



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

O “ELEFANTE VERMELHO” NA CAPITAL DA DITADURA:  
A Escola Pública do Distrito Federal na Ditadura Militar (1960-1985)

Eliane Cristina Brito de Oliveira

Brasília

2024

ELIANE CRISTINA BRITO DE OLIVEIRA

O “ELEFANTE VERMELHO” NA CAPITAL DA DITADURA:  
A Escola Pública do Distrito Federal na Ditadura Militar (1960-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
História da Universidade de Brasília como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora em História.

Linha de Pesquisa: Ideias, Historiografia e Teoria

Orientador: Prof. Dr. Daniel Barbosa Andrade de Faria

Brasília

2024

ELIANE CRISTINA BRITO DE OLIVEIRA

O “ELEFANTE VERMELHO” NA CAPITAL DA DITADURA:  
A Escola Pública do Distrito Federal na Ditadura Militar (1960-1985)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
História da Universidade de Brasília como requisito  
parcial para a obtenção do título de Doutora em  
História.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Daniel Barbosa Andrade de Faria (PPGHIS)  
Orientador e presidente

---

Prof. Dra. Angélica Müller (UFF)  
Membro externo

---

Prof. Dra. Maria Paula Araújo (UFRJ)  
Membro externo

---

Prof. Dra. Eva Waisros Pereira (UnB)  
Membro interno

---

Prof. Dra. Edlene Oliveira Silva (UnB)  
Membro suplente

*Aos meus pais, Francisco e Maria de Lourdes,  
que não tiveram acesso à educação formal.*

*Em memória de todos os desaparecidos políticos, em especial,  
Honestino Guimarães Monteiro, ex-estudante do Elefante  
Branco,*

*Aos professores e estudantes do Brasil  
que lutam todos os dias por educação pública, laica e de  
qualidade.*

[...]

E é tudo agressivo  
Pedagogia do medo, grade na escola  
Lei da mordaca revela moderna palmatória (pla pla pla)  
Cara cala, na sala de aula, para, para. Silêncio  
Num aguça sentidos, mas sentido pro sargento  
Militar no corredor, professor, censura no colégio  
“Precarização da autonomia e intelecto”

[...]

Violência e silêncio  
Violência física enraíza na violência ao pensamento  
Da negação ao saber  
Da vocação não trabalhada  
Da infância sem comer  
Geladeira com garrafa d’agua  
Da água que invade barraco  
Da mulher que não estuda  
Não assinou o cabeçalho  
Polegar como assinatura  
Mas a culpa é da urna, ouvi um dia desse  
Do fascista com prato de ossos, arroz em pedaços e soro de leite (plow)  
Silêncio, silêncio...  
Silêncio, silêncio...  
Silêncio, silêncio...  
Silêncio, silêncio...  
A violência a mídia objetiva domínio, domínio  
Aliena, algema, sentença - domingo a domingo  
Tuas armas não precisam de silenciador  
Chacina a chacina, silenciam a dor, silenciam a dor  
Shiu, shiu, shiu  
Num reclama menino Shiu, shiu, shiu  
Ajoelha no milho  
Shiu, shiu, shiu  
Num reclama menino Shiu, shiu, shiu  
Shiiii silêncio!

(“Pedagogia do Medo<sup>1</sup>” - 2023, Markão- Aborígine)

---

<sup>1</sup> Pedagogia do Medo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=17mf2x-UJyQ>. Acesso em: 1º mai. 2024.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Estou em estado de agradecimento!

A conclusão desta tese só foi possível graças ao apoio e incentivo de muitas pessoas, às quais sou imensamente grata.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Daniel Faria, por sua orientação, empatia e sensibilidade. Suas sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para a realização deste trabalho. À professora Edlene Silva, que foi fundamental em toda minha trajetória acadêmica, desde a graduação em História até a finalização do doutorado, minha eterna gratidão pelo carinho e incentivo. À professora Eloísa Barroso, minha orientadora até a qualificação, e à professora Angelica Müller, pelas contribuições enriquecedoras na qualificação do doutorado. Agradeço também à professora Maria Paula Araújo, por participar desta banca de defesa final.

A todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, em especial, à professora Josélia, do Centro de Ensino 201 de Santa Maria/DF.

Aos amigos da Pós-Graduação em História da UnB, em especial, Paula Franco, Layra Sarmiento e Alexandre Magno, cuja amizade, apoio e trocas intelectuais e afetivas foram essenciais para a continuidade do doutorado.

Agradeço também aos grupos de estudo, compostos por Beatriz Caetano, Biu, Talles Raiony, Alexandre Lima, entre outros. E ao Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Pós-Ditadura (INES), em especial, aos professores Mateus Gamba e Paulo Parucker, pelas discussões enriquecedoras e oportunidades de aprendizado ao longo dessa jornada.

Agradeço aos estudantes, professores e à direção do colégio Elefante Branco, que gentilmente abriram as portas da escola para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Em especial, aos servidores Rosa Lúcia Nascimento, Pedro Caixeta Cabral, Lilian, Roseane Nogueira Rangel, Kléristhon Guimarães Naves, e aos colegas Ivan Ferreira Barros (diretor do CEMEB), Fernando Damiano (ex-vice-diretor do CEMEB), Cecília Guedes Estrela (supervisora administrativa do CEMEB) e Patrícia Pinheiro de M. M. B. Gonzaga (chefe de secretaria escolar do CEMEB), que foram fundamentais na construção do acervo da escola e na realização deste trabalho.

Ao Museu da Educação do Distrito Federal, pelo incentivo e disponibilidade de material, em especial, as entrevistas realizadas com ex-professores e estudantes da educação pública do Distrito Federal. Agradeço à professora Eva Waisros, coordenadora do Museu da Educação do DF, que incentivou a realização desta tese. E às pesquisadoras do MUDE, Ariane Abrunhosa da Silva, Carmen Silva Batista e Maria Paula Taunay, pela presteza em ajudar a encontrar informações diversas sobre os ex-professores e ex-estudantes da SEEDF.

Agradeço à colaboração dos cinco estudantes da graduação em História da Faculdade Projeção – *campus* Ceilândia: Aline Rodrigues de Souza, Brenda Pignata Nunes, Ivan Andrew Campos Haxton, Jaqueline Monteiro Medeiros e Luiz Eduardo Nascimento dos Santos. Com o Projeto de Iniciação Científica “Educação Pública do Distrito Federal na Ditadura Militar”, conseguimos selecionar as fontes dos acervos e arquivos digitais, facilitando o filtro das fontes para pesquisa, que inicialmente incluíam quase 5 mil documentos sobre o Elefante Branco.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UnB, que ajudou a iniciar o projeto do Centro de Memória do Elefante Branco. Agradeço em especial ao aluno Felipe Cunha Carvalho Rabelo, bolsista de graduação em História da Faculdade Projeção, que me ajudou a construir o projeto do acervo escolar do CEMEB.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Meninos e Meninas do Parque por todo incentivo e parceria, em especial, a Amelinha Araripe, Camila Avila, Sanderson Batista e Guilherme Coca.

Aos meus amigos, em especial Mateus Pacheco, Rafael Rosa, Leandro Bulhões e Sued Henrique, que viram esta tese nascer e foram os maiores incentivadores da sua continuidade, alguns por meio das leituras atentas, discussões e correções necessárias e todos pelo colo e escuta nos momentos de desespero.

Ao Lucas Correia, amigo e revisor da tese.

A Míriam Silvestre, por todo incentivo e parceria ao longo dos anos.

Aos meus ancestrais, entidades e orixás que regem meu *ori*. A minha mãe de santo, Ivone Uchoa, por todo fortalecimento espiritual ao longo do desenvolvimento da tese.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais, Maria de Lourdes e Francisco Vieira, por serem meus maiores incentivadores e acreditarem no poder de transformação da educação. Sem vocês, nada disso seria possível.

À minha companheira Milena Karla Soares, por estar ao meu lado nos momentos de alegria e nos desafios, oferecendo amor, carinho e apoio incondicional.

E, finalmente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada crítica construtiva foram essenciais para a conclusão desta jornada. A todos, meus sinceros agradecimentos!

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

---

Figura 1 – Foto do acervo.....	32
Figura 2 – Foto do acervo.....	32
Figura 3 – Trabalhadores fazem a manutenção dos jardins do colégio Elefante Branco....	50
Figura 4 – Reportagem do Correio Braziliense.....	57
Figura 5 – Reportagem do Correio Braziliense.....	58
Figura 6 – Reportagem sobre a presença da elefanta Nery.....	59
Figura 7 – Conto “Elefante Branco”, do prof. Gildo Willadino.....	60
Figura 8 – Abaixo-assinado.....	63
Figura 9 – Texto da CPI/1963.....	71
Figura 10 – Matéria do jornal Correio Braziliense sobre ajuda de estudantes a trabalhadores.....	73
Figura 11 – Relatório da Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio.....	75
Figura 12 – Imagem do gráfico da taxa de fecundidade no Brasil de 1940 a 2050.....	76
Figura 13 – Reportagem do Correio Braziliense.....	95
Tabela 1 – Participação na Ação Democrática Parlamentar.....	101
Figura 14 – Prova de História.....	106
Figura 15 – Atividade de alfabetização.....	111
Figura 16 – Reportagem do Correio Braziliense.....	112
Figura 17 – Atividade de alfabetização.....	113
Figura 18 – Reportagem do Correio Braziliense sobre casas entregues.....	117
Figura 19 – Jornal “O Estudante”.....	174
Figura 20 – Anuário Estatístico do Brasil.....	162
Figura 21 – Vagas para o ensino médio estão ficando cada vez mais raras.....	165
Figura 22 – Trabalhador e dependente têm bolsa-se estudo: DRT.....	166
Figura 23 – Documento do Centro de Informações da Marinha.....	171
Figura 24 – Documento sobre o professor Geraldo Costa Alves.....	157
Figura 25 – Página de Arte.....	176
Figura 26 – Secundaristas elegem a chapa “Novos Horizontes”.....	197
Figura 27 – Jornal “A Tocha”.....	202
Figura 28 – Concurso Rainha da Cidade.....	205
Figura 29 – Recorte do jornal estudantil “Elefrente”.....	215
Figura 30 – Recorte do Boletim Informativo GECEM.....	220
Figura 31 – Alunos ocupam o Elefante Branco.....	224
Figura 32 – Elefante Branco continuará com o povo.....	238
Figura 33 – Documento confidencial.....	239
Figura 34 – Carta aberta à direção do CEMEB.....	248
Figura 35 – Jornal Denúncia.....	260
Figura 36 – Manifesto dos estudantes.....	262
Tabela 1 – Participação na Ação Democrática Parlamentar.....	100

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

---

ADP	Ação Democrática Parlamentar
AIB	Ação Integralista Brasileira
AP	Ação Popular
BP	Birô Político
CAs	Centros Acadêmicos
CELOB	Centro Estudantil Literário Olavo Bilac
CEMAB	Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CIE	Centro de Informações do Exército
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DAs	Diretórios Acadêmicos
DCEs	Diretórios Centrais
DCESB	Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília
DEEs	Diretórios Estaduais de Estudantes
DNE	Diretório Nacional de Estudantes
GECEM	Grêmio Estudantil do Ensino Médio
GEJK	Grêmio Estudantil Juscelino Kubitschek
JUNAC	Juventude Nacionalista Anticomunista
MRT	Movimento Revolucionário Tiradentes
MUDE	Museu da Educação do Distrito Federal
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PC do B-AV	Ala Vermelha do PC do B
PCR	Partido Comunista Revolucionário
POLOP	Organização Revolucionária Marxista – Política Operária
POR-T	Partido Operário Revolucionário – Trotskista
PPDF	Associação de Professores
PRP	Partido de Representação Popular
PSD-ES	Partido Social Democrático
SNI	Serviço de Nacional de Informação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEEs	Unões Estaduais dos Estudantes
UJC	União da Juventude Comunista
UMESB	União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília
UNES	União Nacional dos Estudantes Secundaristas

## RESUMO

---

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), situado em Brasília/Distrito Federal, é um símbolo de resistência do movimento estudantil secundarista no Brasil. No auge da Guerra Fria, em 1962, a escola foi pejorativamente chamada de “Elefante Vermelho”, quando foi foco de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigava supostas irregularidades no Ensino Médio da capital federal. Esta pesquisa aborda as estratégias de resistência de professores e estudantes no colégio Elefante Branco antes e durante a Ditadura Militar. Busca-se compreender por que a escola foi vista como espaço perigoso para o projeto autoritário mesmo antes do golpe de 1964, além de apresentar como foram articuladas as táticas de enfrentamento da escola pública do DF nesse contexto. O trabalho se delinea por meio da historicização das fontes, a partir da análise de documentos do Arquivo Nacional, do Banco Nacional Digital (BND), do jornal Correio Braziliense, do acervo da Câmara dos Deputados (CPI de 1963), das entrevistas com ex-alunos e ex-professores realizadas pelo Museu da Educação do DF e, principalmente, do acervo escolar do CEMEB, organizado para realização desta tese. Tendo sido concebida como expoente do projeto educacional de Anísio Teixeira, a escola foi severamente impactada pela crescente repressão e anticomunismo, que culminou na CPI de 1963. A pesquisa oferece uma análise crítica sobre o legado dessas políticas de vigilância ideológica, evidenciando os desafios enfrentados por educadores e estudantes em um ambiente de repressão política anticomunista e censura antes mesmo da eclosão da ditadura militar no Brasil. Aborda-se, ainda, a gênese do movimento estudantil em Brasília, a influência de partidos de esquerda e a produção de jornais estudantis como “A Tocha”, “Elefrente”, “Boletim Informativo GECEM” e “Denúncia”, além da decretação de “território livre” pelos estudantes dentro do Elefante Branco em 1968. Por fim, a pesquisa evidencia como os estudantes engajados em movimentos de esquerda do Elefante Branco se tornaram agentes ativos contra as políticas autoritárias do governo militar. A história desse colégio não apenas enriquece o entendimento do movimento estudantil secundarista e da luta dos professores, como também contribui para a historiografia brasileira e para o entendimento global das lutas por democracia em tempos de autoritarismo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ditadura Militar; Escola Pública; Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB); Resistência; Movimento Estudantil Secundarista; Anticomunismo; Território Livre; Distrito Federal; Repressão aos professores; Jornais estudantis; Acervo Escolar.

## ABSTRACT

---

The Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), located in Brasília/Federal District, is a symbol of resistance for the secondary school student movement in Brazil. At the height of the Cold War in 1962, the school was pejoratively called the “Red Elephant” when it became the focus of a Parliamentary Inquiry Commission (CPI) investigating alleged irregularities in high school education in the federal capital. This research addresses the resistance strategies of teachers and students at Elefante Branco before and during the military dictatorship. It seeks to understand why the school was seen as a dangerous space for the authoritarian project even before the 1964 coup, and how the resistance tactics of the public schools in the Federal District were articulated in this context. The study is delineated through the historicization of sources, analyzing documents from the National Archives, the National Digital Bank (BND), the newspaper *Correio Braziliense*, the archives of the Chamber of Deputies (CPI of 1963), interviews with former students and teachers conducted by the DF Museum of Education, and primarily, the CEMEB school archive organized for this thesis. Initially conceived as an exponent of Anísio Teixeira's educational project, the school was severely impacted by the growing anti-communist repression, culminating in the CPI of 1963. The research offers a critical analysis of the legacy of these ideological surveillance policies, highlighting the challenges faced by educators and students in an environment of anti-communist political repression and censorship even before the outbreak of the military dictatorship in Brazil. It also addresses the genesis of the student movement in Brasília, the influence of left-wing parties, and the production of student newspapers such as "A Tocha", "Elefrente", "Boletim Informativo GECEM", and "Denúncia", as well as the declaration of "Free Territory" by students within Elefante Branco in 1968. Finally, the research highlights how students engaged in leftist movements at Elefante Branco became active agents against the authoritarian policies of the military government. The history of this school not only enriches the understanding of the secondary school student movement and the struggle of teachers, but also contributes to Brazilian historiography and the global understanding of the struggles for democracy in times of authoritarianism.

**KEYWORDS:** Military Dictatorship; Public School; Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB); Resistance; Secondary School Student Movement; Anti-communism; Free Territory; Federal District; Repression of Teachers; Student Newspapers; School Archive.

## RÉSUMÉ

---

Le Centre de l'Enseignement Secondaire Elefante Branco (CEMEB), situé à Brasília/District Fédéral, est un symbole de résistance du mouvement étudiant secondaire au Brésil. Au plus fort de la Guerre froide, en 1962, l'école a été péjorativement surnommée "Éléphant Rouge" et est devenue le centre d'une Commission Parlementaire d'Enquête (CPI) qui enquêtait sur des irrégularités présumées dans l'enseignement secondaire de la capitale fédérale. Cette recherche examine les stratégies de résistance des enseignants et des étudiants du collège Elefante Branco avant et pendant la Dictature Militaire. Elle cherche à comprendre pourquoi l'école était perçue comme un espace dangereux pour le projet autoritaire même avant le coup d'État de 1964, ainsi qu'à présenter comment les tactiques de résistance de l'école publique du DF ont été articulées dans ce contexte. L'étude se dessine à travers l'historicisation des sources, y compris l'analyse de documents de l'Archive Nationale, de la Banque Nationale Numérique (BND), du journal *Correio Braziliense*, du fonds de la Chambre des Députés (CPI de 1963), des interviews avec d'anciens élèves et enseignants réalisées par le Musée de l'Éducation du DF, et surtout des archives scolaires du CEMEB, organisées pour la réalisation de cette thèse. Conçu comme un modèle du projet éducatif d'Anísio Teixeira, l'école a été sévèrement impactée par la répression croissante et l'anticommunisme, qui ont culminé avec la CPI de 1963. La recherche offre une analyse critique de l'héritage de ces politiques de surveillance idéologique, mettant en évidence les défis auxquels les éducateurs et les étudiants ont été confrontés dans un environnement de répression politique anticommuniste et de censure, même avant l'éclatement de la dictature militaire au Brésil. Elle aborde également la genèse du mouvement étudiant à Brasília, l'influence des partis de gauche et la production de journaux étudiants tels que "A Tocha", "Elefrente", "Boletim Informativo GECEM" et "Denúncia", ainsi que la déclaration de "territoire libre" par les étudiants à l'intérieur d'Elefante Branco en 1968. Enfin, la recherche montre comment les étudiants engagés dans les mouvements de gauche d'Elefante Branco sont devenus des agents actifs contre les politiques autoritaires du gouvernement militaire. L'histoire de ce collège enrichit non seulement la compréhension du mouvement étudiant secondaire et de la lutte des enseignants, mais contribue également à l'historiographie brésilienne et à la compréhension globale des luttes pour la démocratie en temps d'autoritarisme.

**MOTS-CLÉS:** Dictature Militaire ; École Publique ; Centre d'Enseignement Secondaire Elefante Branco (CEMEB) ; Résistance ; Mouvement Étudiant Secondaire ; Anticommunisme ; Territoire Libre ; District Fédéral ; Répression des enseignants ; Journaux étudiants ; Archives Scolaires.

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO.....	15
<b>1. DESCRIÇÃO DAS FONTES.....</b>	<b>28</b>
1.1 ACERVO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO.....	28
1.2 CORREIO BRAZILIENSE.....	35
1.3 ARQUIVO NACIONAL .....	37
1.4 ACERVO DE ENTREVISTAS DO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DF .....	40
1.5 CPI DO SISTEMA EDUCACIONAL DE BRASÍLIA (1963) .....	44
<b>CAPÍTULO I - O ELEFANTE BRANCO: UMA ESCOLA COM NOME DE RESISTÊNCIA.....</b>	<b>50</b>
1.1- A ESCOLA MODELO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL À LUZ DO MODELO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA .....	50
1.2- A ESCOLA SE TORNA UM ELEFANTE BRANCO .....	55
1.3- VULNERABILIDADE E EXCLUSÃO DOS/AS TRABALHADORES/AS: ENTRE BARRACOS, DESIGUALDADES E RACISMO .....	63
1.4- O CONCURSO PARA PROFESSORES .....	74
1.5- A ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO: A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DENTRO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DF .....	77
<b>CAPÍTULO II- “O ELEFANTE VERMELHO” – A CPI DO ANTICOMUNISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>82</b>
2.1- O “ELEFANTE VERMELHO” .....	82
2.2- OS INTEGRALISTAS E A EDUCAÇÃO DO DF .....	95
2.3- A CPI DO ANTICOMUNISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DF .....	99
2.3-1. A CPI INVESTIGA A “IDEOLOGIA MARXISTA” NA SELEÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO .....	103
2.3-2. A CPI INVESTIGA “O LIVRO DO POVO” .....	109
2.3-3. “A ÚNICA COISA QUE SE SALVA NO ENSINO EM BRASÍLIA É O ENSINO PRIMÁRIO” .....	114
2.4- CONCLUSÕES DA CPI.....	124
<b>CAPÍTULO III- O ENSINO MÉDIO SOB SUSPEITA .....</b>	<b>137</b>
3.1- O ENSINO MÉDIO SOB SUSPEITA.....	137
3.2- ENTRE “SUBVERSIVOS”, “PEDERASTAS” E “DESEQUILIBRADOS MENTAIS”: OS PROFESSORES COMUNISTAS DO ENSINO MÉDIO DA CAPITAL FEDERAL .....	143
3.3- A POESIA E O PROFESSOR: “O INOCENTE ÚTIL” .....	149
3.4- UMESB: REPRESENTATIVIDADE ESTUDANTIL E AS DISPUTAS ENTRE O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO EM BRASÍLIA .....	158

<b>CAPÍTULO IV - “TERRITÓRIO LIVRE”: O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA DO “ELEFANTE VERMELHO” .....</b>	<b>173</b>
<b>4.1- O JORNAL “O ESTUDANTE”: A GÊNESE DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DO DF.....</b>	<b>173</b>
<b>4.2- O MOVIMENTO ESTUDANTIL: OS SECUNDARISTAS.....</b>	<b>178</b>
<b>4.3- PARTIDOS E ORGANIZAÇÕES DE ESQUERDA NO MOVIMENTO ESTUDANTIL .....</b>	<b>182</b>
4.3-1. NOVA ESQUERDA.....	182
4.3-2. PARTIDO OPERÁRIO REVOLUCIONÁRIO – TROTSKISTA (POR-T) .....	186
4.3-3. ORGANIZAÇÃO REVOLUCIONÁRIA MARXISTA (POLOP) E AÇÃO POPULAR (AP) .....	190
<b>4.4- DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (DCESB) .....</b>	<b>192</b>
<b>4.5- JORNAIS ESTUDANTIS (A PARTIR DE 1964).....</b>	<b>200</b>
4.5-1. “A TOCHA” .....	201
4.5-2. “ELEFRENTE” .....	206
4.5-3. BOLETIM INFORMATIVO GECHEM .....	215
<b>4.6- “TERRITÓRIO LIVRE”.....</b>	<b>221</b>
4.6-1. BOLETIM GECHEM – “YES, SIR” .....	227
4.6-2. “CARTA ABERTA À DIREÇÃO DO CEMEB” .....	238
<b>4.7- DENÚNCIA: “ESTAMOS PROIBIDOS, MAS NÃO ESTAMOS MORTOS” .....</b>	<b>255</b>
4.7-1. SITUAÇÃO DO ELEFANTE BRANCO .....	260
4.7-2. GRUPOS DE TRABALHO.....	264
4.7-3. ORGANIZE-SE!!.....	271
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>273</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>287</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2017, durante meu período de docência no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), iniciou-se a trajetória desta tese. Nesse ano, desenvolvemos um trabalho interdisciplinar com o objetivo de resgatar a história da escola. A pesquisa sobre a história do Elefante Branco foi fruto de um projeto colaborativo, realizado em parceria com outros colegas da instituição. Nosso principal objetivo era reconstruir a história da escola, permitindo que os estudantes se apropriassem dela e reconhecessem a importância do Elefante Branco na comunidade educacional. Para isso, os alunos visitaram o Arquivo Nacional, exploraram o acervo do jornal Correio Braziliense (CB) e entrevistaram professores veteranos da escola. Embora os resultados tenham sido fascinantes, ainda restaram lacunas e histórias não comprovadas, incluindo a origem do nome “Elefante Branco”.

Paralelamente, o professor Daniel Faria, do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvia um trabalho sobre a Ditadura no Distrito Federal (DF) na mesma escola. Em nossas conversas, surgiu a possibilidade de explorar fontes de dentro da própria instituição. Esse diálogo me levou a considerar que muitos arquivos relevantes poderiam estar em algum lugar na escola. Além disso, busquei a orientação da professora Eva Waisros, coordenadora do Museu da Educação do DF (MUDE), para conversarmos sobre as entrevistas realizadas com ex-professores e estudantes da educação pública do Distrito Federal. Todos esses encontros culminaram na elaboração do projeto de pesquisa iniciado no segundo semestre de 2019 no Programa de Pós-Graduação em História da UnB (PPGHIST-UnB), intitulado “O ‘Elefante Vermelho’ na capital da Ditadura: a escola pública do DF na Ditadura Militar”. A tese investigou a história da escola pública do Distrito Federal no contexto da Ditadura Militar.

Outro trabalho relevante, iniciado enquanto lecionava em uma faculdade particular, foi denominado “Educação Pública do Distrito Federal na Ditadura Militar”. Esse Projeto de Iniciação Científica contou com a colaboração de cinco estudantes da graduação do curso de História da Faculdade Projeção, em Ceilândia. Conseguimos selecionar fontes em acervos e arquivos digitais, o que contribuiu para a filtragem de documentos no Arquivo Nacional e no Correio Brasiliense. Inicialmente, esses acervos incluíam quase 5 mil

documentos sobre o Elefante Branco, e essa parceria foi fundamental para a realização da pesquisa.

A história da ditadura, que durou oficialmente 21 anos reuniu muitas memórias em diversas regiões do nosso país. Porém, quando se fala em Brasília, ainda se vislumbram muitos silêncios. Fala-se dos projetos de lei na educação, do movimento estudantil, das perseguições, das torturas, dos professores demitidos, porém, quase sempre a referência de análise é a Universidade de Brasília. A escola pública e outros cenários cotidianos em que a educação em Brasília se colocou como lugar de resistência quase nunca estão em evidência. Essa constatação já sinalizava sua complexidade e alerta para uma observação de grande relevância: há lacunas historiográficas quando o assunto é a capital da ditadura, Brasília.

Posto isso, a proposta da pesquisa tomou como objeto as resistências e estratégias de professores e estudantes edificadas no colégio Elefante Branco na nesse período, pois acreditamos que, no desdobramento do estudo, seria possível observar como a Ditadura Militar se realizou no Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal em geral. Dessa maneira as seguintes questões foram primordiais: Por que o colégio Elefante Branco foi visto como espaço perigoso para o projeto autoritário, isso mesmo antes do golpe de 1964? Como foram construídas as estratégias de resistência de professores/as e estudantes da escola pública do DF durante a Ditadura Militar, tomando como foco o colégio Elefante Branco?

É importante destacar que a Ditadura Militar não pode ser pensada a partir do marco cronológico de 1964, sobretudo quando se pensa a educação em Brasília. As disputas por quem assumiria o projeto educacional da nova capital são anteriores; podemos situar os debates desde a construção do Ministério da Educação e Saúde década de 1930. Os discursos autoritários de como deveria funcionar a educação estavam presentes no cenário nacional. No entanto, o que mudou com a ascensão dos militares ao poder foi que esses discursos passaram a se tornar oficiais.

Sabemos que a discussão é intensa e a periodização tem suas funções e intenções no debate político. A forma como a ditadura é periodizada pode influenciar a maneira como a sociedade civil se relaciona com a experiência do golpe militar e como a história do período passa a ser lembrada e ensinada. Conforme apresentou a pesquisadora Mariana Joffily, em seu artigo sobre os aniversários do golpe de 1964 (Joffily, 2005), as formas encontradas

pelos historiadores para periodizar a experiência da Ditadura Militar no Brasil influenciaram a percepção social sobre a história do Brasil no período. O jornalista Elio Gaspari, por exemplo, escolheu a experiência da tortura para medir os abusos realizados por agentes do Estado, dividindo o período entre uma “ditadura temporária”, exercida por Castello Branco de 1964 a 1967, como se fosse menos danosa, “um sistema constitucional de 1967 a 1968” e uma ditadura “escancarada”, de 1968 a 1974, e a saída da ditadura, de 1974 a 1979 (Joffily, 2005, p. 29).

Outro importante historiador que relativizou a periodização e o peso da ditadura foi Marco Antônio Villa. Segundo ele, a ditadura não durou 21 anos, dadas as agitações políticas e culturais de 1964-1968. Somente a partir do AI-5 (1968) até a aprovação da Lei de Anistia (1979) existiu ditadura verdadeiramente. E ainda que a experiência brasileira tenha sido diferente em comparação com as ditaduras dos países do Cone Sul. O autor é um dos promotores de discursos que desmerecem o caráter repressivo da ditadura. Segundo Joffily, ele chegou a afirmar para Folha de S. Paulo (2009) que a memória da repressão realizada pelos militares foi construída por “intelectuais que se beneficiaram de generosas aposentadorias”. Por seus posicionamentos, o autor ganhou muito espaço na mídia, visto que seu discurso entrou em consonância com boa parte da imprensa que almejava construir outras narrativas sobre o golpe que ajudaram a consolidar no Brasil (Joffily, 2005, p. 33).

O professor Carlos Fico ao falar do processo criação e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Segurança e Informação, um poderoso mecanismo da Ditadura Militar, afirmou que “essa aparente “ciclotimia” encobre um penoso processo de evolução e involução demoradas que correspondeu à montagem, ao apogeu e à decadência de um complexo e poderoso sistema nacional de segurança e informações” (Fico, 2001, p. 18), e que pode ser percebido até os dias de hoje na estrutura e mentalidade que permeia o aparato de segurança do Brasil. A resistência a investigar violações passadas e a falta de prestação de contas em relação aos abusos cometidos durante a ditadura são exemplos disso.

Nesse sentido, a demarcação temporal para descrever a ditadura não pode ser pensada apenas no aspecto repressivo, pois ela já estava em andamento se pensarmos, por exemplo, a guerra ideológica a partir do discurso anticomunista – o que evidencia uma complexa construção política e ideológica que preparou terreno para a Ditadura Militar.

Dessa forma, para esta tese, a construção cronológica de 1964 como marco para perceber as nuances e tentar responder à questão “*por que a escola era um espaço perigoso para projeto autoritário?*” não é eficaz, já que a escola, desde sua inauguração, em 1961, já recebia acusações e perseguições de parlamentares, que, inclusive, um ano antes do início da ditadura, instalaram uma Comissão Parlamentar de Inquérito para averiguar o que chamaram de “Elefante Vermelho”, ou seja, a repressão e perseguição anticomunista no plano educacional no DF foi anterior ao golpe de 1964.

A tese aqui sustentada é a de que, embora os discursos produzidos por professores e estudantes do colégio Elefante Branco sejam de resistências à Ditadura Militar, eles também foram permeados por estratégias de acomodação, acordos, negociações e flexibilidade, os quais foram lidos e compreendidos dentro das complexidades do período.

Na tese, optamos por empregar o termo “Ditadura Militar” em vez de “Ditadura Civil-Militar”. Essa escolha se baseia na consideração de que, embora reconheçamos o caráter conservador de parcela significativa da população brasileira durante aquele período, a implementação, o controle e a repressão foram estritamente militares. Essa preferência terminológica reflete uma análise mais detalhada da dinâmica de poder que prevaleceu naquele período histórico. O termo “Ditadura Militar” direciona nossa atenção para a influência preponderante das forças armadas na tomada de decisão e na aplicação da repressão (Fico, 2001).

Outro conceito importante é de resistência, pensado aqui como “atos de recusa coletiva ao poder instituído, que podem se expressar de diferentes maneiras” (Motta, 2016, p. 14). A documentação colhida para a realização do estudo apresentou manifestações de estudantes e professores, passeatas, paralisações, greve e até decretação de “território livre” dentro da escola. Além disso, encontramos poesias de protestos, apresentações culturais que utilizaram metáforas para simbolizar suas críticas, grupos declaradamente fascistas que concorreram às eleições do grêmio estudantil, ou seja, uma polissemia de sentidos e significados que foram problematizados, sobretudo, para se compreender as ações de resistência, de acomodação e os comportamentos apáticos. Assim, compreendemos uma parte da complexidade da história da educação pública do DF na Ditadura Militar (Motta, 2016).

Nesse sentido, as fontes que priorizam os discursos desses agentes (professores e alunos), as entrevistas (história oral, realizada pelo Museu da Educação DF), jornais e materiais produzidos por estudantes e professores (presentes no acervo do colégio Elefante Branco e no Correio Braziliense) foram consideradas para compor a tese. A pesquisa contou com fontes diversificadas para a historicização do período e problematização do objeto de pesquisa, como os arquivos dos órgãos de repressão, notadamente, Arquivo Nacional e a CPI do Sistema Educacional de Brasília de 1963.

Mas por que o colégio Elefante Branco? Ele é o maior símbolo de resistência do movimento estudantil secundarista no país. No *site* oficial da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), a instituição ainda reconhece o papel histórico do colégio no movimento estudantil no Brasil, especialmente durante o período de resistência ao estado de exceção instaurado a partir de 1964. Ao longo dos anos, a história do colégio tem sido propositalmente esquecida, com documentos dispersos, falta de investimentos e depreciações constante na mídia, tudo isso relacionado ao projeto de apagamento da memória do Elefante Branco iniciando mesmo antes de 1964.

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco personificou o projeto orquestrado dentro do conceito de Escola Nova, teoria criada também por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>2</sup>. Em outubro de 1957, Teixeira elaborou o plano do sistema escolar público de Brasília. A escola, baseada no desenvolvimento intelectual e crítico em contraste com a abordagem tradicional da educação, foi concebida como modelo educacional para o Brasil, incluindo características universitárias, matérias optativas, departamentos, laboratórios e autonomia para estudantes e professores.

O colégio foi projetado para acomodar mais de 1.100 estudantes em 70 salas de aulas, contando com mais de 60 professores e 5 laboratórios (dois de física, dois de química e um de história natural). A escola contava com aproximadamente 4.500 m<sup>2</sup>, além de campos de esportes e uma piscina. O Centro de Ensino Médio Elefante Branco recebeu esse nome devido ao seu tamanho e aos atrasos na conclusão da construção, inicialmente prevista para

---

<sup>2</sup> Hoje chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em homenagem a Anísio Teixeira.

coincidir com a inauguração da nova capital, mas foi concluída apenas em 22 de abril de 1961 (cf. Correio Braziliense, 28 jan. 1961).

Em pleno auge da Guerra Fria, no ano de 1962, a escola voltou a ganhar destaque na mídia, dessa vez com um novo apelido: “Elefante Vermelho”. O termo foi cunhado por Abel Rafael, ex-militante da Ação Integralista Brasileira, que se tornou deputado federal por Minas Gerais pelo Partido de Representação Popular (PRP). Segundo Rafael, em discurso no plenário, o então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, e outras autoridades locais, estavam incentivando atividades comunistas dentro das escolas da capital. Ele afirmou que o plano em andamento visava transformar o Centro de Ensino Médio em um “Elefante Vermelho”, com os professores se organizando em associações e envolvendo o magistério em atividades ideológicas (Correio Braziliense, 04 dez. 1962).

Mais do que ser um lugar de resistência, a escola foi alvo da repressão. Essas duas dimensões estão intensamente interligadas: o foco na resistência aborda os relatos daqueles que viveram as insurgências dentro da escola, enquanto o foco na repressão investigou as interferências organizadas pelo Estado dentro do colégio. A articulação desses dois eixos revelou a escola como um campo diverso de onde surgiram resistências e outras manifestações políticas, não necessariamente contrárias à ditadura, mas de oposição. A repressão não se limitou aos possíveis focos de resistência, mas mirou essencialmente na própria escola, na tentativa de suprimir seu projeto fundador.

O movimento estudantil da escola era referência nacional. Durante manifestações na cidade, os estudantes organizaram passeatas, chegando a fechar importantes avenidas da cidade, como a W3 Sul. Eles também articulavam ações com estudantes da UnB e se manifestavam abertamente contrários ao regime de exceção imposto pelo Estado brasileiro. O desconforto das autoridades com as manifestações promovidas pelos estudantes do Elefante Branco era permanente.

A escola passou a ser vigiada pelas forças repressoras do Estado, que acreditavam que os estudantes estavam se preparando para a luta armada na capital, baseando-se na radicalização da luta de classes. No Inquérito Policial Militar (IPM) de 1968 apresentado pela Comissão da Verdade da UnB, o coronel Murilo Rodrigues de Souza destacou que os estudantes chegaram a preparar mobilizações para a luta armada no *campus* da UnB, no colégio Elefante Branco e no Colégio Agrícola, com a criação de “territórios livres”. A

população foi convocada a se organizar numa frente estudantil-popular (Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília, 2026, p. 125).

A repressão ao nome do CEMEB tornou-se cotidiana, e, mesmo após saírem do Elefante Branco, os ex-estudantes continuavam sendo investigados por sua passagem pela escola. Em 1970, por exemplo, o Sistema Nacional de Informações emitiu um comunicado confidencial ao Banco do Brasil solicitando a exoneração de novos servidores que haviam participado do movimento estudantil do CEMEB. A polícia-política continuava a investigar estudantes, militantes e qualquer um que desafiasse a ordem do Estado durante a ditadura. Segundo o documento confidencial do Ministério da Aeronáutica, um estudante do CEMEB foi alvo de investigação em dezembro de 1968 por ser “suspeito de ser comunista” (Informação constante da AC\_ACE\_12892/69\_CNF. Encaminhamento secreto n.º 233/NSISA/SNI. Fundo SNI. Acervo do Arquivo Nacional).

A historicização aqui proposta foi realizada por meio da análise de documentos do Arquivo Nacional, do Banco Nacional Digital (BND), do jornal Correio Braziliense, do acervo da Câmara dos Deputados (CPI de 1963), e principalmente do acervo do CEMEB, além de entrevistas com ex-alunos e ex-professores realizadas pelo Museu da Educação do DF. Essa multiplicidade de fontes permitiu uma análise complexa da questão, já que muitos discursos emergem como lugares de fala e entram em campos de disputa. A diversidade de fontes possibilitou o acesso a variados posicionamentos. Além disso, ao realizar esta pesquisa, abrimos espaço para um tema ainda pouco explorado, que revelou muito sobre a dinâmica do cotidiano de Brasília durante a ditadura.

Dessa maneira, a escolha por restringir nosso objeto de análise à resistência de um colégio abre caminho para desviarmos da ilusão de estratégias homogêneas, tornando possível perceber posicionamentos diversificados em resposta a um contexto plural, vivido por sujeitos plurais. Essa abordagem transforma a escola em um microcosmo da história política nacional durante a ditadura. Restringir nossa escala de análise, sem perder de vista o horizonte amplo traçado em diversas pesquisas sobre a ditadura, enriqueceu o debate deste trabalho, ou seja, focar numa escala menor de análise, mas conjugando-a com um plano macro, permitiu acessar a complexidade das tramas daquela realidade, a diversidade de estratégias, as incongruências, as contradições, a vida cotidiana daquele cenário em suas diversas possibilidades.

Desse modo, atentamos para a percepção de que “as vidas minúsculas também participavam, agiam e interagiam, à sua maneira, da ‘grande história’, da qual elas dão versões diferentes, distintas e complexas” (Ravel, 1998, p. 12). Nesse sentido, pretendeu-se compreender como os agentes (professores e estudantes) do colégio Elefante Branco reagiram, negociaram, concorreram e realizaram táticas, muitas vezes de sobrevivência, no período da Ditadura Militar no Brasil.

Para isso, enriquecemos nossa análise com a reflexão sobre a ideia de tática. A tática é a astúcia dos sujeitos que não detêm o poder instituído e que, para sobreviverem, necessitam utilizar da sagacidade, “dentro do campo de visão do inimigo [...] no espaço por ele controlado” (Certeau, 2003, p. 100). A escola foi tomada pela ditadura, mas continuou funcionando. Interessa-nos saber como professores e estudantes se mantiveram na escola e como esses indivíduos conviveram e, por vezes, subverteram a ordem das mais diversas formas. Para Certeau, a ordem e os desvios de sentido acontecem na prática, nos jogos de relação entre a norma (o instituído), nesse caso, a ditadura, e a astúcia dos indivíduos. “A tática é a arte do fraco” (Certeau, 2003, p. 101). Dessa maneira, diante da ordem e do controle imposto por militares, professores e alunos criaram espaços de criatividade, aproveitando brechas para ampliar sentidos, itinerários e campos de possibilidades.

Compreender como as representações criadas em torno da escola pública do DF no período da Ditadura Militar foram engendradas foi fundamental para entender a complexidade do cenário. Ao focarmos na figura do “Elefante Vermelho”, propagada pelo jornal Correio Braziliense, questionamos quem elaborou essa imagem carregada de sentidos e discursos, em nome de quais interesses e disputas de poder. Analisamos a quem essa imagem interessava, como deslegitimava a escola e os professores e, de forma ampliada, como revelava imaginários sobre modelos de educação e projetos de país. Assim, partimos para a leitura de discursos, não apenas para desconstruir ou questionar sua validade, mas principalmente para compreender como esses discursos foram elaborados e a quais interesses atenderam. Nesse esforço, desnaturalizar os sentidos sobre o Elefante Branco no período ditatorial abriu caminhos para uma representação histórica que ultrapassasse estereótipos e captasse a complexidade daquele cenário.

A imprensa, cabe ressaltar, tem sido ao longo da história um instrumento de visibilidade dos fatos, que tenta consolidar na sociedade “a imagem do jornalismo como formador da realidade e da atualidade” (Barbosa, 2007, p. 24). Entretanto, como nos ensina

Darnton (1990), “é preciso pensar sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 257).

Cabe salientar que, nesta pesquisa, quando tomamos o jornal como fonte, não significa que ele foi pensado como um arauto de verdades; ao contrário, o que se propôs aqui foi pensá-lo a partir dos seus elementos discursivos e suas construções. Para tanto, foram observados quais os interesses do grupo que o editou, quais eram as sociabilidades exercidas por esse grupo na conjuntura política da época e como as intenções das matérias explicitam, ou não, impressões sobre os atores políticos.

Dito de outra maneira, propomos observar as múltiplas vinculações narrativas que aparecem no jornal e como as representações foram tecidas para criar e sedimentar sentidos no mundo social. Dessa maneira, o olhar sobre os jornais foi no sentido de decodificá-los a partir de seus usos e finalidades na construção e reforço do imaginário sobre o “Elefante Vermelho”. Acreditamos que essa postura diante do jornal, enquanto *corpus* documental nesta pesquisa, relacionada às discussões teóricas, redimensiona o enfrentamento da ditadura no âmbito das resistências construídas por meio das táticas e estratégias dos atores políticos que ousaram, no âmbito do Elefante Branco, construir processos de enfrentamentos a uma Ditadura Militar violenta.

Nesse sentido, as leituras dos discursos documentais do regime autoritário a respeito do Elefante Branco, realizadas nesta pesquisa, utilizaram procedimentos de Análise do Discurso que sofisticaram as reflexões. Para esse campo, as fontes históricas são discursos, formas de linguagens sociais produzidas em uma época e lugar, ao mesmo tempo, produtoras e produtos de sentidos sociais. Desse modo, a linguagem nunca é neutra, pois toda linguagem é ideologicamente construída, e a ideologia se materializa no discurso (Orlandi, 2002).

Como sublinhou Eni P. Orlandi, a Análise do Discurso “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa?” (Orlandi, 2002, p. 17). Assim, esta pesquisa procurou compreender como foi a Ditadura Militar no contexto da escola pública, ou seja, não “o que” ela significa, mas

“como” ela engendra seu discurso, as próprias condições de produção do discurso, já que a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (Orlandi, 2002, p. 25).

Ainda utilizando o pensamento da autora Orlandi, a análise das fontes históricas possibilitou pensar em como “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem e não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas [...] por relações de poder” (Orlandi, 2002, p. 42). Segundo o historiador Giovanni Levi, “o homem não formula sistemas mentais, sem recorrer à orientação de modelos de emoção públicos e simbólicos, pois esses modelos são os elementos essenciais com o que ele percebe o mundo” (Levi, 2000, p. 145). O que aqui se dirige ao imaginário entremeia-se com outras noções, como a de representação, e nos faz pensar na trama entre o simbólico e a realidade, entre o pensando e o realizado, um alimentando o outro, embrincando-se numa trama complexa e vibrante.

Nesse sentido, as afirmações trazidas nas páginas do Correio Braziliense sobre a escola pública no período da Ditadura Militar demandaram criticidade, identificação dos grupos responsáveis pela linha editorial, inquirição sobre diferentes relações de poder e interesses financeiros, qual o público-alvo do jornal, bem como suas limitações diante da censura, sobretudo a partir de 1968, com a promulgação do AI-5. Para compreendermos melhor tal cenário, valemo-nos das palavras de Michel Foucault, que ensina:

[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 1998, p. 8).

As relações de poder estão presentes também na percepção de que o jornal não se trata de “obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita” (Luca, 2005, p. 140). A imprensa periódica seleciona, ordena e estrutura aquilo que considera importante para chegar ao público, ou seja, toda produção discursiva do Correio Braziliense utilizou procedimentos de exclusão, interdição, separação e rejeição para produzir discurso de normalidade, com suporte institucional e exercendo um papel pedagógico na construção de verdade sobre o Centro de Ensino Médio Elefante Branco na Ditadura Militar no DF (Foucault, 1996). Evidentemente, deve-se considerar o próprio cenário ditatorial, em que a censura também

exercia um papel de interlocutor. Mesmo em periódicos apoiadores do regime autoritário, havia essa interferência discursiva que delimitava o que podia e não podia ser dito.

Dentre as fontes consideradas para responder às questões de pesquisa, estão também as fontes orais. Nesse sentido, foram selecionados os testemunhos registrados no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal de três ex-professores que trabalharam no Elefante Branco durante a Ditadura Militar e de um ex-estudante e militante do movimento estudantil. Ao todo, foram analisadas quatro entrevistas do acervo do MUDE. Ouvir os participantes do processo histórico em questão, mesmo que de forma indireta, visto que as entrevistas foram realizadas pelo MUDE, nos permitiu, a partir da metodologia da história oral, historicizar e problematizar as entrevistas. Isso possibilitou analisar e “escutar” memórias e percepções dos sujeitos envolvidos de alguma maneira com o processo de construção da resistência no espaço da escola. Assim, “captar registros múltiplos através de entrevistas e coletas de depoimentos torna-se uma interessante estratégia para multiplicar pontos de vista, confrontá-los, opô-los aos fatos propriamente ditos com vistas a problematizá-los” (Barros, 2009, p. 62).

O acervo de memória produzido pelo MUDE a respeito da história da educação no DF foi também problematizado. Interessou saber também quem foram os/as entrevistadores/as, quais os intuítos do projeto de criação de um acervo de memórias, a quem interessavam esses registros, quais perguntas foram feitas, o que foi preciso registrar ou silenciar. Um dos testemunhos presentes na pesquisa é o do professor Fábio Bruno, um dos principais representantes sindicais desde a criação da Associação de Professores (1961), que foi perseguido e preso na Ditadura Militar.

O registro dessas entrevistas que estão no acervo do MUDE foi realizado em 1990. Uma das entrevistadoras foi a professora e ex-militante de esquerda Wanda Cozetti Marinho, que também foi exilada na Ditadura Militar e, segundo informações do Ministério Público, pertencia ao Partido Revolucionário dos Trabalhadores (PRT). Ela chegou a ser condenada, em 1971, a uma pena de 10 anos de reclusão, além de ter seus direitos políticos suspensos, ou seja, nos interessa saber também quem foram os agentes presentes na produção do discurso de memória sobre a história da educação do DF, em que contexto temporal e institucional esses discursos foram produzidos, a quais experiências do passado eles se referem, permitindo ainda pensar as trajetórias dos sujeitos em conjunto e como a produção e a circulação desses relatos podem contribuir para o reconhecimento das singularidades e

das urgências das experiências de professores do DF na Ditadura Militar (Tolentino; Fraccaroli, 2021).

Os testemunhos dos ex-professores e ex-alunos do CEMEB registrados pelo Museu da Educação do DF são discursos e, por isso, foram problematizados como fonte histórica. Na análise da experiência argentina na Ditadura Militar, Beatriz Sarlo afirmou que “só uma fetichização da verdade testemunhal poderia outorgar-lhes um peso superior aos de outros documentos” (Sarlo, 2007, p. 48). Nesse sentido, ao trabalhar com temas considerados traumáticos para a história, como a ditadura, devemos atentar para o cuidado de não tratar as testemunhas como meras vítimas. Segundo o historiador Enzo Traverso, a tarefa do historiador consiste

muito mais na inscrição dessa singularidade da experiência vivida num contexto histórico global, tentando esclarecer as causas, as condições, as estruturas, a dinâmica de conjunto. Isto significa aprender com a memória depois de passar pelo crivo de uma verificação objetiva, empírica, documental e factual, assinalando, se necessário for, as suas condições e armadilhas. Este procedimento pode ajudar a recordações a tornar-se mais nítidas, a clarificar os seus contornos, a tornar-se mais exigente, e também a trazer luz sobre aquilo que na lembrança não é redutível a elementos factuais (Traverso, 2012, p. 28).

O reconhecimento da importância do testemunho oral para a pesquisa tornou-se imprescindível, pois, como afirmou Traverso,

a testemunha pode oferecer elementos de conhecimento factual inacessíveis através de outras fontes, mas sobretudo pode ajudar a restituir a *qualidade* de uma experiência histórica cuja textura se modifica depois de enriquecida pelas vivências dos seus atores (Traverso, 2012, p. 17).

Por meio da operação historiográfica, foram reverberadas as vozes dessas testemunhas, de modo que esses sujeitos passam a fazer parte da historiografia sobre a capital federal. Aqueles que resistiram e atuaram por meio de suas narrativas podem oferecer outras versões da história.

Nesta tese, usaremos terminologias de forma sinônima para descrever o processo produção de oralidade: narrativas e testemunhos. Nesse sentido, dialogamos tanto com Beatriz Sarlo, que compreende as oralidades como testemunhos do passado, quanto com Alessandro Portelli, que criticou a utilização do termo “testemunho do passado”. Para Portelli, as fontes orais são algo que acontece no presente, em vez de serem apenas experiência testemunhal do passado. Por isso, ele prefere chamar esse processo de narrativas orais (Portelli, 2016). Dessa forma, utilizaremos tanto narrativas orais, quanto testemunhos orais, entendidos aqui como campos de possibilidades da compreensão da oralidade. São

discursos em processo, não discursos finalizados, mas produção de sentido que se estabelece no presente-passado, nunca de modo estático no passado.

Ao retratar a importância das fontes orais, tornou-se indispensável trabalhar com o conceito de memória. Quase sempre em disputa e em constante construção, o conceito de memória foi deixado de lado nas análises da teoria da história nas décadas de 1960 e 1970. Nos últimos 30 anos, com a emergência de uma história plural, das mulheres, negros, LGBTQI+ etc., sujeitos invisibilizados pela história tradicional passaram a ser ouvidos por meio dos testemunhos orais. A história tornou a memória um dos seus domínios de investigação, “é nesse contexto de alargamento das fontes do historiador e de questionamento das hierarquias tradicionais que se inscreve a emergência da memória como nova oficina de escrita do passado” (Traverso, 2012, p. 32).

As memórias individual ou coletiva são forjadas pelo tempo presente e devem ser compreendidas dentro das singularidades e subjetividades dos sujeitos que testemunham o passado. Para Traverso (2012, p. 33), “a memória perpetua o passado no presente, enquanto a história fixa o passado numa ordem temporal fechada, acabada, organizada seguindo procedimentos racionais”.

A memória vem cada vez mais sendo concebida não apenas como a ordenação de vestígio, mas também como a releitura desses vestígios, envolvendo processos dinâmicos de produção e interação de sentidos. Mesmo no campo da experiência individual, as narrativas produzidas, situadas no campo da linguagem, estão inseridas na coletividade, ou seja, são produtos sociais e, portanto, coletivos. Segundo Barros (2009, p. 44), “a memória individual requer como instrumental palavras e ideias, e ambas são produzidas no ambiente social”. Como instância criativa, a memória assegura a permanência de grupos que, muitas vezes, teriam suas histórias esquecidas ou simplesmente apagadas. Como espaço vivo, político e simbólico, a memória lida de forma dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos (Barros, 2009).

Para Portelli, (2016, p. 18), “a memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados”. Por isso, visitar as memórias, sobretudo, presentes nas fontes orais, permite trabalhar com essas várias noções de tempo/espaço, perceber as permanências e rupturas presentes nas narrativas produzidas por professores e alunos sobre o passado e suas experiências, pois

a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade- mas também aquilo que tem significado demais (Portelli, 2016, p. 47).

Por isso, a importância da diversidade de fontes: narrativas orais, os jornais, os documentos oficiais, entre outros, permitem confrontar ideias, perceber esquecimentos e memórias suprimidas, perturbadoras, que escapam ao controle e possibilitam um trabalho complexo de compreensão do passado, visando emergir a experiência dos vários agentes do processo histórico de resistência à ditadura no DF.

Essa escolha das diversas fontes se deu também em virtude da riqueza dos materiais, permitindo aprofundar e problematizar as reflexões sobre questões cruciais para esta tese, ou seja, como se efetivaram as resistências e estratégias de professores e estudantes no colégio Elefante Branco na capital da ditadura. É importante destacar que, para adensar tais reflexões, tornou-se relevante nos valermos constantemente do cruzamento de fontes, posto que a dialogia dos documentos foi fundamental no processo de historicização.

A pesquisa contou com múltiplas documentações, tais como as reunidas no acervo presente no colégio, que conta a história do Grêmio Estudantil; os dossiês da ditadura sobre a escola, presentes no Arquivo Público e no Arquivo Nacional; bem como, o acervo do Correio Braziliense e Arquivo de Entrevistas produzidos pelo Museu da Educação do DF, as quais auxiliaram no processo de produção das análises teóricas e metodológicas de modo a salientar as possibilidades de elaborações sobre as questões já suscitadas e as que surgiram durante a realização do processo de investigação para a escrita desta tese.

## 1. DESCRIÇÃO DAS FONTES

### 1.1 Acervo do Centro de Ensino Médio Elefante Branco

A trajetória da minha pesquisa teve início em 2017, quando, diante de várias lacunas sobre a história do Elefante Branco, conversei com o professor Daniel Faria sobre a possibilidade de explorar fontes dentro da própria instituição. Esse diálogo me levou a refletir sobre a existência de arquivos relevantes que poderiam estar escondidos na escola. Encorajada pelos colegas, procurei uma antiga servidora, Lilian, que havia dedicado muitos anos à biblioteca e organizado referências sobre a história da escola. Durante nosso encontro,

Lilian revelou que essa organização fazia parte de um projeto antigo, cujo objetivo era contar a história do colégio aos novos alunos no início de cada ano letivo.

No início de 2019, comecei a frequentar a escola para visitar a biblioteca e buscar esses arquivos. A servidora Rosa Lúcia Nascimento me mostrou as pastas do acervo do grêmio estudantil, organizadas pela servidora Lilian. Essas pastas continham uma rica variedade de materiais, desde publicações em jornais locais que mencionavam a escola até produções dos estudantes, documentos do grêmio estudantil, panfletos e bilhetes.

Aos poucos, fui estabelecendo contato com outros servidores e explorando a escola em busca de mais arquivos e registros. O então vice-diretor, Fernando Damiano, e o atual diretor, Ivan Ferreira, me apresentaram à secretária Patrícia Pinheiro, que me mostrou os arquivos formais da escola, incluindo as prateleiras com matrículas e documentos de todos os estudantes desde a fundação da escola. Esses arquivos mostrados por ela estavam todos muito bem-organizados.

Com a ajuda do vice-diretor, exploramos minuciosamente cada canto da escola, incluindo salas escuras e locais onde eram armazenados patrimônios descartados e quebrados. Durante essa busca, encontramos um contêiner cheio de papéis, pastas e documentos que, à primeira vista, pareciam ser lixo descartável. No entanto, ao examinar o conteúdo, descobrimos que esses materiais continham informações valiosas para a tese. Entre os documentos, havia manuscritos de circulação interna que revelavam discussões, decisões e iniciativas tomadas dentro dos próprios corredores da escola. Moções de repúdio e reivindicações, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, davam voz às preocupações e demandas da comunidade escolar ao longo dos anos. As atas de ocorrências internas ofereciam percepções preciosas sobre os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Além disso, encontramos folhas de ponto com anotações específicas que, além de registrar a presença dos funcionários, lançavam luz sobre as atividades e eventos que moldaram o cotidiano da escola.

Esses documentos, inicialmente negligenciados, revelaram-se fundamentais para compreender a dinâmica interna e as relações de poder dentro da escola. Por meio deles, pudemos reconstruir uma parte significativa da história institucional e captar as vozes que, de outra forma, teriam sido silenciadas pelo tempo. Assim, a análise desses materiais proporcionou uma visão mais profunda e detalhada da evolução da escola Elefante Branco,

permitindo-nos contextualizar suas transformações no cenário educacional e social do Distrito Federal durante a Ditadura Militar.

O entusiasmo e a sensação de estar “afogada em fontes” acompanharam boa parte da execução desta tese. Cada documento precisava ser examinado, organizado e contextualizado. No início, comecei a frequentar a escola duas vezes por semana, acompanhada por Felipe Cunha Carvalho Rabelo, um bolsista de graduação em História da Faculdade Projeção. Inicialmente, não sabíamos ao certo como organizar os documentos, mas decidimos começar pela datação. Fotografamos todo o acervo e, aos poucos, fomos organizando-o de maneira sistemática.

A quantidade e a variedade dos documentos encontrados eram impressionantes. Com o passar do tempo, percebemos que a organização cronológica não apenas facilitava a catalogação, mas também revelava a evolução das práticas e políticas educacionais ao longo dos anos. Ao agrupar os documentos por período, conseguimos traçar uma linha do tempo que conectava eventos e decisões importantes, permitindo uma compreensão mais clara das transformações ocorridas na escola.

A colaboração com Felipe foi fundamental para o avanço do projeto. Juntos, desenvolvemos métodos de catalogação e análise que permitiram uma organização eficiente do vasto material disponível. A cada visita, a sensação de redescobrir a história da escola se intensificava, reforçando a importância de nosso trabalho e a relevância do acervo para a memória coletiva da instituição.

Essa etapa de organização e análise do acervo foi determinante para a estruturação desta tese. A metodologia aplicada e os resultados obtidos consolidaram a base documental necessária para a construção de uma narrativa histórica fundamentada, oferecendo uma nova perspectiva sobre a história do Elefante Branco e seu papel no contexto educacional do Distrito Federal durante a Ditadura Militar.

Durante seis meses, realizamos visitas semanais ao acervo da escola, um trabalho intensivo e sistemático que culminou na categorização dos documentos. Essa organização foi essencial para identificar padrões e estabelecer categorias claras, o que facilitou significativamente a análise e compreensão do material. Aos poucos, fomos descobrindo a existência de documentos recorrentes, permitindo a criação das seguintes categorias: Folhas de ponto/Relação de professores; Ofícios/Memorandos/Circulares; Registros de

ocorrências/Denúncias; Relatórios/Inquéritos; recortes de jornais/cartas; calendários, convites, abaixo-assinados; estratégia de matrículas/planos de ação; propostas de ações pedagógicas; documentos pontuais.

Toda essa organização foi bem cansativa, mas foi facilitada pela parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UnB, coordenado pela professora Cristiane Portela<sup>3</sup>, do Departamento de História da Universidade de Brasília. Essa colaboração foi fundamental para a construção de um acervo mais organizado e acessível. O projeto contou com a participação de bibliotecários, pesquisadores e bolsistas de diversas áreas, proporcionando uma abordagem multidisciplinar que enriqueceu a organização do acervo.

Infelizmente, não pude continuar no projeto devido à necessidade de me dedicar à tese e ao trabalho como professora universitária e da educação básica. Logo depois, a pandemia de covid-19, a partir de 2020, também impôs novas restrições e desafios. Embora eu não saiba se o projeto foi continuado após minha saída, conseguimos organizar o acervo de maneira significativa durante o tempo que estive envolvida.

Essa organização permite que pesquisadores, estudantes e a comunidade em geral tenham acesso aos documentos que compõem a história da escola. A criação do Centro de Memória do Elefante Branco foi um marco importante, garantindo que a memória institucional fosse preservada e disponibilizada para futuras gerações. Assim, apesar das circunstâncias que me afastaram do projeto, sinto-me satisfeita por ter contribuído para a criação de um recurso valioso que documenta a rica história do Elefante Branco. Esse acervo não só facilita a pesquisa acadêmica, mas também reforça a identidade e a memória coletiva da comunidade escolar e do Distrito Federal.

---

<sup>3</sup> Inclusive, a professora publicou um artigo detalhando o acervo do Elefante Branco: “Fontes Documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco”. *Cadernos De Pesquisa Do CDHIS*, 33(1), 6–39. 2020. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n1.2020.55148>.

**Figura 1 – Foto do acervo**



Fonte: Acervo CEMEB, 2019.

**Figura 2 – Foto do acervo**



Fonte: Acervo CEMEB, 2019.

Para a construção desta tese, dediquei esforço significativo na seleção das fontes mais pertinentes para embasar a pesquisa. Utilizando um método cuidadoso, fotografei e mapeei minuciosamente o conteúdo de várias pastas, identificando os elementos mais relevantes para o meu trabalho. Essas pastas abarcam uma gama diversificada de temas essenciais para entender a história e a dinâmica da escola, as quais nomeei como Direção Escolar e Grêmio Estudantil.

1. Direção Escolar: essa pasta emergiu como uma fonte rica em documentos relacionados a diversas esferas da vida escolar. Entre os registros encontrados, destacam-se documentações sobre festividades, tradições, eventos comemorativos da instituição e a estrutura física do prédio. Além disso, a pasta aborda os cursos

oferecidos ao longo dos anos, o histórico da escola e até mesmo direitos de resposta aos jornais locais, revelando interações com a mídia e a comunidade externa.

2. Grêmios Estudantis: essa pasta é dedicada às produções dos estudantes, oferecendo uma perspectiva única e vital da vida escolar. Contém uma vasta gama de materiais, incluindo impressões, desenhos, escritos e poesias criadas pelos estudantes. Com mais de 277 documentos, que incluem atas, partes de jornais estudantis, notas e cartas abertas à comunidade, essa pasta proporciona um interessante panorama das visões e estratégias de ação e resistência adotadas pelos estudantes ao longo dos anos. Esses materiais iluminam a coragem dos estudantes diante dos desafios políticos e sociais que surgiram, especialmente durante a Ditadura Militar.

Para a realização desta tese, e para evitar sentir-me novamente sobrecarregada, busquei filtrar o que era essencial e o que poderia ser adiado para outro momento. Com um prazo determinado para concluir a pesquisa, mesmo diante da riqueza das fontes disponíveis no acervo do Elefante Branco, era impraticável explorar todas as possibilidades que elas ofereciam. Nesse sentido, foi necessário estabelecer prioridades claras. A catalogação inicial dos documentos foi um passo crucial nesse processo. No entanto, mesmo com uma parte do trabalho realizado, percebi que as tarefas eram infindáveis. Para contextualizar, conseguimos catalogar uma parte significativa dos materiais, mas a extensão do acervo era vasta.

Durante esse período, minha saúde mental tornou-se uma preocupação crescente devido ao excesso de trabalho e aos desafios adicionais impostos pela pandemia de covid-19. Encontrar um equilíbrio entre as demandas da pesquisa, o cuidado pessoal e as adversidades externas tornou-se essencial para manter minha produtividade e bem-estar. Assim, mesmo com a consciência da importância e da profundidade do material disponível, precisei fazer escolhas estratégicas para garantir o progresso da tese dentro do prazo estabelecido, sem comprometer minha saúde física e mental.

Na fase final da delimitação do escopo da minha pesquisa, concentrei-me na utilização dos jornais produzidos pelos estudantes. Esse material revelou-se fundamental para compreender as vozes e perspectivas dos alunos, oferecendo perspectivas preciosas sobre suas preocupações, interesses e conquistas ao longo da história do Elefante Branco, antes e depois da Ditadura Militar.

A escolha de explorar esses jornais não apenas enriquece minha análise histórica, mas também destaca a importância de preservar e organizar esse acervo como legado para a escola. A organização cuidadosa e a preservação desses documentos não são apenas relevantes para minha pesquisa atual; elas são vitais para garantir que a memória histórica dessa escola seja acessível e compreensível para futuros estudiosos e para o público em geral. O Elefante Branco não é apenas um caso isolado, mas um microcosmo significativo que ilustra o papel dos secundaristas no movimento estudantil durante um período crucial da história brasileira.

É essencial sublinhar que este estudo transcende o interesse local, estendendo-se para um contexto nacional mais amplo. Ao examinar os jornais estudantis, não apenas reconstruímos as dinâmicas internas e os eventos específicos da escola, mas também contribuímos para uma compreensão mais profunda do engajamento estudantil e da resistência política durante a Ditadura Militar.

Assim, a análise detalhada dos jornais do Elefante Branco não apenas enriquece o campo acadêmico, mas também reforça a importância de documentar e interpretar a história educacional como um meio efetivo de compreender as diferentes ações dos estudantes durante a resistência à Ditadura Militar. Por exemplo, os artigos e editoriais encontrados nesses jornais revelam as estratégias de mobilização, as demandas por direitos e justiça social, e as formas de resistência adotadas pelos estudantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do impacto e da dinâmica do movimento estudantil, sobretudo, durante a Ditadura Militar.

Para explorar a atuação e influência dos estudantes secundaristas antes e durante a Ditadura Militar, no capítulo III, concentra-se a análise dos jornais estudantis encontrados no Acervo do Elefante Branco. Esses periódicos oferecem uma janela única para compreender o ativismo estudantil, destacando tanto as ações visíveis quanto os possíveis silêncios que esses materiais revelam. Não pretendo esgotar todas as potencialidades das fontes disponíveis, mas sim evidenciar o engajamento dos estudantes organizados no grêmio estudantil ao longo desse período histórico.

No acervo, encontramos cinco jornais distintos produzidos pelos estudantes. O primeiro, intitulado “O Estudante”, remonta a 1960 e foi elaborado pela chapa eleita do Grêmio Estudantil Juscelino Kubitschek (GEJK). Após o golpe de 1964, encontramos outros

quatro jornais significativos: em 1967, destacam-se “A Tocha” e o “Elefrente”; no ano seguinte, em 1968, foi publicado o “Boletim GECEM”; e em 1969, encontramos o “Denúncia”.

Cada um desses jornais reflete as dinâmicas e as preocupações dos estudantes durante períodos específicos, sobretudo, no contexto da Ditadura Militar. A análise desses periódicos não apenas documenta as atividades do movimento estudantil, mas também revela suas estratégias de resistência, suas demandas por direitos, além de proporcionar perspectivas sobre as mudanças nas organizações e na voz dos estudantes organizados contra a ditadura ao longo dos anos.

## 1.2 Correio Braziliense

O nome “Correio Braziliense” foi apropriado da história da imprensa no Brasil, homenagem ao primeiro jornal brasileiro livre da censura portuguesa, fundado em 1808 por Hipólito José da Costa, exilado em Londres onde “criou um jornal disseminador de ideias e questionador de rumos políticos” (Luca; Martins, 2006, p. 19). O novo Correio, agora inaugurado com a capital, em 1960, foi uma parceria entre Assis Chateaubriand, o grande magnata da comunicação no Brasil, e o então presidente da República, Juscelino Kubitschek. Segundo a pesquisadora Carrijo, meses antes da inauguração do jornal na cidade, no aniversário de JK, 12 de setembro, houve uma cerimônia pública para demarcação do local onde o prédio do jornal seria construído (Carrijo, 2020).

Assis Chateaubriand não somente era dono do Correio, como também do Diários Associados, um conglomerado da imprensa no Brasil que existia desde a década de 1920. Em dissertação de mestrado sobre a história do Correio Braziliense, a pesquisadora Ana Morelli afirma que

Os Diários Associados tinham uma tradição de serem governistas, traço que o Correio trouxe de berço. Além disso, sem uma economia local forte, a saída inicial para a manutenção do jornal era a publicidade oficial, tanto federal quanto local, pois a venda em banca era pequena e o número de assinaturas era assegurado pelos poucos órgãos públicos instalados na capital (Morelli, 2002, p. 56).

O jornal, desde a sua fundação, ficou conhecido por seu atrelamento ao governo local e federal, chamado muitas vezes de “chapa branca”, não muito diferente do histórico dos jornais do Diários Associados, do qual, desde a década de 1920, ficaram conhecidos pela

dependência de favores e favorecimento oficiais (Barbosa, 1996). A partir de 1964 não seria diferente, o Correio Braziliense se tornou compulsoriamente subjugado aos governos militares. É importante ressaltar que, no primeiro mês de fundação, o Correio imprimia apenas 500 exemplares, e somente passou a gerar lucro a partir da implementação da publicidade privada mais consistente na cidade, a partir de 1965, com anúncios de venda de imóveis, criação de comércios e lojas (Morelli, 2002). O jornal, inicialmente, estava dividido em doze páginas e dois cadernos:

no primeiro caderno eram publicadas: na página 2 notícias internacionais e os últimos fatos e a continuação de matérias publicadas na capa; página 3 era dedicada basicamente à política, assuntos do Congresso, Judiciário e Executivo; o editorial, os artigos assinados e a continuação de algumas matérias publicadas na capa eram distribuídas na página 4; na página 5 notícias policiais, estaduais e locais; na página 6 anúncios; na 7 editais, avisos e balanços e na página 8 matérias de repercussão ou de interesse da cidade. No caderno 2, as colunas de Ari Cunha, “Visto, Lido e Ouvido”; “Sociais de Brasília”, com a colunista Katucha; “Ensino dia a dia, e “Esquinas de Brasília” com Yonne Jean; notícias sobre Taguatinga, Anápolis e Goiânia (onde, inclusive, o jornal manteve sucursais durante a década de 60); a “Agenda CB” com informes sobre cinema e eventos da cidade (entre estes aniversários da nascente elite brasiliense); “Correio Informativo” com informações sobre o tempo, horário de aviões, ônibus e funcionamento de farmácias e bibliotecas; além dos classificados; e a última página do Caderno 2 dedicada ao esporte nacional e o local (Morelli, 2002, p. 51).

Analisando o jornal CB, observamos uma predominância de notícias sobre a escola pública do DF, especificamente, sobre o colégio Elefante Branco, concentradas no Caderno 2, coluna de Ari Cunha, editor-chefe do jornal desde 1962 com a coluna “Visto, Lido e Ouvido”, dedicada a ouvir as reclamações e o direito de resposta dos leitores. Na coluna “Ensino dia a dia”, da professora Yvonne Jean, ressalta-se o modelo educacional da capital, tornando-se também um canal de crítica realizado por estudantes e professores da Fundação Educacional.

Nosso mapeamento do jornal Correio Braziliense foi realizado por meio do acervo da Biblioteca Nacional Digital (BND). Filtrando por décadas, utilizando somente as expressões “Elefante Branco” e “escola”, nos anos de 1960 a 1969, apareceram 658 vezes, das 3.082 edições. Nos anos de 1970 a 1979, o nome da escola apareceu 928 vezes, nas 3.348 edições. E na década de 1980 a 1989, houve um declínio significativo no número de menções ao colégio, 379 em 3.690 edições. Por meio da pesquisa, foi possível problematizar e mapear as notícias sobre a escola, além de compreender o porquê do declínio da última década.

A Biblioteca Nacional Digital contém um dos maiores acervos em língua portuguesa do mundo. Desde 2008, é possível consultar periódicos de revistas e jornais que fizeram parte da história do Brasil. O acervo do jornal Correio Braziliense está disponível na plataforma digital da BND, no campo Hemeroteca Digital, o jornal ainda hoje se constitui como um dos principais da cidade; o acesso e facilidade ao acervo contribuiu significativamente para a construção da narrativa desta pesquisa.

Os documentos digitais são uma verdadeira revolução no fazer historiográfico. Para Almeida (2011),

O documento digital é aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações” (Almeida, 2001, p. 23).

O acesso aos documentos dos arquivos digitais não retira o ofício historiográfico de historicizar as fontes, apenas aumentam o acesso às informações.

### 1.3 Arquivo Nacional

O Arquivo Nacional, com sede no Rio de Janeiro e uma regional em Brasília, contém o maior acervo público sobre a Ditadura Militar (1964-1985). A maioria dos documentos refere-se a órgãos e instituições públicas, como a própria Comissão Nacional da Verdade (CNV), mas também inclui documentos produzidos e acumulados por pessoas perseguidas pela Ditadura Militar e doados ao Arquivo Nacional.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei no 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tinha por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. A Medida Provisória nº 632, de dezembro de 2013, prorrogou o mandato da CNV até dezembro de 2014 (Arquivo Público, 2016).

A implementação das ditaduras militares no Cone Sul da América Latina foi acompanhada por um grandioso banco de informações, com dados armazenados em arquivos militares e policiais ordenando as operações repressivas. No Brasil, segundo Bauer e Gertz (2020, p. 175),

um indício da importância das informações e de suas redes de circulação foi a criação, pela Ditadura Militar brasileira, do Serviço de Nacional de Informação (SNI), apenas três meses após o Golpe de 31 de março de 1964 (Bauer; Gertz, 2020, p. 175).

Os registros eram realizados em arquivos organizados, “seguindo cadeias de hierarquia e mando, e dividindo responsabilidade entre as diferentes instituições (Forças Armadas, órgãos de informação, polícia etc.)” (Bauer; Gertz, 2020, p. 175), caracterizados por documentação proveniente de instituições policiais e serviços de inteligência, organizados dentro da estrutura “burocrático-militar, cuja prática implicava em criar registros, redigir informes, organizar prontuários e arquivos; manter e alimentar esses registros, acumulá-los e ordená-los, fazia parte das tarefas habituais das ditaduras sul-americanas” (Bauer; Gertz, 2020, p. 175).

Os arquivos que compõem hoje os documentos da repressão “são conjuntos documentais produzidos pelos órgãos de informação e segurança do aparato estatal em ações repressivas, durante períodos não democráticos” (Bauer; Gertz, 2020, p. 177). São relatórios, dossiês, informações, prontuários, depoimentos, fichas pessoais, “mas também objetos roubados (livros, publicações, correspondências pessoais, documentos de organizações etc.)” (Bauer; Gertz, 2020, p. 177). Esses documentos, que hoje podemos analisar e realizar pesquisas e reparações referentes aos Direitos Humanos, não foram criados com esse intuito. Nesse sentido, os historiadores Caroline Bauer e René Gertz alertam que esses documentos, no presente, servem para “atividades opostas à sua origem – produzidos para coordenar ações repressivas, agora podem ser usados para compensar vítimas por arbitrariedade e violações a seus direitos” (Bauer; Gertz, 2020, p. 178), e, claro, para a escrita da história por meio de análises que podem reconstruir versões e memórias sobre a Ditadura Militar.

Os arquivos da Comissão Nacional da Verdade foram recolhidos ao Arquivo Nacional em 2015 e encontram-se disponíveis para consulta *on-line* no Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN). Desse modo, a documentação produzida e acumulada pelos órgãos de informação da Ditadura Militar encontra-se tanto digitalizada quanto disponível para consulta “via banco de dados – repositório digital (DSpace) para o qual foram importados os registros da base original do SNI, além de outros acervos – ou pela Sala Virtual – interface de pesquisa que permite a recuperação de palavras dentro dos textos dos arquivos digitais” (Arquivo Público, 2016).

Somente filtrando as expressões “Elefante Branco” e “DF” foi possível ter acesso a 265 documentos no SNI. A abundância de fontes, nesse primeiro momento, tornou-se necessária, uma vez que o trabalho inicial foi coletar e mapear o maior número de informações sobre o colégio CEMEB e a Ditadura Militar, sobretudo, visto o ineditismo do

trabalho. Posteriormente, foi necessário selecionar e filtrar os documentos mais relevantes para a pesquisa, como o dossiê realizado pelo então Ministério da Guerra, que investigou professores do CEMEB, suas ações diárias, onde viviam, quem recebiam em suas residências, e o que pretendiam, conforme relatório abaixo:

Ex-professor CEM, Fábio Vieira Bruno, comunista notório e confesso, atingido por Ato Institucional, seria um dos mais importantes membros do PCB em Brasília, continua promovendo reuniões subversivas em sua residência na Av. W3, Quadra 21 Casa 34, lote 6. Compareceu vários elementos, entre os quais, Arlindo Raposo (professor do CEM), Maria José Ribeiro (professora de espanhol no CEM), Celto (professor da Universidade de Brasília), Emildo Cuevas Donadio (ex-professor do CEM) e Eldonor Pimentel, Carlos Augusto Albuquerque (Of. de Gabinete da Superintendência de Educação).

- Vários professores do CEM contribuem mensalmente para uma “caixinha”, da qual são beneficiados com 100.000,00 (cem mil cruzeiros) mensalmente, Fábio Vieira Bruno e Eldonor Pimentel.

Nas reuniões referidas, são planejados atos subversivos e propagação da doutrina, principalmente na área estudantil. (AC ACE 96046\_65. Reservado. Nº517/64/A/2/SSI. Fundo SSI. Acervo do Arquivo Nacional).

Os documentos do Arquivo Nacional nos permitem ter acesso à visão do Estado brasileiro no período da Ditadura Militar, por meio do aparelho estatal orquestrado sistematicamente para vigiar, reprimir e punir os “subversivos”. Ter acesso a esses documentos digitais do Arquivo Nacional tornou possível uma pesquisa mais ampla e complexa, que procurou apresentar diferentes versões sobre os acontecimentos.

No Arquivo Nacional, usando os filtros: “Elefante Branco” e “DF”, é possível ter acesso a 265 documentos, dossiês, relatórios etc., que retratam temas importantes para a pesquisa: movimento estudantil; perseguição à família de Honestino Guimarães (que foi estudantes do CEMEB); prisão e depoimento de estudantes; afastamento de diretores e perseguição e prisão de professores; e o tema do “território livre”, que ocorreu no CEMEB e será apresentado no terceiro capítulo desta tese. Como afirmou o historiador e pesquisador de história digital Fábio Chag Almeida:

Em 2005, Orville Burton classificava este novo panorama no ofício do historiador como “revolucionário”, referindo-se a ele como uma “História Digital”. Algumas das vantagens de uma “História Digital” estão relacionadas com seu potencial para o armazenamento de dados, a sua facilidade de acesso, a flexibilidade de formatos (textos, imagens, vídeo, áudio...), e a interatividade entre o usuário e as fontes, facilitada pelo princípio do hipertexto e pela *web 2.0* (Almeida, 2011, p. 23).

Outra estratégia escolhida para aprofundar e compreender as narrativas dos agentes do processo histórico do CEMEB no período da ditadura foi concentrar as buscas no Arquivo Nacional nos acontecimentos, situações e nomes dos ex-professores e estudantes que

aparecem nos documentos, seja nos testemunhos do MUDE, no acervo do Elefante Branco ou em citações do jornal Correio Braziliense.

#### 1.4 Acervo de entrevistas do Museu da Educação do DF

O acervo de entrevistas do Museu da Educação do DF faz parte de um projeto de ressignificação da memória da Secretaria de Educação do DF. A linha de acervo mais significativa é constituída de aproximadamente 300 depoimentos gravados em áudio e vídeo com pessoas que integraram a comunidade escolar pioneira do primeiro período da história da educação do Distrito Federal. O projeto iniciou em 1989 com objetivo principal de construir uma ação educativa desenvolvida nos primeiros anos de história de Brasília, coordenado pela professora emérita Eva Waisros Pereira, da Faculdade de Educação da UnB. Atualmente, sou pesquisadora vinculada ao Museu da Educação do DF.

A diversidade de fontes tornou possível uma análise mais complexa. A entrevista da história oral, por exemplo, pressupõe uma versão diferente sobre o ponto de vista do entrevistado:

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado das experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos (Alberti, 2005, p. 19).

Por exemplo, na visão do professor Fábio Bruno, citado no documento do Arquivo Público, a demissão de todos os professores vinculados à Associação de Professores, após a institucionalização da ditadura, tinha como intuito acabar com a organização coletiva dos professores. Vários foram cassados, e Fábio precisou fugir para Catalão, entrando na ilegalidade para não ser preso, conforme relata abaixo:

Nós éramos procurados. Eu saí com... Eu saí de Brasília e fui para Catalão, cruzei com as tropas que estavam chegando em Brasília, voltei de Catalão [Fábio diz algo incompreensível sobre ser clandestino], dez dias depois, uma semana depois... É... Depois recebi do Partido Comunista uma identidade falsa. E com essa identidade então eu viajei para São Paulo. Fiquei em São Paulo algum tempo, depois no Rio de Janeiro, e quando o Inquérito Policial Militar foi instaurado e a fase de prisão já tinha sido relaxada eu voltei. Fiquei escondido em casa, alguns dias. É... Eu me lembro muito bem que meu filho sofria muita pressão de um policial que tinha na quadra, 703... Meu filho [Pareceu dizer “ganhava bala e chocolate para dizer onde eu estava”]. Eu já estava em casa sem ele saber e ele contava para a mãe dele. Então me apresentei e respondi aos inquéritos.

Ou, ainda, o professor Eldenor Pimentel, também citado no documento, argumenta que, no mesmo ano, em 9 de outubro de 1964, todos os professores associados, ou seja, que tinham filiação na Associação de Professores (APPDF), ou que participaram da greve realizada em julho de 1964, foram demitidos. A justificativa foi que a Fundação Educacional “tinha professores demais”. Essas demissões foram publicadas no Diário Oficial da União. Em resposta, os estudantes recorreram ao jornal e afirmaram que todos os dias ficavam sem duas disciplinas por falta de professores no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Correio Braziliense, 1º jul. 1964). O professor Eldonor Pimentel relatou o sofrimento e a humilhação que os professores demitidos passaram para conseguir trabalho em Brasília:

Em 1964, depois da demissão, foi... porque não podia trabalhar em escola pública, as escolas particulares com medo e muitas se aproveitando, querendo pagar abaixo do que pagavam na época. Eu me lembro de que nós fomos procurar o La Salle, padre e tal, os caras... “não, pode sim” ..., mas queriam nos pagar irrisoriamente. Fomos, eu e o Fábio lá, conversar, se aproveitaram do momento... e olhe que nós éramos professores (Pimentel, 2003, p. 23).

A problematização das questões levantadas nas entrevistas dos professores será mais bem discutida no decorrer da tese. O acervo deste projeto – Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal – encontra-se na Faculdade de Educação, entidade legalmente constituída e formalizada na estrutura de ensino, pesquisa e extensão da Universidade de Brasília. Parte do acervo foi produzido pelas Secretarias de Estado de Educação e de Cultura do Distrito Federal, com o nome “Projeto de pesquisa Memória da Educação do DF”. O atual acervo herdou parte das entrevistas de professores e estudantes pioneiros. Na Universidade de Brasília, esse recolhimento de depoimentos teve continuidade e o acervo tomou dimensões mais amplas e diversificadas, multiplicando seu conteúdo ao passar a incorporar também documentos iconográficos-fotografias, documentos textuais, audiovisuais, cartográficos, informáticos e objetos museográficos, originados de instituições pioneiras e doações de arquivos pessoais. Hoje existe ainda um projeto para construção do Museu da Educação do Distrito Federal, cuja sede será construída na Região Administrativa de Candangolândia, nos moldes arquitetônicos da primeira escola pública do Distrito Federal.

Para esta tese, dentre as fontes consideradas importantes para responder às questões de pesquisa, estão também as fontes orais. Nesse sentido, foram selecionados os testemunhos de ex-professores que trabalharam no Elefante Branco e foram atuantes na resistência à Ditadura Militar; além de ex-estudantes representantes do movimento estudantil do DF e estudantes do CEMEB.

1. **BRUNO, Fábio Vieira.** Entrevistadora 1: Wanda Cozetti Marinho; Entrevistadora 2: Jeanine Daher; Entrevistador: Manuel Luís. Transcrição: André Luiz de Arruda e Rita de Cássia Arruda. Local: Brasília/DF. Data da formatação do trabalho: setembro de 2014. Gravação: Arquivo no formato MP3. Partes: I, II, III, IV, V, VI. Tamanho: 187 MB. Comprimento: 03:22:39. Páginas: 85. Ano: 1990.

O professor Fábio Vieira Bruno foi nomeado no primeiro concurso da Fundação Educacional em Brasília, em 1961, foi chefe do Departamento de Ciências Sociais do Elefante Branco, chegou a ser professor de filosofia e história no CEMEB, e foi um dos responsáveis pela criação da Associação Profissional dos Professores, ocasião em que foi eleito secretário-geral. Tempos depois, foi presidente, duas vezes reeleito, até o golpe de 1964. Chegou a ser convidado em 1964, após sua demissão da Fundação Educacional, para assumir o cargo de professor titular do Departamento de Ciências Humanas da UnB, porém foi impedido pelo Comando Militar. Durante a Ditadura Militar, foi perseguido, são pelo menos 86 documentos no Arquivo Nacional com dossiês que confirmam a perseguição do Estado contra o professor. Chegou a abrir em Brasília a Livraria Civilização Brasileira, em 1965; em sua trajetória, precisou fugir de Brasília em mais de uma ocasião, viveu na clandestinidade e foi preso em 1965. Anos mais tarde, no processo de reabertura política, foi reintegrado à Fundação Educacional e chegou a ser presidente do Sindicato dos Professores de Brasília.

2. **PIMENTEL, Eldonor de Almeida.** Depoimento [jun. 2003]. Entrevistadoras: professoras Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Brasília: UnB, 2003. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: Fitas cassetes: 1 (lado A) e 2 (lado A).

O professor Eldonor de Almeida Pimentel nasceu em Belém, estado do Pará. Chegando a Brasília em março de 1960, foi professor pioneiro do magistério no Ensino Médio no Elefante Branco, onde lecionou Química. Também foi líder sindical e esteve na formação da Associação dos Professores, por isso, chegou a ser cassado já em 1961. No Arquivo Nacional foram encontrados 11 documentos entre dossiês, relatórios etc. Em entrevista, Eldenor afirmou que teve acesso às denúncias de ex-colegas professores do CEMEB que “deduraram” os professores militantes de esquerda na 10ª Região Militar em

1964. O professor foi um importante militante de resistência à ditadura, seu testemunho permite observar Brasília e a educação do DF por outros ângulos.

3. **SILVA, Marlene Cabrera da.** Depoimento [out 2006]. Entrevistadoras: professores Eva Waisros Pereira, Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor M. Souza. Brasília: UnB, 2006. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: Fitas cassete: 1 (lados A e B). Transcrição: Karina Pires Silvério. 36 págs.

Marlene Cabrera da Silva é natural de Marília, interior de São Paulo. Chegou a Brasília em 1963, lecionou no Elefante Branco, no departamento de Ciências Sociais, Filosofia e Sociologia e em cursos técnicos e magistério, que também funcionou no prédio do CEMEB. Foi fundadora do Centro Universitário de Brasília (CEUB), uma faculdade privada. A entrevista de Marlene Cabrera é crucial, pois disserta sobre diversos acontecimentos de resistência à ditadura, como “território livre” e ações dos estudantes e professores, fala, inclusive, das ações articuladas entre outras frentes, como a dos bancários.

4. **GALVÃO, Carlos Alberto Farias.** Depoimento [?]. Entrevistadora: professora Eva Waisros Pereira. Brasília: UnB. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: DVD – R - 37 min. 11 s. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. 17 p.

Carlos Alberto Farias Galvão, aluno pioneiro do sistema educacional de Brasília, discorre, no início de seu depoimento, sobre a sua permanência na CASEB e no Elefante Branco. Atuante no movimento estudantil do Elefante Branco, chegou a ser o primeiro secretário da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas. Refere-se, ao longo da entrevista, à profunda influência que os métodos de ensino, a perspectiva de funcionamento e a maneira inovadora de busca do conhecimento exerceram sobre sua vida adulta, profissional, intelectual e musical. Fala da importante interação de saberes acadêmicos e populares, o que permitiu aos alunos atuação com a comunidades escolar, formação de trabalhadores realizados pelo Grêmio Estudantil do CEMEB; acredita que, de certa forma, o ambiente multicultural proporcionado pelo método de ensino do CEMEB possibilitou

estudantes engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária, mas, sobretudo, atuantes nos movimentos de contestação à ditadura.

A motivação para a seleção desses testemunhos se justifica porque foram professores e estudantes do CEMEB atuantes nos movimentos coletivos de resistência à Ditadura Militar no DF. Além disso, tiveram seus nomes marcados nos órgãos de controle e repressão. Seus testemunhos, por meio do projeto da história oral do MUDE, permitem outras versões sobre a história do DF no período da Ditadura Militar. Isso não quer dizer que não utilizaremos outros testemunhos de ex-professores e ex-alunos, presentes no acervo do MUDE, também importantes para história de resistência à ditadura. No entanto, para uma análise minuciosa e complexa, tornou-se imprescindível trabalhar com um número reduzido de testemunhos. É importante frisar que o trabalho dialoga com diversas fontes, como já apresentadas aqui nesta introdução, e as fontes orais foram pontes fundamentais para esta pesquisa.

## 1.5 CPI do Sistema Educacional de Brasília (1963)

No dia 1º de abril de 1963, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi instalada a pedido dos deputados Plínio Salgado e Abel Rafael, ex-militantes da Ação Integralista Brasileira, representantes do Partido de Representação Popular (PRP), no intuito de apurar o que chamaram de “irregularidades do sistema educacional de Brasília”, tendo como foco o Ensino Médio. No acervo do Arquivo da Câmara dos Deputados foram localizadas 5 caixas contendo toda a documentação produzida pela CPI do Sistema Educacional, o que equivale a 3.386 páginas de documentação.

O documento sobre a CPI foi disponibilizado pela Câmara dos Deputados com 10 volumes. No primeiro volume, constam os documentos referentes às justificativas para a instalação da CPI, contendo 179 páginas. O segundo, com 500 páginas, contém os pareceres do Conselho de Educação do DF, de 1962, e o regimento do Ensino Médio. O terceiro volume contém dados sobre o Ensino Médio; seleção de professores de 1963; comissão de seleção 1962; e os planos de curso do Ensino Médio. O volume quatro apresenta os planos de curso de 1963, com 332 páginas. O quinto relata a relação de professores sem residência, além de conter dados sobre o ensino noturno em Sobradinho; planos de curso e problemas do espaço físico. O volume seis tem mais planos de cursos, com 345 páginas. O volume sete contém o plano anual de curso, com 399 páginas. O volume oito apresenta a relação de

professores sem residência, com 289 páginas. O volume nove contém dados da Educação do DF e o Ensino Fundamental, com 344 páginas. O volume 10 inclui entrevistas e depoimentos dos interrogados pela CPI, com 356 páginas, e um adendo com os telegramas dos servidores que foram ouvidos pela CPI, com 64 páginas.

Ao total, são 3.386 páginas com documentos coletados pela CPI. Para esta tese, nos interessou o volume um, com as justificativas para abertura da CPI; os adendos, com os telegramas enviados aos servidores que seriam ouvidos pela CPI; e o volume 10, com as entrevistas e depoimentos dos interrogados, compondo 546 páginas de documentação.

A principal argumentação para a instalação da CPI era o perigo comunista nas escolas do Ensino Médio do DF, manifestações que vinham sendo denunciadas na tribuna do Congresso por deputados e senadores. São oito pontos argumentativos para abertura da CPI, entre eles, a palavra “comunismo” aparece já nos dois primeiros argumentos, o “predomínio político de comunistas na Superintendência do Ensino da Prefeitura de Brasília”, e a oposição à existência da Associação de Professores, além de acusações de que professores democratas eram proibidos de participar da “Associação dos Professores Primários e Secundários de Brasília, associação comunista que não teve ainda o reconhecimento do Ministro do Trabalho” (Brasil, 1963, p. 3).

Com a assinatura de 142 deputados, a CPI iniciou a investigação, o presidente da comissão parlamentar exigiu, conforme o regimento da Câmara, que o deputado Abel Rafael apresentasse provas de suas acusações, sobretudo as de fundamentações ideológicas dentro das escolas, com a possibilidade de punição, conforme regia a Lei n.º 1.579, de 18 de março de 1952, em consonância ao artigo 53 da Constituição Federal de 1946. Após três meses, o deputado trouxe o que chamou de documentos comprobatórios das suas acusações, entre eles, uma apostila chamada “O primeiro livro do povo” com atividades realizadas por professores com reflexões diversas, mas principalmente atividades que traziam reflexão sobre as desigualdades sociais.

Por meio desse arquivo, foi possível ter acesso aos documentos considerados ideológicos, entre eles, atividades realizadas por professores nas salas de aula do CEMEB e depoimento de profissionais da Fundação Educacional que foram ouvidos pela CPI. A documentação é extremamente rica e nos permite perceber as disputas narrativas e

ideológicas para a construção do projeto de educação para o Brasil, tendo o DF como modelo. O acervo da CPI será trabalhado especificamente no capítulo II desta tese.

Por meio do cruzamento dessas diversas fontes, buscamos explorar a complexa e multifacetada história da educação no Distrito Federal, com um foco especial no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Esse estudo, ao entrelaçar múltiplas fontes e perspectivas, possibilita outras narrativas da história do Elefante Branco, evidenciando sua importância não apenas como uma instituição educacional, mas como um espaço de resistência à Ditadura Militar no Brasil.

A tese está dividida em três capítulos principais, cada um abordando diferentes aspectos e períodos da trajetória do Centro de Ensino Médio Elefante Branco.

O capítulo I da tese, intitulado “O Elefante Branco: uma escola com o nome de resistência”, explora a história da escola modelo no Distrito Federal desde sua criação até sua transformação em um símbolo ambíguo de esperança e desafios educacionais. Inicialmente concebida como um modelo de inovação educacional, inspirada no pensamento de Anísio Teixeira, a escola representava uma promessa de transformação no cenário educacional local. No entanto, ao longo do tempo, a instituição enfrentou uma série de dificuldades que a levaram a ser conhecida como um “elefante branco”. Esse termo passou a refletir não apenas questões estruturais, mas também as complexidades sociais e econômicas que afetavam a escola e sua comunidade. Um dos principais pontos de análise é a vulnerabilidade e exclusão enfrentadas pelos trabalhadores da escola, que incluíam condições precárias de moradia, desigualdades sociais e racismo estrutural.

Além disso, o capítulo examina o processo de concurso para professores na escola, investigando as políticas de contratação e seu impacto na composição do corpo docente. Destaca-se também a formação e atuação da Associação de Professores do Ensino Médio, uma organização coletiva que emergiu dentro da Fundação Educacional do DF para defender os direitos e interesses dos educadores frente aos desafios enfrentados. Ao abordar esses aspectos, o capítulo I contextualiza historicamente a trajetória do Elefante Branco, e esclarece sobre as dinâmicas educacionais e sociais que moldaram profundamente a escola ao longo de sua existência.

Esse capítulo é crucial para entender em profundidade as condições que influenciaram a educação no Distrito Federal, ao fornecer um panorama das transformações

e desafios enfrentados pela comunidade escolar ao longo do tempo. A escola modelo foi inicialmente concebida como um modelo avançado de ensino, alinhado aos princípios educacionais de Anísio Teixeira e destinado a ser um exemplo nacional de inovação pedagógica. No entanto, esse ideal progressista foi severamente impactado pelo contexto político dominado pelo projeto ditatorial dos anos 1960. As políticas autoritárias impuseram restrições e interferências significativas no ambiente educacional, desviando o curso original do projeto educacional da escola. Dessa forma, ao analisar a trajetória da escola modelo até sua caracterização como um “elefante branco”, esse capítulo não apenas revela os desafios específicos enfrentados pela instituição, mas também sublinha como as políticas governamentais moldaram drasticamente o panorama educacional brasileiro.

O capítulo II, denominado “O Elefante Vermelho” – A CPI do anticomunismo no Ensino Médio na Capital Federal, analisa o período conturbado em que o Centro de Ensino Médio Elefante Branco se tornou o foco de uma Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a presença de ideologias comunistas no Ensino Médio da capital federal. Inicialmente, explora o contexto histórico marcado pela influência dos integralistas na política educacional, examinando como esses grupos moldaram a narrativa anticomunista na sociedade no Brasil.

O estudo se aprofunda nas investigações conduzidas pela CPI, que abrangiam desde a seleção de professores até a análise de materiais didáticos considerados suspeitos, como “O Livro do Povo”. A CPI também investigou a alocação de moradias, especialmente dirigidas a professores comunistas, como parte de suas diligências para desvendar a suposta infiltração ideológica nas instituições educacionais.

As conclusões da CPI são detalhadas, enfatizando como as suspeitas levantadas afetaram negativamente o prestígio e a reputação do Ensino Médio na época. O capítulo discute os impactos mais amplos dessas investigações, destacando como elas refletiram as profundas divisões políticas e ideológicas do período ditatorial. A pesquisa oferece uma análise crítica sobre o legado dessas políticas de vigilância ideológica, evidenciando os desafios enfrentados por educadores e alunos em um ambiente de repressão política e censura antes mesmo da eclosão da Ditadura Militar no Brasil.

O capítulo explora o estigma e as consequências enfrentadas pelos professores rotulados como “subversivos”, examinando de perto a retórica da CPI e do anticomunismo

que os retratava como de “pederastas a desequilibrados mentais”. Essa análise ilustra o clima de repressão política da época, e revela os desafios enfrentados pelos educadores comprometidos com ideais progressistas em meio a uma intensificação do controle estatal. Esse estudo oferece uma análise de como a educação no Distrito Federal foi afetada pela vigilância anticomunista durante a Ditadura Militar, destacando os impactos duradouros dessas políticas repressivas no cenário educacional brasileiro.

O capítulo III da tese, intitulado “Território Livre – O Movimento Estudantil Secundarista do Elefante Vermelho”, concentra-se no movimento estudantil que floresceu no Centro de Ensino Médio Elefante Branco um importante centro de ativismo e resistência política no Distrito Federal. A análise inicial foca na gênese do movimento estudantil em Brasília, destacando o papel crucial desempenhado por publicações como “O Estudante” na organização e na divulgação das ideias entre os estudantes secundaristas. A União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Brasília (UMESB) e o Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB) são apresentados como importantes organizações que coordenavam as atividades estudantis e representavam os interesses dos estudantes.

O capítulo também examina a influência política exercida por diferentes partidos de esquerda no movimento estudantil, como a Nova Esquerda, o Partido Operário Revolucionário – Trotskista (POR-T), a Organização Revolucionária Marxista (POLOP) e Ação Popular (AP), evidenciando suas contribuições ideológicas e estratégias de mobilização. A produção e o impacto dos jornais estudantis “A Tocha”, “Elefrente” e o Boletim Informativo GECEM são detalhadamente explorados, destacando como essas publicações serviam não apenas como veículos de informação, mas também como ferramentas de resistência cultural e política. Esse capítulo visa não apenas contextualizar historicamente cada jornal, mas também examinar como essas publicações contribuíram para a mobilização e conscientização dentro da comunidade escolar. Ao explorar esses documentos, buscamos compreender a complexidade do ativismo estudantil e seu impacto no contexto mais amplo da história política e social do Brasil durante a Ditadura Militar.

O conceito de “território livre” é analisado como um espaço dentro do Elefante Branco onde os estudantes podiam expressar livremente suas opiniões e organizar suas atividades sem as restrições impostas pelo regime autoritário vigente. A discussão se estende às denúncias enfrentadas pelos estudantes, que revelam a intensa repressão e perseguição

enfrentadas, mas também ressaltam a resistência e a persistência da luta estudantil contra a Ditadura Militar. Em resumo, o capítulo III proporciona uma análise do movimento estudantil secundarista no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, destacando sua relevância histórica como um espaço determinante de resistência e mobilização política em meio a um contexto de repressão e mudanças profundas na sociedade brasileira.

## CAPÍTULO I - O ELEFANTE BRANCO: UMA ESCOLA COM NOME DE RESISTÊNCIA

**Figura 3** – Trabalhadores fazem a manutenção dos jardins do colégio Elefante Branco



Fonte: SCS-GF-5-1-A-3. Brasília, DF, 1968.

### 1.1- A escola modelo: desafios da educação no Distrito Federal à luz do modelo educacional de Anísio Teixeira

Os anos 60 têm importância fundamental para Brasília. A construção da cidade fazia parte do projeto político nacional de progresso e prosperidade almejado para o Brasil. Para muitos, a sua inauguração em 1960 significou “a materialização dos desejos e dos sonhos que informam o imaginário de muitos brasileiros nos anos 50 – sonho de romper com os arcaísmos políticos e sociais e instituir no Brasil um novo tempo” (Ceballos, 2005, p. 5). A cidade de Brasília seria a esperança de um novo tempo para o Brasil, porém, sua história é marcada por vários contextos políticos, entre eles, a Ditadura Militar, orquestrada ainda nos primeiros anos da nova capital, sua influência e organização marcaram a identidade da cidade.

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco encarnou o projeto orquestrado dentro do conceito de Escola Nova, teoria criada por Anísio Teixeira – à época, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, que também elaborou, em outubro de 1957, o Plano do Sistema Escolar Público de Brasília, o qual defendeu veemente a ideia de que era necessário construir Centro de Educação e não somente escolas, uma espécie de universidade para cada nível de ensino, da educação infantil à educação superior. Com base no desenvolvimento intelectual e crítico, em contraposição à abordagem tradicional da educação, os centros de educação surgem como um modelo de ensino para o Brasil, com características universitárias, oferta de disciplinas opcionais, presença de departamentos, laboratórios e autonomia para estudantes e professores. Para Anísio Teixeira, a escola moderna era um empreendimento ambicioso, concebido e projetado de maneira complexa. Não se tratava apenas de salas de aulas e escolas, mas sim de um conjunto abrangente de estudos, trabalho, recreação, reunião, administração, tomada de decisões e convivência em seu sentido mais amplo (Teixeira, 1961, p. 197).

O Elefante Branco foi preparado para receber cerca de 1.100 estudantes, com 70 salas de aulas, mais de 60 professores, cinco laboratórios, sendo dois de física, dois de química e um de história natural. E contava com aproximadamente 4.500 m<sup>2</sup>, além de campos de esporte e piscina. Um dos professores pioneiros da educação no Distrito Federal, Jarbas Silva Marques, afirmou ao Museu da Educação que “o Elefante Branco, do ponto de vista... era a beleza física do prédio, limpo, com bom gosto, e as salas de aula todas no primeiro andar. E o ensino era o que existia de melhor no Brasil” (Jarbas Marques, 2009, p. 219).

É fácil imaginar o entusiasmo dos professores pioneiros, a cidade foi planejada, arquitetada para representar a modernidade e novo tempo, e a educação seria o lugar de realização do desenvolvimento econômico do Brasil. As falas dos professores pioneiros entram em consonância com os sonhos desenvolvimentistas presentes nas narrativas de Anísio Teixeira que simbolizam a ideia de revolucionar a educação do Brasil, tendo como referência e modelo Brasília. Para o professor Fábio Bruno<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> BRUNO, Fábio Vieira. Entrevistadora 1: Wanda Cozetti Marinho; Entrevistadora 2: Jeanine Daher; Entrevistador: Manuel Luís. Transcrição – André Luiz de Arruda e Rita de Cássia Arruda. Local – Brasília – DF. Data da formatação do trabalho: Setembro de 2014. Gravação: Arquivo no formato MP3. Partes: I, II, III, IV, V, VI. Tamanho: 187 MB. Comprimento: 03:22:39. Páginas: 85. Ano: 1990. PROJETO DE PESQUISA: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

o ensino de Brasília era um ensino bastante avançado, tanto do Primeiro quanto do Segundo Grau. Era tempo integral tanto na CASEB quanto no Elefante Branco e em todos os colégios de Brasília, não é? O aluno voltava à tarde. Como professor é tempo integral no mesmo colégio é evidente que existiam as Coordenações ou Departamentos. Na CASEB, se não me engano, eram coordenações; História, matemática etc. E no Elefante Branco eram departamentos. Departamento de Ciências Sociais que abrangia Filosofia, Sociologia, História, Geografia etc. Era um tempo muito bom porque o professor não dava senão vinte horas de aula para vinte horas de estudo, de modo geral, né? A não ser quando a coisa apertava por causa de professores ou por excesso de alunos (Fábio Bruno, 1990).

A principal bandeira de Anísio Teixeira era o ensino integral. Ele acreditava que era possível não apenas uma formação acadêmica, mas o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo, aspectos culturais, sociais e emocionais. Para ele, a escola em tempo integral não se resumia apenas no aumento de carga horária, mas numa transformação profunda na forma organizativa da escola e na maneira como o conhecimento poderia chegar aos estudantes. Brasília significou a materialização da educação em tempo integral de forma efetiva.

Para Anísio, somente era possível a educação integral com uma formação continuada aos professores. Nesse sentido, os professores do Ensino Médio, como relatado pelo professor Fábio Bruno, tinham 20 horas semanais dedicadas à pesquisa e 20 horas para regência em sala de aula. Isso possibilitou que o projeto de Anísio fosse colocado em prática. O professorado conseguia atualizar seus conhecimentos nas áreas específicas, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem, além de inovações pedagógicas que eram possíveis nas discussões realizadas pelas áreas nas coordenações coletivas, por meio dos departamentos, como relatados por Fábio Bruno, promovendo aulas mais dinâmicas.

O tempo dedicado à pesquisa poderia permitir ainda a construção de materiais didáticos de qualidade, adequados às necessidades e interesses dos estudantes, o incentivo ao pensamento crítico, a geração de maior qualidade nas aulas e a aplicabilidade de uma educação voltada para criticidade e pesquisa. Os estudantes foram motivados à criatividade, à curiosidade e à habilidade de pesquisa: o questionamento, a análise e a argumentação fundamentada fizeram parte da experiência pedagógica vivenciada no Ensino Médio do Elefante Branco.

O pensamento de Anísio Teixeira não estava dissociado das discussões que estavam em voga no mundo pós-guerra, sobretudo, as disputas geopolíticas da Guerra Fria, que provocavam uma interferência direta das propostas norte-americanas no modo de pensar a educação no Brasil. Anísio Teixeira foi bolsista e pesquisador da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estudou em escolas americanas, inclusive, foi o grande tradutor das obras de John Dewey, pesquisador norte-americano e seu ex-professor, considerado um dos maiores pensadores da educação do século XX. Conhecido, sobretudo, por seu modelo educacional de caráter liberal-democrata, propunha uma educação que rompia com o modelo tradicional, uma escola onde o aluno é centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Para o pesquisador da obra de Anísio Teixeira, o professor Wilson Santos,

A ciência e a técnica marcaram a percepção teórica de Anísio Teixeira, de modo especial o experimentalismo científico e tecnológico advindo da indústria norte-americana. Embora possua uma originalidade em seu pensamento, a vivência que obteve em suas viagens para os Estados Unidos e o contato direto com Dewey dimensionaram a sua capacidade de ler e compreender a realidade da educação brasileira como uma engrenagem instrumentalizada, propulsora de mudança técnica industrial no contexto histórico brasileiro de 1930 – 50 em que ele esteve presente ativamente (Santos, 2016, p. 92).

Anísio Teixeira baseou sua concepção de educação nas experiências das democracias liberais, como a dos Estados Unidos da América, reinterpretando as propostas de Dewey e adaptando-as à realidade brasileira. Ele via a escola pública como um impulsionador do desenvolvimento e ficou fascinado com o modelo educacional americano. Em várias de suas obras, Teixeira mencionou o modelo civilizacional dos EUA, que era fundamentado no espírito industrial, científico e tecnológico. Ele acreditava que esse modelo deveria ser tomado como exemplo, pois representava uma “nova cultura material, intelectual, moral e artística, da qual todos deveriam participar e que estava sendo construída nesta parte do planeta” (Teixeira, 1934, p. 5).

Anísio acreditava que a ciência e a tecnologia seriam requisitos fundamentais para o crescimento econômico do país. Ao escrever o Plano de Construções Escolares para Brasília “obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir como exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (Teixeira, 1961, p. 195).

Para o professor também pioneiro Antônio Fernando Paranhos Macdowell<sup>5</sup>,

No final de 1960, houve então a utilização do Elefante, todo ele ligado ao segundo grau. Com todas as condições possíveis e imaginárias de um colégio

---

<sup>5</sup> Macdowell, Antônio F. Paranhos. Entrevistadora: professoras Eva Waisros Pereira e Cinira. Transcrição: Bruno de Alves Borges. Local: Brasília/DF. Data: julho/agosto de 2010. Gravação: DVD – R - 48 min. 8 s. PROJETO DE PESQUISA: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB. FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

absolutamente de excelência, nós tínhamos laboratórios, tínhamos salas para os chefes de departamento (Macdowell, 2010, p. 8).

Anísio Teixeira propositalmente preferia denominar as escolas como Centros de Educação. Para ele, esses espaços não eram apenas instituições educacionais convencionais, mas sim centros ao redor dos quais toda a cidade giraria. Locais que promoviam cultura, lazer e formação, e a arquitetura escolar deveria combinar elementos da escola tradicional com aspectos de oficinas, clubes esportivos e recreativos, casas, comércios, restaurantes e teatros (Teixeira, 1961, p. 197). Conforme descreveu:

O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior (Teixeira, 1961, p. 195).

E acrescentou ao documento:

II — Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a: 1. “Escola Secundária Compreensiva”, incluindo: a) cursos de humanidades; b) cursos técnicos e comerciais; c) cursos científicos. 2. Parque de Educação Média (quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol etc.). 3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes). 4. Biblioteca e museu. 5. Administração. 6. Restaurante (Teixeira, 1961, p. 196).

Os centros de educação foram inspirados nas experiências educacionais que Anísio Teixeira vivenciou em Salvador, mas especialmente nas suas observações nas escolas norte-americanas, como a escola Wilson Junior High School e Colinwood High School (Teixeira, 2006). Desde a educação infantil até o ensino superior, esses centros pretendiam ser “verdadeiros conjuntos universitários” (Teixeira, 1961, p. 197). Segundo as pesquisadoras Eva Waisros e Lúcia Rocha, a arquitetura desses espaços educacionais previa uma ampla gama de instalações:

centro culturais, teatro e exposição; biblioteca e museus; centro de serviços gerais; escola média compreensiva, incluindo ginásio, colégio escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola; centro de educação física e esportes em geral (Pereira; Rocha, 2011, p. 39).

Esse projeto de educação visava não apenas fornecer educação formal, mas também cultivar um ambiente que estimulasse a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos estudantes, incorporando aspectos culturais, esportivos e práticos ao currículo educacional.

## 1.2- A escola se torna um elefante branco

O Ensino Médio da nova capital foi inaugurado em maio de 1960, em um local improvisado, um “barracão” de madeira provisório, dentro da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), enquanto a obra da escola de Ensino Médio não ficou pronta. O professor pioneiro Eldonor Pimentel<sup>6</sup> contou ao Museu da Educação como foram os primeiros anos do Ensino Médio no DF,

[...] quando nós chegamos, no mês de março, a CASEB não havia sido concluída e o Elefante Branco também não. E o 2º grau, para o qual eu particularmente seria destinado, não existia nada, tanto que, durante o ano de 1960, para o 2º grau foi erguida, onde hoje é a Escola Normal, uma construção de madeira, um barracão muito bem-feito, muito bonito, no meio do cerrado, era lindo, com o laboratório e quatro dependências de salas de aula para alunos do clássico e do científico. Se não me falha a memória, nós tínhamos duas turmas: uma do clássico e uma do científico; fora outras salas de laboratório (Pimentel, 2003, p. 7).

O professor ao afirmar que “quando eu cheguei aqui não existia nada” simboliza a vontade de ter uma escola ao padrão tecnológico que foi concretado no sonho da nova capital, mas também para reafirmar que as escolas não estavam prontas, mesmo a CASEB foi construída às pressas para receber alunos e professores, chegou a ser utilizada mão de obra dos próprios professores para que a escola conseguisse ser inaugurada no dia proposto, 16 de maio de 1960. Segundo Souza (2011, p. 207),

os professores trabalharam no sábado, no domingo e atravessaram a noite de domingo para segunda, até às seis e meia da manhã. Descarregaram caminhões, desencaixotaram móveis e equipamentos, transportaram centenas de carteiras [...] arrumaram as salas de aula, limpavam e enceraram o piso (Souza, 2011, p. 207).

Tudo isso demonstra as limitações do projeto desenvolvimentista. Enquanto Anísio pensava uma educação ao modelo dos países capitalistas, EUA etc., industrialização e desenvolvimento tecnológico, nossa primeira escola de Ensino Médio apresenta contraste e adaptação à realidade local, provisória; diferente das experiências das democracias liberais clássicas, nossa escola é um “barracão de madeira”, típica escola construída no cerrado, no

---

<sup>6</sup> PIMENTEL, Eldenor de Almeida. Depoimento [jun. 2003]. Entrevistadoras: professoras Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Brasília: UnB, 2003. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: Fitas cassetes: 1 (lado A) e 2 (lado A). PROJETO DE PESQUISA: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

“centro” do Sul Global<sup>7</sup>, com quatro salas para receber uma comunidade escolar com mais de 2 mil estudantes.

Outras pesquisas, como de Souza (2011, p. 207), afirmam que

iniciada as aulas, em 16/05/1960, constatou-se que não havia material didático algum e que a precariedade das instalações era enorme, nas salas de aula não havia quadros-negros, nem giz, nem papel, nem livros (Souza, 2011, p. 207).

Além disso, inclusive, algumas casas da 708 Sul foram utilizadas como sala de aula para comportar os trabalhadores e suas famílias que chegavam à capital. O rápido crescimento demográfico não correspondia às entregas das obras e o projeto de Anísio ficava cada vez mais distante da realidade da capital.

Planejado dentro da estrutura dos centros educacionais, surgiu a primeira escola de Ensino Médio do Distrito Federal, inicialmente denominada Centro de Educação Média. Contudo, essa instituição ganhou um apelido que se perpetuou ao longo do tempo, tornando-se sua identidade mais marcante: “Elefante Branco”, batizado pela comunidade escolar como forma de protesto contra as adversidades que cercaram a sua construção. Esse protesto teve suas razões, principalmente devido ao tamanho monumental da estrutura e a extrema demora na sua conclusão.

Um importante instrumento de ação utilizado pela comunidade escolar foi o Círculo de Pais e Mestre do Centro de Educação Média de Brasília. Por meio dele, os membros realizaram críticas e manifestaram suas preocupações com a escola e o Ensino Médio de Brasília. Além de serem um dos principais críticos a respeito da morosidade na entrega da escola, chegaram inclusive a compartilhar com o jornal Correio Braziliense suas inquietações, salientando que “o problema do ensino em Brasília atravessa a mesma fase de dificuldade e desajustamentos a que ainda estão sujeitas todas as atividades e todas as instituições da nova capital”. Nessa mesma reportagem, eles ressaltaram, ainda, que o “círculo foi fundado, precisamente para colaborar na rápida superação dos embaraços que

---

<sup>7</sup> “Nota-se que o Sul está em alta em estudos, pesquisas e concertações globais; mas o que seria esse Sul? O termo “Sul” (geralmente utilizado com letra maiúscula por se tratar de uma adjetivação do substantivo de significado geográfico) é sinônimo de países emergentes. Ele remete à nova divisão internacional surgida no pós-Guerra Fria, em que o mundo não mais seria dividido entre Leste (países comunistas) e Oeste (países capitalistas), mas entre Norte (países desenvolvidos, industrializados no século XIX) e Sul (países em desenvolvimento, ex-colônias e de industrialização tardia). A divisão geográfica estabelecida pela linha do Equador remete antes a outra divisão, a separação ideológica existente no cenário do desenvolvimento. Ela reivindica maior equidade de poder e mais representatividade na produção de conhecimento”. Ver mais em: <https://obs.org.br/cooperacao/662-o-sul-global-na-politica-e-academia>.

envolvem, de início, uma obra desta envergadura e para promover o aprimoramento do processo educacional, através da fiscalização e da crítica construtiva” (Correio Braziliense, 17 mai. 1961).

**Figura 4 – Reportagem do Correio Braziliense**

10 — DC — Quarta-feira, 17 de maio de 1961

### **A CASEB e o Círculo de Pais e Mestres do Centro de Educação Média de Brasília**

A Diretoria do Círculo de Pais e Mestres do Centro de Educação Média de Brasília, tomando conhecimento de artigo publicado no jornal local, «DC-Brasília», resolveu tornar público o seguinte pronunciamento, que representa um testemunho por dever de justiça, sem qualquer intenção polêmica com o direito de fiscalização e crítica que compete à imprensa livre:

- 1 — O trabalho do Centro de Educação Média de Brasília tem sido um verdadeiro milagre de esforço e dedicação da Diretoria, do Professorado e do Corpo Discente, face às contingências materiais e de adaptação.
- 2 — O problema do ensino em Brasília atravessa a mesma fase de dificuldades e desajustamentos a que ainda estão sujeitas tôdas as atividades e tôdas as Instituições da nova capital.
- 3 — O Círculo de Pais e Mestres foi fundado, precisamente, para colaborar na rápida superação dos embaraços que envolvem, de início, uma obra desta envergadura e para promover o aprimoramento do processo educacional, através da fiscalização e da crítica construtiva.
- 4 — Com pleno conhecimento de causa, manifestamos a nossa satisfação pelos resultados até agora obtidos pelo CEM e testemunhamos o alto padrão do ensino ministrado e o apreciável aproveitamento dos educandos, em que pese as dificuldades apontadas.
- 5 — Resolveram também os signatários solicitar a participação e o concurso da imprensa local no trabalho deste Círculo de Pais e Mestres, para que possa ajuizar do nobre esforço que vem sendo realizado e bem assim cooperar conosco no esclarecimento da opinião pública e na remoção dos impedimentos que ainda perturbam a boa marcha do ensino no Distrito Federal.

Brasília, 16 de maio de 1961.

**DIRETORIA DO CIRCULO DE PAIS E MESTRES  
DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MÉDIA DE  
BRASÍLIA**

Presidente — Deputado Ruy Ramos  
Diretor-Administrativo — Sr. Antônio Juvenal Guerra  
Vice-Dir. Esp. e Cultura — Deputado Unirio Machado  
Tesoureiro — Sr. José Veiga  
Vogais: Dr. Sully Alves de Souza  
Sra. Odette Joffily.

Fonte: Correio Braziliense, 1961.

Inicialmente prevista para ser entregue concomitantemente à inauguração da nova capital, Brasília, a escola sofreu um atraso significativo, sendo inaugurada somente em 22 de abril de 1961 (Correio Braziliense, 28 jan. 1961). Vale destacar que o jornal local desempenhou um papel importante ao publicar várias matérias denunciando os contínuos

atrasos na entrega da escola, o que contribuiu para a disseminação do apelido “Elefante Branco” e a conscientização da comunidade sobre a situação do colégio.

Figura 5 – Reportagem do Correio Braziliense



Fonte: Correio Braziliense, 1961.

No mesmo ano, ocorreu um evento que não apenas oficializou o nome “Elefante Branco” para a escola, mas também estabeleceu um forte elo simbólico entre a instituição de ensino e a cidade de Brasília. Esse marco envolveu a elefanta Nely, que ficava no Zoológico de Brasília, presente do governo indiano ao presidente Juscelino Kubitschek. A decisão de levar a elefanta Nely à escola foi gesto simbólico que reforçou a identidade do colégio como um elemento intrínseco à história e à cultura da capital recém-criada. Ao incorporar o animal como parte ao ambiente escolar, o nome “Elefante Branco” tornou-se não apenas uma descrição da estrutura imponente e demorada a ser construída, mas também um símbolo que personificava a grandiosidade do projeto educacional de Brasília, o que pode ser confirmado na publicação do Correio Braziliense a respeito da presença da elefanta no colégio.

Figura 6 – Reportagem sobre a presença da elefanta Nery



Fonte: Correio Braziliense, 1961.

O primeiro diretor da escola, Gildo Willadino, chegou a escrever um conto para crianças, contando a história do colégio de forma fabulosa, como pode ser visto na figura abaixo.

Figura 7 – Conto “Elefante Branco”, do prof. Gildo Willadino

"ELEFANTE BRANCO"

Ouviram falar na história do elefante branco que desapareceu?

Vou contar.

Era filho de um elefante tão bom, que nasceu branco como a neve. Os caçadores que o apanharam tiveram que pintá-lo de cinza, pois o reflexo do sol em seu dorso alvo lhes feria os olhos.

Foi mandado à nova capital do Brasil - Brasília. O elefante branco adorava o Jardim Zoológico, pois tinha bastante comida, tomava banhos demorados, brincava e passeava bastante.

O que mais apreciava era a visita dos meninos e meninas, que ficavam horas com ele, e lhe faziam carinhos.

Um dia pensou: "Esses jovens e crianças gostam e cuidam de mim - que posso fazer por elas?". Pensou, pensou - e depois invocou a magia secreta dos rios e montanhas da Índia, magia que protege todos os elefantes; este encanto que é muito maior nos de cor branca, que só nascem de quinhentos em quinhentos anos.

A noite fugiu do zoológico e nunca mais foi visto - todos se preocuparam e ficaram tristes, muitos até choraram, mas o caso é que ninguém descobriu até hoje onde está ele.

Mas vou contar o que aconteceu.

O elefante branco foi até a cidade, procurou uma avenida de pouco movimento e poucas construções, e pediu às forças que o protegiam para que surgisse algo indispensável e bom de que os jovens precisassem.

Então se deu o milagre, naquela noite em que as estrelas não piscaram e em que a lua ficou parada no céu, por longo tempo.

Uma névoa azul o envolveu numa fosforescência pálida.

Suas pernas multiplicaram-se, mais altas e poderosas; seus ossos transformaram-se em ferro e cimento, numa enorme laje; sua carne virou paredes, e sua pele revestiu-as; sua tromba deu para fazer duas rampas; o marfim, agora mármore, cobriu as escadas. Seus olhos iluminaram as grandes salas e longos corredores.

O Elefante Branco era agora um colégio - o Centro de Educação Média de Brasília.

Um elefante vive cem anos - um colégio vive a eternidade.

Logo no primeiro ano mil estudantes lá estavam, com cem professores.

Esse o motivo pelo qual ninguém descobriu o Elefante Branco, nunca mais.

É uma série de lendas em torno do colégio. A mais estranha é a de que os yigias noturnos não duram muito tempo: logo vão embora, assustados. É que nas noites de lua cheia a estrutura do colégio - trene inteira, quando vem uma batida constante de fundo da terra.

Aquêle toque, como um tambor distante, é o coração do Elefante Branco, pulsando, pulsando...



GILDO WILLADINO (663 - Audio-Visuais)

(História para crianças)

Fonte: Documento disponibilizado pelo Museu da Educação do DF, sem data.

A escolha de incorporar a elefanta à vida escolar refletiu uma estratégia sutil de transformar as críticas a Brasília – uma vez que era recorrente a quantidade de prédios chamados de elefantes brancos, dada a morosidade na entrega das obras ou mesmo questionamentos sobre a devida necessidade de uma nova capital para o Brasil.

Ao trazer a elefanta, o governo transmitiu a mensagem de que esses monumentos grandiosos e a própria construção de Brasília não eram apenas extravagâncias sem sentido.

Ela serviu de exemplo de como a cidade estava disposta a adotar elementos ousados e únicos como parte de sua identidade. Enquanto Brasília era frequentemente criticada por sua abordagem aparentemente impessoal e monumental, a presença de um animal real na escola evocava uma sensação de proximidade e autenticidade, querendo construir nas pessoas a ideia de que, apesar de sua grandiosidade arquitetônica, a cidade também tinha espaço para aspectos mais pessoais e acolhedores. A iniciativa governamental pode ser vista também como uma ação controversa e questionável, ao construir uma narrativa histórica conveniente e positiva de um evento que simbolizava críticas legítimas à cidade. Até hoje, muitos desconhecem o porquê do nome do colégio, associando a planta da escola em formato de elefante ou mesmo ao tamanho do colégio, mas nunca considerando as ações coletivas de resistência dos movimentos comunitários em prol do Ensino Médio de qualidade na capital federal.

O próprio Gildo Willadino chegou a criticar, em sua entrevista ao Arquivo Público do DF (1990), os problemas na construção do Elefante Branco:

Um exemplo assim, de mau prédio, que estava em construção naquela época e levou tempo para acabar, foi o Elefante Branco, um nome merecido, é um elefante branco mesmo, que é um prédio delirante. Ele tem 108 metros num sentido mais longo, 49... aliás, 70 metros de largura, mais de duas rampas com largura de 24 metros e está levantado sobre 49 pilotis, com fundação gigantescas [...]. E a laje, incluída no intervalo entre lajes, é de 65 cm. A não ser as bombas arrasa-quarteirão da II Guerra Mundial, as bombas até 1940 não conseguem furar aquela laje (RISOS). [...] O mundo não liquida aquela laje. E ninguém pensou, por exemplo, quando fizeram o projeto, que corria encanamento lá. [...] um quarto do prédio está sendo usado pelo centro de línguas para escola do 2º grau, perdeu mais de um quarto de seu uso original, inclusive isolado fisicamente. E no turno da tarde, por exemplo, a ociosidade é muito grande. Ele lota a noite, acredito que lote de manhã e à tarde a frequência é muito baixa (Willadino, 1990).

Além de comemorar o nome que ficou consagrado ao colégio “Elefante Branco”, o ex-diretor destacou a ineficiência na construção, descreveu a escola como “mau prédio” ao enfatizar a extensão e dimensões, incluindo largura, altura e complexidade estrutural sem necessidade real da população. Para ele, as falhas no projeto configuram um desperdício de recurso público de um monumento caro e extravagante que consumiu recursos significativos sem uma justificativa clara para seu tamanho e complexidade.

Segue abaixo o plano para Educação Média:

1. O Problema: Construir um conjunto de edifícios para conter o total de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de maneira adequada ao exercício das atividades programadas: I — Centro cultural, teatro e exposições; II — Biblioteca e museus; III — Centro de serviços gerais; IV — Escola média compreensiva, incluindo ginásio e colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou

pedagógico e escola agrícola. V — Centro de educação física e esportes em geral; Terreno disponível, fixado após os estudos preliminares: 400 x 400 metros. 2. Condições óbvias: a) No máximo, 2 pisos elevados; b) Taxa de ocupação baixa para atender ao desafio necessário num conjunto dessa natureza; c) Grupamento conveniente ao funcionamento das atividades de características semelhantes, tanto para a constituição dos blocos construtivos, como para a do conjunto. 3. Resultante geométrica do conjunto: Condensação acentuada das áreas construídas, consideradas no conjunto — Seis Blocos Construtivos agrupados longitudinalmente em torno de uma praça central que dá acesso ao centro. Três de um só piso térreo. Três de altura relativa a 2 pisos. Grupamento de todas as atividades semelhantes. Continuidade do terreno, por meio do jogo da disposição dos pisos térreos ou elevados. Diversificação de aspectos dentro da unidade geral, por meio do emprego de tipos estruturais diferentes, de conformidade com as características próprias dos vários edifícios e decorrentes das respectivas destinações. 4. Escola média compreensiva: As exigências da técnica pedagógica determinaram a localização do Ensino Técnico-industrial e do Curso Normal ou Pedagógico em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos constitutivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, esses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de Educação Média. O principal desses blocos acha-se em fase de conclusão e a sua execução representou o seguinte: 5. Problema: Construir um edifício para conter cerca de setenta unidades de 7 x 9 metros para as salas de classe, salas especiais, laboratórios, salas de trabalhos manuais etc., bem como subdivididas em salas de professores, assistentes, gabinetes etc., além das demais instalações necessárias. Permitir a mais completa maleabilidade de distribuição interna para o grupamento de salas nas mais diversas combinações, com múltiplos e submúltiplos da unidade padrão (7 x 9 m). 6. Resultante geométrica: Condensação máxima — retângulo compacto: — Piso superior: esquema reticulado. Economia: 4 galerias de circulação para 8 alas de compartimentos. Piso térreo: recreio coberto — continuidade do terreno entre as construções térreas dos 2 blocos contíguos (Ensino Técnico-industrial e Curso Normal ou Pedagógico). 7. Iluminação natural: Zenital — uniforme, por meio de sheds espaçados de 3,50 metros (2 em cada unidade de 7,00 x 9,00 metros). 8. Disposição geral: Aproveitamento quase total do retângulo: só 2 escadas e 2 blocos de instalações sanitários concentradas, localizados dentro do perímetro — Localização externa dos acessos principais (rampas). 2 pátios de repouso no piso principal (4 unidades de 7,00 x 9,00 metros, cada uma). Possibilidade de novas aberturas (até 7,00 x 9,00 m) que interessem ao funcionamento das atividades escolares, no bloco compacto (Teixeira, 1961, p. 199).

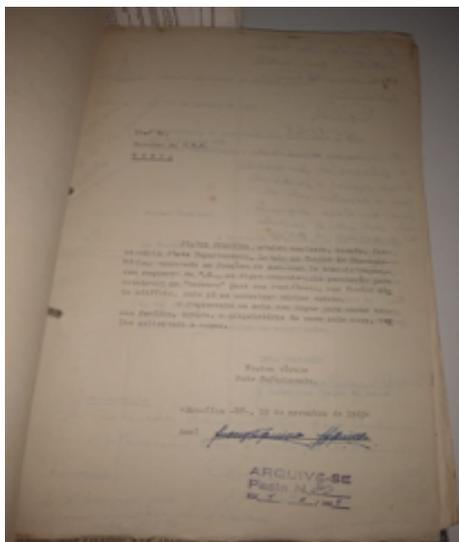
Anísio Teixeira, ao conceber as Escolas Parques e o Centro de Educação Média, provavelmente baseou-se em padrões educacionais e populacionais vigentes da elite e classe média brasileira, mas não levou em consideração as complexidades sociais e as necessidades específicas da comunidade do DF. Essa situação revela a lacuna entre o idealismo do planejamento educacional e a realidade social e econômica enfrentada pelos trabalhadores que migraram para Brasília durante a sua construção.

### 1.3- Vulnerabilidade e exclusão dos/as trabalhadores/as: entre barracos, desigualdades e racismo

O direito à moradia foi prometido aos professores no edital do concurso e reiterado nas cartas-convites enviadas aos novos profissionais, inclusive com a apresentação de maquetes e mapas das moradias. Contudo, ao chegarem a Brasília, os apartamentos não estavam prontos; e alguns professores foram encaminhados para os minúsculos apartamentos chamados JK – janela e *kitnet* – famílias inteiras precisaram compartilhar esses espaços com desconhecidos.

As promessas do governo eram de que receberiam os imóveis prometidos no máximo em 30 dias (Carvalho; Pereira, 2011). Sem qualquer tipo de auxílio ou moradia, alguns professores foram para alojamentos, acampamentos ou mesmo construíram “barracos” dentro do espaço físico das escolas. No acervo do CEMEB foi encontrado um documento inusitado: um abaixo-assinado, com anuência de vários professores do colégio, pedindo autorização da direção escolar para construção de um “barraco” para moradia de um servidor da educação. O documento é datado e assinado do dia 19 de novembro de 1963, com nome completo e o porquê da necessidade dessa construção:

**Figura 8 – Abaixo-assinado<sup>8</sup>**



Fonte: Acervo do CEMEB, 1963.

---

<sup>8</sup> Esse documento se encontra no acervo da escola, na pasta de folhas de ponto, ano de 1963. Transcrição: “Lotado no Centro de Educação Média, exercendo as funções de auxiliar de administração, vem requerer de V.S., se digne conceder-lhe permissão para construir um ‘barraco’ para sua residência, nos fundos deste edifício, onde já se encontram vários outros. O requerente se acha sem lugar para morar com sua família, devido, o proprietário da sua casa onde mora, ter-lhe solicitado a mesma”.

Até o momento, nenhum documento oficial do Arquivo Público, incluindo o acervo específico da Novacap<sup>9</sup>, fez referência a existência dessas construções no espaço físico das escolas. No entanto, parece que essas moradias eram frequentes. No próprio documento em questão, o requerente justifica seu pedido mencionando a presença de “vários outros” barracos e a necessidade de abrigo para ele e sua família após o despejo. O abaixo-assinado recebeu a anuência de mais de 19 funcionários da escola. Embora não tenhamos informações sobre se o pedido foi atendido, fica evidente que a situação habitacional dos profissionais da educação no DF era precária e a luta por moradia era uma questão vital para os professores e outros profissionais da área. Esses “barracos” parecem ter servido como abrigo para muitos novos funcionários da educação em outras escolas públicas, como no Setor Leste<sup>10</sup>, evidenciando o problema recorrente na cidade, a questão habitacional.

Vale ressaltar que no Plano de Metas do presidente JK não houve menção ao problema habitacional no Brasil. De acordo com os pesquisadores Ricardo Stumpf e Zilda Santos, foi somente após o impacto da eclosão da Revolução Cubana e as reformas urbanas implementadas por Fidel Castro que o governo brasileiro se mobilizou e alocou recursos para enfrentar o problema habitacional. A influência dos Estados Unidos desencadeou a ação do governo brasileiro na criação de um fundo de empréstimo para o desenvolvimento, chamado “Aliança para o Progresso” por meio da Agência Interamericana para o Desenvolvimento (AID), que é um órgão do governo americano dedicado a auxiliar os países da América Latina (Stumpf; Santos, 1996, p. 30).

A partir de agosto de 1961, a Aliança para o Progresso iniciou recursos para área habitacional. Para Stumpf e Santos (1996, p. 31),

A solução adotada nesses conjuntos, procurando reforçar o “sonho da casa própria”, transferindo os favelados para terrenos muito distantes da malha urbana principal, seria repetida mais tarde em todo o país, com a criação do Banco Nacional de Habitação, em 1964 (Stumpf; Santos, 1996, p. 31).

Em Brasília, essas ações de exclusão da população iniciaram muito antes da Ditadura Militar. Os trabalhadores da construção civil, chamados de candangos, tiveram que se organizar para permanecer na cidade. Porém, foram realocados para as cidades-satélites, localizadas fora dos Eixos. Brasília não foi planejada para abarcar os/as milhares de

---

<sup>9</sup> A Companhia Urbanizadora da Nova Capital é uma empresa estatal brasileira do Distrito Federal. Criada no período da construção de Brasília, em 1956.

<sup>10</sup> Até hoje, professores mais antigos da escola contam que os depósitos, barracos de alvenaria, que ficam aos fundos da escola, foram moradia de muitos ex-servidores do colégio.

trabalhadores/as que participaram da construção da cidade, nem os retirantes que chegaram à capital fugindo da seca do Nordeste ocorrida em 1958 (Oliveira, 2017).

De 1957 a 1960, a população do DF cresceu de 12.700 para 141.742 habitantes, dos quais 52.044 residiam nas áreas rurais. No censo de 1970, por exemplo, o DF atingiu meio milhão de habitantes, com crescimento de 404.273 pessoas (504.015 no total), sendo apenas 21.700 provenientes de áreas rurais. Os canteiros de obras abrigam milhares de operários, com destaque para as “Localidades Provisórias” (Metropolitana, Candangolândia e Velhacap), onde residiam 5.913 pessoas, e as “Grandes Invasões”, que englobavam 77.702 habitantes da comunidade informais espalhadas pela cidade, conforme estimativas da Codeplan<sup>11</sup>. O projeto de criação das cidades-satélites esteve relacionado à necessidade de erradicar as favelas e remover as ocupações que estavam próximas ao Plano Piloto. A cidade de Taguatinga foi a primeira que integrou o “avião” (Brasília). Inaugurada antes mesmo da capital federal, em 1958, alojou, de forma precária, as populações carentes, oriundas da “favela” da então Cidade Livre, atualmente conhecida como Núcleo Bandeirante (Oliveira, 2017).

Ao idealizar o projeto educacional para Brasília, Anísio Teixeira concentrou-se em aspectos importantes como modernização, desenvolvimento e pedagogia inovadora. No entanto, a ausência de uma abordagem mais abrangente que incorporasse as dimensões raciais e sociais acabou perpetuando desigualdades e inviabilizando as experiências e necessidades dos trabalhadores que participaram ativamente da construção da cidade.

Por meio do estudo do historiador Guilherme Lemos, podemos evidenciar que não somente o projeto educacional excluiu a massa de trabalhadores, mas também toda cidade foi projetada para excluir os mais pobres e, conseqüentemente, a população negra. Segundo ele, o psicanalista e crítico do colonialismo Franz Fanon escreveu sobre Brasília pouco tempo depois de sua inauguração e afirmou que

[...] É preciso dessacralizar a capital e mostrar às massas deserdadas que é para elas que se decide trabalhar. É em certo sentido que o governo brasileiro procurou fazer com Brasília. A arrogância do Rio de Janeiro era um insulto ao povo brasileiro. Mas infelizmente Brasília é ainda uma nova capital tão monstruosa quanto a primeira (Fanon, 1968, *apud* Lemos, 2022, p. 194)

---

<sup>11</sup> Paviani, Aldo. *Brasília, o passado estruturante*. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/brasilia-o-passado-estruturante/#:~:text=Em%20raz%C3%A3o%20desse%20crescimento%2C%20houve,52.044%20moravam%20no%20meio%20rural>. Acesso em: 23 mai. 2023.

Para Guilherme Lemos<sup>12</sup>, “as cidades brasileiras, estadunidenses e sul-africanas figuram como as mais segregadas do mundo – sendo Brasília a cidade com maior índice de segregação entre todas as analisadas” (Lemos, 2022, p. 29). Nesse sentido, “a nova capital continuava sendo um insulto para a maioria do povo brasileiro, sobretudo aqueles e aquelas que viviam o pós-abolição privados dos direitos fundamentais” (Lemos, 2022, p. 194), acrescentamos aqui o direito básico à educação previsto na Constituição para todos os brasileiros, mas que excluiu os trabalhadores. Para ele, “Brasília não é um projeto ‘fracassado’ se pensarmos que seu objetivo é, desde o princípio, a segregação” (Lemos, 2022, p. 28), o historiador abordou como o projeto de construção de Brasília baseia-se em uma perspectiva de modernidade eugenista, branca e excludente. Segundo ele, Lucio Costa afirmou ao jornal “O País”, em 1928, que,

Toda arquitetura é uma questão de raça, enquanto nosso povo for essa coisa exótica que vemos pelas ruas nossa arquitetura será forçosamente uma coisa exótica. Não é essa meia dúzia que viaja e se veste na rue de La Paix, mas essa multidão anônima que toma trêns na Central Leopoldina, gente de caras lívidas, que nos envergonha por toda parte (Lemos, 2022, *apud* Nobre, 2010, p. 25).

Nesse sentido, é preciso afirmar que o projeto urbanístico de Brasília na sua configuração tem semelhanças com o projeto “higienista” e “eugênico<sup>13</sup>” das primeiras décadas do século XX, cujo principal objetivo era o “combate à insalubridade que se desencadeou no Rio de Janeiro, originou o processo de replanejamento de novas formas de organização, base da urbanística moderna, bem como as leis e códigos de saúde pública” (Pereira, 2013, p. 61), além da limpeza racial com a política de branqueamento da população brasileira. O historiador Amical Pereira, ao questionar as teorias raciais e a democracia racial no Brasil, considerou que, no início do século XX, prevaleceram as ideias de estudiosos do campo das ciências sociais e humanas que usaram e abusaram da metáfora darwinista – ressignificada e utilizada por Spencer, segundo Poliakov – da “sobrevivência dos mais aptos” e que utilizaram a eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam no que Seyferth chama de uma “limpeza étnica” (Pereira, 2013, p. 63).

---

<sup>12</sup> Ver mais em: “No dilacerar do concreto”: as histórias dos *apartheids* entre as satélites de Brasília e as *townships* de Joanesburgo (1955 - 1971). <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/44716>. Acesso em: 17 set. 2023.

<sup>13</sup> Eugenia foi um movimento que acreditava na perfectibilidade humana a partir da genética, e que incentivou a “seleção da espécie” a partir do cruzamento entre indivíduos puros e superiores. PEREIRA, Amílcar Araujo; MOFACTO, Elizabete Santos. *Relações étnico-raciais, gestão escolar e educação: dos desafios para a consolidação de uma perspectiva democrática nas escolas*. Gestão escolar pública: desafios contemporâneos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2015, p. 59-74. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

As questões raciais tornaram-se o centro das discussões sobre a identidade nacional, no final do século XIX e início do século XX, na transição entre o Império e a República. Era preciso construir uma “nação brasileira”, mas como construí-la “com uma população cuja maioria descendia de ex-escravizados de origem africana e indígenas, considerados inferiores?” (Pereira, 2013, p. 63).

O projeto de nação foi realizado por meio da política de branqueamento na qual a principal ação girava em torno da imigração europeia, que em 40 anos trouxe ao Brasil o mesmo número de africanos (3,99 milhões de europeus) (Pereira, 2013). Segundo Amical Pereira, no Brasil republicano, a Constituição de 1891 asseverava em seu texto a proibição de imigrantes asiáticos e africanos no território brasileiro e, ainda, determinava o estímulo à educação eugênica em todos os âmbitos dos governos estaduais, municipais, federais e do Distrito Federal (Pereira, 2013).

O que reverberou nas décadas de 1960 e 1970, Brasília não estava dissociada dessas discussões, tanto que, para Lúcio Costa, as cidades satélites estavam no projeto, mas somente deveriam existir após a ocupação do Plano Piloto. Todavia, a pressão por habitação aumentou e tomou os meios de comunicação, sobretudo, com o discurso de que as ocupações nas margens do Plano Piloto configuravam um “atraso” à cidade planejada e moderna. Em 1960, “o GDF implantou sucessivas satélites: Gama e Sobradinho; Guará I – nos fins da década – acrescido do Guará II, ao longo dos anos 1970” (Paviani, 2010, p. 147), além da transferência de mais de 80 mil pessoas das vilas circundantes do Núcleo Bandeirante para a Ceilândia (Oliveira, 2017).

Emerge, assim, a polaridade entre Plano Piloto e cidades satélites: “o operariado é mantido na periferia, enquanto os funcionários da administração federal tinham assegurado seu domínio sobre a cidade mais moderna do mundo” (Ribeiro, 1980, p. 120). De um lado a cidade modelo (sonho de Dom Bosco) e, do outro, aquilo que não poderia ser esquecido, o reflexo das cidades brasileiras (Oliveira, 2017).

Ao analisar o processo de “segregação socioespacial”, o sociólogo Breitner Luiz Tavares (2009, p. 69) ressalta que essa categoria foi difundida na Escola de Chicago nos anos 30 e 40 do século XX, e que “exprime uma tendência da organização do espaço com zonas de grande homogeneidade social que se distribuem em função de critérios da diferença de classes econômicas gerando ‘racismos espaciais’” (Oliveira, 2017).

Nesse sentido, é crucial reconhecer que os trabalhadores foram excluídos do projeto educacional de Brasília. Os “candangos” enfrentaram desafios significativos, incluindo condições precárias de trabalho e moradia; ao ignorar essas questões em uma proposta educacional para nova capital, revela-se a falta de sensibilidade e leitura da realidade social e racial do Brasil da década de 1960.

As críticas ao projeto de Anísio Teixeira não são muito diferentes das críticas que John Dewey recebeu nos EUA, suas propostas educacionais eram concebidas dentro de um contexto predominantemente branco e privilegiado. Suas ideias enfatizavam a importância da formação de cidadãos democráticos, porém, sem abordar as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade americana. Isso levou a acusações de que suas teorias negligenciaram a diversidade e perpetuavam injustiças estruturais.

Anísio Teixeira não apenas estudou educação nos Estados Unidos, mas também buscou adaptar as práticas educacionais americanas no Brasil. Para Dávila, (2005, p. 11),

O potencial silêncio completo de Teixeira sobre a realidade de segregação racial nos Estados Unidos, ou sobre o processo de aplicação política de práticas sociais de uma multirracial mais segregada sociedade para uma sociedade não segregada, levanta um paradoxo provocativo para os estudiosos da política social brasileira (Dávila, 2005, p. 11).

O projeto educacional inovador de Anísio Teixeira não foi pensado para periferias de Brasília, o que fica evidente no depoimento do Secretário de Educação, Luiz Carlos Pujol, ouvido pela CPI/1963, quando relatou os problemas encontrados nas escolas do Cruzeiro, Gama, Taguatinga e Planaltina:

As salas de aula estão realmente ruídas. Não encontrei a escola em funcionamento porque se tratava de um sábado, mas fui informado de que 2 ou 3 salas que haviam sobrado estão também em estado precário, vidraças quebradas, zinco arrancado, paredes rachadas- até um perigo para as crianças- mesmo assim estavam destinadas a esse trabalho [...] visitando o Cruzeiro encontrei as escolas funcionando, mas o Sr. Presidente, uma delas não tem cantina, não tem nem aparelho sanitário. Foi construída atabalhoadamente também [...] na cidade de Planaltina um vendaval fez o mesmo que no Gama. Por quê? Porque o prédio foi malfeito também (Depoimento do Secretário de Educação, Luiz Carlos Pujol, ouvido pela CPI/1963).

É fundamental ressaltar que nenhum teórico da educação, nem mesmo aqueles considerados pioneiros nas décadas de 1930 a 1940, abordou o “problema racial” do Brasil, como colocado por Florestan Fernandes. Essa questão racial foi levantada majoritariamente, por intelectuais dos movimentos negros organizados, principalmente, a Frente Negra Brasileira, os jornais da Imprensa Negra (Domingues, 2008).

A cidade de Brasília foi racializada desde sua construção, especialmente no Plano Piloto, um espaço majoritariamente habitado por pessoas brancas e com um projeto inovador de educação. As escolas nessa região eram concebidas como “Escolas Parques”, com uma abordagem que promovia a integração comunitária, contando com estruturas como teatros, cinemas e ênfase nas artes. Por outro lado, nas periferias, conforme o documento apresentado, encontramos escolas sem condições mínimas adequadas para formação. Após a ditadura, receberam muros, estruturas que lembram presídios, repletas de grades, o oposto do projeto para o Plano Piloto proposto por Anísio Teixeira.

Essa disparidade entre as escolas do Plano Piloto e as escolas das periferias de Brasília configuram a estrutura basilar das desigualdades sociais e raciais na história do sistema educacional do DF. Enquanto as escolas do Plano Piloto desfrutaram de uma abordagem inclusiva e recursos adequados, as das periferias enfrentaram condições precárias que afetaram negativamente o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Gildo Willadino (1990),

O começo do ensino em Brasília foi extremamente elitizado, eram poucas escolas. Então, ficou uma demanda reprimida muito grande. E quando começou a se construir nas cidades satélites, que estavam surgindo, se fazendo escolas, eu não participei do planejamento nesse época, mas bastante certinha, do Plano Piloto. Quer dizer, tem tantas crianças, vamos botar tantas salas. Quando acabava a construção da escola, já tinha o dobro. Então, as escolas começam a funcionar em três, quatro turnos diários, mais noturnos, sobrecarga, a ponto tal que em 70, mais da metade dos alunos do antigo primário estudavam no diurno em regime de três turnos. [...] Juntando manhã, tarde e noite, mais da metade dos alunos estavam nesse regime intermediário, sempre é o que tem menos matrículas. A escola tem horário ruim para professor e para aluno, vai se empurrando, mas mesmo quem esteve na manhã ou na tarde é prejudicado, das 7 às 11, de 11 às 3, de 3 às 7. Então os horários terríveis eram instalados (Willadino, 1990).

Ainda de acordo com o professor Willadino, no início da década de 1960, o Brasil estava passando por um processo de democratização do ensino público. É importante destacar que esse movimento iniciou após a Primeira Grande Guerra, no processo de urbanização e industrialização brasileira. Na década de 1920, o índice de analfabetismo no Brasil atingia 80% da população. A nova burguesia ascendente ansiava educação aos moldes acadêmico e elitista, e o operariado, o mínimo de escolarização. A bandeira da democratização do ensino no Brasil foi levantada pelo movimento que ficou conhecido como “escola nova”, por intelectuais como Fernando de Azevedo e o próprio Anísio Teixeira. Temas como sociedade igualitária e sem privilégios foram colocados como principais pautas para uma escola pública para todos (Aranha, 1996).

Os intelectuais escolanovistas produziram um impacto importante com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado por mais 26 educadores do Brasil. Segundo Aranha (1996, p. 198),

O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando uma escola básica única (Aranha, 1996, p. 198).

No entanto, apesar do “otimismo pedagógico” dos escolanovistas, a crença no Estado neutro e a “ilusão liberal” na escola como redentora da humanidade somente perpetuam desigualdades. Sem a real crítica ao capitalismo brasileiro composto pelas velhas oligarquias,

[a] educação como mola redentora da democratização da sociedade" somente incluiu a nova burguesia. De qualquer forma, o ensino foi ampliado, de 1930 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quadruplicam, "ainda que essa expansão não seja homogênea, tendo se concentrado basicamente nas regiões urbanas dos Estados mais desenvolvidos (Aranha, 1996, p. 203).

Essa situação é confirmada na fala do Willadino, segundo ele, o ensino de Brasília era extremamente elitizado, com poucas escolas disponíveis nas periferias, diferentemente do Plano Piloto, onde havia escolas com número reduzido de estudantes. O planejamento do sistema educacional não acompanhou adequadamente o crescimento populacional das periferias, resultando em falta de salas de aula em relação à demanda. A sobrecarga de turnos escolares resultou em horários desfavoráveis para professores e alunos, chegaram a criar, após a ditadura, horários com três turnos que ficaram conhecidos popularmente como “horário da fome”, pois contemplava o horário do almoço. Essas ações acentuaram ainda mais as desigualdades educacionais entre as cidades do DF e foram implantadas apenas nas periferias do DF (das 7h às 11h, o primeiro grupo de estudantes), das 11h às 15h (outro grupo) e o último das 15h às 19h. Tal iniciativa se perpetuou até o final da década de 1990 e foi justificada apenas pela falta de escolas. Conforme relatou o próprio secretário de educação na época a CPI 1963.

### Figura 9 – Texto da CPI/1963

A situação em que funcionam as escolas das cidades satélites, principalmente as escolas de Taguatinga, é de calamidade pública. Barracos de madeira, absolutamente impróprios por não oferecerem os elementos indispensáveis - luz, ar e espaço suficientes; não há instalações adequadas ao funcionamento e à segurança. Os alunos ficaram acumulados, três em cada carteira, dado o excesso da matrícula nessas escolas que dispõem de precaríssimos recursos. Essa situação existe e foi apresentada ao Conselho Diretor desde 1961. Há ainda as 1.440 crianças que aguardam lugar, estão em situação de emergência, frequentando o terceiro turno, / além daqueles que aguardam matrículas fora da escola.

Fonte: Comissão Parlamentar de Inquérito, 1963.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) estava prevista na Constituição Democrática de 1946 e foi debatida por 13 anos até se tornar a Lei nº 4.024, publicada em 1961. Uma das principais questões colocadas na lei diz respeito aos recursos públicos destinados ao ensino público como “compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”. A pressão da iniciativa privada foi tão contundente que o artigo 95 da lei estabeleceu recursos financeiros tanto para escolas públicas como privadas. Os conselhos criados para debater a educação em âmbito federal e estadual, Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estaduais de Educação (CEE), tinham representantes das escolas privadas, o que permitiu que as legislações refletissem interesses dos maiores conglomerados de educação, sobretudo, das congregações religiosas, favorecendo mais uma vez as classes privilegiadas (Aranha, 1996).

Ainda segundo Willadino, as melhores escolas do país eram predominantemente públicas, o que indica um alto padrão de qualidade no ensino. No entanto, à medida que a democratização do ensino avançava, houve um declínio na qualidade do ensino oferecido, tais acontecimentos coincidiram com o período da Ditadura Militar. É importante ressaltar que, ao longo do tempo, sobretudo a partir 1964, o avanço do projeto liberal militar em Brasília resultou no sucateamento gradual da escola pública como um todo. O projeto liberal militar implementado em Brasília trouxe consigo uma série de mudanças na política educacional, muitas das quais resultaram em consequências prejudiciais para as escolas públicas.

A LDB/1961 não foi revogada pelos governos militares, apenas alterada e atualizada com as Leis n.º 5.540/1968 e 5.692/1971, com acordos entre Ministério da Educação e

Cultura e *United Agency for International Development*, do qual o Brasil passou a receber apoio, financiamento e cooperação do governo norte-americano para ampliação do ensino público.

Para Maria Aranha, os militares desenvolveram uma reforma educacional “autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (Aranha, 1996, p. 213). O ensino profissionalizante foi estabelecido como obrigatório para o ensino médio, no entanto, faltavam professores qualificados para lecionar as 130 habilidades profissionais. Além da falta de recursos adequados aos cursos ofertados como laboratórios, oficinas e materiais. Ainda para a pesquisadora Maria Aranha (1996, p. 215), “sem a adequada preparação para o trabalho, é lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão-de-obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos”.

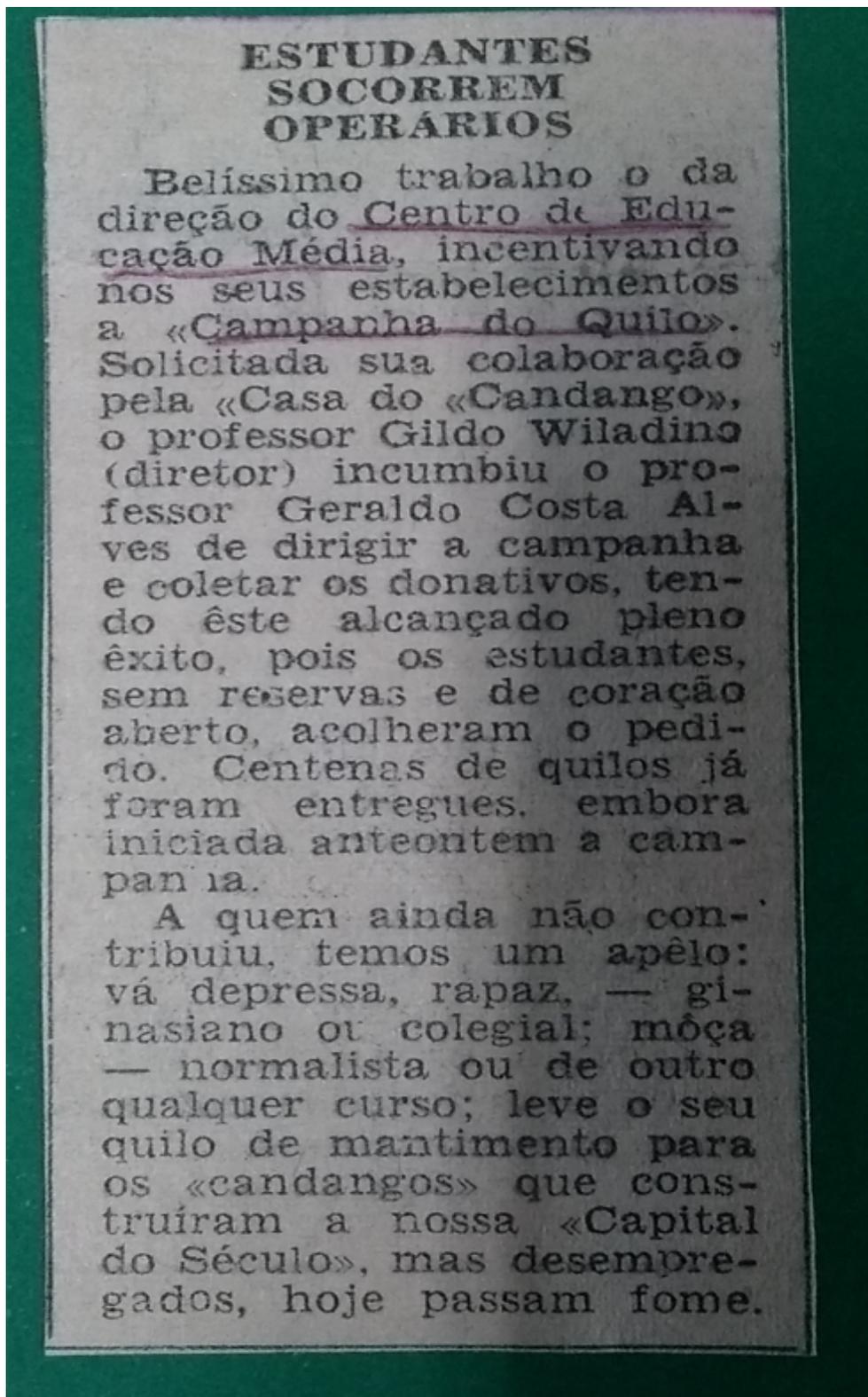
Em Brasília, a ação institucional para resolver esse “exército de reservas” foi expulsar os trabalhadores desempregados. Segundo o historiador Marcos Santos, a “Operação Retorno” foi uma ação do governo militar em parceria com a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), já em abril de 1964, para remover da capital federal trabalhadores ociosos e devolvê-los aos seus locais de origem. Essa operação evidencia a mentalidade da época, de que a presença dos trabalhadores era vista como problemática para sociedade planejada. Uma visão preconceituosa que associava a presença desses trabalhadores à marginalidade e à incivilidade, sem considerar a sua contribuição para construção da cidade e a necessidade de acesso à educação. “A Operação Retorno buscava realocar cerca de 6 mil trabalhadores para suas regiões de origem” (Santos, 2020, p. 11).

Ainda em 1961, os estudantes do CEMEB organizaram uma campanha solidária em prol dos trabalhadores desempregados. Chamada de “Campanha do Quilo”, o intuito era matar a fome que assolava os operários e suas famílias. Orientado pela direção escolar, a matéria do jornal com o nome de “Estudantes socorrem operário” documentou a ação e sensibilidade dos estudantes em perceber como era agressiva a condições de vida daqueles trabalhadores que, após construírem a cidade, agora passavam fome.

A quem ainda não contribuiu, temos um apelo: vá depressa, rapaz, - ginásiano ou colegial: moça- normalista ou de outro qualquer curso: leve o seu quilo de

mantimento para os “candangos” que construíram a nossa Capital do Século, mas desempregados, hoje passam fome (Correio Braziliense, 07 abr. 1961).

**Figura 10** – Matéria do jornal Correio Braziliense sobre ajuda de estudantes a trabalhadores



Fonte: Correio Braziliense, 1961.

O grande crescimento da rede de ensino do DF coincidiu com medidas como cortes orçamentários, falta de investimentos em infraestrutura e recursos didáticos, bem como a diminuição dos salários dos professores, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Esse declínio gradual da qualidade do ensino público em Brasília teve reflexos na forma como os direitos trabalhistas dos professores passaram a ser tratados, sobretudo, a respeito do direito à moradia, principal pauta de luta dos professores da primeira geração da educação do DF.

#### 1.4- O concurso para professores

No primeiro concurso para professores, o direito à moradia foi estabelecido já no edital do concurso. No entanto, no segundo, foi incluído um aditamento às normas anteriores, a comissão organizadora do concurso estabeleceu por meio do Ofício n.º 27, de 20 de dezembro 1960, que os candidatos ao magistério deveriam submeter-se às seguintes condições: “1- não assume a Fundação o compromisso de obter moradia para os professores” (Relatório da Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio, Volume 3, 1ª via. 1963. CPI-1963).

Inclusive, os candidatos que já fossem moradores da cidade receberiam pontuação maior (20 pontos aos residentes em Brasília), a ideia era favorecer candidatos que não necessitassem da habitação. E a justificativa foi exposta explicitamente nos critérios do concurso, conforme documento da comissão organizadora em 1960:

Esse critério decorre do fato de o candidato já residente em Brasília não apresentar problema de habitação. Além disso, não terá de defrontar-se com a adaptação às condições de vida peculiares da nova Capital Federal (Relatório da Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio, 1962. CPI-1963).

As peculiaridades aqui podem ser lidas como os problemas estruturais de habitação, falta de transporte público, iluminação, insegurança etc. Somada à realização de um concurso pouco atrativo aos novos profissionais, a falta de professores se tornou uma realidade na capital federal, o que exigiu seleções todos os anos, e quase nunca preenchendo a real necessidade de professores na cidade.

Nesse concurso para Ensino Médio de 1960, por exemplo, eram 60 vagas para as mais diversas áreas, no entanto, somente 43 foram preenchidas. A comissão do concurso

chegou a pedir autorização do governo local para oferecer maiores vantagens aos candidatos no intuito de preencher as vagas ociosas, sobretudo, nas áreas de Física e Matemática.

**Figura 11** – Relatório da Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio

Brasília, 20 de dezembro de 1961.

Senhor Professor,

A Fundação Educacional do Distrito Federal manterá, no próximo ano, um Centro de Ensino Médio, no qual estarão situados os segundos ciclos, e três ginásios, dos quais um no Plano Piloto e dois em cidades satélites, todos na área do Distrito Federal.

Em vista da necessidade da ampliação de seu quadro de professores, está sendo realizada a presente seleção.

O Conselho Diretor da Fundação tomou as seguintes resoluções, relativas à seleção e aproveitamento de pessoal:

- a) A seleção será feita em Brasília;
- b) as despesas de transporte e estada em Brasília correrão por conta dos candidatos; (em casos especiais será dado alojamento precário, sem compromisso de alimentação);
- c) os professores classificados serão contratados em caráter experimental por um ano, com vencimentos fixados em G\$39.430,00;
- d) passado o primeiro ano o contrato será renovado sem especificação de duração, passando os vencimentos a nível normal;
- e) para os professores solteiros aprovados na seleção, poderá ser obtido alojamento coletivo até os mesmos resolverem o problema de moradia, por sua própria conta;
- f) os vencimentos, para os professores selecionados, serão pagos a partir de 1º de fevereiro de 1962.

Fonte: Comissão Parlamentar de Inquérito, 1963.

O descompromisso com a categoria foi normalizado ao ponto de que o próprio documento apresentado pela comissão do concurso deixasse explícito que podiam fornecer “alojamentos precários”. Diante desse descaso, restou aos professores a organização coletiva como forma de combate ao desrespeito aos profissionais da educação do DF. A formação da primeira organização sindical dos professores, a Associação de Professores, foi criada em decorrência do problema estrutural de moradia no DF. Segundo afirmou o professor Eldonor Pimentel:

se não me engano, a professora Clarice, professora de francês, de origem francesa, tinha sete filhos. Ela, o marido e sete filhos ficavam... os apartamentos do JK eram quarto e sala. Então, essas questões é que levaram os professores a uma discussão mais séria. Nós começamos a nos organizar e daí é que surgiu, nos anos 60, uma Associação dos Professores, em função desses problemas. Toda noite nós nos reuníamos: existiam dois blocos contínuos e nós então fazíamos reuniões toda noite na casa de um, na casa de outro, para discutir essas questões. Foi havendo uma efervescência dessas questões (Pimentel, 2003, p. 10).

A entrevista do professor evidencia a importância da organização coletiva dos professores dada as adversidades enfrentadas pelos trabalhadores da educação na capital federal, enfatizando, de maneira especial, as dificuldades vivenciadas pelas professoras. Essas dificuldades não se limitaram apenas à vida na capital, mas já se manifestaram desde o processo de seleção do concurso. Outro documento presente na CPI de 1963, que será

trabalhada mais detalhadamente no próximo capítulo, sugere implicitamente como as profissionais da educação foram submetidas a situações de desigualdade nos concursos educacionais do Distrito Federal.

Estado civil: 10 pontos para os solteiros. Estes não trazem à escola problemas do lar e, se vindos de outra localidade, enfrentam mais facilmente o problema de habitação em Brasília; além do item “d” sobre o “número de dependentes, além de 2: 5 pontos negativos por dependente, até o máximo de 20 pontos negativos. Mesma justificativa apresentada no item anterior” (Relatório Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio, 1962. CPI-1963).

Conforme os critérios estabelecidos pelo concurso, pode-se inferir uma certa inclinação em favor de candidatos do sexo masculino. Embora o número de mulheres e homens aprovados no certame esteja equilibrado, os candidatos do sexo masculino foram, de certa forma, privilegiados, uma vez que os critérios do concurso atribuíram maior pontuação aos candidatos solteiros, residentes na capital e desprovidos de filhos. O exemplo citado pelo professor Eldonor a respeito da colega Clarice era uma realidade das mulheres no Brasil na década de 1960, que em média tinham de 6 a 7 filhos conforme dados do IBGE.

**Figura 12** – Imagem do gráfico da taxa de fecundidade no Brasil de 1940 a 2050



Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020.

Além disso, é relevante ressaltar que no ano de 1961 as mulheres eram consideradas legalmente incapazes de exercer uma profissão ou receber uma herança sem o consentimento de seus maridos, conforme previsto no Código Civil de 1916. Essa condição só foi modificada em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei n.º 4.121, conhecida como “Estatuto da Mulher Casada”, que finalmente concedeu às mulheres o direito de exercer livremente uma profissão. No concurso realizado em 1960 pela Fundação Educacional do Distrito

Federal, houve um total de 27 candidatos aprovados, sendo apenas 11 mulheres, e, dessas, somente 3 eram casadas.

Outro aspecto relevante é que a menção aos “problemas do lar” não parece ser uma sinalização direcionada aos candidatos do sexo masculino, uma vez que historicamente a eles foram destinados os espaços públicos, enquanto às mulheres brancas era reservado o âmbito doméstico, principalmente considerando o contexto da época, no qual havia uma formação voltada para as estudantes chamada “Educação para o lar”, que, inclusive, estava como disciplina na seleção desse concurso. Em outras palavras, todas as prerrogativas do concurso desfavoreceram as candidatas mulheres.

#### 1.5- A Associação de Professores/as do Ensino Médio: a organização coletiva dentro da Fundação Educacional do DF

Para organizar suas reivindicações, os professores e as professoras criaram em 15 de outubro de 1960 a Associação dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APEMB), primeiro núcleo organizativo dos docentes do DF, formado, majoritariamente, por professores do CASEB e do Centro de Ensino Médio Elefante Branco. A Associação foi criada especialmente para exigir o cumprimento das promessas relativas ao direito à moradia.

A primeira eleição para diretoria da associação ocorreu por meio de uma comissão provisória realizada em 20 de outubro de 1960, no Elefante Branco. Duas chapas participaram do pleito: a Chapa 1 recebeu 18 votos; enquanto a Chapa 2 obteve a maioria, com 28 votos. Houve apenas 1 voto em branco. Os professores eleitos para compor a diretoria foram: Márcio Sebastião Coutinho (presidente), Maria do Socorro Emerenciano (vice-presidente), Roberto de Araújo Lima (secretário-geral), Geny Cecília Reis (tesoureiro), Padre Mattos, Irmão Ângelo e Iara Santos Serra (membros do conselho fiscal). A Associação também estabeleceu diferentes departamentos e secretarias com o objetivo de auxiliar em suas atividades, incluindo o Departamento de Artes, o Departamento de Imprensa e Intercâmbio e o Departamento Social e Esportivo (SINPRO, s.n.).

A falta de professores nas escolas e a questão da moradia tornou-se pauta central das reivindicações dos profissionais da educação, em setembro de 1960, realizaram a primeira

greve da categoria. De 1960 para 1961, no entanto, foi o período de transição entre o governo JK e Jânio Quadros, eleito no final daquele ano. Nas férias, todos os professores que estavam envolvidos com a associação de professores e realizam a greve foram demitidos da Fundação Educacional.

No jornal, a matéria “Não Poderão Começar dia 1º as Aulas” fazia referência à demissão dos professores e como essa ação prejudicou os alunos do Ensino Médio do DF (Correio Braziliense, 23 fev. 1961), os professores foram demitidos nas férias de 1961. A demissão tornou a causa dos professores por moradia ainda mais conhecida, ganhando apoio e pressão popular, o jornal se posicionou a favor dos professores, publicando uma matéria considerando ilegal a demissão.

A repercussão foi tamanha que o próprio presidente da República, Jânio Quadros, pediu explicações à Fundação Educacional. No dia 19 de março do mesmo ano, os professores demitidos foram reintegrados ao quadro da Fundação Educacional. Em nota, os professores fizeram uma publicação no jornal, no caderno de Educação e Ensino, com o nome “Democracia: Teoria e Vivência”.

[...] Afastados da Escola pela oposição que sempre manifestaram a todas as formas de opressão e servilismo, procuramos vivenciar os conceitos de liberdade e democracia que transmitiam aos alunos, é justamente por sua crença nessas mesmas ideias que regressam. Desterrados pela má-fé, é pela fé retornam; exilados pela negação de valores como direito e justiça, é pela crença nestes valores que estão de volta. Sua permanência em Brasília, em luta de um mês já contra o domínio da incúria e da irresponsabilidade, terá por prêmio a vitória da consciência de uma contribuição efetiva para a obtenção de um novo tipo de liberdade: a da autenticidade e da vivência das teorias. Este é o segredo do ânimo que os alenta e o sentido da luta em que se empenham (Correio Braziliense, 19 mar. 1961).

O texto contundente noticia o cenário de disputa o qual a educação no DF atravessava, as demissões dos profissionais da educação do DF não foram somente por causa da luta por moradia, mas porque alguns membros eram ligados a partidos de esquerda, o ato de se organizarem coletivamente passou a ser visto como ação subversiva e de promoção do comunismo nas escolas públicas do DF, sobretudo, no Ensino Médio. Segundo o professor Fábio Bruno,

O fato é que realmente nós éramos ligados à esquerda claramente, não é? É... não... Não havia nenhuma... [Entrevistadora 1 interrompe o entrevistado e diz “nenhum mistério”] ninguém que era contra quanto à posição de cada um e, por outro lado, também, nós criávamos muito problema com relação a atraso no pagamento – não é? – Que havia muito na época (Fábio Bruno, 1990, p. 17).

Em 11 de dezembro de 1961, a organização registrou junto à Delegacia Regional do Trabalho de Brasília a criação da Associação Profissional dos Professores Secundários e Primários de Brasília (APPESPB). Uma junção entre professores do primário e secundário que fortaleceu ainda mais a luta dos profissionais da educação do DF. A Associação ganhou força, tanto que mais professores se filiaram. Em 1962, nas eleições para decidir a nova diretoria, 190 professores elegeram nomes importantes para a história de resistência da educação do DF: Fábio Vieira Bruno (presidente) e Eldonor de Almeida Pimentel (vice).

A força da Associação permitiu que desde maio de 1961 as primeiras casas fossem entregues aos professores. O presidente da Associação, professor Fábio Bruno afirmou que, “desde sessenta, ela foi criada no dia quinze de outubro de mil novecentos e sessenta e, depois, teve prosseguimento nos anos subsequentes em que ela atuou de maneira muito efetiva, por exemplo, na distribuição de casas para professores” (Fábio Bruno, 1990, p. 11). E afirma ainda que, no governo de João Goulart, a Associação teve papel decisivo na distribuição de casas aos professores no DF. Segundo ele, mesmo aqueles professores e professoras que não tinham o direito legal às casas, já que, desde o segundo concurso para professores, foi retirado o direito à moradia. Por meio da ação da Associação, os professores conquistaram o direito às casas,

Eu fiz parte, por exemplo, da Assessoria do presidente João Goulart na... no grupo de distribuição de casas – né? – para professores. E conseguimos muitos apartamentos na Asa Norte para professores, nas 400, e tínhamos prometido um bloco inteiro na 208 e um bloco inteiro na 415, quando veio o golpe [Ruído de marteladas]. Mas nós distribuimos mais casas do que a NOVACAP para professores [Risos]. Foi o grupo, o grupo... (Fábio Bruno, 1990, p. 11).

Assim sendo, devido à clara adesão às causas sindicais e à luta por direito à moradia, esses educadores foram colocados como alvos prioritários da ação autoritária que se constituía na capital federal. Já em 1963, seus nomes se destacaram tanto durante a CPI desse ano quanto nas investigações policiais subsequentes ao golpe de 1964. Como resultado, enfrentaram demissões, detenções, perseguições e foram torturados pela ditadura. É importante notar que, desde os estágios iniciais, a instauração da CPI em 1963, que tinha como objetivo investigar as Irregularidades da Educação Média do DF, na verdade, foi direcionada à associação dos professores, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

A Associação Profissional de Professores Secundário é nitidamente comunista [...] “Este ano mesmo, conforme denúncia que fiz da tribuna da Câmara, diretores de departamentos do ensino secundário, como o professor Fábio Bruno, que é presidente dessa Associação Profissional dos Professores Secundários, que

obedece a orientação marxista, o professor Eldonor Pimentel, diretor de departamento, professor Arabele Pessoa de Lina, também diretor de departamento, e vários outros foram a escola parque para pressionar as professoras a fim de não darem aula” (Depoimento à CPI 1963 – Abel Rafael, 17 jul. 1963).

Além de acusar não somente a associação de professores, mas todo corpo docente do Ensino Médio: “Então, o ensino secundário, dirigido e orientado por professores subversivos, vem tentando forçar, em todos os instantes, as professoras primárias a aderirem às suas greves políticas por meios não sensórios” (Depoimento à CPI 1963 – Abel Rafael, 17 jul. 1963). Não à toa, a CPI foi direcionada ao Ensino Médio, pois a preocupação maior dos conservadores era implodir as organizações de classe, como a associação dos professores e o movimento estudantil, que, segundo eles, eram persuadidos pelos professores marxistas.

O ataque aos professores era tamanho que o deputado Abel Rafael chegou a afirmar que os professores “açularam alunos” contra a realização da CPI, e que os estudantes pretendiam realizar uma greve, caso a comissão fosse instalada; ainda segundo ele, dentro da universidade havia cartazes contrários aos seus posicionamentos e os motivos da abertura da CPI.

Entretanto, segundo o deputado Temperani Pereira (PTB) – partido mais representativo das pautas da esquerda no Congresso Nacional – afirmou à Comissão, um grupo de professores o procurou para alegar perseguição desde que seus nomes foram vinculados a essa CPI. O presidente da CPI, Manoel Taveira, da União Democrática Nacional (UDN), afirmou que “chegou ao seu conhecimento a notícia de que 2 professores tinham sido demitidos em consequência da ação desta CPI”, e pediu responsabilidade por parte dos membros da Comissão.

O próprio deputado Juarez Távora, do Partido Democrata Cristão (PDC), aprovou as acusações do deputado Abel Rafael, mas ressaltou a importância da CPI para investigação de “fatos concretos”, não apenas de cunho ideológico. Da mesma forma, se manifestou o deputado Lauro Leitão, do Partido Social Democrático (PSD), favorável à verificação de irregularidades no Ensino. Porém, afirmou que

a Comissão não se deve preocupar apenas com problema ideológico [...] deverá ouvir depoimentos sobre fatos concretos, investigando se o ensino em Brasília é eficiente ou não, quais seus métodos, enfim, procurar objetividade (CPI, Ata da 2ª reunião, 25 jun. 1963).

Os dois deputados assinaram a necessidade de abertura da CPI, porém, questionaram o quesito “ideologia” presente no documento, e, de certo modo, ponderaram a necessidade de uma CPI apenas para apurar comunismo nas escolas. É interessante notar que, de partidos distintos, os dois não faziam parte da Ação Democrática Parlamentar (ADP), que será mais bem abordada no próximo capítulo da tese. Deliberaram reuniões todas as quintas-feiras para discussão da CPI, e, mais uma vez, o deputado Abel Rafael foi convocado para prestar esclarecimentos sobre suas acusações, solicitando que ele apresentasse fontes e fatos para continuidade da CPI.

## CAPÍTULO II- “O ELEFANTE VERMELHO” – A CPI DO ANTICOMUNISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

### 2.1- O “Elefante Vermelho”

Vermelho é um dos símbolos associados ao comunismo, juntamente com a foice e o martelo. O vermelho pode ser visto como elemento de identidade das causas e lutas da esquerda, sobretudo, após a Revolução Francesa, utilizada pelos jacobinos e até mesmo nos barretes dos *sans culottes*, que representavam os grupos mais radicais da revolução. Posteriormente, utilizado como cor representativa do comunismo, na ex-União Soviética, pelo exército vermelho (1917-1921), pela China e presente na cartilha de Mao-Tsé-Tung (o livro vermelho)<sup>14</sup>, ou seja, a cor é um referencial da esquerda no mundo, presente também nas bandeiras dos partidos de esquerda no Brasil.

Já o anticomunismo é um dos fenômenos políticos mais relevantes no contexto de colapso democrático na história do século XX no Brasil. Para a historiadora Maud Chirio, o anticomunismo fazia parte do imaginário dos militares e civis muito antes do golpe:

[...] as Forças Armadas não descobrem, evidentemente, o anticomunismo com a Guerra Fria, ou quando parte de sua oficialidade se convence de que uma “guerra revolucionária” está em curso em solo nacional. Trata-se de um ódio alimentado no seio da instituição militar desde os anos 1930 (Chirio, 2012, p. 34).

A construção do imaginário anticomunista se intensificou no contexto do Estado Novo (1930), e, posteriormente, em 1964.

A cultura anticomunista militar constitui um conjunto de referências, imagens, palavras que os conspiradores mais ativos mobilizam dentro de uma conjuntura política particular. As novas ameaças que o contexto da Guerra Fria parece representar, os discursos para descrevê-las e as armas para enfrentá-las surgem frequentemente como o simples rearranjo de elementos presentes de longa data no repertório anticomunista brasileiro: a ameaça interna, à qual está associada a imagem da traição; a denúncia do movimento social (greves, manifestações) como uma “desordem” que “desagregaria” as instituições, os valores e a unidade da sociedade; a arma da propaganda subversiva e a necessidade de uma contrapropaganda. Trata-se, aliás, de marcas de um anticomunismo conservador (Chirio, 2012, p. 34, 35).

Segundo o pensamento de Rancière, “o que provoca a crise do governo democrático nada mais é que a intensidade da vida democrática” (Rancière, 2014. p. 18). A partir da interpretação de Rancière, podemos pensar que o colapso democrático no Brasil não foi

---

<sup>14</sup> Ver mais na dissertação de mestrado: *O Mito e o Vermelho*. FERREIRA, David Telles. Dissertação (Mestrado em comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

simplesmente resultado de falhas no sistema político, mas sim uma consequência da efervescência dos movimentos sociais. Esses movimentos, representados, quase sempre, pelos menos favorecidos social e economicamente, questionaram as estruturas de poder estabelecidas e reivindicaram direitos.

Com isso, provocaram uma “desordem” no ascendente modelo democrático liberal proposto pelas elites agrárias-industriais no país. A desordem causada pela emergência das reivindicações dos movimentos sociais pode ser interpretada como sinal de que a vida democrática estava em pleno funcionamento. Sindicatos, movimentos estudantis e luta por direitos básicos, como terra, educação pública e direitos trabalhistas, demonstraram a vitalidade e a intensidade da participação cidadã na recente República brasileira. Segundo, Greg Grandin,

A coalizão contrarrevolucionária emergente geralmente era patrocinada pela classe dos proprietários rurais, pelos militares, pela hierarquia eclesiástica e por capitalistas manufatureiros e industriais que, anteriormente, podiam ter favorecido a reforma, mas agora aspiravam a estabilidade a fim de atrair o investimento externo. Democracia e desenvolvimento, promessas que até poucos anos antes pareciam indissolúvelmente ligadas, tornaram-se quase incompatíveis. Para criar um clima estável de investimento e na falta de um Plano Marshall latino-americano, os governos locais reprimiram as agitações dos trabalhadores e outras formas de mobilização popular que, em muitos países, haviam se intensificado a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Simultaneamente, as estreitas relações políticas e militares com os Estados Unidos aumentaram continuamente a capacidade repressiva das forças de segurança latino-americanas (Grandin, 2004. p. 17).

A estrutura autoritária do modelo de democracia brasileira falhou em reconhecer e responder às demandas dos atores sociais que buscavam ressignificar a democracia no país. Em vez disso, as instituições de poder, incluindo a Igreja, as elites agrárias-industriais, e até mesmo o capital externo representado pelos Estados Unidos, optaram por uma abordagem repressiva, utilizando o anticomunismo como justificativa. Essas forças viam os movimentos sociais como uma ameaça ao *status quo* e ao projeto de democracia liberal. Para neutralizar essa ameaça, empreenderam esforços para reprimir as atividades dos movimentos sociais e restabelecer a “ordem” por meio do discurso anticomunista e a imposição de uma Ditadura Militar.

Nota-se que o fenômeno do anticomunismo se fazia presente no Brasil há tempos e se entranhava nas mais variadas esferas do cotidiano. No ano de 1962, a escola aqui analisada novamente teve seu nome estampado nos jornais, quer dizer, seu “novo nome”: “Elefante Vermelho”. No caderno 1º do jornal Correio Braziliense, que noticiava os

acontecimentos da Câmara Federal e do Senado Federal, as denúncias do deputado Abel Rafael e do senador Guido Mondin do Partido de Representação Popular (PRP) chamam a atenção para o que chamaram de “comunismo na educação pública do DF”.

O deputado Abel Rafael, ex-militante da Ação Integralista Brasileira, que se elegeu deputado federal por Minas Gerais pelo PRP, foi um dos membros da Ação Democrática Parlamentar (ADP), uma frente composta por vários políticos conservadores do Congresso Nacional. Criada em 1961, tinha como foco o anticomunismo. Segundo o pesquisador Thiago Nogueira, a ADP atuou muito antes da sua criação em 1960, o discurso já estava presente no Congresso Nacional, sobretudo, desde a criação das Comissões Parlamentares de Inquérito para investigar “atividades antidemocráticas”.

Segundo o jornal, o deputado afirmou em plenário que o então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, e outras autoridades locais, como o próprio secretário de Educação, eram responsáveis por “estimular as atividades comunistas do seio dos educandários [da] Capital”. Afirmou, ainda, que o plano em execução pretendia transformar o Centro de Ensino Médio em um “Elefante Vermelho”<sup>15</sup> – “os professores se organizam em Associações e envolvem o magistério em atividades ideológicas” (Correio Braziliense, 04 dez. 1962).

A “ameaça vermelha” foi combatida por meio do discurso. O posicionamento do Correio Braziliense não difere da imprensa no Brasil, uma vez que desde a eclosão da Revolução Russa “as manifestações contra o comunismo já começaram a aparecer na imprensa, e o assunto entrou para o rol de preocupações dos grupos privilegiados” (Mota, 2002, p. 6). Os EUA foram os principais propagadores de guerra contra o “perigo vermelho” no mundo, com o crescimento do Partido Comunista do Brasil, já na década de 1930, tornou o anticomunismo uma realidade também brasileira (Mota, 2002)

No limiar da década de 1960, as bandeiras esquerdistas começaram a empolgar novos contingentes sociais, para além de intelectuais e ativistas sindicais, tradicionais fornecedores de quadros para os grupos radicais. Militantes católicos leigos e grandes quantidades de líderes estudantis fortaleceram o campo esquerdista, engrossando os movimentos favoráveis a transformações sociais. Em larga medida, o crescimento do apelo das propostas radicais se devia ao impacto da Revolução Cubana, que teve o efeito de estimular a ação tanto de comunistas como de anticomunistas. Porém, fatores internos como urbanização,

---

<sup>15</sup> BRASIL. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_01/8941?pesq=elefante%20vermelho](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_01/8941?pesq=elefante%20vermelho). Acesso em: 02 abr. 2019.

industrialização e expansão da rede de ensino também foram importantes, e não podem ser esquecidos (Motta, 2002, p. 288).

Nota-se que havia um interesse e diálogo de estudantes, professores e dirigentes das escolas públicas com correntes de esquerda. No entanto, tal aproximação não poderia ser simplificada à caricatura realizada por seus opositores, quase sempre motivados por deslegitimar concepções de ensino associadas a correntes contrárias às suas crenças e valores.

O anticomunismo tem um teor de teorias conspiratórias, as quais são construídas a partir de dados reais. Essas teorias conspiratórias anticomunistas são narrativas elaboradas que buscam retratar o comunismo como uma ameaça sinistra e onipresente, muitas vezes associando-o a conspirações secretas para minar as sociedades e instituições existentes. Essas teorias geralmente são construídas com base em elementos reais da história, como eventos políticos, movimentos sociais ou ideológicos, mas distorcem ou exageram esses elementos para promover uma agenda anticomunista.

Considerando o que foi discutido no início do capítulo sobre o colapso da democracia no Brasil, podemos nos questionar se a luta e ação democrática foram sistematicamente rotuladas sob o nome de comunismo. De acordo com Greg Grandin, na América Latina, durante a Guerra Fria, o anticomunismo foi empregado principalmente para impedir a emergência de experiências democráticas. Qualquer movimento popular ou luta por direitos era rapidamente associado ao comunismo, como pretexto para deslegitimar e reprimir essas iniciativas. Ainda segundo Greg Grandin, os interesses econômicos e políticos das elites muitas vezes se alinhavam aos interesses norte-americanos, especialmente quando se tratava de questões relacionadas à Guerra Fria, que incluíam conter o comunismo e promover o avanço do capitalismo.

Ávidas por atrair investimentos externos, as elites nacionais [...] ofereceram pouca resistência ou oposição às duas metas da política externa da guerra fria dos Estados Unidos: conter a propagação do comunismo e, além de promover o avanço do capitalismo, assegurar o domínio norte-americano sobre esse sistema (Grandin, 2004. p. 16).

A recorrência nas matérias do Correio Braziliense que associavam a escola ao comunismo estão presentes em muitas fontes, como, por exemplo, na fala do senador Guido Mondin, novamente do PRP, representante do Rio Grande do Sul, ao denunciar o que

chamou de “Bolchevização do Ensino<sup>16</sup>”, ou “cubanização do Brasil no setor do ensino, em Brasília”, denunciando que os professores de tendência marxista eram os preferidos nas seleções de professores da Fundação Educacional de Brasília. E que “o comunismo [é] atuante no ensino médio noturno de Brasília, onde até livros de autores comunistas conhecidos são distribuídos aos alunos” (Correio Braziliense, 04 dez. 1962).

É interessante notar, que esse medo de um Brasil comunista, ou que chamavam de “bolchevização” no Brasil, está presente em muitas narrativas, até mesmo nos artigos e notas escritos por Anísio Teixeira. Em 1945, por exemplo, ele escreveu um texto criticando a esquerda brasileira, ao afirmar que o Brasil era uma democracia liberal, que tinha como exemplo a experiência da Suíça e da Inglaterra. No entanto, reconheceu o potencial de mobilização da esquerda, e afirmou que a existência da esquerda possibilita a vigilância da democracia liberal, no sentido de não se tornar conservadora e reacionária.

A nação olha a esquerda com simpatia, porque sente que deve ser governada com um espírito de esquerda, isto é, com profunda inclinação pela parte mais pobre e mais deserdada do país. Mas, digamos a palavra, a nação não é comunista, nem suportará o comunismo. Uma cousa será a atenção que ela deseja se preste ao problema da nossa pobreza, uma cousa será a atenção ao problema popular, em todos os seus múltiplos e difíceis aspectos, outra e muito diferente a sua bolchevização. Queremos ser politicamente uma democracia liberal, como a Inglaterra ou como a Suíça, e isto não impede que desejemos, simultaneamente, que essa democracia esteja sob vigilante pensamento de esquerda, para não se fazer conservadorista nem reacionária e sim avançada e progressista no sentido de uma gradual emancipação da classe pobre e espoliada. A nossa democracia, sem deixar de ser liberal, se fará, assim, uma democracia militante e populista (Teixeira, 1945).

Ao longo de sua trajetória, Anísio Teixeira foi constantemente alvo de críticas e perseguição por parte dos integralistas e católicos. Um dos episódios em que se destacou essa oposição ocorreu durante o período em que Teixeira ocupou o cargo de Secretário de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935, ele se posicionou contra o avanço da educação religiosa nas escolas públicas, o que despertou a ira dos setores conservadores. Ele chegou a ser acusado de promover “ação bolchevista” devido à sua resistência em permitir a influência religiosa nas políticas educacionais do Rio de Janeiro. Essas acusações refletiam a tensão entre os defensores de uma educação laica e os grupos conservadores que buscavam manter a influência religiosa no sistema educacional (Dávila, 2005).

---

<sup>16</sup> BRASIL. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_01/8941?pesq=elefante%20vermelho](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_01/8941?pesq=elefante%20vermelho). Acesso em: 02 abr. 2019.

Em 1967, o general Moacir Araújo Lopes realizou uma palestra no Auditório do Ministério da Educação e Cultura para a Universidade Federal de Goiás, que depois foi publicada com o nome: “Rumos para educação da Juventude Brasileira”. No documento, o general, que pouco depois foi o responsável pela política educacional da Moral e Cívica no Brasil, fez uma crítica ao modelo educacional presente no Brasil desde a década de 1930. Para ele, a perspectiva educacional progressista de John Dewey e Anísio Teixeira eram perigosas por não ensinar valores morais. Embora isso não seja o mesmo que comunismo, na visão de Moacir, poderia levar ao comunismo e à subversão.

Dewey é o principal representante da pedagogia social-radical e da pedagogia reformadora contemporânea. E o filósofo da escola ativa. Por outro lado, a sua obra apresenta sérias lacunas:

Dewey é um pedagogo social unilateral: o indivíduo, para ele, é completamente absorvido pelo meio social. Todos os fundamentos ideais da sociedade não são considerados. Somente o trabalho manual é preconizado como fator da vida social. Dewey apresenta “o Americanismo” na educação. Dewey está sob a influência de J.-Rousseau; acredita-se realmente ler este último. Dewey, como Rousseau é unilateral e exagerado. Ele considerou um certo número de verdades, mas, além delas, não percebe mais nada: a realidade acaba onde acabam suas ideias. Torna-se escravo das suas opiniões, exagera e fora de suas concepções nada mais existe. Em síntese; Ele possui as características de todos os reformadores radicais. Defeito capital em Dewey: a ausência completa de todo sentido religioso, único que poderia colocá-lo em guarda contra todos os seus unilateralismos. A Religião ter-lhe-ia feito reconhecer que o indivíduo e, no final de contas, o fim de toda vida social; que acima do “laborare”, do trabalho, das lutas e dos embates da vida, existe ainda um “orare”, a prece, a meditação silenciosa e uma maneira de viver que leva a alma a paz e a felicidade; que, na consciência e nas profundezas mais íntimas da alma, ele elabora pensa e ações que permanecem despercebidas pela comunidade “e que possuem todavia a mais alta significação ‘social’”; que há verdades e instituições, elementos na vida humana que, não obstante as revoluções mais radicais, permanecem imperecíveis e indestrutíveis no coração do homem e portanto na sua educação (Gen. Moacir Araújo Lopes, 1967).

Esse discurso, apesar de ser apresentado em nome da democracia e dos valores cristãos, é extremamente autoritário ao ponto de rotular qualquer abordagem um pouco mais progressista como sendo de esquerda. Um exemplo disso é o caso de John Dewey, acusado nos Estados Unidos de propagar o comunismo. É importante destacar que as acusações eram infundadas e careciam de fundamentação sólida. Dewey valorizava a colaboração e o trabalho em grupo, princípios que também eram valorizados pelos teóricos comunistas. No entanto, esses elementos não podem ser considerados como uma prova de sua simpatia pelo comunismo. Dewey estava mais interessado em promover a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos. Além de ser um dos principais responsáveis e propagadores do modelo americano de educação. Segundo o pesquisador Jerry Dávila, “o *Columbia University Teachers College* era o principal destino nos Estados

Unidos para os educadores brasileiros. Com a ajuda de um milhão de dólares, doados por John D. Rockefeller”, o magnata da indústria petrolífera dos EUA (Dávila, 2005, *apud* Cremin; Shannon; Townsend, 1954). Ele acrescenta:

[O] Teachers College inaugurou um Instituto Internacional em 1923 que recrutaria educadores estrangeiros para estudar nos Estados Unidos, eles planejaram o treinamento de um elite internacional de educadores [...] destinada a ocupar posições estratégicas em seus países de origem (Dávila, 2005, *apud* Carta de James E. Russel, 1932).

Nada justifica a aproximação dos educadores Teixeira e Dewey ao comunismo. O documento do general revela uma tendência de categorizar de forma simplista e autoritária por não reconhecer a laicidade como princípio indispensável nas escolas públicas do Brasil. De fato, existe pouca coisa nos projetos educacionais desenvolvidos por Teixeira, Azevedo e Lourenço Filho, ou mesmo John Dewey, que poderiam ser considerados comunistas, pois “[...] quase todas as suas inovações vieram das principais práticas dos Estados Unidos” (Dávila, 2005, p. 26). Segundo o historiador Gabriel Trigueiro, os conservadores norte-americanos viam o secularismo liberal como uma ameaça ainda maior do que o próprio comunismo, interpretando-o como uma rejeição da espiritualidade e uma exaltação do materialismo e do mundo terreno:

Para se compreender o modo de articulação retórica do anticomunismo norte-americano do pós-guerra é preciso entender que, na maior parte dos casos, o principal alvo era menos o regime soviético e mais os políticos liberais identificados com o partido Democrata. Isso não significava, ao contrário do que poderia soar na superfície, que o discurso anticomunista era mera cortina de fumaça escondendo a real intenção conservadora: derrotar eleitoralmente o partido adversário. Se é verdade que esse tipo de consideração política mais pragmática deveria pautar (e de fato pautava) os intelectuais da época, é igualmente verdade que eles eram prioritariamente movidos por um ânimo muito mais profundo e de origem metafísica. Para os conservadores americanos era especialmente pernicioso e tóxico o secularismo liberal. Ele era, a bem da verdade, recebido com mais ira do que o próprio ateísmo comunista. O secularismo liberal era lido pelos conservadores como a derrota da transcendência pela imanência e o materialismo, algo a ser combatido com urgência, portanto (Trigueiro, 2017, p. 121).

Essas ideias de que somente a religião poderia servir como um antídoto eficaz contra o comunismo refletem uma visão profundamente enraizada nos movimentos conservadores norte-americanos do pós-Segunda Guerra. Um autor que corroborou com essas ideias foi William F. Buckley Jr. Em seu livro “*God and Man at Yale*” (Deus e o Homem em Yale), publicado em 1951, Buckley crítica a educação secular oferecida pela Universidade de Yale, argumentando que ela promovia o ateísmo e o materialismo, em detrimento dos valores tradicionais e religiosos. Buckley defendeu uma abordagem educacional que integrasse

princípios religiosos e morais em todas as disciplinas, como forma de combater o comunismo e preservar a civilização ocidental cristã (Buckley, 1951).

Essa percepção era alimentada pela crença de que o comunismo era essencialmente uma ameaça moral e espiritual, e não apenas uma ideologia política ou econômica. Portanto, para os conservadores, a abordagem pragmática de Dewey era vista como perigosa, pois era considerada materialista, isto é, baseada unicamente em preocupações terrenas e desprovida de valores transcendentais.

Essa noção destacava uma dicotomia fundamental entre as visões religiosas e seculares do mundo, onde a religião era vista como a guardiã dos valores morais e espirituais, enquanto as abordagens seculares, como a de Dewey, eram vistas como suspeita, pois supostamente negligenciaram esses valores. É interessante observar como esse fundo religioso influenciou a concepção das disciplinas de moral e cívica na educação do Brasil. Essas disciplinas não eram apenas sobre o ensino de normas sociais e civis, mas também eram veículos para transmitir valores religiosos e morais. É importante destacar que o campo da luta contra o comunismo era moral e não apenas político, a batalha contra o comunismo não era apenas uma questão de política externa ou de segurança nacional, mas sim uma luta entre o bem e o mal, entre valores religiosos e ideologia ateuista.

O professor Fábio Bruno<sup>17</sup>, um dos principais líderes sindicais, responsável pela criação da Associação de Professores, reafirma na entrevista realizada ao projeto Memória da Educação do DF, em 1990, com a professora e ex-guerrilheira Wanda Cozetti Marinho<sup>18</sup>, o seguinte

[...] evidente que, na época, começou a ver uma exacerbação dos partidos de esquerda – não é? – como o PCB, o PCdoB e etc. e tal. E havia uma Central Sindical em Brasília, não é? E essa Central Sindical modificou os sindicatos e houve muita greve de um dia (Bruno, 1990, p. 16).

---

<sup>17</sup> BRUNO, Fábio Vieira. Entrevistadora 1: Wanda Cozetti Marinho; Entrevistadora 2: Jeanine Daher; Entrevistador: Manuel Luís. Transcrição – André Luiz de Arruda e Rita de Cássia Arruda. Local – Brasília – DF. Data da formatação do trabalho: Setembro de 2014. Gravação: Arquivo no formato MP3. Partes: I, II, III,IV,V, VI. Tamanho: 187 MB. Comprimento: 03:22:39. Páginas: 85. Ano: 1990. Projeto de Pesquisa: Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador. Universidade de Brasília- UnB. Faculdade de Educação.

<sup>18</sup> A professora Wanda Cozetti Marinho tem história na resistência à Ditadura Militar no DF. Também foi perseguida, chegou a ser julgada por roubo ou dano a instituição financeira, com pena de 10 anos de reclusão e pena acessória de suspensão dos direitos políticos pelo prazo de 10 anos, chegou a viver 15 anos em exílio no continente africano. Conforme arquivo do Ministério Público Federal: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/sumarios/300/289.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Ele ainda sugere em outro ponto da entrevista que a Associação de professores era de esquerda “[...] o fato é que realmente nós éramos ligados à esquerda claramente, né? É... não... Não havia nenhuma... [Entrevistadora 1 interrompe o entrevistado e diz “nenhum mistério”] (Bruno, 1990, p. 17). Os trechos selecionados informam sobre um Brasil da década de 1950 e 60, os partidos de esquerda eram os preferidos dos trabalhadores organizados em associações e sindicatos. Mesmo na ilegalidade, o Partido Comunista continuava atuando e tinha espaço nas representações dos trabalhadores.

A própria organização sindical dos professores no Brasil ocorreu de forma tardia se compramos com a organização sindical dos trabalhadores das fábricas. Os docentes somente começaram a se organizar a partir da década de 1950/1960 no período democrático, quando foram discutidos importantes avanços na educação, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Outrossim, as razões subjetivas da categoria docente devem ser levadas em consideração, como as ideologias que permeavam os interesses na formação das massas, em um país que aos poucos saía da condição rural para se tornar urbano; além da construção histórica de que professor é um exercício de sacerdócio, uma vocação, e não uma profissão.

A emergência em se organizar e reivindicar direitos pode ser associada ao fato de que essa categoria profissional, sobretudo o professorado do ensino fundamental e médio, antigo 1º e 2º graus, é composta de profissionais constitutivos da nova classe média brasileira, segundo o sociólogo Wright Mills, os professores são “os proletários das profissões liberais”, ou seja,

[...] ao mesmo tempo em que a modernização da sociedade capitalista necessita do concurso dessas novas frações das classes médias, a sua lógica de crescimento econômico tende a confirmar a tendência histórica de achatamento da massa salarial que remunera essa mesma força de trabalho não vinculada diretamente às riquezas materiais (Ferreira Jr., 1998, p. 13).

Os baixos salários, a falta de incentivo e investimento motivaram as organizações sindicais docentes. A única saída para os professores foi a organização sindical, e essas organizações tinham ligações direta e histórica com lutas e pautas da esquerda.

Mas isso não nos permite afirmar que todos os professores eram de esquerda, o próprio Fábio afirmou que isso não era uma unanimidade na Associação de professores:

ninguém que era contra quanto à posição de cada um e, por outro lado, também, nós criávamos muito problema com relação a atraso no pagamento – não é? – Que

havia muito na época. A questão da escola pública mesmo, porque o tempo integral acabou em outubro de sessenta e três (Bruno, 1990, p. 18).

A noção de esquerda é considerada um “mito político” no sentido descrito por Girardet, ou seja, é uma construção, uma figura narrativa. É importante ressaltar que essa figura não é criada do nada, mas sim baseada em dados da realidade. Envolve a compreensão de que a percepção e categorização política são construções políticas sociais e discursivas. De acordo com Girardet, os mitos políticos são narrativas que refletem os valores, ideologias e interesses de determinados grupos ou sociedades. Esses mitos são moldados pela linguagem política e influenciam a maneira com que as pessoas enxergam e interpretam as posições políticas. No contexto da Guerra Fria, o termo “esquerda” passou a ser associado a movimentos políticos e ideologias consideradas subversivas ou ameaçadoras ao sistema capitalista e aos interesses conservadores. Essa representação negativa foi construída por meio de discursos políticos, propagandas, narrativas de segurança nacional sob a influência dos Estados Unidos (Girardet, 1987).

Ainda é importante ressaltar que a ideia de esquerda não é uma entidade monolítica e unificada. Ela abrange uma ampla gama de perspectivas políticas, ideológicas e sociais, que nem sempre se encaixam nas representações simplistas e estereotipadas associadas ao termo. Muitas vezes, pessoas que estavam envolvidas em lutas sociais e reivindicações específicas, como moradia, direitos trabalhistas ou igualdade racial, eram rotuladas como de esquerda, independentemente de sua filiação partidária ou orientação ideológica.

É crucial compreender que existe uma linguagem política que organiza essas categorias. O que a direita identifica como esquerda, e conseqüentemente como comunista e totalitária? Movimentos sindicais, educação popular e métodos de ensino que não eram inspirados pelo catolicismo. Pertencer a um partido político ou se identificar como esquerda era apenas um elemento adicional nesse vocabulário. Portanto, uma pessoa que estivesse apenas reivindicando soluções habitacionais poderia afirmar categoricamente que não era de esquerda, mas ainda assim seria considerada como tal por esses grupos políticos.

A entrevista ainda nos permite refletir as dificuldades que partidos da extrema-direita, como o PRP, tinham em dialogar com a classe trabalhadora; assim como os liberais, umas das principais pautas do PRP era tentar atingir essa classe. Em várias cartas e congressos os dirigentes demonstravam descontentamento com a ineficiência da pauta dos

trabalhadores, sua aceitação era maior entre as elites agrárias, tendo representações, sobretudo, no Sul e Sudeste.

O próprio Secretário Nacional, Nelson Chiurco, admitia, em 1950, que “o partido está atrasadíssimo na sua campanha no setor trabalhista” e que, a despeito de ter anunciado a pretensão de “criar um grande movimento trabalhista no PRP”, o partido teria atraído poucos operários, não tendo conseguido constituir uma forte fração sindical (Circular do Secretário Nacional de Arregimentação Trabalhista Nelson Chiurco aos Diretórios Regionais do PRP, 24/2/1950) (Calil, 2011, p. 362).

As demandas dos professores eram complexas e não se pautavam necessariamente na formação marxista dentro da associação, havia demandas cruciais como a luta por moradia; luta por pagamento em dia; e, ainda, a luta pela escola pública em tempo integral, que era uma das principais marcas do projeto proposto por Anísio Teixeira. Sobre esse ponto, Fábio Bruno relatou que a carga horária dos professores era outra, os professores tinham regime de trabalho de 40 horas semanais, porém, 20h eram destinadas à pesquisa e à formação continuada, e 20h<sup>19</sup> a lecionar as disciplinas.

Na obra “*The Last colonial Massacre: Latin American in the Cold War*” (O Último Massacre Colonial: América Latina na Guerra Fria), o autor Greg Grandin explora a relação entre a Guerra Fria e a Guatemala, fornecendo uma análise crítica sobre os eventos históricos ocorridos nesse país durante esse período. A ideia central abordada por Grandin destaca a manipulação do conceito de comunismo como justificativa para a repressão e o terror promovido pelos Estados Unidos em nome da democracia liberal. Esse fenômeno tornou-se especialmente evidente no contexto pós-Segunda Guerra, quando os Estados Unidos buscaram expandir sua influência global e conter qualquer ideologia que ameaçasse seus interesses geopolíticos. Greg Grandin argumenta que os Estados Unidos, por meio de estratégias financeiras, impuseram uma espécie de experimento neoliberal aos países latino-americanos (Grandin, 2011, p. 16).

Durante a Guerra Fria, os EUA promoveram uma política externa que visava conter a expansão do comunismo em todo o mundo, isso incluía o apoio a regimes autoritários e a intervenção em países que buscavam alternativas democráticas ao modelo liberal. De acordo com Grandin, o termo comunismo era utilizado de forma ampla e abrangente, abarcando uma variedade de experiências políticas, associações e formas de participação popular.

---

<sup>19</sup> Hoje, por exemplo, os professores trabalham diretamente em sala de aula 30h, e apenas 10 horas são destinadas à formação continuada.

Qualquer tipo de movimento social, sindical, reivindicatório ou mesmo de busca por maior participação democrática era rotulado como comunista, sendo considerado uma ameaça aos valores e interesses daqueles que se autodenominavam defensores da democracia. Essa manipulação do conceito de comunismo permitia que ações autoritárias e repressivas fossem justificadas sob o pretexto de combater uma suposta ameaça comunista. A conexão entre essa suposta ameaça e a imposição do neoliberalismo destaca a instrumentalização da retórica anticomunista como uma estratégia para consolidar o poder e garantir interesses econômicos. Ao rotular regimes ou movimentos progressistas como comunistas, os Estados Unidos justificaram intervenções militares, apoio a ditaduras e outros métodos repressivos em nome da defesa da democracia liberal (Grandin, 2011, p. 16).

Com o término do regime de tempo integral em 1963, os professores viram-se privados do tempo dedicado à sua própria formação e pesquisa. Em vez disso, foram direcionados para lidar com o desafio urgente de suprir a carência de professores devido ao aumento significativo da demanda por mais escola ao longo das décadas de 1960 e 1970 no Distrito Federal. Nesse contexto, o professor Fábio Bruno compartilhou sua experiência, relatando que

[...] a Associação Profissional tinha muita ascendência na luta pela escola pública, que era um dos carros chefes da Associação. Promoviam muita discussão, muitos debates e o Darcy Ribeiro mesmo, que era chefe da Casa Civil, ele foi procurado pela Central Sindical; pela Unidade Sindical, assim chamada. E eu fui com a Unidade Sindical ao gabinete dele, ele era o chefe da Casa Civil, pedir para que ele interferisse para a continuação do tempo integral. Mas ele achou que não tinha condições... (Bruno, 1990, p. 18).

Segundo a entrevista da professora Branca Bajak<sup>20</sup>, a escola tinha uma significativa presença de estudantes, filhos de representantes do governo, “era um colégio modelo, o colégio onde a filha do presidente Geisel estudava. E havia filhos de ministros, deputados, senadores, então era uma escola padrão” (Bajak, 2014, p. 79). Ou seja, a fiscalização contra as ações pedagógicas realizadas no Elefante Branco era mais intensa, ao ponto que a

---

<sup>20</sup> BAKAJ, Branca. Depoimento [jun. 2004]. Entrevistadoras: professora Eva Waisros Pereira; professor Francisco Heitor M. Souza. Brasília: UnB. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: Fitas cassete: Fitas Cassete: 02 - 1A e 1B (00:46':54''). Transcrição: Gabriela Lafeté Borges. Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira. 19 pp.

criticidade e a forma como a escola acreditava na formação dos estudantes era lida como ideologia comunista. Segundo a professora Marlene Cabrera da Silva<sup>21</sup>,

os alunos eram, como se diz, osso de pescoço. Eles colocavam os professores... questionavam... meus alunos liam Sartre em francês. Olha, eu sempre falo: não tive, na universidade, padrão acadêmico e nem encontrei na universidade um padrão acadêmico igual ao dos meus alunos. Eu posso citar alunos que estão aí brilhando no jornalismo, na política, no Itamaraty, alunos dessa época, gente brilhante [...]. É, havia uma mística. Realmente, os alunos sabiam que estavam vivenciando um projeto inovador em educação, havia essa consciência de que se fazia algo diferenciado. E a turma que foi selecionada em 1960 - os professores, aquela primeira leva - é que sustentava essa mística, de que iam fazer algo revolucionário, havia esse clima, essa percepção (Silva, 2006, p. 9).

De acordo com o historiador Rodrigo Patto Sá Mota, no imaginário dos anticomunistas brasileiros, a educação precisava ser fiscalizada, visto que não poderia caminhar para um modelo soviético. Preocupação já demonstrada nos anos 1930 no Brasil, quando os

anticomunistas brasileiros ficavam igualmente enfurecidos com as informações de que os soviéticos introduziram educação sexual nas escolas. Consideraram a medida uma indignidade, que resultaria na transformação dos jovens em “garotos perversos”, sem freios para conter seus “excessos de libidinagem” (Motta, 2000, p. 93).

Nesse sentido, a proposta de Anísio Teixeira de uma escola modelo fundamentada nos princípios democráticos encontrou uma forte oposição nos meios de comunicação, nas discussões parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado, com o intuito de restringir ou impedir a implementação desse projeto educacional no Distrito Federal. A ditadura, disfarçada sob a roupagem do anticomunismo, já havia se estabelecido na capital antes mesmo de sua efetiva instauração, ou seja, a ditadura chegou antes na Capital Federal.

---

<sup>21</sup> SILVA, Marlene Cabrera da. Depoimento [out 2006]. Entrevistadoras: professoras Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques; e professor Francisco Heitor M. Souza. Brasília: UnB, 2006. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: Fitas cassete: 1 (lados A e B). Transcrição: Karina Pires Silvério. 36 pág.

Figura 13 – Reportagem do Correio Braziliense



Fonte: Correio Braziliense, 1962.

## 2.2- Os integralistas e a educação do DF

No dia 1º de abril de 1963, a Comissão Parlamentar de Inquérito<sup>22</sup> foi aberta a pedido do deputado Abel Rafael, ex-militante da Ação Integralista Brasileira, representante do Partido de Representação Popular, no intuito de apurar o que chamou de irregularidades do sistema educacional de Brasília. A segunda assinatura para abertura da CPI foi também de deputado do PRP, Plínio Salgado, atuante no cenário político brasileiro do século XX, desde a década de 1930, e que ganhou notoriedade ao fundar o primeiro movimento de massa no Brasil, a Ação Integralista Brasileira, um grupo de matrizes múltiplas, que sofreu influência considerável da direita radical lusitana. Plínio viveu em Portugal quando foi exilado do Brasil no período do Estado Novo, 1939 a 1946. Após o período varguista, “retornou para o Brasil com a afirmação de ser um luso-brasileiro, passando a ser um defensor supremo da política de António de Oliveira Salazar, imagem que seguiu até o fim da vida” (Gonçalves, 2012, p. 12).

<sup>22</sup> Foram localizadas no Acervo do Arquivo da Câmara dos Deputados 5 caixas contendo toda a documentação produzida pela CPI do Sistema Educacional, o que equivale a aproximadamente 3.000 páginas de documentação sobre essa CPI.

A base teórica para o integralismo luso-brasileiro foi a *Action Française*<sup>23</sup>, que “assim como todos os grupos políticos do princípio do século XX estabeleceram uma resposta prática à teoria proferida pelo Papa Leão XIII, em 1891, através da *Rerum Novarum*” (Gonçalves, 2012, p. 12). A encíclica papal foi direcionada aos trabalhadores e fiéis católicos, e tinha como principal objetivo censurar os avanços das ideias socialistas no mundo, problematizando e promovendo uma “linguagem conciliatória entre capital e trabalho, defendendo a ‘humanização’ do capitalismo, como forma de se evitar a luta de classes e garantir a manutenção da tradição e do *status quo*” (GONÇALVES, 2012, p. 99).

Considerado o primeiro partido de massa no Brasil, a AIB ganhou muitos adeptos, e já em 1937 chegou a contar com mais de um milhão de filiados, tendo representação em todo território nacional. Apesar de não ter desenvolvido uma teoria educacional específica, a AIB deu destaque à educação em seu discurso, demonstrando a relevância do tema na plataforma integralista. A citação de Plínio Salgado, afirmando que, apesar da quantidade de volumes das Enciclopédias do Integralismo, elas "não constituem um compêndio de pedagogia" (Cavalari, 2004, p. 90), revela que o integralismo não desenvolveu um manual ou abordagem educacional sistemática. No entanto, isso não impediu o movimento de formular e destacar a educação em seu discurso integralista.

Em várias notas e textos escritos, Plínio associou o “caráter vicioso” do povo brasileiro como povo-criança, que, por conseguinte, necessitava de redenção por meio da educação. O caráter moralizador desse discurso não estava apenas entre os integralistas, a ideia da educação como salvadora da nação está presente nas crenças da década de 1920, o consenso em relação ao papel social da educação “unia católicos, positivistas e liberais num projeto cujo denominador comum era a ênfase no papel moralizador da educação” (Cavalari, 2004, p. 93).

É interessante notar que, mesmo com a decretação do Estado Novo, em 1937, a maioria dos cargos de chefia da Secretaria de Educação da capital do Brasil foram ocupados

---

<sup>23</sup> Movimento contrarrevolucionário, inicialmente monarquista, de extrema-direita, que emergiu em 1898 na França. Originalmente, uma organização nacionalista que atraiu figuras como Maurice Barrès, tornou-se monárquica sob a influência de Charles Maurras, que seguia os passos do teórico contrarrevolucionário Joseph de Maistre. Até sua dissolução ao fim da Segunda Guerra Mundial, a *Action Française* foi uma defensora de destaque do integralismo de inspiração tradicionalista. Ver mais em: Weber, Eugen. *Action Française; Royalism And Reaction In Twentieth-Century France*. Stanford, Califórnia. Stanford University Press (1962).

por oficiais do exército. No entanto, o projeto de Anísio Teixeira manteve-se praticamente intacto. Segundo o pesquisador Jerry Dávila,

embora a educação religiosa tivesse sido instituída, pouca coisa do modelo progressista norte-americano implementado por Teixeira foi alterada, ao contrário, os oficiais do exército avançaram vigorosamente na reforma do programa de Teixeira (Dávila, 2005, p. 8).

No que concerne à perspectiva integralista, não era qualquer educação que podia emancipar e “salvar” o país da ignorância, mas somente a proposta pelos integralistas, que consistia numa educação completa do homem, do ponto de vista físico, moral e intelectual: o homem integral. Acerca dessa lógica, os integralistas defendiam veementemente o papel da educação integral, o salário digno dos professores, a pesquisa científica, desde que respeitassem os princípios da ordem moral, social e nacional (Cavalari, 2004). De acordo com a pesquisadora Rosa Maria Cavalari, os integralistas não estavam interessados em um projeto de curto prazo, tinham muito claro que para influenciar uma nação necessitavam de ações duradouras. Acerca dessa lógica, a educação ocupa o cerne do pensamento dos integralistas, e o Estado foi o espaço escolhido para colocar o projeto “Deus, Pátria e Família” em ação.

Os integralistas defendiam a educação privada, perspectiva que trouxe o apoio da maior instituição religiosa da época, a Igreja Católica. A Igreja era contrária ao projeto dos liberais de ensino público, gratuito e leigo, e se via representada pelos integralistas, esse seu apoio foi fundamental para promover o integralismo pelo Brasil. Fortificados pelo apoio da Igreja, os integralistas buscaram ações não somente como movimento cultural, como se apresentaram de 1932 a 1937, mas também como partido político com ações na esfera estatal, ocupando cargos e almejando influências. Sob essa ótica, acreditavam que a educação como membro do Estado dependia necessariamente da família e da religião, instituições basilares para a estabilidade social e a regeneração da sociedade brasileira (Cavalari, 2004).

No entanto, a AIB não sobreviveu às pressões do pós-guerra e fundou em 1945 o PRP, que se colocou como um partido democrático e antifascista. Sua fundação foi uma tentativa de desvinculação da AIB, por conta de sua associação com o fascismo e o totalitarismo. A mudança de discurso se justifica pelo cenário de oposição ao fascismo no mundo pós-guerra: o esgotamento do fascismo após a Segunda Guerra Mundial fez com que os ex-representantes da AIB não só se reafirmassem como democráticos como também

contrários ao totalitarismo. Para eles, nazistas e comunistas, quando acusados de incoerência, se defendiam dizendo que seus militantes foram combatentes contra a Alemanha e a Itália nazifascistas na Segunda Guerra Mundial (Merg, 2007).

A historiadora Elizabeth Cancelli destaca a mudança de significados do termo “totalitarismo” e sua relação com o contexto político e ideológico que emergiu após a Segunda Guerra Mundial. O termo foi inicialmente criado na década de 1920, associado ao surgimento do fascismo italiano. Os próprios fascistas utilizaram a palavra para descrever positivamente sua visão de um Estado forte e centralizado, que abrangia todos os aspectos da vida. Ela menciona a contribuição do filósofo italiano Gentile para a concepção mais intelectualizada de totalitarismo, “que destacava a ênfase no estatismo, no caráter religioso do fascismo e na assertiva de que o espírito totalitário do fascismo renovaria a Itália, penetrando todas as esferas da vida humana” (Cancelli, 2012, p. 84). Já na década de 1950, a arte cinematográfica, ancorada na literatura, passou a explorar mais profundamente os fundamentos totalitários das utopias contemporâneas, sinalizando que nazismo e comunismo estavam assentados nos mesmos princípios totalitários (Cancelli, 2012, p. 84). Segundo Cancelli,

Embora as críticas quanto à imprecisão do conceito e suas dificuldades analíticas persistissem ao longo do tempo, o termo totalitarismo acabou demonstrando a força política de sua abrangência ao tornar-se, ao longo de mais de meio século, sendo representado como a grande antítese dos direitos humanos, da democracia e dos valores ocidentais, sobrevivendo, inclusive, à sinonímia que teve por longo tempo ao representar os regimes comunistas e socialistas. Neste sentido, os trabalhos de Friedrich Hayek, Carl J. Friedrich, Zbigniew Brzezinski e Hannah Arendt, nos anos 1950, foram fundamentais. O certo é que este pós-guerra trouxe uma grande ruptura de interpretação política sobre a ausência de liberdade e a imposição do terror. E, apesar de serem constantemente lembradas como conquistas fundamentais e síntese de movimentos políticos que apontavam em direção à defesa e à conquista de direitos políticos, as inglesas Magna Carta (1215) e a Bill of Rights (1689), a francesa Declaração Universal dos Direitos do Homem (1789) e a americana Bill of Rights (1791) eram ainda manifestos excludentes que, em suas essências, guardavam as desigualdades humanas do ponto de vista racial, social, religioso, econômico, sexual e político (11), e que, desta maneira, desconsideravam que parte significativa da humanidade era ainda não cidadã. Sobre esta parcela a quem estava reservado apenas o direito de ser administrada como população (12) é que os movimentos pelos direitos humanos iriam voltar-se, a partir da construção de valores da democracia ocidental (Cancelli, 2012, p. 85).

Destaca-se que ao longo do tempo o termo totalitarismo se consolidou como uma poderosa ferramenta política ao ser representado como a grande antítese dos direitos humanos, da democracia e dos valores ocidentais. A construção de uma agenda não totalitária, fundamentada na ideia de dois totalitarismos, o de direita (fascista) e o de

esquerda (comunista) reflete o contexto político e ideológico da Guerra Fria. A percepção do totalitarismo como pior forma de ditadura possível impulsionou argumentos que justificaram medidas extremas para evitar a instauração de regimes com tais características. Então, para evitar o totalitarismo, nesse discurso político, o golpe de 1964 era defensável, considerado como o “mal menor”.

A identidade do PRP continuou fortemente nacionalista, espiritualista<sup>24</sup> e de oposição ao comunismo. Para o professor Gilberto Calil, a melhor definição para os integralistas, no contexto de redemocratização, eram “cães de guarda” da ordem estabelecida, através da propaganda e da mobilização anticomunista os integralistas agiram na

disseminação de propaganda anticomunista através de panfletos, folhetos, programas radiofônicos; discursos parlamentares e comícios públicos; produção e publicação de obras anticomunistas; campanha sistemática de denúncia de supostas atividades comunistas e manutenção de um vasto serviço de espionagem da ação dos comunistas, socialistas e militantes sindicais, estudantis e sociais (Calil, 2005, p. 57).

A pesquisadora Laura de Oliveira, em seu trabalho sobre política editorial durante a Guerra Fria, argumenta que o integralismo tinha claramente origens nos fascismos do início do século. No entanto, durante a Guerra Fria, surgiram alianças entre ex-integralistas e liberais anticomunistas, em nome de uma ideia vaga de democracia, mas principalmente para combater o comunismo. Durante o golpe de 1964, diferentes grupos políticos estavam envolvidos, alguns mais inclinados ao liberalismo do que outros, mas todos unidos na luta contra o totalitarismo. Na política editorial de publicação de livros de propaganda, os ex-integralistas receberam dinheiro da CIA para montar suas editoras e fazer a guerra cultural, e a CPI estava nesse contexto político. É importante notar que em 1963 o golpe já estava sendo articulado (Oliveira, 2015).

### 2.3- A CPI do anticomunismo nas escolas públicas de Ensino Médio do DF

Diante desse cenário de Guerra Fria, a primeira argumentação para abertura da CPI era o perigo comunista nas escolas do Ensino Médio do DF. São oito pontos argumentativos

---

<sup>24</sup> Ligado à Igreja Católica, “segundo o perrepeista Osmar Pedrollo, católico praticante declarado, ‘o integralismo, para quem tem uma orientação, no nosso caso, uma orientação de Igreja, o integralismo não era nem mais e nem menos do que a doutrina social da própria Igreja’” (Merg, 2007, p. 51).

para abertura da CPI, entre eles, a palavra comunismo aparece já nos dois primeiros argumentos, o “predomínio político de comunistas na Superintendência do Ensino da Prefeitura de Brasília”, e contra a existência da Associação de Professores, além de acusações de que professores democratas eram proibidos de participar da “Associação dos Professores Primários e Secundários de Brasília, associação comunista que não teve ainda o reconhecimento do Ministro do Trabalho” (Brasil, CPI, 1963, p. 3).

A CPI foi iniciada após a assinatura de 142 deputados, no entanto, o presidente da comissão parlamentar exigiu, conforme o regimento da Câmara, que o deputado Abel Rafael apresentasse provas de suas acusações, sobretudo as de fundamentações ideológicas dentro das escolas, com a possibilidade de punição, conforme regia a Lei n.º 1.579, de 18 de março de 1952, em consonância ao artigo 53 da Constituição Federal de 1946.

É importante destacar que essa não foi a primeira CPI com conotação anticomunista. Desde 1947, os deputados conservadores foram se organizando no Congresso Nacional em prol da perseguição aos comunistas. A CPI para investigar atividades antidemocráticas de 1947 contou com a assinatura de 120 deputados, a ideia era apurar e realizar no Brasil uma espécie de “caça às bruxas” aos parlamentares vistos como comunistas. O idealizador dessa CPI foi o deputado federal da União Democrática Nacional (UDN), João Mendes, que defendia uma participação ativa do Congresso Nacional no combate ao “perigo vermelho”, uma agenda permanente da política brasileira (Souza, 2015, p. 26). Ele chegou a afirmar na tribuna da Câmara que “comunistas não eram apenas adversários políticos, mas inimigos a serem combatidos sem trégua e sem conciliação” (Souza, 2015, p. 9).

Com a Revolução Cubana (1959), o anticomunismo torna-se pauta central no discurso dos deputados conservadores do Congresso Nacional, ao ponto em que, na década de 1960, instituíram uma organização chamada Ação Democrática Parlamentar (ADP), interpartidária, composta por mais de 150 deputados, cujo discurso comum se articula em torno do anticomunismo dentro do Congresso Nacional (Souza, 2015).

É relevante ressaltar que ao longo da experiência republicana brasileira foi comum a formação de frentes partidárias com objetivos compartilhados. Essa estratégia surgiu durante o Estado Novo, período em que os partidos políticos foram excluídos da cena política. Desde então, as frentes partidárias têm sido utilizadas como uma forma eficaz para os partidos brasileiros se manterem e exercerem pressão sobre o Executivo. Além disso, com a

fragilidade partidária e a falta de definição programática, as frentes atuaram como uma espécie de identidade coletiva e defesa comum dos partidos.

A exemplo, tivemos nas décadas de 1950 a 1960 a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), uma junção de partidos políticos que de forma genérica tinham como pauta principal a defesa das reformas sociais e uma política nacionalista. Por outro lado, a Ação ADP fez oposição ao reformismo e às políticas nacionalistas, com atuação em 1961 e seus principais líderes tinham como principal objetivo “combater a expansão da ideologia comunista junto à sociedade brasileira” (Delgado, 2019, p. 176).

A Ação Democrática Parlamentar conseguiu bloquear o projeto de reforma agrária enviado por João Goulart ao Congresso Nacional em março de 1963. Seus parlamentares eleitos em 1962 contaram com o forte apoio financeiro e estratégico do Ibad e do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (Ipes), que fazia cerrada propaganda contra o governo Goulart e oposição aos projetos sociais por ele encampados. Em 1964, a ADP participou ativamente das articulações que culminaram com a deposição de João Goulart e com a instalação de um governo ditatorial no Brasil. A maior parte de seus integrantes veio a ocupar, em seguida, posições estratégicas na nova ordem institucional do país (Delgado, 2019, p. 176).

Em relação à CPI para apurar as irregularidades no sistema educacional de Brasília (1963), não foi diferente. A Ação Democrática Parlamentar foi muito bem representada. Na composição dos 142 deputados que deram início a essa CPI, 67 deputados eram membros da ADP, principalmente dos partidos: UDN (31 deputados), PRP (5 deputados), PR (4 deputados) e PSD (16 deputados), todos atuantes na CPI e membros da ADP. A CPI da Educação do DF representou bem as ações da ADP. Conforme destacou a historiadora Lucília Delgado, a ADP foi composta “basicamente por deputados da UDN, do Partido Republicano (PR) e por alguns integrantes do PSD que, afastados do PTB, reagiam fortemente a programas nacionalistas, distributivos e reformistas” (Delgado, 2019, p. 170).

**Tabela 1 – Participação na Ação Democrática Parlamentar**

<b>Partido</b>	<b>Não participou da ADP</b>	<b>Participou da ADP</b>	<b>Total</b>
<b>MTR</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>PDC</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>
<b>PL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>PNT</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>PR</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>

<b>PRP</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>PRT</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>PSB</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>PSD</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>30</b>
<b>PSP</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>PST</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>PTB</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>PTN</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>UDN</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>56</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>67</b>	<b>141</b>

Fonte: Produção própria<sup>25</sup>.

No Anexo 1 desta tese, temos a lista que inclui os nomes e partidos políticos dos deputados que assinaram, em 02 de abril de 1963, a solicitação de abertura da CPI para apurar as irregularidades no sistema Educacional de Brasília, referente a 42ª Legislatura do Congresso Nacional, que durou de 1º de fevereiro de 1963 a 31 de janeiro de 1967. Além disso, a lista também inclui os deputados atuantes na Ação Democrática Parlamentar.

Após três meses, o deputado Abel Rafael apresentou o que chamou de “fatos concretos” para suas denúncias, e dividiu seu primeiro depoimento em três grandes itens: 1) Ensino Primário; 2) Ensino Secundário; e 3) Ensino Superior.

Entre os principais documentos e provas apresentados à CPI, o deputado entregou à Comissão: Relatório de pessoas que podiam testemunhar os fatos relatados pelo depoente; Cópia da cartilha de alfabetização intitulada “Primeiro Livro do Povo”; convocação do secretário de educação do DF, professor Armand Hildebrand, que apresentou dados sobre as matrículas, os índices de aproveitamento e os números de transferências no Ensino Médio (1961 a 1963); abaixo-assinado de várias professoras que solicitaram ao deputado a interferência na distribuição das casas do BNDE; uma atividade realizada em sala de aula

---

<sup>25</sup> Essa lista apresenta os partidos políticos que assinaram em 02 de abril de 1963 o pedido de instalação da CPI para apurar as irregularidades no sistema Educacional de Brasília, referente à 42ª Legislatura do Congresso Nacional, que durou de 1º de fevereiro de 1963 a 31 de janeiro de 1967.

intitulada “A Ditadura do Proletariado”; e recortes de jornais com alusões às denúncias sobre comunismo no Ensino Médio.

Serão examinadas de maneira mais detalhada as três principais acusações proferidas pelo deputado. Inicialmente, os critérios de seleção do concurso para professores, alegação feita pelo parlamentar de que os docentes escolhidos eram, supostamente, simpatizantes do marxismo. A questão da cartilha distribuída para alfabetização de adultos, o “Primeiro Livro do Povo”. Posteriormente, a investigação nas questões relacionadas à distribuição das casas, uma vez que essa era a principal demanda dos professores da capital, tornando-se, no entanto, objeto de investigação pela CPI. De acordo com as acusações, apenas os professores comunistas foram contemplados com as casas do BNDE.

### 2.3-1. A CPI investiga a “ideologia marxista” na seleção dos professores para o Ensino Médio

A primeira acusação do deputado Abel Rafael foi direcionada aos professores. Segundo ele, os professores foram selecionados por ter tendência marxista. O deputado depôs à CPI no dia 11 de julho de 1963, e afirmou que

o recrutamento dos professores da Universidade obedece a um plano ideológico. De Minas Gerais foram recrutados muitos professores apenas porque tinham tendência marxista (CPI, depoimento Abel Rafael, 11 jul. 1963).

A principal argumentação contra o ensino superior era a ideologia ensinada na universidade. Para ele, a seleção de professores obedeceu a critérios ideológicos. Segundo ele, “a universidade respira um clima marxista, na secretaria, nas aulas”. O deputado chegou a acusar que somente professores marxistas entraram para o quadro de efetivos da universidade. E usou a mesma argumentação para acusar a seleção de professores da Fundação Educacional. Inclusive, solicitou que o ex-secretário de educação do DF, Armand Hildebrand, entregasse à comissão as provas e dados do concurso para seleção de professores realizado entre 1960 e 1963.

A resposta à CPI dada pela Fundação Educacional foi criteriosa, agradecendo aos deputados pelo interesse em pensar na melhoria da educação do DF. Representada pelo secretário de educação, Luiz Carlos Pujol, apresentou documentos, atas e até mesmo uma nota realizada pela Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio referente ao

concurso de professores de 1961, inclusive, no documento, a comissão organizadora do concurso demonstrou preocupação com a baixa qualidade dos profissionais que se candidataram às vagas para professores em Brasília.

Para seleção de professores do Ensino Médio, os candidatos deveriam preencher os seguintes requisitos:

- a) curso superior em Faculdade de Filosofia (inclusive título de licenciado) ou registro de professor no Ministério da Educação e Cultura;
- b) Idade máxima de 40 anos;
- c) Preenchimento completo, idôneo e satisfatório do questionário de inscrição;  
e
- d) Prestação da prova escrita (contendo questões sobre: Pedagogia e Didática, Psicologia da Adolescência, Cultura Geral e Conteúdo específico da disciplina).

Segundo a comissão organizadora do concurso, as provas tiveram duração de 3 horas, não sendo permitido o uso de qualquer material, exceto a caneta, acontecendo no dia 16 de janeiro de 1962. No documento, a comissão ressaltou que após a correção das provas escritas “o nível médio dos candidatos, de modo geral, é bem inferior”. E afirma que as provas de “Didática são realmente de baixo nível, atingindo, algumas delas, o caráter de verdadeiro anedotário”. A respeito das provas de conteúdo específico, pontuaram que: “a) desconhecimento de rendimentos mínimos da matéria; b) desatualização quase total; c) excessiva fantasia na criação de conceitos” (Relatório Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio<sup>26</sup>, 1962, CPI-1963). Ao final do documento, a comissão de seleção do concurso sugere à Fundação Educacional que os candidatos aprovados, antes de entrarem em efetivo exercício, participem de cursos de atualização sobre técnicas e prática de ensino.

Os documentos fornecidos pela Fundação Educacional revelam detalhadamente os processos seletivos de professores ocorridos entre os anos de 1960 e 1963. Esses registros incluem não apenas as provas de cada disciplina, mas também oferecem uma visão

---

<sup>26</sup> O documento pode ser encontrado no Volume 3 da CPI - Sistema de Educação de Brasília - 1963. Disponível no *site* da Câmara dos Deputados.

abrangente das diferentes etapas dos concursos, apresentando os nomes dos candidatos aprovados e reprovados.

Ao analisar as avaliações referentes à parte geral, Pedagogia, Didática, Psicologia da Adolescência e Cultura Geral, não foi identificado nenhum indício de orientação fundamentada no pensamento comunista. Pelo contrário, as provas demonstram uma abordagem conteudista, repleta de informações substanciais, especialmente na área de História, em que são destacados os nomes de grandes líderes, datas e eventos históricos considerados relevantes. Esse enfoque indica que o processo seletivo se pautava mais na transmissão de conhecimento factual do que qualquer viés ideológico específico.

Figura 14 – Prova de História

Fundação Educacional do Distrito Federal  
Departamento de Ensino Médio  
Seleção de Professores

PROVA DE HISTÓRIA

janeiro de 1962

A. Complete as lacunas:

1. Entre as disciplinas vinculadas à História podemos citar a \_\_\_\_\_, que estuda manuscritos antigos; a \_\_\_\_\_ que se ocupa do estudo e evolução das moedas bem como a \_\_\_\_\_ que estuda os emblemas, brasões e escudos.

2. Entre os faraós egípcios, dois são bem conhecidos: \_\_\_\_\_ que mandou erguer a mais alta e maior pirâmide, e \_\_\_\_\_ que se notabilizou pela criação de uma religião mono-teísta.

B. Numere a coluna da direita de acordo com a coluna da esquerda:

1. (1) Fídias	( ) Militar glorioso
(2) Platão	( ) Autor trágico
(3) Esopo	( ) Escultor
(4) Ésquilo	( ) Historiador
(5) Demóstenes	( ) Filósofo
(6) Píndaro	( ) Fabulista
	( ) Orador
	( ) Poeta
	( ) Economista de renome
2. (1) Hobbes	( ) Capital
(2) Engels	( ) Psicanálise da sociedade contemporânea
(3) Montesquieu	( ) Leviatã
(4) J.J. Rousseau	( ) O Príncipe
(5) Adam Smith	( ) Ensaio sobre a natureza e causa da riqueza das nações
(6) Erich Fromm	( ) A origem da família, da propriedade privada e do estado
	( ) O contrato social
	( ) O medo e ditadura
	( ) O espírito das leis
	( ) Discurso sobre o método

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Fonte: Relatório da Comissão de Seleção de Professores do Ensino Médio, 1962 (CPI-1963).

Diante do exposto, a insatisfação do deputado parece ter raízes nos princípios fundamentais do pensamento conservador, que se desdobram em três pilares essenciais: a religiosidade, o civismo e o anticomunismo. O deputado afirmou em plenária que não podia

“permitir que um indivíduo use sua ideologia para atropelar meu civismo, a minha religião [...]. Sim, há o direito à liberdade, mas esse não vai ao ponto de nos permitir o suicídio da Pátria e a subversão total da educação” (CPI, depoimento Abel Rafael, 17 jul. 1963).

Há um preceito constitucional que permite o ensino religioso nas escolas, a requerimento dos alunos. O ensino religioso não existe no ensino médio! Existe um orientador. Nunca funciona, porque há sempre a objeção desse ou daquele diretor. Hoje não se dá muita importância a isso, mas o homem sem ensino religioso torna-se fera. Não há ensino religioso nos cursos oficiais de Brasília [...] (CPI, depoimento Abel Rafael, 17 jul. 1963).

O questionamento do deputado foi sobre a seleção, que, segundo ele, preferencialmente escolhia candidatos marxistas. E ainda ao conteúdo ministrado pelos professores do Ensino Médio, o deputado chegou a afirmar que,

No ensino médio, havia, até a época da nossa denúncia ou um pouco antes das primeiras denúncias, venda ostensiva de livros comunistas, feita pelos professores: “Guerra de Guerrilhas”, de “Che” Guevara, e todos os livros comunistas vendidos à vontade aos alunos. Houve denúncia, a Polícia Política de Brasília foi lá e apreendeu farto material. A Comissão poderá obter suas informações no DOPS de Brasília, sobre o que apreendeu na CASEB. Tive oportunidade de receber das mãos do ex-deputado Tristão da Cunha uma apostila distribuída aos alunos do ensino médio. A apostila de Geografia continha várias páginas mimeografadas sobre a Rússia. Era um verdadeiro elogio da Rússia. (CPI, depoimento Abel Rafael, 17 jul. 1963).

Infelizmente, não conseguimos encontrar no Arquivo Público do DF nem no Arquivo Nacional esses documentos a respeito do DOPS de Brasília dessa ação da polícia, também não foram anexados aos documentos da CPI. No entanto, a professora Marlene Cabrera relatou em entrevista como os livros foram motivo de perseguição e caso de polícia também após o golpe militar ser instalado no Brasil:

eu peguei os livros do Fábio Bruno e sumi, dei sumiço nos livros do Fábio Bruno, porque... eram livros de Filosofia, não é? Nos meus também. Então, o Fábio foi a primeira pessoa a sumir em 1964, com a revolução, aí... (Cabrera, 2006, p. 18-19).

E acrescentou em outra parte da entrevista a destruição realizada na Biblioteca do Elefante Branco, assim que a ditadura foi instalada, “todo pronto, uma biblioteca excelente que, aos poucos, foi dizimada. Não sei o que aconteceu, roubaram os livros. Estava tudo pronto o Elefante, os laboratórios, todo esse esforço, em 1963” (Cabrera, 2006, p. 34).

Ainda sobre a CPI de 1963 “contra as irregularidades da educação do Ensino Médio”, em um dado momento da discussão em plenário, o deputado Abel Rafael acusou não somente os professores de serem comunistas, como também alguns parlamentares, o que fez com que o deputado Lauro Leitão, do Partido Social Democrático (PSD), que tinha maioria

no Congresso, manifestasse seu descontentamento, ressaltando que naquela Comissão Parlamentar não havia comunistas, afirmando:

Sr. Presidente Sr. Presidente, apenas um esclarecimento, para que não passe em julgado perante a Comissão. Não sei se compreendi mal, mas parece que o colega afirmou que nesta Comissão temos comunistas ou simpatizantes do comunismo. Sou contra o comunismo, tenho-o combatido e devo dizer ao nobre colega que não conheço qualquer integrante desta Comissão que seja o comunista. Admito simpatizantes, mas confessadamente comunistas acho que não há. Isto para que não passe em julgado (Brasil/CPI, 1963, p. 134).

A fala do deputado confirma que aquela Comissão foi realizada por deputados ideologicamente posicionados contra o comunismo, e essa ação era legal, uma vez que o próprio Partido Comunista estava na ilegalidade no Brasil desde 1947, quando o Tribunal Superior Eleitoral cassou seu registro, afirmando uma possível ligação internacional com a URSS. Ainda segundo a fala, é possível supor que era preciso se distanciar de uma associação direta ao comunismo, e mesmo os deputados simpatizantes teriam seus discursos invalidados dentro dessa CPI. Não à toa, o partido mais à esquerda na CPI, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), reafirmava veementemente sua posição anticomunista (Merg, 2007).

Essa observação aponta para um aspecto peculiar do anticomunismo, que é a pressão exercida sobre as pessoas para que neguem qualquer associação ao comunismo. Essa pressão cria uma atmosfera na qual ser rotulado como comunista passou a ser visto como uma acusação grave e, muitas vezes, como um crime em si mesmo, independentemente da veracidade dessa acusação. Essa dinâmica criou um ambiente de suspeita e medo, no qual indivíduos sentiam a necessidade de provar sua lealdade política por meio da negação ao comunismo.

No depoimento à CPI do secretário de educação, Luiz Carlos Pujol, em diversas ocasiões, para demonstrar virtude política diante dos deputados, afirmou que era um democrata: “Quanto à minha posição ideológica, eu creio que, por ter passado por esta Casa e já ter ocupado alguns cargos públicos na União e no Estado de São Paulo, não há a menor dúvida de que eu sou marcadamente um democrata, digo, democrata” (CPI, depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 27 nov. 1963). Uma das primeiras justificativas para a abertura dessa CPI foi “o predomínio político de comunistas na Superintendência do ensino da Prefeitura de Brasília” (CPI, 16 mai. 1963), que segundo os deputados merecia ser investigado, já que ser comunista passou a configurar como crime, o que pode confirmar que os cargos políticos

do DF estavam sendo ocupados por pessoas com tendências políticas contrárias ao comunismo.

A Comissão Parlamentar foi formada então por representantes dos partidos: PSD (Partido Social Democrático); UDN (União Democrática Nacional); Partido Social Progressista (PSP), partido de Adhemar de Barros; e Partido Democrata Cristão (PDC), que elegeu Jânio Quadros Presidente, em 1960.

### 2.3-2. A CPI investiga “O Livro do Povo”

As acusações também foram direcionadas ao que era produzido pelos estudantes, o deputado encontrou um exemplar da cartilha de alfabetização realizada pela Federação de Estudantes da Universidade de Brasília com o nome: “O primeiro livro do povo”. Segundo o deputado, esse modelo de cartilha seguia as orientações filosóficas do governo de Cuba com orientação “marxista e nitidamente de luta de classes, procurando jogar pobre contra rico e, principalmente, habitante de Brasília contra os deputados e contra o Congresso” (CPI, depoimento Abel Rafael, 11 jul. 1963).

Aqui nos interessa essa cartilha, porque, apesar de ter sido realizada dentro da Universidade de Brasília, os alfabetizadores eram também estudantes do Ensino Médio da escola pública do DF. Segundo a pesquisadora Leila Oliveira, as ações de alfabetização eram realizadas “pela universidade em parceria com entidades estudantis, dentre elas a FeuB e a UNE” (Oliveira, 2022, p. 78). Carlos Alberto Farias Galvão<sup>27</sup>, que foi estudante secundarista do Elefante Branco nos anos de 1963 e 1964, relatou sua experiência com a prática da alfabetização de adultos na sua quadra, 307 sul.

[...] algumas ações que eram até então, do ponto de vista convencional, restritas ao universo docente, alguns mais velhos, nós entrávamos. Como, por exemplo, depois de um censo do qual eu também participei... eu era um aluno assim... eu acredito que a maioria dos alunos da minha... meus contemporâneos, eram muito ativos, não é? Até porque a escola cobrava, e a permanência na escola fazia com que nós tivéssemos uma vida escolar bastante intensa, e essa vida escolar também tinha um... ao mesmo tempo uma vida muito intrinsecamente ligada à sociedade na qual vivíamos. Então, essa educação que não é “*in doors*”, como se diria em inglês, uma educação voltada para o espaço físico, mas uma educação voltada para

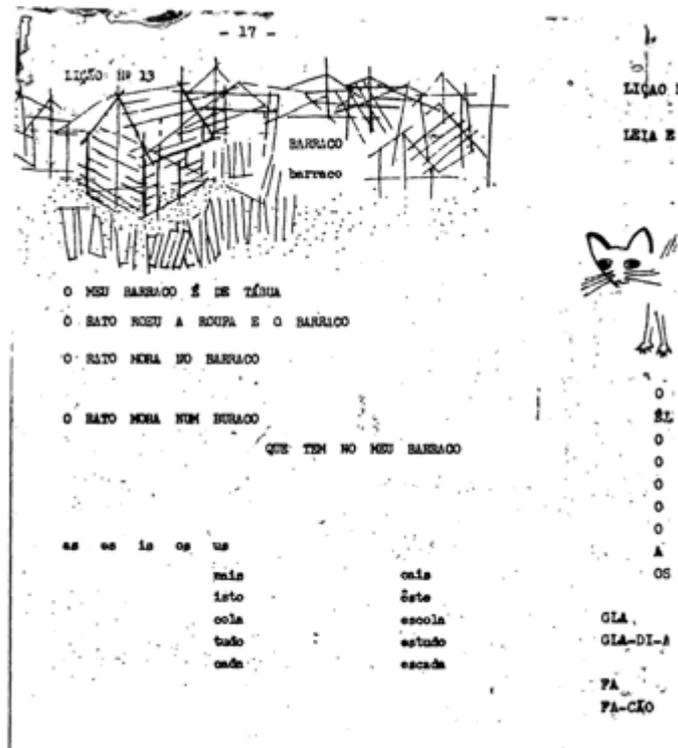
---

<sup>27</sup> GALVÃO, Carlos Alberto Farias. Depoimento [?]. Entrevistadora: Prof<sup>a</sup>. Eva Waisros Pereira. Brasília: UnB, 2003. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: DVD – R - 37 min. 11 s. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. 17 p.

a cidadania, de fazer com que entendêssemos o país em que vivíamos e buscássemos, na medida das nossas até então parcas... capacidades, soluções para esse novo país. Então, foi com essa nova inspiração, vamos dizer assim, que praticamente fiz... participei de um censo populacional, mantido pelo IBGE – nós estamos falando de um garoto de treze anos, nessa época – e aí eu descobro que nós tínhamos uma população assim profundamente analfabeta, ou seja, em termos de dados estatísticos, e eu me incluo num programa de... que acessava aos participantes o método Paulo Freire. Eu participei do método e comecei a aplicá-lo na própria superquadra, que até então não era uma superquadra, era apenas um acampamento de obra, da Cavalcante & Junqueira e da Severo Vilarés, que é hoje a 307 Sul, ao lado da Igrejinha. E então esse trabalho foi desenvolvido com os candangos e com muitas secretárias domésticas, que viviam nas superquadras 107, 108, 308, 306 e 106. Então esse era o raio de ação desse projeto e eu, de certa forma, compartilhava os meus saberes com aquela comunidade, já que a unidade comum entre eles era o fato de serem candangos ou secretárias domésticas, aquelas duas comunidades então bastante representativas do povo brasileiro, porque vinham brasileiros de todos os quadrantes e, ao mesmo tempo em que eles estavam aprendendo, se alfabetizando, e a gente discutindo o Brasil, também tinha muito de brasilidade, trazida pelas experiências desses brasileiros. A partir daí foi praticamente impossível não ter uma participação um pouco mais engajada e compromissada com os destinos dessa mesma população (Galvão, 2003, p. 8).

As atividades contidas na apostila abrangiam uma variedade de reflexões, todas baseadas na realidade local, buscando a alfabetização por meio da conscientização e abordando de forma central a questão das desigualdades sociais. O conteúdo do material refletia a situação dos operários envolvidos na construção de Brasília, a maioria dos quais era analfabeta e não tinha acesso aos direitos básicos da cidade. A cartilha foi produzida pela Federação de Estudantes da Universidade de Brasília para o curso de Alfabetização. Segundo o deputado, a cartilha seria distribuída em todos nos cursos de alfabetização do DF e depois distribuídas a todo país. É relevante destacar que, na década de 1960 apenas 43% dos 70 milhões de habitantes do Brasil eram alfabetizados (Klein, 2010).

**Figura 15 – Atividade de alfabetização**



Fonte: CPI, 1963.

A atividade acima refletiu a realidade vivenciada na capital, visivelmente em consonância com a metodologia da Educação Popular que emergiu na década de 1950 nos movimentos sociais, e que tem como princípio fundamental a educação emancipatória. O estudante é visto como agente de transformação, reconhecido como sujeito histórico, capaz de mudar sua realidade e transformar o mundo. A educação desse estudante/agente acontece de forma horizontal, seus saberes e práticas cotidianas adquiridos ao longo de sua vida na comunidade são reconhecidos e considerados, cabendo à escola formal a problematização, “tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (Godotti, s/d, p. 22).

Figura 16 – Reportagem do Correio Braziliense



Fonte: Correio Braziliense, 1963.

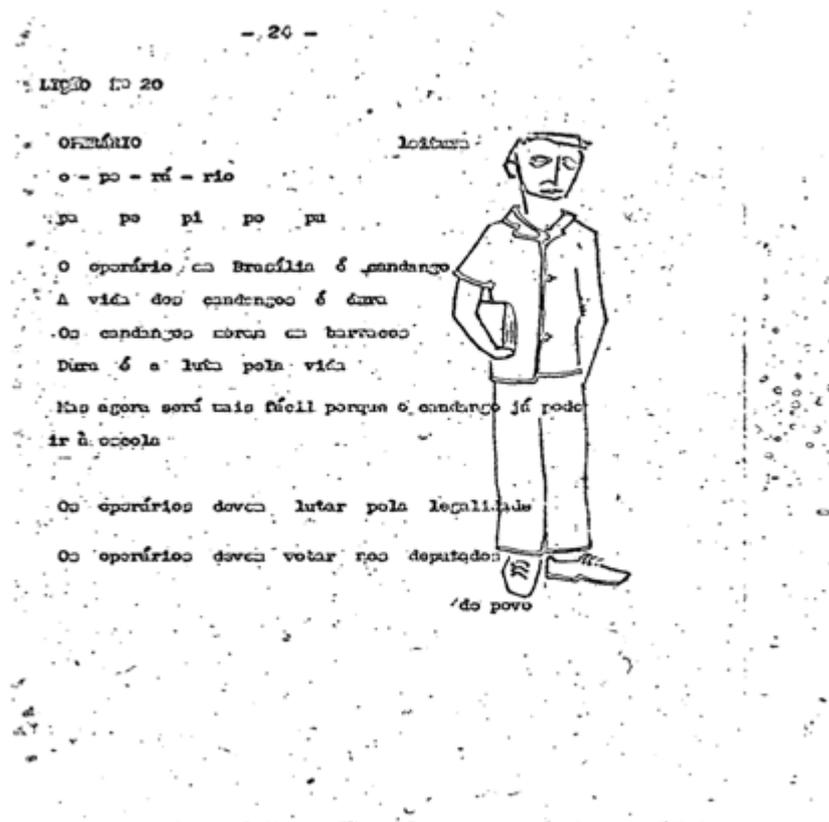
Essa forma de enxergar a prática pedagógica estava em voga, seu maior divulgador, Paulo Freire, era reconhecido mundialmente por sua metodologia de alfabetização. O Ministro da Educação da época, Paulo de Tarso, realizou um encontro em Brasília com membros de vários movimentos sociais para implementar esse modelo de alfabetização em todo território nacional. No dia 29 de junho de 1963, o jornal Correio Braziliense noticiou que a “Educação Popular Em Nova Dimensão (Método do professor Paulo Freire) vai ser experimentada em Brasília”.

A matéria não foi apresentada na capa, mas teve uma página quase completa no caderno 6, com a foto do professor Paulo Freire na reunião de implementação do projeto de alfabetização, que defendia a educação pública e popular. A matéria também menciona as ações realizadas pelo Ministro da Educação como viagens e acordos.

A potência da imagem de Paulo Freire no jornal talvez se justifique porque o seu método já era reconhecido desde que publicou uma cartilha demonstrando que em 45 dias conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores no Recife. Nesse sentido, foi convidado pelo então presidente João Goulart para organizar o Plano Nacional de Alfabetização, que começou em janeiro de 1964, mas foi abortado em abril com o golpe militar.

Nessa outra atividade, novamente, o nome “barraco” é mencionado na cartilha, colocado como lugar de ausência da dignidade, apresenta a condição de vida dos trabalhadores de Brasília, e algumas conquistas, como o direito à escola, além de expor aos operários a necessidade de representação política.

**Figura 17** – Atividade de alfabetização



Fonte: CPI, 1963.

É possível perceber a estreita relação entre a atividade escolar e a realidade vivenciada pelos estudantes, bem como as discussões sobre a conjuntura política brasileira daquele momento. A cartilha em questão gerou desgaste para o governo, resultando na determinação do Reitor da UnB, Darcy Ribeiro, de apreender e destruir todos os exemplares. De acordo com a notícia publicada no Correio, a cartilha fazia parte do programa de ensino das escolas públicas de Brasília (Correio Braziliense, 4 mai. 1963). A análise de Leila Oliveira ressalta que o episódio envolvendo a Cartilha do Povo não ocorreu de forma isolada em 1963. Ela destaca que a aproximação entre as ações do Ministério da Educação e Cultura e da UnB em relação à alfabetização de adultos vinha sendo alvo de críticas não apenas pela oposição em Brasília, mas também por políticos e representantes da mídia em outros estados. O cerne da questão era a concepção e prática de educação que delineava com a convergência

entre os interesses governamentais e a pressão dos movimentos populares de educação (Oliveira, 2022, p. 86).

Os discursos apresentados representam o cenário de disputa por visões sobre a educação e mesmo sobre o mundo naquele momento. Um dos elementos proeminentes nesse debate é a representação do discurso anticomunista, cujo principal expoente é o PRP. Essa agremiação política, por meio de seus discursos e ações, emergiu como uma voz poderosa na oposição à disseminação de ideologias consideradas comunistas no âmbito educacional. O PRP, assim como outros grupos e indivíduos alinhados com essa perspectiva, via com preocupação qualquer iniciativa educacional que pudesse ser interpretada como promotora de ideias associadas ao comunismo. Nesse contexto, a cartilha “Primeiro Livro do Povo”, com sua alegada inclusão de conteúdos políticos e comunistas, tornou-se um alvo particularmente sensível para esses setores, que viram como uma ameaça aos valores que defendiam.

### 2.3-3. “A única coisa que se salva no ensino em Brasília é o ensino primário”

Nem todos os professores foram colocados como inimigos da nação. O parlamentar Abel Rafael, em várias ocasiões em depoimento à CPI, defendeu a Associação das Professoras Primárias, que, segundo ele, não tinha qualquer orientação política. E chegou a afirmar que “a única coisa que se salva no ensino em Brasília é o ensino primário” (CPI – Abel Rafael, 11 jul. 1963). Por isso, dividiu suas acusações ao ensino em Brasília em três: ensino primário; secundário e superior. Concentrando sua tese de irregularidades da Educação do DF no Ensino Médio.

O trabalho do pesquisador Amarílio Ferreira Junior sobre o processo de formação da Confederação dos Professores Primários do Brasil pode ser uma linha interessante para entendermos o porquê de o deputado do PRP defender e diferenciar o ensino primário do secundário em suas alegações. A fundação da Confederação dos Professores Primários do Brasil remonta aos anos 50, nessa década, foram realizados Congressos Nacionais de Professores que contaram com a participação de educadores de quase todo o país. No primeiro Congresso, em 1958, chamou a atenção do pesquisador duas das teses apresentadas para discussão, entre elas os temas: “Didática do catecismo” e “contribuição da família no

lar para as tarefas escolares”, aspectos que revelam a influência da Igreja Católica nas ações relacionadas ao sistema educacional público.

De acordo com sua análise, o ensino laico foi preconizado somente na Constituição de 1891, no § 6º do art. 72. As constituições subsequentes, de 1934 (art. 153), de 1937 (art. 133) e de 1946 (inciso V do art. 168), buscaram conciliar a doutrina republicana de secularidade do Estado com a influência da Igreja Católica, permitindo o ensino religioso como uma opção no âmbito da educacional. Em resumo, definiram que “a escola, como continuação do lar, participa da natureza do Estado enquanto coopera com a formação física, intelectual, moral e religiosa da pessoa” (Fernandes, 1966, p. 125). Segundo o pesquisador, Amarilio Junior,

Lar e família, como instituições sociais que complementam a educação escolar, no contexto agrário-industrial do capitalismo brasileiro da década de 50, existiam apenas para os extratos urbanos das classes médias e dominantes". Em outros termos, a educação pública era excludente e com a qualidade de ensino duvidosa, já que trocava conhecimento científico por ideologia (Junior, 1998, p. 13).

Nesse sentido, a religião era considerada uma das expressões da ideologia, conforme analisada por Gramsci (1978); no contexto educacional, a influência da religião como parte integrante da ideologia que permeia a sociedade. Essa percepção foi refletida não somente nos congressos de professores do primário como em todo sistema educacional, em que temas religiosos foram colocados como centrais e reverberam na qualidade do ensino da educação pública, uma vez que o conhecimento científico era muitas vezes subjugado em favor de uma abordagem ideológica, apresentada pela religião.

Ainda segundo o pesquisador Amarilio Junior, a postura dos educadores do primário foi de colaboração com relação aos poderes da Igreja e do Estado. A principal pauta de atuação da Confederação de Professores Primários do Brasil foi a valorização do magistério no Brasil, sem, contudo, ter como perspectiva basilar a luta sindical. A luta sindical pode ser considerada um dos maiores instrumentos de atuação dos trabalhadores por direitos. Embora a colaboração entre sindicatos de professores e o governo possa ter suas vantagens, ela também traz riscos significativos para a categoria de professores. A cooptação, a perda de autonomia, a desmobilização dos membros e a acomodação às políticas governamentais são fatores que podem minar a eficácia dos sindicatos na defesa dos direitos dos professores.

Portanto, é importante a luta sindical pela independência e pela capacidade de pressionar por mudanças reais em benefício da categoria. Ela possibilita que a atuação dos

professores não foque somente em questões relacionadas à categoria, mas, sim, ao coletivo de trabalhadores. A economia global influencia as relações trabalhistas como um todo, à medida que a organização de professores primários se esquivava das discussões emergentes, política e economia do país, precarizando ainda mais as relações de trabalho.

A postura da Confederação dos Professores Primários do Brasil negociou e colocou o governo como principal colaborador para a valorização da profissão de professor. E o grupo chegou a conquistar benefícios importantes aos professores primários. Na greve realizada em 1963, por exemplo, no estado de São Paulo, os professores primários conquistaram 40% de reajuste, enquanto os professores secundários apenas 25%. Essa ação provocou mais greve dos professores do 2º grau, e um aperfeiçoamento da luta sindical. Para Júnior, “[...] o comando de greve do setor secundário reuniu-se ao Sindicato dos Bancários, a mais atuantes das associações de classe do momento, líder do Pacto de Unidade Sindical, que, além de sede, emprestava-lhe apoio logístico” (Junior, 1998, p. 27).

A inércia da Confederação dos Professores Primários sobre as reivindicações dos professores do 2º grau provocou uma divisão entre a categoria de professores do 1º e 2º graus. Os professores do 2º grau passaram a exigir melhores condições de trabalho, tendo como referência a luta sindical que possibilitou maior politização da categoria. Assessorada pelo Pacto de Unidade Sindical, umas das organizações do Comando Geral dos Trabalhadores<sup>28</sup>, a pauta principal era igualar os direitos dos professores de 2º grau aos dos professores universitários. A maior organização do magistério do Brasil não atuou e nem se fez presente nas paralisações e movimentos dos professores 2º grau, nascem aí as associações de professores secundaristas, politizadas e ligadas às lutas sindicais (Junior, 1998).

---

<sup>28</sup> O Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) foi uma organização intersindical brasileira, cujo objetivo era orientar, dirigir e coordenar o movimento sindical no Brasil. Foi criado em São Paulo, em agosto de 1962, durante o IV Congresso Sindical Nacional dos Trabalhadores, e reunia vários sindicatos, federações e confederações. No entanto, nunca foi reconhecido pelo Ministério do Trabalho e acabou sendo desarticulado por ocasião do golpe militar de 1964. Ver mais em: Fundação Getúlio Vargas. “Comando Geral dos Trabalhadores”. Acesso em: 31 out. 2023.

### 3.3.4 A CPI investiga as casas entregues “apenas” aos professores comunistas

Figura 18 – Reportagem do Correio Braziliense sobre casas entregues

# PROFESSORES INVADEM 47 CASAS DO BNDE E OS ALUNOS DEFLAGRAM GREVE DE APOIO



Professores do ensino oficial de Brasília, ainda sem moradia, aproveitaram-se do domingo para ocupar casas mandadas construir pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico em duas quadras da Avenida W-3, que se achavam inabitadas há quase ano e meio.

Trata-se de residências destinadas aos funcionários do Banco, as quais, entretanto, por não contemplarem as especificações determinadas pelo Banco, não foram recebidas pelos engenheiros do estabelecimento, abrindo-se lugar com a empreiteira da obra.

**INVASÃO**

Pela madrugada de domingo, 37 professores casados (homens e mulheres) e 10 solteiros (homens, todos noivos) moradores de uma habitação coletiva de madeira, das muitas que foram destruídas pela Novcon para a construção provisória para os primeiros anos para Brasília (vezem de vir, até que se concluírem as casas e apartamentos), desobedecendo, resolveram invadir as casas do BNDE.

Segundo apurou a reportagem, a “invasão” foi planejada em detalhes, com levantamento das necessidades dos invasores, verificação das que se encontravam em condições de habitabilidade (muitas estão destruídas pelo tempo, em virtude de não terem sido complementadas, por motivo da recusa dos engenheiros do Banco em receber a obra) e acordo prévio entre os invasores.

Alertada a polícia, possivelmente pelos encarregados de vigiar a obra, foram mandados para o local homens para garantir as casas ocupadas (dos oficiais que recusaram a cumprir as ordens foram punidos) com determinações no sentido de não deixar entrar móveis, roupas ou mantimentos e impedir o regresso dos invasores, quando estes, por qualquer motivo, saíssem.

**APOIO**

A decisão dos professores, como a de se organizar, chamou a atenção de todos, principalmente dos colegas de magistério e dos estudantes. Estes, em número que ultrapassava um milhar, realizaram ontem uma passeata de solidariedade com a reivindicação dos mestres ainda sem residência. A Associação dos Professores Primários fará realizar hoje, com início marcado para as 16 horas,

uma reunião extraordinária, no salão do clube do Banco de Amazônia, sito nos fundos da agência do estabelecimento, na Av. W-3. Os estudantes mantendo-se em greve pacífica até que as autoridades tomem uma decisão a respeito do problema e o Sindicato da Construção Civil decida apoiar os estudantes nesta manifestação, hipotecando às entidades representativas da classe sua solidariedade.

**QUEIXAS**

Em contato com os “invasores”, a reportagem ouviu várias das reivindicações, que são todas no sentido de que as autoridades se lembrem “de um cidadão, tão sacrificado e nunca lembrado”, para, no caso de Brasília, promover-lhes locais condizentes com a sua residência. “Não era possível — disse um deles — termos a ver todos os dias tantas casas vazias abandonadas, muitas já se deteriorando pela falta de conservação ou por não estarem complementadas, tudo sem aproveitamento, enquanto nós, a maioria com família e outros à espera de ter onde morar, nos constituímos ao abandono, inteiramente esquecidos, quando sabemos que há gente em Brasília com dor e até três apartamentos morando num e alugando o resto, inclusive altas personalidades”.

Omitida a notícia, apurou a reportagem não haver quase motivo de reclamações na altitude até agora mantida pelos encarregados da ordem pública. Aparentemente há alguns ressentimentos quanto ao coronel Seixas, que teria sido “um tanto ríspido” ao tratar do caso.

Quatro professores foram chamados a depor depois das 18 horas e se recusaram a ir, sendo que com os solteiros usaram de um subterfúgio chamando-nos para depor na delegacia, sob o pretexto de que se tratava de meras declarações e, tão logo eles saíram das casas foram elas ocupadas por policiais, “rúspidamente”.

**GTB NADA TEM A VER**

Falando à reportagem, o engenheiro Eduardo Otto Raulino, diretor-executivo do Grupo de Trabalho de Brasília, a propósito de acusações contra aquele órgão, segundo as quais essa repartição estaria retendo, sem distribuí-las, unidades habitacionais pertencentes ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, esclareceu que o problema em foco não é da alçada do GTB, “pois não foi celebrado qualquer convênio entre o Grupo de Trabalho de Brasília e o BNDE, quanto à distribuição dessas casas”.



Enquanto a polícia guarda as casas invadidas pelas professoras de ensino primário, os estudantes (foto em baixo) hipotecaram apoio, comparecendo em massa ao local, com diversos cartazes alusivos a aquele fato.

## REALIZAM ENCONTRO FRATERNAL OS TRABALHADORES DE BRÁSILIA

Está alcançando grande sucesso o I Encontro Fraternal Sindical de Trabalhadores de Brasília, iniciado sábado último.

diversas categorias, de Brasília. Vários padres estão participando das reuniões do conclave que domingo, ontem e hoje de-

COMISSÃO Nº 1 — Problemas específicos do movimento sindical: a) salário mínimo e profissional; b) salário-família e

Cidades Satélites e Brasília; c) educação e assistência social.

COMISSÃO Nº 3 — Abastecimento: a) realização da Re-

Fonte: Correio Braziliense, 1962.

Uma das argumentações do deputado Abel Rafael para abertura da CPI foi o domínio dos dirigentes da Associação de Professores Primários e Secundários na distribuição de

casas do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. Segundo ele, a associação privilegiava professores comunistas na distribuição das casas e apartamentos. O deputado apresentou um abaixo-assinado com a assinatura de 7 professoras do primário que se sentiram lesadas e pediram a sua interferência na distribuição das casas. Segundo a carta, as professoras fizeram parte do movimento que invadiu as casas do BNDE, no dia 1º de maio de 1962, como forma de protesto pelo direito à moradia dos professores. Na carta direcionada ao deputado, não há nenhuma alegação de privilégio a professores comunistas, mas há um descontentamento contra o presidente da associação de professores.

Não convencida com as razões alegadas pelo prof. Fabio Bruno, em virtude da distribuição das casas do BNDE e ouvindo do referido professor as contradições que vem confirmar sua injustiça cometida contra mim e minhas colegas primárias invasoras, ainda recorro a v. Exa. a fim de nos auxiliar, fazendo-nos merecer o mesmo privilégio dos outros que já receberam as casas (CPI, 17 jan. 1963).

A invasão das casas teve um impacto significativo na cidade, com 37 professores ocupando as instalações do BNDE no Dia do Trabalhador, em 1962. Essa ação recebeu apoio expressivo da imprensa, de estudantes e da sociedade em geral. Conforme destacado na coluna do jornalista Wilson Aguiar, do jornal Correio Braziliense, o que os professores realizaram foi caracterizado como “pacíficas violências”. Isso porque essas casas, originalmente destinadas aos servidores do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, encontravam-se em desuso por mais de um ano e meio, sem cumprir sua finalidade. Aguiar observou que a ocupação dos professores foi uma resposta justificada diante da situação. A ação não apenas ressaltou as condições inadequadas dessas residências, mas também trouxe à tona a necessidade de uma ação decisiva para lidar com o impasse que perdurava há bastante tempo. O evento, além de dar visibilidade ao problema habitacional enfrentado pelos professores, destacou a importância da ação coletiva na busca por soluções para questões sociais relevantes.

É simpática. É justa e especialmente humana, a causa dos professores de Brasília. Não há, nessa cidade, quem não bata palmas a invasão dos professores. E não acredito que exista qualquer pessoa que deseje que os professores de seus filhos vivam como animais, em quartos infortáveis, aos magotes, sem conforto e sem a necessária tranquilidade para ministrar os pensamentos de que necessitam os seus alunos (Correio Braziliense, 1º mai. 1962).

A matéria representa um importante respaldo da imprensa à iniciativa dos professores. Além disso, os estudantes decidiram entrar em greve em solidariedade à ocupação promovida pelos docentes. Conforme relata o artigo, policiais militares foram

afastados de suas funções por não obedecerem às ordens de despejo e por permitirem que os professores entrassem nas casas com mantimentos para dar continuidade às ocupações.

Outras categorias profissionais também demonstraram apoio aos professores e estudantes, como o Sindicato da Construção Civil, que expressou solidariedade à greve dos estudantes e participou da passeata pacífica, contribuindo com mais de mil representantes. Esse movimento de apoio mútuo entre diferentes categorias ressalta a força coletiva em prol de causas comuns, segundo o relato de vários professores ligados à associação, essa era característica marcante do contexto brasiliense da década de 1960.

Fábio Bruno, por exemplo, corrobora essa perspectiva, reforçando a ideia de que a colaboração entre diferentes setores da sociedade era uma estratégia comum para enfrentar desafios e promover mudanças na capital federal. Esse tipo de cooperação evidência não apenas a solidariedade entre os trabalhadores, mas também a compreensão de que as lutas sindicais estavam interligadas a um contexto mais amplo de transformações sociais e reivindicações por direitos.

Houve algumas greves em solidariedade a outras categorias. [Entrevistadora diz “sim”]. Evidente que, na época, começou a haver uma exacerbação dos partidos de esquerda – não é? – como o PCB, o PCdoB e etc. e tal. E havia uma Central Sindical em Brasília, não é? E essa Central Sindical modificou os sindicatos e houve muita greve de um dia; greve de protesto e etc. e tal na própria escola, em solidariedade, por exemplo, a outras categorias, à NOVACAP – não é? – aos garis. Existiram estas greves; mas greves, evidentemente, de curta duração (Bruno, 1990, p. 17).

A atuação da Central Sindical de Brasília remonta ao período da construção da cidade. Acredita-se que a atuação sindical em Brasília iniciou de forma mais efetiva após o Massacre da Pacheco Fernandes, quando o presidente da Associação dos Trabalhadores da Construção Civil e do Mobiliário, Heitor Silva, enviou telegrama às autoridades, denunciando as atrocidades cometidas pela Guarda Especial de Brasília (GEB), quando, segundo ele, 9 trabalhadores foram assassinados<sup>29</sup> dentro do acampamento da empresa Pacheco Fernandes. É importante destacar que existe uma disputa narrativa sobre o número de assassinatos, a versão oficial fala em apenas uma morte. E a memória local dos

---

<sup>29</sup> Em 2019, o jornal Correio Braziliense fez uma matéria questionando o que chamou de “Massacre da Pacheco Fernandes completa 60 anos e continua sendo um mistério”. Disponível em: [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/08/interna\\_cidadesdf,736183/massacre-da-pacheco-fernandes-completa-60-anos-continua-sendo-misterio.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/08/interna_cidadesdf,736183/massacre-da-pacheco-fernandes-completa-60-anos-continua-sendo-misterio.shtml). Acesso em: 06 fev. 2024.

trabalhadores fala em mais de 100 assassinatos. Para a professora Nair Heloisa Bicalho Sousa,

Um ponto polêmico está em torno do número de mortos: os grandes jornais registram 1 a 2, conforme apontado acima, outros jornais falam em 9, mas os depoimentos de trabalhadores da época e de Jorge Santos vai muito além. No caso deste último, ele afirma: “Eu insisti com cada pessoa com quem conversei sobre o número de vítimas. Nenhum dos operários falou em menos de 50. Houve quem estimasse 120. Mas para mim, o dado convincente foi o seguinte: apareceram cerca de 93 malas sem dono dentro do acampamento no dia seguinte. São pessoas extremamente humildes, que não tinham por que deixar seus pertences (Sousa, 2014, p. 8).

Segundo ela, “a partir deste episódio violento, os operários da construção civil se aglutinaram em torno da associação profissional em busca de seus direitos, fortalecendo a entidade e contribuindo para transformá-la em sindicato em julho de 1959” (Sousa, 2014, p. 10).

Ainda sobre as casas do BNDE, o professor Fábio Bruno destaca:

[...] a luta das casas da 708, da antiga 708, eu não sei, da atual 708, e as casas da 703, quando eu já era presidente da Associação Profissional dos Professores. Que foi resultado de uma luta muito grande e de invasão... E de uma greve de vinte e três dias (Bruno, 1990, p. 9).

Ao desmistificar o relato do jornal que sugeriu apoio dos policiais militares às ações dos professores, Fábio Bruno esclareceu, de maneira contundente, que os professores enfrentaram momentos de tortura, agressões físicas e perseguições por parte da polícia antes de finalmente assegurarem a conquista das casas do BNDE.

Não foi tranquila. Não foi tranquila de jeito nenhum. É... Muitos professores foram presos, muitos professores foram tirados à força é... das casas [Entrevistadora interrompe o entrevistado e diz “cortaram água, cortaram luz”] cortaram água, cortaram luz, muitos professores foram espancados... É evidente que o presidente da República não tinha conhecimento disso. É claro também que, nessa época, se não me engano, o governador era o... era o... o... [Pareceu dizer “Sette Câmara”], muito autoritário [Entrevistadora diz “um hum”] [Pareceu dizer “muito Itamaraty”] e a polícia a... o Itamaraty da velha, da velha concepção [Pareceu dizer “elitista”] e a polícia realmente através do chefe de polícia na época [Barulho de algo caindo impede a compreensão das palavras] prendeu muitos. Eu... Só eu levei mais de dez [Incompreensível] e inclusive a minha [incompreensível] cansou de ir à delegacia tirar professores da cadeia. Não foi fácil não. Não foi fácil. E a distribuição das casas era uma coisa muito difícil porque o governo quis negociar através da Secretaria de Segurança do Governo do Distrito Federal; quis negociar uma casa para três professores, porque a casa tinha três quartos [Entrevistadora interrompe e diz “ah, que simpático”]. [Riso da entrevistadora]. Nós resistimos – não é? – à duras penas (Bruno, 1990, p. 24).

Essa perspectiva desconstrói a imagem inicialmente apresentada pelo jornal de que até mesmo a polícia contribuiu com as ações dos professores, evidenciando as complexidades e as adversidades enfrentadas em sua luta por habitação. O relato de Fábio

Bruno ressalta não apenas as barreiras institucionais que os educadores tiveram que transpor, mas também lança luz sobre a violência policial na capital do país.

A mesma polícia truculenta que violentou e assassinou trabalhadores na construção da cidade no episódio do Massacre da Pacheco Fernando foi a que agiu energicamente contra os professores na ocupação das casas do BNDE. A GEB foi criada pelo Departamento Regional de Polícia de Brasília (DRPB), que absorveu a Guarda Policial e a Guarda Rural da Novacap. Embora subordinada à Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás, as despesas de ordem material e pessoal estavam a cargo da Novacap, a empresa responsável pela construção de Brasília (Sousa, 2014, p. 7).

O perfil dos profissionais que integravam a GEB ficou conhecido pela arbitrariedade, truculência e falta de preparo. Essas características refletiam-se nas ações repressivas adotadas tanto no Massacre da Pacheco Fernandes quanto na repressão aos professores durante a ocupação das casas do BNDE. O emprego desproporcional da força, marcado por atos arbitrários e violentos, tornou-se uma característica marcante do *modus operandi* da GEB.

[...] uma espécie de grupo de segurança ou guarda policial, infundindo mais temor do que respeito. Era comandada por um general reformado e alguns oficiais militares, atuando, de fato, pela orientação rotineira de alguns delegados ou comissários vindos das polícias de Minas Gerais e Goiás. Os praças eram escolhidos entre os candangos de maior porte e alguns ferozes elementos da polícia goiana. De início, aproximadamente 300 homens [...] ficavam alojados em barracões de madeira próximo à Cidade Livre, local que se chamou VELHACAP (Jofilly, 1977, p. 52).

Após a instauração da Ditadura Militar em 1964, a GEB foi incorporada à Polícia Militar do Distrito Federal e à Guarda Municipal do Distrito Federal. Essa transição, infelizmente, representou a continuidade das práticas de repressão.

As casas do BNDE foram efetivamente disponibilizadas graças às incansáveis ações empreendidas pelos professores. Além disso, o respaldo decisivo do presidente, à época primeiro-ministro, João Goulart, desempenhou um papel crucial nesse processo. Vale ressaltar que esse período específico marcou um breve capítulo da história brasileira caracterizado pelo sistema parlamentarista. Em 1960, a legislação eleitoral não impunha a obrigação de formar chapa completa para os cargos de presidente e vice-presidente, gerando uma contradição durante aquelas eleições. Essa contradição, como observado por Loureiro (2019, p. 296), teve repercussões significativas nos meses seguintes, influenciando de maneira profunda a vida nacional. Sete meses após a posse de Jânio Quadros na Presidência

da República, ele renunciou e o vice, João Goulart, deveria assumir como chefe de Estado. No entanto, os ministros militares buscaram uma artimanha para impedir a posse do novo presidente eleito.

João Goulart foi empossado por um golpe de Estado civil, para evitar outro, militar. Podem-se celebrar as virtudes conciliadoras do arranjo político que instituiu o parlamentarismo em setembro de 1961, depois da confusão causada pela renúncia de Jânio Quadros. O fato de não ter acontecido uma guerra civil de proporções consideráveis não deixa de ser um mérito da engenharia política brasileira. Mas não se pode negar o caráter golpista do parlamentarismo, apelidado de “golpe branco” pelos setores mais à esquerda. Ainda mais porque, desviando-se do próprio princípio parlamentar, o chefe de Estado não podia dissolver o Congresso e convocar novas eleições. Ou seja, o importante era tirar os poderes de Goulart e não criar um sistema político robusto e administrativamente eficaz (Napolitano, 2014, p. 75).

Essa circunstância política peculiar, ainda que controversa, não obstruiu o respaldo de João Goulart aos professores. Conforme afirmado por Fábio Bruno, sem esse suporte, seria extremamente desafiador para os professores conquistarem as moradias. Isso se deve ao fato de que enfrentavam não apenas a perseguição por parte da polícia, mas também a hostilidade de representantes do Estado em relação às iniciativas da associação, como é possível verificar em vários trechos da CPI. O apoio decisivo do então primeiro-ministro foi crucial para mitigar as pressões e obstáculos enfrentados pelos professores, tornando-se um elemento determinante na consecução bem-sucedida da obtenção das casas do BNDE.

As casas da 703 nós devemos ao presidente João Goulart; especialmente a ele. Eu fui com a deputada [Pareceu dizer “encontrar com ele no Rio, ele tinha sofrido um enfarte no México”], chegado do México... Não pôde nos receber, nos voltamos, mas logo que ele veio a Brasília nos recebeu e deu um duro apoio apesar de o regime ser [Pareceu dizer “primeiro-ministro”]. [Entrevistadora e entrevistado falam ao mesmo tempo e ela diz “parlamentarista”]. Eu me lembro que o professor Hélio Lima, que era o primeiro-ministro, teve uma reação péssima conosco; péssima conosco, mas o presidente João Goulart não conseguiu, afinal, nos dar as casas. Nós tivemos muita discussão com a polícia é... foram muitos professores presos, mas... (Bruno, 1990, p. 23).

O professor relata que, durante o período em que João Goulart retornou como presidente da República, a Associação de Professores, representada por Fábio Bruno, conseguiu disponibilizar um número maior de casas e apartamentos do que a própria Novacap. Vale ressaltar que a Novacap era a entidade encarregada da urbanização e habitação em Brasília.

Eu fiz parte, por exemplo, da Assessoria do presidente João Goulart na... no grupo de distribuição de casas – né? – para professores. E conseguimos muitos apartamentos na Asa Norte para professores, nas 400, e tínhamos prometido um bloco inteiro na 208 e um bloco inteiro na 415, quando veio o golpe [Ruído de marteladas]. Mas nós distribuímos mais casas do que a NOVACAP para professores [Risos]. Foi o grupo, o grupo (Bruno, 1990, p. 17).

Esse relato destaca a importância do papel desempenhado pelo professor no acesso e distribuição de habitações, sublinhando sua influência positiva com o presidente. Infelizmente, em meio às mais de 300 entrevistas realizadas com professores da Secretaria de Educação no projeto inovador da Educação Pública do DF do Museu da Educação, não foi possível encontrar depoimentos das professoras que buscaram o auxílio do deputado Abel Rafael a respeito da distribuição das casas do BNDE. O incômodo do deputado Abel Rafael e possíveis aliados parece ter sido desencadeado pelo aumento da relevância e reconhecimento da Associação dos Professores, um movimento social, durante o período em que João Goulart ocupava a presidência. Esse aumento de influência da Associação dos Professores pode ter representado uma ameaça aos interesses políticos e ideológicos do PRP na educação do DF. Segundo, Gilberto Calil,

A restauração do presidencialismo, determinada pela esmagadora vitória obtida pelo governo no plebiscito de janeiro de 1963, constituiu-se em marco para a adoção de um novo patamar de radicalização do oposicionismo integralista. A partir de então, o governo Goulart seria tratado como um inimigo perigoso, sempre associado ao comunismo, motivo pelo qual jamais se poderia conciliar com ele, com o que progressivamente tornava-se explícita a opção dos integralistas pela alternativa golpista (Calil, 2005, p. 639).

No decorrer de seu depoimento à CPI, o deputado se empenha em desacreditar a atuação da associação, chegando até mesmo a argumentar que ela é uma entidade clandestina e não deveria representar os professores e professoras do Distrito Federal. Essa tentativa de deslegitimá-la sugere uma clara discordância política e rivalidade ideológica, evidenciando um contexto no qual questões partidárias influenciaram as percepções sobre o papel e a legitimidade da entidade representativa dos professores, o que demonstra os desafios enfrentados pela Associação dos Professores no DF um ano antes da eclosão da Ditadura Militar no Brasil.

A perseguição evidenciada nesse contexto se estende a qualquer forma de organização de classe, remontando essencialmente à polarização da Guerra Fria e a associada aversão ao comunismo e ao empoderamento dos trabalhadores. A aversão ao comunismo, por vezes vista como uma ameaça à ordem estabelecida, resultou em uma perseguição generalizada a organizações que buscavam promover a solidariedade de classe e maior participação dos trabalhadores nas decisões políticas e sociais.

## 2.4- Conclusões da CPI

O parecer final da Comissão Parlamentar de Inquérito foi entregue no dia 5 de fevereiro de 1964, assinado pelo relator, deputado Manoel Taveira, da União Democrática Nacional, de Minas Gerais. Segundo o relator, a CPI ouviu o depoimento do professor Armando Hildebrand, autoridade encarregada de organizar o ensino em Brasília antes da mudança da capital; do prefeito Ivo de Magalhães; do Dr. Othon Pio de Abreu, presidente da Associação de Pais e Mestres do Ensino Médio em Brasília; ao final, o Dr. Luiz Carlos Pujol, secretário de educação do Distrito Federal. Ouviu também o deputado Abel Rafael Pinto, autor do requerimento de constituição da CPI.

Em síntese, no relatório final da CPI, os depoimentos do professor Armando Hildebrand, do prefeito Ivo Magalhães e do Dr. Othon Pio de Abreu, presidente da Associação de Pais e Mestres do Ensino Médio, ressaltam que os problemas da educação do DF estavam relacionados à falta de recursos das escolas e a questão habitacional enfrentada pelos professores.

Armando Hildebrand atribuiu a responsabilidade pelo direito à moradia dos docentes à administração pública da capital, argumentando que essa responsabilidade estava fundamentada nos compromissos assumidos pela própria administração nas cartas-convites enviadas aos aprovados no concurso.

Prometíamos 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 o problema da casa 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, até de duas famílias num apartamento desses (CPI - depoimento Armando Hildebrand, 18 jul. 1963).

Da mesma forma, Ivo Magalhães revelou que ao assumir a prefeitura do DF, em 1962, deparou-se com uma situação complexa no sistema educacional, particularmente devido às greves frequentes dos professores. Ele apontou que as greves eram principalmente motivadas pela falta de moradias adequadas para os professores, um problema que estava diretamente relacionado à liberação de verbas pelos Ministérios da Educação e da Fazenda, além da necessidade de construção de novos prédios escolares (CPI – depoimento Ivo Magalhães, 18 jul. 1963).

Não muito diferente, o depoimento do Dr. Othon Pio de Abreu reconheceu que no ensino em Brasília o maior problema da Secretaria de Educação era a falta de recursos financeiros, prédios ainda a finalizar, como, por exemplo, “o Elefante Branco, que tem um bloco, quando deveria ter oito” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963). Ainda, segundo ele, essa falta de pessoal e material teria provocado uma sobrecarga de trabalho aos poucos professores contratados, afirmando ainda “ter assistido a professores fazer faxina, encerrar o chão, cuidar de alunos, fazer expediente de secretaria, enfim, numa penúria material muito grande” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963).

O resumo do relatório final da CPI não contempla os conflitos que o presidente do Círculo de Pais e Mestres do Ensino Médio enfrentou quando depôs à CPI no dia 29 de agosto de 1963. Em vários momentos foi interrompido pelo deputado Dirceu Cardoso, do Partido Social Democrático (PSD/ES). O deputado a todo momento confrontava o depoente com questões relacionadas ao seu posicionamento, enquanto representante dos pais de estudantes, sobre as greves, atos de protestos, livros que eram indicados e trabalhados em sala de aula, além da ideologia dos professores.

O deputado chegou a perguntar como funcionava esse Círculo de Pais, já que também era pai de estudante da escola pública, e não teve acesso às convocações de reuniões e assembleias, “queria, como pai, tomar parte nas reuniões. Nunca soube de reunião” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963). Em outro momento, perguntou como Othon Pio de Abreu se tornou presidente do Círculo de Pais, quem participou, quantos votos ganhou, solicitando “cópias das atas”. O deputado indagou também sobre o teor das reuniões realizadas e qual o posicionamento do Círculo a respeito das recorrentes greves

O senhor sabe que tivemos aí no círculo algumas greves. Não é isto de seu conhecimento? O Sr. DEPOENTE- Greves de quê? O sr. DIRCEU CARDOSO- Greves de professores e alunos. Greves de ensino... Sr. DEPOENTE- A greve no ensino é de meu conhecimento. O sr. DIRCEU CARDOSO- O Círculo se reunia para se manifestar a respeito dessas greves? (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963).

Othon respondeu que o Círculo funcionava como mediador de conflitos, no intuito de solucionar as motivações das greves. Para ele, os problemas do ensino estavam ligados a fatores materiais, falta de recursos e pessoal, o que justificava as greves realizadas por estudantes e professores, uma vez que a falta de investimento na educação dificultava a execução do projeto idealizado para a capital do país. Com um posicionamento favorável às greves, o presidente do Círculo afirmou:

[...] a causa dessa greve tinha sido uma aglutinação de pessoas que, num estado de necessidade, não tinha para quem apelar e, então, apelou coletivamente para que se criasse talvez uma perplexidade e a sociedade, então fosse em socorro do ensino (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963).

Sobre a questão ideológica nas escolas do DF, o deputado perguntou sobre as possíveis reclamações dos pais a respeito da “orientação ideológica do ensino na CASEB ou no Centro de Educação Média? Ouviu alguma queixa ou observação, uma palavra murmurada a medo?” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963). A resposta do presidente do Círculo de Pais foi de que

Não conhecemos qualquer reclamação, a não ser a feita por parlamentares de que havia infiltração comunista, nazista ou fascista no ensino, onde o professores são mais rígidos uns, mais acessíveis outros. Não tenho queixa nem dos pais, nem de meus filhos que são três, de nenhum reflexo, nenhuma orientação pré-determinada sobre a questão ideológica, no sentido de princípios políticos- e deve ser a isto a que V. Exa. se refere- a serem implantados ou defendidas entre o povo. Acho até de certo modo elogiável- não sei o nome dos professores- mas nas aulas de História há um carinho muito grande pelas coisas brasileiras. Refiro-me aos estudos de dois filhos meus mais velhos e outro é ainda muito novinho ainda não está nesse período. Há uma preocupação em se ressaltar o culto aos nossos homens, nos quais nos apoiamos: Caxias, Rui Barbosa, José do Patrocínio, todos que são sustentáculos de nossa nacionalidade [...] (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963).

O deputado se irritou com a resposta do depoente, e afirmou que o presidente do Círculo vive uma “doce ilusão... na torre de luar da graça e da ilusão” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963). A expressão utilizada pelo deputado sugere uma crítica ácida, insinuando que o presidente do Círculo estaria envolto em uma perspectiva utópica e distante da realidade. A análise ganhou profundidade quando o presidente do Círculo apontou diretamente para os responsáveis por disseminar discursos sobre possível infiltração comunista ou nazista nas escolas de Ensino Médio, identificando os deputados como os principais protagonistas dessas narrativas. Podemos acrescentar, por exemplo, as várias expressões que associavam o colégio Elefante Branco ao comunismo que foram proferidas por deputados do PRP, mas especificamente por Abel Rafael, quando chamou de Elefante Vermelho, bolcheviquização do ensino etc.

No mesmo trecho, Othon concentrou sua resposta nos desafios tangíveis enfrentados pelos professores e estudantes da escola pública, oferecendo uma perspectiva prática e concreta. Sua argumentação destaca as deficiências estruturais, evidenciadas pela escassez de recursos, incluindo a dificuldade na aquisição de materiais básicos como giz e apagadores, que impactava diretamente o desempenho dos professores e o aprendizado dos alunos. O foco estendido à questão da moradia destaca uma dimensão adicional dos desafios

enfrentados pelos educadores. Ao expressar que “os professores de Brasília [...] vítimas da falta de cuidado das autoridades que lhe deviam dar, pelo menos, um barraco para morar” (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963). Othon salienta a negligência das autoridades e não apenas as dificuldades profissionais, mas também as condições de vida precárias enfrentadas pelos educadores.

Apesar das dificuldades mencionadas, o representante dos pais dos estudantes enfatizou que o DF mantinha um padrão de ensino de qualidade, comparativamente superior a outros estados da federação. E ressaltou a autonomia e liberdade dos estudantes como fatores fundamentais para o que chamou de ensino revolucionário realizado na capital.

O ensino que meus filhos recebem, porque só esse eu conheço, é ainda mais evoluído, mais avançado, mais progressista do que o ensino que eles vinham recebendo no Rio de Janeiro. O aluno se sente mais responsável e mais participante do debate do assunto que estuda (CPI – depoimento Dr. Othon Pio de Abreu, 28 ago. 1963).

A profundidade do depoimento apresentado por Othon não recebeu a devida atenção no resumo final da CPI. Em vez disso, o relatório dedicou extensas páginas ao depoimento do secretário de educação, Luiz Carlos Pujol, sob a justificativa, mesmo que implicitamente, de que suas declarações abordaram mais diretamente o foco da CPI: a suposta presença do comunismo nas escolas de Ensino Médio, ou, por assim dizer, as irregularidades no Sistema Educacional de Brasília.

O documento sugere que o depoimento de Luiz Carlos Pujol foi abrangente, fornecendo informações detalhadas sobre a estrutura e as relações de poder no sistema educacional de Brasília. No trecho selecionado, Pujol confirmou a existência de uma Associação Profissional de Professores e sua influência na Fundação Educacional:

No seu depoimento, longo e pormenorizado, confirmou o senhor secretário da Educação a existência de uma Associação Profissional de Professores do Ensino Médio e Elementar de Brasília que controlava a Fundação Educacional (Parecer do Final do Relator, 5 fev. 1964).

O relatório destaca o depoimento de Pujol como “impressionante e corajoso”, sugerindo um alinhamento de ideias e posturas do secretário de educação no comando da educação do DF. O documento apresenta uma declaração do secretário que vincula a melhoria do ensino à autoridade exercida por ele, indicando que o que faltava “essencialmente à Fundação Educacional para que ela pudesse sobreviver era exatamente o respeito ao princípio da autoridade” (CPI – depoimento Dr. Luiz Carlos Pujol, 27 nov. 1963). A maneira conduzida por Pujol na administração da Fundação Educacional e suas posições

e respostas durante a CPI foram favoravelmente recepcionadas pelos deputados. Sua postura transmitiu uma imagem de liderança forte, características que, diante do contexto da CPI, foram percebidas como positivas pelos legisladores que estavam acompanhando o processo.

Ao falar da Associação de Professores, afirmou que “esses homens inquietam efetivamente a Fundação Educacional e vem inquietando há muito tempo”, tinham muito poder, segundo ele, “era a Associação Profissional dos Professores quem distribuía casas destinadas aos professores, assim como os apartamentos dos anexos do Brasília Palace, Hotel, com o que exercia um domínio completo, através do qual pressionava e ameaçava”, ou seja, seu discurso estava em conformidade com os motivos que levaram à abertura da CPI e comungava exatamente com a denúncia apresentada pelo deputado Abel Rafael.

entrega de elementos de domínio sobre professores, (tais como a distribuição de apartamentos do Hotel do Lago e das casas do BNDE, bem como indicações para dispensa de professores democratas) a Associação dos professores Primários e Secundários de Brasília, associação comunista que não teve ainda reconhecimento do Ministério do Trabalho (Relatório Final da CPI, 05 fev. 1964).

O secretário apresentou uma lista de todos os cargos ocupados pelos professores da Associação dentro da estrutura da Fundação Educacional. A exposição revelou a importância da Associação no cenário educacional do Ensino Médio no DF.

Associação Profissional de Professores do Ensino Médio e Elementar de Brasília que controlava a Fundação Educacional, cujos componentes e Diretores ocupavam cargos de relevo no ensino de Brasília, os quais lhes permitiam dominar os principais cargos do Ensino Médio no Distrito Federal. Assim é que o professor **Fábio Vieira Bruno**, Presidente da Associação, era o Chefe do Departamento de Ciências Sociais do CEM; O Vice-Presidente Professor **Eldonor Pimentel**, era Chefe do Departamento de Ciências Físicas e Naturais, coordenador do Curso Científico; **Donato Cavalcante**, Secretário da Associação- era o Diretor do Ginásio do Plano Piloto; **Araberg Pessoa Luna**- Assessor da Associação- e Diretor do CEM, Chefe do Departamento de Línguas e Coordenador do Curso Normal; **René Gunzburger**- também Assessor da Associação- era Chefe do Departamento de Educação Visual e Teatro do C.E.M. e, ainda, Assessor Técnico do D.E.M.; **Enildo Cuevas Donadio**- igualmente Assessor da Associação- era o Coordenador do Curso Industrial de Eletrônica do C.E.M, assim como o Chefe do Gabinete do Secretário da Educação, inclusive, por algum tempo, do próprio Dr. Luiz Carlos Pujol (Grifo nosso – CPI- depoimento Dr. Luiz Carlos Pujol, 27 nov. 1963).

O secretário desaprovava a presença dos professores da associação em posições estratégicas da Fundação Educacional. O fato de a Associação dos Professores ter mais 700 professores filiados, entre professores do Primário e do Secundário, indica não somente a dimensão numérica da associação, mas também sua relevância no cenário educacional de Brasília. A presença numerosa e influente da associação preocupava o secretário, indicando potenciais tensões e divergências. Essa dinâmica pode ser interpretada como um reflexo das

lutas internas pelo poder e controle do sistema educacional, evidenciando a complexidade das relações entre os profissionais da educação e a gestão educacional que se tornavam cada vez mais centradas no secretário.

Com a entrada do secretário Pujol, as decisões da Fundação passaram a ser tomadas de forma mais centralizada, por uma superintendência, despertando o desconforto dos professores que realizavam as decisões coletivamente. Conforme relato da professora Renée Gunzburger Simas<sup>30</sup>, a falta de controle dos recibos e notas para justificar as compras de todo sistema educacional provocou indignação nos professores que decidiram por um pedido de demissão coletiva.

Havia uma incompreensão técnica e da necessidade real do que, realmente, precisava para o ensino. O ensino não era visto numa perspectiva só do Elefante; aí já havia a unidade de Taguatinga, era o sistema, não é? Então, os embates com ele foram morais, porque se a lei dizia... nós não íamos... e ele passava por cima e ia acrescentando uma lista a bel prazer, e nós... brecávamos, não aceitávamos. E aí ele ia falar com o deputado - ele era genro do Auro de Moura Andrade, senador da República. Então nós, sabe, fomos... passamos a ser peixinho querendo bater com o tubarão. Como ele não cedía nem apresentava as verbas – ele achava que não tinha que prestar conta e que nós estávamos um escrúpulos demais - nós então reunimos o diretor do Ensino Médio, a assessoria técnica e todos os diretores da escola e, numa carta pública, numa campanha pública mesmo, de denúncia, pedimos demissão (Simas, 2003, p. 28).

Conforme relatado pelo próprio secretário à CPI, o movimento coletivo de demissão estendeu-se para as cidades-satélites do DF. Onze diretores optaram por pedir demissão em solidariedade ao diretor do Elefante Branco. Além disso, todos os professores ocupando cargos de confiança na escola de Ensino Médio uniram-se à causa, assinando uma carta de apoio e simultaneamente apresentando seus pedidos de demissão. Essa ação conjunta reflete uma mobilização abrangente dentro do ambiente educacional, demonstrando uma unidade significativa entre os profissionais em resposta ao autoritarismo de Pujol. Ele mesmo, no seu depoimento à CPI, chegou a afirmar que “não tinha característica de ditador, mas tenho um grande respeito por mim mesmo e por este respeito que eu tenho por mim mesmo eu não podia aceitar a pressão”. O secretário aceitou os pedidos de demissão dos professores, e, no dia seguinte, já havia substituído todos os diretores.

---

<sup>30</sup> SIMAS, Renée Gunzburger. Entrevistadora 1 – Prof<sup>a</sup>. Eva Waisros Pereira. Entrevistadora 2 – Prof<sup>a</sup>. Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: Layssa Feitosa Santos Dias. Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira. Local: Brasília – DF. Data: 10/06/2003. Fitas Cassete: Fita 1 (Lado A – fita 1- A). Páginas: 17. PROJETO DE PESQUISA. Educação básica pública no Distrito Federal (1956 / 1964): origens de um projeto inovador.

A partir daquele momento, afirmou que a associação perdeu força, “esses homens inquietam efetivamente a Fundação e vem inquietando há muito tempo” (CPI – depoimento Dr. Luiz Carlos Pujol, 27 nov. 1963). E finaliza, “[...] graças a Deus, com a perda dos postos de mando, já não estão em condições de inquietar” (CPI – depoimento Dr. Luiz Carlos Pujol, 27 nov. 1963). E agora, segundo ele, na Fundação

há ordem, os professores estão ministrando suas aulas e 95% do professorado do Ensino Médio- eu me animava a dizer 99,99%- estão absolutamente compenetrados de suas obrigações, dos seus deveres, no firme propósito de auxiliar a Superintendência no que ela quiser fazer de bom, no que ela quiser fazer para resolver o problema do ensino em Brasília. (CPI - depoimento Dr. Luiz Carlos Pujol, 27 nov. 1963).

O relato do professor do Gilberto Chauvet<sup>31</sup> na entrevista para o projeto do Museu da Educação oferece uma perspectiva valiosa sobre o impacto prático da repressão liderada pelo secretário e de alguns representantes dessa CPI, em especial, do PRP, contra os professores e a comunidade escolar. Os conflitos entre a administração educacional e a organização de classe dos professores do DF repercutiram na escola.

[...] era um sonho, um sonho que durou de fevereiro de 63 a outubro de 63, porque aí o secretário de educação Luiz Carlos Vitor Nunes Pujol estava cometendo atos de corrupção e o diretor do ensino médio, Enildo Cuevas Donadio, mandou uma carta para os diretores de colégio na época, dizendo: “Olha, o secretário da educação está cometendo atos de corrupção e aí eu não vou continuar.” Aí nós diretores, éramos onze, pedimos demissão numa sexta-feira, de primeiro o cargo era de confiança, a confiança mútua dele com a gente, a gente pra ele e aí eu fui junto com os onze professores que pediram demissão e fui demitido. Aconteceu que no dia, na segunda-feira eu ia para o colégio mais cedo, porque eu, né, tinha que ver o que estava acontecendo, meu carro enguiçou e eu cheguei mais tarde, quando eu cheguei já tinha um outro diretor empossado Alberto, nunca esqueci, ele estava na minha sala inclusive, então o cara não tomou posse, ele se apossou. Aí voltei fui embora e voltei pro Elefante Branco, só que os alunos começaram a fazer greve pra eu voltar. Aí eu falei: Mas não dá, só posso voltar se for esclarecido o que aconteceu, o que tá no ofício. Se ele disser que aquilo ali tudo não é, não procede, eu volto. E assim ficou, aí veio um professor Leonardo Viana que era irmão de um senador Aurélio Viana foi na minha casa com um abaixo assinado pra eu voltar, ele era diretor da Escola Industrial de Taguatinga da época pra eu voltar, eu falei: Olha, não dá, pra voltar tem que ser esclarecido o que ta no ofício. E não voltei, aí chamei os professores, perguntei pros professores que trabalhavam comigo lá e: Olha, está acontecendo isso e aí? Votamos unanimemente que eu não devia voltar e não voltei. Isso aconteceu em outubro de 63, por aí, quando foi 64, abril de 64, aconteceu a gloriosa, né, e aí esse secretário de educação ele perguntou: Cadê aquele professorzinho que me peitou, “Ah, ele ta no Elefante Branco”, “Vamo botar ele no AI 1”. E aí me colocaram no AI 1. Aí fui responder inquérito policial militar. Eu e mais uns cinco ou seis professores (Chauvet, 2014, p. 3).

---

<sup>31</sup> CHAUVET, Gilberto. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira; Maria Paula Taunay. Data: 10/09/2014. Local: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB). p. 22. PROJETO DE PESQUISA. Educação básica pública no Distrito Federal (1956 / 1964): origens de um projeto inovador.

A repressão, muitas vezes, é um indicador de resistência a mudanças ou de tentativas de silenciar vozes dissidentes. A entrevista do professor evidencia que as investigações conduzidas por essa CPI, inicialmente, aparentemente inofensivas, com intuito de “apenas” investigar o comunismo no Ensino Médio, ou como preferiram nomear de irregularidades no Sistema Educacional de Brasília, revelaram-se, na realidade, como precursores de uma espécie de laboratório preliminar, resultando em demissões e prisões, especialmente após o estabelecimento da Ditadura Militar.

Ao ser decretado o Ato Institucional n.º 1, de 9 de outubro de 1964, os professores, especialmente do Ensino Médio, mencionados durante a CPI, vinculados à Associação de Professores, foram sumariamente demitidos, além de passarem por Inquérito Policial Militar. Essa decisão foi oficializada e publicada no Diário Oficial (Seção I - parte I).

O Presidente da República, tendo em vista Exposição de Motivos n.º 64-64, do Prefeito do Distrito Federal, referente ao processo número 1.055-CGI, sobre os resultados da investigação sumária de que trata o 1º do art. 7 do Ato Institucional, levada a efeito pela Comissão Geral de Investigações Sumárias criada pelo decreto n.º 309 de 13 de maio de 1964 do Prefeito do Distrito Federal, resolve retificar: com fundamento no mencionado ≠ do art. 7º do Ato Institucional, sem prejuízo de outros inquéritos ou processos penais a que possa estar sujeitos, às dispensas dos seguintes servidores da Prefeitura do Distrito Federal: ARABERG PESSOA LUNA; PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF; Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9251. DONATO CAVALCANTI; PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF; Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. Obs.: Ratificação. ELDONOR DE ALMEIDA PIMENTEL; PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9196. ENILDO CUEVAS DONADIO; PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. FÁBIO VIEIRA BRUNO. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. Obs.: Ratificação D.O.: 16-04-1964. FERNANDO MAGALHÃES. PROFESSOR - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. Sanção: Suspensão de direitos políticos. D.O.: 13-03-1967, p. 3013. GILBERTO ANTUNES SHAUVET. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO. Sanção: Cassação de aposentadoria. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. Obs.: Ratificação. JADILNEY PINTO DE FIGUEIREDO. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9251. LOURDES MARIA GALEAZZI. PROFESSORA - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 16-04-1964, p. 3461. MANOEL CARLOS CAVALCANTE DE MENDONÇA. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9251. MARIA JOSÉ SILVESTRE DE FARIA. PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Cassação de aposentadoria. D.O.: 09-10-1964, p. 9252. MARYBERG PESSOA LUNA. PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 16-04-1964, p. 9251. Obs.: Ratificação D.O.: 09-10-1964, p. 9196. REGINALDO GALLI. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 16-04-1964, p. 9252. Obs.: Ratificação D.O.: 09-10-1964. RENEE GUNZBURGER. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9251. WALLY PINS DORF. PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO - DF. Sanção: Dispensa de função. D.O.: 09-10-1964, p. 9251. (9 de outubro de 1964- Diário Oficial da União).

Esse episódio exemplifica como as aparentemente inofensivas investigações, inicialmente voltadas para o contexto educacional, foram instrumentalizadas para reprimir qualquer forma de pensamento ou associação considerada inconveniente ao projeto anticomunista que se concretizou no país na década de 1960. A conexão direta entre as conclusões da CPI e as subsequentes medidas repressivas destaca a natureza opressiva marcada por ações arbitrárias e desproporcionais em nome da segurança nacional.

A entrevista da professora Renée Gunzburger Simas ao Museu da Educação oferece a visualização da atmosfera política e social vivenciada pelos professores, particularmente durante o período que antecedeu ao golpe militar de 1964.

E era uma coisa policialesca mesmo. Se nós nos reuníamos: “Veja porque está reunindo, o que estão falando, o que está...”. Havia sempre um escutando, não é? E aí... isso foi aumentando, aumentando, e quando foi em abril de 1964 nós fomos os primeiros professores no Brasil inteiro a ser cassados. Nós não tínhamos essa dimensão..., mas isso eu tenho muito claro: nós não tínhamos uma dimensão nacional, nós não tínhamos uma atuação nacional, nós não estávamos ligados a nenhum grupo, embora já existisse o das Ligas Camponesas e outros muito mais atuantes. Nós tínhamos uma discussão em Brasília, localizada, acadêmica, e que abrangia todos os aspectos sociais. 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, não é? Mas isso, sem ter nenhuma ação ainda prática e nenhuma ligação com qualquer fonte (Simas, 2003, p. 33).

A narrativa fornece uma compreensão mais profunda do clima pré-golpe e do papel dos professores nesse contexto, e revela, ainda, o clima de vigilância e opressão, em que as atividades dos professores eram monitoradas de perto pelas autoridades. Esse ambiente “policialesco” sugere a existência de um estado de vigilância intensificado, muito antes da eclosão do golpe de 1964 em Brasília.

A entrevistada reconhece que, embora estivesse engajada nas discussões sociais abrangentes e fosse favorável às reformas propostas pelo governo, a atuação da Associação era mais localizada e centrada em Brasília. O foco nas questões acadêmicas e sociais demonstra uma tentativa de criar um ambiente crítico, mesmo sem uma articulação nacional intensa. Os professores do DF reunidos coletivamente em associação foram os primeiros a serem cassados no país.

A mesma justificativa utilizada para abertura da CPI em 1963 foi empregada no parágrafo geral do Ato Institucional n.º 1, de 9 de abril de 1964.

O presente Ato institucional só poderia ser editado pela revolução vitoriosa, representada pelos Comandos em Chefe das três Armas que respondem, no momento, pela realização dos objetivos revolucionários, cuja frustração estão decididas a impedir. Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País. Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional (Ato Institucional n.º 1, 9 abr. 1964).

A convergência narrativa evidencia a atuação contínua dos integralistas dentro das instituições governamentais, destacando-se o anticomunismo como aglutinador e a CPI como instrumento que desempenhou um papel crucial para ações de restrição da liberdade de pensamento e associação dos professores do DF, tanto antes quanto depois do golpe de 1964. A utilização de argumentos semelhantes tanto na abertura da CPI quanto no Ato Institucional n.º 1 sublinham a continuidade da influência integralista na formulação e execução de políticas anticomunistas rígidas e repressivas. A evidência de uma agenda integralista nesse contexto destaca a profundidade das raízes ideológicas que alimentaram os eventos que levaram ao golpe de 1964, proporcionando uma compreensão mais abrangente do papel desse grupo na política brasileira.

É importante destacar que a agenda anticomunista aglutinou diversas vertentes, e não somente os integralistas, como também liberais, conservadores e ex-integralistas. A pesquisa de Gilberto Calil oferece uma perspectiva valiosa sobre como diversos atores políticos, incluindo o PRP, desempenharam papéis cruciais nos eventos que levaram ao golpe de 1964, e como o anticomunismo serviu como força aglutinadora que transcendeu diferenças ideológicas, unindo grupos diversos em prol de objetivos comuns.

O PRP teve uma intervenção relevante no processo civil militar de 1º de abril de 1964, ainda que esta esteja praticamente desconsiderada pela historiografia. Esta intervenção se efetivou tanto através das manifestações públicas do partido nos meses que antecederam o golpe, através de manifestos, notas públicas e discursos parlamentares, quanto pela articulação concreta de lideranças integralistas com outros grupos golpistas, sempre tendo como tônica principal o anticomunismo (Calil, 2005, p. 639).

O anticomunismo emergiu como a tônica central nesse envolvimento, destacando-se como elemento unificador nas ações do PRP. Suas manifestações públicas foram

instrumentos através dos quais o partido expressou seu posicionamento contrário ao governo de João Goulart, ampliando a narrativa de que o país enfrentava uma iminente ameaça comunista.

Na conclusão final da CPI, a palavra comunismo não apareceu como adjetivo referente ao Ensino Médio, nem sobre a educação do DF. Toda documentação recolhida a respeito de questões ideológicas foi entregue pelo deputado Abel Rafael e listada no relatório final da CPI. No entanto, na conclusão final referente ao Ensino Médio, ressaltou-se questões materiais como finalização de prédios, mais escolas, transporte e habitação aos professores. A Comissão recomendou aos Poderes da República e da Prefeitura de Brasília um tratamento especial ao ensino da capital da República, solicitando mais verbas destinadas à construção de novos edifícios escolares e a melhoria dos existentes, além de construções de moradias aos professores:

cumpre dar ênfase ao capítulo da construção urgente de residências para professores e pessoal administrativo [...] para exercer o magistério, sem ter onde residir e sem a segurança de poder dispor o mínimo razoável de conforto para si e para os seus que, como é óbvio, lhe permita, despreocupadamente, dedicar-se, por inteiro, a sublime e patriótica missão de educar, ensinar e instruir-se, assim também as gerações futuras, as quais saberão, muito breve, as pesadas responsabilidades de liderança quanto aos destinos desta grande Nação (Relatório Final-CPI, 05 fev. 1964).

O discurso é condizente com tudo que foi apresentado na CPI, sobretudo, referente à luta dos professores por moradia. Ao que parece, os deputados que fizeram parte dessa CPI compreenderam os motivos que levaram a organização de professores a crescer tão significativamente na capital. E uma forma de minimizar seu crescimento era evitar que a associação estivesse à frente da entrega de casa, criminalizando o movimento dos professores e reduzindo seu poder de organização e luta sindical.

Podemos concluir que o tipo de professor almejado para a capital do pré-golpe militar era aquele que não se organiza coletivamente, que aceitava e que se dedicava por inteiro à sublime missão patriótica de educar e instruir as gerações futuras para a obediência. No quesito ideológico, a autoridade foi colocada como proposta central para evitar o que se chamou de distorções presentes no Ensino Médio:

face ao que se apurou, existir-se o fortalecimento da autoridade e maior respeito a disciplina, obstando-se, desta forma, as distorções ideológicas, tão prejudiciais a formação dos jovens e da pureza do seu ideal democrático (Relatório Final-CPI, 05 fev. 1964).

Ou seja, fica evidente que os parlamentares que propuseram essa CPI estavam ansiosos por uma educação aos moldes tradicionais, autoritária e disciplinadora. Para a professora Renée Gunzburger Simas

Ideias. Porque na prática ninguém tinha, ninguém tinha uma prática revolucionária, ninguém tinha pegado em armas, ninguém tinha nada. Foi um embate de ideias, nós fomos demitidos por pensar. Claro que nós tínhamos uma luta, uma participação efetiva na Associação, ninguém negou isso, não é (Simas, 2003, p. 27).

Os professores somente foram autorizados a retornar à Secretaria de Educação graças aos movimentos que buscavam a anistia para aqueles que foram cassados. Essa demanda por anistia ganhou força a partir das primeiras manifestações públicas que remontam a 1968. Contudo, foi a partir de 1977 que o movimento estudantil e a luta por anistia ocuparam os espaços mais expressivos na cena política, impulsionando reivindicações democráticas (Reis, 2000).

A anistia não foi apenas um ato jurídico, foi um marco significativo na história desses profissionais, representando não somente a revogação oficial das sanções impostas a eles, mas também um reconhecimento do caráter injusto dessas medidas. Mais do que corrigir injustiças do passado, a anistia ofereceu aos professores a oportunidade de reconstruir suas vidas e carreiras, permitindo que retomassem suas atividades profissionais. Entretanto, o retorno dos professores anistiados à Secretaria de Educação não foi bem recebido. O relato do professor Fábio Bruno ilustra essa realidade, evidenciando que, mesmo após obterem a anistia, esses educadores enfrentaram novos obstáculos. A então secretária de Educação, Eurides Brito, tomou medidas drásticas ao aposentar compulsoriamente todos os professores anistiados, impedindo-os de retornar às salas de aula.

Eu fui anistiado [Pareceu dizer “em janeiro, no Congresso de setenta e cinco”] e me dispus a voltar, mas a Lei da Anistia é... em setenta e cinco, dizia que a volta do cassado, a volta do anistiado, dependeria do secretário de Educação de cada área... E a... a Eurides Brito simplesmente... [Entrevistadora ri] nos colocou todos na aposentadoria compulsória... [Gravação interrompida]. De forma que eu fiquei aposentado... (Bruno, 1990, p. 34).

A professora Renée, ao relatar a experiência da anistia para os professores no DF, conta que

Em 1978 nós tivemos a primeira anistia, mas a escola disse que não precisava de nós. Foi bem taxativa: não precisava dos professores. Havia uma falta de professores, concurso para professor, mas ela nos disse, textualmente, que não precisava do nosso [...] A primeira anistia, que foi seca, não é? Nós não recebíamos. Recebíamos centavos, porque não nos deram direito a nada. Só em 1987 é que houve uma anistia ampla e irrestrita, graças à qual nós tivemos a

possibilidade de voltar. Mas aí eu não queria mesmo, eu não queria voltar ... (Simas, 2003, p. 40).

Em 1964, o governo declarou ilegal a antiga Associação dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APEMB), marcando um período de repressão às organizações sindicais. Onze anos depois, emergiu a Associação de Professores do Distrito Federal (APDF), liderada por professores de Taguatinga e Ceilândia, inicialmente formada por 38 professores, o movimento ganhou força e se expandiu por diversas cidades do DF. Em 20 de setembro de 1978, a APDF obteve registro no Ministério do Trabalho, transformando-se em Associação Profissional dos Professores do Distrito Federal (APPDF):

Era o último estágio a ser cumprido antes da formação do sindicato, o objetivo principal dos professores. Finalmente, em 14 de março de 1979, a APPDF recebe autorização do Ministério do Trabalho para converter-se em Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO, 2021).

O ressurgimento sindical representado pela transição da APEMB para a APPDF e, posteriormente, para o sindicato, reflete a resistência e a persistência dos professores em alcançar uma representação mais efetiva. O processo de registro e autorização marcou uma conquista significativa, abrindo caminho para a consolidação do sindicato como uma voz unificada na defesa dos direitos e interesses da categoria no DF. Essa trajetória ressalta não apenas a luta pela organização sindical, mas também a importância do engajamento coletivo na busca por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, destacando-se, nesse contexto, a contribuição ativa do movimento estudantil que, alinhado aos professores, fortaleceu a causa pela educação e justiça social no Distrito Federal. A análise aprofundada do movimento estudantil secundarista será explorada no próximo capítulo desta tese.

## CAPÍTULO III- O Ensino Médio sob suspeita

### 3.1- O Ensino Médio sob suspeita

A atenção dos alunos para países comunistas vem sendo despertada - não se sabe se voluntaria ou involuntariamente - quando professores de HISTÓRIA, CIÊNCIAS SOCIAIS e de ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL abordam e explanam determinados temas (SNI - nº 993/ABSB/SNI/1970).

Do ponto de vista metodológico, optamos por uma abordagem que consideramos mais apropriada para abordar a história do Elefante Branco. Isso envolveu uma pesquisa direcionada aos nomes dos professores que desempenharam um papel ativo na Associação de Professores, com destaque para o professor Fábio Bruno. Em nossa busca por informações, encontramos um acervo relevante no Sistema de Informação do Arquivo Nacional (SIAN), que se tornou um recurso fundamental para nossa investigação. Ao buscar o nome do professor no acervo do Arquivo Nacional, encontramos um documento chamado: “Investigação em Estabelecimentos de Ensino Médio”, datado de 24 de setembro de 1970. Esse documento, composto por quase 60 páginas, continha a solicitação da Presidência da República por meio do Sistema Nacional de Informação, em 14 junho de 1970, por meio da agência central lotada em Brasília. Essa solicitação foi encaminhada às agências de fiscalização e vigilância presentes em todo o território nacional. O objetivo dessa demanda era obter informações sobre qualquer possível envolvimento com o comunismo dentro das escolas de Ensino Médio.

É importante destacar que a implementação das ditaduras militares no Cone Sul da América Latina foi acompanhada por um grandioso banco de informações, os dados armazenados em arquivos militares e policiais ordenaram as operações repressivas. No Brasil, “um indício da importância das informações e de suas redes de circulação foi a criação, pela Ditadura Militar brasileira, do Serviço de Nacional de Informação (SNI), apenas três meses após o Golpe de 31 de março de 1964” (Bauer; Gertz, 2009, p. 175). Os registros eram realizados em arquivos organizados, “seguindo cadeias de hierarquia e mando, e dividindo responsabilidade entre as diferentes instituições (Forças Armadas, órgãos de informação, polícia etc.)” (Bauer; Gertz, 2009, p. 175), caracterizados por tipo de documentação provenientes de instituições policiais e serviços de inteligência, organizados como estrutura “burocrático-militar, cuja prática implicava em criar registros, redigir informes, organizar prontuários e arquivos. Manter e alimentar esses registros, acumulá-los

e ordená-los, fazia parte das tarefas habituais das ditaduras sul-americanas” (Bauer; Gertz, 2009, p. 175).

Os arquivos que compõem hoje os documentos da repressão “são conjuntos documentais produzidos pelos órgãos de informação e segurança do aparato estatal em ações repressivas, durante períodos não democráticos” (Bauer; Gertz, 2009, p. 177). São relatórios, dossiês, informações, prontuários, depoimentos, fichas pessoais, “mas também objetos roubados (livros, publicações, correspondências pessoais, documentos de organizações etc.)” (Bauer; Gertz, 2009, p. 177). Esses documentos que hoje podemos analisar e realizar pesquisas e reparações referentes aos Direitos Humanos não foram criados com esse intuito, nesse sentido, os historiadores Caroline Buaer e René Gertz alertam que esses documentos no presente servem para “atividades opostas à sua origem- produzidos para coordenar ações repressivas, agora podem ser usados para compensar vítimas por arbitrariedade e violações a seus direitos” (Bauer; Gertz, 2009, p. 178).

O pedido de investigação sobre atividades comunistas nas escolas ressalta a maneira como o governo militar estava ativamente monitorando e intervindo nas esferas educacionais, em busca de qualquer indício de ideologias contrárias ao regime. Esses detalhes documentados não apenas fornecem um contexto mais profundo sobre a história do Elefante Branco, mas também fornecem um panorama para compreensão da complexidade das políticas ditatoriais e a maneira como afetaram o ensino médio no Brasil.

O objetivo intrínseco desses documentos era traçar um panorama abrangente, delineando não somente os nomes dos indivíduos investigados, mas também suas conexões sociais, amizades e relações familiares. É importante notar que esses dossiês eram tratados como informações confidenciais, indicando a magnitude da vigilância e da operação de coleta de dados conduzida pela ditadura.

No Estado de Pernambuco, existem lecionando alguns Professores com tendência esquerdista. No entanto, não pregam suas ideologias nos Colégios onde ensinam. No início do corrente ano, explodiu uma bomba no interior do Colégio Estadual de Pernambuco. Os alunos responsáveis pela explosão foram expulsos do Colégio e o fato apurado pela polícia. Atualmente, o clima existente no ensino médio, é de absoluta tranquilidade; - No Estado do Ceará, existem lecionando diversos Professores com acentuadas tendências esquerdistas. No ano de 1968, quando o ambiente era propício, procuravam fazer preleções contra a Revolução de 31 Mar 64. Em Fortaleza, os Colégios abaixo relacionados são conhecidos pelas agitações que provocam: a) Colégio Pres. Castelo Branco: O Prof. Miguel Cunha é o líder do movimento agitacionista nesse Estabelecimento. No citado Colégio houve na noite de 27 Ago. 70, um ato terrorista que culminou com a morte de um aluno, Sargento da Polícia Militar. (Anexos nº 1 e 2). b) Colégio Capistrano de Abreu: É

considerado refúgio de estudantes já punidos ou indiciados em processos de subversão. O atual Diretor - Professor Aloísio Barros Leal, dá respaldo a elementos como o Professor José Maria Ramos de Pinho (Já preso no 23º BO por subversão, com processo na Auditoria da 7ª RM). c) Colégio Farias de Brito-Também neste Colégio, ultimamente, tem-se notado evidentes sinais de infiltração subversiva, mormente no que se refere à disseminação de boletins subversivos. Neste Estabelecimento, o líder do movimento agitaçãoista é o Professor Antônio Alves de Moraes - Vereador do MDB - agitador político e subversivo ligado a (Moura Beleza e Tarcísio Leitão) comunistas do meio operário. A) Anexos do Liceu Ceará- Os seguintes Professores são líderes de movimentos agitaçãoistas: Luiza Teodoro Vieira, Márcia de Vasconcelos Pinto, André Hagnette, Antonio Carlos e Jaime Alencar. Conclusão: - Verifica-se que no Estado do Ceará, os Estabelecimentos de Ensino Médio ainda são alvos de infiltração comunista; - Que essa infiltração é feita através de Professores. - Que os compêndios utilizados não são veículos de infiltração comunista. - Que os assuntos tratados são sempre contra a Revolução de 31 Mar 64, não despertando atenção ou simpatia para os países comunistas ou socialistas. ANEXO: Nº 1 - Recorte do Jornal "O POVO", edição de 28 Ago. 70, contendo noticiário sob o título: "TERROR INVADE COLÉGIO". Nº 2 - Recorte do Jornal "TRIBUNA DO CEARA", edição de 28 ago 70, sob o título: "POLÍCIA NA CAÇA AOS SUBVERSIVOS". Em atendimento ao Pedido de Busca em referência, esta Agência informa o seguinte: 1. Acionada a rede de informantes nos estabelecimentos de Ensino Médio desta capital, foi constatado que atualmente não existe infiltração comunista no Ensino Secundário Amazonense. Em Belém, a respeito do assunto, registram-se os fatos constantes. 2. O pedido de busca continua em processamento naquela cidade, a fim de que possamos levantar dados mais atualizados a respeito do assunto. 3. Em Rio Branco-AC, no momento é desconhecido qualquer movimento ou atividades de comunistas nos colégios de Ensino Médio. Deve-se considerar, entretanto, que fatos anteriores evidenciam a tentativa de infiltração comunista ou pelo menos a formação de uma mentalidade de esquerda no meio secundário acreano, pregada pelo professor secundarista ELIAS MUNSOUR FILHO e por alguns elementos do clero local (INPURLA OES N.º 253, 260, 265, 273 e 650/SNI/ASSB/69). 4. Nas demais cidades de jurisdição desta Agência, nada consta a respeito de infiltração comunista nos Estabelecimentos de Ensino Médio (SNI/SI-GB nº1399/70).

O conteúdo desse documento são as respostas das agências responsáveis por cada estado, indicando em quais escolas foram encontrados indícios de infiltração comunista no ambiente do Ensino Médio. A primeira parte do documento afirma que nas escolas situadas nos estados de Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão não foram encontrados indícios de infiltração comunista. No entanto, um cenário diferente emerge ao examinar as respostas fornecidas pelas agências designadas para os estados de Pernambuco, Ceará, Amazonas, Porto Alegre e Brasília. Nesses casos, as agências apresentaram dossiês detalhados, específicos para cada estado, que incluíam acusações direcionadas a professores e estudantes envolvidos em atividades consideradas de natureza comunista.

Essa prática evidencia a extensão das operações de inteligência realizadas pela ditadura para controlar e neutralizar qualquer indício de oposição ideológica. Em síntese, a análise dos documentos revela uma dicotomia marcante entre as investigações dos estados. Enquanto alguns estados parecem ter sido poupados de investigação, outros foram alvo de

minuciosa pesquisa e vigilância. Embora esta tese não se concentre na investigação dos demais estados da federação, é crucial reconhecer a extensão das ações contra o Ensino Médio que se mostraram recorrentes ao longo de todo o período ditatorial. Essa questão reverberou em diversos cantos do país, ressaltando a abrangência das ações governamentais para controlar e moldar a educação durante a ditadura.

Em Brasília, durante a Ditadura Militar, a abordagem investigativa adotada pelas autoridades era notadamente minuciosa e desempenhou um papel fundamental na consolidação do poder do governo. A hipótese central desta tese sugere que a capital do Brasil, por ser também a capital da ditadura, desempenhou um papel de destaque ao tentar construir a imagem de eficiência e controle do governo militar. Isso em diversas áreas, desde a esfera investigativa de atividades consideradas subversivas até a influência exercida no sistema educacional.

O SNI, liderado pela Agência Central, com sede em Brasília, desempenhou um papel crucial. A Agência Central do SNI tinha sob sua jurisdição a supervisão dos “Sistemas Setoriais de Informações dos Ministérios Civis”, onde havia o órgão central da Divisão de Segurança e Informação, além do órgão de informação dos Ministérios, das autarquias, das fundações e das empresas públicas (Fico, 2001, p. 83), o que confirma a amplitude do aparato de inteligência e controle da ditadura em Brasília, sobretudo, por ter sua sede no DF.

A agência central do SNI em Brasília não somente confirmou a atuação de comunistas nas escolas, mas também forneceu uma análise detalhada das relações sociais de cada professor identificado como comunista. Isso significa que não apenas se preocupavam com a identificação de supostos subversivos, mas também com o entendimento das redes sociais e conexões de cada investigado.

É particularmente interessante notar que o nome do professor Fábio Bruno se tornou marcador ideológico para determinar se um professor era comunista ou não. Essa associação do nome de Fábio Bruno a tal conotação ideológica não apenas demonstra a influência de figuras individuais no contexto político, mas também sugere a maneira como a narrativa em torno desses indivíduos era moldada para fins de vigilância e controle.

Para o professor Daniel Faria, a comunidade de informação construía situações e sentidos forçados, aleatórios e até exagerados, “um jovem que tem muitos amigos e transita entre militantes de esquerda, artistas e boêmios, é assim por ser um aliciador a serviço do

comunismo internacional” (Faria, 2015, p. 227). Essa tática usada pelos agentes do estado ditatorial tinha o intuito de prever, “controlar e impedir a eclosão das ações ditas subversivas. O que pressupõe a habilidade de saber identificar quem são os agentes subversivos em potencial” (Faria, 2015, p. 228).

Além de ser o centro do poder político, a capital se tornou um campo de observação intensiva, onde as ações, crenças e associações de indivíduos foram minuciosamente examinadas. A investigação realizada nos estabelecimentos de ensino médio no DF identificou a presença de 25 professores de infiltração comunista no ensino médio. Esse levantamento minucioso não apenas revelou o número de docentes envolvidos, mas também forneceu informações detalhadas sobre sua atuação. Os registros não se limitaram a listar nomes, incluíram também informações como local específico de atuação de cada professor, a disciplina que lecionavam, os grupos políticos com os quais estavam associados e, sobretudo, as suas relações sociais, uma vez que o documento baseou, em grande parte, na conexão social que esses professores tinham com o professor Fábio Bruno. Das descrições de atuação e professores mencionadas no documento, 13 incluem observações relacionadas a Fábio Bruno, isso faz com que o documento se assemelhe a um dossiê centrado na figura do professor Fábio Bruno.

O primeiro nome presente no relatório de professores do ensino médio que foram acusados de infiltração comunista é o da professora Ana Maria Barros Homem D’el Rei, segundo o documento, a professora de matemática lecionava na Escola Normal de Brasília, escola de formação de professores que ficava dentro do prédio do Elefante Branco. Mas os focos da descrição sobre as ações da professora não são necessariamente direcionados a ela, como podemos analisar no documento abaixo. A descrição é praticamente toda direcionada ao ex-professor Fábio Bruno.

Esquerdista atuante. Participou das reuniões da antiga ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA, sob a presidência de FÁBIO VIEIRA BRUNO, Professor comunista atingido pelo AI-1. Naquelas reuniões foi tramada a queda do então Secretário da Educação do DF, LUIZ CARLOS PUJOL, e a substituição de todos os Diretores de Colégios da Rede Oficial do DF por elementos esquerdistas ou comunistas, da confiança de FÁBIO BRUNO, visando a comunização da juventude. Tal fato se concretizou no dia 26 Mar 64, mas, com o advento da Rev. 31 Mar 64, todos os comunistas e esquerdistas foram demitidos dos cargos que estavam ocupando, no dia 02 Abr. 64 (SNI- nº 993/ABSB/SNI/1970).

É importante destacar que o professor Fábio Vieira Bruno foi demitido da Fundação Educacional em 2 de abril de 1964, assim que a ditadura foi instalada, por meio do Ato

Institucional n.º 1, que demitiu todos os dirigentes ligados à Associação de Professores. Contudo, o nome de Fábio Bruno não se reduziu ao seu desligamento, ganhando proeminência como uma referência fundamental no contexto da atuação comunista em Brasília.

Quem foi o tão temido e perseguido professor Fábio Vieira Bruno? Nomeado em um dos primeiros concursos da Fundação Educacional de Brasília em 1961, ele assumiu a posição de chefe do Departamento de Ciências Sociais no Elefante Branco e, posteriormente, tornou-se professor de filosofia e história no CEMEB. Desempenhou um papel crucial na criação da Associação Profissional dos Professores, tendo sido eleito secretário-geral, e, mais tarde, ocupou a posição de presidente, sendo reeleito duas vezes, até o desencadeamento do golpe de 1964.

Em um contexto que se seguiu, Fábio Bruno recebeu um convite, no ano de 1964, após sua demissão da Fundação Educacional, para assumir o cargo de professor titular do Departamento de Ciências Humanas da UnB. Contudo, foi impedido pelo Comando Militar. Durante a Ditadura Militar, são pelo menos 86 documentos no Arquivo Nacional com dossiês que confirmam a perseguição do Estado contra o professor. Chegou a abrir em Brasília a livraria Civilização Brasileira, em 1965, ao longo desse período, precisou fugir de Brasília em mais de uma ocasião, viveu na clandestinidade e foi preso no mesmo ano. Na década de 1980, no processo de reabertura política, foi reintegrado à Fundação Educacional e chegou a ser presidente do Sindicato dos Professores de Brasília e após a redemocratização, chegou a ser secretário de Educação do DF, em 1985.

A ação descrita no documento, no qual Fábio Bruno teria supostamente tramado a demissão do ex-secretário de educação, Luiz Carlos Pujol, revela um episódio marcante que ganhou visibilidade durante os procedimentos da CPI de 1963. Nesse contexto, quando o ex-secretário foi chamado para depor, ele não somente relatou a situação, mas também acusou o professor Fábio Bruno de ser um agitador e propagador do comunismo nas escolas do DF. Esse depoimento lançou luz sobre a complexidade das relações e dinâmicas que permeiam o cenário educacional, e como esse depoimento funcionou como farol para perseguição sofrida pelo professor durante toda Ditadura Militar.

A acusação feita por Luiz Pujol ressaltou a influência que Fábio Bruno e a Associação de Professores exerciam sobre o Elefante Branco e, por extensão, sobre as

escolas em geral. Pujol sustentou que as chamadas “irregularidades” nas aulas, especialmente dentro do contexto do Elefante Branco, decorriam diretamente do controle que a associação, sob liderança de Fábio Bruno, exercia sobre a instituição. A conexão criada entre “irregularidades” e atuação comunista no contexto educacional se torna mais clara aqui, indicando que a acusação de “irregularidade” era, na verdade, uma maneira de denunciar a influência ideológica comunista nas escolas de Ensino Médio.

Essa revelação no depoimento de Pujol enfatiza como as acusações de atividade comunista não eram apenas expressões vagas de desconfiança, mas eram utilizadas como uma justificativa para enquadrar e punir indivíduos e organizações com ligações à esquerda. A CPI de 1963 assume um papel crucial para compreendermos o que o governo considerava “irregularidades” e como essas acusações foram instrumentalizadas para censurar a influência comunista no ambiente educacional. Portanto, essa ação e o subsequente testemunho de Pujol destacam a interseção entre a política, a educação e a propaganda ideológica durante o regime ditatorial. Revelam como as ações e as acusações individuais podiam ter implicações significativas dentro do cenário maior da repressão e da manipulação estatal.

### 3.2- Entre “subversivos”, “pederastas” e “desequilibrados mentais”: os professores comunistas do Ensino Médio da capital federal

Em contextos autoritários, o termo “loucos” frequentemente foi atribuído àqueles que ousavam se opor à ditadura, especialmente aqueles que defendiam ideias consideradas “reformistas”, notadamente aquelas de natureza esquerdistas, socialistas ou mesmo comunistas (Faria, 2015). Para o pesquisador Daniel Faria, a narrativa da “loucura” emerge de maneira mais proeminente quando a discussão gira em torno do aparato repressivo em sua forma mais ostensiva: a censura implacável, as perseguições brutais e as violências infligidas pela chamada “comunidade de informação”. Ele também observa que a instrumentalização dos mecanismos de poder já estabelecidos, empregados para isolar e prejudicar os indivíduos tachados de “loucos”, é uma tática frequentemente utilizada pelos agentes do regime ditatorial como uma forma de desacreditar os militantes e dissidentes (Faria, 2015).

Cinco descrições nos chamaram a atenção devido a sua utilização de expressões depreciativas que recaiam sobre a saúde mental e sexualidade dos professores mencionados: “desequilíbrio mental”; “maconheiro”, “viciado em psicotrópicos”; “pederasta passivo” e “toxicômano”.

Confessa-se comunista. Teve destacada participação como agitador na antiga ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA, sob presidência de FÁBIO VIEIRA BRUNO. Suas atividades denotam certo desequilíbrio mental (SNI- nº 993/ABSB/SNI/1970).

O professor, Gildo Willadino, foi lembrado como:

Comunista atuante. Durante sua gestão como Diretor do CMEB (Elefante Branco) permitiu a distribuição, nas salas de aula, de mensagem de cunho subversivo. Foi um dos principais agitadores 66B antes do advento da Rev. de 31 Mar. Fazia parte do grupo de professores esquerdistas liderados por FÁBIO VIEIRA BRUNO. Participou de diversas reuniões de cunho subversivo, onde era tramada a derrubada do Governo e do Regime. Possui dossiê no DPF/DOPS/DF. Após edição do AI-5, tem se mostrado mais retraído. Atualmente ocupa na CEM cargo de Diretor da Divisão de Pesquisas da CEM, tendo requisitado para assessorá-lo, o esquerdista RAIMUNDO OBREIRA GOES DE OLIVEIRA, igualmente ligado a FABIO VIEIRA BRUNO e indicado a esquerdista MARIA DOMINGAS GONÇALVES para a Direção do Ginásio do GUARÁ. Suas atitudes denotam certo desequilíbrio mental, já tendo sido internado em clínica psiquiátrica de Brasília (SNI – nº 993/ABSB/SNI/1970).

No período da ditadura, os militares frequentemente adotaram uma estratégia de desacreditar e deslegitimar aqueles que se opunham à ditadura ou que expressavam ideias contrárias às políticas vigentes. Essa tática era realizada ao rotular tais indivíduos e minar sua credibilidade, esse tipo de manipulação retórica tinha a intenção de marginalizar e silenciar aqueles que questionavam o governo, classificando-os como mentalmente instáveis, considerando suas opiniões como irrelevantes ou perturbadoras. Ao compreender essas expressões dentro do contexto de ditadura, é possível perceber como elas serviam como ferramentas de controle da narrativa dominante. Essa prática ia além do uso direto da força física ou da censura, explorando as nuances nas “múltiplas linguagens da política” (Faria, 2015, p. 226). Isso envolvia não apenas as palavras, mas também as representações simbólicas e os discursos que moldavam a percepção pública. A estratégia de rotular dissidentes como loucos ou desequilibrados mentais explorava as diferentes nuances de um projeto repressivo, que visava não apenas eliminar oposições, mas também moldar a mentalidade da população e perpetuar o controle (Faria, 2015).

Além disso, o reconhecimento dessas táticas retóricas e manipulativas permite entender não somente os mecanismos de repressão, mas também os efeitos profundos que elas exerciam sobre a população em geral e, especialmente, sobre aqueles que enfrentaram

diretamente a violência e o terror da ditadura. As ações traumatizantes impostas pela ditadura eram não apenas físicas, mas também psicológicas, impactando a maneira como as pessoas percebiam a realidade, o medo de expressar suas opiniões está presente no trecho do documento em que o próprio sistema de informação afirmou que o militante atuante agora estava retraído: “possui dossiê no DPF/DOPS/DF. Após edição do AI-5, tem se mostrado mais retraído”. O trecho nos permite compreender como as táticas de manipulação da linguagem e do discurso em um contexto autoritário provocaram ações de rupturas e adoecimento, não apenas como instrumento de controle, mas como elementos que moldam a compreensão coletiva da política e se perpetuaram na prática em um ciclo de silenciamento e medo (Faria, 2015).

Ainda segundo o professor Daniel Faria, a linguagem construída para desqualificar os militantes faz parte de um regime de signos,

Este regime se faz presente quando se estabelece um centro significante em torno do qual a linguagem e a experiência são organizadas. Não se trata apenas de uma questão linguística, no sentido mais usual, porque temos aí uma organização do exercício do poder, uma pragmática. No regime despótico-paranoico, um centro produz signos que devem ser traduzidos e interpretados por uma série de agenciamentos que se estabelecem ao seu redor (Faria, 2015, p. 227).

As investigações presentes nos documentos apresentados se transformaram em ações da polícia que justificaram prisões e internações em hospitais psiquiátricos. O adoecimento construído pela perseguição não é visto como fator agravante da saúde mental, apenas como algo intrínseco ao acusado. Entretanto, diferentemente desses relatos dos militares, os colegas de profissão fazem outra descrição do trabalho do professor Gildo Willadino, como é o caso do José Santiago Naud<sup>32</sup>, professor do primeiro concurso de professores de 1960, que afirma que

Gildo Willadino, que foi um dos mais ilustres professores que vieram para cá, classificado até em primeiro lugar, ele não participou desse movimento. E com isso ele recebeu, então, um benefício: deram-lhe, com muita justiça aliás, porque ele era competentíssimo, tinha boa formação no IBGE e sabia como administrar as coisas... ele foi o diretor do Elefante Branco. Ele criou já um novo sistema de ensino e criou o que não podia haver ainda, em 1960, quer dizer, os grupos disciplinares, que passaram a se organizar por equipes e a orientar o ensino de forma teórica, prática e realmente didática (Naud, sem data).

Gildo Willadino teve um papel crucial na Educação do DF, sendo o primeiro diretor do Elefante Branco, ajudou a incluir o ensino como pauta importante para uma escola para

---

<sup>32</sup> NAUD, José Santiago. Entrevistadora: Prof<sup>ª</sup>. Eva Waisros Pereira. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira. Local: Brasília/DF. Data: sem data. Gravação: DVD – R - 48 min. 8 s.

os trabalhadores, além de ser um dos principais representantes do DF no Conselho Nacional de Educação.

As investigações agiam pedagogicamente, no intuito de convocar suspeitos e intimidá-los. As técnicas de incriminação adotadas pelos órgãos de inteligência criavam constantemente dossiês contendo informações individuais referente ao “inimigo” do regime. Esses dados abordaram principalmente atividades políticas, mas também incluem alegações de caráter moral. Segundo Carlos Fico,

incluíam “culpas” morais - aos olhos dos agentes de informação: um político poderia ser acusado de ser comunista e “pederasta passivo”: um padre ou um professor seriam acusados de esquerdismo e de ter “amantes”, e assim por diante (Fico, 2014, p. 4).

Outro docente do Ensino Médio viu-se envolvido em alegações difamatórias e polêmicas. Ele foi alvo de acusações e estigmatização que o retratam como um suposto “pederasta passivo e toxicômano”. As informações a respeito do professor<sup>33</sup> permitem reflexões, sobretudo, a respeito da interseção entre sexualidade e comunismo vinculadas como intrínsecas no decorrer do período ditatorial.

Esquerdista, pederasta passivo e toxicômano. Um dos elementos que provocaram as manifestações estudantis na Biblioteca da UnB, em Ago ' 67, contra o Embaixador dos EEUU que fôra àquela universidade fazer doação de livros. Está fichado como maconheiro e viciado em psicotrópicos, na Delegacia Especializada, desde 05 ' Mai 67 (SNI – nº 993/ABSB/SNI/1970).

É importante frisar que os valores conservadores não surgiram de repente em 1964, com a instauração da Ditadura Militar no Brasil. A moralidade tradicional, a ênfase na família como unidade fundamental e a conservação das normas sociais já faziam parte da cultura brasileira antes da ditadura. No entanto, o que ocorreu com a chegada dos militares ao poder foi a promoção desses valores como centro da esfera estatal e sua transformação em política de Estado. Com a ascensão dos militares ao poder central, os valores conservadores foram instrumentalizados como parte fundamental da ideologia do regime. Isso permitiu que valores conservadores em nome da moralidade e proteção da família fossem usados como justificativa para ações repressivas. Para o pesquisador Benjamin Cowan,

quando, nos anos 1960, 1970 e 1980, ideólogos conservadores e planejadores da segurança nacional igualaram homossexualidade com subversão inimiga, recorreram a uma tradição reacionária já presente há décadas, pelo menos desde

---

<sup>33</sup> Não será informado o nome do professor, visto que foram alegações desrespeitosas sobre a moral e sexualidade do servidor público em questão.

os tempos do Integralismo. Nos anos imediatamente depois do Golpe de 1964, ativistas direitistas de envergadura nacional condenaram a homossexualidade como manifestação da subversão; esta perspectiva apareceu, também, nas principais instituições e publicações do próprio regime, onde teóricos e mesmo forças de segurança viam no desejo homossexual uma tática guerra revolucionária (o nome doutrinário que os teóricos da contrassubversão aderem a espécie de guerra supostamente criada pelos comunistas para destruir o Ocidente) (Cowan, 2014, p. 29).

Nesse sentido, a segurança nacional e a moralização da sociedade serviram de pretexto para justificar uma série de ações repressivas como censura à imprensa, perseguição política, tortura a imposição de leis que restringiam a liberdade em nome da estabilidade e da moralidade. Segundo Lopes, os preceitos legais de “moral e bons costumes” não foram apenas invocados, mas serviram de base para mobilização de instrumentos legais de alcance federal e local empregados como justificativa para prisões e fiscalizações da sexualidade.

o Código Brasileiro de Telecomunicações (Decreto-lei no 236 de 28 de fevereiro de 1967); a Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei nº 314 de 13 de março de 1967), a Lei de Imprensa (Lei no 5.250/67) a Lei da Censura Prévia (Decreto-Lei nº 1077 de 26 de janeiro de 1970) e o ato normativo que tornou possível a expulsão de professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensinos públicos e particulares por atos contra a moral e bons costumes (Decreto-Lei no 477 de 26 de fevereiro de 1969) (Lopes, 2020, p. 238).

O discurso constante no documento, para além de ser verdadeiro ou falso sobre a sexualidade do professor em questão, nos permite uma análise particularmente sob o caráter discriminatório e estigmatizante das práticas homossexuais. Ao construir uma narrativa depreciativa da homossexualidade como “doentias”, “pederastas” e “perigosas”, pretendia-se sustentar a ideia de que a existência homossexual por si só pressupunha uma ameaça a coesão social e, conseqüentemente, justificava sua repressão (Lopes, 2020).

Segundo Carlos Fico, obter informações detalhadas sobre a vida sexual de alguém não tinha utilidade alguma para tomada de decisão governamental. Tais informações podiam revelar operações clandestinas de espionagem, essas decisões governamentais foram utilizadas, principalmente, para “desqualificar o inimigo” (Fico, 2001, p. 72).

A descredibilização do professor foi realizada de duas maneiras distintas. Primeiramente, isso ocorreu ao rotulá-lo como pederasta, o que foi considerado prejudicial ao ambiente educacional, uma vez que essa expressão simboliza relações sexuais entre homens mais velhos e jovens, uma prática legalmente criminalizada apenas no Código Penal Militar. No artigo 235 do Código Penal Militar, o crime de pederastia configurar-se como: “Pederastia ou outro ato de libidinagem – Praticar, ou permitir o militar que com ele se

pratique, ato libidinoso, homossexual ou não, em lugar sujeito à administração militar” (Decreto-Lei n.º 1.001, de 21 de outubro de 1969).

Com a acusação, o professor, na esfera civil, poderia ter sido impossibilitado de exercer a profissão, já que tais condutas feriam “a moral e os bons costumes” previstos no art. 153 do Capítulo IV (Dos Direitos e Garantias individuais) da Constituição de 1967, com a Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.

§ 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Não serão, porém, toleradas a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes (Brasil, 1967).

Em segundo lugar, ao afirmar que ele não era apenas pederasta, mas também passivo, o que desestabilizava as normas de masculinidade. Nesse contexto, espera-se que os homens se comportem de maneira tradicionalmente “masculina”, evitando comportamentos que possam ser associados à feminilidade. As noções de “atividade” e “passividade” adquirem um significado culturalmente carregado, no sentido de dominação e submissão das relações sexuais. “Essas relações são consideradas desviantes porque quebram a regra fundamental do sistema que exige que as relações sexuais-afetivas ‘corretas’ sejam entre diferentes papéis de gênero ordenadas hierarquicamente” (Fry, 1982, p. 92).

Nos anos 1960, essa vigilância e controle dos corpos não foi um fenômeno isolado do Brasil, mas se inseriram em um contexto de tendência internacional, em que as práticas homossexuais passaram a ser vistas como “ameaças degenerativas à segurança nacional”, especialmente em uma perspectiva anticomunista (Cowan, 2014, p. 29). As preocupações em torno da homossexualidade e segurança nacional foram moldadas por uma complexa junção de fatores históricos, culturais e políticos, que levaram a uma abordagem problemática e estigmatizante da homossexualidade como ameaça a ordem e segurança nacional. A fiscalização de gênero e sexualidade passou a fazer parte do rol das punições e perseguições realizadas durante a ditadura. Segundo Cowan, “durante os anos iniciais da Guerra Fria, policiais equipararam a prática homossexual com a suscetibilidade ao comunismo, e, portanto, prejuízo à segurança nacional” (Cowan, 2014, p. 30).

É importante destacar que essas preocupações em relação à homossexualidade e sua suposta conexão com a segurança nacional surgiram muito antes de 1964. Autoridades

policiais, médicas, legais e políticas já haviam buscado patologizar e controlar a homossexualidade, retratando-a como uma prática perigosa, secreta, degenerativa e associada à questão de gênero. Entretanto, segundo Cowan, somente após a Segunda Guerra Mundial e o declínio do fascismo global, “como observa Gilberto Grassi Calil, o Partido de Representação Popular (PRP) continuou a zelar pelo quase defunto integralismo, inclusive seu enfoque na moralidade sexual e no anticomunismo” (Cowan, 2014, p. 30). O PRP teve uma atuação fundamental na perseguição aos estudantes e professores/as da educação pública do DF.

### 3.3- A poesia e o professor: “o inocente útil”

Uma das documentações mais antigas encontrada no acervo do Elefante Branco, relacionada à organização estudantil, remonta ao dia 26 de outubro de 1960. Trata-se de um exemplar do jornal intitulado “O Estudante”, elaborado pela chapa eleita do Grêmio Estudantil Juscelino Kubitschek. A primeira poesia publicada no jornal “O Estudante” foi escrita pelo professor Geraldo Costa Alves, um renomado poeta, e deu voz a um sentimento que ecoava entre os pioneiros da cidade. Sua poesia captou a esperança na construção da cidade moderna, a ansiedade por uma vida melhor e as expectativas em relação aos novos rumos do país. Com sensibilidade e profundidade, essa obra literária foi escolhida pelos estudantes para inaugurar a jornada do jornal na escola, simbolizando um momento de reflexão e inspiração.

A escolha dessa poesia para abrir o jornal não foi aleatória. Ela refletia uma visão compartilhada por muitos naquele período: a crença em um futuro promissor, moldado pela modernidade e pelo progresso. Brasília, como nova capital do Brasil, era o emblema desse sonho de renovação. Projetada para ser a cidade do futuro, ela carregava consigo as expectativas de uma nação que aspirava a mudanças profundas e estruturais. A arquitetura inovadora e o urbanismo planejado simbolizavam não apenas um avanço material, mas também a esperança de um novo começo para a sociedade brasileira.

Entretanto, esse terreno de expectativas e esperanças não era unânime; ele era marcado por disputas ideológicas intensas. Nos anos 1960, a ideia de revolução estava fortemente presente no imaginário coletivo, e muitos acreditavam que uma transformação

radical da sociedade estava ao alcance das mãos. Essa revolução, para uma parcela significativa dos jovens e intelectuais da época, tinha um caráter socialista, inspirada pelos movimentos revolucionários que ocorriam em diversas partes do mundo, como a Revolução Cubana e as lutas anticoloniais na África e na Ásia.

O contexto de Brasília, uma cidade em construção, potencializava essa sensação de que tudo era possível. Os estudantes, ao escolherem uma poesia que refletia o desejo de um futuro melhor, estavam se posicionando dentro desse debate sobre os caminhos que o Brasil deveria seguir. Eles viam na educação e na cultura ferramentas essenciais para a transformação social e política.

Portanto, a publicação da poesia de Geraldo Costa Alves no jornal “O Estudante” não apenas inaugurou uma nova voz na escola, mas também lançou luz sobre as tensões e esperanças de uma geração que ansiava por mudanças. A modernidade e o progresso, simbolizados por Brasília, eram vistos como etapas necessárias para alcançar essa sociedade ideal, mais justa e igualitária. E essa visão de futuro, embora compartilhada por muitos, era continuamente contestada e redefinida no calor das lutas políticas e sociais da década de 1960.

#### O Cruzeiro de Brasília

Braços abertos para a imensidade  
Ei-lo que se ergue no alto, como um grito  
Soberbo de fé, contra o infinito.  
Tosco madeiro, - quanta majestade  
Possui, no entanto! Que emoções me invade  
A alma se, ansioso, os olhos nele fito  
Na incessante procura da verdade.  
Ei-lo, braços abertos: Na amplidão  
Mais se alarga o horizonte... é o sertão,  
Que convida ao trabalho o mundo inteiro!  
Na mensagem de amor lá do planalto  
- “Sede todos os irmãos”- lembra o Cruzeiro.

(Professor Gelado Costa Alves, Acervo-Elefante Branco. Grêmio Estudantil, 26 out. 1960).

Entre os textos publicados no jornal dos estudantes, ao que parece, esse foi o único escrito por um professor. Diante da relevância desse texto e do interesse em compreender melhor a importância do professor para o jornal estudantil, consultamos os arquivos do SNI. A consulta ao arquivo revelou detalhes sobre a percepção oficial sobre esse professor. Os órgãos de repressão o descreveram como: “boa cultura. Especializado em letras brasileiras. Poeta. Muito bem-quisto no ambiente profissional. Boa fé em excesso, chegando à ingenuidade” (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR\_DFANBSB\_V8\_MIC\_GNC\_AAA\_71034758, 14 jul. 1971).

Sua descrição como alguém de “boa cultura”, especializado em letras brasileiras e poeta, sugere uma figura respeitada e reconhecida em seu campo de atuação, o que torna evidente que o professor possuía uma posição intelectual e culturalmente sólida, o que pode ter influenciado a relevância de seu texto no jornal dos estudantes. Ao mesmo tempo, a observação sobre sua possível ingenuidade sugere que sua abordagem política e social marcada por uma visão idealista ou otimista, poderia contrastar com a realidade política da ditadura. Essa ingenuidade talvez tenha feito com que os órgãos de investigação o vissem como um “inocente útil”. Esse conceito refere-se a uma pessoa bem-intencionada e idealista que, devido à sua ingenuidade, poderia ser manipulada pelos subversivos para apoiar inadvertidamente causas contrárias ao regime. Portanto, as boas intenções do professor o tornavam um potencial aliado da subversão, mesmo que ele não tivesse consciência disso. Sua posição destacada e suas visões progressistas poderiam ser vistas como ameaças pelo regime militar, justificando o mapeamento de suas atividades desde antes da ditadura. Essa vigilância reforça a ideia de que, na atmosfera repressiva da época, até mesmo os intelectuais e educadores com boas intenções eram considerados suspeitos se suas ideias desafiassem a estrutura da ditadura.

Nesse sentido, o professor foi investigado em várias ações, incluindo a operação “Acarpo”. O termo, conforme definido no dicionário Aurélio como “planta que não produz frutos”, pode assumir conotações metafóricas quando aplicado a uma operação de inteligência. Não sabemos se a operação foi nomeada antes ou depois dos resultados da investigação; no entanto, a escolha desse codinome sugere uma possível referência à falta de resultados ou frutos concretos da investigação, lançando dúvidas sobre sua eficácia ou legitimidade.

Se a nomeação ocorreu antes dos resultados, a escolha do termo “Acarpo” pode refletir uma crença antecipada por parte dos investigadores de que a revolução comunista não produziria frutos no Distrito Federal. Esse codinome também pode indicar uma visão idealistas das autoridades sobre a capacidade dos agentes de polícia de frearem as ações dos movimentos subversivos de concretizarem suas metas revolucionárias na capital do país. Portanto, a referida operação exemplifica a complexidade das ações repressivas do período, em que até mesmo as nomeações das operações carregavam significados que refletiam as atitudes e expectativas das autoridades. A investigação do professor sob esse codinome lança luz sobre a paranoia e a vigilância intensa que caracterizaram a Ditadura Militar, revelando como indivíduos com “boas intenções” podiam ser vistos como potenciais ameaças.

No documento de 1964, o professor foi investigado por sua suposta participação em uma atividade relacionada à segurança nacional. Alega-se a existência de um grupo potencialmente terrorista em Brasília, liderado por um homem de origem japonesa com treinamento em guerrilha em Cuba. Afirma-se que esse grupo estaria estabelecendo numa base na capital brasileira. De acordo com os dados da investigação, o professor e poeta foi associado a esse processo devido à sua presença na Chácara no Lago Norte, local identificado como ponto de encontro e treinamento para atividades guerrilheiras.

A justificativa que fundamentou o início dessa investigação revela-se extremamente questionável, beirando o absurdo, como evidenciado no trecho do documento: “que VITOR foi namorado da filha de um investigador de Polícia de São Paulo e este lhe contara que ele tinha um amigo conhecido como ARMANDO, ‘Japonês’, possuidor de curso de guerrilhas feito em CUBA” (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR\_DFANBSB\_V8\_MIC\_GNC\_AAA\_71034758, 14 jul. 1971). A fragilidade dessa justificativa é evidente: uma simples conexão social através de um namoro e um relato casual de um conhecido foram suficientes para desencadear uma investigação sobre atividades potencialmente subversivas. No entanto, conforme detalhado por Carlos Fico, essa era a lógica “normal” dos órgãos de informação durante o regime militar, não se tratando de um caso isolado. A ausência de evidências concretas ou de qualquer vínculo direto entre os acusados e atividades ilícitas torna ainda mais grotesca a maneira como a investigação foi iniciada. Isso não indica falta de rigor, mas sim a lógica sistemática de vigilância que foi montada: qualquer indício, por mais frágil que fosse, deveria ser investigado. Era assim que as autoridades pensavam e operavam.

A partir de premissas frágeis e informais, indivíduos eram sujeitos a vigilância, perseguição e, em muitos casos, a graves violações de direitos humanos. Essa abordagem arbitrária e frequentemente injustificada destaca a natureza repressiva e paranoica do regime militar no Brasil, em que a mera suspeita ou associação casual podia levar a consequências severas. Essa lógica de investigação refletia uma cultura de medo e controle, em que a manutenção do poder se sobrepunha a considerações de justiça e devido processo legal.

O entendimento crítico sobre a atuação dos órgãos de informação durante a Ditadura Militar é fundamental para compreendermos a complexidade do período. Como apontado pelo pesquisador Carlos Fico, alguns trabalhos jornalísticos destacaram o lado grotesco e muitas vezes ineficiente da comunidade de informação, apontando para avaliações equivocadas e erros de interpretação presentes nos inquéritos e investigações militares. Segundo ele,

Isso de fato existiu. Porém, ao longo dos anos, o Serviço Nacional de Informações (SNI) constituiu-se em fonte batente profissional de informações para os generais-presidentes, permanecendo quase sempre nos níveis subalternos as avaliações equivocadas, filtradas que eram, naturalmente, pelos escalões superiores e mais habilitados (Fico, 2011, 74).

No entanto, essa percepção de ineficiência pode ser vista de outra maneira, à luz das premissas políticas e ideológicas que orientavam o sistema. De fato, o sistema de vigilância e repressão militar não se caracterizava pela falta de rigor, mas sim por uma lógica intrínseca de controle e intimidação. A eficiência do sistema não estava necessariamente em produzir resultados judiciais ou evidências concretas, mas em espalhar o terror, a desconfiança e a suspeita entre a população. O conceito de “inocente útil” exemplifica bem essa dinâmica. Pessoas consideradas inocentes, mas com potencial de serem manipuladas pelos subversivos, eram vistas como perigos para a sociedade. Documentos e panfletos “educativos” eram distribuídos para advertir o cidadão comum sobre os perigos de se tornar um “inocente útil”, reforçando a ideia de uma Guerra Revolucionária em curso.

Esse aparato de vigilância se baseava em premissas políticas que consideravam qualquer forma de dissidência ou potencial dissidência como uma ameaça a ser neutralizada. As investigações muitas vezes começavam com base em evidências frágeis ou conexões sociais triviais, como um namoro ou um relato casual, mas esse era precisamente o *modus operandi* do sistema: garantir que qualquer indício, por menor que fosse, fosse investigado a fundo para manter o controle absoluto.

Portanto, a abordagem dos órgãos de informação durante a ditadura não era uma questão de ineficiência, mas de um funcionamento alinhado com os objetivos repressivos do regime. O sistema funcionava conforme planejado, criando um ambiente de medo e desconfiança no sentido de desestimular a organização e a resistência. As investigações arbitrárias e a vigilância constante eram ferramentas eficazes para sustentar a hegemonia do regime e sufocar qualquer oposição.

Isso fica evidente ao considerarmos casos específicos de investigações conduzidas pelo SNI. Por exemplo, há registros de alegações falsas e distorcidas no processo, como a afirmação de que o “professor foi colaborador de professores comunistas” e que “foi dispensado pelo ato do interventor de 16/04/64, com amparo no AI-1, por atividades ligadas a subversão”. No próprio documento há a ciência de que são inverídicas essas informações, já que o professor não foi cassado pelo AI-1. No trabalho de Carlos Fico, ele destaca o lado grotesco e muitas vezes ineficiente da comunidade de informação, apontando para avaliações equivocadas e erros de interpretação presentes nos inquéritos e investigações militares (Fico, 2011).

No entanto, essa percepção de ineficiência pode ser vista sob outra perspectiva quando consideramos as premissas políticas e ideológicas que orientavam o sistema repressivo. A questão não era a falta de rigor ou a incompetência, mas a lógica política da repressão, que se baseava em criar um clima de terror e desconfiança. Quando uma investigação começava, ela era baseada em uma suspeita, e a conclusão de que essa suspeita era infundada podia vir depois. O importante para o regime era criar um ambiente onde todos fossem considerados suspeitos até que se provasse o contrário, conforme o conceito clássico de terror político. Isso gerava um medo constante, funcionando eficazmente para dissuadir qualquer forma de dissidência.

A eficácia do sistema repressivo estava em disseminar a ideia de que o comunismo era uma ameaça onipresente e perigosa. A propaganda e a vigilância contínua reforçavam a percepção de que o país vivia uma guerra contra uma ideologia subversiva. Essa lógica não se preocupava tanto com a precisão jurídica, mas com o impacto psicológico e social: as pessoas temiam ser associadas ao comunismo, temiam andar com comunistas, temiam ser vistas como subversivas.

Portanto, a análise de Carlos Fico pode ser insuficiente se considerarmos apenas o plano jurídico e ignorarmos a eficácia política da repressão. O verdadeiro objetivo era criar um clima de medo que controlasse a população e sufocasse a oposição. A disseminação de suspeitas, mesmo infundadas, servia para manter a hegemonia do regime e consolidar sua narrativa de uma ameaça comunista constante. Dessa forma, ao analisarmos as ações do SNI e outros órgãos repressivos, devemos considerar a lógica política que guiava suas ações. Essa lógica era eficaz em manter a população sob controle e em justificar a brutalidade do regime, mesmo que as investigações fossem baseadas em premissas frágeis e frequentemente injustificadas.

O professor chegou a sofrer investigação por ter participado de reuniões da associação de professores, segundo dados levantados em 20 de maio de 1968:

Participou com inúmeros professores, de reuniões diárias da Associação dos Professores do Ensino Médio de Brasília realizadas até altas horas da noite na sede da antiga Associação dos Servidores da NOVACAP, com autorização e incentivo do presidente daquele órgão Geraldo Campos. O assunto exclusivo das reuniões era a demissão do Secretário de Educação Luiz Carlos Pujol, a posterior substituição de todos os Diretores do Departamento da Fundação Educacional, bem como a de todos os Diretores de Ginásios e Colégios, por professores comunistas ou adeptos das ideias da reforma de base, presidida por JANGO. (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR\_DFANBSB\_V8\_MIC\_GNC\_AAA\_71034758, 29 set. 1967).

A análise do contexto histórico em que ocorreu a demissão dos diretores e as reformas propostas pelo ex-presidente Jango em 1963 revela informações importantes para compreendermos o cenário político da época. É crucial observar que esses eventos ocorreram em um período marcado por intensas disputas políticas e ideológicas no Brasil, culminando no golpe militar de 1964.

No entanto, é curioso notar que, no documento em questão, esses eventos são mencionados como relevantes para investigações realizadas em 1967. Essa discrepância temporal levanta questionamentos sobre as verdadeiras motivações por trás da inclusão desses acontecimentos nas investigações desse ano. Uma interpretação possível é que essa tentativa de retroativamente associar o referido professor a eventos ocorridos quatro anos antes poderia ter como objetivo justificar uma vigilância continua sobre ele, mesmo após o passar do tempo. A ideia por trás dessas ações pode ser entendida à luz da percepção dos órgãos de repressão de que o Brasil havia entrado em um período de guerra revolucionária, pelo menos desde o governo de João Goulart. Para os militares e seus apoiadores, os anos iniciais da década de 1960 representavam o começo de uma ameaça subversiva que

justificava uma resposta vigorosa e contínua. Portanto, era comum que os Inquéritos Policiais-Militares (IPMs) da ditadura remontassem ao passado, ao início dos anos 1960, como forma de contextualizar e legitimar suas ações repressivas.

Essa lógica histórica e política se fundamentava na visão de que o golpe de 1964 foi uma reação necessária para conter uma suposta iminente revolução comunista. Assim, para os militares, os problemas de segurança e subversão não eram eventos isolados ou recentes, mas parte de um processo contínuo que precisava ser monitorado e controlado retrospectivamente. Essa abordagem permitia que eventos e conexões do passado fossem utilizados para justificar a repressão presente e futura, criando uma narrativa de constante vigilância e ameaça.

Portanto, a inclusão de eventos passados nas investigações de 1967 não era uma mera anomalia, mas sim uma estratégia deliberada para manter a coerência da narrativa oficial e a legitimidade das ações repressivas. Ao retroativamente associar indivíduos a atividades subversivas do início dos anos 1960, os órgãos de repressão podiam justificar a necessidade de vigilância contínua e a perseguição prolongada, consolidando a percepção de uma guerra constante contra uma ameaça interna.

Essa prática também refletia a mentalidade de que a subversão e o perigo comunista estavam enraizados na sociedade e poderiam se manifestar a qualquer momento. A paranoia institucionalizada alimentava uma cultura de medo e controle, em que qualquer ligação, por mais tangencial que fosse, podia ser suficiente para manter um indivíduo sob suspeita e vigilância. Essa abordagem não só mantinha a população em estado de alerta constante, mas também validava as ações repressivas do regime como medidas necessárias para a segurança nacional.

No mesmo documento, destaca-se que a agitação dos professores era em decorrência da existência da Associação dos Professores do Ensino Médio de Brasília, presidida por Fábio Bruno (Arquivo Nacional. SNI, 20 mai. 1968). Esse evento mais uma vez remonta ao passado, uma vez o professor Fábio Bruno foi cassado e a associação dos professores foi declarada ilegal logo após o golpe de 1964. A narrativa de que a vigilância seguia de perto os passos desse professor é corroborada quando observamos que o sistema de segurança sabia as atividades que ele desempenhava, inclusive sua nomeação como coordenador do Curso Clássico do CEMEB, em 02 de dezembro de 1968.

Dessa forma, mesmo que o professor tenha sido descrito como alguém de “boa fé em excesso, chegando à ingenuidade”, isso sugere que as forças militares diminuam a capacidade analítica daqueles que realizavam qualquer questionamento à ordem estabelecida. Eles eram julgados, considerando classe ou prestígio social aos quais pertenciam, sendo rotulados como terroristas, ingênuos ou inocentes úteis. É importante destacar que Geraldo Costa Alves<sup>34</sup> era filho de um importante desembargador, além de ser reconhecido como pessoa erudita, de educação refinada e poeta renomado.

**Figura 24** – Documento sobre o professor Geraldo Costa Alves

  
 PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA  
 SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES  
 AGENCIA DE BRASÍLIA

PRON. N.º

NOME: GERALDO DA COSTA ALVES  
 FILIAÇÃO: José Paulino Alves (Desemb.) e Honorina Costa Alves  
 NATURAL DE: Curitiba/PR. NASCIDO A: 03 Out 19.  
 PROFISSÃO: Advogado, Poeta, Escritor e Professor.  
 IDENTIDADE:  
 RESIDÊNCIA: Av. W/3- Q. 21 - Grupo 5 - Casa - 35 - Fone 2-1676

DATA	FONTE	HISTÓRICO
23 Ago 64	SNH/ANJ-INF-2896	Apontado como colaborador dos professores comunistas da Brasília, para obtenção 7 de retorno as suas funções. (ANJ- 85/64) <span style="float: right;">1an</span>
16 Mai 67	SNH/ARE-COM-SUBS-40-244	Professor de latim da POF, lotado no / Centro de Ensino Médio. Excelente conhecimento de boa cultura, especializado em Letras Brasileiras. Muito bem querido no âmbito profissional. Boa fé em excessos, chegando à ingenuidade. Obteve-se através do Delegado / P/O de SNH/ANJ as seguintes informações que não são verídicas: "Apontado como colaborador dos professores comunistas de Brasília. Foi dispensado por ato do Interventor de / POF, cf. D.O. de 16/1/64, com amparo no AI-1, por atividades ligadas a subversão. Deveria ser reconhecido no cargo deixando sua demissão pelo AI n.º 1, deveria ser assinada pelo Presidente da República". (ANJ-515/67) <span style="float: right;">1an</span>
29 Mai 67	FICHA-CONECTIVO 4098/INT	Vida Ficha Conectivo do nominado no ANEXO "A deste Frontuário.
29 Set 67	INF-287/67-117 RE-A/1-	Participa com inúmeros professores, de reuniões dirigidas da Associação dos Professores do Ensino Médio de Brasília realizadas às 5 horas de noite na sede da antiga Associação dos Servidores da UNB/DF, com intuito de incentivo do presidente do Conselho de Ensino Carlos Pivoto, e posterior substituição de todos os diretores do Departamento de Educação Educacionais, bem como de todos os Diretores de Ginásios e Colégios, por professores comunistas ou simpatizantes da linha de recursos de base, promovidas por JANGO. (INF- 280/67-117 RE) <span style="float: right;">1an</span>
28 Mai 68	INF-105/68-21, SNH/DF.	Professor. A época de criação dos professores era a Associação dos Professores do En- <span style="float: right;">1an</span>

Continuação de Frontuário

Fonte: Arquivo Nacional, 1971.

<sup>34</sup> “Geraldo Costa Alves foi meu professor de Latim, no Ginásio Maria Ortiz. Inspetor Federal do Ensino Secundário concursado, chefe do Centro de Educação Média, na capital federal. Estudou nos Estados Unidos por um ano, como bolsista. Em 1948, na ‘Quinzena de Arte Capixaba’, foi eleito Príncipe dos Poetas Capixabas”. Contista premiado por diversas revistas literárias do país. Poeta, jornalista. Colaborou em diversos jornais e revistas do Estado e do país como por exemplo A Gazeta, A Tribuna, O Diário, Vida Capixaba, Correio Brasiliense. Na Rádio Educadora de Brasília manteve um programa literário chamado “Instantes de Poesia”. Autor de inúmeras traduções de poemas em francês, preferentemente de Lamartine, e em castelhano. Veteu para o vernáculo um livro didático de Samuel Reinach. Membro da Academia Espírito-Santense de Letras, onde ocupou a cadeira n. 04, cujo patrono é Ulisses Teixeira da Silva Sarmento. Em sua homenagem, a Prefeitura Municipal de Vitória deu seu nome a uma rua do bairro Maria Ortiz. Faleceu em Brasília, a 31/01/1973”. Disponível em: [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_infantil/geraldo\\_costa\\_alves.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/geraldo_costa_alves.html). Acesso em: 6 mar. 2024. FONTES: Torta Capixaba I 1962. A Poesia Espírito-Santense no Século XX, organização, introdução e notas de Assis Brasil, 1998.

### 3.4- UMESB: Representatividade Estudantil e as Disputas entre o Ensino Médio Público e Privado em Brasília

Para o ex-estudante Carlos Alberto Farias Galvão<sup>35</sup>, o poder transformador do engajamento social e da conscientização política proporcionados no ambiente escolar do Elefante Branco sensibilizou os estudantes que, ao se depararem com as dificuldades enfrentadas pela população, envolveram-se de forma mais efetiva e comprometida com a realidade social do Brasil.

A partir daí foi praticamente impossível não ter uma participação um pouco mais engajada e compromissada com os destinos dessa mesma população. Foi a partir daí que eu e um colega do Elefante Branco, o Mário Nelson, montamos a UMESB – União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Brasília, que era um braço da UME, a União Metropolitana dos Estudantes, para que nós pudéssemos ter uma representatividade e, ao mesmo tempo, uma voz a ser ouvida nos pleitos que a sociedade reclamava etc. (Galvão, p. 08).

A criação da União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Brasília (UMESB) pelos estudantes do CEMEB foi uma resposta concreta à necessidade de representatividade e voz dos estudantes secundaristas da cidade. De acordo com o relato do ex-estudante Antônio de Pádua Gurgel, esses alunos eram conhecidos por sua postura radical e agressiva, além de serem numerosos e organizados. Segundo Gurgel, até 1964, os grêmios estudantis eram representados pela União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília (UMESB) (Gurgel, 2002, p. 166). Esse movimento demonstra a importância de organizações estudantis na luta por direitos e na formação de uma identidade coletiva entre os jovens de Brasília.

No dia 10 junho de 1962, a coluna “O Ensino dia a dia”, do Correio Braziliense, assinado por Yvonne Jean, noticiou as ações da UMESB. Os estudantes reconheceram o bom trabalho do presidente da entidade dos estudantes secundaristas, Mário Nelson, e anunciam com animação as eleições para mais um grêmio estudantil na cidade para somar “às lutas e manifestações coordenadas pela UMESB”, o Centro Estudantil Literário Olavo Bilac (CELOB) e o Grêmio Estudantil do colégio particular Marista.

---

<sup>35</sup> Foi estudante do Elefante Branco nos anos de 1963 e 1964. GALVÃO, Carlos Alberto Farias. Depoimento [?]. Entrevistadora: Prof.<sup>a</sup>. Eva Waisros Pereira. Brasília: UnB. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. Gravação: DVD – R - 37 min. 11 s. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. 17 p.

Mas o estudante do grêmio particular publicou uma nota no jornal um tanto elitista. A própria colunista do jornal criticou a postura adotada pelos estudantes dos grêmios de escolas particulares, que em nota ao Correio Braziliense adotaram uma preferência por interesses individuais em detrimento do bem-estar coletivo dos estudantes do DF. Afirmam serem “superiores” por serem maioria em Brasília e representarem as escolas privadas religiosas.

enquanto a UMESB dá os parabéns a um Grêmio de Ginásio Particular que se forma e enquanto Guilherme Vaz, um dos organizadores do novo Grêmio estudantil do Colégio Marista inicia suas atividades declarando- como já o anunciou através desta coluna- que tenciona convidar alunos do Ensino Médio de outros colégios particulares, se possível, de todos os Colégios públicos de Brasília a organizar certames, reuniões, mesas redondas em conjunto, fazendo prova de salutar camaradagem e cooperação estudantil, recebemos do Grêmio do Ginásio Brasília e Escola Técnica La Salle uma carta pedindo a publicação de Ofício por ele dirigido a companhias de aviação. Apesar de lamentarmos a falta de união dos estudantes de uma cidade que conta, ainda, com poucas instituições de ensino médio e de acharmos, pessoalmente, que o lógico é a união para reivindicações, facilidades etc. através de um só organismo de Estudantes, não negamos o direito de livre manifestação estudantil a ninguém. Eis o texto da carta do Grêmio Literário Machado de Assis: "Prezados Senhores: E de se estranhar que uma organização do gabarito da de V.Sas., aceite uma imposição imoral e vexatória de uma Entidade Estudantil (UMESB) pela qual vos comunicam que somente a referida entidade está credenciada a distribuir carteiras de estudantes. **Esquecem, aqueles colegas do Colégio Público, que nós estudantes de colégios particulares representamos mais de 60% dos estudantes do Distrito Federal e que somos nós que pagamos os estudos dos mesmos, através dos impostos, e que ainda pagamos os nossos próprios estudos, suas greves, suas depredações** e que não dizem a verdade ao afirmarem serem os únicos autorizados na distribuição das carteiras de estudantes, pois por serem de escola pública se imbuem de uma falsa autoridade e querem cortar um privilégio que assiste a todos os estudantes, não comunicam a V. Sas. que nós dos colégios particulares (todos os colégios católicos e de outras religiões) não quisemos reconhecer essa pretenciosa autoridade, devido a uma orientação de seus dirigentes e infiltração de ideias que não condizem com nossa formação. Mediante o exposto, cumpre-nos cientificar a V. Sas. que a nossa entidade está devidamente credenciada na distribuição das carteiras e sua validade é garantida pela Lei Federal do Ensino que prevê a criação de grêmios para a concessão de Identidades Estudantis, e que nosso Grêmio foi fundador da entidade da qual V. Sas. receberam o ofício a que nos referimos acima, sendo que hoje a repudiamos devido a sua má administração. Também salientamos a V. Sas. que nossa entidade foi criada em 4 de maio de 1959 e publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás de n. 8.041 e registrada sob o n. 23 do Livro A n. 1 do Cartório do 2º Ofício do Estado de Goiás (Cartório Aurea Goncalves em Planaltina), sendo pessoa jurídica, estando portanto credenciada a fazer pedido de V. Sas. que autorizem seus trocadores a acatarem nossas carteiras, pois é uma Entidade Oficial e reconhecida por todas as autoridades civis, militares e eclesiásticas. Na certeza de que esclarecemos o mal-entendido havido nas distribuições das carteiras, servimo-nos ainda para apresentar a V. São nossos protestos de estima e considerações- **Ciro Ludgero da Silva- Presidente**". Lamentando o tom polêmico do ofício, fazemos questão de frisar que não iniciaremos aqui de maneira alguma, polêmicas de fundo e que não publicaremos as respostas da UMESB nem tampouco do Grêmio que iniciou a série de reclamações. Repetimos que deve haver um encontro geral, após o qual todos os estudantes secundários do Distrito Federal nos anunciaram que conseguiram encontrar um meio de entendimento, pelo menos administrativos,

encarregando um organismo central de todas as providências rotineiras do interesse da classe estudantil (Correio Braziliense, 10 jun. 1962).

Os colégios particulares de origem religiosa estão presentes no DF desde a construção de Brasília. Instituições como o Colégio Dom Bosco, fundado pelos salesianos em 1959; o Centro Educacional Maria Auxiliadora, em 1961; o colégio La Salle, que iniciou suas atividades no Núcleo Bandeirante, em 1959, quando o instituto Irmãos das Escolas Cristãs assumiu a direção do Ginásio de Brasília; e o Colégio Santo Antônio, erguido em 1961 sob a supervisão dos Frades Franciscanos, são exemplos emblemáticos desse fenômeno. Outros estabelecimentos, como o Colégio Sagrado Coração de Maria, inaugurado em 24 de fevereiro de 1962, com o nome de Ginásio *Sacré Coeur de Marie*, Colégio Marista e o Colégio *Cor Jesu*, também surgiram nesse contexto, oferecendo educação em consonância com os preceitos católicos. Essa proliferação de instituições privadas religiosas também remete a um cenário marcante da década de 1960, no qual a escassez de escolas públicas se destacava como uma questão premente.

Esse fenômeno evoca debates acalorados, que remontam ao início do século XX, sobre o futuro do sistema educacional público no Brasil. O movimento conhecido como Escola Nova<sup>36</sup>, surgido durante o período Vargas, propunha uma expansão significativa da rede pública de ensino. Diversos intelectuais, estudantes e líderes sindicais engajaram-se nessa causa, defendendo uma escola pública e laica. Um marco desse movimento foi o Manifesto dos Educadores, lançado em 1959, que resultou em intensos debates e representou uma campanha vigorosa em prol da educação pública de qualidade (Aranha, 1996).

No lado oposto, estavam os setores mais conservadores da sociedade, representados por figuras como o deputado Carlos Lacerda, que advogava pela “liberdade de ensino”. Essa perspectiva defendia a iniciativa privada no campo educacional, argumentando que os recursos técnicos e financeiros provenientes do Estado poderiam ser destinados também para apoiar a iniciativa privada de ensino. Maria Lúcia Aranha, em suas pesquisas, destacou que a maioria das escolas particulares de nível fundamental e médio eram historicamente controladas por congregações religiosas, cujo ensino sempre foi direcionado para as classes privilegiadas. Nesse contexto, os líderes religiosos católicos se engajaram no debate,

---

<sup>36</sup> O movimento Escola Nova foi uma corrente pedagógica que surgiu no Brasil no início do século XX, influenciada por ideias educacionais progressistas que também ganharam destaque em outros países, como EUA e Europa. O movimento propunha uma reforma no sistema educacional, buscando uma abordagem mais centrada no aluno, menos autoritária e mais participativa.

retomando o argumento de que apenas as escolas com orientação religiosa poderiam fornecer uma verdadeira educação, ao contrário das escolas leigas que, segundo eles, se limitavam apenas à instrução. Eles se opunham ao que viam como um monopólio do Estado na educação, argumentando que o governo nunca foi capaz de garantir uma educação eficaz devido à falta de recursos e à burocracia, e, portanto, “defendiam a ‘liberdade’ das famílias de escolherem a melhor educação para seus filhos” (Aranha, 1996, p. 204). Essa disputa ideológica refletia não apenas divergências sobre o modelo educacional, mas também sobre o papel do Estado e da religião na sociedade brasileira.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi objeto de discussão por mais de uma década, e só foi promulgada em 1961, após intenso debate que refletiu as diferentes visões sobre o papel do Estado e da iniciativa privada no campo educacional. Apesar das tentativas de alguns setores da sociedade em direcionar os recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas, a lei acabou por incluir também as escolas privadas. Um ponto crucial foi o artigo 95 da lei, que estabeleceu que a União poderia fornecer assistência financeira para o ensino, incluindo o financiamento de estabelecimentos mantidos tanto pelo poder público (estados e municípios) quanto pela iniciativa privada, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e suas respectivas instalações e equipamentos (Aranha, 1996, p. 205).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ensino secundário que contemplava escolas de ensino comercial, industrial, agrícola e normal, em 1962, no DF, existiam 23 escolas com essa modalidade, dessas, 12 escolas eram particulares.

Figura 20 – Anuário Estatístico do Brasil

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL

**II — ENSINO EXTRAPRIMÁRIO**  
**B) Ensino médio (comum)**  
**Principais resultados no fim do primeiro mês letivo,**  
**por Unidades da Federação — 1962**  
**3. UNIDADES ESCOLARES, CORPO DOCENTE E MATRÍCULA INICIAL,**  
**SEGUNDO OS RAMOS DE ENSINO**

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	UNIDADES ESCOLARES, CORPO DOCENTE E MATRÍCULA INICIAL																	
	Segundo os ramos de ensino																	
	Total			Ensino secundário			Ensino comercial			Ensino industrial			Ensino agrícola		Ensino normal			
	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula inicial
Roraima	11	152	981	5	48	645	3	29	182	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Acre	18	138	1 443	4	38	866	17	111	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amapá	48	853	9 419	17	203	17 203	10	109	1 893	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Branco	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Paraíba	81	1 297	39 232	38	621	12 722	21	206	6 776	1	30	214	1	18	104	20	222	1 667
Amazonas	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Maranhão	31	1 322	15 591	1	15	10 181	8	92	2 027	2	15	102	1	6	56	1	10	60
Pernambuco	62	2 027	15 591	1	15	10 181	8	92	2 027	2	15	102	1	6	56	1	10	60
Piauí	76	545	13 499	22	267	11 244	12	125	1 107	1	18	336	—	—	—	—	—	—
Ceará	245	3 452	49 724	109	2 556	283 231	27	294	2 486	1	26	223	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Norte	99	1 245	14 012	32	238	9 194	34	399	3 025	1	28	266	—	—	—	—	—	—
Paraná	124	1 812	19 073	41	310	11 108	40	470	4 131	4	61	352	4	61	352	21	221	1 248
Alagoas	97	1 198	12 457	44	274	10 779	14	164	1 017	1	26	430	—	—	—	—	—	—
Sergipe	66	568	10 920	24	201	8 406	11	101	3 222	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bahia	216	5 024	62 182	196	3 403	49 892	43	429	4 933	6	140	582	—	—	—	—	—	—
Minas Gerais	1 026	13 097	182 121	435	3 311	134 991	261	2 058	26 260	12	242	1 249	10	165	1 010	177	1 674	13 531
Espírito Santo	144	1 733	24 493	82	1 190	17 942	28	259	2 381	2	23	274	4	41	387	31	387	1 409
Rio de Janeiro	261	4 040	47 567	274	4 208	46 489	21	238	1 134	11	48	478	3	136	824	80	862	6 078
Goiás	219	12 218	182 234	278	2 709	136 871	87	832	17 718	25	600	3 021	—	—	—	—	—	—
Distrito Federal	1 273	27 846	418 372	949	16 001	254 326	476	6 006	92 738	60	1 777	18 931	—	—	—	—	—	—
Pernambuco	501	5 080	59 460	227	2 263	27 266	65	677	1 241	—	—	—	—	—	—	—	—	—
São Paulo	232	2 288	31 844	271	5 119	15 238	39	422	1 588	1	21	500	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul	662	11 214	139 041	372	3 914	108 029	141	1 612	10 383	18	219	611	12	192	1 247	120	1 881	12 121
Paraná	75	871	14 430	25	278	12 255	10	125	999	1	15	306	—	—	—	—	—	—
Distrito Federal, Brasília	22	1 283	6 973	18	273	17 285	21	243	2 329	2	20	228	—	—	—	—	—	—
<b>BRASIL</b>	<b>7 254</b>	<b>105 174</b>	<b>1 464 361</b>	<b>4 087</b>	<b>67 118</b>	<b>1 074 813</b>	<b>1 522</b>	<b>17 209</b>	<b>231 078</b>	<b>178</b>	<b>4 784</b>	<b>25 560</b>	<b>70</b>	<b>889</b>	<b>7 178</b>	<b>1 418</b>	<b>15 074</b>	<b>113 834</b>

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.  
**NOTA** — Dados estimados para 152 estabelecimentos de ensino médio, correspondentes a 131 cursos secundários, 46 comerciais, 40 normais e 10 industriais.

**4. ENSINO SECUNDÁRIO, SEGUNDO O CICLO DIDÁTICO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**  
**a) Unidades escolares**

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES							
	Ciclo ginásial				Ciclo colegial			
	Total	Segundo a dependência administrativa			Total	Segundo a dependência administrativa		
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Roraima	4	—	—	—	—	—	—	—
Acre	3	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas	1	—	—	—	—	—	—	—
Rio Branco	1	—	—	—	—	—	—	—
Paraíba	30	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas	1	—	—	—	—	—	—	—
Maranhão	27	—	—	—	—	—	—	—
Ceará	47	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Norte	147	—	—	—	—	—	—	—
Paraná	26	—	—	—	—	—	—	—
Pernambuco	181	—	—	—	—	—	—	—
Alagoas	55	—	—	—	—	—	—	—
Sergipe	21	—	—	—	—	—	—	—
Bahia	111	—	—	—	—	—	—	—
Minas Gerais	422	—	—	—	—	—	—	—
Espírito Santo	74	—	—	—	—	—	—	—
Rio de Janeiro	21	—	—	—	—	—	—	—
Goiás	285	—	—	—	—	—	—	—
São Paulo	122	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul	109	—	—	—	—	—	—	—
Paraná	61	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul	200	—	—	—	—	—	—	—
Distrito Federal	45	—	—	—	—	—	—	—
Distrito Federal, Brasília	12	—	—	—	—	—	—	—
<b>BRASIL</b>	<b>2 268</b>	<b>28</b>	<b>724</b>	<b>117</b>	<b>2 340</b>	<b>791</b>	<b>20</b>	<b>267</b>

**FONTE** — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.  
**NOTAS** — 1. Vê-se nota da tabela anterior. 2. A diminuição verificada no 2º ciclo secundário decorre do fato do ensino estadual ser contado, em 1962, como ensino técnico (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), enquanto que, até 1961, eram contados 2 cursos sempre que o secundário ministrava o ensino científico e o técnico.

Fonte: IBGE, 1962, Disponível em:

[https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/educacao/1962/educacao1962aeb\\_12.pdf](https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1962/educacao1962aeb_12.pdf).

Acesso em: 2 mar. 2024.

O estudante da escola particular, ao expressar sua discordância com a autoridade da UMESB na distribuição das carteiras de estudante, utiliza um discurso de autoridade, meritocrático e ignora a importância de unidade entre estudantes para reivindicações e representação coletiva. Ao enfatizar as diferenças entre estudantes de escolas públicas e privadas, o grêmio particular parece desconsiderar a necessidade de solidariedade e cooperação entre os diferentes segmentos estudantis. A ênfase na proporção numérica de estudantes de escolas particulares e no financiamento dos estudos por meio dos impostos pode ser interpretada como uma tentativa de legitimar a sua posição com base em privilégios financeiros, em vez de reconhecer a importância da igualdade de direitos e oportunidade para todos os estudantes. Além de desconsiderar uma realidade vivenciada pelos estudantes, a ausência de alternativas públicas acessíveis levava muitos jovens a precisarem trabalhar para custear a continuidade de seus estudos em instituições privadas, dada a falta de vagas nas escolas públicas.

A análise realizada pela pesquisadora Katya Bragthini sobre os estudos de Gouveia e Havighurt acerca do Ensino Médio na década de 1960 revela que as condições socioeconômicas dos estudantes indicavam que estes não só estavam trabalhando, mas também planejavam continuar trabalhando e prolongar os estudos no futuro. Essa constatação evidencia uma realidade na qual os estudantes não apenas buscavam educação, mas também enfrentavam a necessidade de conciliar o trabalho com seus objetivos educacionais de longo prazo (Bragthini, 2015, *apud* Gouveia e Havighurt, 1969).

Ainda apontaram uma incidência de que o trabalho remunerado aumentava significativamente à medida que os dados se aproximavam das camadas mais pobres da população. De acordo com os dados, na cidade de São Paulo, por exemplo, apenas 17% da camada de membros “homens” da “classe superior” trabalhavam enquanto cursavam o ensino secundário. Na “camada média” os estudantes trabalhadores compreendiam 35% já na “camada inferior” 69% (Bragthini, 2015, p. 204).

A análise ainda demonstra que os dados também corroboram o fato de que, quanto mais baixa era a condição socioeconômica, maior era a presença de estudantes que trabalhavam. Isso sugere uma relação direta entre a situação financeira precária e a necessidade de os estudantes ingressarem precocemente no mercado de trabalho para ajudar em suas despesas pessoais e familiares. Nesse sentido, a luta dos movimentos estudantis em torno das taxas escolares reflete essa realidade, evidenciando a necessidade urgente de mais instituições públicas para atender à demanda educacional da população do DF.

Ainda sobre essa questão, a recente tese lançada sobre a história da educação de pessoas trabalhadoras no DF, denominada “Educação de Jovens e Adultos na capital federal”, pela pesquisadora Leila Maria de Jesus Oliveira (2022), aborda que o Sistema Educacional implementado no DF focou sua atuação no ideário da educação de crianças e adolescentes, numa “juventude idealizada, que sairia dos Centros Educacionais para adentrar a Educação Superior” (Oliveira, 2022, p. 52). Segundo ela,

a matrícula do diurno do Elefante Branco, em tempo integral, foi de 757 alunos, número que é 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, 2001b, p. 64).

Na entrevista realizada pelo Arquivo Público, que ouviu o primeiro diretor do colégio Elefante Branco, o professor de história Gildo Willadino<sup>37</sup> afirmou que “começamos a trabalhar com mais de um terço da escola ainda em obras, um barulho terrível. E aí, uma das coisas que eu consegui foi abrir o curso noturno, que por sinal teve uma matrícula muito superior à do diurno” (Willadino, 1990, p. 10). Ele acrescenta que o “Elefante Branco começou perto de mil e setecentos alunos, nos quais os... arriscando sem memória, uns mil e duzentos a noite e uns quinhentos durante o dia” (Willadino, 1990, p. 2).

Segundo Willadino, a falta de professores era específica para o ensino noturno, havia resistência da Fundação Educacional em fortalecer essa modalidade de ensino, já que o projeto de educação integral do DF foi pensado apenas para o ensino diurno. Além do rápido crescimento demográfico que exigia mais professores e escolas no DF, a saída provisória da administração pública foi a admissão de professores horistas, e, já no primeiro ano da educação no DF, professores não concursados assumiram as salas de aulas. Crescia a insatisfação dos professores e estudantes com a precariedade da educação.

A professora Yvone Jean produzia, no jornal Correio Braziliense, a coluna “Ensino dia a dia”, uma espécie de canal de comunicação sobre eventos, sugestões e críticas na área educacional. No dia 30 de janeiro de 1965 foi publicado no jornal o pedido dos estudantes do Ensino Médio para abertura de curso noturno para aqueles que trabalhavam e não podiam frequentar o curso diurno no Elefante Branco.

Alguns jovens interessados no Curso Normal do Elefante Branco pediram-nos que transmitíssemos uma sugestão a este educandário: são pessoas que trabalham e não podem se inscrever no curso normal diurno, o único atualmente em funcionamento. Pedem que o Departamento de Ensino Médio estude a possibilidade de inaugurar, este ano letivo, um curso Normal noturno (Correio Braziliense, 30 jan. 1965).

Os estudantes sugeriram e o depoimento do professor confirmou que a necessidade de aulas no período noturno era uma realidade da comunidade local, divergindo do plano educacional original de Anísio Teixeira. Isso aponta para uma possível falha no planejamento educacional da cidade, indicando uma demanda real e significativa por educação durante a noite em Brasília. Essa demanda não foi devidamente considerada na concepção inicial do sistema educacional do Distrito Federal. A comunidade trabalhadora

---

<sup>37</sup> WILLADINO, Gildo. Depoimento [março 1990]. Entrevistadores: Wanda Cozetti Marinho e Manoel L. Oliveira. Brasília. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Memória da Educação no DF realizado pelo Arquivo Público do DF. Gravação: Fita 1 – A - 30 min. 59 s.

necessitava de ensino noturno, mas essa necessidade não foi contemplada no projeto educacional idealizado para Brasília.

Figura 21 – Vagas para o ensino médio estão ficando cada vez mais raras

# Vagas para o ensino médio estão ficando cada vez mais raras

**Adlamento**  
Foi adiado para o primeiro dia de fevereiro o lançamento do livro "Ana Maria", do jornalista Pinto Filho, pela Livraria Dom Bosco. A noite de autógrafos, que inicialmente estava marcada para amanhã, será realizada às 19 horas, com a presença do autor e de representantes do mundo literário.

**Viagem**  
Para discutir uma série de problemas ligados a sua administração, seguiu ontem para a Guanabara o sr. Altino da Cunha Régio, delegado do IPASE em Brasília. O sr. Altino Régio irá depois à Paraíba, em gozo de férias. Durante sua ausência, o sr. Orlando Mitidieri responderá pelo expediente da Delegacia do Instituto.

**Saudades**  
Mr. Ryan, que durante muito tempo foi adido cultural dos Estados Unidos em nossa capital e que sempre...

Fudrá se agravar, nos próximos dias, o problema de vagas nos diversos estabelecimentos de ensino na Capital. As primeiras vagas restantes são para os cursos primário e ginásial, estando o científico praticamente sem vagas para atender ao grande número de alunos. Colégios que mantinham cursos normais para o científico, às vezes não voltaram a fazê-lo, alegando que a falta de professores e os prejuízos causados pela pequena frequência do ensino técnico de 66, deram motivos a tal atitude.

**PREJUÍZOS**  
No Colégio Maria Auxiliadora, que mantém os cursos para o primário, ginásio, clássico e normal, somente existem vagas para os 2º e 3º anos do clássico, com os outros cursos, inclusive o primeiro clássico, totalmente preenchidos.

Falando ao CORREIO BRAZILIENSE, a irmã Francisca Moreira, secretária daquele estabelecimento, disse que a este ano passado funcionaram os 1º e 2º anos do científico, mas com 9 e 5 alunas respectivamente, frisando que, além de causar prejuízos ao colégio, aquele curso não poderia ser bem aproveitado pelas alunas. Diante disso — prosseguiu — resolvemos não dar vagas para o científico. Para o normal — disse ainda a irmã Francisca Moreira — também não há vagas, enquanto para o 1º ano do mesmo curso, as vagas dependem dos exames de seleção. Para compensar a retirada dos cursos do científico, oferecemos os cursos para o ginásio, mantendo em cada série duas classes com 35 alunas cada.

Existem vagas para todas as séries do curso ginásial — informou o responsável pelo expediente do Colégio Dom Bosco, adiantando que para o científico somente existe vaga para alunos do 2º ciclo. No primário, todas as séries, menos a do 4º ano, também têm vagas.

**ELEFANTE BRANCO**  
Das 1.110 vagas do Centro de Ensino Médio do Elefante Branco, 662 foram preenchidas até ontem, informou o diretor daquele estabelecimento oficial, professor Hélio de Macedo Medeiros, adiantando que como em todos os estabelecimentos, as vagas para os primeiros cursos dependerão dos exames de seleção. As vagas existentes são as seguintes, conforme informou o professor Hélio de Macedo: no curso normal, somente no 2º ano; curso de secretariado, 1º, 2º e 3º anos; científico, somente no 2º ano (medicina) 2º e 3º anos (enfermagem); clássico, clássico, 2º e 3º anos; letras, 2º e 3º anos.

Nos cursos no arcos, existem vagas para o curso técnico de eletrônica nos 2º e 3º anos, curso técnico de administração, vagas para o 2º ano. Para o curso técnico de contabilidade não existem vagas.

Para o curso clássico de letras, também noturno, as vagas são somente para os 2º e 3º anos enquanto para o científico não existem vagas.

**DIFICULDADES**  
O Colégio Luz Salle, não está aceitando mais alunos para os cursos ginásial, comercial, técnico de contabilidade, enquanto para o científico somente está aceitando alunos para o 2º ano e cujas aulas são realizadas no período da tarde. Para o curso primário, somente existem vagas no 1º e 2º anos.

O irmão Calisto, secretário daquele estabelecimento, disse que o problema do ensino, em Brasília, está assumindo serias dificuldades, que devem merecer toda a atenção por parte das autoridades.

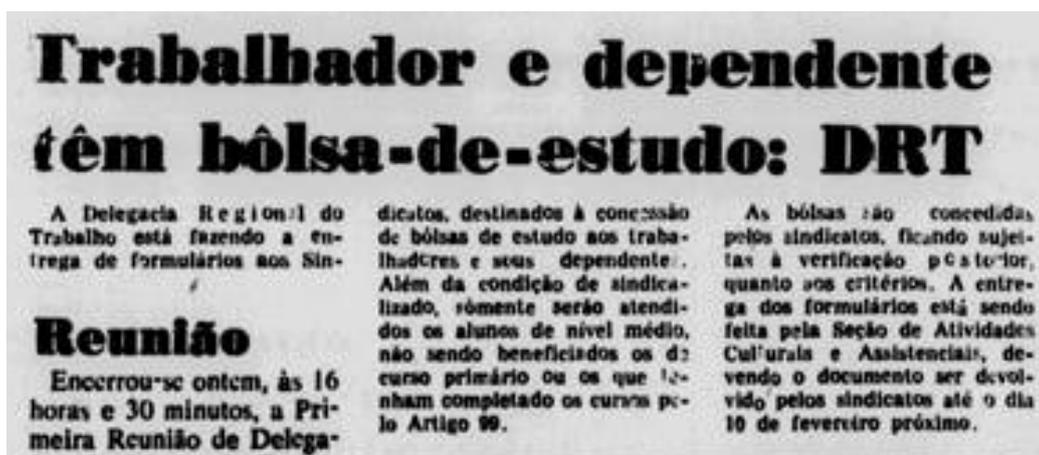
O Colégio Marista também está entre os que deixaram de incluir, para o corrente ano letivo, que cursos para o científico, alegando falta de professores. O seu vice-diretor, irmão Ilário Andréoli, disse que as existentes em Brasília dividem suas atividades em diversos colégios, não podendo, portanto, dar uma assistência eficiente ao aluno. E acrescentou: isto não pode ocorrer de maneira alguma, pois o aluno do científico, necessita de uma melhor atenção, já que é nessa época da vida estudantil, que ele fortalece as bases para os cursos superiores.

O Colégio Marista mantém uma tradição e segue normas pré-estabelecidas. Se nós não pudermos manter o curso com toda eficiência, é melhor fechá-lo. Mesmo assim, finalizou, 12 alunos nossos foram classificados no CIEM, obtendo, inclusive os dois primeiros lugares.

Fonte: Correio Braziliense, 1967.

Durante várias edições do jornal, a escassez de vagas na escola pública no Ensino Médio foi uma denúncia recorrente, como evidenciado na matéria intitulada “Vagas para o ensino médio estão ficando cada vez mais raras” (Correio Braziliense, 25 jan. 1967). No mesmo espaço, uma nota ressaltava o favorecimento do ensino privado por meio de políticas de bolsas de estudos, financiadas até mesmo por sindicatos, com intuito de proporcionar acesso ao Ensino Médio para trabalhadores e seus dependentes. Essa conjuntura evidencia não apenas a problemática da falta de acesso à educação pública, mas também a preferência por soluções que privilegiavam o setor privado em detrimento do sistema público de ensino.

Figura 22 – Trabalhador e dependente têm bolsa-se estudo: DRT



Fonte: Correio Braziliense, 1967.

O discurso elitista proferido pelo jovem da escola católica particular resalta uma dinâmica que não é nova, mas sim uma realidade que remonta às discussões que estavam em voga na década de 1960, marcada por acaloradas disputas em torno dos projetos educacionais. Essas disputas revelam uma profunda tensão entre os defensores de uma educação laica e os grupos conservadores que almejavam manter a influência religiosa no sistema educacional (Dávila, 2005). É fundamental reconhecer que essas tensões não se limitavam apenas ao âmbito das discussões acadêmicas ou políticas, mas também permeavam os movimentos estudantis da época.

Os movimentos estudantis serviram como um palco onde essas divergências ideológicas se manifestaram e eram contestadas de maneira ativa e engajada. É importante ressaltar que esses movimentos estudantis eram influenciados por uma variedade de frentes políticas, cada uma com sua própria agenda e perspectiva sobre a educação e o papel dos estudantes na sociedade. Em Brasília, essas disputas ideológicas não foram exceção. A recusa do grêmio de uma escola particular em reconhecer a autoridade da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília (UMESB), representada por estudantes de escolas públicas, refletia uma resistência que pode ser vista como uma reação contra a crescente influência da esquerda entre os estudantes de escolas públicas. Muitos militantes desses movimentos secundaristas tinham afinidades com pautas de esquerda e estavam frequentemente ligados ao Partido Comunista Brasileiro.

Essa ligação era significativa porque, durante esse período, os partidos de esquerda atraíam um número considerável de trabalhadores e estudantes organizados em movimentos

sociais. No primeiro capítulo desta tese, destacamos que os professores organizados na Associação de Professores também estavam alinhados com o pensamento ideológico da esquerda. Segundo a historiadora Maria Paula Araújo, de 1961 a 1963, novas organizações de esquerda emergiram no Brasil, desafiando a hegemonia política do “Partidão” (Partido Comunista Brasileiro) nos movimentos sociais e, particularmente, entre os estudantes (Araújo, 2007, p. 99).

Nesse sentido, a recusa em reconhecer a autoridade da UMESB pode ser interpretada como parte de um esforço mais amplo do regime militar para manter o controle e a influência sobre o movimento estudantil do DF, evitando que ele fosse dominado pelas correntes de esquerda, consideradas subversivas. De fato, os estudantes da escola pública se organizavam e inspiravam nas lutas e ideologias de esquerda que propunha a transformação radical da sociedade. Dessa forma, a repressão representada na fala do estudante da escola particular emerge de uma tentativa coletiva do movimento a favor da ditadura em neutralizar a capacidade de mobilização e contestação dos estudantes da escola pública. Esses conflitos dentro do movimento estudantil do DF refletem a complexa interação entre diferentes forças políticas e sociais que moldaram o movimento no Brasil no período da ditadura.

Quando um estudante afirma que “nos colégios particulares [...] não quisemos reconhecer essa pretensiosa autoridade, devido a uma orientação de seus dirigentes e infiltração de ideias que não condizem com nossa formação”, ele sugere uma divergência fundamentada na concepção política entre os colégios particulares e a representação da UMESB. Essa tensão é ilustrada pela figura de Mário Nelson Duarte, presidente da UMESB, cuja participação ativa nas reivindicações e lutas em favor da educação e do movimento estudantil no DF é bem documentada, embora não se saiba ao certo se ele fez parte de alguma organização de esquerda clandestina.

É importante destacar que a clandestinidade das organizações de esquerda durante esse período tornou difícil a confirmação pública de afiliações específicas, pois a segurança dos membros dependia de manter suas atividades ocultas. No entanto, a liderança de figuras como Mário Nelson Duarte nas mobilizações estudantis sugere uma conexão com os ideias e objetivos das diversas correntes de esquerda, que se uniam na luta contra a ditadura na atuação do movimento estudantil secundarista.

A UMESB realizou diversas ações importantes nos primeiros anos da década de 1960 que foram documentadas nas publicações do Correio Braziliense. Essas ações demonstram o engajamento e a relevância da organização coletiva na defesa dos interesses dos estudantes secundaristas de Brasília.

Um exemplo emblemático foi o pedido de afastamento dos policiais militares responsáveis pelo patrulhamento que, no dia 02 de junho de 1962, espancaram violentamente estudantes que voltavam para casa do ensino noturno do Elefante Branco. Segundo a nota da UMESB ao jornal, os estudantes apenas exigiram que os PM se identificassem (Correio Braziliense, 03 jun. 1962). A UMESB, ao se posicionar sem medo de represália, evidencia sua postura na defesa dos direitos dos estudantes diante de injustiças ou abusos de autoridade.

Além disso, a greve declarada em solidariedade aos professores que lutavam pelo direito à moradia e o caso das casas do BNDE, que ressaltou o papel ativo da entidade em defesa não apenas dos estudantes, mas tudo que envolvia a questão da educação do DF (Correio Braziliense, 05 mai. 1962). Outra iniciativa relevante foi a campanha para a construção do restaurante estudantil do Elefante Branco, o que revela o compromisso da UMESB com a melhoria das condições de vida e estudo dos estudantes secundaristas. Adicionalmente, a luta pelo direito à meia-entrada dos estudantes, como evidenciado em uma matéria publicada em 09/06/1962, que demonstrou a capacidade da UMESB em promover mudanças concretas em benefício da comunidade estudantil (Correio Braziliense, 09 jun. 1962).

A União Metropolitana de Estudantes Secundários de Brasília noticia que desenvolverá dentro em breve a campanha pela construção do Restaurante Estudantil, que minorará sem dúvidas, a triste situação de estudantes que não trabalham no Plano Piloto e moram nas cidades satélites, ou vice-versa. É uma reivindicação justa. Também a entidade dos secundaristas está empenhada em fazer valer a portaria 14 de 1959 da COFAP que determina o abatimento de 50% nos ônibus e nos cinemas aos estudantes e que não vem sendo cumprida pelo Cinema Cultura desta Capital (Correio Braziliense, 09 jun. 1962).

De acordo com a pesquisadora Leila Oliveira, conforme relatado pelo jornal Correio Braziliense, de 03 de março de 1964, há um importante registro histórico sobre o engajamento dos estudantes secundaristas na alfabetização de adultos no Plano Piloto desde 1960. Conforme discutido no capítulo 2, o projeto de alfabetização de adultos utilizando o método Paulo Freire foi alvo de perseguição desde a CPI da Educação do Distrito Federal, em 1963. Esse ponto é particularmente sensível na discussão sobre a época e na memória da

ditadura. Muitos relatos de militantes apontam que sua militância começou nessas campanhas de alfabetização, evidenciando a influência e o legado de Paulo Freire. Nesse sentido, o método freiriano, que enfatizava a educação como um ato de liberdade, revelou-se um terreno fértil para o desenvolvimento de consciências críticas e engajadas politicamente. Por essa razão, tais iniciativas eram percebidas como ameaças ao projeto ditatorial em curso no país.

A matéria ressalta que um grupo inicial fundado por Mário Nelson Duarte, Regina Lúcia Pinheiro e outros pioneiros, iniciou suas atividades na Escola Parque. Após serem despejados, passaram a ministrar aulas na rua, na Avenida W3, até conseguirem um galpão na Quadra 307, em 1961. “Essa iniciativa estudantil foi interrompida e, no ano de 1963, retomada por ação da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília (UMESB)” (Oliveira, 2022, p. 70).

Após a dissolução da UMESB, em 1966, em decorrência do golpe militar de 1964, foi estabelecido o Diretório Central dos Estudantes Secundaristas (DCESB). Esse novo órgão agregava os colégios CEMEB, CASEB e Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB). Com a instauração da Ditadura Militar, os estudantes se tornaram alvo das autoridades, juntamente com os professores que foram cassados logo após o golpe. Um documento secreto do Ministério da Aeronáutica, datado de 9 de setembro de 1964<sup>38</sup>, sugere que o estudante Mário Nelson Duarte viajou para a Polônia acompanhando os professores comunistas cassados pelo AI-1.

Não conseguimos confirmar se o estudante realmente viajou para a Polônia com seus professores. No entanto, é importante destacar que essa foi uma estratégia adotada pelos partidos e organizações de esquerda, no intuito de proteger seus militantes que estavam na mira da repressão. Essa estratégia de ocultação e proteção era comum durante a ditadura, quando muitos militantes precisavam fugir do país ou assumir identidades falsas para escapar da perseguição.

Em atenção ao documento da referência este Centro informa que existe registro (informe) de 1964 que indica MARIO NELSON DUARTE, sem dados pessoais de qualificação, aluno do Ginásio Elefante Branco, em BRASÍLIA/DF, como tendo viajado a POLÔNIA com FERNANDO MAGALHAES, professor e agitador comunista e com o JOSE ESTEVÃO GONÇALVES, professor do já citado Ginásio (Arquivo Nacional. Fundo: FUNDO: Divisão de Segurança e

---

<sup>38</sup> Arquivo Nacional. Fundo: Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica- BR DFANBSB VAZ, 9 set. 1964.

Informações do Ministério das Relações Exteriores - BR DFANBSB Z4, 24 mai. 1978).

Encontramos outros documentos, de 1978, que citam o nome do estudante nos órgãos de vigilância, alegando sua suposta viagem e questionando sua adequação para o cargo de jornalista no Ministério das Relações Internacionais devido à sua participação no movimento estudantil em 1962, em Brasília<sup>39</sup>. A vigilância constante sobre esses indivíduos, mesmo anos após suas atividades iniciais, demonstra a persistente preocupação do regime com a influência das ideologias de esquerda e a contínua tentativa de neutralizar qualquer potencial ameaça ao seu controle. Os documentos de 1978 refletem a longa memória e o alcance das agências de segurança do regime, que continuavam a monitorar e questionar a lealdade e a adequação de indivíduos com histórico de militância estudantil. Esse tipo de vigilância não apenas visava desqualificar os antigos ativistas em suas novas funções, mas também servia como um lembrete do regime sobre o custo de se opor à ditadura.

---

<sup>39</sup> Arquivo Nacional. Fundo: Divisão de Segurança e Informações do Ministério das Relações Exteriores - BR DFANBSB Z4.DPN.PES, PFI.852, de 7 jul. 1978.



Os documentos ainda revelam que, muitas vezes, simples ações de reivindicação por melhorias na educação ou protestos contra a falta de infraestrutura eram interpretados como subversão comunista. A presença de agentes infiltrados nas reuniões estudantis e a constante vigilância dos participantes criaram um clima de desconfiança e tensão. A narrativa oficial, sustentada por essas instituições, buscava associar qualquer ato de contestação ao perigo vermelho, legitimando assim a repressão violenta e as prisões arbitrárias.

Em síntese, desde a CPI do anticomunismo e a atuação dos órgãos de informação, ficam exemplificada a confluência de interesses políticos e militares na construção de um aparato repressivo eficiente e abrangente, que buscava silenciar todas as vozes dissonantes antes e depois de 1964 dentro do Elefante Branco.

## **CAPÍTULO IV - “TERRITÓRIO LIVRE”: O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA DO “ELEFANTE VERMELHO”**

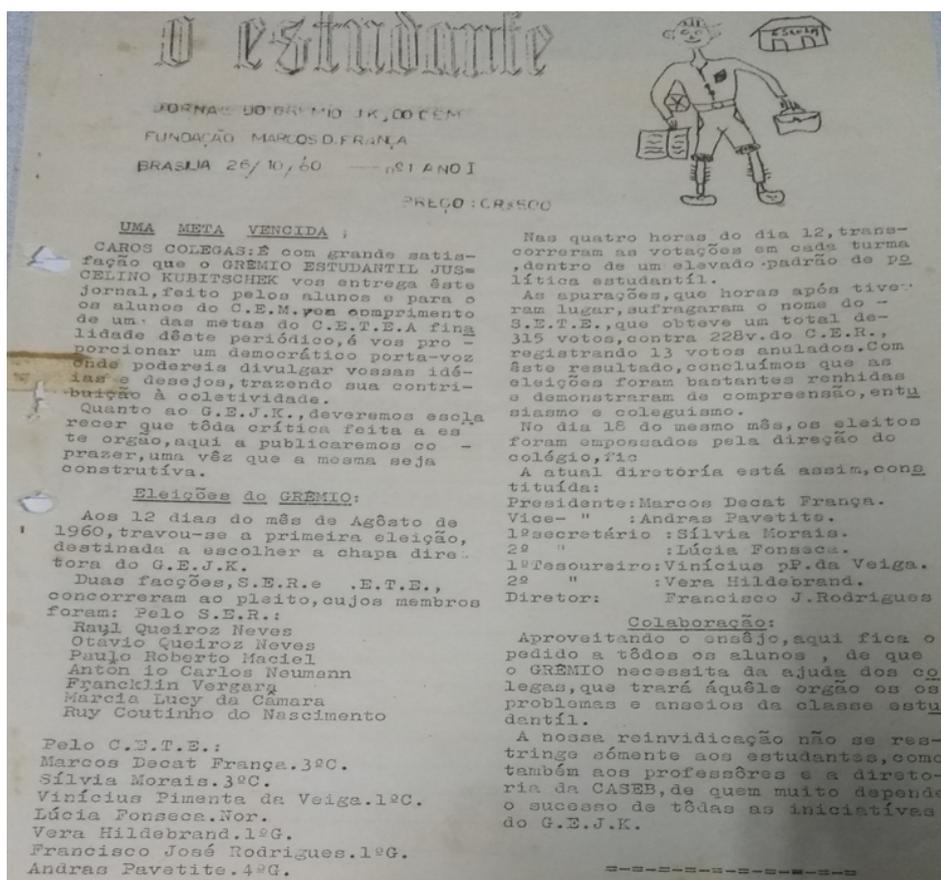
Para explorar a atuação e influência dos estudantes secundaristas antes e durante a Ditadura Militar, concentraremos a análise nos jornais estudantis encontrados no Acervo do Elefante Branco. Esses periódicos oferecem uma janela única para compreender o ativismo estudantil, destacando tanto as ações visíveis quanto os possíveis silêncios que esses materiais revelam. No acervo, encontramos cinco jornais distintos produzidos pelos estudantes. O primeiro, intitulado “O Estudante”, remonta a 1960 e foi elaborado pela chapa eleita do Grêmio Estudantil Juscelino Kubitschek (GEJK). Após o golpe de 1964, encontramos outros quatro jornais significativos: em 1967, destacam-se “A Tocha” e o “Elefrente”; no ano seguinte, em 1968, foi publicado o “Boletim GECM”; e, em 1969, encontramos o “Denúncia”.

Cada um desses jornais reflete as dinâmicas e as preocupações dos estudantes durante períodos específicos, sobretudo, no contexto da Ditadura Militar. A análise desses periódicos não apenas documenta as atividades do movimento estudantil, mas também revela suas estratégias de resistência, suas demandas por direitos, além de proporcionar perspectivas sobre as mudanças nas organizações e na voz dos estudantes contra a ditadura ao longo dos anos.

### **4.1- O jornal “O Estudante”: a gênese do Movimento Estudantil do DF**

O jornal “O Estudante” inaugurou um registro valioso e vívido das atividades e eventos que moldaram a vida estudantil da época. O entusiasmo dos estudantes está refletido na empolgação e alegria que a impressão do jornal emite. Um desenho, quase infantil, do lado direito da página, apresenta um estudante e seus materiais escolares, livros e uma bola sob os braços, como quem representa o futuro/presente, a escola, lugar que tornará aquele menino um cidadão participativo, sem deixar de ser o lugar do lazer e da brincadeira. O desenho permite que o estudante seja agente do seu processo de formação, a escola é participativa e potencializa os saberes, manifestações culturais e formas de organização dos estudantes.

Figura 19 – Jornal “O Estudante”



Fonte: Acervo do CEMEB, 1960.

Nesse primeiro número do jornal, os estudantes ofereceram um relato detalhado do processo eleitoral que culminou na escolha do primeiro Grêmio Estudantil da escola. De acordo com o documento, as eleições foram realizadas no dia 12 de agosto de 1960, com a participação de duas chapas concorrentes, SER e SETE. O relato ressalta o “elevado padrão de política estudantil” (Acervo-Elefante Branco. Grêmio Estudantil, 26 out. 1960) que caracterizou o processo eleitoral, destacando a seriedade e o engajamento dos alunos na escolha de seus representantes. Os resultados das eleições revelam a vitória da chapa SETE, que conquistou um total de 315 votos, em comparação com os 228 votos obtidos pela chapa S.E.R. Além disso, houve 13 votos anulados, evidenciando um debate ativo e a participação significativa dos estudantes do Ensino Médio no processo democrático.

A cerimônia de posse dos eleitos, realizada em 18 de agosto do mesmo ano e presidida pela direção do colégio, marcou o início oficial do mandato da nova gestão do Grêmio Estudantil. Esse evento não apenas consolidou a legitimidade dos representantes

eleitos, mas também simbolizou o compromisso dos estudantes com os princípios democráticos e a participação ativa na vida escolar.

Ao final da capa do jornal “O Estudante”, os representantes do Grêmio Estudantil conclamaram os estudantes a se unirem em colaboração para solucionar coletivamente os anseios e reivindicações da comunidade escolar. Nesse apelo, eles enfatizaram a importância da participação ativa de todos os estudantes, além disso, destacaram que o espaço do grêmio não se limitava apenas aos estudantes, mas também estava aberto para que os professores e a direção escolar expressassem suas próprias reivindicações e preocupações.

CAROS COLEGAS: é com grande satisfação que o GRÊMIO ESTUDANTIL JUSCELINO KUBITSCHKEK vos entrega este jornal, feito pelos alunos e para os alunos do C.E.M, em cumprimento de uma das metas do C.E.T.E. A finalidade deste periódico, é vos proporcionar um democrático porta-voz onde podereis divulgar vossas idéias e desejos, trazendo sua contribuição sua contribuição à coletividade. Quanto ao G.E.J.K., deveremos esclarecer que toda crítica feita a este órgão, aqui a publicaremos com prazer, uma vez que a mesma seja construtiva (Acervo-Elefante Branco. Grêmio Estudantil, 26 out. 1960).

Segundo a nota do jornal Diário Carioca, edição brasiliense, publicada em 4 abril de 1961, as eleições para o Grêmio Estudantil eram realizadas uma vez por ano, na terça-feira da quarta semana de aula. Outro documento do acervo do Grêmio Estudantil do Elefante Branco confirma a eleição de 1962.

Dia 13 de junho corrente foi eleita a Diretoria do Grêmio Estudantil Juscelino Kubitschek, órgão representativo dos alunos do Centro de Educação Média. A nova Diretoria está assim constituída: Presidente: Mardônio de Faria Castro. 1º Vice-Presidente: Mário Nelson Duarte; 2º vice-Presidente: Lucia Mara Duarte; Secretário Geral: Francisco S. de Carvalho; 1º Secretário: Mozart C. Fuentes Junior; 2º Secretário: Juvenal Antunes Pereira. Tesoureiro Geral: Gervasio Cardoso; 1º Tesoureiro: Edirson Alves Porto; 2º Tesoureiro: Glauca B. Figueiredo. A posse foi marcada para 22 de junho, às 20 horas, no auditório do C.E.M. (Acervo-CEMEB – Grêmio Estudantil – 1962).

O segundo texto da “Página de Arte” do jornal estudantil foi escrito pela estudante Marlice. Sem sobrenome assinado, apenas Marlice.

Esquecer-te jamais!

Esquecer-te jamais! Jamais hei de esquecer-te

Um dia fostes a luz da minha mocidade

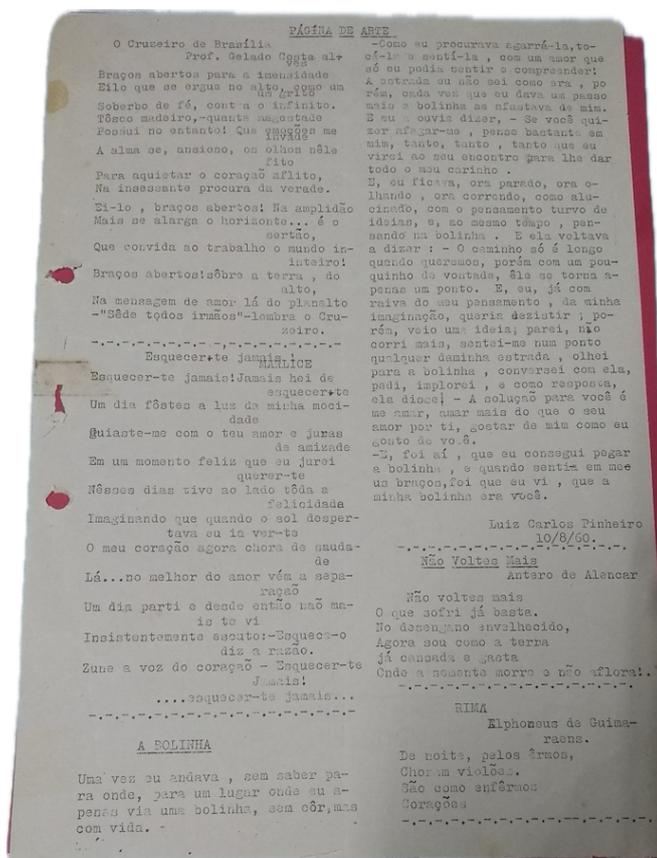
Guiaste-me com o teu amor e juras de amizade

Em um momento feliz que eu jurei querer-te

Nesses dias tive ao lado toda a felicidade

Imaginando que quando o sol despertava eu ia ver-te  
O meu coração chora de saudade  
Lá... no melhor do amor vem a separação  
Um dia parti e desde então não mais te vi  
Insistentemente escuto: - Esquece-o diz a razão.  
Zune a voz do meu coração- esquecer-te jamais  
... esquecer-te jamais...

Figura 25 – Página de Arte



Fonte: Acervo-Elefante Branco, 1960.

Nenhum dos estudantes que publicou na página do jornal escolar teve seu nome registrado nos arquivos do Arquivo Nacional. Isso pode ser atribuído a diversas possibilidades: alguns estudantes podem não ter publicado seus nomes completos ou utilizaram pseudônimos. Além disso, é importante considerar que a documentação disponível é incompleta, especialmente os registros do Ministério da Educação, que praticamente desapareceram.

A falta de registros dos nomes dos estudantes não necessariamente indica ausência de engajamento político, mas pode refletir a diversidade de formas de participação e o anonimato adotado por alguns indivíduos por questões de segurança. Outra possibilidade é que alguns estudantes simplesmente não tenham participado ativamente dos movimentos de resistência à Ditadura Militar. É relevante destacar que o envolvimento político dos estudantes após 1964 era uma minoria, considerando a juventude de forma mais ampla. Como observado por Maria Lúcia Spedo Hilsdorf e Fernando Antônio Peres em suas pesquisas sobre os estudos históricos sobre a juventude no Brasil,

é possível constatar a participação dos jovens nos movimentos de contestação política e de contracultura nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, esta possibilidade de investigação propicia um enfoque maior sobre os próprios movimentos do que sobre os jovens. Uma vez que a imensa maioria dos jovens brasileiros não se engajou nestes movimentos, fatalmente deixarão de ser objeto de análises acadêmicas. Por outro lado, estas análises poderiam encontrar farto material empírico caso se voltassem para o jovem trabalhador (mais recentemente, o jovem desempregado), figuras onipresentes na realidade social brasileira. Outra vertente bastante promissora poderia ser encontrada nas manifestações da cultura popular, tais como o futebol, as rodas de samba e outras (Hilsdorf; Peres, 2009, p. 214).

As pesquisadoras ressaltam a existência de um problema recorrente na análise dos movimentos estudantis: a tendência de se retratar todos os estudantes de forma homogênea, como se todos compartilhassem as mesmas características de rebeldia e militância. Essa negligência à diversidade dentro do próprio grupo de estudantes ignora aqueles que não se engajavam em manifestações públicas ou que expressavam suas opiniões de maneira distintas (Braghini; Cameski, 2015, p. 947). Além disso, muitos estudantes tinham posições conservadoras, e a decisão de não participar do grêmio estudantil pode ser interpretada não apenas como indiferença ou apatia, mas também como uma escolha consciente baseada na crença de que esse não era o papel do estudante.

Essa abordagem uniforme falha em reconhecer que a juventude estudantil era composta por uma ampla gama de atitudes e perspectivas. Nem todos os estudantes estavam envolvidos em movimentos de resistência ou em atividades militantes. Alguns adotavam formas de participação mais discretas ou indiretas, enquanto outros, por razões ideológicas ou pessoais, preferiam não se envolver ativamente em questões políticas. Além disso, a opção de alguns estudantes por não se engajarem em atividades do grêmio estudantil pode refletir uma visão conservadora ou um entendimento diferente sobre o papel do estudante na sociedade. Para esses indivíduos, a participação política não era vista como uma

responsabilidade primordial, ou eles poderiam acreditar que a mudança deveria ocorrer através de outros meios.

Essa diversidade de atitudes e comportamentos entre os estudantes sublinha a necessidade de uma análise mais nuançada e abrangente dos movimentos estudantis. É essencial reconhecer que a juventude da época não era um bloco monolítico, mas um grupo heterogêneo com diferentes níveis de engajamento, ideologias e formas de expressão. A compreensão completa da dinâmica estudantil durante o período da Ditadura Militar requer uma apreciação dessa complexidade interna, que inclui tanto os militantes ativos quanto aqueles que optaram por não participar das manifestações políticas. Para a pesquisadora Daniella Noronha,

Para Daniel Filho (2008), os estudantes nem sempre desempenharam este papel questionador, reformista ou revolucionário no Brasil ou em qualquer lugar do mundo. Ele acredita que essa característica de uma parcela da juventude foi determinada pelo contexto e por certas mudanças sociais, acreditando que estas representações são algo recente, que se desenvolveu após os anos 1960. Além disso, vale ressaltar que a juventude universitária do país dos anos 1960 e 1970 era a minoria e existiam no país entre 120 e 150 mil estudantes (Dirceu, 2008) para uma população de cerca de 80 milhões de pessoas. Segundo dados divulgados em 2011 pelo INEP, atualmente, o país possui 6,3 milhões de estudantes em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação, com uma população aproximada de 190 milhões. Porém, mesmo se tratando de uma parcela pequena da população brasileira, a juventude estudantil se tornou o símbolo da caracterização social dos jovens do período, sendo a principal referência nas representações da juventude das décadas de 1960 e 1970 (Noronha, 2015, p. 251).

É essencial salientar que, embora reconheçamos a diversidade de experiências entre os jovens, esta tese concentra-se na investigação dos movimentos resistência à ditadura na capital do país. Mais precisamente, neste capítulo, nosso interesse está voltado para os estudantes que desempenharam um papel significativo no colégio Elefante Branco e se opuseram à Ditadura Militar em Brasília.

#### 4.2- O movimento estudantil: os secundaristas

[...] E nós éramos mais engajados na política estudantil... (Galvão, 2004, p. 07).  
[...] Os secundaristas eram muito mais agressivos” (Gurgel, 2002, p. 166).

Para a pesquisadora Maria Paula Araújo, os estudantes secundaristas sempre estiveram presentes nas lutas e pautas levantadas pela União Nacional dos Estudantes, instituição fundada oficialmente em 1938 no II Congresso Nacional de Estudantes. No

entanto, as pautas dos estudantes secundaristas, como meia-passageira nos ônibus, meia-entrada nos cinemas e teatros, e, ainda, questões ligadas ao aumento das mensalidades e taxas escolares em estabelecimentos particulares fizeram emergir uma organização específica. Fundada em 25 de julho de 1948, no Rio de Janeiro, a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES) se tornou a maior organização dos grêmios estudantis de todo o país (Araújo, 2007).

O nome União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) nasceu por causa da semelhança entre a UNE e UNES; os estudantes decidiram, no congresso de 1950, a mudança do nome da instituição para UBES, “colocando o nome diferente, o movimento dos secundaristas ficava como que mais autônomo, distinto do movimento universitário. Embora, é claro, fossem parceiros políticos. Diferentes, mas aliados” (Araújo, 2007, p. 71).

A partir do Congresso de 1951, começaram a coexistir duas organizações de estudantes secundaristas UNES e UBES que durou até 1956. A disputa entre as lideranças ligadas ao Partido Representação Popular (ligados aos integralistas) e ao Partido Comunista promoveram disputas acirradas dentro do movimento estudantil secundarista. O nome UBES foi registrado pelo grupo de estudantes de Pernambuco e Minas Gerais, ligados ao Movimento de Águias Brancas (integralistas) e apoiados pelo PRP. E o nome UNES foi resgatado pela chapa vencedora do congresso, apoiados pela União da Juventude Comunista (UJC) “com o apoio da maioria das tendências políticas de esquerda do movimento secundarista” (Araújo, 2007, p. 72).

Mais numerosos e poucas vezes referenciados nos estudos sobre os movimentos estudantis, os secundaristas foram determinantes na resistência à Ditadura Militar na capital da República. Desde o início da década de 1960, é possível mapear ações e atividades realizadas pelos grêmios estudantis das escolas públicas do DF. O Elefante Branco era referência já no início da década de 1960, pois, antes mesmo de ter seu prédio inaugurado, os estudantes já se movimentavam e reivindicavam a construção de uma entidade organizada para pensar o Brasil, o mundo e, principalmente, as demandas educacionais no DF.

Com aproximadamente 5.000 estudantes, o Grêmio Estudantil do Elefante Branco era a principal referência para as outras escolas do Distrito Federal. A influência e a organização desse grêmio foram fundamentais na mobilização estudantil da região. Nesse sentido, os membros do grêmio do Elefante Branco desempenharam um papel crucial ao

ajudar a organizar grêmios em outras escolas, promovendo a criação de estruturas semelhantes em instituições como o Setor Leste; o Ave Branca (CEMAB) em Taguatinga; e o Colégio Agrícola, em Planaltina.

As ações estudantis de resistência no DF não estiveram vinculadas necessariamente ao contexto da Ditadura Militar. Ao examinarmos os documentos disponíveis, percebemos que os alunos já atuavam e buscavam transformar a educação no país muito antes de 1964, durante o período da República brasileira entre nos anos de 1945 a 1964, a UNE, por exemplo, desempenhou um papel político importante, e foram estabelecidas forças, identidades e tendências que se enraizaram e adquiriram consistência política na sociedade brasileira (Araújo, 2007).

Inicialmente, os grêmios estudantis públicos lutavam por melhorias na educação pública do DF, os temas mais pertinentes tinham a ver com ações que visavam à melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e estudantes da cidade. Os estudantes engajados buscavam promover mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo, visando a uma educação pública e de qualidade no DF. No campo interno, o movimento estudantil do Elefante Branco engajou-se nas reivindicações contra taxas escolares, cobranças de apostilas e a abertura da biblioteca e restaurante escolar. No campo mais coletivo, a luta em prol da melhoria do transporte público da cidade, greves em apoio aos professores, além do direito à meia-entrada no cinema e no transporte público estavam na rota de atuação dos estudantes secundaristas até o golpe de 1964.

Nos exemplares dos jornais estudantis a que tivemos acesso no Acervo do Elefante Branco, podemos concluir que até 1964 esses exemplares funcionaram como informativos das ações do grêmio, reivindicações sobre questões administrativas, além de questões que envolviam o cotidiano escolar, mas também como lugar de expressão artística, onde os estudantes escreviam poesias, desenhavam e expressavam suas subjetividades.

É importante destacar que não tivemos acesso a muitos jornais produzidos pelos estudantes antes de 1964. Apenas duas publicações, que, inclusive, parecem incompletas, uma em 1960 e outra em 1962, as duas abordando o tema da eleição do grêmio estudantil, e, na primeira, uma página dedicada à arte: “Página de Arte”.

Entretanto, a partir do cruzamento das fontes, sejam elas orais, documentos oficiais do SNI ou mesmo publicações dos periódicos locais, concluímos que as atuações estudantis

antes de 1964 foram bastante expressivas, como já mencionado. Os estudantes se envolviam em diversas iniciativas visando reformar e aprimorar o sistema educacional. Promoviam campanhas de alfabetização de adultos, estabeleciam grêmios estudantis e participavam de movimento sociais amplos. Essas ações podem ser lidas como experiências mobilizadoras que visavam à transformação social por meio da educação pública. Segundo Angelica Müller, no entanto, após 64, essas ações dos movimentos estudantis ganharam outro sentido, principalmente porque tornou-se necessário defender o Estado democrático. Os estudantes organizados em coletivos estudantis passaram a ser vistos como “inimigos da nação” (Müller, 2016).

O ex-estudante e um dos precursores do Grêmio Estudantil do Ensino Médio, Cláudio Fontelles, compartilhou em uma entrevista ao premiado documentário “Honestino” (Coeli, 1992) uma visão inspiradora sobre a motivação por trás do movimento estudantil da época. Segundo Fontelles, tanto ele quanto Honestino Monteiro Guimarães eram indivíduos sensíveis ao mundo, verdadeiros poetas que sonhavam com um mundo melhor, livre de desigualdades e injustiças sociais. Para eles, o espaço do grêmio estudantil representava muito mais do que apenas um local para discussões; era um lugar de aprendizado e ação em prol de uma educação de qualidade.

Além disso, os estudantes idealizavam um país transformado, onde projetos coletivos com pautas políticas concretas eram elaborados e discutidos. As suas aspirações iam além de meras reformas educacionais; incluíam uma revolução abrangente que visava erradicar as desigualdades e injustiças sociais enraizadas no Brasil. Eles concebiam uma nação onde a participação cidadã fosse valorizada e onde os direitos sociais e políticos fossem garantidos a todos.

No entanto, esses sonhos revolucionários foram abruptamente interrompidos pelo golpe militar de 1964. O golpe não apenas sufocou as aspirações dos estudantes, mas também reprimiu brutalmente qualquer tentativa de organização e mobilização que buscasse transformar a realidade social e política do Brasil. A violência e a repressão sistemáticas impostas pelo regime militar tentaram silenciar uma geração de jovens idealistas e comprometidos com as transformações sociais no país. Essa narrativa revela como os estudantes estavam intrinsecamente ligados a um projeto de nação que foi violentamente desmantelado. A brutalidade da repressão militar marcou profundamente a memória coletiva, deixando cicatrizes duradouras nas aspirações dos movimentos estudantis.

### 4.3- Partidos e organizações de esquerda no movimento estudantil

Neste tópico, investigaremos como o movimento estudantil foi influenciado pelas organizações de esquerda. Em especial, abordaremos o Partido Comunista Brasileiro (PCB); o Partido Operário Revolucionário – Trotskista (POR-T); e Ação Popular (AP). Essas organizações são citadas nos depoimentos e relatos dos ex-estudantes e professores, mas não são explicitamente mencionadas nos documentos produzidos no acervo do Elefante Branco. Essa omissão é compreensível, dado que a associação com essas instituições clandestinas poderia fornecer provas que os incriminariam, levando a perseguição, prisões e até morte.

No entanto, em um documento de caráter urgentíssimo do SNI, nomeado de “Prisão de Elementos Trotskistas no DF”, de 5 de junho de 1970, revelou que os investigadores apontaram o POR-T, como organizador das agitações estudantis que ocorreram no DF, abrangendo tanto o Ensino Superior quanto de Ensino Médio (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Sistema Nacional de Informação- BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.70014279-Dossiê, 5 jun. 1970).

O documento menciona que professores, estudantes e até mesmo membros do clero estavam comprometidos com a eficácia do movimento trotskista em Brasília. O governo via nessas alianças uma forma de resistência organizada contra a Ditadura Militar, capaz de mobilizar diversos setores da sociedade em torno da revolução socialista. Nesse sentido, daremos ênfase ao POR-T, que desempenhou um papel significativo dentro do cenário de resistência à ditadura no DF.

#### 4.3-1. Nova esquerda

Segundo Daniel Aarão, a expressão “Nova Esquerda” refere-se aos partidos e organizações clandestino que surgiram no país em oposição ou alternativa ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Ele ainda menciona que o termo “nova” não implica uma comparação entre as velhas e novas expressões da esquerda, mas sim a criação de alternativas diferentes e inovadoras dentro da perspectiva da esquerda no Brasil (Reis Filho, 1985, p. 7).

Essa “Nova Esquerda” se caracterizou por buscar novas formas de luta e organização, divergindo das práticas e ideologias tradicionais do PCB. As novas organizações, como a AP e a POLOP nasceram em um contexto de intensa repressão e polarização política, marcando um momento de reconfiguração das estratégias e táticas revolucionárias no Brasil.

Essas organizações procuraram adaptar suas estratégias para melhor responder às condições específicas do Brasil, muitas vezes inspirando-se em movimentos internacionais, como a Revolução Cubana, e em teóricos marxistas que ofereciam críticas ao modelo soviético de socialismo, como Trotsky e outros pensadores da IV Internacional. Essa adaptação incluía, muitas vezes, a luta armada, na mobilização de massa e na necessidade de criar uma base popular para sustentar qualquer tentativa de transformação social.

Assim, a “Nova Esquerda” no Brasil representava um esforço para revitalizar e diversificar o movimento socialista, incorporando novos elementos e estratégias na luta contra a Ditadura Militar e pela transformação social por meio de uma revolução socialista.

Nesse sentido, a história da esquerda no Brasil do século XX é ampla e não se resume ao PCB, apesar de este ter sido a principal força marxista entre 1946 e 1964. Desde os anos 1920, diversas correntes, incluindo anarquistas, trotskistas, católicos, socialistas e luxemburguistas, também se opuseram ao capitalismo. Muitas dessas correntes surgiram de cisões dentro do próprio PCB (Gorender, 2014). A diversidade de partidos de esquerda, todos clandestinos e atuantes, compunha a constelação das esquerdas no movimento estudantil do Elefante Branco.

Para compreender essas dissidências e correntes presentes na esquerda brasileira, é essencial partir do histórico do PCB. Fundado por militantes oriundos principalmente do movimento anarquista, o PCB enfrentou desde cedo o desafio de assimilar os postulados teóricos e políticos do comunismo internacional, buscando o reconhecimento do Komintern<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> A Internacional Comunista (Komunisticheskiy Internatsional), conhecida também como III Internacional, foi uma organização que reuniu os Partidos Comunistas de diversos países, operando de 1919 até 1943. Fundada por Lênin, a Internacional visava ser o comando político-ideológico do movimento revolucionário do proletariado, promovendo o marxismo revolucionário contra as distorções oportunistas e revisionistas. Ela buscou formar líderes dos Partidos Comunistas e transformá-los em partidos revolucionários de massa. No entanto, após a ascensão de Stalin em 1922, a Internacional Comunista começou a desintegrar. Em 1943, foi dissolvida por Stalin como um gesto de conciliação com as Forças Aliadas durante a Segunda Guerra Mundial.

Durante o período de 1946 a 1964, o PCB, com militantes dedicados e uma sólida presença no movimento operário, estudantil e camponês, foi a maior força de esquerda no Brasil. Porém, em 1947, o partido teve seu registro cassado, tornando-se ilegal novamente. A direção do PCB, ressentida, passou a defender a violência revolucionária, embora apenas em conflitos locais como em Porecatu/PR e Trombas de Formoso/GO, entre os anos de 1954 e 1957 (Gorender, 2014).

Além disso, a crise interna do PCB em 1956, provocada pelas denúncias de crimes de Stalin, marcou um ponto de inflexão no movimento comunista mundial, tendo um impacto particularmente significativo no PCB. Jacob Gorender destacou que essas denúncias causaram grandes perturbações em partidos comunistas de todo o mundo, com o PCB sendo um dos mais afetados (Gorender, 2014, p. 40). A partir desse momento, diversas cisões e correntes surgiram dentro da esquerda brasileira, refletindo um período de intensa fragmentação ideológica.

Muniz Gonçalves Pereira, professor de História Contemporânea e membro do Comitê Central do PCB, oferece uma análise histórica diferente sobre a natureza singular do PCB em comparação com outros partidos comunistas globais. Ao contrário de muitos partidos comunistas que emergiram de cisões dentro da social-democracia existente, o PCB, desde seus primeiros anos, teve que se esforçar para assimilar os postulados teóricos e políticos do comunismo internacional. Segundo ele,

diferentemente de boa parte de seus congêneres em várias partes do mundo, este partido comunista não se originou da cisão de uma social-democracia previamente existente no Brasil, nem se beneficiou de uma experiência de cultivo da reflexão marxista anterior, seja no mundo da política ou na vida intelectual. Materializado por iniciativa de militantes oriundos, preponderantemente, do movimento anarquista, o PCB tem os primeiros anos de sua existência marcados pelo esforço de assimilação dos postulados teóricos e políticos do comunismo internacional pelos seus fundadores e de obtenção do reconhecimento do Komintern. Tal circunstância contribuiu para que se confirmasse uma tendência à subordinação dos processos de formulação e execução da política dos comunistas brasileiros às diretivas emanadas de Moscou, sobretudo em seus três primeiros congressos, em 1922, 1925 e 1928/1929 (Ferreira, “A Classe Operária” – 02 fev. 2021)<sup>41</sup>.

Essa origem peculiar contribuiu para uma tendência à subordinação dos processos de formulação e execução política às diretrizes de Moscou, especialmente nos três primeiros congressos do partido em 1922, 1925 e 1928/1929. A necessidade de alinhamento com a

---

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/c/comintern.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

<sup>41</sup> Muniz Gonçalves Ferreira. *O “obreirismo” no PCB*, jornal- “A Classe Operária” - 2 de fev. de 2021. Disponível em: <https://pcb.org.br/porta2/26802>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Internacional Comunista, exacerbada pela ausência de uma tradição pré-existente de reflexão marxista no Brasil, fortaleceu essa dependência.

A crise de 1956, portanto, não apenas abalou a estrutura interna do PCB, mas também expôs as fragilidades e contradições de um partido que, desde sua fundação, tinha lutado para conciliar diretrizes internacionais com realidades nacionais. A revelação dos crimes de Stalin, que deslegitimou o stalinismo globalmente, forçou o PCB a reavaliar suas estratégias e alianças, resultando em divisões internas e o surgimento de novas correntes dentro da esquerda brasileira.

Em 1961, o PCB mudou seu nome de “Partido Comunista do Brasil” para “Partido Comunista Brasileiro” em uma tentativa de evitar a cassação por parte das autoridades, na busca de provar que o partido não tinha ligação com o comunismo internacional, mas essa mudança não teve sucesso e ainda desencadeou um cisão interna. Os stalinistas dentro do partido criticaram a nova direção, acusando-a de se afastar dos princípios marxistas. Essas tensões internas culminaram em uma significativa cisão em 1962, resultando na formação do Partido Comunista do Brasil (PC do B) (Gorender, 2014).

O novo partido criado, o PC do B, alinhou-se com o Partido Comunista da China, adotando e promovendo o maoísmo no Brasil. Em julho de 1963, seu principal fundador, Maurício Grabois, foi recebido por Mao Tse-tung. Esse alinhamento representou uma ruptura significativa com o PCB, que, naquele momento, estava mais próximo da linha soviética (Gorender, 2014, p. 40).

A experiência da guerra revolucionária chinesa, condensada nos escritos militares de Mao Tse-tung, ofereceu uma novo paradigma à esquerda brasileira. As estratégias maoístas, como a luta armada no campo, o cerco das cidades pelo campo, a importância do fator militar e do exército revolucionário como organização, a política independente em relação à burguesia e a noção de guerra prolongada a partir do poder local, apresentavam-se como alternativas viáveis de reorientação radical na estratégia revolucionária da esquerda brasileira. Essas ideias contrastavam com os laboriosos pactos políticos anteriores a 1964 e aos processos de lutas populares e manifestações pacíficas de pressão política aos poderes constituídos, dentro da lei e da ordem (Reis Filho, 1985, p. 15).

A proposta maoísta de uma base revolucionária a partir do campo encontrou eco em um setor da esquerda brasileira que estava desiludido com as estratégias e compromissos

políticos do PCB, sobretudo, pós-1964. A luta armada foi vista como uma via direta e eficaz para transformação social, inspirada pelo sucesso das revoluções cubanas e chinesas. A revolução cubana, em particular, com sua rápida vitória por meio da guerrilha, e a revolução chinesa, com sua estratégia de cerco das cidades pelo campo, forneceram modelos práticos e ideológicos para os militantes da Nova Esquerda no Brasil. “As mensagens da revolução cubana e da revolução chinesa caíam como uma luva nas mãos impacientes por apertar gatilhos da Nova Esquerda” (Reis Filho, 1985, p. 15).

Essa impaciência foi alimentada pela percepção de que as vias pacíficas e reformistas estavam esgotadas e que a repressão da Ditadura Militar só poderia ser enfrentada com resistência armada. Assim, o PC do B e outras organizações maoístas começaram a organizar-se para implementar essas estratégias no Brasil, adaptando-as às condições locais. É importante destacar que, dentro do PC do B, surgiram outras organizações, como o Partido Comunista Revolucionário (PCR); o Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT); e a Ala Vermelha do PC do B (PC do B-AV), esta última, responsável pela experiência da Guerrilha do Araguaia, por exemplo, numa tentativa de aplicar as táticas maoístas de guerra prolongada e mobilização camponesas, embora tenha sido brutalmente reprimida pela Ditadura Militar (Reis Filho, 1985, p. 15).

A influência da revolução cubana também foi significativa e já se manifestava na esquerda brasileira antes de 1964. Os revolucionários Che Guevara e Régis Debray propunham uma nova alternativa para a formação partidária: a luta armada, desencadeada a partir do foco guerrilheiro. Essa abordagem contrastava com os métodos tradicionais de organização política e defesa do socialismo, que eram mais focados na mobilização de massas e na atuação parlamentar. Para Guevara e Debray, a guerrilha rural deveria ser o catalisadora da revolução, promovendo ações armadas que minassem o controle do Estado e incentivassem a insurreição popular. Para Aarão, o *slogan* cubano “o dever revolucionário é fazer a revolução” reverberava intensamente entre os militantes da Nova Esquerda no Brasil (Reis Filho, 1985, p. 15).

#### 4.3-2. Partido Operário Revolucionário – Trotskista (POR-T)

Dentro da esquerda brasileira, a oposição ao PCB cresceu significativamente, levando à formação de diversas cisões e novos partidos. Entre esses, os trotskistas se

destacaram especialmente após a revelação dos crimes de Stalin, que revitalizou o movimento trotskista. Em 1953, essa revitalização culminou na criação do POR-T. Essa organização merece uma ênfase maior, pois, segundo relato do ex-estudante Gurgel, a maioria dos estudantes organizados no Movimento Estudantil do Elefante Branco faziam parte dela (Gurgel, 2002, p. 166).

Desde a morte de Lênin em 1924, Leon Trotsky se consolidou como o herdeiro legítimo do leninismo, em oposição à interpretação stalinista do legado bolchevique. Historiadores como Dainis Karepovs, Michael Lowy e José Castilho Marques Neto destacam que os seguidores de Trotsky, inclusive no Brasil, se autodenominavam “bolcheviques leninistas” para enfatizar sua fidelidade ao verdadeiro leninismo. No livro “Balanço e Perspectivas de 1906”, escrito durante a primeira revolução russa, Trotsky utiliza a categoria dialética da totalidade para formular ideias originais. Ele argumentava que a burguesia russa não poderia mais desempenhar um papel revolucionário comparável ao da burguesia francesa em 1789. Exemplos históricos como a Revolução Europeia de 1848 e a Revolução Russa de 1905 demonstram que a burguesia, agora ameaçada pelo movimento operário e pelo socialismo, se tornou essencialmente conservadora. Portanto, as tarefas democrático-revolucionárias – como a abolição do tzarismo, a democratização do Estado, a expropriação dos grandes proprietários e a distribuição da terra aos camponeses – só poderiam ser realizadas por meio de um processo revolucionário liderado pelo proletariado (Karepovs, Lowy & Neto, 1995, pp. 223-228).

Nesse sentido, na IV Internacional, fundada por Leon Trotsky, destacou-se o nome do operário argentino J. Posadas, pseudônimo político utilizado por Homero Cristalli, que foi atuante no Partido Socialista Revolucionário. Posadas se tornou um principais defensores da revolução colonial como estratégia para revolução mundial. Ele representava uma perspectiva conhecida como obreirismo<sup>42</sup>, um fenômeno que afetou o movimento comunista global, incluindo o Brasil. O obreirismo é caracterizado pela crença de que apenas os trabalhadores diretamente explorados estão qualificados para conduzir suas próprias lutas. Essa ideologia tende a idealizar o estilo de vida e perspectivas dos operários como moral e

---

<sup>42</sup> Ver mais em: <https://pcb.org.br/portal2/28048>. “Contra o vanguardismo e o obreirismo”. Leandro Modolo e Rodolfo Sanchez. Além do texto, “Obreirismo e identitarismo: uma breve nota sobre convergências e divergências”, do historiador Felipe Demier, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Esquerda online. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/07/14/obreirismo-e-identitarismo-uma-breve-nota-sobre-convergencias-e-divergencias/>. 2020. Acesso em: 10 jun. 2024.

politicamente superiores, enquanto desvaloriza qualquer crítica externa como elitista ou autoritária. Esse enfoque destaca que apenas aqueles que vivem a exploração em sua forma mais crua possuem a legitimidade e a autenticidade necessárias para liderar o movimento revolucionário.

O enfoque obreirista trouxe tanto força quanto limitações ao movimento trotskista. A insistência na pureza da luta operária e a desconfiança em relação a intelectuais e outros grupos sociais frequentemente restringiam a capacidade do movimento de formar alianças mais amplas e desenvolver estratégias políticas mais inclusivas.

Posadas, ao defender a revolução colonial, argumentava que as lutas de libertação nacional nos países coloniais e semicoloniais tinham o potencial de catalisar a revolução proletária global. A revolução cubana, liderada por Fidel Castro, serviu como um exemplo inspirador para Posadas, demonstrando como um movimento nacionalista de libertação podia evoluir para um regime socialista, desafiando diretamente o imperialismo e influenciando movimentos similares em outros países em desenvolvimento. Esse enfoque terceiro-mundista da revolução mundial destacava-se pela valorização das lutas emancipadoras nos países em desenvolvimento, que ele via como potencialmente capazes de superar o capitalismo e instaurar estados operários.

Em sua visão, a IV Internacional precisava adaptar sua estratégia global para refletir a importância crescente das revoluções no chamado Terceiro Mundo. Posadas acreditava que a liderança revolucionária deveria se conectar mais profundamente às realidades locais das lutas anti-imperialistas, propondo uma direção revolucionária inclusiva e representativa das forças emergentes nos países em desenvolvimento. Ele defendia que a direção da Internacional fosse majoritariamente composta por representantes desses países, garantindo que suas necessidades e realidades específicas fossem levadas em conta nas estratégias globais do movimento trotskista. Para o historiador Murilo Leal,

seu principal dirigente reinventaram um trotskismo fundado em tradições latino-americanas. Isto parecia válido em mais de um sentido e não somente, como acreditava o próprio Posadas, no sentido de lastrear-se nas atividades e experiências de intervenção na base do nacionalismo. A ênfase e a urgência na ação; o rancor antieuropeu e antiintelectual, a crença na eficácia da ação de grupos disciplinados e centralizados (modelo legitimado pela revolução cubana, numa vertente de esquerda, mas próprio do fazer político também do nacionalismo latino-americano, que apostava numa reconstrução social a partir da ação organizadora do Estado); a fé messiânica nas "massas" latino-americanas (análoga, nos parece, à fé na "raça cósmica", de José de Vasconcelos) e na missão renovadora da América Latina no mundo; a necessidade e a legitimidade do

projeto de reambientação do marxismo, destruindo antropofagicamente e reinventando tudo aquilo que na Europa era preservado como tradição, tudo isto, acreditamos, delimitava e condicionava o projeto do trotskismo latino-americano de J. Posadas (Leal, 2003, p. 147).

A crítica aos europeus feita pelos militantes latino-americanos não se concentrava tanto nas ideias políticas, mas na forma como se inseriam nas lutas sociais. Os europeus eram acusados de desenvolver uma percepção intelectual dos processos revolucionários sem demonstrar a mesma vontade militante. Essa acomodação intelectual era vista como um reflexo da acomodação do proletariado europeu (Leal, 2003).

Em 1963, o POR-T realizou um congresso nacional que destacou a força do nacionalismo brasileiro, representado por Leonel Brizola. No entanto, apesar de reconhecer a importância do nacionalismo no Brasil, o POR-T não conseguiu se expressar efetivamente na política concreta, permanecendo preso ao obreirismo trotskista.

A abordagem do POR-T refletia uma crítica à percepção europeia do marxismo, que muitas vezes negligenciava as particularidades e as dinâmicas dos movimentos de libertação nacional nos países em desenvolvimento. Ao insistir em um modelo revolucionário que não levava plenamente em conta o contexto brasileiro, o POR-T encontrou dificuldades em se estabelecer como uma força política significativa. Essa limitação ficou evidente na incapacidade do partido de traduzir suas teorias em ações concretas e eficazes dentro do cenário político brasileiro.

Ridenti aponta que, apesar das intenções revolucionárias, o POR-T não conseguiu criar uma alternativa prática e viável ao reformismo e ao nacionalismo vigentes. A sua insistência em um programa puramente obreirista, desconsiderando as alianças necessárias e a diversidade das forças sociais no Brasil, contribuiu para a sua marginalização política. Segundo Ridenti, o POR-T

[...] foi um minúsculo agrupamento trotskista-posadista que teve certa penetração entre estudantes, militares de baixa patente e alguns trabalhadores rurais e urbanos antes de 1964, sendo por isso duramente reprimido após o golpe. Então, ainda mais isolado socialmente, manteve-se um aguerrido grupo de extrema esquerda, um dos raros que não chegou a pegar em armas após 1968. No final da década de 1960 e início da de 1970, surgiram outros grupos trotskistas, mas só a partir do fim dos anos 1970 é que eles ganharam projeção um pouco maior dentro da esquerda brasileira (Ridenti, 2010, p. 66).

Entre os grupos que reivindicaram o legado teórico do Trotskismo, destacam-se também o Movimento Estudantil 1º de Maio, que posteriormente ficou conhecido como Organização Comunista 1º de Maio (Reis Filho, 1985, p. 14). Eles buscavam inspiração nas

ideias de Trotsky para formular suas estratégias de luta, enfatizando a necessidade de uma revolução permanente e a importância da mobilização de base. Paralelamente, as ideias de Trotsky influenciaram intelectuais no Rio, São Paulo e Minas Gerais. Esses intelectuais criticavam o reformismo do PCB e buscaram inspiração em figuras revolucionárias como Rosa Luxemburg, Bukharin e Talheimer. A partir dessa confluência de pensamentos, formou-se a Organização Revolucionária Marxista (POLOP). A POLOP foi marcada pela sua crítica incisiva ao reformismo e ao nacionalismo, propondo uma análise mais radical e uma ação mais direta em relação à luta de classes. No entanto, apesar de suas críticas fundamentadas, a POLOP enfrentou dificuldades em desenvolver uma alternativa tática viável que pudesse ser implementada de maneira efetiva (Gorender, 2014, p. 42).

Assim, a Nova Esquerda brasileira dos anos de 1960 a 1970 foi marcada por um dinamismo teórico e prático que buscou, a partir de diversas inspirações internacionais, formular caminhos alternativos para a luta socialista no país. A convergência de influências trotskistas, maoístas e de outras correntes revolucionárias contribuiu para um cenário político vibrante e complexo, em que diferentes visões e estratégias de resistência se entrelaçavam na busca por uma transformação radical na experiência política brasileira.

#### 4.3-3. Organização Revolucionária Marxista (POLOP) e Ação Popular (AP)

No início da década de 1960, surgiram outras duas correntes significativas como alternativas à política predominante do PCB no seio das esquerdas: a Ação Popular (AP) e a Organização Revolucionária Marxista – Política Operária (POLOP). A POLOP, fundada em 1961, foi formada por membros de várias pequenas tendências alternativas ao PCB, exercendo uma influência marcante especialmente nos meios universitários. Essa organização contestava as ideias reformistas e pacifistas do PCB, propondo a luta armada revolucionária como meio para alcançar o socialismo (Ridenti, 2010, p. 68).

A AP também se posicionou como uma alternativa relevante ao PCB, refletindo uma diversificação das estratégias e táticas dentro da esquerda brasileira durante esse período de intensas disputas ideológicas e políticas. Surgida em 1962 como organização autônoma, a AP implantou-se principalmente no movimento estudantil, onde manteve a diretoria da UNE e de muitas entidades estudantis ao longo dos anos 1960. “A proposta de constituição da AP

como movimento político independente brotara no interior da Juventude Universitária Católica (JUC), entidade estudantil ligada à Igreja nos anos 1950 e 1960” (Ridenti, 2010, p. 68).

Segundo Jacob Gorender, a AP adotou a luta pelo socialismo a partir do movimento de massas. Formada por estudantes católicos influenciados pelas mudanças na Igreja Católica, sobretudo, “a partir do pontificado de João XXIII e do aprofundamento da luta de classes no Brasil” (Gorender, 2014, p. 79), a AP teve uma ação efetiva na política concreta. Inicialmente inspirada pelos valores da JUC, a AP gradualmente se desvinculou organicamente dessa entidade. Para os seus membros, a JUC se mostrava já demasiado estreita devido à sua vinculação oficial à Igreja (Gorender, 2014). Até 1963, a AP defendia a criação de uma alternativa política que não fosse nem capitalista nem comunista, mas sim inspirada por um humanismo cristão mesclado com influências da Revolução Cubana (Ridenti, 2010, p. 68).

Após o golpe de 1964, a AP reafirmou seu compromisso com o socialismo, definindo sua política pela libertação nacional por meio da luta armada. Segundo Daniel Aarão, a AP consolidou progressivamente seu debate político e teórico no marxismo-leninismo, com uma forte influência maoísta. Entre os anos de 1968 e 1970, a AP implementou a transferência de dezenas de quadros universitários e profissionais de classe média para o campo e para as fábricas, em um esforço de se aproximar das bases populares e implantar a estratégia maoísta de “cerco das cidades pelo campo” (Reis Filho, 1985, p. 37).

Apesar da emergência da Nova Esquerda, caracterizada por uma série de novos partidos e organizações clandestinas que surgiram em oposição ao PCB, as divisões internas e diferentes vertentes continuaram a coexistir e a fragmentar a esquerda. A própria AP é um exemplo desse processo. Em 1971, a organização aprovou um programa básico de luta contra a ditadura que buscava unificar todos os marxista-leninistas em um único partido. Daniel Aarão Reis observa:

Semanas depois, o Birô Político (BP) eleito pelo novo Comitê Central, decidiria pela unificação com o PC do B [...] o processo de unificação com o PC Do B terminaria assumindo a forma de simples incorporação, mas já em 1973. A oposição manteve a organização, conservando o nome e o programa definidos em 1971 (Reis Filho, 1985, p. 37).

Esse movimento de unificação e subsequente fragmentação reflete as dificuldades enfrentadas pela esquerda brasileira em estabelecer uma frente unificada contra a Ditadura

Militar. A tentativa de fusão com o PC do B, que havia adotado uma linha maoísta semelhante, revela a busca por coesão ideológica e prática. No entanto, as divergências internas sobre estratégias e táticas impediram a formação de uma aliança duradoura.

Além disso, o contexto de intensa repressão política e a perseguição de militantes revolucionários exacerbavam essas divisões. A vigilância e a repressão contínuas por parte da Ditadura Militar dificultavam a coordenação de ações conjuntas e alimentavam a desconfiança entre diferentes grupos. A fragmentação da esquerda brasileira durante esse período é um reflexo da complexidade das lutas internas e das pressões externas, que moldaram a trajetória das organizações revolucionárias na busca por uma alternativa socialista ao regime autoritário.

#### 4.4- Diretório Central dos Estudantes Secundaristas (DCESB)

A partir do ano de 1967, os movimentos estudantis do DF estavam fortalecidos, mesmo com a criação da Lei Suplicy, Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, que colocou a UNE e as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) na ilegalidade e reorganizou a estrutura de organização dos estudantes, tanto universitários quanto secundaristas. Sob esse sistema, foram estabelecidos diretórios acadêmicos (DAs) nas instituições de ensino superior; diretórios centrais de estudantes (DCEs) nas universidades, diretórios estaduais de estudantes (DEEs) nas capitais dos estados, territórios ou no DF, e o Diretório Nacional de Estudantes (DNE) com sede na Capital Federal (cf. artigo 2º da lei). Além disso, qualquer manifestação política dentro dessas estruturas estudantis foi proibida (Joffily; Araújo, 2019, p. 34).

Os grêmios estudantis do DF foram então representados não mais pela União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMESB), mas pelo Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB). Segundo Ridenti, essa mudança visava substituir as entidades civis estudantis, que antes do golpe possuíam considerável autonomia, “como os Centros Acadêmicos (CAs), os Diretórios Centrais (DCEs), Uniões Estaduais (UEEs) e a própria UNE, por entidades controladas pelo governo ou pelas administrações das faculdades” (Ridenti, 1993, p. 178).

A Lei Suplicy foi uma tentativa da ditadura de controlar e domesticar o movimento estudantil, restringindo suas atividades ao âmbito escolar e alinhando-o aos interesses do governo. Seu propósito era duplo: evitar que o ativismo estudantil se tornasse uma ameaça à estabilidade política e ao projeto de “desenvolvimento nacional” defendido pelos militares, e neutralizar a oposição estudantil, criando um movimento estudantil favorável ao governo.

No entanto, apesar dessas medidas, o governo falhou em sua tentativa de moldar um movimento estudantil que apoiasse suas diretrizes. A resistência estudantil persistiu e, em muitos casos, intensificou-se, desafiando as tentativas de repressão e controle. A lei não conseguiu suprimir completamente o espírito crítico e a capacidade de mobilização dos estudantes, que continuaram a desempenhar um papel significativo na oposição ao regime militar.

A Lei Suplicy, ao invés de neutralizar o movimento estudantil, muitas vezes teve o efeito contrário, fortalecendo a determinação dos estudantes em lutar por suas causas e contra a repressão. Esse fracasso do governo em cooptar os estudantes ressalta a força do movimento estudantil, que permaneceu um ator importante na luta pela democracia e pelos direitos sociais no Brasil durante a Ditadura Militar. A partir de 1965, observou-se um aumento na eleição de lideranças estudantis com inclinações políticas de esquerda, desafiando a tentativa de contenção imposta pela Lei Suplicy. Diante desse contexto, a referida lei mostrou-se ineficaz e foi formalmente revogada pelo Decreto-Lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967, o Decreto Aragão, o qual restringiu ainda mais a atuação dos estudantes, proibindo diretórios nacionais e estaduais e centralizando o controle nas direções das próprias faculdades e escolas (Ridenti, 1993, p. 178).

Em Brasília não foi diferente; em 1967, as eleições do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB) refletiram as divergências ideológicas e os projetos para educação pública do DF. Duas chapas distintas se apresentaram: “Vanguarda” e “Novos Horizontes”.

A chapa “Vanguarda” era formada por estudantes vinculados a organizações de esquerda. Seu presidente, Galvão Augusto Domingos, tinha ligações com o PCB, embora a linha política predominante da chapa fosse o Partido Operário Revolucionário – Trotskista. Além de Galvão, a chapa incluía nomes como Luiz Carlos Monteiro Guimarães (1º vice-presidente e irmão de Honestino); Sebastião Lopes de Oliveira Neto (2º vice-presidente);

Norton Monteiro Guimarães (irmão de Honestino) e Epaminondas Jácome Rodrigues. A chapa “Vanguarda” adotava uma postura contrária ao pagamento de apostilas e defendia que era dever do Estado oferecer ensino público e gratuito em todos os níveis e modalidades. Além disso, manifestava-se contra a realização de vestibulares, reivindicando melhores condições educacionais, especialmente para as escolas localizadas nas áreas periféricas de Brasília (Gurgel, 2002, p. 167).

A chapa “Novos Horizontes” adotou uma abordagem diferente, destacando a colaboração com as autoridades educacionais e a busca por parcerias como a Secretaria de Educação, o Ministério da Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal. O presidente da chapa enfatizou ao jornal que a nova diretoria do DCESB trabalharia em conjunto com as instâncias estatais do governo militar. Segundo o jornal, a meta inicial da chapa era a construção da Casa do Estudante de Brasília. Eles deixaram claro que sua administração seria isenta de influências externas ou agitações provenientes de estudantes universitários, declarando-se imunes a pressões de ideologias consideradas falsas. Segundo eles, o compromisso da chapa era a promoção do bem-estar social dos estudantes em colaboração com a ordem e autoridades constituídas.

pedimos o apoio de todos os colegas secundaristas, dos professores, dos diretores de colégios, das autoridades constituídas. A nossa administração será isenta de agitações importadas ou teleguiadas de estudantes universitários, não temendo pressões de falsas ideologias. Visamos aos estudantes e ao seu bem-estar social estudantil (Correio Braziliense, 17 nov. 1967, p. 8).

Ao promover essa distinção entre estudantes secundaristas e universitários, a chapa “Novo Horizonte” pareceu querer criar uma narrativa na qual os secundaristas eram ingênuos e alheios às influências ideológicas, enquanto os universitários eram vistos como os verdadeiros responsáveis por ideias consideradas negativas ou perigosas. Essa estratégia pode ter sido eficaz para convencer as autoridades e legitimar a chapa como defensora dos interesses secundaristas, ao retratá-la como uma força protetora contra supostas influências ideológicas externas. No entanto, essa abordagem também revela uma visão preconceituosa e simplista da atuação estudantil, pois generaliza e estereotipa os estudantes universitários como portadores de ideias subversivas, enquanto infantiliza os secundaristas ao sugerir que são facilmente influenciáveis. Em última análise, essa postura funcionou para consolidar o apoio da opinião pública e das autoridades à chapa “Novos Horizontes”, mas não apenas por reforçar estereótipos prejudiciais a respeito da autonomia e da capacidade de pensamento

crítico dos estudantes secundaristas, mas principalmente por representar um movimento com apoio e intervenção direta dos órgãos de repressão da Ditadura Militar.

Por meio dos arquivos do Serviço Nacional de Informações, confirmamos que a chapa foi composta por membros ligados às forças de repressão. Um documento intitulado “Movimento Estudantil Anticomunista em Brasília”, datado de 15 de dezembro de 1971, revela a atuação da Juventude Nacionalista Anticomunista (JUNAC) no Distrito Federal. No primeiro tópico, o documento aborda a criação da JUNAC em Brasília, dirigida pelo estudante Ney Mohn, desde 1968, com o objetivo de contrapor e combater o movimento estudantil de esquerda liderado por Honestino Guimarães no meio universitário, e Sebastião Lopes de Oliveira Neto, conhecido como “Tião”, no meio secundário (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

Segundo o documento, o trabalho da JUNAC consistia em ações de contrapropaganda, como panfletagem e pichações, explorando as vulnerabilidades do movimento estudantil de esquerda. Eles participavam e tumultuavam reuniões promovidas por grêmios de orientação comunista, gerando desentendimentos e fragmentando a própria área da esquerda. Além disso, durante agitações de rua, como passeatas e comícios relâmpagos, os integrantes da JUNAC espalhavam boatos e distribuíam panfletos, resultando em confusões prejudiciais às lideranças esquerdistas. Essas atividades permitiam que identificassem os principais militantes de esquerda que atuavam junto às massas (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

O documento também confirma as ações camufladas por meio da JUNAC, que funcionou como um braço de repressão para a desestabilização dentro das escolas e universidades os movimentos de esquerda. Nesse sentido, a consolidação da chapa “Novos Horizontes” e o apoio que receberam não podem ser entendidos apenas como uma vitória de um grupo estudantil sobre outro, mas sim como uma manifestação explícita das estratégias repressivas do regime militar.

No documento do SNI, é revelado que a atuação de membros infiltrados da JUNAC era tão bem treinada que eles permaneciam desconhecidos até mesmo pelas autoridades policiais do DF.

Por várias vezes, elementos da JUNAC foram presos e fichados, como se pertencessem ao movimento estudantil de esquerda, em face de sua atuação

camuflada (desconhecida das autoridades policiais). Nessas oportunidades, elementos da Agência de Brasília- ABSB/SNI que coordenavam, de certo modo, a atuação da JUNAC e que colaboravam com a Secretaria de Segurança na identificação e triagem dos estudantes subversivos, tinham oportunidade para intervir junto aos Delegados no sentido de liberarem os integrantes da JUNAC. Todavia, para manter a cobertura desses estudantes, bem como resguardar o vínculo deles com ABSB, suas fichas na Polícia permaneciam como “se fossem subversivos” (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

Essa prática evidencia o grau de sofisticação e a profundidade das operações de contrainformação realizadas pelo regime militar. A infiltração e a camuflagem de agentes da JUNAC não só permitiam desestabilizar os movimentos estudantis de esquerda, mas também contribuíam para a criação de um ambiente de paranoia e desconfiança generalizada. A manutenção das fichas policiais desses agentes como subversivos era uma estratégia deliberada para proteger suas identidades e garantir que continuassem operando sob a capa de legitimidade.

Portanto, a manipulação dos registros policiais e a coordenação entre a ABSB/SNI e a Secretaria de Segurança demonstram como o regime utilizava métodos sofisticados de repressão para controlar e influenciar o movimento estudantil. A chapa “Novos Horizontes” e outras organizações similares eram, de fato, instrumentos do regime militar para consolidar seu poder, disfarçando suas intenções repressivas sob a aparência de conflitos estudantis normais. Esse tipo de intervenção estatal reforçava a narrativa de que o comunismo era uma ameaça onipresente, justificando assim a contínua repressão e controle da sociedade.

O documento também afirma que, desde 1965, alguns estudantes como o Ney Mohn vieram organizar a JUNAC em Brasília, mas já atuavam sob orientação dos Coronéis Etchegoyen<sup>43</sup> e Campedelli, ambos pertencentes à seção de contrainformações e contrapropaganda do Exército. Quando o documento aborda a atuação do Diretório Central dos Estudantes Secundários de Brasília “democrata”, fica claro que, desde 1967, essa agremiação recebeu orientação direta da Agência Brasília do Serviço Nacional de Informação para realizar suas atividades em contraposição às ações dos estudantes de esquerda (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

---

<sup>43</sup> Cyro Guedes Etchegoyen (1929-2012). Coronel do Exército. Chefe da seção de contrainformações do Centro de Informações do Exército (CIE) de 1971 a 1974. Segundo depoimento do coronel Paulo Malhães à CNV, Etchegoyen era a autoridade do CIE responsável pela Casa da Morte, em Petrópolis (RJ). Fonte: Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade/2014.

Os estudantes pertencentes ao DCEB, intitulados de “democratas”, foram citados no documento do SNI. Entre eles, destacam-se quase todos da chapa “Novo Horizonte”, incluindo Cláudio Monteiro (presidente); José Rocha de Carvalho (secretário-geral) e o Francisco Luiz Silva (tesoureiro-geral). É interessante notar que o documento continha um anexo de atualização chamado “Defesa de Direitos” sobre o secretário-geral do DCEB, José Rocha de Carvalho (JRC). O anexo afirmava que “os registros constantes referentes a JRC foram considerados como sendo protegidos pelo sigilo”. Isso sugere fortemente que JRC era possivelmente um dos infiltrados dentro do movimento estudantil, corroborando a alegação do ex-estudante Antônio Gurgel de que a chapa “Novo Horizonte” era uma farsa e uma ação da repressão para vigiar e propagar os ideais da ditadura no meio estudantil do Distrito Federal. Ao plantar agentes infiltrados, a ditadura conseguia monitorar de perto as atividades dos estudantes, antecipar suas ações e desarticular qualquer tentativa de organização que pudesse ameaçar a estabilidade do regime. Além disso, a falsa fachada da chapa “Novo Horizonte” servia para enganar tanto os estudantes quanto a opinião pública, criando uma ilusão de pluralismo e participação estudantil enquanto, na verdade, reforçava o controle autoritário.

Ainda segundo Gurgel, embora a chapa “Vanguarda” tenha vencido as eleições do DCEB em 1967, o jornal Correio Braziliense anunciou a vitória da chapa “Novos Horizontes”.

**Figura 26** – Secundaristas elegem a chapa “Novos Horizontes”

## Secundaristas elegem a chapa "Novos Horizontes"

Por sessenta e um votos a favor e um contra, foi eleita a chapa "NOVOS HORIZONTES", para dirigir os destinos do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília, encabeçada pelo secundarista Cláudio Monteiro, aluno do Centro de Ensino Médio "Elefante Branco", em Assembleia Geral realizada no auditório do CEMEB.

As eleições compareceram representações de quase todos os educandários do Distrito Federal, constituindo-se na maior concentração estudantil de secundaristas realizada nos últimos tempos. Os trabalhos foram presididos pelo aluno José Coelho Ferreira, do "Elefante Branco".

### A CHAPA ELEITA

A chapa eleita está constituída dos seguintes secundaristas: presidente, Cláudio Monteiro, do "Elefante Branco"; vice-presidente de Coordenação Administrativa, José Rocha de Carvalho, do Ginásio Industrial de Taguatinga; vice-presidente de Coordenação Estudantil, Renato Nogueira Vila Real, do Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante; vice-presidente de Assistência Social, João Nunes, do Colégio do Gama; vice-presidente de Intercâmbio Nacional e Internacional, João Batista dos Santos, do Ginásio Moderno; vice-presidente de Educação e Cultura, José Newton Meneses, do Colégio do Setor Leste; secretário-geral, José Gonçalves Neto, do Ginásio Bandeirante, de Taguatinga; lo, secretário, José Altamon

Cavalcanti, do Ginásio Industrial de Taguatinga; tesoureiro-geral, Elvídio de Seixas Nogueira, do Colégio do Núcleo Bandeirante; lo, tesoureiro, Francisco Luiz Silva, do Colégio do Núcleo Bandeirante; presidente do Banco Metropolitano do Livro e Material Didático, Eterna Ribeiro dos Santos, do Colégio do Núcleo Bandeirante.

### OS PROPÓSITOS

Os propósitos da recém-eleita diretoria se fundamentam dentro da ordem, da lei e dos princípios cristãos e democráticos.

- "Visa ao bem estar do estudante em geral, e em particular do estudante que luta com dificuldades para a consecução dos estudos. Por isso, a nova diretoria do DCEB terá uma ação diuturna junto às autoridades educacionais, quer da Secretaria de Educação, quer do próprio Ministério, e do Conselho de Educação do Distrito Federal" - foram as palavras do presidente Cláudio Monteiro. A meta inicial - continuou - será a construção da Casa do Estudante de Brasília.

E mais: "pedimos o apoio de todos os colegas secundaristas, dos professores, dos diretores de colégios, das autoridades constituídas. A nossa administração será isenta de agitações importadas ou teleguiadas de estudantes universitários, não temendo pressões de falsas ideologias. Visamos ao estudante e ao seu bem estar social estudantil".

Fonte: Correio Braziliense, 1967.

Esse cenário sugere uma possível manipulação dos resultados para favorecer a chapa menos alinhada com as correntes de esquerda. Apesar de serem minoritários no movimento estudantil, os membros da chapa "Novos Horizontes" foram rapidamente reconhecidos pela Secretaria de Educação como representantes legais dos estudantes secundaristas do DF. Isso foi motivado, em grande parte, pelo desejo de retirar do grupo majoritário de esquerda o direito de emitir identidades estudantis, que constituíam a principal fonte de receita do movimento na época. O DCEB emitia e vendia cerca de 30.000 carteirinhas de estudantes, e, com os recursos provenientes delas, os estudantes podiam promover eventos culturais, adquirir material de propaganda política e financiar diversas atividades relacionadas ao movimento estudantil. Essa estratégia visava, portanto, enfraquecer financeira e politicamente o grupo de esquerda, ao mesmo tempo em que fortalecia a chapa "Novos Horizontes" que era composta por conhecidos policiais militares (Gurgel, 2002, p. 168).

Nesse período, surgiram dois DCEB em Brasília: um reconhecido pela Secretaria de Educação e pela imprensa, representado pela chapa "Novos Horizontes" e responsável pela emissão das carteirinhas estudantis, e outro reconhecido pelos estudantes, representado pela chapa "Vanguarda". A chapa "Vanguarda" tentou resolver o impasse judicialmente, apresentando registro como atas de assembleias como prova de sua legitimidade, porém não obteve êxito em convencer as autoridades. Diante dessa situação, os estudantes dessa chapa

decidiram emitir suas próprias carteirinhas. Gradualmente, os estabelecimentos públicos, especialmente os cinemas, passaram a aceitar as duas carteirinhas, resultado de uma intensa luta promovida pelos estudantes. Após essas ações e mobilizações, a chapa “Novo Horizonte” deixou de ter relevância e nunca mais se ouviu falar dela (Gurgel, 2002, p. 171).

No relatório do SNI, surgiram diversos problemas na gestão do DCEsb (democrata), confirmando que, aos poucos, essa agremiação perdeu força no DF. Segundo o documento, devido às dificuldades surgidas pela falta de amparo legal para a existência do órgão representativo da classe de estudantes secundários sob o nome DCEsb, foi fundada a Casa do Estudante Secundário de Brasília (CESB). A CESB foi criada principalmente para combater as ações de estudantes esquerdistas, utilizando métodos distintos daqueles empregados pela Juventude Nacionalista Anticomunista (JUNAC) e, ao mesmo tempo, para difundir entre os estudantes as realizações e empreendimentos de grande porte dos Governos da Revolução (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

O documento ainda indica que, a partir de 1970, devido às medidas adotadas pelo Governo Federal no setor da educação, bem como à vigência do Decreto n.º 477/1969, houve uma sensível redução das manifestações do movimento estudantil de esquerda. Como consequência, as ações repressivas contra os movimentos estudantis do DF, denominadas Operação Piloto, tiveram suas atividades reduzidas, resultando em um impacto significativo na CESB. A Casa do Estudante Secundário de Brasília ficou limitada a um pequeno grupo de estudantes que a mantinha em funcionamento apenas para preservar a sua continuidade (Arquivo Nacional. Fundo: SNI. BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.71047251, 19 dez. 1971).

O uso de entidades como a CESB e a JUNAC demonstrava uma abordagem multifacetada de repressão e controle, que não apenas visava desmobilizar o movimento estudantil de esquerda, mas também criar uma narrativa positiva em torno das ações do governo militar. O Decreto n.º 477/1969 estipulava punições severas para aqueles que fossem considerados subversivos, incluindo expulsão de instituições de ensino, perda de direitos políticos e até prisão. As severas restrições às atividades estudantis visavam reprimir e silenciar qualquer forma de dissidência dentro das universidades e escolas.

No entanto, ao invés de sufocar completamente a resistência, ele gerou novas formas de mobilização e adaptação entre os estudantes opositores. Mesmo diante dessas ameaças, os estudantes de esquerda encontraram maneiras criativas e clandestinas de continuar sua luta. Reuniões secretas, produção e distribuição de panfletos e a organização de manifestações relâmpago tornaram-se comuns. Esses estudantes desenvolveram uma rede de comunicação eficaz, que lhes permitia planejar e executar suas ações sem serem detectados pelas autoridades. É importante ressaltar que todos os jornais estudantis produzidos no CEMEB que iremos analisar no próximo tópico foram encontrados no acervo do Elefante Branco, e nenhum foi mencionado no Sistema Nacional de Informação.

Desde o ano de 1967, a sede da DCEB, localizada no Setor Bancário Sul, próximo à Polícia Federal, tornou-se um ponto de maior vigilância por parte dos órgãos de repressão. Diante desse contexto de intensificação da politização do movimento estudantil secundarista e do aumento da vigilância, os estudantes optaram por transferir a sede do DCEB para a UnB, onde também funcionava a sede da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília (FEUB). Essa mudança de localização proporcionou uma maior segurança e liberdade para as atividades do movimento estudantil de esquerda.

No próximo tópico, analisaremos os jornais produzidos pelos estudantes entre os anos de 1964 e 1969. Esses periódicos serão examinados para entender como as estratégias de comunicação e resistência foram desenvolvidas e mantidas durante esse período, apesar da repressão.

#### 4.5- Jornais estudantis (a partir de 1964)

A partir de agora, serão analisados os jornais estudantis encontrados no Acervo do Elefante Branco após o golpe de 1964, explorando a diversidade de atuação estudantil, os possíveis silêncios presentes e as interpretações que esses materiais possibilitam. Não buscaremos esgotar todas as potencialidades das fontes disponíveis, mas sim evidenciar que os estudantes de esquerda continuaram ativos e engajados ao longo da ditadura. No acervo do Elefante Branco, deparamo-nos com quatro jornais distintos produzidos pelos estudantes. No ano de 1967, destacam-se “A Tocha” e o “Elefrente”; no ano seguinte, em 1968,

“Boletim GECEM”, o único explicitamente vinculado ao Grêmio Estudantil da Escola, e, em 1969, encontramos o “Denúncia”.

#### 4.5-1. “A Tocha”

Um desses exemplares foi o jornal “A Tocha”, datado de junho de 1967, elaborado pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, dedicado ao curso de Ciências Naturais. Na capa, destaca-se um desenho de tocha olímpica, seguido pelos nomes de todos os participantes do jornal.

Na primeira página do jornal, os estudantes divulgaram um concurso para escritores interessados em publicar no periódico, além de compartilharem manifestações festivas e homenagearem os aniversariantes do mês, e também parabenizam o Centro de Extensão Cultural, composto por estudantes, pelo trabalho realizado em criar um mural informativo do Elefante Branco. Esse mural tinha como objetivo manter os alunos atualizados sobre os eventos e notícias culturais.

Na segunda página, intitulada “Personagens que se imortalizaram”, os estudantes apresentam breves resumos das vidas de personagens importantes da cultura universal, como Beethoven, Dr. Jonas Salk e Issac Newton. Continuando na segunda página, há um espaço reservado para as campanhas do Grêmio Estudantil da escola, que visavam à arrecadação de livros e agasalhos para causas sociais. Também encontramos uma seção com frases e pensamentos de autores renomados, além de agradecimentos e ditados populares. As últimas páginas são dedicadas à produção de um texto do autor Lauro de Oliveira Lima, que oferecia dicas de como estudar de forma mais efetiva, retiradas do livro “A Escola Secundária Moderna<sup>44</sup>”.

---

<sup>44</sup> Segundo a pesquisadora Poliana Silveira, o livro em questão teve grande influência sobre os professores e estudantes nas décadas de 1960 e 1970, influenciado pelas teorias de Piaget, do qual “a inteligência é uma adaptação” (Silveira, 2019, p. 105, *apud* Lima, 1981, p.49). Para compreendermos as relações da vida em geral, é necessário definir que relações entre o organismo e o meio ambiente. Nesse contexto, Oliveira Lima propôs a ideia de ensino como autoaprendizagem, onde cabendo ao professor agir como um animador, criando situações nas quais o aluno assume o papel de pesquisador e utiliza as informações disponíveis no ambiente. O livro se destaca por conter uma variedade significativa de recursos visuais, como quadros, figuras, gráficos, fotos e esquemas. “Esta obra tem uma característica utilitarista com a tentativa de superação de uma educação centrada no sujeito para propor uma educação centrada no método, no como fazer e no sistema” (Silveira, 2019, p. 92).

Ao final da página, os estudantes agradeceram a colaboração do professor de Ciências e de outro servidor, que contribuíram para existência do jornal. Este último inclusive realizou o desenho da tocha olímpica presente na capa. Esses agradecimentos sugerem que os estudantes podem não ter tido uma elaboração criativa efetiva do jornal. O fato de os estudantes não terem mencionado outras contribuições criativas ou iniciativas próprias pode indicar uma possível limitação na participação ativa dos alunos na concepção e produção do jornal, o que pode ser atribuído a diversos fatores, como falta de experiência na produção de jornais, falta de recursos, limitações/censura ou até mesmo falta de incentivo para a participação ativa dos alunos.

Embora possamos inferir que os estudantes estivessem cientes do contexto político da época, parece que esse jornal foi concebido como um espaço para informar, entreter e promover atividade dentro da comunidade escolar, sem adentrar em debates ou discussões políticas mais amplas, o que, de certo modo, nos informa sobre o cenário daquele momento, é preciso considerar que, desde 1964, as manifestações estudantis estavam sujeitas a constante vigilância.

A primeira ação legal com o intuito de controlar os movimentos estudantis foi a criação da Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, que dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes, conhecida como Lei Suplicy, devido ao nome do ministro da Educação que a patrocinou, Flávio Suplicy de Lacerda. Segundo a Lei, a atuação dos estudantes em grêmios estudantis estava vinculada a “finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor”. Tal legislação estabeleceu limites claros para a atuação dos estudantes, restringindo suas atividades e exigindo a supervisão de um professor. Não foi possível confirmar se o jornal estudantil “A Tocha” teve outros exemplares, pois só encontramos uma cópia completa com todas as páginas.

**Figura 27 – Jornal “A Tocha”**



Fonte: Acervo Elefante Branco, 1967.

Embora o início da Ditadura Militar no Brasil seja frequentemente considerado relativamente mais brando em comparação com os anos posteriores ao AI-5, uma análise mais detalhada revela uma realidade bem diferente. Marcos Napolitano, em sua pesquisa, argumenta que os primeiros quatro anos dos militares no poder foram caracterizados por uma combinação de repressão seletiva e construção de uma ordem institucional autoritária e centralista. Em outras palavras, ele adverte que, durante essa fase inicial, o objetivo principal da ordem autoritária não era necessariamente eliminar completamente as manifestações da sociedade civil ou silenciar a oposição política, mas sim fortalecer o Estado, protegendo-o contra as pressões externas e despolitizando os setores populares, como estudantes, operários e camponeses. Esse período foi marcado por medidas destinadas a consolidar o poder do governo militar e estabelecer uma estrutura institucional que garantisse a estabilidade do regime (Napolitano, 2014). Ainda segundo ele,

Embora tenha passado à história como o maior representante da “ditabranda”, o governo Castelo Branco foi o verdadeiro construtor institucional do regime autoritário. Nele foram editados 4 Atos Institucionais, a Lei de Imprensa e a nova

Constituição, que selava o princípio de segurança nacional e que, doravante, deveria nortear a vida brasileira (Napolitano, 2014, p. 62).

Após o golpe de 1964, por exemplo, as reportagens sobre o colégio no jornal Correio Braziliense direcionaram-se para as atividades físicas e eventos esportivos. O jornal noticiou a implementação obrigatória do judô nas escolas públicas DF, conforme divulgado em uma matéria intitulada “Major Mont: Judô é obrigatório” (Correio Braziliense, 12 abr. 1964). Quando abordavam questões que demandavam ação do Estado na escola, as reportagens enfatizavam a falta de conclusão do projeto desportivo para o colégio. Em setembro de 1964, o jornal argumentou que 70% da obra do colégio ainda não havia sido concluída e alertou para a ausência de infraestrutura adequada, como a falta de uma piscina olímpica e quadras esportivas (Correio Braziliense, 17 ago. 1964). Além disso, o jornal publicou diversas competições de beleza com destaque para a participação das estudantes do sexo feminino do CEMEB.

Figura 28 – Concurso Rainha da Cidade



Fonte: Correio Braziliense, 1967.

O jornal Correio Braziliense exerceu o papel de educador coercivo da conduta moral da população. As passeatas e reivindicações escolares eram reprimidas e rebaixadas como desnecessárias. Além disso, o jornal atuou como um canal para denúncias de atividades consideradas subversivas, como exemplificado em uma publicação que relatou a distribuição de panfletos na escola. Nesse caso, o nome do estudante Juarez Rocha Gomes foi exposto como denunciante, porém, o jornal retificou a informação, fazendo uma nota dias depois, ressaltando que vários alunos procuraram o jornal para denunciar a distribuição de panfletos contrários ao governo (Correio Braziliense, 20 out. 1964). Essa prática evidencia o papel do jornal na vigilância e na disseminação de informações que favoreciam a narrativa oficial da Ditadura Militar.

No entanto, há algumas exceções notáveis, como as publicações do caderno “Ensino Dia a Dia” no jornal, escrito por Yvonne Jean, uma renomada jornalista, escritora, intérprete e professora da UnB. Yvonne é amplamente conhecida na cidade devido à sua atuação nas redações dos jornais Correio Braziliense e Jornal de Brasília. Sua casa também servia como ponto de encontro para intelectuais, artistas e militantes políticos da cidade. Ela chegou a

ser interrogada e presa em 1964, sendo condenada em 1971 por sua participação no clandestino Partido Comunista Brasileiro (Oliveira, 1996).

Em uma das suas publicações, ainda em 1964, Yvonne Jean divulgou uma apresentação dos estudantes do CEMEB e destacou a necessidade preservar a originalidade do texto poético “Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, que estava sob vigilância e censura. Além disso, ela alertou sobre a relevância atual da palavra “reclamar”, indicando a importância de se expressar e reivindicar em um contexto de repressão política.

[...] tenho a impressão [de] que os jograis saberão manter a fidelidade ao poeta Gonçalves Dias quanto ao atual sentido da poesia-via, poesia-simplicidade, poesia-fantasia, ao transmitir o ciclo americano pelo canto de morte do filho das selvas, do guerreiro, do tupi, em imagens que nos levarão a dizer como o Tymbira “Meninos, eu vi!” (Correio Braziliense, 17 nov. 1964).

Manter a originalidade aqui associa-se também a uma postura, à visão da poesia como lugar de memória e denúncia. Nesse patamar, pelas beiras, o texto de Yvonne Jean anuncia a atualização desse lugar da poesia, que se torna sinônimo de rebeldia. Assim, cultua-se na margem da palavra, em sua possibilidade de manejo, a fresta que se deseja para afirmar posições de resistência também em posturas cotidianas. Ali ela celebrava e incentivava os alunos do Elefante. Tal postura demonstra a riqueza de diversos materiais que são visitados nesta pesquisa. E mais, a importância do cruzamento de fontes para sua realização. Se, no momento de instalação do regime ditatorial, os jornais foram silenciados ou mesmo se alinharam àquele governo, há igualmente frestas, como as proporcionadas a Yvonne Jean, além das de outros suportes discursivos, como materiais confeccionados por alunos e professores à época e os discursos orais sobre aqueles acontecimentos realizados na atualidade.

#### 4.5-2. “Elefrente”

Do mesmo ano e mês, junho de 1967, encontramos outro jornal estudantil, o “Elefrente”. Com um nome mais combativo, já inicia seu editorial com a chamada:

Ele é FRENTE – o nome do nosso jornalzinho é bastante simpático, não acham? Está em frente, desde o próprio nome. Veremos se isso se realizará em todos os aspectos, no aspecto moral, no cultural, no humorístico, no progressista... E esta é a finalidade do ELEFRENTE (Acervo Elefante Branco, 9 jun. 1967).

O texto segue por toda primeira página do jornal; nos três últimos parágrafos, o estudante fala da importância da palavra:

A mais bela de todas as artes, mais simples e mais espontânea é a arte da palavra! Portanto, façamos uso dela, não para criticar ou desmoralizar, mas para orientar, erguer uma manifestação, uma afirmação, uma realidade inédita, um achado, uma virtude! E não percamos tempo e caráter em fazer censura, em prejudicar a moral alheia, em espalhar boatos, em gerar confusão, porque isto pertence aos estultos, aos ignorantes e aos imbecis... (Acervo Elefante Branco, 9 jun. 1967).

Parafraseando a ideia de Daniel Faria sobre os registros feitos por estudantes nos livros das disciplinas obrigatórias na UnB durante a ditadura, no contexto do Ensino Médio, o aluno que expressou suas opiniões no jornal criado e planejado por eles e seus colegas desafiou a imagem equivocada do estudante secundarista como mero receptor passivo dos acontecimentos da ditadura. O ato de escrever é, portanto, uma ação significativa. Ao contribuir com seus próprios textos no jornal escolar, os estudantes se tornam agentes e propagadores de ideias para outros estudantes dentro do ambiente escolar (Faria, 2017, p. 271).

Nesse contexto, a “tomada da palavra”, conforme proposta por Michael de Certeau, representou mais do que simplesmente expressar pensamentos ou sentimentos. Refere-se à capacidade dos estudantes de assumirem um papel ativo na produção e disseminação de ideias por meio do jornal elaborado e pensado exclusivamente para eles. Essa abordagem coloca o estudante no centro do processo comunicativo, permitindo-lhes moldar a narrativa de acordo com suas perspectivas.

Além disso, o pensamento de Haqira Osakabe enfatiza o poder transformador da linguagem, ao considerá-la como uma condição necessária para se reinventar constantemente a si mesmo ou expandir os limites do sujeito. Nesse sentido, os estudantes não apenas compartilharam suas vozes, mas também buscaram ativamente desafiar e redefinir as normas e expectativas impostas pelo ambiente opressivo da Ditadura Militar. Toda a ênfase dos estudantes visou encontrar maneiras eficazes de uso da palavra como instrumento de mudança e resistência (Osakabe, 2008, p. 164).

A descoberta desse único exemplar do jornal “Elefrente” no acervo do CEMEB é singular e reveladora. Com apenas 4 páginas restantes no acervo, sendo 1, 2, 4 e 6, com a possível ausência de outras páginas intermediárias, esse jornal oferece um vislumbre intrigante da vida escolar no contexto da Ditadura Militar. Na segunda página, os estudantes publicaram textos, poesias e manifestações de protesto por ações dentro da escola. Essas

manifestações não apenas refletem as preocupações e aspirações dos estudantes, mas também fornecem uma abertura para entender as dinâmicas sociais e políticas que permeavam o ambiente escolar.

Um dos textos foi assinado pela estudante Helena Lopes. No texto “A crítica e o alvo”, a autora demonstra uma postura de desapego em relação às críticas, rejeitando a ideia de que elas a afetaram negativamente. No entanto, é importante contextualizar essa atitude no aspecto político da época, quando criticar não era apenas uma questão de discordância ou reflexão, mas sim uma forma de questionar e desqualificar a autoridade estabelecida. Sob o contexto de ditadura, essa prática autoritária era exacerbada e instrumentalizada pelo governo para criminalizar qualquer forma de dissenso (Faria, 2017, p. 217). Assim, ao optar por se autodenegar e evitar conflitos com as autoridades, a estudante pode ter agido como uma forma de autopreservação diante das questões políticas delicadas que podiam estar associadas às interpretações de sua publicação. Tal postura pode ser interpretada como uma estratégia para evitar represálias ou punições em um contexto em que expressões críticas eram frequentemente reprimidas ou censuradas.

#### A crítica e o alvo

Helena C. Lopes

E quem disse que vou perder ou que perdi? Pelo contrário, ganhei muito. **Censurara-me** (aquilo não pode se chamar de crítica – por Deus, isso não!) e daí?

Recebi tudo com muita tranquilidade. Não poderia ser de outra maneira. Existem inúmeras maneiras de se receber alguma coisa: tem-se livre escolha. Esta é a minha: a tranquilidade. Orgulho mal localizado faz mal aos intestinos.

Não é a primeira vez que alguém é **alvo de críticas (censuras)** e não sou a única criatura imperfeita que vive sobre a terra. Nem pretendia ser aceita por todos igualmente. Meus erros, falhas, critico-os eu mesma tranquilamente, “com os meus lençóis”. Não vejo a humilhação nem o embaraço pretendido pelo **Órgão da Oposição**. Devo até afirmar que achei excelente o estilo e apreciei bastante o espírito de iniciativa do **fundador ou dos fundadores do mural**, cujo artigo está em apreciação. Podem continuar. Sejam bem-vindos. Observadas certas normas fundamentais e indispensáveis a ética, terá a **OPOSIÇÃO ampla receptividade entre nós**.

Sejamos reverentes às palavras de Robert de Langeac, sua memória: "Não. Deus nunca pode conceder as suas graças a uma alma preocupada com as opiniões humanas, tantas vezes inexatas".

Acho eu, em particular que essas graças possam ser figuradas como: autenticidade, paz espiritual, auto-confiança, integridade e, principalmente, ser eu mesma e aceitar-me como sou.

Não menciono superioridade porque acho o temo demais eloquente, pedante e desnecessário.

(Acervo Elefante Branco, 9 jun. 1967, grifo nosso)

Embora não tenhamos acesso direto às manifestações específicas que levaram a estudante a expressar seu descontentamento por meio do jornal, é possível que ela esteja se referindo a uma discussão individual ou a uma oposição específica. Podemos refletir sobre a necessidade de uma estudante expressar e falar de censura, que poderia estar sendo imposta inclusive pelos próprios colegas. Também é essencial considerar o contexto histórico da ditadura em que esse ato ocorreu.

Nesse cenário de restrições à liberdade de expressão e à participação política, o relato da estudante adquire uma relevância e profundidade adicional. Conforme abordado por Eni Orlandi, em contextos de governos ditatoriais, “os autores exercem a resistência dizendo o ‘mesmo’ (o que é permitido) para dizer, no entanto, efetivamente ‘outra’ coisa (o que é proibido)” (Orlandi, 2007, p. 108).

Podemos interpretar o texto da estudante não apenas como uma simples manifestação de insatisfação, mas como um ato de coragem e resistência contra ações repressivas dentro da escola que poderia ser uma expressão contra os próprios colegas, assim como também dirigentes da escola. Ao compartilhar suas preocupações e críticas publicamente, a estudante desafia ativamente o controle autoritário sobre o discurso e reivindica seu direito à palavra, à individualidade e à liberdade de expressão. Nesse ambiente, em que a censura e a repressão eram comuns, cada expressão de descontentamento assumia um caráter subversivo, transformando atos cotidianos de resistência em ações significativas na luta contra toda e qualquer repressão.

A repressão nas escolas durante o período da Ditadura Militar era uma realidade difundida e muitas vezes insidiosa, porém, profundamente eficaz. As autoridades buscavam controlar o ambiente educacional de diversas maneiras, visando eliminar qualquer forma de pensamento crítico ou oposição à ditadura. Algumas das formas de repressão que ocorriam nas escolas incluíam: censura de conteúdos, em que livros, jornais, revistas e outros materiais eram sujeitos à censura, com remoção ou proibição de textos considerados subversivos ou contrários aos interesses do governo; vigilância dos professores e estudantes, que sofriam represália por expressar opiniões consideradas subversivas; controle do currículo escolar, o governo exercia controle sobre o currículo escolar, determinando quais temas poderiam ser abordados em sala de aula; além da repressão mais direta, em casos mais extremos, estudantes e professores que desafiavam o regime poderiam ser alvo de prisões arbitrárias e outras formas de repressão física e psicológica.

Essas formas de repressão criavam um ambiente de medo e coerção nas escolas, minando a liberdade e comprometendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A educação pretendia funcionar como instrumento de controle ideológico, no sentido de refletir a natureza autoritária da Ditadura Militar. Entretanto, as frestas abertas pelos espaços de comunicação da imprensa estudantil foram essenciais para articulações de resistência. A contribuição da estudante ao jornal não apenas refletiu seu descontentamento pessoal, mas pode também representar um ato de resistência coletiva contra toda opressão.

Ao lado do texto da Helena Lopes foi publicada a poesia do estudante Antônio Bonfim, o mesmo autor do editorial da revista, que, na página 1, ditou as regras e interesses do jornal estudantil Elefrente. A poesia intitulada “Sem Inspiração”, escrita por Bonfim em 1967, revela uma interessante reflexão sobre o processo criativo e o bloqueio artístico. A atmosfera opressiva da época pode ter influenciado o autor a expressar essa sensação de vazio criativo e desânimo diante da falta de inspiração, refletindo as limitações impostas pela ditadura. Nesse sentido, o silêncio não é apenas a ausência de palavras, mas sim uma imposição coercitiva que limita não só a expressão, mas também a liberdade de pensamento e criação. Conforme apontado por Daniel Faria, “pensar o silêncio como política implica perceber que não se trata apenas da restrição da fala”. Já que a fala torna-se perigosa, o silenciamento emerge como uma estratégia de sobrevivência adotada pelos oprimidos (Faria, 2017, p. 265).

#### SEM INSPIRAÇÃO

Antônio Bonfim

Decidi escrever,  
uma doce poesia,  
mas senti  
a inspiração vazia.  
Então eu disse  
de mim para mim  
que não poderia  
escrever  
nada assim...  
Mas pensei...  
- vou escrever  
somente  
uma linha, uma só linha

E vejam só:  
nem essa inspiração  
me vinha!

Melhor! – disse cansado:  
- Estes meus versos

terão um mau fim!...  
E, no entanto,  
depois assinei:  
BONFIM

(Acervo Elefante Branco, 12 jun. 1967)

A escolha de um tema aparentemente simples – a falta de inspiração para escrever – pode revelar uma crítica sutil ao contexto político e social da ditadura. Embora seja necessário ter cuidado para não extrapolar o significado do texto, é importante refletir sobre como a repressão e a censura da Ditadura Militar também afetaram a liberdade artística e criativa dos estudantes. Sob a ditadura, expressar livremente sentimentos e pensamentos podia ser perigoso, levando à autocensura e à falta de motivação para criar. Para a pesquisadora Eni Orlandi,

a censura exacerba a relação do sujeito com sua identidade, com seus sentidos. Ela é sintoma de que ali o sujeito tem um problema em sua relação com o dizível. Ali o sentido seria outro. Então, para o falante, o silêncio é lugar de elaboração de sentidos, do movimento de identidade, para o analista, é uma pista de um modo de funcionamento do discurso. Nesse modo de funcionamento, a relação entre o “um e o plural” aparece em sua relevância (Orlandi, 2007, p. 126).

No contexto da Ditadura Militar, a simples menção à falta de inspiração pode ser um ato de resistência, uma forma de expressar a insatisfação com o estado das coisas sem confrontar diretamente a censura. Orlandi aponta que o silêncio pode ser um espaço de elaboração de sentidos, um local em que identidades e significados são negociados e reformulados. A escolha de discutir a falta de inspiração pode ser vista, portanto, como uma estratégia discursiva para comunicar uma realidade de repressão e desânimo sem correr o risco de retaliações imediatas.

Além disso, a própria estrutura do texto – a ausência de inspiração – pode ser uma crítica à imposição de uma narrativa única e controlada pelo Estado. A ditadura buscava monopolizar o espaço público e a produção de sentidos, deixando pouco espaço para a pluralidade e a divergência.

A simplicidade da poesia, com versos curtos e diretos, ressalta a sensação de bloqueio e impotência do autor diante da folha em branco. O poema “Sem Inspiração” pode ser interpretado como uma reflexão sobre o próprio processo criativo e as limitações em um contexto de repressão política como o da Ditadura Militar. Ao mesmo tempo, demonstra uma resistência e uma vontade de persistir em meio às dificuldades. A dimensão metafórica entre o conteúdo e os acontecimentos do Brasil naquele momento sugerem que a criatividade e a

expressão individual são intrinsecamente ligadas à liberdade de pensamento e à resistência contra a opressão.

O poema de Bonfim e o texto de Helena Lopes podem ser interpretados como formas de resistência e afirmação da identidade individual em meio a um ambiente de restrição a manifestações estudantis. A expressão artística, como a poesia, transcende as barreiras impostas e pode alcançar as partes mais sensíveis da subjetividade humana. Ela pode ser vista como uma forma de emancipação que desafia os limites autoritários. Ao expressarem seus pensamentos e sentimentos por meio da poesia e da escrita, os estudantes desafiaram o silenciamento imposto, reivindicaram o direito à liberdade de expressão e à individualidade, além de fortalecerem o senso de identidade e o pertencimento dos estudantes, que alimentou a vontade de resistir à repressão generalizada.

Todas as páginas do jornal foram produzidas pelos estudantes e, na página 4, os eles fizeram uma homenagem aos professores, no texto chamado “Aos Mestres”, o estudante Antônio Bonfim usou sua forma de expressão para agradecer a dedicação dos professores em tornar e possibilitar a realização dos ideais dos estudantes.

Aos Mestres  
(Antônio Bonfim)

Não somente eu,  
mas todos gostaríamos de dizer agradáveis coisas  
aos nossos mestres,  
manifestando um grande sentimento de gratidão  
ao apresentarmos o ELEFRENTE.

Muito a eles devemos porque  
ao fazer isso,  
Porque foram eles que nos conduziram  
e sempre nos conduzem  
à realização dos nossos ideais.

Eles são o nosso caminho  
e o nosso manto  
contra o temporal da ignorância.  
São o nosso automóvel  
no caminho áspero;  
a nossa lâmpada  
na noite escura;  
a força e o ânimo  
ao nosso desfalecimento...

Os professores são  
A fonte das mais belas cores que tingem  
O tapete encantado dos nossos sonhos.

E que alegria grande

nós temos em ser alunos  
e em recebermos o impacto de luz  
e de esperança que  
jorra dos nossos mestres...

Eles são os jardineiros carinhosos  
e nós somos as flores incultas.

Temos por nossos mestres  
Uma inquietante e profunda amizade  
E dizermos-lhe de coração:  
Obrigado...

(Acervo Elefante Branco, 13 jun. 1967)

Por meio de metáforas e imagens poéticas, o autor retratou os professores como guias e protetores, comparando-os a um caminho seguro, um manto contra a ignorância, um automóvel em um caminho áspero e uma lâmpada na escuridão. Essas representações sugerem a percepção dos mestres como figuras que oferecem orientação, apoio no processo educacional. A poesia também ressaltou a relação de proximidade e afeto entre os alunos e os professores, comparando-os a jardineiros cuidadosos. Essa analogia sugere uma visão de admiração ao trabalho dos professores.

Parece ser um reconhecimento aos professores por impulsionarem as iniciativas dos estudantes, encorajando-os a exercer autonomia e a defender seus direitos. A poesia revela um profundo respeito e admiração que os estudantes nutriam pelos mestres, particularmente no contexto do colégio Elefante Branco. Esse fascínio é frequentemente mencionado nos relatos dos ex-alunos, que destacam a influência duradoura de seus professores no desenvolvimento de suas trajetórias pessoais e acadêmicas. Os depoimentos dos ex-estudantes do CEMEB frequentemente enfatizam o papel significativo que vários professores desempenharam no projeto educacional da instituição, sobretudo, tanto antes quanto durante o período ditatorial. Conforme observado pelo ex-estudante Claudio Lemos Fontelles<sup>45</sup>,

Elefante Branco nesse período, nesses quatro anos eu aprendi a ser idealista, eu aprendi que vale a pena você... Eu vi professores idealistas... Não vi não, eu senti professores idealistas e eles me ensinaram que vale até ser idealista. Um professor que faleceu, uma figura maravilhosa, até nas férias eu encontrava com ele e a gente ficava conversando lá no Rio, o professor Pedro Luís Maria Mazi, professor de História, eu adoro História. Um professor sensacional de História, o Mazi. E outros professores, o McDowell, Chauvet, professores extremamente idealistas, o Neil, também de História, o Raposo, tanto de Português, quanto de Matemática.

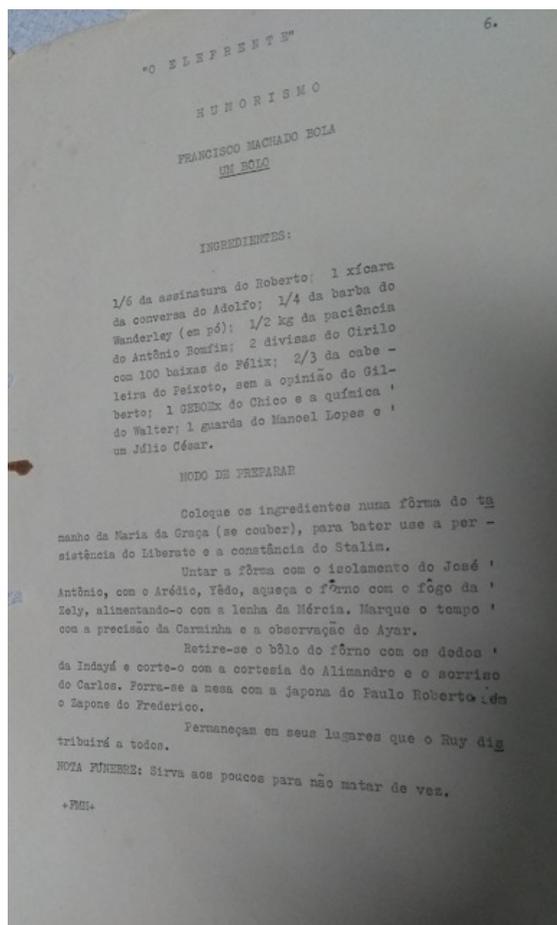
---

<sup>45</sup> FONTELLES, Claudio Lemos. Entrevistadora: Cinira Nobrega Henriques. Brasília: UnB, 2004. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. 10 p. Entrevista realizada em 31 de maio de 2004.

Você vê que eu guardo até hoje o nome deles, já estou com 57 anos de idade, são pessoas que me marcaram, essas pessoas me marcaram. Eu tive uma educação muito interessante (Fontelles, 2014, p. 4).

Portanto, o jornal Elefrente se destacou como mais do que um simples veículo informativo; foi praticamente um manifesto poético. Em contraste com outros jornais encontrados no acervo, não continha avisos ou informes, mas sim uma variedade de textos poéticos que refletiam as experiências, pensamentos e sentimentos dos estudantes. No final, de forma humorística, apresentou uma receita de bolo que utilizou os nomes dos colegas e professores da escola, mostrando a interação e o companheirismo presente na comunidade escolar. Por meio dessa abordagem criativa e lúdica, podemos inferir que esse jornal estudantil não apenas proporcionou entretenimento, mas também evidenciou as relações sociais e afetivas que permearam o ambiente do Elefante Branco. Ao destacar a camaradagem entre alunos e professores, o jornal Elefrente revelou as nuances da vida escolar, em que a alegria, a brincadeira e o coleguismo se fizeram presentes, mesmo em meio a um contexto político repressivo.

Figura 29 – Recorte do jornal estudantil “Elefrente”



Fonte: Acervo Elefante Branco, 1967.

#### 4.5-3. Boletim Informativo GECEM

Diferentemente dos outros jornais apresentados, o jornal “Boletim Informativo GECEM” foi explicitamente produzido pela administração do Grêmio Estudantil do Elefante Branco. No acervo do colégio, encontramos apenas três exemplares do jornal, numerados como edição 3, 4 e 5, cada um com contendo duas páginas. Essas edições são datadas do ano de 1968.

Na edição número 3, datada de 23 de maio de 1968, o grêmio estudantil expressou a intenção de ampliar o escopo de atuação, indo além de questões internas da escola. O texto conclama os estudantes a se posicionarem e agirem diante das manifestações que agitavam o mundo naquele momento:

## O Editorial

Aqui estamos colegas mais uma vez, em mais uma edição deste Boletim. Sendo este o órgão de comunicação entre os alunos do CEMEB e a diretoria do GECEM, é através deste que transmitiremos a todo o corpo discente, nossas ideias atuais. Como sabem este Informativo não visa tão somente a resolução de problemas inerentes a questões intestinas. Temos como meta também, a conscientização do papel que devemos representar na atual comunidade social. Urge colegas, que acordemos para o mundo. Não nos é mais possível permanecer alheios as convulsões que agitam a humanidade. Em todos os quadrantes do Globo, rebentam novas lutas, novas reações, que nos mostram que a hora é chegada. Vimos como. Mais recente, o exemplo da França. Rebelando-se contra a política que tentam impingir-lhe. E uma revolta coesa de massas.

Levantemo-nos do torpor que anuvia nossas mentes, cuidemos de nos manter alerta, pois que, não nos é dado saber, nem o dia nem a hora, em que teremos de marchar confiantes em busca de um grande ideal.

A Diretoria (Acervo Elefante Branco, 23 mai. 1968).

O maio de 1968 brasileiro emergiu como forma de esperança nas páginas dos jornais estudantis, capturando o espírito do movimento global de 1968 que clamava por mudanças profundas, não apenas políticas, mas também na educação pública do DF. No entanto, é crucial reconhecer que, ao contrário da perspectiva eurocêntrica que frequentemente coloca o maio francês como precursor dos eventos globais de 1968, no Brasil, a intensificação das mobilizações já estava em curso desde março, com a morte de Edson Luís, um estudante secundarista assassinado pela polícia militar no Rio de Janeiro. Esse evento catalisou a juventude brasileira, antecipando em meses a fervorosa movimentação que se espalharia na França. De fato, os eventos no Brasil e em outras partes do chamado Terceiro Mundo, como a Ofensiva do Tet no Vietnã, em fevereiro de 1968, que alterou significativamente o curso da guerra, e a execução de Che Guevara na Bolívia, no final de 1967, influenciaram os movimentos de resistência em nível global. Assim, ao invés de considerar o maio francês como o ponto de partida, é preciso afirmar que ele refletiu as tensões e lutas já fervilhadas nas regiões periféricas.

O ano de 1968 ficou marcado por intensa efervescência social e política, com estudantes ao redor do mundo se mobilizando em prol de reformas e transformações profundas na sociedade. O pesquisador Marcelo Ridenti argumenta que, embora o movimento estudantil brasileiro já estivesse em atividade antes do famoso maio de 1968 na França, ele foi influenciado por eventos e manifestações que ocorreriam em todo mundo naquele ano (Ridenti, 2008, p. 55). Isso significa que, embora as mobilizações estudantis no Brasil tivessem suas raízes e dinâmicas próprias, não estavam desconectadas das

manifestações e aspirações por mudanças que estavam ocorrendo em diversas partes do mundo, refletindo uma troca de influências que ia do Sul Global para o Norte, e não o contrário. Para Ridenti,

Foram aspectos comuns aos movimentos libertário de 1968 no mundo todo: inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatia pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia de libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre lutas sociais amplas e interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos de homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a desenvolver-se nos anos seguintes (Ridenti, 2008, p. 55).

A presença da uma convocação para reunião dos estudantes logo abaixo do manifesto editorial reforça a disposição e o comprometimento do grêmio em se mobilizar e se organizar para discutir questões relevantes relacionadas à educação e ao cenário político do Brasil daquele momento. Além disso, a convocação para a reunião sugere que os estudantes reconheciam a importância do diálogo e da colaboração coletiva para enfrentar os desafios políticos e sociais do período.

Ao se reunirem, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar ideias, identificar problemas comuns e elaborar propostas e pautas para as ações do movimento estudantil secundarista no DF. Esse ato de reunir-se, mais do que um simples encontro, representava um desafio direto ao controle autoritário da ditadura sobre o espaço público. A Ditadura Militar tentava a todo custo limitar e controlar o espaço público, declarando ilegítimo qualquer espaço que não estivesse sob sua vigilância estrita. Criar e ocupar outros espaços públicos era, portanto, considerado um crime contra a segurança nacional.

Uma das características centrais do espaço público é a palavra: o espaço público é, entre outras coisas, um espaço de conversação, de troca de ideias e de debate aberto. Assim, a fundação de grêmios estudantis e a produção de jornais escolares se tornaram atos de resistência política. Os estudantes, ao insistirem em se reunir e comunicar, estavam, portanto, realizando uma forma de combate à ditadura. Ao criarem seus próprios espaços públicos – que podiam ser tão modestos quanto uma sala de aula onde se discutiam ideias, ou tão ambiciosos quanto a publicação de um jornal estudantil –, desafiavam a narrativa

oficial e reclamavam para si o direito de participar ativamente da vida política e social do país.

Essa criação de espaços públicos alternativos era particularmente perigosa naquela época, pois representava uma tentativa de subverter o monopólio do regime sobre a esfera pública. Ao se envolverem em atividades aparentemente simples como reuniões e publicações, os estudantes estavam, na verdade, engajados em uma forma de resistência que ameaçava diretamente a autoridade e o controle da ditadura. Essas ações, que poderiam parecer rotineiras, eram, na verdade, gestos significativos de desafio ao regime. Elas serviam como um lembrete constante de que, apesar da repressão, a liberdade de pensamento persistia. Como Michel Foucault argumentou, onde há poder, há resistência (Foucault, 1998). Assim, as atividades dos estudantes não apenas expressavam descontentamento, mas também demonstravam a capacidade contínua de resistência.

Convocamos todos os colegas do CEMEB a comparecerem ao auditório deste colégio no dia 25 próximo (sábado), as 9hs, para uma assembleia geral, na qual serão debatidos problemas de fundamental importância para todo o Elefante Branco (Acervo Elefante Branco, 1968).

Essas reuniões desempenharam um papel fundamental no processo de resistência diante dos desafios enfrentados na educação pública na capital do país. As ações do Grêmio não se limitaram apenas às questões cotidianas do ambiente escolar, mas também refletiram as preocupações com o contexto nacional e internacional vivenciado pela juventude daquele momento.

No último tópico da página 1, na seção de informações “Rápidas”, os estudantes do GECEM afirmam estar “lutando fortemente para conseguir a abertura da tão sonhada Biblioteca. Esperem” (Acervo Elefante Branco, 1968). Além disso, destacaram os esforços para resolver a questão da iluminação, especialmente para atender às demandas do ensino noturno, bem como a necessidade de uma cantina que atendesse às necessidades dos estudantes. Informaram também sobre a distribuição de uniformes para estudantes carentes, além das festas da escola, como a Festa Junina e o Baile Vanguarda organizado pelo grêmio. No último parágrafo, o grêmio pediu desculpas às normalistas do ensino noturno por não terem recebido a devida atenção dos estudantes do CEMEB, e as convocou para reunião de sábado.

Na edição número 4, distribuída no dia 31 de maio de 1968, logo após a reunião, parece que as normalistas tiveram uma contribuição significativa. O primeiro argumento do

editorial do jornal trouxe a questão do questionário distribuído no curso normal, noturno. O Diretório Central dos Estudantes de Brasília (DCESB), em parceria com o Grêmio Estudantil do CEMEB, realizou um questionário a pedido das normalistas no intuito de procurar melhorias para o curso e também para aproximá-las das pautas estudantis.

Entretanto, conforme documento, a coordenadora do curso mandou recolher todos os exemplares, afirmando que era “uma tentativa de levantar as alunas contra a direção do colégio e a coordenação”. Conforme relatado, as representantes de sala não entregaram os questionários pois consideraram injustas as acusações contra o grêmio estudantil. Os alunos informam no periódico que

se a coordenação do Normal cumpre suas funções como deveria, ela não tem motivo para ter medo de críticas. Se esta tem confiança em seu trabalho junto às alunas do curso, esta não deve temer que elas se manifestem injustamente. Agora, mais do que nunca, temos a prova: As alunas do curso Normal NÃO estão satisfeitas com a coordenação. Nós, do GECEM, respeitamos um princípio fundamental da democracia: A LIVRE MANIFESTAÇÃO DE PENSAMENTO; e para manter uma linha democrática no Elefante Branco entre os alunos e professores, usaremos de qualquer argumento. Se assumimos um compromisso com os alunos do CEMEB, foi o de lutar por seus direitos, foi o de defender seus interesses. Se fizemos um questionário, foi para conhecer melhor os alunos e seus problemas. Desde já, notificamos aos colegas que faremos outros e outros questionários para os alunos, enquanto existirem problemas e a serem resolvidos. Se representamos os quase 4 mil alunos do CEMEB, é justo que tenhamos inteira liberdade de agir. De maneira alguma podem nos acusar de “um grupinho de subversivos”, como disse a coordenadora as representantes do curso normal. Estamos aqui, para dar uma representação digna aos que estudam no CEMEB, e nem cogitamos em assumir atividades contrárias a vontade dos alunos.

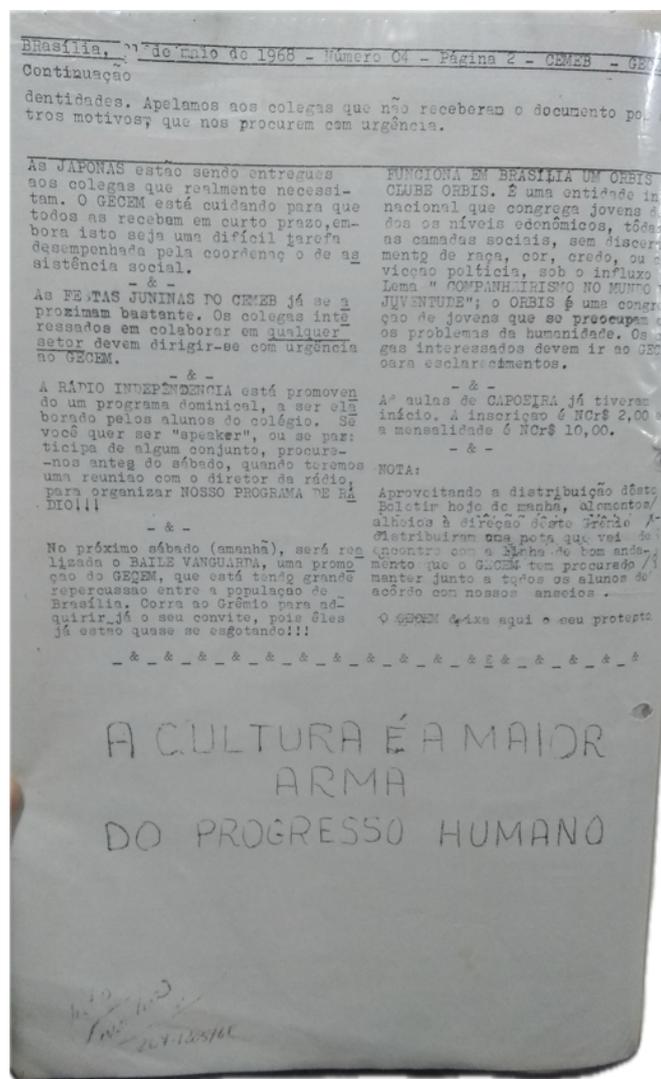
Fica assim lançada nossa nota de protesto contra a coordenação do curso normal, e um apelo à Direção do Colégio para que tente uma aproximação maior entre a coordenação e as alunas do curso normal. Reconhecemos o mérito de nossos mestres, mas, como estudantes, temos o direito de lutar pelo que consideramos JUSTO.

A Diretoria. (Acervo Elefante Branco, 1968).

A necessidade de escrever em letras garrafais as palavras “LIBERDADE DE EXPRESSÃO” sugere que os estudantes não estavam dispostos a tolerar qualquer tipo de censura e arbitrariedade. Mesmo que a coordenadora do curso tenha interpretado essa ação como subversiva, os estudantes argumentavam que ela foi resultado de um processo coletivo, surgido do diálogo e da participação ativa dos estudantes nas atividades do GECEM. No texto, os estudantes destacaram, ainda, a importância da democracia como princípio fundamental, enfatizando a necessidade de garantir a participação e a livre manifestação de pensamento dos estudantes dentro do ambiente escolar.

Na página seguinte, o jornal informou questões corriqueiras das realizações escolares, como festividades e participação em aulas de capoeira, além de anunciar uma parceria entre uma rádio local e um programa dedicado aos estudantes do CEMEB na Rádio Independência. Apesar de termos acesso apenas a duas páginas do jornal, uma frase em destaque chamou a atenção: “A cultura é a maior arma do progresso humano” (Acervo Elefante Branco, 1968). Embora não tenhamos acesso ao conteúdo das páginas seguintes, a repetição de mensagens em destaque ao longo do jornal sugere uma crescente insatisfação dos estudantes e um desejo de agir de forma mais direta na realidade escolar, seja em questões administrativas, culturais ou financeiras.

**Figura 30 – Recorte do Boletim Informativo GECEM**



Fonte: Acervo Elefante Branco, 1968.

É imprescindível ressaltar que, poucos dias após a publicação dessa edição do jornal estudantil, os alunos decretaram o Elefante Branco como “território livre”. Essa proclamação foi resultado de esforços coletivos que visavam transformar a escola em um ambiente livre de intervenção policial. Os estudantes mobilizados não apenas buscavam melhorias estruturais, como a criação de uma biblioteca e uma cantina de qualidade, mas também almejavam garantir seus direitos estudantis, como a emissão de carteirinhas estudantis. Além disso, a simples solicitação pela instalação de cestos de lixo nas salas de aula representava uma reivindicação básica por condições adequadas de ensino e aprendizagem.

Os estudantes se percebiam como protagonistas ativos do processo que estavam vivenciando, e enxergavam a escola como epicentro da transformação social e política que almejavam para o país. Mais do que simplesmente protestar, ocupar a escola representava uma ação efetiva e simbólica, na medida em que era nesse ambiente que os estudantes sonhavam com mudanças e projetavam o futuro que desejavam construir. Para esses jovens, a escola não era apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um local de conscientização, mobilização e articulação política. Era ali que se discutiam não apenas os conteúdos escolares, mas também os problemas sociais, as injustiças e as formas de resistência. Ao ocuparem a escola, os estudantes reivindicavam não apenas melhorias estruturais ou administrativas, mas também o direito de participar ativamente na construção de uma outra sociedade, mais justa e democrática.

Portanto, a ocupação da escola ia além de um ato de protesto momentâneo; era uma expressão concreta do desejo dos estudantes de assumirem um papel ativo na transformação do seu entorno e do seu próprio destino. Era uma afirmação de sua capacidade de agir e de influenciar os rumos da sociedade, colocando em prática os valores de participação cidadã e de construção coletiva do conhecimento e do poder.

#### 4.6- “Território Livre”

Recentemente, Aylê-Salassié Filgueiras Quintão, um ex-estudante da UnB dos anos 1960, lançou um livro intitulado “Território Livre”. Para ele, essa expressão é um mantra insurrecional que ecoa através de uma série de movimentos revolucionários que lideraram a tomada do poder popular. Ele exemplifica isso com o caso de Fidel Castro, que, ao ascender

ao poder em Cuba, proclamou corajosamente “Cuba é TERRITÓRIO LIVRE na América”, marcando o início da Revolução Cubana e inspirando movimentos similares em todo mundo. No Vietnã, Ho Chi Minh seguiu um caminho semelhante ao declarar o Vietnã “território livre dos estrangeiros!”. No Brasil, essa ideia também encontrou eco, com a promessa de Betinho de estabelecer um “Território Livre da Fome”. Essas declarações não eram apenas palavras vazias; elas representavam uma aspiração coletiva por libertação de várias formas de opressão (Quintão, 2024, p. 135).

No meio estudantil e trabalhista, crescia a condenação ao que era chamado de “imperialismo yankee”, uma tentativa de se desvencilhar da influência política e econômica dos Estados Unidos, acusados de propagar a hegemonia ideológica do liberalismo capitalista no continente, inclusive com apoio a ditaduras. Os estudantes, organizados no grêmio estudantil, se inspiravam no pensamento de líderes como Fidel Castro e de teóricos socialistas como Marx, Engels, Lenin, rejeitando os modelos considerados “importados” e buscando construir uma alternativa enraizada na experiência latino-americana. Essa era uma luta multifacetada, abrangendo tanto a oposição à exploração econômica quanto contra a dominação cultural estrangeira, com o objetivo final de alcançar a autodeterminação e construir um outro modelo social diferente para a América Latina (Quintão, 2024, p. 137).

Essa postura crítica não se limitava apenas à esfera ideológica; também se manifestava no contexto do espaço físico da escola. Em um ato de desafio à Ditadura Militar e em defesa não apenas da liberdade de pensamento, mas também da autonomia dentro do espaço escolar, os estudantes proclamaram, em 7 de junho de 1968, o Elefante Branco como “território livre”. Essa declaração simbólica refletia a autonomia e soberania dos estudantes dentro da escola, recusando-se a aceitar a dominação e a repressão autoritária. Eles transformaram o ambiente educacional em um lugar de contestação onde os estudantes podiam expressar livremente suas ideias, expor suas opiniões e defender seus direitos.

Nas publicações dos jornais estudantis da época, é possível observar uma série de questionamentos levantados pelos estudantes, abrangendo desde questões cotidianas, como a falta de lixeiras nas salas de aulas e a necessidade de uniformes escolares, até questões mais complexas e abrangentes. Entre as mais complexas, destacam-se a defesa da liberdade de expressão, a luta contra a censura, a preocupação com a escassez de professores nas escolas públicas, a oposição à intervenção militar, a exigência de gratuidade de apostilas, bem como a necessidade de melhor iluminação e acesso a livros e bibliotecas. Esses temas

revelam não apenas as demandas imediatas dos estudantes por melhorias nas condições de ensino e infraestrutura escolar, mas também a preocupação com questões políticas, sociais e culturais mais amplas.

A ocupação da escola aconteceu quando o diretor Hélio Medeiros, que estava regendo a escola há 4 anos, pediu demissão. Segundo a relato do ex-estudante do CEMEB Antônio Gurgel, que participou ativamente dos movimentos estudantis da década de 1960, o diretor tinha uma boa relação com os estudantes, no entanto, vinha sofrendo pressão, principalmente desde que o ex-deputado Ivan Luz, que foi líder do Partido de Representação Popular até 1964, se tornou o secretário de Educação do Distrito Federal no ano de 1967. Segundo Gurgel,

Quando o diretor finalmente pediu demissão, os estudantes não sabiam o que poderia acontecer e resolveram ocupar o colégio como forma de chamar a atenção para suas reivindicações. Entre elas estavam o funcionamento em tempo integral da biblioteca- que só abria à noite- a instalação de novos equipamentos e a plena ativação dos laboratórios, o funcionamento da cantina com preços módicos, a substituição de coordenadores e professores considerados incompetentes, a distribuição gratuita de apostilas escolares, a melhoria das instalações sanitárias, a limpeza geral do colégio e autonomia total para o grêmio estudantil (Gurgel, 2002, p. 186).

Ainda segundo Gurgel, na sexta-feira do dia 7, quando a escola foi ocupada pelos estudantes, eles realizaram a limpeza e comissões foram organizadas para cada setor estratégico, como segurança, alimentação, almoxarifado, comunicação com imprensa e pais dos alunos. Os estudantes organizaram, inclusive, os livros da biblioteca que passou a funcionar 24 horas. A organização foi tanta que o jornal Correio Brasiliense publicou uma nota no jornal informando sobre a ocupação dos estudantes, ressaltando a limpeza realizada por eles na escola.

**Figura 31** – Alunos ocupam o Elefante Branco

Equipes de alunos do Elefante Branco já estão cumprindo determinações da assembléia geral realizada sexta-feira passada no colégio, que foi declarado território livre pelos estudantes, segundo informaram à reportagem estudantes daquele estabelecimento. Ontem, uma série de providências foram tomadas como limpeza e conservação de salas de aula e de instalações sanitárias, através de tarefas executadas pelos próprios alunos, além de administração e fiscalização da biblioteca, também por equipes de voluntários.

PROVIDÊNCIAS

A não ser que a nova direção atenda rigorosamente às reivindicações, as condições impostas estejam solucionadas e as forças policiais se retirem do Colégio Agrícola, a situação perdurará a mesma, isto é, o colégio continuará ocupado e dirigido pelos próprios alunos.

Fonte: Correio Braziliense, 1968.

A adesão positiva do jornal Correio Braziliense ao movimento estudantil de ocupar a escola, de certa forma, refletiu o contexto da época. Desde o assassinato do estudante secundarista Edson Luís no restaurante estudantil no Rio de Janeiro, a imprensa, como representação já descontente com o regime autoritário então vigente, passou a se distanciar do apoio que havia dado anteriormente ao golpe militar. Essa mudança de postura sinalizou uma ruptura significativa, principalmente diante dos projetos modernizantes do regime, demonstrando uma inclinação favorável ao fortalecimento das oposições. Com a ampla repercussão na mídia, uma pequena ação estudantil desencadeava outras, estimulando tendências e despertando coragens em meio à população (Reis Filho, 2008, p. 67).

Segundo Daniel Aarão Reis Filho, os meios de comunicação, em especial a televisão, desempenharam um papel crucial em 1968, sendo que “o papel dos meios de comunicação nunca poderá ser subestimado na análise de 1968” (Reis Filho, 2008, p. 67). Ele destaca que a televisão, por meio de imagens, nacionais e internacionais, desempenhou um papel fundamental em informar, sensibilizar e despertar o público, contribuindo para a consciência coletiva em escala global. Reis Filho argumenta que “o planeta se tornava uma ‘aldeia global’” (Reis Filho, 2008, p. 67), indicando a crescente interconexão e interdependência dos eventos ocorridos ao redor do mundo.

O autor ressalta que o ano de 1968 foi marcado por uma série de manifestações, culminando com as grandes mobilizações no Rio de Janeiro, incluindo os eventos conhecidos como as marchas “dos Cem Mil” e “dos Cinquenta Mil”, que ocorreram no final de junho e início de julho. Ele descreve um cenário de intensa atividade política, que envolveu passeatas, ocupações, protestos, comícios, confrontos de rua em todo o país,

particularmente nas capitais dos estados e até mesmo em cidades de médio e pequeno porte. A análise de Reis Filho enfatiza o papel da mídia na amplificação desses eventos, descrevendo uma “explosão de inconformismo e ousadia”, que encontrou apoio em uma “imensa corrente de simpatia e solidariedade nas cidades”. Para ele, essa cobertura midiática foi impulsionada pela insatisfação com o governo da época, resultando no que chamou de “a popularidade da rebeldia” (Reis Filho, 2008, p. 70).

Nesse contexto, o jornal *Correio Braziliense* desempenhou um papel importante ao divulgar todas as reivindicações dos estudantes do CEMEB. Entre elas, destacava-se a demanda pela retirada dos policiais que haviam invadido o Colégio Agrícola de Brasília, localizado na zona rural de Planaltina. Vale ressaltar que o colégio foi um dos primeiros a ser transformado em “território livre”, em 4 de junho de 1968, alguns dias antes do Elefante Branco. Nessa ocasião, os estudantes, em assembleia, decidiram pela expulsão do diretor Joacir Góis e pela ocupação da escola, assumindo eles mesmos a administração do funcionamento escolar.

Durante a madrugada, a ação da polícia foi marcada por uma intensa violência, recorrendo ao uso de cassetetes, bombas de efeito moral e até mesmo disparos de arma de fogo para dispersar os estudantes em Planaltina. A ocupação da escola teve origem na necessidade de destacar os desafios enfrentados pela instituição de ensino rural, que pertencia à União. Os estudantes, cientes da gravidade da situação, tentaram estabelecer diálogo com membros do Ministério da Educação e Cultura para expor as condições críticas da escola. É relevante mencionar que a maioria dos 106 alunos matriculados residia e estudava na própria instituição. Segundo relatos dos estudantes, a situação da escola era tão precária que as chamadas “aulas práticas” se resumiam, em grande parte, ao uso da mão de obra dos alunos em atividades rurais, sem qualquer benefício educacional. Segundo Gurgel,

O atendimento médico-hospitalar não existe, assim como assistência social. A biblioteca não atende aos requisitos mínimos necessários à nossa formação, sendo que a maior parte dos livros nela encontrados está ultrapassada ou escrita em língua estrangeira. A carência de livros didáticos faz com que se imponha com urgência a distribuição gratuita de apostilas a todos os alunos. O refeitório funciona precariamente, sem higiene. O quadro de funcionários é deficiente, o que faz com que alunos tenham de trabalhar sob justificativa de ‘aulas práticas’. A produção da pocilga e do aviário não é usada na alimentação dos alunos. A alimentação fornecida nas tardes de domingo não atende às necessidades básicas de nutrição (Gurgel, 2002, p. 174).

A resposta policial foi rápida: na madrugada, a Polícia Militar procedeu à desocupação da escola. Além disso, em 6 de junho, a Secretaria de Educação optou por

antecipar as férias escolares. Como medida punitiva, 80 estudantes tiveram suas matrículas canceladas (Gurgel, 2002, p. 181).

Já o Elefante Branco está situado no centro da capital federal, essa localização geográfica permitiu um diálogo diferente das autoridades policiais com os estudantes. A escola era conhecida por abrigar boa parte dos filhos da classe média, bem como os descendentes de políticos e empresários da cidade; a escola mantinha sua reputação como uma instituição de ensino de excelência, mesmo diante do crescimento das escolas privadas ao final da década de 1960 e o crescente sucateamento do ensino público. O jornal *Correio Braziliense*, inclusive, por diversas vezes, entre os anos de 1967 e 1968, publicou matérias sobre a falta de professores, laboratório, além do excesso de estudantes na escola pública de ensino médio.

Ao decretar “território livre”, os estudantes afirmaram sua autoridade sobre a escola, deixando claro que seu funcionamento ocorreria sob sua gestão, 24 horas por dia. Apesar da ocupação, o ensino continuaria, com alguns professores solidários ao movimento ministrando aulas, enquanto o espaço escolar era utilizado para debates coletivos sobre questões internas da escola e da política nacional e internacional. A ocupação também impôs outras normas, como a proibição de namoro e uso de drogas, visando manter a disciplina interna. Os estudantes, como relatado pela ex-estudante Renata Maria Braga Santos, estavam profundamente engajados durante a ocupação. Cantavam músicas de protesto e canções revolucionárias, como a “Internacional”, como forma de manifestar sua resistência e solidariedade. Além disso, ela afirma que dormiam em colchonetes dentro da escola para afirmar o compromisso e a persistência do movimento. É importante notar que os estudantes faziam questão de diferenciar sua ocupação de uma greve. Eles enfatizavam repetidamente que o objetivo não era interromper o funcionamento da instituição, mas sim transformá-la em um espaço de aprendizado, debate e autonomia estudantil. Ao encorajar tanto os professores quanto os alunos a participarem das atividades escolares durante a ocupação, eles reforçavam a ideia de que a escola pertencia a todos e estava temporariamente sob a administração direta dos próprios estudantes (Gurgel, 2002, p. 188).

Na segunda-feira, as aulas prosseguiram, especialmente com o apoio dos professores que respaldaram a ocupação estudantil. Mesmo a escola Normal, que operava dentro do Elefante Branco, continuou suas atividades. Hélio Doyle, um ex-estudante ativamente envolvido na ocupação, observou que a maioria das normalistas não participava dos eventos

do grêmio, mas ficaram impressionadas com a organização da escola durante a ocupação. Ele mencionou que o turno noturno, com a presença de muitos policiais militares, foi desafiador, mas a calma foi mantida devido à clara distinção entre a ocupação e uma greve (Gurgel, 2002, p. 188).

Para encerrar a ocupação da escola, os alunos estabeleceram algumas condições. Primeiramente, exigiram a retirada dos policiais do Colégio Agrícola, restaurando assim um ambiente livre de qualquer presença policial. Além disso, demandaram que o novo diretor do CEMEB aceitasse todas as recomendações feitas pelos estudantes durante a assembleia geral. No dia 10 de junho, os estudantes conheceram o novo diretor, Cesar Goncalves, que anteriormente havia sido professor de Educação Física da escola e agora fora indicado pelo secretário de Educação. Em um discurso conciliador, o diretor expressou sua disposição em atender as demandas dos estudantes, visando ao bem-estar e ao progresso da escola.

Após negociações, os estudantes e o novo diretor chegaram a um acordo. Ficou estabelecido que seria concedido um prazo de 20 dias, mais o período de férias, para que o novo diretor cumprisse as exigências acordadas. Caso ele não cumprisse as promessas feitas dentro desse prazo, os estudantes ocupariam novamente a escola como forma de protesto. Essa medida demonstra a determinação dos estudantes em garantir que suas demandas fossem atendidas e que a administração da escola refletisse verdadeiramente seus interesses e necessidades.

#### 4.6-1. Boletim GECEM – “Yes, sir”

No acervo do CEMEB, tivemos acesso a mais uma edição do jornal Boletim GECEM, n.º 06, a primeira do segundo semestre. O editorial publicado em 5 de agosto de 1968 saúda o retorno dos estudantes e o trabalho coletivo realizado no último semestre e convoca os estudantes para a responsabilidade social e necessidade de atuação na luta por melhores condições de vida a todos os trabalhadores e estudantes.

A diretoria do GECEM saúda os companheiros de luta, os colegas que nos orientaram e nos apoiaram em todo o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, os funcionários que manifestaram sua solidariedade ao nosso movimento, os professores que compreenderam e apoiaram nossos objetivos de luta, enfim, todos aqueles que souberam medir nossa ação e elevá-la conseqüentemente. Temos ainda muitas lutas a desenvolver, muita coisa a compreender e a discutir. A grande comunidade do CEMEB tem problemas

enormes a serem resolvidos, apesar das intensas lutas que vem desenvolvendo. **Problemas como melhoria dos métodos didáticos dos professores, liberdade de expressão do pensamento, etc.**, ainda são de grande peso contra nosso pleno desenvolvimento e preparação. Temos o dever de compreender tudo isso, fundamentalmente por suas CAUSAS. Se o Elefante Branco nos opõe dificuldades, temos que compreendê-las.

Por isso, foram criados os Comitês de Sala.

Estes Comitês têm como finalidades principais discutir na base todos os problemas da comunidade e **apresentar democraticamente as soluções**. Cada sala de aula, cada turma pode, desta maneira, manter uma participação ativa com seus representantes eleitos. O GECEM não pode, em momento algum, se desligar do pensamento de todos os estudantes, de todos os professores. E essa é uma maneira concreta de travarmos nossa luta.

Para um reinício de atividades devemos concentrar nossos esforços em objetivos comuns, objetivos de toda a sociedade em que vivemos. **Se estudamos, não é apenas para nosso desenvolvimento individualista, para ganharmos postos entre as classes mais abastadas do país: É para desenvolvermos a sociedade.** Não é justo que esqueçamos da grande maioria do povo brasileiro que direta ou indiretamente nos **sustenta e paga nossos estudos, o proletariado**. Não que não nos esforcemos, os colegas do noturno trabalham, passam privações para poderem frequentar a escola. Mas se têm o mínimo que tem, recebem do governo ou do comerciante, da fundação ou do industrial, é por existem milhões de brasileiros que sustentam a economia através do trabalho braçal nas piores condições, sem as mínimas garantias e privilégios necessários. Não podemos negar, somos privilegiados; e é por isso mesmo que devemos lutar pelos que não o são. **Se o operário não se mobiliza, não sai as ruas com facilidade, é porque coloca em risco sua família, seu próprio sustento; não que não o queira. Quando 6000 operários invadem e paralisam as fabricas em Osasco, tomando como reféns seus patrões mesmo sem a intervenção dos dirigentes sindicais, é porque não podem mais suportar as condições miseráveis de existência que lhes são impingidas pelo sistema.**

Companheiros, somos agora estudantes. Seremos depois os patrões? Seremos os que taxarão de “subversivas” as greves e manifestações operárias? Ou seremos simples lacaios das companhias norte-americanas, dos grandes grupos econômicos infiltrados ou brasileiros? Seremos os que venderão toneladas de explosivos, fabricando-os, exportando-os, para sustentar futuros Vietnãs, seremos os que hoje vedem armas e mais armas aos ibos, em Biafra, para que se assassinem mutuamente com o resto da Nigéria causando morte diária de 3000 pessoas por SUBNUTRIÇÃO, sem contar as vítimas da guerra, por simples interesses de MONOPÓLIOS DE PETRÓLEO? Seremos os fabricantes de armas atômicas que destruirão a vida? Não companheiros, temos outro papel. Se estudamos, é para o desenvolvimento da Ciência, e se desenvolvemos a Ciência É PARA O BEM DA HUMANIDADE. A Ciência atual serve aos patrões.

Descobriu-se o transplante de órgãos, mas qual é o nordestino pobre que pode mudar de órgão? A energia atômica tem centenas de aplicações em todos os setores da economia, no entanto, o centro das pesquisas é a bomba. Se esta fosse aplicada corretamente, não seríamos mais o país subdesenvolvido que somos. Enquanto isso, os Rockfelles se preparam para mandar milhões de homens à morte, enganando-os com palavras bonitas de “defesa da democracia”, “patriotismo” e muitos dólares. Por exemplo, se não temos ferrovias no Brasil (o que seria uma economia de 50% para o orçamento de transporte) é porque os grandes monopolistas do petróleo e da borracha, além dos fabricantes de automóveis boicotam sistematicamente nosso sistema ferroviário, auxiliados por coronéis designados pelo governo militar de Costa e Silva, que se incubem de sabotar a administração, desviar as verbas, etc., enquanto as famílias dos ferroviários vivem na miséria, e a economia da Nação é tremendamente

prejudicada. Enfim, nós estudantes brasileiros somos apenas matéria prima para consumo nas grandes indústrias. Nossa “produção” é selecionada pelos vestibulares e pelo ensino pago. **O tecnicismo e o didatismo da mentalidade destes senhores que se dizem “educadores” tratam de preparar nossos espíritos para um submetimento alienante, para dizermos “YES SIR” mecanicamente. Democracia virou chavão para ocultar as atrocidades cometidas por estes senhores contra o povo, através dos aparelhos de repressão. Estes senhores existem (se intitulam burgueses) por que ainda existe o capitalismo.**

Nós alunos do Elefante Branco temos um papel a cumprir: desmascaremos tudo isso, lutemos para que a Ciência se reverta em benefício da imensa maioria do povo. Não devemos lutar apenas por nossos banheiros, nossos privilégios, e sim PELO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E SOCIAL DA HUMANIDADE. Confiemos em nossa direção, no grêmio por nós mesmos eleito. Procuremos discutir tudo isso em nosso Comitês de Sala, tirando conclusões. **Lutemos para corrigir todas as falhas de nosso colégio- sem esperar por um Secretário de Educação linha-dura, por uma Secretaria de Educação que faz acordos com a USAID.**

Abramos **nossa escola para o povo**, para todos que desejarem aprender. SE estamos química, pensemos na melhor maneira de aplicá-la, desenvolvendo a indústria farmacêutica, criando remédios de fácil aquisição. Se estudamos engenharia, planejem as ferrovias e rodovias para que atendam as necessidades objetivas da economia. Se estudamos medicina, reformulemos o Plano Nacional de Saúde, para que se possa atender as reais necessidades do país. Se estudamos economia, planejem agora mesmo uma maneira mais concreta de se desenvolver a indústria, a agricultura, suprimindo os enormes desníveis encontrados no Brasil (Acervo Elefante Branco. Boletim GECEM, nº 06, 5 ago. 1968 – grifos nosso).

O texto representa mais do que um simples gesto de agradecimento; é um manifesto que celebra e reconhece o papel crucial desempenhado pela comunidade escolar no movimento de ocupação da escola. Os estudantes expressam gratidão não apenas pela participação, mas também pelo apoio recebido, destacando que essa mobilização foi bem-sucedida em despertar a consciência coletiva sobre os problemas do Elefante Branco, mas também sobre os acontecimentos do país. Na edição do jornal, eles ressaltam a importância de se acreditar no poder da união entre os estudantes e toda sociedade civil, enfatizando que essa colaboração é fundamental para promover mudanças significativas.

Além disso, o manifesto também atua como um chamado à ação dos estudantes, destacando a necessidade de se comprometerem com a realidade política e social do Brasil, incentivando-os a se engajarem ativamente na busca por transformações efetivas, contra as desigualdades e injustiças sociais. Ao mencionarem as greves dos operários em Osasco e Contagem, os estudantes reconhecem a importância da união entre diferentes setores da sociedade para alcançar objetivos comuns. As ações dos operários somente foram possíveis pela colaboração entre a classe trabalhadora e o movimento estudantil, e é preciso lembrar que muitos dos operários envolvidos também eram estudantes secundaristas (Ridenti, 2010).

As ações dos estudantes operários em Osasco serviam como inspiração para os secundaristas, alimentando neles a esperança de que poderiam ser agentes de mudança e protagonistas das transformações sociais do país naquele momento, ativando uma perspectiva de uma revolução socialista, sobretudo nos jovens ligados aos partidos de esquerda. É importante situar essa discussão no contexto do marxismo, que historicamente se posicionou afirmando que os operários são os verdadeiros agentes da revolução, e não os estudantes. No Manifesto do Partido Comunista Karl Marx e Friedrich Engels, os autores argumentaram que o proletariado, devido à sua posição econômica e social, é a classe destinada a liderar a transformação revolucionária. Esse pensamento se alinha com a visão de parte da esquerda atuante, especialmente os trotskistas obreiristas, que acreditavam que somente o proletariado estava habilitado para realizar a revolução.

Nesse sentido, aparentemente, esses estudantes estavam cientes dessas discussões e, mesmo assim, se consideravam responsáveis pela revolução socialista. É preciso lembrar que essas ideias de Trotsky influenciaram boa parte da esquerda atuante no movimento estudantil do CEMEB. Trotsky, com sua teoria da revolução permanente, defendia que a classe trabalhadora deveria tomar a dianteira na luta revolucionária, mas também reconhecia a importância da aliança com outros grupos sociais para alcançar a revolução. No entanto, a participação dos estudantes, especialmente daqueles provenientes de famílias operárias ou que também trabalhavam, desafia e enriquece essa perspectiva ao mostrar que a realidade brasileira era diferente de outras experiências mundiais que lutaram pelo socialismo. No Brasil, os estudantes trabalhadores eram uma realidade, nesse sentido, não eram apenas aliados passivos, muitos deles estavam diretamente envolvidos na luta operária e estudantil, trazendo experiências organizacionais que fortaleciam os dois movimentos.

A partir da análise da edição do jornal, é possível fazer uma reflexão mais aprofundada a respeito do cenário epistemológico daquele momento histórico. Na década de 1960, a perspectiva marxista era amplamente referenciada pelos movimentos sociais, grupos de esquerda e a parte da intelectualidade e dos estudantes. Havia um claro repúdio à política internacional dos Estados Unidos e aos interesses imperialistas dentro das correntes de pensamento de esquerda. De acordo com Roberto Schwarz, “apesar da ditadura da direita, há relativa hegemonia cultural da esquerda no país” (Schwarz, 2008, p. 62). Segundo Ridenti, naquele contexto, havia um sentimento de brasilidade ao mesmo tempo romântico e revolucionário. As pessoas buscavam no passado uma cultura popular cujas raízes

pudessem fornecer a base para uma nação moderna, que fosse capaz de superar o subdesenvolvimento e as desigualdades sociais. “Combatia-se o latifúndio; propunha-se a reforma agrária; o ‘povo brasileiro’ era glorificado e conclamado a realizar sua revolução, afinada com as lutas dos pobres da América Latina e do Terceiro Mundo” (Ridenti, 2008, p. 3).

Para Roberto Schwarz,

[...] cortadas naquela ocasião as pontes entre o movimento cultural e as massas, o governo Castelo Branco não impediu a circulação teórica ou artística do ideário esquerdista, que embora em área restrita floresceu extraordinariamente. Com altos e baixos essa solução de habilidade durou até 1968, quando nova massa havia surgido, capaz de dar força material à ideologia: os estudantes, organizados em semiclandestinidade. Durante esses anos, enquanto lamentava abundantemente o seu confinamento e a sua impotência, a intelectualidade de esquerda foi estudando, ensinando, editando, filmando, falando etc., e sem perceber contribuía para a criação, no interior da pequena burguesia, de uma geração maciçamente anticapitalista. Os estudantes, por meio do jornal mobilizavam outros estudantes, chamando-os para atuarem nas diversas frentes, acreditando nas transformações sociais por meio da educação e consciência de classe (Schwarz, 2008, p 72).

Esse engajamento dos estudantes em coletivos pode ser atribuído, em certa medida, à proliferação de ideias revolucionárias disseminadas por uma ampla divulgação das ideias socialistas, facilitada pela consolidação da indústria cultural, “de um segmento de mercado disposto a consumir produtos culturais de contestação à ditadura” (Ridenti, 2008, p. 5). Ridenti enfatiza que os intelectuais, inspirados pela obra de Michael Lowy a partir da reflexão sobre a trajetória intelectual das obras de Georg Lukács<sup>46</sup> entre 1909 e 1929, foram pioneiros na formulação dos conceitos de anticapitalismo romântico e reificação. Segundo ele, após o trauma da Primeira Guerra Mundial, esses intelectuais se voltaram para a causa proletária e para o socialismo, expressando seu anticapitalismo em apoio aos trabalhadores (Ridenti, 2008, p. 5).

No Brasil, o golpe de 1964 foi um momento crucial que marcou um ponto de inflexão para parte dos intelectuais, provocando um profundo trauma. No entanto, é importante observar que esse trauma não surgiu isoladamente, mas foi intensificado e catalisado pelo contexto internacional, especialmente após o advento da revolução cubana de 1959. A ascensão de Fidel Castro e a instauração de uma regime socialista em Cuba serviram como

---

<sup>46</sup> “Ainda impregnado de certo hegelianismo, Lukács defendia que a consciência proletária transcendia a imediatidade do capital, sendo capaz de objetivar uma realidade ‘superior’ que seria, segundo História e consciência de classe, a verdadeira realidade”. GARCIA; MOREIRA. *A Categoria Trabalho em Lukács segundo a Dialética Marxista*. Artigo • Rev. Direito e Práx. 11 (02) • Apr-Jun 2020. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/47652>.

um polo catalisador para o anti-imperialismo na América Latina. Além disso, eventos internacionais como os sucessivos golpes de Estado na América Latina e a barbárie capitalista evidenciada pela guerra do Vietnã contribuíram para a configuração desse quadro de decadência ético-cultural e político-moral que nutria convicções anticapitalistas no Brasil após o golpe de 1964 (Ridenti, 2008, p. 8). A conjunção desses acontecimentos internacionais e nacionais criou um ambiente propício para o surgimento e fortalecimento de ideologias críticas ao capitalismo e ao imperialismo, influenciando significativamente o pensamento dos intelectuais e estudantes brasileiros da época.

O jornal também aborda o acordo econômico entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), destacando sua intenção de estabelecer convênios e cooperação financeira para a educação brasileira. É interessante notar que, ao se mencionar o projeto MEC-USAID, geralmente se associa somente à reforma universitária, enquanto se negligencia a influência desse acordo no Ensino Médio. Entretanto, é importante considerar o contexto histórico em que essa cooperação ocorreu, fortemente marcado pelo tecnicismo educacional<sup>47</sup>. Essa abordagem tende a priorizar aspectos técnicos e instrumentais da educação, muitas vezes em detrimento das considerações humanistas e sociais presentes nas ideias de Anísio Teixeira e outros pedagogos brasileiros atuantes desde a década de 1930.

A tendência tecnicista em educação emerge da tentativa de aplicar à escola os princípios do modelo empresarial. Os teóricos dessa linha defendem a adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Os fundamentos teóricos da tendência tecnicista em educação encontram-se na filosofia positivista e na psicologia behaviorista, que, aplicadas ao contexto educacional, focam nos comportamentos observáveis e mensuráveis dos estudantes (Aranha, 1996, p. 213).

A implementação desse modelo na educação segue as orientações das teorias de Taylor e Fayol, ícones da Teoria Geral de Administração de Empresas. Sob essa perspectiva, o professor é concebido como um técnico que, apoiado por outros especialistas e auxiliado por recursos tecnológicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Esse paradigma

---

<sup>47</sup> Ver mais em: Arapiraca, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Rio de Janeiro, 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) I Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas.

posiciona a educação como um processo quase industrial, em que eficiência, padronização e controle são altamente valorizados (Aranha, 1996, p. 213).

Entretanto, críticos do tecnicismo apontam que essa abordagem simplifica a complexidade do desenvolvimento humano e desconsidera as dimensões éticas, sociais e culturais da aprendizagem. Eles argumentam que a educação, reduzida a um processo mecânico, perde sua essência como um campo rico e diversificado de desenvolvimento integral. Ao enfatizar apenas os aspectos observáveis e mensuráveis do comportamento, a tendência tecnicista negligencia a profundidade do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Um dos principais argumentos contra o tecnicismo é que ele pode levar à padronização do ensino e à alienação dos estudantes. Quando a educação é tratada como um processo industrial, focado na produção de resultados uniformes e previsíveis, há uma tendência de minimizar ou ignorar as diferenças individuais, culturais e contextuais dos alunos. Isso pode resultar em um empobrecimento da experiência educacional, em que a capacidade dos estudantes de se engajarem em reflexão crítica e criativa é limitada.

Nesse contexto, o papel desempenhado pela USAID ia além do âmbito universitário, abrangendo também o Ensino Médio. O acordo entre o MEC e a USAID reflete a influência e a agenda das potências estrangeiras na formulação das políticas educacionais brasileiras durante esse período, evidenciando a complexa interação entre interesses geopolíticos e reformas educacionais no contexto da Guerra Fria. Os técnicos norte-americanos que chegaram ao Brasil estavam muito mais preocupados em alinhar o sistema de ensino brasileiro aos interesses da economia internacional, em especial aos interesses das grandes corporações dos Estados Unidos, do que com o aprimoramento da educação brasileira em si.

Para implementar o projeto de educação do governo militar, a LDB de 1961 não foi revogada, mas foram introduzidas alterações e atualizações. “Enquanto a Lei 4.024/1961 fora antecedida por amplo debate na sociedade civil, as Leis 5.540/68 e 5.692/71 são impostas por militares e teocratas” (Aranha, 1996, p. 213).

A Comissão Meira Mattos foi estabelecida por meio de decreto do presidente Costa e Silva em 29 de setembro de 1967, com o objetivo de propor medidas relacionadas aos “problemas estudantis”. Presidida pelo coronel Meire Mattos, do Corpo Permanente da

Escola Superior de Guerra, que foi promovido a general em abril de 1968, essa comissão teve um papel crucial na formulação das políticas da Ditadura Militar para controlar e reprimir o movimento estudantil.

O decreto que criou a comissão tinha como objetivo principal a elaboração de um parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis. Após 89 dias de trabalho, a comissão apresentou um relatório final que serviu como um roteiro para resolver os problemas estudantis identificados pelo regime (Fávaro, 1991, p. 37). Esse relatório não apenas analisou as demandas e atividades dos estudantes, mas também propôs uma série de medidas repressivas e de controle para conter a crescente mobilização estudantil que desafiava o governo militar.

Ela operava em um contexto de crescente tensão entre o governo militar e os movimentos estudantis. Desde o golpe militar de 1964, os estudantes vinham se destacando como uma força de oposição significativa, organizando manifestações e greves que exigiam reformas educacionais e denunciavam a repressão política. O assassinato do estudante Edson Luís em março de 1968, durante um protesto no Rio de Janeiro, intensificou ainda mais essa mobilização, desencadeando uma série de manifestações em todo o país.

O trabalho da Comissão Meira Mattos foi fundamental para a implementação de políticas repressivas que buscavam sufocar essa resistência estudantil. Entre as medidas propostas estavam a vigilância contínua das atividades estudantis, a infiltração de agentes nos movimentos estudantis, a censura de publicações estudantis e a restrição da liberdade de expressão nas universidades. Essas ações foram parte de uma estratégia mais ampla de controle social que visava impedir qualquer forma de dissidência e consolidar o poder do regime militar. Segundo a pesquisadora Maria de Lourdes Fávaro,

O Relatório da Comissão Especial é apresentado em três partes: a primeira, denominada “história”, refere-se à criação, instalação, normas de funcionamento, período em que foram realizados os trabalhos e estudos desenvolvidos; a segunda parte concentra-se na análise dos “pontos críticos do sistema educacional que interferem direta ou indiretamente nas aspirações da juventude estudantil”; e a terceira contém as conclusões. O Relatório compreende ainda onde anexos, todos assinados pelo general Meira Mattos (Fávaro, 1991, p. 39).

Nos chama atenção o Anexo 2 do Relatório da Comissão Meira Mattos, que propunha medidas de controle ao movimento estudantil. Para Meira Mattos e seus colaboradores, o movimento estudantil era visto não apenas como um grupo dissidente, mas como um espaço de manobra política para a infiltração comunista no Brasil. Assim, o

relatório propunha ao governo que tomasse medidas drásticas para reprimir definitivamente “toda e qualquer manifestação do movimento estudantil, entendido como foco de agitação e de subversão à ordem estabelecida” (Fávaro, 1991, p. 41).

Essas medidas incluíam a intensificação da vigilância sobre os estudantes e suas atividades, a infiltração de agentes de segurança nas organizações estudantis, a censura de publicações e discursos considerados subversivos e a repressão violenta de manifestações e protestos. A comissão recomendava uma abordagem implacável, tratando qualquer atividade estudantil organizada como uma ameaça à segurança nacional.

Uma das recomendações para “salvar a democracia”, segundo o relatório da Comissão Meira Mattos, consistia em promover a democratização do meio estudantil por meio do fortalecimento de “lideranças estudantis democráticas” (Fávaro, 1991, p. 50). O objetivo era construir uma alternativa ideológica de representação estudantil que se contrapunha ao problema da representação estudantil de esquerda. As soluções propostas incluíam auxiliar de forma direta essas lideranças democráticas por meio de órgãos oficiais, como a Divisão de Educação Extraescolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases), do Ministério da Educação e Cultura, além de contar com a iniciativa privada por meio do Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes) e outras entidades comprometidas com a formação de lideranças democráticas no meio estudantil (Fávaro, 1991, p. 50).

Essas medidas refletem a preocupação do regime em desenvolver mecanismos de apoio para fortalecer lideranças não esquerdistas, em um esforço claro para moldar o ambiente estudantil de acordo com as diretrizes do governo militar. Ao apoiar diretamente essas lideranças por meio de órgãos governamentais e entidades privadas, o regime buscava criar uma base de sustentação ideológica dentro das universidades e escolas que fosse alinhada com seus princípios e que pudesse servir como um contrapeso às influências de esquerda (Fávaro, 1991, p. 50).

A Divisão de Educação Extraescolar e a Cases, ambas do MEC, foram instrumentalizadas para esse fim, oferecendo recursos e suporte a estudantes que representassem uma visão “democrática”, conforme definida pelo regime. Paralelamente, o Mudes e outras entidades privadas atuavam como facilitadores na formação de lideranças alinhadas com o projeto governamental, promovendo atividades e programas que visavam

engajar os estudantes em um contexto de desenvolvimento econômico e social que favorecesse a narrativa do regime (Fávaro, 1991, p. 50).

Outro grupo criado em 1968 com objetivo semelhante ao da Comissão Meira Mattos foi o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Segundo o pesquisador José Carlos Rothen, embora ambos buscassem “conter a onda de agitações e formular um conjunto de soluções” para as escolas e universidades brasileiras, o GTRU apresentou algumas diferenças importantes, especialmente em relação à estrutura do relatório final. Rothen destaca que o relatório do GTRU foi mais organizado e livre de repetições de assuntos e teses, além de ter abordado uma gama ampla de temas para reforma universitária, incluindo a concepção geral da reforma, regime jurídico e administrativo, estrutura, articulação entre escola média e superior, cursos e currículos, regime escolar, corpo docente, implantação da pós-graduação, corpo discente, expansão do ensino superior e recursos para a educação.

O relatório do GTRU propôs um repertório de soluções realistas e medidas operacionais para racionalizar a organização das atividades universitárias, buscando conferir-lhes maior eficiência e produtividade. Essa abordagem técnica e administrativa do GTRU pode ser vista como uma tentativa de legitimar a intervenção do governo na educação por meio de uma fachada de racionalidade e modernização. Contudo, subjacente a essas reformas estava a intenção de manter o controle sobre o ambiente universitário e garantir que ele servisse aos interesses da Ditadura Militar. A organização e a estruturação propostas pelo GTRU buscavam racionalizar o funcionamento das instituições de ensino superior ao mesmo tempo que consolidavam o controle do governo sobre elas (Rothen, 2008, p. 462).

Ambos, Comissão Meira Mattos e Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, desempenharam papéis decisivos na reforma universitária, que resultou na Lei n.º 5.540/1968, e na reforma do ensino de 1º e 2º graus, culminando na Lei n.º 5.692/1971. Essas leis representaram mudanças estruturais significativas no sistema educacional brasileiro, moldadas em grande parte pelas orientações e interesses advindos dos acordos MEC-USAID<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Glossário da história da Educação brasileira. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 1º mai. 2024.

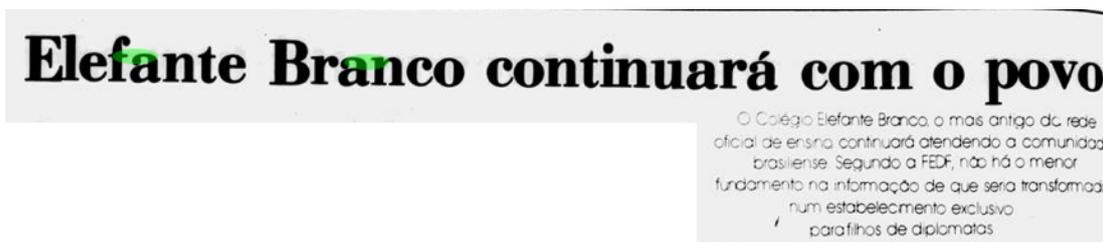
Portanto, fica claro que os técnicos norte-americanos não estavam simplesmente preocupados com a melhoria da qualidade educacional no Brasil, mas sim em promover uma adaptação do sistema educacional brasileiro aos interesses econômicos e políticos das grandes corporações internacionais, especialmente a dos EUA. Essa influência estrangeira teve um impacto duradouro no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro durante os anos da Ditadura Militar.

Entretanto, segundo as historiadoras Maria Celina D'Araújo e Mariana Joffily, a ação dos estudantes continuou na prática por meio de diversas estratégias que escapavam ao controle governamental. O acordo firmado entre o governo brasileiro e a *United States Agency for International Development*, em fevereiro de 1965, também foi alvo de intensas críticas das entidades estudantis, o que podemos confirmar no manifesto dos estudantes no jornal estudantil, denunciando a presença de técnicos norte-americanos dentro da Secretaria de Educação. Não sabemos se isso aconteceu de forma efetiva, mas dado que a sede do MEC fica em Brasília, provavelmente, essas visitas ocorreram, sobretudo, no colégio Elefante Branco. O acordo MEC-USAID previa a interferência de técnicos estrangeiros nas diretrizes da política educacional brasileiras, além de visar, entre outros pontos, estimular a privatização de instituições de ensino (D'Araújo; Joffily, 2019, p. 44).

Os questionamentos levantados pelos estudantes estavam alinhados à defesa da educação pública, e não estavam equivocados ao se oporem à interferência da privatização no sistema educacional público. Em 1977, uma matéria veiculada pelo Correio Braziliense relatou rumores de que o Elefante Branco poderia ser privatizado para atender exclusivamente aos filhos de diplomatas. Diante desses boatos, o diretor executivo da Fundação Educacional, Emerson de Almeida, veiculou uma declaração na mesma edição do jornal, datada de 2 de agosto de 1977, negando categoricamente esses rumores e assegurando que o “Elefante Branco continuará com o povo” (Correio Braziliense, 2 ago. de 1977).

Esse esclarecimento é significativo, pois confirma que de fato houve cogitações e especulações sobre a privatização da escola, o que suscitou preocupações legítimas por parte da comunidade escolar. Esse episódio ilustra a importância da vigilância e da mobilização dos estudantes e da sociedade civil para defender a educação pública e garantir que ela permaneça acessível a todos, sem ser submetida aos interesses privados.

**Figura 32 – Elefante Branco continuará com o povo**



Fonte: Correio Braziliense, 1977.

#### 4.6-2. “Carta aberta à direção do CEMEB”

No dia 9 de agosto, já estava marcada uma nova assembleia com os estudantes para decidir sobre as ações do movimento estudantil. A publicação da edição do jornal estudantil marcou o retorno das atividades escolares após o recesso de julho. Os estudantes se reuniram em assembleia às 16h, sem a presença do diretor que precisou se ausentar da escola. Segundo Gurgel, quando o diretor chegou e descobriu que ocorreu uma assembleia sem a sua presença, começou a discutir com os líderes do grêmio e resolveu dissolver a entidade.

O diretor travou então uma violenta discussão com os diretores do Grêmio, que estavam em reunião, e declarou a entidade dissolvida. Começou a quebrar os moveis e mandou recolher o que restou ao almoxarifado, depois de escorraçar do DCESB presentes ao local, sob ameaça de agressão com pedaços de madeira (Gurgel, 2002, p. 191).

No mesmo dia, 9 de agosto de 1968, um documento confidencial foi registrado no Sistema Nacional de Informações, fornecendo um relato detalhado da histórica declaração de “território livre” pelos estudantes. Dividido em 6 tópicos, o documento inicia descrevendo a decisão dos estudantes de proclamar o “território livre” em 7 de junho de 1968, estipulando um prazo até o dia 1º de agosto de 1968 para que todas as exigências fossem atendidas. No segundo tópico, são apresentadas as demandas que receberam respostas positivas do diretor Cesar Gonçalves Filho, como o funcionamento integral da biblioteca e uma limpeza geral do colégio. No entanto, também são destacadas as reivindicações que não foram atendidas pelo diretor, incluindo o funcionamento do laboratório, a autonomia do grêmio, a oferta de refeições a preços acessíveis e a distribuição gratuita de apostilas. O documento constantemente defende as ações do diretor, explicando que a falta de cumprimento dessas exigências se devia a ausência de verbas, responsabilidade da Secretaria de Educação (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Conselho de Segurança Nacional- BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.2579 – Dossiê, 9 ago. 1968).

**Figura 33** – Documento confidencial

4. O Grêmio do Centro de Ensino Médio Elefante Franco (GECEM), indiscutivelmente de esquerda, vem concitando os alunos a cerrarem fileiras junto a seus líderes para debate dos seguintes tópicos, propostos pela cúpula estudantil:

- Reivindicações - o que falta, o que foi feito.
- Ensino - deficiências e origens.
- Luta a se desenvolver.
- Últimas mobilizações em Brasília e no Brasil.

Esses tópicos irão ser discutidos pelas diversas turmas que logo após levarão as conclusões à apreciação da direção do Grêmio numa reunião já prevista para as 14,00 hs de sábado (dia 10/Ago) depois do que irão a uma Assembléia Geral no dia 13 próximo. Nessa Assembléia planejam os líderes esquerdistas, após denunciar o não atendimento das reivindicações feitas anteriormente, concluir pela decretação de greve e restabelecimento do "tório livre" no Elefante Franco (anexo nº 3).

5. Na Assembléia Geral do dia 13 serão também discutidos outros problemas de difícil solução, dos quais destacamos os seguintes:

- aprovação dos Estatutos do Grêmio (anexo nº 4);
- posição dos alunos frente à expulsão dos 80 estudantes do Colégio Agrícola de Brasília (anexo nº 5).

6. Os líderes mais atuantes no Centro de Ensino Médio Elefante Franco (CENEB) são os seguintes: ANA AMÉLIA LINS CAVALCANTE, MURILO ANTONIO PAES LINDIM, CARLOS ANTONIO CAVALCANTE, HÉLIO MARQUES PRATES DOYLE, RICARDO DO MONTE ROSA, IRAN JACOBE RODRIGUES e EDVALDO TÓRRES.

Fonte: Acervo do Arquivo Nacional, 1968.

No tópico 3, surge uma justificativa para a não implementação do pedido de “dispensa de professores incompetentes”. Segundo o documento, enquanto os estudantes consideram competentes os professores que utilizam apostilas de acordo com os melhores padrões pedagógicos, a direção da escola argumenta que não possui recursos para arcar com o alto custo dessas apostilas, tornando essa demanda inviável dentro da realidade escolar. Essa discordância ilustra as tensões entre os estudantes e a administração escolar, bem como as limitações financeiras enfrentadas pela escola.

Essa justificativa sobre a questão financeira contribuía para o discurso de que o pagamento de mensalidades resolveria a falta de recursos nas escolas. A ideia de cobrar mensalidades já havia sido sugerida como uma alternativa para reduzir os custos, com a

justificativa de que somente assim seria possível promover uma educação de qualidade. No Anexo 1 do Relatório da Comissão Especial Meira Mattos, há a proposição de que

[...] a anuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino será fixada no mês em curso, em importância não superior a 1 (um) salário-mínimo vigente em janeiro de 68 e nunca inferior a 1/3 (um terço) deste salário (Fávero, 1991, p. 40).

Essa proposta reflete uma tentativa de resolver os problemas financeiros das escolas públicas por meio da implementação de um sistema de cobrança, transferindo parte dos custos para os alunos e suas famílias. No entanto, essa medida também destacava a desigualdade no acesso à educação, já que muitos estudantes poderiam não ter condições de pagar as mensalidades, o que poderia excluir uma parcela significativa da população estudantil.

A proposta de mensalidades aparece constantemente nos documentos estudantis, e foi recebida com críticas por parte dos estudantes e de setores da sociedade que defendiam a educação pública gratuita como um direito fundamental. A cobrança de mensalidades em escolas públicas seria um retrocesso na luta por uma educação universal e inclusiva, exacerbando ainda mais as desigualdades sociais. Além disso, tal medida poderia ser vista como uma tentativa de privatizar a educação pública, abrindo caminho para a mercantilização de um direito essencial.

No tópico, ainda, os estudantes estavam levantando preocupações mais amplas sobre a qualidade do corpo docente e as práticas de contratação na escola, especialmente em relação a substituição de professores por militares e a dispensa de professores por motivos políticos. É preciso lembrar que assim que o Ato Institucional nº 1 foi instituído, boa parte dos professores do CEMEB foram cassados, conforme abordado no segundo capítulo desta tese; os outros que continuaram na escola também foram perseguidos ao longo da Ditadura Militar. A interferência política direta na gestão das escolas e no corpo docente afetou a qualidade da educação e o clima escolar, minando a autonomia das instituições educacionais, criando um ambiente de medo e repressão que impactava tanto os professores quanto os estudantes.

Para o ex-estudante Jarbas Marques<sup>49</sup>, a decretação de “território livre”, ocorreu no sentido de recuperar a qualidade do ensino da escola, uma vez que bons professores eram demitidos sem justificativa,

os estudantes do Elefante Branco, quando foi demitido um diretor e vários professores – havia um deles que era professor de Eletrônica, que foi professor de Eletrônica dos dois ministros, e que foi retirado de sala de aula sem nenhuma justificativa, simplesmente porque um delator disse que ele falava coisas indevidas, eu, infelizmente, tem quarenta anos, quase cinquenta anos, eu não me lembro, lembro fisicamente, eu o estou vendo na minha cabeça, no meu cérebro, a imagem dele, mas não me lembro do nome dele, ele foi demitido do curso de Eletrônica, demitido assim, avisado de que não fazia parte mais, e esse professor deu aulas para dois ministros (Marques, 2009, p. 21).

No tópico 4, a justificativa para a perseguição ao grêmio estudantil foi apresentada de forma categórica, atribuindo essa ação à percepção de que a instituição tinha uma inclinação política de esquerda. O documento enfatiza essa característica central da identidade do grêmio da escola, insinuando que essa orientação comprometia a legitimidade das ações dos seus líderes em favor dos estudantes secundaristas. Por meio dessa constatação, foram realizadas ações de repressão com objetivos claros de minar a influência e legitimidade do grêmio dentro da escola.

O ex-estudante Gurgel destacou que, desde 1967, a atuação política do DCESB era guiada pela linha do Partido Operário Revolucionário- Trotskista, e destaca que, desde 1963, organizações como o Partido Comunista Brasileiro, a Juventude Operária Católica e a Ação Popular mantinham “células” no Elefante Branco (Gurgel, 2002, p. 185). Essas células eram pontos de articulação importante para a mobilização e conscientização dos estudantes em torno de ideais políticos de esquerda, contribuindo para a formação de uma resistência organizada contra a Ditadura Militar. A presença dessas organizações no ambiente escolar revela a profundidade e a extensão da influência da esquerda entre os estudantes. Esse cenário explica, em parte, a intensa vigilância e repressão exercida pelo regime sobre o movimento estudantil no Elefante Branco. A detecção de qualquer sinal de ativismo político era rapidamente seguida por medidas repressivas destinadas a desarticular essas iniciativas, seja por meio de prisões, expulsões ou outras formas de intimidação.

---

<sup>49</sup> MARQUES, Jarbas. Entrevistadora: Eva Waisros Pereira. Local – Brasília/DF. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. Data: 29 de jun. de 2009. Gravação: DVD- Fita 1- 52 min. 33 s. Fita 2- 5 min. 59 s. 23 páginas. Ano: 2009. PROJETO DE PESQUISA: Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB. FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

O documento trouxe também os tópicos propostos pelos estudantes para serem discutidos em assembleia, incluindo reivindicações, deficiências no ensino, ações a serem desenvolvidas e mobilizações recentes em Brasília e no Brasil. Segundo o documento, estava agendada para o dia 10 de agosto, um sábado, a discussão em turmas, após a qual cada representante levaria as propostas para o grêmio estudantil, e uma assembleia geral ocorreria em 13 de agosto, uma terça-feira. Mais um vez, o documento destaca que, nessa assembleia, os líderes de tendência esquerdistas planejavam, após denunciar o não atendimento das reivindicações anteriores, concluir pela decretação de greve e pelo restabelecimento do “território livre” no Elefante Branco (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Conselho de Segurança Nacional - BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.2579 - Dossiê, 9 ago. 1968).

O termo “esquerdista” mais uma vez foi usado de maneira pejorativa para desqualificar e reprimir aqueles que se opunham ao regime militar. Ao rotular os estudantes como “esquerdistas”, o governo militar buscava enquadrá-los como ameaças subversivas, desviando o foco de suas legítimas reivindicações por mudanças sociais e políticas. Conforme apresentado por Gurgel, boa parte dos estudantes envolvidos nas manifestações e ocupações durante esse período participavam ativamente de correntes, partidos e grupos que defendiam a revolução socialista. Alguns desses grupos, como a própria AP e o PCB, defendiam inclusive o uso de armas para derrubar a Ditadura Militar. Esse envolvimento mostra que as demandas estudantis não se limitavam a questões educacionais, mas estavam inseridas em um contexto mais amplo de resistência contra o regime autoritário, que censurava a liberdade de expressão, reprimia a participação política e violava os direitos humanos.

Nesse sentido, a rotulação de “esquerdistas” servia como uma ferramenta do governo para justificar a repressão e a censura. A participação dos estudantes nas manifestações não era ingênua ou desprovida de consciência política. Eles estavam cientes dos riscos e das implicações de suas ações em um contexto de intensa repressão. Esses jovens viam a educação como um campo de batalha para contestar a legitimidade do regime e promover a consciência crítica e revolucionária entre a juventude.

No tópico 5 do documento, a aprovação do Estatuto do Grêmio e a readmissão dos 80 estudantes expulsos do Colégio Agrícola de Brasília foram apresentadas como problemas de difícil solução exigidos pelo grêmio estudantil do Elefante Branco. Segundo os estudantes, esses eram os principais requisitos para desocupação do CEMEB (Acervo do

Arquivo Nacional. Fundo: Conselho de Segurança Nacional – BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.2579 – Dossiê, 9 ago. 1968). Gurgel relatou em seu livro que o DCEsb chegou a contratar advogados para assegurar a volta dos 80 alunos. Praticamente todos os pontos de ônibus do Plano Piloto foram pichados com mensagens de apoio aos estudantes expulsos, como “os 80 voltarão. CAB”, em referência ao Colégio Agrícola de Brasília. Deputados chegaram a se pronunciar em plenária a favor do retorno dos estudantes. No entanto, não conseguiram êxito, e os 80 estudantes acabaram ou se matriculando em outros colégios ou retornando aos seus estados de origem (Gurgel, 2002, p. 184).

No 6º tópico, são descritos os líderes mais atuantes na ocupação do Elefante Branco, entre eles estão os nomes dos estudantes: Ana Amélia Lins Cavalcante; Murilo Antônio Paes Landim; Carlos Antônio Cavalcante; Hélio Marques Prates Doyle; Ricardo do Monte Rosa; Iran Jácome Rodrigues; e Edvaldo Tôres. O documento aponta alguns anexos importantes, mas que não estão presentes nesse dossiê, como o editorial, de 5 de agosto de 1968, do GECEM, já mencionado neste trabalho, e o manifesto pela volta dos expulsos do Colégio Agrícola de Brasília (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Conselho de Segurança Nacional – BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.2579 – Dossiê, 9 ago. 1968).

Em outro documento de caráter urgentíssimo do SNI, nomeado de “Prisão de Elementos Trotskistas no DF”, de 5 de junho de 1970, o estudante Hélio Doyle foi apresentado como membro atuante e divulgador do trotskismo em Brasília, embora ele não tenha sido preso nessa ocasião. Esse documento revela que os investigadores identificaram o POR-T, como organizador das agitações estudantis que ocorreram no DF, abrangendo tanto o Ensino Superior quanto de Ensino Médio. Os investigadores notaram uma certa continuidade nas atividades do POR-T, que ainda não havia sido rompida. Além disso, apontaram que havia indícios de que elementos do magistério, especialmente do Ensino Médio, estavam comprometidos com o POR-T. A possibilidade de envolvimento do clero do DF também foi levantada, “alguns panfletos foram distribuídos em igrejas, com a anuência do pároco” (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Sistema Nacional de Informação – BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.70014279 – Dossiê, 5 jul. 1970).

Esse documento exemplifica a preocupação do regime militar com a influência do trotskismo e suas ramificações dentro do movimento estudantil e de outras esferas sociais, como a Igreja Católica. A vigilância e a repressão direcionada a essas atividades demonstram a extensão do controle estatal sobre qualquer forma de oposição política, especialmente

aquelas que se articulavam em torno de ideologias de esquerda. A presença de professores e membros do clero envolvidos com o POR-T indicava que a influência trotskista se estendia além do meio estudantil, alcançando outras esferas sociais e profissionais. As ações do governo para monitorar, infiltrar e reprimir essas atividades refletem a percepção de que, mesmo em um contexto de repressão intensa, sobretudo, após julho de 1968, havia uma resistência significativa que continuava a desafiar a legitimidade e o controle da ditadura.

A vigilância sobre os estudantes por parte dos órgãos de repressão era uma realidade constante no contexto de ditadura, e a possibilidade de uma nova declaração de “território livre” certamente seria vista como uma ameaça à ordem estabelecida pelo regime. Diante disso, não era surpreendente que inquéritos policiais fossem abertos para manter sob controle os estudantes considerados subversivos. A vigilância constante reflete a postura da Ditadura Militar em reprimir qualquer forma de dissidência ou ativismo estudantil que desafiasse sua autoridade. No caso de Ibiúna, onde a repressão aos estudantes foi particularmente severa, a ditadura procurou retomar a iniciativa e colocar o movimento estudantil na defensiva. Esse evento destacou o crescente desespero do regime em conter a mobilização estudantil, visto que, no governo, já se discutia a implementação de medidas ainda mais agressivas. Isso culminou com a decretação do Ato Institucional Número n.º 5 no final de 1968, que ampliou drasticamente os poderes repressivos do Estado. O AI-5 marcou o período mais duro da repressão, suspendendo direitos civis e permitindo ao governo intervir diretamente em qualquer atividade considerada subversiva. A constante vigilância e a repressão aos estudantes eram, portanto, partes integrantes de uma estratégia mais ampla para silenciar a oposição e manter a ordem autoritária.

Os inquéritos policiais foram uma ferramenta utilizada para monitorar e intimidar os líderes estudantis e aqueles que expressavam opiniões contrárias ao governo. O objetivo era sufocar qualquer tentativa de organização ou mobilização que pudesse desafiar o projeto ditatorial, e Brasília, como capital e símbolo do regime, representava o epicentro dessa eficácia.

No arquivo do SNI, encontramos um documento adicional que investigou a atividade do Grêmio Estudantil do Elefante Branco em meio ao contexto de decretação de “território livre”. Esse documento oferece uma continuação dos relatos sobre os conflitos entre a administração do CEMEB e os estudantes do GECM, particularmente em relação aos eventos planejados para a reocupação do colégio. Datado de 16 de agosto de 1968, o

documento reitera a avaliação positiva das ações tomadas pelo diretor da escola. Entre as ações, destaca-se a decisão de dissolver o grêmio estudantil do CEMEB e expulsar 13 estudantes, uma grande parte destes sendo de líderes do grêmio estudantil.

A medida tomada pelo diretor CESAR, de comum acordo com o Conselho Técnico, alcançou os seguintes alunos: LUIZ CARLOS MONTEIRO GUIMARÃES (irmão de Honestino Monteiro Guimarães), ÍTALO FILGUEIRA FILHO, IRAÊ SASSI, CACI MIRLA SASSI, VICTORINO DE OLIVEIRA NETO, HAMILTON LOPES DOS SANTOS, ANA AMELIA GADELHA LINS CAVALCANTE, MARIA REGINA PEIXOTO PEREIRA, GILMAR PEREIRA DE SOUZA ELIAS, BERGSON LUIZ CHAUL PEREIRA, ANGELA COZZETTI MARINHO, SOLONEL CAMPOS DRUMON JR e MARIA JACY SANTOS AMORIM. Ao estudante VICTORINO OLIVEIRA NETO foi, entretanto, concedida liminar ao mandado de segurança impetrado pelo advogado EDÍSIO GOMES DE MATOS junto ao Juiz LUIZ VICENTE CERNICCHIARO. À vista desse precedente, igual medida foi postulada e, pelo esmo juiz, concedida aos outros estudantes expulsos. A Secretaria de Educação do DF entrou com recurso contra as referidas decisões do juiz (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Conselho de Segurança Nacional - BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.1476 - Dossiê, 16 ago. 1968).

O documento revela um aprofundamento dos conflitos entre a direção escolar e os estudantes engajados em atividades de protesto e organizados e reflete a resistência dos estudantes frente às políticas autoritárias, mas também a reação enérgica por parte das autoridades para reprimir qualquer forma de dissidência dentro do ambiente escolar. Os estudantes enfrentaram sérias consequências por suas ações. A decisão da direção escolar de dissolver o grêmio estudantil e expulsar vários de seus membros demonstra uma postura punitiva adotada pelas autoridades em resposta à mobilização estudantil.

O relato do dia 21 de agosto de 1968, presente no mesmo dossiê, detalha a prisão do estudante Luiz Carlos Monteiro Guimarães, presidente do GECEM e irmão de Honestino Guimarães. Ser irmão de Honestino já era um sinal de perigo para a ditadura, e os documentos frequentemente fazem essa associação para justificar as ações repressivas. A tentativa de prender Luiz Carlos ocorreu dentro da escola, sem qualquer mandado judicial, evidenciando o caráter arbitrário e autoritário das ações da ditadura. Entretanto, foi impedida pelo diretor, que acabou entrando em confronto com o policial militar. Apesar da intervenção do diretor, a prisão de Luiz Carlos não foi evitada. Conforme o testemunho de Jarbas Marques, ex-aluno, a prisão ocorreu logo depois na casa do estudante.

então, os estudantes do Elefante Branco, e do CASEB também, criaram o chamado “território livre”, de polícia não entrar no Elefante Branco, de polícia não entrar no CASEB. Mas foram vencidos pela violência, pela prisão desses líderes. Por exemplo, a família do Honestino, o irmão dele estava deitado em casa e a polícia invadiu a casa dele, sem mandado, sem nenhuma legalidade, ele acordou com uma pistola na cabeça para dar conta do irmão, que era presidente

do grêmio literário do Elefante Branco, o Luís. Quem sofreu isso foi o Norton (Marques, 2009, p. 21).

O diretor se sentia cada dia mais coagido devido às tensões com os estudantes e sua negativa a uma ação da polícia militar. Na conclusão do dossiê, a possibilidade de o diretor renunciar ao cargo foi considerada prejudicial ao retorno da normalidade dentro do ambiente escolar. A alegação positiva sobre as ações do diretor em um documento oficial se deve ao fato de que a dissolução do grêmio e a expulsão dos estudantes considerados “subversivos” foram medidas que, embora contestadas judicialmente, reforçaram a imagem do diretor como alguém capaz de impor disciplina e manter a ordem dentro da escola.

É importante destacar que esse período foi marcado por eventos significativos que alteraram a dinâmica e a correlação de forças dentro da UnB e no cenário político mais amplo do DF. A expulsão de Honestino Guimarães da UnB e o início da atuação de Azevedo<sup>50</sup> como vice-reitor, além da invasão policial-militar na própria UnB, exemplificam essas mudanças. Portanto, a primeira metade de 1968 contrasta nitidamente com a segunda metade do ano, refletindo uma intensificação das medidas repressivas por parte da Ditadura Militar e uma reconfiguração das dinâmicas repressão no meio estudantil.

A atuação do diretor Cesar no Elefante Branco, conforme destacado no documento, foi percebida como decisiva e acertada pelas autoridades. Houve um “consenso” de que suas ações eram necessárias para restabelecer a disciplina e o funcionamento adequado da escola, diante da presença de um movimento estudantil ativo, militante e de esquerda.

Acreditava-se que, com o apoio das autoridades, o diretor Cesar seria capaz de impor a ordem necessária para o funcionamento adequado da escola. Esse apoio se manifestou por meio de prisões e abertura de inquéritos policiais contra os estudantes mais ativos no movimento de ocupação da escola. Essas ações tinham o objetivo claro de neutralizar qualquer forma de resistência vista como subversivas e de assegurar que a escola operasse dentro dos padrões exigidos pela ditadura. A cooperação entre o diretor e as autoridade

---

<sup>50</sup> A história de Honestino está imbrincada na história da Universidade de Brasília. Ele era presidente da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília em 1968, ano de intensas manifestações populares e da invasão policial-militar ao *campus*, em agosto, a pretexto justamente de se prenderem líderes estudantis. Honestino foi expulso da UnB no mesmo Ato em que José Carlos de Almeida Azevedo era nomeado como vice-reitor e interventor militar na universidade. Entre 1968 e 1973, fugindo de uma condenação injusta e desmedida, Honestino viveu na clandestinidade, mantendo sua atuação política. Os anos que se seguiram a 1968 viram uma UnB cada vez mais cercada, monitorada, reprimida – não sem contar, é claro, com as colaborações eventuais de membros da comunidade universitária à Ditadura Militar. Disponível em: <https://noticias.unb.br/69-informe/6990-nota-do-conselho-universitario-pela-elucidacao-do-desaparecimento-de-honestino-guimaraes>. Acesso em: 14 jun. 2024.

demonstrava uma estratégia conjunta para reprimir o funcionamento do grêmio estudantil dentro da escola. Isso foi visto como particularmente significativo em uma instituição como o Elefante Branco, onde a presença de um movimento estudantil ativo representava um desafio constante para as autoridades e as políticas governamentais da ditadura no DF.

Essas ações da direção, apoiadas pelas autoridades policiais, foram confrontadas pelos estudantes por meio de uma carta aberta à comunidade escolar e através de ações judiciais que contestaram as expulsões dos alunos. O dossiê menciona o conteúdo dessa carta aberta distribuída pela diretoria do GECEM ao diretor César, datada do dia 12 de agosto de 1968. Apesar de constar como anexo no documento do SNI, não tivemos acesso direto a essa carta através desse canal, conseguimos obtê-la por meio do acervo do Elefante Branco, dentro de uma pasta guardada na escola sobre a história do GECEM. Ao ter acesso a essa carta, pudemos entender melhor os argumentos e as justificativas apresentadas pelos estudantes, e não somente o ponto de vista dos órgãos de repressão, que avaliaram a carta como uma potencial ameaça à ordem pública, uma tentativa de subverter a autoridade da escola ou mesmo como evidência de atividades consideradas subversivas.

#### CARTA ABERTA À DIREÇÃO DO CEMEB

Sr. Professor César: O objetivo desta carta aberta é bem claro. Como estudantes conscientes de uma realidade nacional que somos, na qual se inserem as arbitrariedades cometidas pelo Sr., temos o dever de publicar a posição dos alunos deste estabelecimento. Em Assembleia Geral o Sr. prometeu o atendimento de nossas reivindicações, dentre elas uma cantina decente e a preços módicos, gratuidade de apostilas e biblioteca e biblioteca em funcionamento. Acontece que o Sr. cumpriu pequena parte delas, extrapolando os prazos que tinha. Os alunos do CEMEB não têm uma boa cantina, não têm uma biblioteca que funcione, alguns ainda pagam apostilas. Não o culpamos, culpamos o regime, que não pode e não quer atender nossos direitos. Mas se o Sr. assume o papel desta degenerada estrutura, nós o reprovamos com ela. Sexta-feira fomos surpreendidos com uma intimação da 11ª RM, e como se não bastasse, com sua atitude policialesca e brutal. Sr. professor, o Sr. nos prometeu autonomia total. Realizamos uma assembleia para responder às ameaças do Governo Militar, utilizando este DIREITO. O Sr. agiu como um animal, quebrou nosso grêmio, ameaçou-nos aos gritos, expulsou-nos do colégio. Não consideramos esta atitude como sendo a de um educador, e sim a de um homem que perdeu razão, de uma estrutura que perdeu a razão. Esclarecemos-lhe que não nos intimidaremos com as demonstrações de força, pois demonstram claramente que o Sr. ostenta as mesmas intenções do governo que aqui o impôs. Nenhum dos colegas se considera expulso e nosso grêmio continua existindo, pois não é a sede ou seus membros que o faz existir, e sim a vontade e a decisão de luta dos alunos deste colégio. Nós é que o consideramos expulso desta comunidade. Entretanto, não procederemos como o Sr.: Daremos-lhe o direito de defesa, perante a Assembleia Geral a ser realizada terça-feira, ala 13, às 10,15 e 21 horas. Os jurados seremos nós, alunos do CEMEB. Brasília, 12 de agosto de 1968. (Acervo Elefante Branco, 12 ago. 1968).

**Figura 34 – Carta aberta à direção do CEMEB**

CARTA ABERTA À DIREÇÃO DO CEMEB

Sr. professor César:

O objetivo desta carta aberta é bem claro. Como estudantes conscientes de uma realidade nacional que somos, na qual se inserem as arbitrariedades cometidas pelo Sr., temos o dever de publicar a posição dos alunos deste estabelecimento.

Em Assembléia Geral o Sr. prometeu o atendimento de nossas reivindicações, dentre elas uma cantina decente e a práticos médicos, gratuidade de apostilas e biblioteca em funcionamento. Acontece que o Sr. cumpriu pequena parte delas, extrapolando os prazos que tinha. Os alunos do CEMEB não têm uma boa cantina, não têm uma biblioteca que funcione, alguns ainda pagam apostilas. Não o culpamos, culpamos o regime, que não pode e não quer atender nossos direitos. Mas se o Sr. assume o papel desta degenerada estrutura, nós o reprovamos com ela.

Sexta-feira fomos surpreendidos com uma intimação da 11ª Bm, e como se não bastasse, com sua atitude policiaisca e brutal.

Sr. professor, o Sr. nos prometeu autonomia total. Realizamos uma assembléia para responder às ameaças do Governo Militar, utilizando do este DIREITO. O Sr. agiu como um animal, quebrou nosso grêmio, ameaçou-nos aos gritos, expulsou-nos do colégio. Não consideramos esta atitude como sendo a de um educador, e sim a de um homem que perdeu a razão, de uma estrutura que perdeu a razão.

Sr. professor:

Acusamo-lo perante todos os alunos e professores deste colégio de cometer um ato policiaisco e de coagir a todos os alunos, declarar o grêmio extinto. Acusamo-lo de colocar ostensivamente como "ajudante" da Direção agentes do DOPS, SNI e Polícia, além de seus já conhecidos auxiliares, que transformam esta casa de cultura num covil de fascistas a serviço do Governo Militar.

Esclarecemos-lhe que não nos intimidaremos com as demonstrações de força, pois demonstram claramente que o Sr. ostenta as mesmas intenções do governo que aqui o impôs. Nenhum dos colegas se considera expulso e nosso grêmio continua existindo, pois não é a sede ou seus membros que o faz existir, e sim a vontade e a decisão de luta dos alunos deste colégio.

Nós é que o consideramos expulso desta comunidade. Entretanto, não procederemos como o Sr.: Daremos-lhe o direito de defesa, perante a Assembléia Geral a ser realizada terça-feira, dia 13, às 10, 15 e 21 horas. Os jurados seremos nós, alunos do CEMEB.

Brasília, 12 de agosto de 1968

Fonte: Acervo Elefante Branco, 1968.

O documento representa uma demonstração de resistência por parte do movimento estudantil, que se recusou a aceitar as arbitrariedades e contestou as ações do diretor ao aliar-se à causa policiaisca dentro do ambiente escolar. Os estudantes não se curvaram diante dessa repressão e questionaram publicamente as decisões do diretor de expulsar os estudantes e proibir o funcionamento do grêmio estudantil. O documento encontrado no acervo da escola, intitulado “Carta Aberta à Direção do CEMEB”, datado de 12 de agosto de 1968, revela a profunda insatisfação dos estudantes tanto com a situação política nacional quanto com a postura do diretor da escola. Os alunos acusavam a direção de conivência com as ações policiais dentro da instituição, alegando que foram expulsos e submetidos a Inquéritos Policial Militar simplesmente por participarem do grêmio estudantil e realizarem assembleias e reuniões.

Na carta, os estudantes denunciaram que o grêmio fora extinto de forma arbitrária pela direção, dentro do diálogo que estava sendo mantido entre o diretor da escola e os

estudantes. Eles ainda relataram a destruição de documentos e pertences relacionados ao grêmio. Dirigindo-se diretamente ao então diretor, professor Cezar Gonçalves Filho, os alunos afirmaram que não se consideravam expulsos e que continuariam a promover atividades em prol da escola, como assembleias e reuniões, independentemente da aprovação da direção ou anuência do Estado ditatorial.

As demandas apresentadas na carta eram claramente de interesse coletivo, destacando o desejo dos estudantes por uma cantina e uma biblioteca mais equipada. O teor da carta evidencia a firme convicção dos alunos em serem agentes ativos do processo histórico em que estão inseridos, recusando-se a serem tratados como incapazes de agir e reivindicar seus direitos básicos. Além disso, na carta aberta à comunidade escolar, os estudantes expressaram sua determinação em contribuir ativamente para criação e participação na vida escolar. Eles se comprometeram a realizar as críticas necessárias e a reivindicar o papel fundamental do estudante na construção de um ambiente educacional participativo e crítico.

A carta simboliza a força do movimento estudantil, que não se intimidou com as ações repressivas. A distribuição ampla dessa carta para toda comunidade escolar demonstrou a força e o poder de mobilização que os estudantes do Elefante Branco possuíam. Não é surpresa que a repressão respondeu de forma contundente às ações desses estudantes. Mobilizados e articulados, eles desafiaram o diretor e expuseram suas arbitrariedades na condução do diálogo estabelecido a primeira ocupação da escola. A expulsão dos líderes estudantis do grêmio e a destruição da sala coletiva foram exemplos claros da arbitrariedades na administração da escola.

A carta inicialmente adota um tom moderado, expressando a indignação dos estudantes sem recorrer a expressões pejorativas. No entanto, à medida que os estudantes narram seu descontentamento, a voz se torna mais incisiva e agressiva, chegando ao ponto de comparar a atitude do diretor a um comportamento animal irracional, usado para impor sua força repressiva. Os estudantes claramente não viam possibilidade de um diálogo efetivo com representantes da ditadura. A resposta autoritária da direção da escola, personificada pelo diretor, refletiu a postura repressiva adotada pelo Estado, que recorria à força da repressão para sufocar os protestos dos estudantes. Essas ações repressivas dentro da escola demonstram o quão enraizado estava o autoritarismo em sua gestão e no aparato estatal como

um todo. O fechamento da carta possibilita a conclusão de que as atitudes repressivas dentro da escola apenas intensificaram o desejo dos estudantes de derrubar a Ditadura Militar.

Não somente o Elefante Branco, enquanto escola de Ensino Médio, foi atuante no DF, outras escolas, como o Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM), colégio de aplicação da UnB, destacou-se como um espaço de experimentação pedagógica e inovação educacional. Fundado em 1964, o CIEM foi uma fonte de ideias progressistas e de resistências ao regime autoritário. No entanto, sua trajetória foi interrompida em 1971 devido à repressão política que sufocou as atividades críticas dentro da universidade e da escola. O fechamento do CIEM não foi um evento isolado. Outras escolas também enfrentaram desafios semelhantes, como o Colégio Agrícola de Planaltina, que hoje integra o Instituto Federal de Brasília, e o Centro de Ensino Médio EIT (CEMEIT), anteriormente conhecido como Escola Industrial de Taguatinga. Essas instituições desempenharam papéis importantes na resistência à Ditadura Militar, muitas vezes enfrentando intervenções diretas das autoridades militares e enfrentando pressões para conformarem-se aos ideais do regime. O contexto político da época moldou significativamente a maneira como essas escolas operavam e o tipo de educação que ofereciam. Apesar das restrições e perseguições, essas escolas serviram como locais de organização, debate e conscientização política para os estudantes e a comunidade educacional em geral.

É interessante observar como o ambiente político do colégio Elefante Branco refletia as tendências e os conflitos políticos mais amplos da época. A presença de professores e alunos envolvidos em uma variedade de partidos e organizações de esquerda, como o Partido Comunista Brasileiro, mesmo na ilegalidade, a Juventude Operária Católica, a Ação Popular e o Partido Operário Revolucionário – Trotskista, ilustra a diversidade de ideias e engajamento político dentro da comunidade escolar. A participação ativa desses grupos políticos nos movimentos estudantis em Brasília não apenas demonstra o alcance e a influência dessas organizações, mas também reflete o papel dos estudantes na revolução socialista.

O caso específico de Welter Tesch, presidente do Diretório Estudantil do Elefante Branco, sendo investigado pela 11ª Região Militar, em 1966, destaca a intensa vigilância e repressão exercida contra estudantes, engajados politicamente em atividades da esquerda.

Essa interação entre política e educação no colégio Elefante Branco e em outras escolas da época mostra como as instituições de ensino tornaram-se arenas importantes para o debate político e a formação de consciência social entre os jovens. Apesar das ameaças e da repressão, o engajamento político dos estudantes e dos professores nessas escolas contribuiu para a conscientização e mobilização da comunidade escolar em torno de questões sociais e políticas relevantes.

O relato do ex-estudante Antônio Gurgel destaca uma importante reviravolta na situação dos estudantes que foram expulsos do colégio. O juiz acatou o pedido do advogado e concedeu uma liminar favorável aos estudantes, declarando a ilegalidade do ato que cancelou as matrículas. Essa decisão judicial demonstra o papel crucial do sistema judiciário como um contrapeso ao abuso de poder e à violação dos direitos dos estudantes.

No dia 19 de agosto, o juiz da Vara da Fazenda Pública do Distrito Federal, Vicente Cernichiaro, atendeu pedido do advogado Edlsio Gomes de Matos e concedeu liminar ao estudante Victorino de Oliveira Neto, decretando a ilegalidade do ato que cancelou a sua matrícula. No mesmo dia, foi também reintegrada Maria Jacy Santos Amorim, incluída na lista de expulsões por engano. Ainda em agosto, o mesmo advogado conseguiu na Justiça a reintegração dos outros 11 expulsos (Gurgel, 2002, p. 197).

No contexto descrito, a persistência dos estudantes em continuar com as atividades de militância do grêmio estudantil refletia a determinação em se engajar politicamente e defender suas pautas. No entanto, essa persistência também desencadeou respostas cada vez mais repressivas por parte do Estado.

A referência ao “AI-5 da Educação” (Muller, 2016, p. 17), conforme descrito pela historiadora Angélica Müller, destaca a intensidade das medidas de controle e repressão adotadas pelo regime militar contra as organizações estudantis. O Decreto-Lei n.º 477/1969 definia como infração disciplinar “a prática de atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou quem dele participe”, e, ainda, “conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza”. Esse decreto significou uma ferramenta legal que permitiu ao governo coibir qualquer forma de atividade considerada subversiva no ambiente escolar e ainda definiu uma série de infrações que poderiam resultar em punições severas, que abrangeu não apenas os alunos, mas também professores, funcionários e empregados de instituições de ensino público e privado. Importante ressaltar que esse decreto introduziu processos sumários que permitiam ao governo agir rapidamente contra qualquer forma de

oposição, evitando as querelas com o poder judiciário e reforçando o controle sobre as instituições educacionais.

Essa legislação reforçou a vigilância e o controle sobre as escolas por parte das forças repressoras do Estado. O relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília, que cita o Inquérito Policial Militar, destaca a percepção das atividades estudantis como potenciais ameaças à segurança nacional pelos militares durante o período da Ditadura Militar no Brasil. De acordo com o coronel Murilo Rodrigues de Souza, encarregado desse IPM, os estudantes estavam supostamente preparando a mobilização da luta armada em locais como o *campus* da UnB, o Colégio Elefante Branco e o Colégio Agrícola, com a criação de “territórios livres” (Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília, 2016, p. 125).

Essa afirmação revela a paranoia e a repressão exacerbada do regime militar em relação às atividades políticas e estudantis consideradas subversivas. A associação das ações dos estudantes à suposta preparação para a luta armada reflete a narrativa construída pelo regime para justificar suas medidas repressivas e manter o controle sobre a população. No entanto, é importante destacar que alguns grupos e indivíduos dentro do movimento estudantil defendiam a luta armada como forma de resistência à ditadura. Nem todos compartilhavam dessa visão. Muitos estudantes, conforme vimos ao longo da tese, estavam ligados a organizações como o POR-T, que não necessariamente adotava a luta armada como principal estratégia política.

É fundamental compreender que essas lutas não são menos significativas apenas porque não incluem a dimensão da luta armada. Conforme observado por Angélica Müller, “as formas de ação do resistente nascem da vontade de ‘fazer qualquer coisa’ para não se submeter à situação vivenciada” (Müller, 2002, p. 36). A diversidade de estratégias e táticas adotadas pelos estudantes com o objetivo de promover mudanças significativas na educação foram fundamentais para manter viva a resistência estudantil ao longo da Ditadura Militar. Essa variedade de abordagens permitiu que os movimentos estudantis se adaptassem às diferentes circunstâncias e desafios enfrentados, garantindo sua continuidade e eficácia ao longo dos 21 anos de Ditadura Militar. Nesse contexto, é crucial reconhecer e valorizar essas diversas formas de resistência, independentemente de sua natureza mais ou menos radical. Cada estratégia adotada pelos estudantes representava uma tentativa legítima de confrontar um regime opressivo e reivindicar seus direitos fundamentais.

Nesse sentido, reconhecer a complexidade do movimento estudantil significa entender suas motivações diversas, estratégias variadas e o contexto histórico em que atuavam e afirmar que os estudantes foram sim revolucionários ao enfrentar a estrutura estatal de pressão sistematizada da Ditadura Militar na capital do país. A criação de “territórios livres” é um exemplo das estratégias adotadas pelos estudantes para resistir à opressão e reivindicar sua autonomia e liberdade dentro do ambiente escolar. Esses espaços livres de intervenção policial e militar eram símbolos da resistência estudantil e da busca por um espaço democrático de expressão e organização política.

Ao proclamar “território livre”, os estudantes buscavam criar uma experiência concreta de autogestão e democracia participativa. Essa iniciativa refletia a determinação dos estudantes em construir alternativas políticas e sociais no intuito de derrubar a ditadura por meio de uma revolução.

Na “Carta aberta à direção do CEMEB”, os estudantes do Elefante Branco expressam uma abordagem que, à primeira vista, pode parecer conciliadora e aberta ao diálogo. Eles concedem ao diretor o direito de defesa perante a Assembleia Geral dos alunos, como explicitado na declaração: “não procederemos como o Sr.: Daremos-lhe o direito de defesa, perante a Assembleia Geral a ser realizada terça-feira, ala 13, às 10,15 e 21 horas. Os jurados seremos nós, alunos do CEMEB. Brasília, 12 de agosto de 1968” (Acervo Elefante Branco. “Carta aberta à direção do CEMEB”, 12 de agosto de 1968). Essa declaração, embora possa ser interpretada como uma tentativa de garantir um processo justo, onde todas as partes envolvidas tenham a oportunidade de se manifestar, revela também uma postura desafiadora e ativa dos estudantes. Ao assumirem o papel de jurados na Assembleia Geral, os alunos estavam efetivamente questionando a autoridade do diretor. Eles estavam estabelecendo um cenário onde o diretor deveria se submeter ao julgamento dos estudantes, invertendo as tradicionais hierarquias de poder dentro da escola. Esse gesto pode ser visto como uma forma de confrontação direta e uma demonstração de força, desafiando a legitimidade e a autoridade do diretor e, por extensão, da Ditadura Militar que ele representava.

O contexto histórico e a situação política do período não favoreciam diálogo entre estudantes e autoridades repressivas. A Ditadura Militar no Brasil era marcada por repressão severa a qualquer forma de dissidência, e as ações dos estudantes do Elefante Branco, ao declararem um “território livre” e ao convocarem uma assembleia geral para julgar o diretor, eram atos de resistência e de afirmação do poder da organização popular. Esses estudantes

estavam desafiando diretamente a ditadura, reivindicando um espaço livre, autônomo com expressão política de esquerda dentro de um ambiente altamente repressivo.

Em setembro, uma nova eleição para diretoria do Grêmio do Elefante marcou um ponto de virada significativo. A chapa Vanguarda vencedora, ressurgiu com o mesmo nome da chapa previamente proibida pelo diretor em agosto. Um detalhe interessante é que Irae Sassi, um dos estudantes anteriormente expulsos e posteriormente reintegrados por meio de decisão judicial, assumiu o cargo de vice-presidente (GURGEL, 2002, p. 199). Essa vitória pode ser interpretada como uma resposta direta à interferência autoritária, destacando a resistência e determinação dos estudantes em defender os interesses do movimento secundarista do Elefante Branco em realizar uma revolução que promovesse o fim da Ditadura Militar.

Na primeira metade do ano, havia um clima de crescente mobilização e ativismo estudantil, marcado por protestos e ocupações que desafiavam abertamente a autoridade da Ditadura Militar. Esse período foi simbolizado pelo “território livre” do Elefante Branco e pela coragem dos estudantes em confrontar o diretor e exigir direitos. O clima de mobilização e ativismo estudantil da primeira metade de 1968, simbolizado por ocupações e protestos, transformou-se em um período de repressão intensa na segunda metade do ano.

Em outubro de 1968, a situação mudou drasticamente após a prisão de centenas de líderes estudantis no 30º Congresso da UNE em Ibiúna, inclusive, alguns estudantes do Elefante Branco também foram presos nessa ocasião. Para chamar a atenção contra a repressão ocorrida no interior de São Paulo, os secundaristas de Brasília marcaram um protesto contra a repressão aos estudantes. O protesto foi marcado para acontecer na avenida W3 sul, na quadra 504 sul, próxima ao CEMEB. Segundo Gurgel, a quantidade de policiais militares era quase superior ao dos estudantes. Por isso, eles se dispersaram para realizar o ato relâmpago somente na quadra 105 sul (GURGEL, 2002, p. 201).

No documento do SNI, a manifestação contou com aproximadamente 500 estudantes, a maioria do Elefante Branco. No documento é ressaltada a presença de Luiz Carlos Monteiro Guimarães e mais uma vez, colocando a informação de que era irmão de Honestino Guimarães, para demonstrar a “periculosidade” do estudante, irmão do maior inimigo estudantil da ditadura (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Serviço Nacional de

Informações – BR\_DFANBSB\_V8\_MIC\_GNC\_RRR\_83004233\_d0001de0001- Dossiê, de 15 de outubro de 1968).

Além disso, o documento aborda os discursos promovidos pelos estudantes no protesto. Palavras de ordem foram proferidas, como: “que se unissem para reivindicar seus direitos e dar fim à DITADURA”; “VIVA A UNE”; “FORA A REPRESSÃO”. Segundo o documento, a polícia jogou bombas de gás lacrimogêneo no intuito de impedir que os estudantes depredassem a escola de línguas Casa Thomas Jefferson e a sucursal do jornal “O Globo” (Acervo do Arquivo Nacional. Fundo: Serviço Nacional de Informações – BR\_DFANBSB\_V8\_MIC\_GNC\_RRR\_83004233\_d0001de0001- Dossiê, 15 out. 1968). No entanto, segundo Gurgel, o ato dos estudantes ocorreu na quadra 105 sul, bem distante de onde ficava os locais descrito no relatório do SNI. Dez estudantes foram presos, acreditamos que por não serem nomes conhecidos por participação em algum movimento de esquerda, logo foram soltos, no relatório afirma que somente passaram por averiguação da polícia (Gurgel, 2002, p. 201).

Esse evento marcou o início de uma repressão mais intensa por parte do governo militar, que culminou com a promulgação do Ato Institucional Número 5 em dezembro do mesmo ano. O AI-5 concedeu poderes extraordinários ao regime militar, incluindo a suspensão de garantias constitucionais e a possibilidade de prisões arbitrárias, censura e fechamento do Congresso Nacional. Essas medidas autoritárias restringiram ainda mais o espaço para a atividade política e a liberdade de expressão. Dentro desse novo contexto de repressão acirrada, o movimento estudantil passou de uma fase de ofensiva para uma posição de defensiva. As expulsões de estudantes e a repressão violenta se intensificaram, reduzindo a capacidade de organização e resistência. A expulsão de Honestino Guimarães da UnB e a repressão violenta às ocupações estudantis, como no caso do Elefante Branco, exemplificam essa mudança na correlação de forças.

#### 4.7- Denúncia: “estamos proibidos, mas não estamos mortos”

A Reforma do Ensino vai, pois, transformar as universidades e escolas em instrumento de lucro das indústrias. Contra isto é que os estudantes lutam, mas logo são taxados de baderneiros e subversivos. E para não permitir nenhum atraso na implantação dessa reforma o governo lança mão de atos repressivos, contra o MOVIMENTO ESTUDANTIL como por exemplo Decreto 477, códigos, invasões, prisões, etc...Mas isso não para a nossa luta, continuamos a luta,

continuamos a lutar porque sabemos que se nos acomodarmos estaremos ajudando um governo anti-povo (Acervo Elefante Branco, 18 ago. 1969).

O jornal secundarista “Denúncia” está no acervo do Elefante Branco, encontramos dentro de uma pasta cuidadosamente guardada que contém uma variedade de documentos, manifestos e jornais produzidos pelos estudantes do grêmio estudantil ao logo da história da escola. O jornal é composto por cinco páginas, incluindo a capa, o editorial, notícias sobre a situação do Elefante Branco e discussão a respeito da reforma do ensino. Embora não haja uma datação datilografada, uma anotação feita à mão em um das páginas indica a data de 18 de agosto de 1969. Ao analisarmos o conteúdo do jornal, confirmamos que se refere ao ano de 1969, já que faz referência a leis específicas, como o Decreto-Lei n.º 477, que teve impacto significativo no movimento estudantil. Além disso, eventos ocorridos em 1968, como a decretação do “território livre” pelos estudantes, são mencionados, corroborando a datação.

O fato de o jornal não ter sido assinado por nenhum estudante ou organização do grêmio estudantil é emblemático e sugere um clima de temor e receio de retaliação por parte das autoridades. Desde a implementação do referido decreto, os estudantes estavam sujeitos a punições severas por qualquer atividade considerada subversiva, incluindo a confecção e distribuição de material que desafiasse a ditadura (Müller, 2002). Esse silêncio pode ser interpretado como uma precaução compreensível diante do risco de represália.

O editorial do jornal aborda os desafios enfrentados pelos estudantes secundaristas do CEMEB e instiga os demais alunos a uma análise crítica da situação educacional do país. Os estudantes chamam a atenção para a necessidade de lutar contra a estrutura do ensino de então, que, segundo eles, buscava fornecer uma visão distorcida e alienada dos problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados pelo Brasil.

Além disso, o jornal informa e denuncia as intenções dos governos militares em relação à política educacional, particularmente os planos Atcon e o Acordo MEC-USAID<sup>51</sup>. Os estudantes afirmam que esses planos, em vez de promover o avanço cultural do povo

---

<sup>51</sup> A Lei Suplicy de 1964 e pelo Decreto n.º 477 de 1969 e a Lei de Reforma Universitária de 1968, que reestruturou a universidade brasileira, introduzindo departamentos, o regime de créditos disciplinares e o vestibular classificatório. Essas medidas buscavam uma administração mais centralizada e racional da universidade, ao mesmo tempo em que visavam despolitizar os cursos e promover a especialização técnica entre professores e alunos. Essas mudanças foram em parte influenciadas pelos relatórios de Rudolph Atcon, baseados no acordo MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), e no Relatório Meira Matos de 1968. Esses documentos sugeriam reformas para “modernizar” e disciplinar a universidade brasileira (Napolitano, 2014).

brasileiro, serviam para atender aos interesses das indústrias norte-americanas. Essa denúncia explícita demonstra a consciência política e a determinação dos estudantes em resistir às influências externas que buscavam moldar a educação brasileira conforme interesses estrangeiros, sobretudo, dos EUA. Tais alegações dos estudantes condizem exatamente com as análises crítica dos pesquisadores em Educação a respeito desses acordos internacionais. Para a pesquisadora Maria Lúcia de Arruda Aranha,

Diversos acordos, realizados desde o golpe de 1964, só se tornam públicos em novembro de 1966. São os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil recebe assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. A partir daí, desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina (Arruda, 1996, p. 213).

No editorial, os estudantes também destacaram como o projeto de profissionalização do ensino médio aprofundava as desigualdades sociais e exacerbava a distinção entre a educação oferecida aos que tinham condições financeiras de pagar por uma educação privada e aqueles provenientes das escolas públicas, frequentadas majoritariamente pela classe trabalhadora. Eles argumentaram que esse modelo de educação profissionalizante privilegia apenas uma parcela da sociedade, deixando de lado a maioria dos estudantes que frequentavam as escolas públicas. Ao criar uma divisão clara entre os que teriam acesso a uma educação de qualidade e aqueles que não teriam, o projeto de profissionalização do Ensino Médio contribuía para perpetuar as disparidades sociais existentes, ao invés de combatê-las.

Procuram transformar o ensino médio desmembrando em dois níveis: em um deles se tentaria a profissionalização da maioria dos estudantes secundaristas, através de dos “colégios industriais” (Escola Industrial de Taguatinga, etc.). Isso seria feito com a formação técnica de nível secundário dos estudantes menos privilegiados financeiramente. Primeiramente, serviria para elitizar cada vez mais a Universidade. Seria também um meio de formar um grande número de mão-de-obra semi-especializada sem grandes gastos e sem maior número do que as indústrias necessitam, para baratear esta mão-de-obra e tê-la sempre em excesso e reserva, para o caso de expansão das indústrias. No outro nível, preocupar-se-ia o governo com a criação dos “Colégios Universitários, caros e fechados, obedecendo a horários integrais e tendo baixo número de alunos, com vistas ao ingresso destes nas universidades, os se destinariam a formar uma elite altamente especializada (Acervo Elefante Branco, 18 ago. 1969).

Os estudantes tinham consciência e alertavam para as verdadeiras intenções por trás dessa proposta do governo. Eles argumentam que, em primeiro lugar, tal medida serviria para elitizar ainda mais o acesso à universidade. O governo estaria preocupado em criar “Colégios Universitários”, instituições caras e seletivas, com poucos alunos, destinados a

formar uma elite altamente especializada. Esse alunos teriam como objetivo principal o ingresso nas universidades e a formação de uma elite intelectual, contribuindo assim para a manutenção de uma estrutura de poder e privilégio. Maria Aranha observou que

a profissionalização não se efetiva. Faltam professores especializados, as escolas não oferecem infra-estrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo das áreas de agricultura e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação mais barata. Sem a adequada preparação para o trabalho, é lançado no mercado um exército de reserva" de mão-de-obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos. Por outro lado, as escolas particulares sobre as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submetem à letra da lei, mas apresentam um "programa oficial" que atende apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continua voltado para a formação geral e preparação do vestibular (Arruda, 1996, p. 216).

Os estudantes estavam plenamente conscientes das políticas econômicas e educacionais adotadas pelos governos militares. Eles compreendiam os objetivos por trás dessas medidas e percebiam como impactariam a qualidade e a natureza do ensino. Antes mesmo da implementação da reforma do ensino fundamental e médio, os estudantes já haviam alertado para as consequências negativas, como a supressão de disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da criticidade e a inclusão de disciplinas ideológicas. Um exemplo disso foi a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica por meio da Lei n.º 5.692/1971. Os estudantes reconheciam essa medida como uma tentativa de moldar a consciência política e social do alunos de acordo com os interesses do regime militar. Eles compreendiam que a inclusão de disciplinas como essa visava promover uma visão de mundo alinhada aos valores e à ideologia do governo:

Para levar avante esta política, o governo precisa impedir que o estudante se esclareça e se organize contra as verdadeiras intenções desta política. É por isso que a ditadura impede que o Movimento Estudantil se organize em oposição as suas medidas através de Códigos Disciplinares, Decretos, invasões policiais, e outros atos repressivos. São seus atos policiais e anti-povo que vamos denunciar. Nosso objetivo é lutar pela reformulação do ensino em nosso país adequando-o a realidade social e econômica brasileira, ou seja, transformá-la tendo em vista os interesses do povo. É o caso da transformação da faculdade de Economia em faculdade de Administração de Empresas, da abolição da faculdade de Sociologia, cursos de História e Cinema. E vemos no Brasil o boicote a pesquisa tecnológica, já que o desenvolvimento de uma tecnologia voltada para os interesses nacionais resultaria numa competição com a indústria americana. Mas a atenção das indústrias norte americanas não está só voltada para a referida universidade, mas também para todo o ensino em geral. A Reforma do Ensino vai, pois, transformar as universidades e escolas em instrumento de lucro das indústrias. Contra isto é que os estudantes lutam, mas logo são taxados de baderneiros e subversivos. E para não permitir nenhum atraso na implantação dessa reforma o governo lança mão de atos repressivos, contra o MOVIMENTO ESTUDANTIL como por exemplo Decreto 477, códigos, invasões, prisões, etc...Mas isso não para a nossa luta, continuamos a luta, continuamos a lutar porque sabemos que se nos

acomodarmos estaremos ajudando um governo anti-povo (Acervo Elefante Branco. Editorial- Denúncia, jornal secundarista, 18 ago. de 1969).

Segundo Maria Aranha, o governo militar não revogou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n.º 4.024/1961), mas introduziu alterações e fez atualizações sem o devido debate com a sociedade civil. As Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71 foram impostas pelos militares e tecnocratas. A Reforma Universitária tão temida pelos estudantes foi aprovada em tempo recorde. Segundo Maria Aranha, a Lei n.º 5.540/1968 foi elaborada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), designado pelo presidente general Costa e Silva. Baseou-se nos estudos do Relatório Atcon, teórico norte-americano, e do Relatório Meira Matos, elaborado pelo coronel da Escola Superior de Guerra. A aprovação pelo Congresso ocorreu sem dificuldades, as cassações de mandatos e as intimidações silenciaram qualquer oposição ao governo autoritário (Arruda, 1996, p. 214).

Um aspecto interessante nesse contexto é a figura do coronel Meira Mattos, que, apesar de sua especialização em geopolítica e segurança nacional, e não em educação, mostrou uma preocupação política com o movimento estudantil. Isso reflete a função mais ampla e repressiva e ações governamentais direcionadas aos estudantes. A presença de um militar com essas credenciais em atividades voltadas à repressão do movimento estudantil sublinha a visão do regime de que os estudantes representavam uma ameaça significativa à segurança nacional. Meira Mattos via o movimento estudantil como uma potencial força subversiva, capaz de desestabilizar o regime. Sua abordagem militarizada das questões estudantis exemplifica como a ditadura enxergava a organização dos estudantes como um desafio direto à autoridade do regime. Isso justificava, aos olhos da ditadura, a utilização de medidas extremas e repressivas para conter o ativismo estudantil.

Essa preocupação é refletida nos relatórios e documentos produzidos durante o período, que frequentemente associavam atividades estudantis à subversão e à preparação para a luta armada. A presença de figuras como Meira Mattos nesses processos mostra que a repressão aos estudantes fazia parte de uma estratégia mais ampla de manutenção do controle social e político, utilizando a estrutura de segurança nacional para sufocar qualquer forma de oposição.

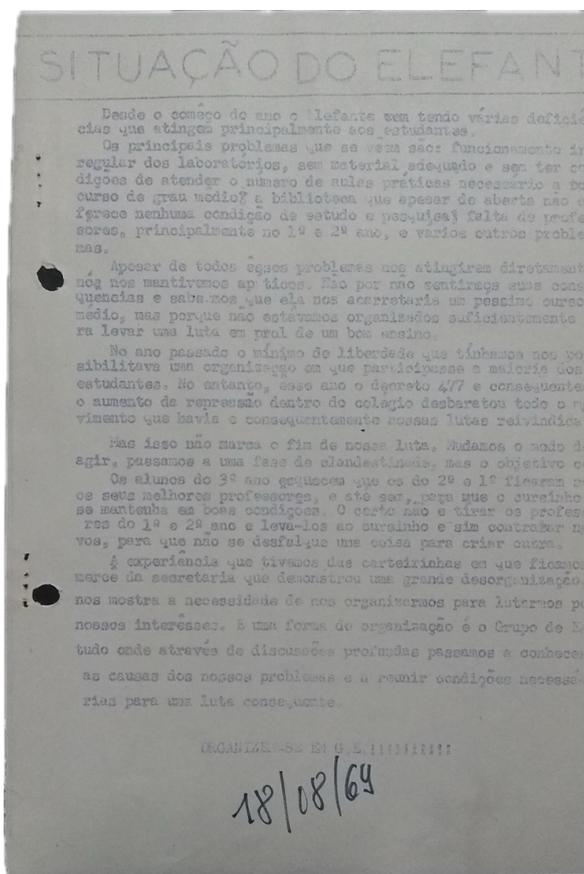
Já a reforma do Ensino Fundamental e Médio ocorreu durante o governo Médici. Os membros do grupo de estudos foram escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho, então

ministro da Educação. As integrações dos níveis primário e ginásio, secundário e técnico visavam garantir a continuidade e a terminalidade. A continuidade assegurava a progressão de série para série, do 1º ao 2º grau, enquanto a terminalidade visava capacitar o aluno para ingressar no mercado de trabalho ao concluir cada nível. As alterações curriculares resultaram na supressão de disciplinas “por falta de espaço”, como a Filosofia no 2º grau e na fusão de disciplinas, como História e Geografia, que passaram a constituir os Estudos Sociais, no 1º grau (Arruda, 1996, p. 214).

#### 4.7-1. Situação do Elefante Branco

No ano passado o mínimo de liberdade que tínhamos nos possibilitava uma organização em que participasse a maioria dos estudantes. No entanto, esse ano o decreto 477 e consequentemente o aumento da repressão dentro do colégio desbaratou todo o movimento que havia e consequentemente nossas lutas reivindicadas. Mas isso não marca o fim de nossa luta. Mudamos o modo de agir, passamos a uma fase de clandestinidade, mas o objetivo continua... (Acervo Elefante Branco. Situação do Elefante Branco- Denúncia, jornal secundarista, 18 ago. 1969).

**Figura 35 – Jornal Denúncia**



Fonte: Acervo Elefante Branco, 1969.

A página dedicada à “Situação do Elefante Branco” no jornal Denúncia revela uma visão crítica dos estudantes sobre diversos problemas enfrentados pela escola, incluindo questões relacionadas aos laboratórios, bibliotecas, falta de professores e, principalmente, a apatia dos próprios estudantes diante do caos na educação pública do DF. Os estudantes atribuíram essa falta de mobilização à severidade das leis e decretos que puniam qualquer participação em movimentos estudantis, o que teria enfraquecido as organizações coletivas e dificultado as ações de resistência contra a repressão.

A autocrítica em relação à falta de mobilização e organização denota uma consciência da inércia e passividade diante das questões que afetaram diretamente a comunidade escolar. No entanto, é importante observar as condições adversas que os estudantes tiveram que enfrentar. Especialmente após a imposição do Decreto n.º 477/1969, a repressão foi intensificada e isso desencorajou a participação ativa e dificultou a capacidade de se organizar e resistir.

O trecho enfatiza a determinação e consciência dos estudantes em continuar a luta, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Ao afirmarem que não desistiram, mas sim modificaram suas táticas para operar na clandestinidade, demonstravam um compromisso contínuo com os objetivos do movimento estudantil de derrubar a ditadura

Não sabemos ao certo como os estudantes pretendiam agir dentro dessa clandestinidade. É importante destacar que, em relação à clandestinidade, é comum que os estudos historiográficos se concentrem principalmente na discussão sobre a luta armada. No entanto, é importante reconhecer que a própria distribuição de panfletos, como mencionado, podia ser considerada uma atividade clandestina.

A pesquisadora Fabíola Lucena argumentou, no seu trabalho a respeito da comunicação clandestina no movimento estudantil em Recife durante a Ditadura Militar, que o uso de documentos informais, como jornais clandestinos e panfletos, foi meio importante para coordenar atividades, marcar reuniões secretas, divulgar manifestações e protestos, além de denunciar abusos e injustiças cometidos pelo regime, sobretudo, devido à censura imposta aos meios de comunicação tradicionais, que limitava severamente a disseminação de informações contrárias aos interesses do governo (Lucena, 2016, p. 97).

De acordo com a historiadora Angelica Müller, o potencial do jornal estudantil como instrumento de resistência é bastante significativo. Mesmo um pequeno grupo de estudantes pode utilizar o jornal para disseminar ideias e questionamentos que reverberam em toda comunidade escolar (Müller, 2002, p. 82). Ainda segundo ela,

o jornal aparece então como instrumento para um engajamento político, uma estratégia para organizar a luta contra a ditadura e sobrevivência de opositores dentro de um regime autoritário, porque permite, mesmo enfrentando dificuldades, a circulação das informações e ideias dos que abraçam a causa da resistência contra a ditadura (Müller, 2002, p. 82).

Além de servir como um veículo para transmitir informações, o jornal também promove a união e o conagraçamento dos indivíduos em torno de um objetivo comum. Por meio dele, os estudantes puderam se unir em prol da denúncia e do combate à ditadura, expressando o desejo compartilhado de acabar com o regime autoritário. Mesmo em menor número, os ativistas organizados conseguiram alcançar um público mais amplo de estudantes (Müller, 2002, p. 82).

No acervo do Elefante Branco, encontramos uma série de panfletos, que parecem que foram pregados nas salas de aulas, convocando os estudantes para protestos e ações de resistência. Esses panfletos denunciavam as invasões nas universidades, as prisões, torturas e assassinatos de estudantes, a repressão policial aos grêmios e diretórios, além das expulsões arbitrárias. O grêmio do Elefante Branco usava esses manifestos para chamar professores e estudantes a participarem dos “grupos de trabalho” e agirem contra a Ditadura Militar. A convocação para a formação de “grupos de trabalho” é especialmente significativa, pois mostra a tentativa dos estudantes de se organizarem de maneira estruturada para enfrentar a ditadura.

### **Figura 36 – Manifesto dos estudantes**

MANIFESTO

UNIVERSIDADES INVAZIDAS E DEPRÉDADAS!  
ESTUDANTES PRÉBOS, TORTURADOS E BALBADOS!  
REPRESSÃO POLICIAL AOS GRÊMIOS E DIRETÓRIOS!  
EXPULSÃO DE ESTUDANTES!

Faço à violenta repressão policial que vem sendo aplicada ao movimento estudantil pelo Governo Militar, sentimos a necessidade de repudiar tais atos que não passam de uma tentativa constante de desgastar a organização do nosso Movimento.

Tais atos de agressão física e moral, demonstram a total falta de vontade do Governo Militar em resolver os nossos problemas. A violência, o massacre, a deprédação e a deturpação dos fatos, são as formas encontradas por este governo para a resolução da nossa problemática.

Quem são os responsáveis pela falta de nossas verbas que são desviadas para a compra de armamento bélico? (cada bomba de gás lacrimogênio custa R\$48,00) Quem são os responsáveis pela censura (Contol. Lei de Imprensa, etc) feita aos órgãos de divulgação que tentam noticiar os fatos reais? Quem são os responsáveis pelas mensagens que vem sendo praticadas dia a dia? PORQUE O GOVERNO TEM MEDO DOS FATOS REAIS?

Não podemos cruzar os braços compactuando com o atual estado de coisas. Torna-se necessário que nos organizemos em grupos de trabalho, que chamemos nossos professores a lutarem ao nosso lado, visando desta forma aumentar a nossa força, para que possamos realmente atingir a solução dos nossos problemas.

ORGANIZEM-SE EM GRUPOS DE TRABALHO!

NOSSA UNIÃO É A NOSSA FORÇA!  
Guêmpo do Elefante Branco.

Fonte: Acervo Elefante Branco, 1968.

#### 4.7-2. Grupos de trabalho

Esses grupos de trabalho colocavam o espaço escolar como um lugar social essencial para reuniões, expressões, troca e escrita, mesmo que clandestinamente. Para o ex-aluno Gurgel, o sucesso do movimento estudantil, principalmente secundarista, se deu por conta dos grupos de trabalho dentro da escola: “[...] esses grupos organizados pelas tendências políticas nas escolas funcionavam não apenas como núcleos de mobilização, mas também como pontos de apoio para as entidades na realização de diferentes tarefas” (Gurgel, 2002, p. 203).

Os grupos de trabalho, compostos de cinco a dez integrantes, desempenhavam funções específicas que podiam ou não estar ligadas diretamente às entidades estudantis. Cada grupo tinha atividades definidas, como a distribuição de panfletos, pichações e segurança. Essa organização permitia uma ação coordenada e eficaz, com cada integrante sabendo exatamente o que fazer, especialmente durante comícios-relâmpagos, onde já se sabia antecipadamente quem iria falar e quais seriam as responsabilidades de cada um (Gurgel, 2002, p. 203).

Essa organização clandestina dentro das escolas revela o papel fundamental que o espaço escolar desempenhou na luta contra a ditadura. Os estudantes transformaram esses locais em espaços de resistência, onde podiam desenvolver e disseminar suas ideias e estratégias, sobretudo, para suprir a falta de participação política dos estudantes após 1964. (Gurgel, 2002, p. 203). Segundo ele,

nos grupos de trabalho também se discutia a situação das escolas, a política educacional, o cenário político nacional e internacional, marxismo e outros assuntos. Eram grupos heterogêneos, geralmente coordenados por militantes com maior experiência que formavam uma comissão central. Os estudos eram feitos com base em livros, apostilas mimeografadas, jornais e revistas. De todos os assuntos, o mais presente nas discussões era a política educacional do governo. Buscava-se assim conscientizar parcelas cada vez maiores de estudantes sobre a necessidade de se engajar na luta política contra os militares e transformar o movimento estudantil num verdadeiro movimento de massas (Gurgel, 2002, p. 203).

A ênfase na política educacional refletia a preocupação dos estudantes com as reformas impostas pelo regime militar, que visavam alinhar o sistema educacional aos interesses da ditadura. Esses grupos discutiam e denunciavam as medidas governamentais que restringiam a autonomia das instituições de ensino e a liberdade de expressão dos estudantes e professores.

Nos grupos de trabalho, as discussões sobre marxismo e outros sistemas de pensamento crítico desempenhavam um papel fundamental na formação intelectual e política dos estudantes. Ao explorar o marxismo, os estudantes examinavam questões como a exploração econômica, a desigualdade social e a luta de classes, usando essas análises para entender melhor as dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade.

Essa abordagem crítica por meio das discussões entre os estudantes permitia identificar e questionar as estruturas de poder que sustentavam o regime militar e a ordem estabelecida. As teorias marxistas ofereciam ferramentas para discussão sobre a ideologia dominante e entendimento dos mecanismos de controle e dominação. Além disso, ao estudar outros sistemas de pensamento crítico, os estudantes ampliavam seu repertório teórico e metodológico, o que lhes permitia abordar os problemas sociais e políticos de maneira mais abrangente.

Os conhecimentos adquiridos eram aplicados na organização de ações de resistência, na elaboração de estratégias de mobilização e na construção de um discurso político que articulava as demandas dos estudantes com as lutas mais amplas da sociedade. Dessa forma, as discussões teóricas nos grupos de trabalho eram intrinsecamente ligadas às práticas de resistência e à busca por transformações concretas. E o espaço da escola, enquanto espaço social de encontro, trocas, tornou-se assim um refúgio onde os estudantes puderam exercer o direito à palavra e à própria existência.

No entanto, é importante ressaltar que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) já tinha uma presença significativa dentro dos movimentos sociais, sindicais e estudantis muito antes da criação de Brasília. A força do “Partidão” nesses espaços de mobilização social é evidenciada pela militância ativa de diversos estudantes que já estavam envolvidos com o partido antes de se matricularem no colégio Elefante Branco.

Um exemplo é Jarbas Marques, ex-estudante do Elefante Branco, que compartilha sua trajetória de militância política no PCB desde o início da década de 1960, em Goiânia. Jarbas conta:

Meus pais então vieram para cá e eu fiquei em Goiânia, porque eu já era jornalista profissional desde os 16 anos de idade. Fiquei em Goiânia, na militância, e uma fase que, felizmente, a repressão não soube, foi uma fase em que eu não completei o ensino secundário porque eu circulei pelo Brasil inteiro em tarefas políticas do Partido Comunista Brasileiro. E quando foi em 1964, eu fui o primeiro jornalista preso em Goiás. Na época, eu era repórter, redator do jornal O Quarto Poder, da

Universidade Federal de Goiás, e programador musical da rádio Universitária (Marques, 2009, p. 10).

Essa narrativa de Jarbas Marques ilustra como a militância comunista estava entrelaçada com a vida acadêmica e profissional dos jovens da época. Muitos estudantes que chegaram ao Elefante Branco já traziam consigo uma bagagem de ativismo político e uma conexão profunda com o PCB, refletindo a influência do partido nos movimentos sociais brasileiros. A inserção de militantes comunistas nas escolas e universidades ajudou a fortalecer as redes de mobilização e a disseminar as ideias do partido entre os estudantes.

Ao considerar essa trajetória de militância, percebe-se que a presença do PCB nas escolas como o Elefante Branco não era apenas um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo de resistência e organização política que permeou o movimento estudantil, como já abordado na tese.

A disseminação de jornais e panfletos chegava em muitos lugares, inclusive nos órgãos de repressão. Os agentes sabiam do potencial dos jornais e panfletos estudantis, e por isso mantinham uma vigilância constante sobre os estudantes considerados subversivos do CEMEB. No documento sigiloso “Quadros da Subversão no Brasil”, de março de 1970, as denúncias aos panfletos, pichações e manifestos chegavam, quase sempre, por meio da colaboração dos outros estudantes da escola. Curiosamente, no documento, esses alunos eram chamados de “estudantes democratas”, indicando uma adesão à política ditatorial.

No Sistema Nacional de Informação, um documento foi intitulado de “Evolução do Quadro de Subversão no Brasil” – período de 1º de janeiro a 30 de junho de 1970. Nesse dossiê, o colégio Elefante Branco foi mencionado no Relatório Periódico de Informação n.º 7, datado de 15 de abril de 1970. O documento oferece uma síntese abrangente sobre o “quadro da subversão no Brasil”, abordando diversos aspectos, incluindo o papel dos estudantes nesse contexto e o uso de panfletos e pichações como formas de expressão e protesto.

No campo específico intitulado “O Estudante no Quadro Subversivo”, o relatório destaca a distribuição de panfletos no CEMEB como uma atividade subversiva. Essa menção evidencia a preocupação das autoridades com as ações dos estudantes, que utilizavam esses materiais para disseminar ideias e críticas ao regime autoritário. A inclusão do colégio Elefante Branco nesse relatório indica que a escola estava sob vigilância e que suas

atividades estudantis eram consideradas relevantes dentro do panorama da subversão política no país.

Em Brasília, no dia 14 de março, foram distribuídos no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, exemplares do panfleto “Boletim”. O panfleto está redigido em linguagem aparentemente inocente, como por exemplo- “O 1º e 2º anos têm número suficiente de professores?”; “Qual o verdadeiro objetivo das aulas de Moral e Cívica?”. Transcreve, logo abaixo, um poema de Bertolt Brecht, agressivo, sugestivo e bem escolhido, conclamando os adolescentes à revolta. A frase “**estamos proibidos, mas não estamos mortos**”, de uso no meio juvenil, e inserida no panfleto permite a conclusão de que ele foi redigido por adolescentes ou elaborado por pessoa especializada em psicologia aplicada ao adolescente (Arquivo Nacional. Fundo: Serviço Nacional de Informações- BR DFANBSB V8, 15 mar. 1970).

O documento acima descreve a distribuição de um panfleto chamado “Boletim” no CEMEB, e oferece um análise sobre o conteúdo do texto e possível autoria. O uso da linguagem foi questionado como uma estratégia de dissimulação para atrair estudantes para atos de rebeldia. No entanto, apesar de reconhecer a possibilidade de o texto ter sido escrito pelos estudantes, o documento questiona se não foi produzido por algum adulto especializado, o que evidencia a falta de reconhecimento da capacidade dos estudantes de expressar e questionar o mundo daquele momento.

A frase “estamos proibidos, mas não estamos mortos”, juntamente com o poema de Brecht, foi interpretada como uma tentativa de instigar os outros estudantes a desafiarem as restrições impostas pelo sistema educacional e se engajarem em ações de resistência. Nesse sentido, a análise sugere que o panfleto pode ter sido elaborado de forma a explorar as emoções e as frustrações dos adolescente, utilizando técnicas psicológicas para influenciar comportamento e crenças dos jovens.

No período da ditadura, a ideia de manipulação de jovens em prol de determinadas agendas políticas e ideológicas era usada pelo regime para justificar a repressão aos movimentos estudantis, que em sua maioria tinham ligações com a esquerda. O governo militar sustentava que grupos e movimentos de oposição frequentemente tentavam mobilizar os estudantes para suas causas, pintando os líderes estudantis como manipuladores de jovens ingênuos. É importante destacar que a maioria dos jovens atuantes nos partidos e organizações de esquerda também eram muito jovens. Segundo Marcelo Ridenti,

nota-se que na maioria das organizações predominavam os jovens entre 22 e 25 anos, especialmente nos grupos armados (nesses grupos, 34,56% dos 2.465 processados com idade conhecida estavam nessa faixa etária; 23,57% tinham entre 26 e 30 anos; 15,42% entre 19 e 21; 10,55% de 31 a 35 anos de idade) (Ridenti, 2010, p 311).

Isso desmistifica a ideia de manipulação de uma organização de esquerda contra jovens ingênuos, pois, na realidade, eram todos parte da mesma geração e compartilhavam das mesmas aspirações e compromissos políticos, principalmente derrubar a ditadura e fazer a revolução.

Os órgãos de repressão da Ditadura Militar frequentemente acusavam esses grupos de manipulação, enquanto consideravam suas próprias ações como legítimas e necessárias para a segurança nacional. Para eles, a verdadeira manipulação estava sendo praticada pelos movimentos de oposição, que buscavam incitar os jovens contra o regime. Essa perspectiva criava uma dualidade: enquanto os opositores eram vistos como manipuladores perigosos, o regime se via como guardião da ordem e da segurança, legitimando suas ações de repressão.

A retórica da manipulação servia a vários propósitos para a ditadura. Primeiro, deslegitimava as reivindicações dos estudantes, apresentando seus líderes como agentes externos e malévolos, em vez de autênticos representantes dos interesses estudantis. Segundo, justificava a repressão violenta contra os jovens, apresentada como uma medida necessária para proteger os próprios estudantes de influências subversivas.

Entretanto, ao contrário dos panfletos mencionados anteriormente, que expressavam críticas ao regime e buscavam mobilizar os estudantes contra a repressão, o panfleto “DEVEMOS TOMAR POSIÇÃO” representou uma manifestação de grupos de direita, contrários aos movimentos considerados “subversivos”. A presença desse panfleto indica a existência de diferentes tendências políticas dentro da escola, com visões opostas. Enquanto os estudantes considerados “subversivos” adotavam uma postura de resistência e crítica ao regime, os “estudantes democratas” buscavam defender suas ideias e combater o que consideravam ameaça à ditadura. Dessa forma, seus panfletos foram reafirmados e explicados no documento como uma narrativa que apenas contrapôs os supostos “subversivos”.

A referência ao sequestro do embaixador da Alemanha Ocidental, Conde Karl Von Spreti, e a acusação de comunismo ateu demonstram a narrativa anticomunista promovida pelos grupos de direita durante o período da Ditadura Militar. Essa narrativa era comumente utilizada para deslegitimar e reprimir movimentos de esquerda e opositores do regime.

Apesar de o panfleto não ter alcançado uma grande repercussão no colégio, segundo os relatos dos ex-estudante, em especial, Hélio Doyle<sup>52</sup>. Isso pode sugerir que a maioria dos estudantes não aderiu às ideias propagadas por esse grupo de direita. Por outro lado, é plausível considerar que esse grupo pode ter sido criado pela repressão para deslegitimar e contra-argumentar as narrativas dos estudantes que criticavam a ditadura.

É importante lembrar que Hélio Doyle, o ex-estudante atuante no movimento estudantil do CEMEB, relatou em entrevistas a dificuldade de adentrar no turno noturno, devido à presença significativa de policiais militares, alguns dos quais eram estudantes da própria escola. Essa presença ostensiva de policiais militares pode ter contribuído para a intimidação e a repressão das atividades do movimento estudantil, dificultando a organização e a mobilização dos estudantes contrários à ditadura.

Além disso, o fato de alguns policiais militares se matricularem como estudantes reforça a estratégia da ditadura de infiltrar e monitorar os movimentos estudantis, garantindo que qualquer atividade considerada subversiva pudesse ser imediatamente controlada. O ex-estudante destacou na entrevista a coragem dos estudantes que resistiram ao regime autoritário e enfrentaram não apenas a repressão do Estado, mas também a hostilidade e a violência dentro da própria comunidade escolar, segundo ele, a constante presença de policiais militares e agentes do governo entre os estudantes criou um ambiente hostil para aqueles que se opunham ao regime.

no Elefante existia uma direita organizada que se opunha a gente, assim e tal, mas foi um apoio enorme pra, e chegou de tarde mesma coisa, né? De noite a coisa já era um pouco mais complicada porque de noite é onde tava o pessoal mais velho e aí a reação... aí era grande, né? O que a gente chamava de direita, era um pessoal que inclusive ameaçava fisicamente a gente e tal. Havia alunos que eram policiais, né? policial mesmo e tal, havia alunos que trabalhavam no governo, havia... Então era um negócio mais complicado (Doyle, 1993, p. 7).

A existência de uma “direita organizada” dentro da escola, conforme mencionado pelo ex-estudante entrevistado, pode também ter sido fortalecida como estratégia da repressão para deslegitimar os movimentos de resistência e minar as narrativas críticas à ditadura. Essa “direita” atuou como uma contraposição aos grupo de esquerda e aos estudantes engajados em atividades políticas, buscando desacreditar suas iniciativas e intimidá-los física e emocionalmente.

---

<sup>52</sup> DOYLE, Hélio Prates. *Depoimento* - Programa de História Oral. Brasília, Arquivo Público do Distrito Federal, 1993. 39 p.

É importante destacar que no documento os panfletos produzidos pela suposta “direita” não receberam uma análise aprofundada, sendo mencionados apenas como um elemento informativo para enaltecer os movimentos de apoio à ditadura. Esses panfletos foram incluídos para ilustrar como os “estudante democratas” se mobilizaram em resposta às ações dos grupos considerados “subversivos”. Sentindo-se incomodados com o que percebiam como uma manipulação da verdade por parte desses grupos, os “estudantes democratas” decidiram agir para “desmascarar a mistificação e a exploração da meia verdade utilizadas pelos grupos subversivos”.

Em Brasília, DF, no dia 27 de abril, foram encontrados nos banheiros masculinos do Centro de Ensino Médio Elefante Branco, no turno da noite, exemplares do panfleto “DEVEMOS TOMAR POSIÇÃO” - “O SILÊNCIO NÃO RESOLVE”. O panfleto indica ter sido de autoria de um grupo de direita, que no caso trouxe seu veemente protesto contra os recentes sequestros, que afirma terem culminado com o máximo de hediondez, “quando foi vítima da senha sanguinária do comunismo ateu o embaixador da ALEMANHA OCIDENTAL- Conde Karl Von SPRETT”. O documento não teve maior repercussão, pelo menos nesse colégio (Arquivo Nacional. Fundo: Serviço Nacional de Informações- BR DFANBSB V8, 15 mai. 1970).

No campo “O ESTUDANTE NO QUADRO SUBVERSIVO”, novamente há questionamentos sobre os panfletos distribuídos no Elefante Branco, entretanto, o que mais nos chama a atenção é a parte final da apreciação do documento, onde há uma relato interessante sobre a atuação dos “estudantes democratas” nas ações de contenção aos estudantes considerados subversivos. Segundo o documento,

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco é um dos colégios onde, com bastante frequência, são lançados panfletos subversivos criticando as autoridades constituídas. O panfleto “Devemos tomar posição- silêncio não resolve”, recentemente distribuído nesse colégio, assinala a primeira reação dos elementos democratas, dentro do próprio campo de ação dos estudantes, visando desmascarar a mistificação e a exploração da meia verdade utilizadas pelos grupos subversivos. (Arquivo Nacional. Fundo: Serviço Nacional de Informações - BR DFANBSB V8, 15 mai. 1970).

É perceptível que, dentro desse contexto, qualquer ação dos “estudantes democratas” em apoio à ditadura era enaltecida pelas autoridades como um grande feito. Mesmo que essas ações envolvessem violência física ou psicológica contra aqueles considerados subversivos, eram vistas como justificadas e louváveis, pois contribuía para a suposta estabilidade e segurança do regime.

Além disso, é importante reconhecer que esses estudantes ditos democratas eram muitas vezes informantes ou mesmo agentes do regime. Esses agentes podiam atuar disfarçados de estudantes para ganhar a confiança dos colegas e, assim, fornecer

informações valiosas para os órgãos de repressão. A cooptação de estuantes pelo regime militar, seja por meio de ameaças, incentivos ou mesmo convicções ideológicas, resultava em um ambiente ainda mais hostil e dividido. Os estudantes opositores não apenas enfrentavam a repressão oficial das forças de segurança, mas também tinham que lidar com a traição e a vigilância constante por parte de colegas que colaboravam com a ditadura.

#### 4.7-3. Organize-se!!

O chamado à organização, expresso por meio dos sinais de afirmação em “Organize-se em G.E!!!!!!!!!!!!”, ecoa como um grito de desespero para que os estudantes se reúnam novamente. As ações de repressão dentro da escola, embora tenham tentado apagar o brilho das manifestações estudantis, não foram capazes de extinguir o fogo da resistência. Os estudantes organizados no grêmio estudantil da escola, em cada momento, reiteravam sua vitalidade e comprometimento contínuo com a luta para derrubar a Ditadura Militar.

No parágrafo final, os estudantes dirigem um apelo aos seus colegas, convocando-os a se unirem em prol de uma mudança significativa no ambiente escolar. Com um tom de urgência, eles destacam a realidade crítica enfrentada: a repressão exacerbada e a qualidade insatisfatória do ensino vigente. A denúncia da transferência dos educadores mais competentes para cursinhos de pré-vestibulares privou os estudantes dos primeiros anos de um acompanhamento pedagógico adequado.

Além disso, os estudantes compartilhavam uma experiência frustrante com relação às carteirinhas estudantis, revelando a incompetência e desorganização da Secretaria de Educação. Anteriormente, conforme apresentado no início do capítulo, os movimentos estudantis tinham o poder de confeccionar essas carteirinhas, as quais não apenas serviam como identificação, mas também eram uma fonte de recurso importante para financiar as atividades de militância do movimento estudantil. No entanto, essa autonomia foi retirada, deixando os estudantes à mercê de um sistema burocrático e ineficiente. Segundo eles,

A experiência que tivemos das carteirinhas em que ficamos à mercê da secretaria que demonstrou uma grande desorganização nos mostra a necessidade de nos organizarmos para lutarmos por nossos interesses. E uma forma de organização é o Grupo de Estudo onde através de discussões profundas possamos conhecer as causas dos nossos problemas e a renuir condições necessárias para uma luta consequente (Acervo Elefante Branco, 18 ago. 1969).

Diante desse panorama, os autores do panfleto conclamam à ação coletiva e à solidariedade entre os colegas. Eles reconhecem que a mudança não virá sem luta, e enfatizam a importância de se unirem, se informarem e realizarem ações por meio dos encontros coletivos dentro dos grupos de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta tese, sinto uma sensação de dever cumprido. A jornada de aprender a construir um trabalho de pesquisa robusto, a *expertise* de selecionar, filtrar e excluir materiais importantes, mas não essenciais para responder à pergunta central da pesquisa, foi desafiadora ao longo do doutorado. No começo, senti-me “afogada em fontes”, diante dos inúmeros acervos visitados e a tentação de querer reconstituir uma história interminável. Saio deste doutorado com a humildade de compreender que “menos é mais”. Fazer o que se propõe de forma honesta, mesmo diante das imensas possibilidades, foi a lição mais valiosa.

Mantive o foco na minha pergunta central e, aos poucos, construí esta narrativa que – acredito! – enriquecerá o conhecimento sobre a Ditadura Militar no Brasil e, mais ainda, sobre a história da capital da ditadura – Distrito Federal. Entre os aspectos que não consegui abordar, deixo a esperança de novas pesquisas, dado o acervo rico que ajudei a construir no Elefante Branco.

Não consegui trabalhar os panfletos dos grupos de esquerda que faziam parte da escola e que estavam no acervo, esperando por serem lidos e trazidos à tona. Mas precisei reconhecer que não havia espaço e tempo nesta tese para tantas contribuições possíveis que essas fontes poderiam trazer. Por meio dos arquivos, também descobri que no Elefante Branco existiu um festival de música, em que as letras passavam por censura. Contive a vontade de explorar essas fontes e deixo registrado que esse desejo precisará esperar. Neste momento, foi necessário trazer os jornais estudantis e toda a manifestação que carregavam a respeito desses estudantes inquietos, que se arriscaram para dizer não à ditadura.

As músicas, minha paixão, tiveram que ser deixadas de lado. Tive que racionalizar o processo e lembrar que essas paixões podem esperar, pois o compromisso com a tese era prioritário. Não houve espaço para o lazer, foi trabalho duro, madrugadas, cansaço e adoecimento. “São tempos difíceis para os sonhadores”. Mas “amanhã há de ser outro dia”. Aprendi que era “todo dia um pouquinho”, e houve dias que foram pouco mesmo, quase nada, e houve o nada.

Mas o Elefante Vermelho precisava brilhar, atravessar as adversidades e pisar firme. Precisávamos conhecer esse outro lado de uma Brasília vermelha, sonhadora, que não se curvou. Mesmo sendo uma cidade jovem, no auge da sua infância, poderia ser vista apenas

como um “filhote de ditadura”. Mas não, mostremo-la vibrante, incansável, com manifestações, território livre, jornais, poesia e protesto. Essa escola continua viva e acordou a cidade.

Sim, acredito que respondi à pergunta central. Os professores e estudantes agiram, manifestaram-se, entristeceram-se e sofreram. Eles resistiram à ditadura. Mas e os tantos outros que se acomodaram? Isso fica para outra história. Essas vozes podem ter sido absorvidas pelos discursos que continuam a ecoar nos projetos de militarização das escolas do Brasil e em Brasília, na perseguição aos professores e nos discursos contra as minorias.

Eu queria saber dos resistentes, dos inquietos e suas manifestações, dos professores que lutaram para morar na parte boa da cidade, na W3 Sul, pelo direito à cidade. Eles fizeram associações, encontros e projetaram derrubar a ditadura. Dos estudantes descontentes, organizados, que, inspirados por outras experiências ao redor do mundo, planejaram, sonharam e agiam para formar o nosso “território livre”.

Ao concluir a tese de doutorado intitulada “O ‘Elefante Vermelho’ na capital da Ditadura: A escola pública do DF na Ditadura Militar”, pude aprofundar-me na análise crítica do papel do colégio Elefante Branco como um símbolo da resistência estudantil durante o período da Ditadura Militar no Brasil. Esta pesquisa buscou não apenas resgatar a história dessa instituição, mas também examinar como sua proposta educacional inovadora, baseada na Escola Nova de Anísio Teixeira, desafiou os paradigmas tradicionais de ensino e se tornou um foco de mobilização política e social. Desde sua inauguração, o Elefante Branco atraiu a atenção das autoridades conservadoras devido às suas práticas pedagógicas progressistas. A denominação “Elefante Vermelho”, cunhada por críticos conservadores, reflete não apenas a hostilidade enfrentada pela instituição, mas também a percepção de que o colégio representava um desafio à ordem estabelecida.

Minha pesquisa revelou como os estudantes engajados em movimentos de esquerda do Elefante Branco se tornaram agentes ativos na resistência política, organizando manifestações, participando de movimentos estudantis nacionais e desafiando abertamente as políticas autoritárias do governo militar. Essas ações não passaram despercebidas pelas autoridades, que responderam com repressão sistemática, vigilância constante e até mesmo acusações.

Além de analisar as dinâmicas de resistência e repressão, meu estudo explorou as estratégias de memória e as narrativas historiográficas que moldaram a representação do Elefante Branco ao longo do tempo. A recuperação da história desse colégio não apenas enriquece nosso entendimento do movimento estudantil durante a ditadura, mas também desafia o silenciamento histórico que tentou apagar a luta por democracia no Brasil.

Em suma, a investigação sobre o Elefante Branco não se limitou a documentar eventos passados; ela visou também resgatar o significado político e cultural dessa instituição como um símbolo de resistência e um espaço de mobilização juvenil em um contexto de repressão política. Esta tese contribui não apenas para a historiografia brasileira, mas também para o entendimento global das lutas por justiça social e democracia em tempos de autoritarismo.

Ao analisar o contexto político e educacional do Distrito Federal durante a Ditadura Militar no Brasil, é imperativo entender a complexidade das dinâmicas sociais, ideológicas e educacionais que moldaram a história do Colégio Elefante Branco e sua interação com atores como os integralistas. O período que se seguiu ao golpe de 1964 foi marcado por uma intensa polarização ideológica, onde grupos políticos diversos, incluindo os integralistas, buscaram influenciar e controlar o cenário educacional de Brasília.

A Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada por Plínio Salgado, desempenhou um papel significativo não apenas na política nacional, mas também na tentativa de moldar a educação no Distrito Federal. Em 1963, a abertura da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) por membros do Partido de Representação Popular (PRP), liderada por ex-membros da AIB como Abel Rafael, revela a tentativa de contestar o sistema educacional brasiliense, acusando-o de irregularidades. Essa iniciativa refletiu a persistência de influências ideológicas da direita radical lusitana na política educacional do período, buscando impor uma visão conservadora e anticomunista nas instituições de ensino.

No contexto específico do Colégio Elefante Branco, inaugurado em 1961 como parte do projeto educacional visionário para Brasília, essas tensões ideológicas se manifestaram de maneira intensa. A escola não apenas foi palco de resistência estudantil contra o regime militar, mas também enfrentou pressões e interferências externas, incluindo as investigações da CPI antes do golpe de 1964, liderada por membros integralistas, que visavam deslegitimar e controlar as iniciativas educacionais consideradas subversivas.

A resistência dos estudantes do Elefante Branco às imposições autoritárias do regime militar e às tentativas de influência integralista na educação reflete uma luta constante pela autonomia intelectual e pelo direito à educação crítica e plural. As manifestações estudantis, as articulações com movimentos sociais como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e as mobilizações contra a repressão tornaram o Elefante Branco um símbolo não apenas de resistência, mas também de luta pela liberdade de expressão e pelo direito à educação de qualidade.

Além das resistências internas, o Colégio Elefante Branco enfrentou a repressão direta do Estado, que buscava controlar e suprimir qualquer forma de dissidência considerada ameaçadora ao regime. A vigilância constante, as investigações policiais e as punições aos estudantes e professores que se opunham ao autoritarismo militar ilustram o alto custo humano da resistência educacional naquele período da história brasileira.

Esta tese buscou compreender os mecanismos de resistência, diálogo e conflito para construir narrativas possíveis sobre “o Elefante Vermelho na Capital da Ditadura Militar”. Os aspectos aqui abordados evidenciam a importância de situarmos e apresentarmos o cenário enquanto desenvolvemos nossas problematizações. Isso se deu justamente pelos efeitos dos silêncios em torno dessas escolas, especialmente o Elefante Branco, como lugar de resistência à Ditadura Militar. As lacunas sobre a atuação dessas escolas, inclusive no campo historiográfico, geraram dúvidas inicialmente, mas também foram motivadoras para a realização deste trabalho, tanto pelo ineditismo quanto pela possibilidade de observar Brasília sob diferentes perspectivas.

A reflexão sobre a literatura relacionada a esta proposta de pesquisa apontou para a necessidade de considerar as muitas tantas perguntas ainda sem respostas sobre a Ditadura. É importante enfatizar que os anos de 1964 a 1985 se constituem em memórias em disputa, como evidenciado pelo fato de que apenas recentemente os arquivos oficiais foram disponibilizados ao domínio público. Por exemplo, a documentação da Secretaria de Segurança Pública do DF foi entregue ao Arquivo Público do DF em 1995, mas só se tornou pública em 2017 (Faria, 2018, p. 52).

Estudar os relatos de resistência à Ditadura Militar no Colégio Elefante Branco pode proporcionar novas perspectivas sobre as formas de interação e reação ao regime autoritário no Distrito Federal. Isso pode abrir espaço para novas narrativas e revelar detalhes

anteriormente negligenciados. Com novas vozes, incluindo relatos orais, acervos jornalísticos, arquivos de censura e o acervo da própria escola, essa história ganhou novas dimensões, revelando uma Brasília questionadora e atuante.

Para a construção desta tese, dediquei esforço significativo na organização do acervo do Elefante Branco e na seleção das fontes mais pertinentes para embasar a pesquisa. Utilizando um método cuidadoso, fotografei e mapeei minuciosamente os jornais produzidos pelos estudantes. Busquei filtrar o que era essencial e o que poderia ser adiado para outro momento. Com um prazo determinado para concluir a pesquisa, mesmo diante da riqueza das fontes disponíveis no acervo do Elefante Branco, era impraticável explorar todas as possibilidades que elas ofereciam. Nesse sentido, foi necessário estabelecer prioridades claras. A catalogação inicial dos documentos foi um passo crucial nesse processo. Concentrei-me na utilização dos jornais produzidos pelos estudantes. Este material revelou-se fundamental para compreender as vozes e perspectivas dos alunos, oferecendo perspectivas preciosas sobre suas preocupações, interesses e conquistas ao longo da história do Elefante Branco, antes e depois da Ditadura Militar.

A escolha de explorar esses jornais não apenas enriquece a análise histórica, mas também destaca a importância de preservar e organizar esse acervo como legado para a escola. A organização cuidadosa e a preservação desses documentos não são apenas relevantes para minha pesquisa atual; elas são vitais para garantir que a memória histórica desta escola seja acessível e compreensível para futuros estudiosos e para o público em geral. O Elefante Branco não é apenas um caso isolado, mas um microcosmo significativo que ilustra o papel dos secundaristas no movimento estudantil durante um período crucial da história brasileira. É essencial sublinhar que este estudo transcende o interesse local, estendendo-se para um contexto nacional mais amplo. Ao examinar os jornais estudantis, não apenas reconstruímos as dinâmicas internas e os eventos específicos da escola, mas também contribuímos para uma compreensão mais profunda do engajamento estudantil e da resistência política durante a Ditadura Militar.

Assim, a análise detalhada dos jornais do Elefante Branco não apenas enriqueceu o campo acadêmico, mas também reforça a importância de documentar e interpretar a história educacional como um meio efetivo de compreender as diferentes ações dos estudantes durante a resistência à Ditadura Militar. Por exemplo, os artigos e editoriais encontrados nesses jornais revelam as estratégias de mobilização, as demandas por direitos e justiça

social, e as formas de resistência adotadas pelos estudantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do impacto e da dinâmica do movimento estudantil, sobretudo durante a Ditadura Militar.

Não pretendi esgotar todas as potencialidades das fontes disponíveis, mas sim evidenciar o engajamento dos estudantes organizados no grêmio estudantil ao longo desse período histórico. No acervo, encontramos cinco jornais distintos produzidos pelos estudantes. Cada um desses jornais refletiu as dinâmicas e as preocupações dos estudantes durante períodos específicos, sobretudo no contexto da Ditadura Militar. A análise desses periódicos não apenas documenta as atividades do movimento estudantil, mas também revela suas estratégias de resistência, suas demandas por direitos, além de proporcionar perspectivas sobre as mudanças nas organizações e na voz dos estudantes organizados contra a ditadura ao longo dos anos.

Por meio do cruzamento de diversas fontes, esta tese explora a complexa e multifacetada história da educação no Distrito Federal, com um foco especial no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. A investigação possibilita novas narrativas sobre o Elefante Branco, evidenciando sua importância não apenas como instituição educacional, mas também como um espaço de resistência à Ditadura Militar no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. *O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas*. Num. 8, vol. 3, Janeiro-Junho 2011.
- AMARAL, Clara R. *A formação do Magistério Primário nos Primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível*. Faculdade de Educação – UnB, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Editora Moderna. 2a Edição. São Paulo, 1996.
- ARAÚJO, Maria P. Nascimento. *Memórias Estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.
- ASSIS, Renata Machado. *A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- ÁVILA, Padre Fernando Bastos de (org.). *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Rio de Janeiro: FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), 1978.
- BACZKO, B. “Imaginação social”. In: *Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.
- BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. “Arquivos de regimes repressivos: fontes sensíveis da história recente”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina (organizadora). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BARROS, José D’Assunção. *História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço*. MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009.
- BRAGHINI; Katya Zuquim. *Juventude e pensamento conservador no Brasil*. São Paulo: EDUC: Fapesp, 2015, 294 p.
- BRAGHINI, Katya Zuquim; CAMESKI, Andrezza Silva. “Estudantes Democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 945-962, out.-dez., 2015.
- BRASIL. *Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília*. Brasília: FAC – UnB, 2016.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso: ensaios críticos III*. Tradução de Léa Novaes. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CALIL, Gilberto. *Os integralistas e o golpe militar de 1964*. Revista História & Luta de Classes, Rio de Janeiro, v. 1, p. 55-76, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O Integralismo no Processo Político Brasileiro – O PRP entre 1945 e 1965: Cães de Guarda da Ordem Burguesa*. Tese apresentada ao Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em História – UFF / UNIOESTE, Niterói-RJ. 2005.

\_\_\_\_\_. *Partido de Representação Popular estrutura interna e inserção eleitoral (1945-1965)*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 351-382.

CARRARA, Sérgio. *Políticas e Direitos Sexuais no Brasil Contemporâneo*. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2316>. Acesso em: 12 set. 2023.

CARRIJO, Elizângela. “*Teatro no Distrito Federal*”: Histórias a partir de notícias do Correio Braziliense e do Jornal de Brasília (1960-1999). Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Comunicação, UnB – Brasília, 2020.

CARVALHO, M. M. C. de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARTA DE JAMES E. Russel. “[correspondência] 18 de dezembro de 1932. Estados Unidos [para] Wycliffe Rose, Estados Unidos”. In: FLEISCH, Brahm David. *The teacher’s college club: american educational discourse and the origins of bantu Education in South Africa, 1914- 1951*. (PhD. Diss., Columbia University, 1995, 24).

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um movimento de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. “A Educação no Projeto Integralista”. In: (org.) *Integralismo: novos estudos e reinterpretações*, Rio Claro: Arquivo do Município, 2004.

CEBALLOS, Viviane Gomes. “*E a história se fez cidade...*”: a construção histórica e historiográfica de Brasília. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Departamento de História, UNICAMP, 2005.

CHIRIO, Maud. *A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na Ditadura Militar brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COUTO, Ronaldo Costa. *Memória viva do regime militar – Brasil: 1964-1985*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COWAN, Benjamin. “Homossexualidade, ideologia e ‘subversão’ no regime militar”. In: QUINALHA, Renan Honório; GREEN, James Naylor. (Eds.). *Ditadura e Homossexualidade: Repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. *Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa*. Projeto História, São Paulo, PUC, nº 35, pp. 253-270. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

D’ARAÚJO, Maria Celina; JOFFILY, Mariana. “Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1968)”. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Luciana de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano: O tempo do regime autoritário: Ditadura Militar e redemocratização, Quarta República (1964-1985)*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DÁVILA, Jerry. *Sonhos Americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas*. Revista Educação em Questão. Natal, v. 24, n.10, p. 7-28, set./dez. 2005.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves (2019). Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In J. Ferreira (Ed.), *O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática - vol. 3: Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964* (p. 158-190). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2019.

DOTTA, Renato; POSSAS, Lídia Maria Vianna & CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro (org.) *Integralismo: novos estudos e reinterpretações*. Rio Claro: Arquivo do Município, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. “Um ‘TEMPLO DE LUZ’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016, p. (329-362).

FARIA, Daniel. *Sob o signo da suspeita. As loucuras do poder ditatorial*. Antíteses, [S. l.], v. 8, n. 15 esp, p. 221–240, 2015.

\_\_\_\_\_. *Paisagem de cacos e dores revoltadas: as marginalias da ditadura em livros de uma biblioteca universitária*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 21, p. 243 -289. maio/ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Baderneiros, arruaceiros, guerrilheiros: um acontecimento na transição democrática*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 31, nº 63, p. 49-70, janeiro-abril 2018.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. “Apresentação”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Da FGV, 1996. p. vii-xxv.

FERREIRA, Jorge (org.); DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964 (O Brasil republicano)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro 3, 2a ed., 2008.

FERREIRA, Jorge. “O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart”. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 33, núm. 66, dezembro de 2013, pp. 113-134. Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. *O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Vol. 4, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERREIRA, Jorge; REIS FILHO, Daniel Aarão. *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FICO, Carlos. *Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar – espionagem e polícia política*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FICO, Carlos. “Prefácio”. In: GREEN, James Naylor; QUINALHA, Renan Honório (Eds.). *Ditadura e Homossexualidade: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. São Paulo: Editora Graal. 13ª Edição. 1998.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo, 1996.

FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, esquecer, escrever*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo. Cia. das Letras. 1987.

GODOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a Educação Popular*. Centro de Referências Paulo Freire. Instituto Paulo Freire, Revista Trimestral de debate da FASE. Proposta nº 113. s/d.

GONÇALVES, Leandro Pereira. *Entre Brasil e Portugal: trajetória e pensamento de Plínio Salgado e a influência do conservadorismo português*. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GRANDIN, Greg. *The Last Colonial Massacre: Latin America in the Cold War*. University of Chicago Press, 2011.

\_\_\_\_\_. *A revolução guatemalteca*. Tradução de Luiz Antônio de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004: il. (Revoluções do século XX).

GREEN, James Naylor; QUINALHA, Renan (Orgs.). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos, EduFScar, 2014.

GUISONI, Divo (ed.). *Livro negro da Ditadura Militar*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

GURGEL, Antônio de Pádua. *Rebelião dos estudantes*: Brasília, 1968. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

JODELET, Denise. “Representações sociais: um domínio em expansão”. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 17-44.

JOFFILY, Geraldo Irenêo. *Brasília e sua Ideologia*. Brasília, Thesaurus, 1977.

JOFFILY, Mariana. “A historiografia da Ditadura Militar no Brasil: balanços e perspectivas”. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 25, n. 50, 2005, pp. 33-54.

JOFFILY, Mariana. *No centro da engrenagem: Os interrogatórios na Operação Bandeirante de São Paulo (1969-1975)*. São Paulo: EdUSP, 2013.

KAREPOVS, Dainis; LOWY, Michael; NETO, José Castilho Marques. “Trotsky e o Brasil”. In: MORAES, João Quartim de (Org.). *História do Marxismo no Brasil: Os influxos teóricos*. v. 2. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

LEMOS, Guilherme. *No dilacerar do concreto: as histórias dos *apartheids* entre as satélites de Brasília e as *townships* de Joanesburgo (1955 - 1971)*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília – UnB, 2022.

LEVI, Geovanni. “Sobre a micro-história”. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita na História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 133-163.

LOUREIRO, Felipe. “A política externa brasileira do pós-guerra ao golpe de 1964: construindo as bases da diplomacia brasileira contemporânea”. In: FERREIRA, Jorge (org.); DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964: Terceira República (1945-1964) – rev. e atual.* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. “Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

LOPES, Rodrigo Cruz. *DA CENSURA AO CAMBURÃO: A REGULAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE NA DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA*. Temáticas, Campinas, 28, (56): 231-254, ago./dez. 2020.

LUCA, Tânia Regina. “História Dos, Nos e Por Meio dos Periódicos”. In. PINSKY, Carla Bessanezi (org.). *Fontes Históricas*. 3. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020, p. 111-153.

LUCENA, Fabíola Alves. *A Comunicação Clandestina no Movimento Estudantil em Recife Durante a Ditadura Militar*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. *Observatório Nacional da Família*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/familias-e-filhos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MERG, Camila Ventura. “*Saberei sustentar a Cruz de Cristo e a bandeira da Pátria*”: o espiritualismo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 2007.

MORELLI, Ana L. F. *Correio Braziliense- 40 anos: do pioneirismo à consolidação*. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília- UnB, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o “perigo vermelho”*: o anticomunismo no Brasil. São Paulo: Perspectiva / Fapesp, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política*. Santa Fe - Argentina/ año 8 – n° 17 Mayo - Agosto / ISSN 1851-992X / pp. 9-25 / 2016. Disponível em: <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MULLER, Angélica. *O movimento estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979)*. 1.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

\_\_\_\_\_. *A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública entre 1969 e 1979*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11052012-162732/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. – São Paulo: Contexto, 2014.

NORONHA, Danielle Parfentieff. *Entre a rebeldia e a ingenuidade: representações sobre as juventudes em O que é isso, companheiro? e Batismo de Sangue. Políticas e Poéticas do Audiovisual na contemporaneidade: por uma antropologia do cinema (dossiê)*. ACENO, Vol. 2, N. 3, p. 246-261. Jan. a Jul. de 2015.

OLIVEIRA, Crhistian I. A. *Ivonne Jean e a Repressão do Regime Autoritário em Brasília – 1962-1971*. CEUB, 1996.

OLIVEIRA, Eliane Cristina Brito de. *Do gangsta às minas: o rap do Distrito Federal e as masculinidades negras (1990 a 2015)*. 2017. 126 f., il. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus. *“Pegadas Históricas”: a educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998)*. 2022. 248 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2022.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

OSAKABE, Haquira. “Maio de 1968 ou a medida do impossível”. In: *Rebeldes e Contestadores: 1968- Brasil, França e Alemanha/ organização Marcos Aurelio Garcia, Maria Alice Vieira*. - 2. Ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. 208p.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

REIS FILHO, Daniel. Aarão; SÁ, Jair Ferreira de. *IMAGENS DA REVOLUÇÃO: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961 a 1971*. Rio de Janeiro. Editora: Marco Zero, 1985.

REIS FILHO, Daniel. Aarão. *A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil*. São Paulo, Brasília: Brasiliense, CNPq, 1990.

\_\_\_\_\_. *et al. História do marxismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

REIS FILHO, Daniel. Aarão. “Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

\_\_\_\_\_. “1968, o curto ano de todos os desejos”. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Org.). *Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

REVEL, Jacques. “Microanálise e construção social”. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RIDENTI, Marcelo. *Intelectuais e artistas brasileiros nos anos 1960/70: “entre a pena e o fuzil”*. 2008. ArtCultura, V. 9 n. 14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1457>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

RIDENTI, Marcelo. *O Fantasma da Revolução Brasileira*. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 324p.

ROTHEN, José Carlos. *OS BASTIDORES DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jun. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

POERNER, Artur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PORTELA, Cristiane de Assis. *Fontes documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco*. Cadernos de Pesquisa do CDHIS/Uberlândia. Vol. 33, n.1. Jan./jun.2020.

PORTELLI, Alessandro. *A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72.

\_\_\_\_\_. *História oral como arte da escuta*. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Coleção Ideias.

SANTOS, Marcos V. *SHIS e Terracap Contra o Povo*. 2020.

SANTOS, Wilson da Silva. *O Liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. 2016.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: A cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Regime Militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVEIRA, Poliana Oliveira. *A Escola Moderna no Brasil e as Contribuições de Lauro de Oliveira Lima: Avanços e Contradições*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU. 2019.

SINPRO-DF. *Caderno de Formação no 2*. L & A Editora. Brasília-DF. Secretária de Formação Política do SINPRO-DF, sn.

\_\_\_\_\_. *SINPRO-DF: uma história de sonhos, lutas e conquistas/organização Museu da Pessoa* — São Paulo: Museu da Pessoa, 2021. 142 p.: il. fot. ; 28 cm.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. “Introdução: Redefinindo a Direita”. MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (Org.). *Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens*. Mauad, Rio de Janeiro: 2000.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. *O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da Construção Civil*. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 1, p. 62 - 87, 2011. ISSN: 19828640.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. “CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio”. In: Cinira Maria Nóbrega Henriques; Eva Waisros Pereira; Francisco Heitor de Magalhães Souza; Laura Maria Coutinho; Lúcia Maria da Franca Rocha; Maria Alexandra Rodrigues. (Org.). *Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. 1ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

SOUZA, Thiago Nogueira. *Ação Democrática Parlamentar: anticomunismo, democracia e radicalização política no Congresso Nacional*. Dissertação de mestrado em História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

STUMPF, Ricardo; SANTOS, Zilda. “Habitação: novos enfoques e perspectivas”. In: *Brasília: moradia e exclusão*. Org. Aldo Paviani. Coleção Brasília. Editora Universidade de Brasília- UnB. 1996. 250 p.

TAVARES, Flávio. *Memórias do esquecimento*. São Paulo: Globo, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. “1935-1945” - Texto criticando a conduta da “esquerda brasileira”, que volta ao cenário político brasileiro após a anistia de 1945. Bahia. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. ATpi Teixeira, A. 1945.04.17. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. *Plano de Construções Escolares de Brasília*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar. (1961).

TRAVERSO, Enzo. *O passado, modos de usar: história, memória e política*. Edições Unipop. Tradução: Thiago Avó. 2012.

TRIGUEIRO, Gabriel Romero Lyra. *Neoconservadorismo versus Paleoconservadorismo: Um estudo sobre a genealogia do movimento conservador norte-americano no pós-Segunda Guerra e suas principais disputas identitárias*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de História / UFRJ. 2017.

TOLENTINO, Marcos; FRACCAROLI, Yuri. “*Eu quero sair, eu quero curtir, eu quero ser eu*”. História Oral, v. 24, n. 1, p. 29-64, jan./jun. 2021.

VIDESOTT, Luísa. *Narrativas da construção de Brasília: mídia, fotografia, projetos e história*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo na Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-10092013-145157/publico/teseluisavidesottoriginal.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2021.

## ANEXO I

---

A lista inclui os nomes e partidos políticos dos deputados que assinaram, em 02 de abril de 1963, a abertura da CPI para apurar as irregularidades no sistema Educacional de Brasília, referente a 42ª Legislatura do Congresso Nacional, que durou de 1º de fevereiro de 1963 a 31 de janeiro de 1967. Além disso, a lista também inclui os deputados atuantes na Ação Democrática Parlamentar (ADP).

<b>NOME</b>	<b>Partido</b>	<b>UF</b>	<b>ADP</b>
ABEL RAFAEL	PRP	MG	SIM
PLINIO SALGADO	PRP	PR	SIM
OSWALDO ZANELLO	PRP	ES	SIM
FLORIANO RUBIM	PTB	ES	NÃO
MINORO MIYAMOTO	PDC	PR	NÃO
MATTOS CARVALHO	PSD	MA	NÃO
EMILIO GOMES	PDC	PR	NÃO
HERMES MACEDO	PSB	DF	NÃO
BRAGA RAMOS	UDN	PR	SIM
EURICO RIBEIRO	PSD	MA	NÃO
JOEL BARBOSA	PSD	MA	SIM
RAIMUNDO PADILHA	UDN	RJ	SIM
AMARAL NETO	UDN	GB	SIM
LAERTE VIEIRA	UDN	SC	SIM
ALBINO ZENI	UDN	SC	NÃO
WALDEMAR PESSOA	PSD	SP	NÃO
CARNEIRO DE LOYOLA	UDN	SC	SIM
PADRE NOBRE	PTB	MG	SIM

<b>DIRCEU CARDOSO</b>	<b>PSD</b>	<b>ES</b>	<b>SIM</b>
<b>PLINIO LEMOS</b>	<b>PL</b>	<b>PA</b>	<b>SIM</b>
<b>IVAN LUZ</b>	<b>PRP</b>	<b>PR</b>	<b>SIM</b>
<b>PLINIO COSTA</b>	<b>PSD</b>	<b>PR</b>	<b>NÃO</b>
<b>OSWALDO LIMA FILHO</b>	<b>PTB</b>	<b>PB</b>	<b>NÃO</b>
<b>LAURO CRUZ</b>	<b>UDN</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>ANIZ BADRA</b>	<b>PDC</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>Arnaldo Cerdeira</b>	<b>PSP</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>VALERIO MAGALHAES</b>	<b>PSD</b>	<b>AC</b>	<b>NÃO</b>
<b>TARSO DUTRA</b>	<b>PSD</b>	<b>RN</b>	<b>SIM</b>
<b>LAURO LEITAO</b>	<b>PSD</b>	<b>RS</b>	<b>NÃO</b>
<b>COSTA LIMA</b>	<b>UDN</b>	<b>CE</b>	<b>SIM</b>
<b>BURLAMAQUI DE MIRANDA</b>	<b>PSD</b>	<b>PA</b>	<b>NÃO</b>
<b>GIL VELLOZO</b>	<b>UDN</b>	<b>ES</b>	<b>NÃO</b>
<b>Cunha Bueno</b>	<b>PSD</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>ANTONIO FELICIANO</b>	<b>PSD</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>DIOMICIO FREITAS</b>	<b>UDN</b>	<b>SC</b>	<b>NÃO</b>
<b>JORGE CURI</b>	<b>UDN</b>	<b>PR</b>	<b>NÃO</b>
<b>JOAO MENDES</b>	<b>UDN</b>	<b>BA</b>	<b>SIM</b>
<b>DIAS MENEZES</b>	<b>PNT</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>LEVY TAVARES</b>	<b>PSD</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>MARIO COVAS JUNIOR</b>	<b>PST</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>JAIRO BRUM</b>	<b>MTR</b>	<b>RS</b>	<b>NÃO</b>
<b>OCEANO CARLEIAL</b>	<b>UDN</b>	<b>AL</b>	<b>NÃO</b>
<b>FRANCELINO PEREIRA</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>

EZEQUIAS COSTA	UDN	PI	NÃO
HARY NORMANTON	PTN	SP	NÃO
ORMEO JUNQUEIRA BOTELHO	UDN	MG	NÃO
GEREMIAS FONTES	PDC	RJ	NÃO
EUCLIDES TRICHES	PDC	RS	NÃO
OCTAVIO BRISOLLA	PSP	SP	NÃO
GERALDO BARROS	PSP	SP	NÃO
ADRIAO BERNARDES	PST	SP	NÃO
YURISHIGUE TAMURA	PSD	SP	NÃO
LISTER CALDAS	PSP	SP	SIM
CARVALHO S	PSP	SP	SIM
DIRNO PIRES	PSD	PI	NÃO
MILVERNES LIMA	PSD	PE	SIM
MEDEIROS NETO	PSD	AL	SIM
ADILIO VIANA	PTB	RS	NÃO
PADRE GODINHO	UDN	SP	SIM
WALTER PASSOS	PR	MG	NÃO
TEOFILO PIRES	PR	MG	NÃO
CANTIDIO SAMPAIO	PSP	SP	NÃO
BENEDITO CERQUEIRA	PTB	GB	NÃO
MANUEL BARBUDA	PTB	AM	NÃO
PADRE VIDIGAL	PSD	MG	SIM
SIGSMUNDO ANDRADE	UDN	AL	SIM
NICOLAU TUMA	UDN	SP	SIM
NEWTON CARNEIRO	UDN	PR	NÃO

ALDE SAMPAIO	UDN	PE	SIM
LEAO SAMPAIO	UDN	CE	SIM
JOSE COSTA CAVALCANTI	UDN	PE	SIM
JOAO HERCULINO	PTB	MG	NÃO
MANUEL TAVEIRA	UDN	MG	SIM
JOSE LUDOVICO DE ALMEIDA	PSP	GO	NÃO
FRANCISCO SCARPA	PDC	SP	NÃO
RAIMUNDO BRITO	PR	BA	SIM
OSCAR CORREIA	UDN	MG	SIM
Theódulo de Albuquerque	PR	BA	SIM
CID FURTADO	PDC	RS	NÃO
AFRANIO OLIVEIRA	UDN	SP	SIM
BRITO VELHO	PL	RS	NÃO
BENJAMIM FARAH	PSP	GB	SIM
EURIPIDES CARDOSO DE MENEZES	UDN	GB	SIM
GERALDO FREIRE	UDN	MG	SIM
BENEDITO VAZ	PSD	GO	SIM
AECIO CUNHA	PR	MG	NÃO
DERVILLE ALEGRETTI	PR	SP	SIM
JOAO ABDALA	PSD	SP	SIM
JOAO NOGUEIRA DE RESENDE	PR	MG	SIM
ERNANI SATYRO	UDN	PB	NÃO
ANTONIO BABY	PTB	PR	SIM
HAMILTON NOGUEIRA	UDN	GN	SIM
EPITACIO CAFETEIRA	UDN	MA	NÃO

<b>MOURA SANTOS</b>	<b>PSD</b>	<b>PI</b>	<b>SIM</b>
<b>VASCO FILHO</b>	<b>UDN</b>	<b>BA</b>	<b>SIM</b>
<b>EMIVAL CAIADO</b>	<b>UDN</b>	<b>GO</b>	<b>SIM</b>
<b>RONDON PACHECO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>ADAUTO CARDOSO</b>	<b>UDN</b>	<b>GB</b>	<b>SIM</b>
<b>OSEAS CARDOSO</b>	<b>UDN</b>	<b>AL</b>	<b>NÃO</b>
<b>HAMILTON PRADO</b>	<b>PTN</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>RUI AMARAL</b>	<b>PRT</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>LUIS FRANCISCO</b>	<b>PTN</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>AROLDO CARVALHO</b>	<b>UDN</b>	<b>SC</b>	<b>NÃO</b>
<b>JOSE BONIFACIO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>SIM</b>
<b>HENRIQUE TURNER</b>	<b>PDC</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>HELI RIBEIRO</b>	<b>PTB</b>	<b>RJ</b>	<b>NÃO</b>
<b>ATHIE COURY</b>	<b>PDC</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>JOSE ESTEVES</b>	<b>PTB</b>	<b>AM</b>	<b>NÃO</b>
<b>ANTONIO ANNIBELLI</b>	<b>PTB</b>	<b>PR</b>	<b>NÃO</b>
<b>JOSE MENCK</b>	<b>PDC</b>	<b>SP</b>	<b>SIM</b>
<b>HEITOR CARVALCANTI</b>	<b>UDN</b>	<b>PI</b>	<b>NÃO</b>
<b>MANOEL DE ALMEIDA</b>	<b>PSD</b>	<b>MG</b>	<b>SIM</b>
<b>OZANAM COELHO</b>	<b>PSD</b>	<b>MG</b>	<b>SIM</b>
<b>GILBERTO FARIA</b>	<b>PSD</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>RUBEM NOGUEIRA</b>	<b>PRP</b>	<b>BA</b>	<b>SIM</b>
<b>ALCIDES FLORES SOARES</b>	<b>UDN</b>	<b>RS</b>	<b>SIM</b>
<b>WILSON MARTINS</b>	<b>UDN</b>	<b>MT</b>	<b>NÃO</b>
<b>DNAR MENDES</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>

<b>EDILSON GARCIA</b>	<b>UDN</b>	<b>MT</b>	<b>NÃO</b>
<b>ARNALDO NOGUEIRA</b>	<b>UDN</b>	<b>GB</b>	<b>NÃO</b>
<b>RAUL DE GOIS</b>	<b>UDN</b>	<b>PB</b>	<b>SIM</b>
<b>LUIZ BRONZEADO</b>	<b>UDN</b>	<b>PB</b>	<b>SIM</b>
<b>LUIZ DIAS LINS</b>	<b>UDN</b>	<b>PE</b>	<b>SIM</b>
<b>ARRUDA CAMARA</b>	<b>PDC</b>	<b>PE</b>	<b>SIM</b>
<b>HORACIO BETONICO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>BILAC PINTO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>MÁRIO TAMBORINDEGUY</b>	<b>PSD</b>	<b>RJ</b>	<b>NÃO</b>
<b>ALIOMAR BALEEIRO</b>	<b>UDN</b>	<b>BA</b>	<b>SIM</b>
<b>ARMANDO FALCÃO</b>	<b>PSD</b>	<b>CE</b>	<b>SIM</b>
<b>CORREA DA COSTA</b>	<b>UDN</b>	<b>MT</b>	<b>SIM</b>
<b>ALVARO CATAO</b>	<b>UDN</b>	<b>SC</b>	<b>NÃO</b>
<b>AFONSO ANSCHAU</b>	<b>PRP</b>	<b>RS</b>	<b>NÃO</b>
<b>RACHID MAMED</b>	<b>PSD</b>	<b>MT</b>	<b>SIM</b>
<b>JANDUI CARNEIRO</b>	<b>PSD</b>	<b>PR</b>	<b>SIM</b>
<b>LUIS MAGALHAES MELO</b>	<b>PSD</b>	<b>PE</b>	<b>NÃO</b>
<b>SUSSUMA HIRATA</b>	<b>UDN</b>	<b>SP</b>	<b>NÃO</b>
<b>ALOYSIO NONO</b>	<b>PTB</b>	<b>AL</b>	<b>NÃO</b>
<b>ELIAS DE SOUZA CARMO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>SIM</b>
<b>ÚLTIMO DE CARVALHO</b>	<b>PSD</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>PEDRO ALEIXO</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>
<b>SALDANHA DERZI</b>	<b>UDN</b>	<b>MG</b>	<b>NÃO</b>

Fonte: Produção própria, 2024.