



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO

DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE MNÉMOSINE:
Cartografias de “sedição” e “sedução” nos caminhos e atalhos da História da Educação na
ditadura militar (1964-1985)

JOÃO PESSOA – PB
2013

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO

DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE MNÉMOSINE:
Cartografias de “sedição” e “sedução” nos caminhos e atalhos da História da Educação na
ditadura militar (1964-1985)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu), do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti

JOÃO PESSOA – PB
2013

A366d *Aleixo, Ramon de Alcântara.*

Das representações docentes nas tramas de Mnémosine: cartografias de sedição e sedução nos caminhos e atalhos da história da educação na ditadura militar (1964-1985) / Ramon de Alcântara Aleixo.- João Pessoa, 2013.

124f. : il.

Orientador: Iranilson Buriti

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO

**DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE MNÉMOSINE:
Cartografias de “sedição” e “sedução” nos caminhos e atalhos da História da
Educação na ditadura militar (1964-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação (Stricto
Sensu), na linha História da Educação,
da Universidade Federal da Paraíba –
UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Iranilson Buriti

Prof. Dr. Iranilson Buriti (Orientador – PPGE/UFPB/PPGH/UFCG)

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (Examinadora – Núcleo de Pós-
Graduação em Educação – UFS)

Charlton José dos Santos Machado

Prof. Dr. Charlton José dos Santos Machado (Examinador – PPGE/UFPB)

Aprovado em: 19 de Agosto de 2013

AGRADECIMENTOS

Nessa escuta sensível, o meu agradecimento às polifonias de vozes que urdem, também, a escrita desse texto, refigurando caminhos e trajetórias através da prática de pesquisa em História da Educação. Mãos e vozes que se interceptam e contribuem de formas variadas na reescrita dos palimpsestos da vida.

A minha mãe, Ronilda Alcântara, meu eterno agradecimento, pelos ensinamentos, bem como por sempre me guiar por entre os caminhos do saber. Dos ditados e leituras “tomadas” na primeira infância às linhas desse trabalho, devo a ti a conduta ética e moral que procuro seguir nos meus cotidianos.

Meu ETERNO agradecimento ao meu avô, “velho comunista”, que desde cedo me ensinou os caminhos da política como arma aos menos favorecidos. A sua partida deixa vazio não apenas os debates da “conjuntura política”, mas as próprias diretrizes e caminhos íntimos que sempre compartilhamos.

Agradeço a minha avó, Maria Alcântara, que ensinou-me a contemplar o cotidiano, encontrando no “ordinário” a pulsão de vida a sempre seguir.

Aos/as meus/minhas tios e tias, professoras, que sempre me incentivaram a seguir os caminhos da docência.

Ao professor Iranilson Buriti, meu orientador, pela paciência e cumplicidade com que sempre conduziu nossos trabalhos. Com ele, pude aprender as faces da dimensão ética que cercam a prática de pesquisa historiográfica.

Ao professor Charliton Machado, uma das primeiras e sempre grandes referências nos estudos de gênero, agradeço à acolhida nos primeiros momentos dessa trajetória, o meu muito obrigado.

A professora Lúcia Nunes, pelas aulas-poesias e inspirações aos devaneios poéticos desse trabalho.

A professora Anamaria Bueno, por aceitar participar desse momento de construção do saber, mediante as contribuições no que versa ao temário.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, por possibilitar à escrituração do trabalho.

Aos/as amigos/as da Linha de Pesquisa em História da Educação, pelas discussões e histórias socializadas, refigurando, sempre, a tessitura desse trabalho: Amanda Galvínio, Dalva Regina, Priscilla Leandro, Vívica Silva, Wilson Xavier e tantos e tantas...

A CAPES, pela disponibilização dos recursos para operacionalização do trabalho.

As energias positivas que sempre me guiam e possibilitaram seguir adianta por entre os diversos atalhos desses caminhos!

Dedico este trabalho às professoras de História do Colégio Estadual da Prata ao longo da ditadura militar, que se utilizando de “mil subterfúgios” instituíram novas éticas e estéticas existenciais. Às mestras, com carinho!

RESUMO

A presente pesquisa busca problematizar as trajetórias e memórias das professoras de História do Colégio Estadual da Prata (Campina Grande – PB) ao longo da ditadura militar (1964-1985). Para tanto, perscrutamos suas trajetórias, evidenciando os contrastes na interação *vida pública x vida privada* ao longo do período. Fez-se necessário, assim, alargarmos a concepção de “fonte histórica”, embasando sua operacionalização no diálogo com a Nova História Cultural. As categorias “práticas”, “apropriações” e “representações” balizam nossos estudos, ressaltando os usos dos currículos prescritos pelo poder institucional em sua interface com a vida privada das cinco docentes em questão. Como aporte metodológico, utilizamos a “metodologia da História Oral Temática”, entrecruzada com pareceres educacionais, diários de classe e jornais de circulação na cidade e no estado na tessitura dessas memórias/histórias. Os usos dos currículos prescritos, problematizados através das práticas de leitura e discussão apontam para as diversas apropriações do próprio ato de consumo, muito além da perspectiva passiva e reprodutora. No que versa a interação *vida pública x vida privada* nos cotidianos docentes, procurou-se problematizar as fronteiras, fluidas, que se interceptam na configuração de novas identidades.

Palavras chave: Gênero. Memórias docentes. Ensino de História. Ditadura Militar.

ABSTRACT

The aim of this research is to problematize Prata (Campina Grande – PB) State School History lady teachers' trajectories and memories during the dictatorship (1964-1985). Therefore, their trajectories are scrutinized, highlighting the contrasts in the interaction: public life *versus* private life during such period. It was necessary, thus, to broaden the concept of "historical source", supporting its operationalization in the dialogue with New Cultural History. The categories "practices", "appropriations" and "representations" guided this study, emphasizing the uses of curricula prescribed by the institutional power in its interface with five teachers' private lives. As methodological approach, it was chosen the "Thematic Oral History Methodology", associated with educational opinions, classroom diaries and newspapers in the city and in the state, in order to constitute these memories/histories. The uses of the prescribed curricula problematized through the reading practices and discussion point out the various appropriations of the act of consumption itself, far beyond the passive and reproductive perspective. Concerning the interaction *public life versus private life* in teachers' routine, the aim was to problematize the fluid borders, which are intersected in the constitution of new identities.

Keywords: Gender. Teachers' memories. History Teaching. Curricula. Dictatorship.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição dos conteúdos.....	95
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diário de Classe da Professora Miriam Barreto Xavier/Ano letivo 1976.....	97
FIGURA 2 – Diário de Classe da Professora Josefa Gomes de Almeida e Silva. Ano letivo de 1978.....	98
FIGURA 3 – Diário de Classe da Professora Josefa Gomes de Almeida e Silva. Ano letivo de 1978.....	100

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - Apresentação do Colégio Estadual da Prata nas comemorações de 7 Setembro de 1970.....	93
FOTOGRAFIA 2 - Professora Eliete de Queiroz Gurjão.....	114
FOTOGRAFIA 3 – Professora Leonília Amorim.....	116
FOTOGRAFIA 4 - Professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo.....	117
FOTOGRAFIA 5 – Professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo.....	118
FOTOGRAFIA 6 – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Década de 1960.....	119
FOTOGRAFIA 7– Colégio Estadual da Prata. Ano letivo de 1968.....	120
FOTOGRAFIA 8 – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Cartão Postal da cidade de Campina Grande – PB, fins da década de 1960.....	121
FOTOGRAFIA 09– Colégio Estadual da Prata. Meados dos anos 1970.....	122
FOTOGRAFIA 10 - Repressão policial às manifestações após a morte do estudante Edson Luís.....	123
FOTOGRAFIA 11- Estudante agredido e preso pelo II Batalhão da Polícia Militar - manifestações após morte do estudante Edson Luís.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS

ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AI	Ato Institucional
AMPEP	Associação do Magistério do Estado da Paraíba
ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEPLAR	Campanha de Alfabetização Popular da Paraíba
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operação da Defesa Interna.
DOPS	Departamento de Ordem e Política Social
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
IPM	Inquérito Policial Militar
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDS	Partido Democrático Social
PSD	Partido Social Democrata
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SNI	Serviço Nacional de Inteligência
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
URNe	Universidade Regional do Nordeste
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: DOS CAMINHOS E ATALHOS DA PESQUISA: “Sedições” e seduções docentes nas tramas da Educação	13
1.1 Perspectivas da história da educação no campo da Nova História Cultural:	
Desafios de uma prática investigativa.....	16
1.2 As culturas escolares e os currículos nos cotidianos docentes: Trilhando um projeto escriturário para a História da Educação	24
1.3 As vozes do silêncio nas escritas das histórias: Memórias e trajetórias docentes nos debates e embates da História da Educação.....	28
CAPÍTULO II – ECOS DAS MEMÓRIAS NAS TRILHAS DAS HISTÓRIAS:	
Cartografias de sedução docente por entre as veredas do público e do privado	35
2.1 Os “anos inocentes”...: no ritmo do “Arrastão” o florescer de uma “juventude transviada”	37
2.2 Os anos rebeldes: Enquanto a “Banda” passa, “público e privado” confluem rumo ao “Cale-se” institucionalizado no país.	43
2.3 Os “anos DE CHUMBO”: Censura e medo até que a banda volte a passar e o sol comece a brilhar outra vez	58
CAPÍTULO III – REPRESSÃO, “SUBVERSÃO” E SEDUÇÃO: Culturas escolares, currículos e espaços de atuação docente na ditadura militar	74
3.1 “E abrem-se as gavetas da escola...” relações de poder, culturas escolares e currículos nas revisitações docentes da historiografia da educação	75
3.2 Nas tramas da educação, repressão e “subversão”: ensino de História, currículo e ditadura militar.....	79
3.3 Reinventando os passos, ressignificando os espaços: Diários de classe e “subversões” docentes na ditadura militar	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	111
ANEXO A – Entrevistas Temáticas	112
APÊNDICES	114
APÊNDICE A – Fotografias docentes.....	115
APÊNDICE B – Fotografias da Instituição Escolar	119

APÊNDICE C- Fotografias das manifestações estudantis.....123

CAPÍTULO I: DOS CAMINHOS E ATALHOS DA PESQUISA: “Sedições” e seduições docentes nas tramas da Educação

Vozes a mais
Vozes a menos
A máquina em nós que gera provérbios
É a mesma que faz poemas
Somas com vidas próprias
Que podem mais que podemos

(LEMINSKI, Paulo, 2012, p. 26)

Para iniciar este trabalho, gostaria de retomar as palavras do poeta Paulo Leminski acerca de polifonia que cerca nossas tramas, nossas memórias, nossas histórias. Sim, além da ilusão que o texto, acadêmico, literário e/ou ordinário guarde em si uma identidade autoral homogênea, comunal acredito que as pluralidades que coabitam nossos “eus” transgridam nossas subjetividades e ressignifiquem os suportes que lhes dão a ler.

Heteroglosia transgressora! Toca nossas subjetividades e subverte as ordens do papel, da própria trama instituinte dessa trajetória. Os caminhos dessa pesquisa guardam relações fulcrais com essa subversão polifônica, tal a pluralidade de mãos que pululam nas páginas a seguir.

Como as nossas histórias, dentre as quais as trajetórias de pesquisas, não se desvencilham de nossos desejos, gostaria de iniciar estes nossos caminhos em sua interface com as condições de possibilidade que hoje lhes inscrevem. Isso porque acredito que os *objectum* de pesquisa não reside na observação fria e exterior que o léxico possa sugerir. Pelo contrário, os temas, histórias e memórias nos possuem, nos desterritorializam, inquietando, assim, a jornada de tessitura do saber.

As seduições que as subversões vivificadas ao longo da ditadura militar de 1964 despertam em mim remontam a minha primeira infância. Á época, morava com meus avós maternos. Pode-se dizer que cresci em meio a longas e deliciosas conversas, escutando as narrativas do meu avô acerca do período. Testemunha dos eventos deslindados entre março e abril de 1964 e, na ocasião residindo na cidade do Rio de Janeiro, aprendi com meu avô a necessidade de crença e luta por perspectivas menos desiguais. Afinal, bradava o “velho” que não poderíamos servir de exemplo a ninguém, mas poderíamos servir de lição.

A lição perscrutou minha história e levou-me a ressignificar minha própria trajetória. O ambiente escolar fazia-se a minha própria casa. Fosse acompanhando minhas

tias/professoras nas escolas em que lecionavam, ou quando acompanhava minha mãe à Universidade, na realização dos seus estudos, a História, bem como a Educação refigurava minhas narrativas existenciais.

A narrativa seguiu seu curso e, em 2007, acabei ingressando no curso de História da Universidade Estadual da Paraíba. As pulsões desejantes guiavam meus passos, ressignificavam meus espaços. Pouco tempo depois, acabei conhecendo a professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo, umas das personagens dessa trama. O contato fez-se ao longo do componente curricular ministrado por ela, na ocasião professora da instituição. Ali nascia uma relação de admiração, carinho e fraternidade que nos levariam, juntamente com nossas posições político-partidárias, a adentrar o temário.

Em 2009, o Projeto de Iniciação Científica, orientado pela professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão possibilitaria o adendo no universo escolar do Colégio Estadual da Prata. Ao longo desse exercício, o projeto que agora se realiza nessas linhas começaria a ser gestado. Delineando-se em meio aos atalhos que a própria dinâmica da vida institui, o que era projeto ganharia formas a partir da aprovação no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

Sob a orientação do professor Dr. Iranilson Buriti, os caminhos iniciais deste trabalho se refigurariam, evidenciando as possibilidades de incursão nas representações discursivas das professoras de História do Colégio Estadual da Prata ao longo da ditadura militar (1964-1985). Nesse ínterim, nos inquietariam as refigurações existenciais que a construção de si lhes possibilitaram ao longo do período. Todavia, como operacionalizar o temário?

A apropriação dos círculos de leitura praticados por estas docentes figuraria como artefato fulcral na problematização da interação *público-privado* ao longo do período, bem como as ressignificações que estas praticantes utilizaram no exercício do saber-fazer pedagógico, existencial. A inserção docente na narrativa configurou-se mediante as participações nesses círculos, bem como o seu exercício do magistério no Colégio Estadual da Prata ao longo do período.

Nesse contexto, acabamos por delimitar nossas práticas de pesquisa a partir das interações e representações das professoras de História da instituição supracitada, entendendo, assim, que o debruçar acerca da própria história do componente curricular no período traria contribuições fulcrais na tessitura do trabalho.

Eliete de Queiroz Gurjão, Josefa Gomes de Almeida e Silva, Leonília Amorim, Martha Lúcia Ribeiro Araújo e Miriam Barreto Xavier são as docentes de História cujas trajetórias ao longo da ditadura militar de 1964 serão problematizadas aqui, mediante a

interação *público-privado*. O gesto que delimitou estas escolhas reside na atuação docente á frente da instituição, bem como as participações nos círculos de leitura, em grande parte de obras marxistas.

Faz-se necessário, assim, uma breve apresentação dessas professoras, com vistas a situar o/a leitor/a ao longo das narrativas a seguir. O caleidoscópio de identidades que perpassa a sutura de suas trajetórias faz-se amplo em demasia para ser delimitado aqui. Todavia, é artefato fulcral a balizar o debate a seguir.

Nascida em meados da década de 1940, no município de São João do Cariri - PB, Eliete de Queiroz Gurjão migrou, ainda na adolescência, à Campina Grande com vistas a prosseguir seus estudos. Estudou no Ginásio Nossa Senhora do Rosário, em Campina Grande e, posteriormente, concluiu o ensino clássico no Colégio Estadual da Prata no início da década de 1960. No final da década, casada e mãe de três filhos, retoma a vida acadêmica através do curso de Estudos Sociais, na recém-fundada Universidade Regional do Nordeste. Nesse contexto, ingressa ao corpo docente do Estadual da Prata. Atualmente é professora aposentada do Curso de Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba.

Josefa Gomes de Almeida e Silva é natural da cidade paraibana de Patos. No início da década de 1950, chega à Campina Grande, passando a lecionar no Colégio Alfredo Dantas. Ao longo da década de 1960, é admitida ao professorado do Colégio Estadual da Prata, revezando-se, também, com as atividades docentes do curso de Estudos Sociais da Universidade Regional do Nordeste. Atualmente é professora aposentada do curso de História da atual Universidade Federal de Campina Grande.

Natural de Campina Grande, Leonília Amorim conclui o curso clássico no Colégio Estadual da Prata, no início da década de 1960. Pouco tempo depois, ingressa no curso de Estudos Sociais da Universidade Regional do Nordeste e, simultaneamente, ao corpo docente do Colégio Estadual da Prata. Atualmente é professora aposentada da Universidade Federal de Campina Grande.

Na década de 1940, nascia em Campina Grande, Martha Lúcia Ribeiro Araújo. Estudante do Colégio das Damas, conclui o curso clássico em meados da década de 1960. Logo depois, ingressa no curso de Estudos Sociais da URNe, passando a lecionar também no Colégio Estadual. Atualmente é professora aposentada da Universidade Estadual da Paraíba.

Na cidade de Catolé do Rocha - sertão da Paraíba-, nasce, na segunda metade da década de 1940, Miriam Barreto Xavier. Ao longo da década de 1960, conclui o Curso Clássico na Escola Francisca Mendes. Na segunda metade da década de 1970, casada e mãe de três filhos, migra para Campina Grande, passando a lecionar no Colégio Estadual da Prata.

Atualmente é professora aposentada do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba.

A pluralidade das trajetórias e o caleidoscópio de identidades que configuram suas histórias, refigura a narrativa a seguir, mediante a problematização de suas atuações *público-privadas* a frente do ensino de História no Colégio Estadual da Prata ao longo da ditadura militar.

Partindo das práticas de leituras circundantes nos espaços de diálogo “subversivos”, perscrutaremos a refiguração identitária que baliza as suas trajetórias ao longo do período. A evidenciação das culturas juvenis, das dinâmicas sociais, dentro e fora das escolas e universidades é problematizada por nós ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, o próprio ensino de História emerge como artefato a deslindar a História da Educação, mediante as histórias e memórias docentes ao longo da ditadura militar.

Para tanto, faz-se necessário elucidarmos as transformações que a própria dinâmica histórica vem passando ao longo dos últimos tempos. Nesse diálogo, as culturas são chamadas a refigurar a dinâmica instintuinte da História da Educação. As práticas, apropriações e ressignificações que perpassam os cotidianos escolares são apropriadas por nós na ressignificação dessas memórias que se querem histórias.

Heteroglosia desejante. A própria dinâmica instintuinte dessa pesquisa flui em meio aos liames do *público-privado*. Convidamos, assim, o/a leitor/a a caminhar ao longo das páginas seguintes, refigurando, ele/a mesmo/a, as interpretações discursivas da História da Educação ao longo da ditadura militar na Paraíba.

1.1 Perspectivas da história da educação no campo da Nova História Cultural: Desafios de uma prática investigativa

Pensar a tessitura de projetos escriturários para a História da Educação no âmbito da chamada *Nova História Cultural* requer de nós revisões epistemológicas e conceituais acerca dos desafios e perspectivas que se apresentam a todos/as que desejam enveredar pelos seus estudos. Esse campo pressupõe a ampliação investigativa preterida a partir do alargamento de fronteiras conceituais, antes estanques; agora, imprecisas e fluidas que exigem ao exercício do nosso *métier* diálogos a serem travados com as outras ciências humanas, sejam elas a sociologia, a antropologia e, até mesmo, a linguística.

Este evento nos suscita a pensar na tão propalada crise de paradigmas a tomar conta não apenas das tramas de escrita da História, mas adentrando a sua esfera de vivência

cotidiana. Diante desta problemática, somos convidados a lançar olhares sobre a posição de “protagonista” das ciências humanas ocupada pela musa da História, Clio, que do Monte Parnaso dava a forma ao seu canto, consagrando para a “eternidade” aquilo que sua “voz” imortalizava (PESAVENTO, 2003).

As bruscas transformações advindas a partir da chamada “pós-modernidade”, como nos mostra Falcon (2002), evidenciam o questionamento da posição una desfrutada por Clio no âmbito das ciências humanas, bem como a diluição de “certezas” consumadas por séculos de vigência de um projeto “científico” que objetivava produzir “verdades”; marcadas, sobretudo, pela crença no progresso propalado pela chamada “modernidade”.

Se as “verdades” consumadas pelo “projeto cientificista e racional” inaugurado pelo pensamento Renascentista e aprofundado pelas ideias Ilustrativas, não podem, sob a ótica racionalista, “explicar” as crises inauguradas a partir da morte dos chamados “sonhos da modernidade”, a Musa Clio também não poderia passar incólume à revisão de seus preceitos e métodos, que pareciam já não dar mais conta da imensidão discursiva e conceitual dos tempos ditos “pós-modernos”.

A crise de paradigmas suscitada ao início deste tópico remonta a outra dimensão epistemológica, para além da crítica à História Factual, às Filosofias da História ou às posições partidárias do Historicismo. Concerne tanto aos embates travados no âmbito da chamada “Nova História” como aos referenciais teóricos revistos pelo próprio marxismo.

Nesse sentido, a abordagem cultural da dinâmica histórica se configura como forma de pensá-la a partir das discussões de outras disciplinas como, por exemplo, a Antropologia, ao situar em suas proposições epistemológicas os conceitos de *representação* e *apropriação*, tão em voga nas incursões discursivas da chamada “Nova História Cultural”.

A apropriação, segundo as palavras do historiador Roger Chartier, da *Terceira geração dos Annales*, dos dispositivos conceituais supramencionados acabou por levar ao que este estudioso chama de “fratura epistemológica” nas tramas discursivas das ciências sociais. Este fato configurou a busca de dois caminhos, a saber: “o retorno da filosofia do sujeito em trabalhos que escamoteiam as determinações sociais e triunfalizam a ação individual” e, por outro lado, “a reformulação de várias propostas eminentemente estruturalistas de análise, nas quais os sujeitos acabam aparecendo como meros suportes das estruturas sociais” (CHARTIER, 2002, p. 64).

Dessa forma, buscando a estruturação de uma nova proposta conceitual para as suas concepções teóricas, Chartier (2002) situa-se, em primeiro lugar, na rejeição do que ele

denomina como “tirania do social”; contrapondo-se, assim, a noção de determinação das “divisões sociais prévias” no processo de apropriação dos bens culturais.

Segundo o autor, torna-se necessário, como forma de “solucionar” os problemas suscitados pela *Terceira Geração dos Annales*, “abrir novas perspectivas para a pluralidade de clivagens sociais dos códigos e bens culturais compartilhados” (CHARTIER, 2002, p. 69); ou seja, a análise histórica sugerida pela concepção teórica defendida em sua obra sugere que se partam dos códigos e, não das classes sociais, para compreensão da diversidade de apropriações dos códigos (CHARTIER, 2002).

Chartier propõe-se, dessa forma, a compreensão da (s) cultura (s) como teias entrelaçadas de signos interpretáveis, aproximando-se da sua definição como um “Poder Simbólico” (2002 apud BOURDIEU, 1998, p. 27).

Logo, segundo o autor em questão o objetivo epistemológico da chamada “Nova História Cultural” consistiria na “identificação do modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16).

O objetivo defendido pela abordagem teórico-metodológica apresentada pela “Nova História Cultural” resulta, segundo o autor, na dupla definição de “cultura”; tanto como um conjunto de obras e gestos que configuram e justificam uma apreensão estética, a partir de um princípio de classificação e demarcação intelectual do mundo, ou como práticas cotidianas, comuns, “sem qualidades”, que dão a ler a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 1990).

Decorre daí a sua elaboração do conceito de *representação*, como forma de compreensão das classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real; ou seja, como formas instituintes de demarcações territoriais, capazes de “fabricar” como nos mostra Chartier (1990) poder e dominação, visando, assim, delimitar ao “outro” a sua concepção de mundo social:

As *representações* são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O *poder* e a *dominação* estão sempre presentes. As *representações* não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e, mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de *representações* tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto lutas econômicas; são tão decisivos quanto ao menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a *luta das representações*, caracterizadas pela vigência de imposições e lutas pelo monopólio da visão autorizada do mundo social corresponde, segundo

as análises de Bourdieu (1998 apud CHARTIER, 2002), a dimensões simbólicas que um grupo ou comunidade “dar a ler” (CHARTIER, 1990, P. 16); não se afastando, assim, da dimensão material da vida cotidiana, concepção trilhada por algum dos seus críticos que a percebem a partir da sua conexão com a realidade intra e intertextual, apenas. Bourdieu ressalta que:

A representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades, faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu ser-percebido quanto por seu ser, por seu consumo – que não precisa ser ostentador para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção, mesmo que seja verdade que esta comanda aquela (1998 apud CHARTIER, 2002, p. 177).

Partindo do entendimento das representações como forças reguladoras da vida cotidiana propomos uma espécie de “inversão” em nossas formulações conceituais rumo ao que Certeau (1996) chama de um “não lugar”; ou seja, a sedução que o referido autor nos apresenta rumo à sedição das chamadas “práticas ordinárias”, “cotidianas”, fruto do exercício de um “não poder”, das formas “subterrâneas” de convivência com políticas impostas, instituídas por um “lugar de querer e poder”.

As burlas dos consumidores na recepção das práticas que não foram preparadas por estes, mas que se re-inventam nas “artes de fazer” em suas labutas “cotidianas” nos levam ao longo deste estudo a nos debruçar sobre aquilo que Certeau (1996) define como “invisível” aos nossos olhos, mas que ganha “luz” e “forma” na “Operação Historiográfica”, visando a sua ressignificação através do que este autor define como *cotidiano*:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não história”, como diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador é o Invisível (CERTEAU, 1996, p. 31).

Semelhante à proposta de Certeau (1996), que defende a sua *Invenção do Cotidiano*, o nosso estudo se destina a transpor essa barreira entre o “racional” e o “irracional”, visando perceber a “inventividade” dos “mais fracos” na transgressão das convicções éticas e políticas que possibilita aos “invisíveis” da história primar pela sua inserção em seus postulados, a partir das “micro-resistências cotidianas” que fundamentam as “microliberdades” no deslocamento de fronteiras de dominação.

É essa “inversão de perspectiva” que permite a Certeau “visibilizar” e chamar a atenção para a “desconstrução” da passividade dos agentes receptores das práticas de consumo, possibilitando, assim, a “criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1996, p. 42).

Dessa forma, somos chamados por Certeau (1996) a nos deliciar por entre as aventuras dos “heróis e heroínas” anônimos/as, denominados por ele de “homem ordinário”, observando a sua “linguagem ordinária”, apreendendo-a como um conjunto de práticas, plenas de significação e valores.

Muda-se, desse modo, o “lugar” de nossa observação enquanto curiosos/as detetives a deslindar os fios e tramas “da (s) histórias (s) ordinária (s)”, nos incitando a “ler”, tal como um texto, porém não desvincilhado de seu contexto. As “práticas comuns”, as “artes de fazer”, “as produções astuciosas e clandestinas”, são assim evidenciadas nesse estudo pelos aspectos “cotidianos” que inscrevem e circunscrevem as professoras de História do Colégio Estadual da Prata, em Campina Grande, atentando para as dimensões configurativas inerentes ao seu *métier* na refiguração imposta pelo regime militar. Como nos coloca Certeau:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

Tal como expresso no parágrafo supracitado, somos convidados a perceber os “modos de fazer” que toda produção cultural suscita, possibilitando a compreensão das *apropriações* e transformações pessoais dos “homens ordinários” às formas institucionalizadas e centralizadas de produção; configurando, assim, um processo de “invenção do cotidiano” que estabelece as formas como os consumidores vão se ajustando e reorganizando esse produto.

O conceito de “cultura” definido por Certeau consiste nessa apropriação, na ressignificação das formas de consumo “impostas” por um “sujeito de querer e poder”, mas transpostas nas barreiras daquilo que quer se tornar invisível, indizível:

A cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como “uma maneira de praticar”, apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, “do seu ruído”, “as maneiras de fazer”, que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de “resistências” ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994, p. 16-17).

A esse movimento “astucioso”, por vezes “sedicioso” aos olhos do poder institucional, Certeau (1994) nos apresenta às categorias de estratégia e tática, possibilitando as suas compreensões como elucidações aos conceitos de “práticas de consumo”: ou seja, da formalidade própria dessas práticas, da “transgressividade astuciosa”.

Ao cálculo ou manipulação das relações de forças possibilitadas pelo movimento em torno de um sujeito de querer e de poder que isolado reconhece num tipo específico de saber, a partir de uma sustentação e determinação do poder de conquistar para si um “lugar próprio” Certeau denomina de estratégia:

Nesse sentido, a estratégia postula um “lugar”, “um próprio”, “um lugar do poder e do querer próprios”, de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetos de pesquisa etc. (CERTEAU, 1994, p.99).

Já a tática consiste na utilização hábil do tempo, para a sua *invenção* no momento fugaz da ação, cuja “ausência de um próprio” consiste na sua condição de astúcia:

Este não-lugar permite mobilidade, movimento, operando “golpe por golpe”, “lance por lance”, captando no vôo, as possibilidades oferecidas por um instante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário; vai “caçar”, cria “surpresas”, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco; são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo (CERTEAU, 1994, p. 101-102).

Estratégias, táticas, astúcias e representações constituem-se em categorias conceituais *apropriadas* pela chamada “Nova História Cultural” rumo à interdisciplinaridade preterida por esse novo quadro epistemológico, acabando por nos levar a indagação, já sugerida por Ricoeur: “como mensurar o imensurável; como recuperar as sensibilidades dos homens do passado?” (RICOEUR, 2005, p. 82).

As sensibilidades a que nos referimos e que, por sua vez, consistem num foco bastante visibilizado por essa abordagem historiográfica do cultural, nos remontam a uma instigante tarefa, ousada, por que não? Mas que carrega em seu íterim o desafio de “encontrar” nos fios e rastros do passado emoções, estética de *si* e do/a *outro/a*, capazes de transmutar lembranças e recordações em palavras, histórias.

A escrituração de um caminho, o qual inscrevemos e pomos a ler nestas páginas, apenas sugere a necessidade de se urdir as tramas do sensível com as linhas da “ciência” História por meio de emoções e sensibilidades, definidas por Pesavento como:

[...] as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. Nessa medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida (PESAVENTO, 2003, p. 57).

Nesse contexto, a presença de um “fantasma” parece rondar as atuais discussões sobre a escrita da História, bem como sobre aquilo que pode macular o estatuto de “ciência” representado pelos domínios de Clio: a ficção.

A querela, entre História e ficção, acaba por delimitar posições, moldar e (de) marcar espaços ao passo da apropriação e institucionalização do saber historiográfico ocidental. Nesse ínterim, a historiografia cria um distanciamento em relação ao crer e dizer ordinários. Credencia-se, assim, no estatuto que lhe legitima dizer a “verdade”. Como homem e pesquisador curioso vale a pena indagar, será mesmo? Na linguagem concebida como admissível e, portanto legítima de figurar entre os pares, o/a historiador/a instaura o princípio de “falsificação”, identificando o que lhe é estranho, em íntima relação com a produção de uma “verdade”. Trata-se, segundo Certeau de “produzir a verdade pela indicação do erro” (2011, p. 46).

A “verdade”, ou a sua enunciação como “crível”, é constituída na tríplice ligação entre os “procedimentos de análise” (a problematização dos documentos), as interpretações e o discurso técnico, na incumbência de autorizar a sua fala em nome do real. Ao estabelecer, de acordo com seus próprios critérios, o gesto que separa os dois discursos – científico e da ficção -, a historiografia adquire seu crédito de uma relação com o real, porque seu contrário está colocado sob o signo do “falso”.

Na trilha aberta por Certeau (2011), acreditamos que a ficção pode encontrar-se também no campo da ciência. Para tanto, faz-se necessário atentar às relações pactuadas no cerne da modernidade e a racionalização dos espaços de produção de saber. Nesse contexto, a própria historiografia irá utilizar-se das ficções na constituição de hierarquias, bem como na tentativa de camuflar a organização de seu próprio discurso. O próprio discurso historiográfico ocultaria o sistema social e técnico que o produz, tecendo, assim, “um teatro de referências e valores comuns que garantem ao grupo uma unidade e uma comunidade simbólica” (CERTEAU, 2011 p. 51).

A representação das realidades consistiria no artefato camuflador das condições reais de sua produção. A “objetividade” da escrituração dissimularia as leis do trabalho complexo

que a constrói. Falando em nome do “real”, a narrativa impera, faz conhecer, produz crenças e, por conseguinte, praticantes.

O próprio léxico “objeto de pesquisa” traz em si esta separação, na medida em que esse *ob-jectum* figuraria no exterior do discurso. Dilacerado, o tempo converte-se em medida taxonômica a “categorizar” os temas investigativos. Nesse entremeio, o tempo é transformado em objeto analisado sob a forma de um “passado”. Entretanto, se nos voltarmos para a fabricação de nossos próprios discursos veremos as relações intrínsecas que perpassam ambos os terrenos, a “história” e a “ficção”.

Ressignificada, a cesura não consistiria no impeditivo do diálogo a ser travado entre História e ficção. Não podemos olvidar, assim, às astúcias do discurso com os poderes, bem como a apropriação das retóricas da narrativa na camuflagem de seus lugares. A História e a ficção encontrar-se-iam na metaforização do discurso do “outro”, resignificando-o em uma ficção controlada.

Como as “artes de fazer” inerentes ao campo histórico acreditamos que as escritas das histórias, concebidas enquanto operações pressupõem uma combinação entre um lugar social, procedimentos de análise (práticas “científicas”) e uma escrita, sendo a história percebida como parte da “realidade”, enquanto atividade humana e enquanto prática da qual trata.

Todavia, a leitura “é rebelde e vagabunda” (CHARTIER, 1990, p.19); logo as atribuições conceituais defendidas por Certeau (2011) consistiriam numa importante forma de se pensar um projeto escriturário diante da “crise paradigmática” vivenciada pela História nos diversos espaços-tempos que permeiam as narrativas históricas.

A figura do/a historiador/a aparece como uma espécie de mediador entre os eventos pretéritos e a sua ânsia, compartilhada com o/a leitor/a, em adentrar as tramas do “passado” a partir da “ressignificação” dos “documentos/monumentos”, visando, dessa forma, a satisfação do “pacto de veracidade” firmado entre ambos.

Todavia, o que esta operação permite inferir consiste no estabelecimento de um “tempo histórico” que não se situa nem no passado e, tampouco, no presente da escrita; mas no delineamento de um “terceiro tempo”, criado a partir da “invenção/ficção controlada” pelo historiador/a por meio de uma intriga, da elucidação de uma questão a permear todo o seu texto, intrinsecamente ligado ao contexto de sua produção.

Eis um dos motivos que nos impossibilitam, enquanto Historiadores/as da Educação, a nos “limitar” às narrativas ficcionais, sobretudo no que versa à utilização das fontes: aquelas ferramentas que nos possibilitarão colher os fios e rastros do passado/presente, não a partir da busca de uma “verdade”; mas a partir da compreensão de como uma determinada sociedade

se “dar a ler” em determinado espaço-tempo como forma de chegarmos às representações, às invenções de uma dada época “perdida” em algum fundo de baú ou nas gavetas das reminiscências, ganhando “forma” a partir de nossa “operação historiográfica”.

1.2 As culturas escolares e os currículos nos cotidianos docentes: Trilhando um projeto escriturário para a História da Educação

No cerne das transformações teórico-metodológicas advindas a partir desta perspectiva de abordar a História da Educação, observamos a “emergência” de novas fontes, como os diários de classe e a problematização das relações docente com o espaço-tempo escolar, tendo em vista que a configuração do estudo das histórias docentes se tece no âmbito das tramas cotidianas.

A (s) cultura (s) escolar (es) evidenciam, assim, modos de pensar e atuar dos/as professores/as que se constituem em estratégias e táticas para levar à classe, interagir com os/as colegas e participar da vida cotidiana. Situando-se sempre em forma de discursos e ações, que junto à experiência e à formação, fazem com que os/as professores/as consigam realizar seu trabalho (FRAGO, 2001).

O estudo das representações socioculturais das professoras de História ao longo da ditadura militar no Colégio Estadual da Prata, através da baliza teórica assentada na(s) cultura (s) escolar (es), insere-se no campo da nova história, evidenciada pela obra de Le Goff (2005) iniciando, assim, um “novo” tipo de história, que se apresenta “nova” por expressar “novos” problemas, “novas” abordagens e “novos” objetos, antes pretensamente excluídos dos referenciais epistemológicos da História.

Conceber “a escola” enquanto instituição produtora e também produto de “práticas” e “apropriações” dos seus sujeitos consiste na refiguração fulcral de nossas práticas de investigação, ao nos permitir transitar de uma “História das ideias pedagógicas” para a “História da educação” assentada nas práticas produtoras de “táticas” e “astúcias” dos/as escolares (VIDAL, 2005).

Neste cenário, os/as protagonistas das tramas inscritas e circunscritas nos cotidianos escolares são chamados/as a ocupar seus lugares de produtores/as de uma cultura própria que não apenas reproduz a cultura da sociedade em que está inserida, mas refigura, mediante as suas (re) apropriações as práticas de significação de suas representações. A “cultura escolar” emerge como categoria fulcral na compreensão do funcionamento interno da escola, deslindando suas práticas cotidianas, a “gramática social” dos passos que configuram os

espaços/lugares pelo qual transitam docentes/discentes, inspetores, gestores, bem como todos/as que integram a “comunidade escolar”.

Apropriamo-nos, assim, da conceituação de “cultura escolar” tecida por Julia (2001 apud Schwartz e Vidal, 2010) na operacionalização da presente pesquisa, tendo em vista a atenção conferida às “práticas” produtoras das representações docentes que procuraremos (entre) tecer logo mais. Atentando à condição de “consumidores ativos” no exercício das atividades trilhadas no dia-a-dia da escola, os sujeitos educacionais são chamados a encenar, resistir, “subverter” a ordem instintuante, refigurando a escola para além da inércia e lugar de reprodução:

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo de profissional dos agentes que são chamados a obedecer ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. Além disso, elas ultrapassam os limites da instituição escolar, uma vez que estão diretamente ligadas a diferentes modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior da nossa sociedade (SCHWARTZ e VIDAL, 2010, p. 20).

Nestes espaços, os/as escolares se (re) apropriam de uma infinidade de materiais (cadernos, folhas, diários escolares, mobiliário, dentre outros artefatos) que podem nos auxiliar na escuta sensível de seus cotidianos. Encarnados nestas “práticas” de produção educacional, a apropriação por esta pesquisa pelas memórias docentes conflui rumo à operacionalização dos objetivos a que se propôs, qual seja: transitar por entre as suas representações no âmbito do “público” e do “privado” ao longo do recorte temporal compreendido pela ditadura militar.

A História Cultural ou o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos/as homens e mulheres do “passado” sinaliza ao longo desse estudo para a compreensão dos diferentes eventos educativos e escolares.

A História da Educação, integrante da cultura de um povo, permite, segundo as perspectivas teórico-metodológicas aqui trilhadas, a compreensão da (s) cultura (s) escolar (es) a partir da perspectiva trilhada por Julia:

Cultura escolar pode ser definida como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10, grifos nossos).

Julia (2001) nos sugere, assim, observar a relação tecida entre *escola* e *sociedade* a partir dos referenciais que transitam “rebeldemente” entre estas duas esferas de atuações das memórias docentes.

Logo, a problematização tangente à (s) cultura (s) escolar (es) e seu entrelaçamento com as práticas e representações que esses sujeitos dão a ler se configuraria a partir da sua inserção e refiguração nas próprias tramas instituintes da (s) sociedade (s) em estudo; contribuindo, dessa forma, para a interconexão entre os liames do público e privado na consolidação dos seus saberes e fazeres cotidianos.

Observa-se, assim, a emergência de “novos” objetos de pesquisa, expressos através de uma crescente atenção a indivíduos desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como as evidências orais, as imagens, as iconografias, as escrituras “ordinárias”.

Dessa forma, faz-se necessário elucidarmos o movimento teórico e metodológico da História em torno da dessacralização das fontes. Isso significa proporcionar uma reflexão acerca do fato de documentos, sejam eles escritos, ou iconográficos, ou orais, não expressarem um significado central, coerente, comunal, não sendo “transparentes” nem tampouco “inocentes”, mas produzidos segundo determinados interesses e estratégias, implicando uma desigualdade na sua apropriação.

Mais do que se perguntar o que um documento significa os historiadores hoje perguntam como ele funciona. Logo, a produção de significados e o funcionamento dos documentos estão transversalizados pelas questões socioculturais, de gênero, dentre outros.

Além disso, como ressaltado no tópico anterior a própria escrita da História tem sido objeto de discussão, o que possibilitou uma atenção nova às operações e à produção de objetos determinados da historiografia. O que implica afirmar que a pesquisa histórica interrogará não a “verdade” encerrada no documento escrito, imagético ou oral, mas quais seriam suas funções socioculturais, seu conteúdo discursivo, seus códigos específicos, suas formas sintáticas, tipográfica se impressos, léxicos se orais, estéticas se imagéticos ou iconográficos (LE GOFF, 2005).

Essa tessitura de renovações teórico-metodológicas no âmbito das produções historiográficas recentes nos permite vislumbrar uma clara ruptura em torno da concepção oficiosa, que resguarda valor apenas aos documentos escritos (institucionais, especialmente).

Se deixarmos em suspenso o estatuto de “verdade” dos documentos, então os problemas de veracidade, “contaminação”, “tendenciosamente” já não serão a priori aqueles que invalidam ou secundarizam documentos orais e seu uso por uma pretensa história “menor”. Havendo, nesse caso, espaço para aceitação e criação da História da Educação a

partir das memórias plurais, incoerentes, movediças, indomáveis. Vestígios de memórias que são produzidos diferentemente, como são diversas as experiências vividas, as interpelações discursivas, individuais e coletivas.

Dessa forma, podemos compreender, como nos indica Alves (1998), que a escola possui uma história documentada diferente daquela oficial, que pode nos ser “contada” até mesmo por documentos entendidos como “oficiais”, desde que sejam produzidos pelos/as “praticantes” de seu cotidiano.

Somente quando “usamos” fontes produzidas no seu cotidiano é que podemos identificar tanto as repetições e semelhanças como aquilo que de diferente ocorre no interior das escolas e das salas de aula, interconectando-se aqui às experiências da vida pública e privada de seus/suas “produtores/as” e “consumidores/as”.

Os “currículos escolares” serão compreendidos aqui como produtos tecidos tanto pelo “currículo oficial” quanto pelo “*currículo cotidiano*”, urdido a cada momento pelos sujeitos que atuam no âmbito do espaço escolar, no uso do que circula naquele espaço-tempo, a partir de suas tantas vivências em tantos outros *cotidianos* e das relações que o cotidiano escolar estabelece com estes por meio dos múltiplos conhecimentos que entram na escola *encarnados* nesses próprios “praticantes” (ALVES, 1998; CERTEAU, 1994).

Temos, assim, sempre presente, naquilo que se queria ou dizia “estático, repetitivo e homogêneo”, conflitos, tensões, lutas, relações. Portanto, emerge a ideia de movimento, capaz de organizar diversos eventos educacionais, nos quais se age, pensa e cria possibilitando o aparecimento do “novo”.

A possibilidade do que é variado vai aparecendo, assim, dentro de múltiplas redes, nas quais os “praticantes” das escolas – discentes, docentes, outros servidores, pais de alunos e comunidade escolar- vivem e criam táticas para agir dentro do espaço apropriado, “jogando” com o tempo.

Dentre outras perspectivas que podem orientar o trabalho dos/as Historiadores/as da Educação podemos citar o uso de memórias de educadoras. Estas objetivam ressignificar a trajetória de suas vidas e de suas atuações profissionais, bem como a própria História da Educação brasileira em um dado período.

Nessa perspectiva, trabalhar fontes documentais que contêm a história de vida de certos/as atores/atrizes sociais, procurando levantar e oferecer informações sobre seu itinerário, ideias e projetos diante de situações por eles e elas vivenciadas, torna-se, certamente, uma das possibilidades de se compreender as representações das memórias das professoras de História do Colégio Estadual da Prata ao longo do regime militar e, por

consequente, a sua inserção no âmbito educacional campinense, interpenetrando, assim, a fluidez de suas atuações profissionais no âmbito do público e privado.

Não podemos esquecer, no entanto, que os arquivos pessoais não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos “indivisíveis”; são também produtos da sociedade que os configurou segundo as relações de força que aí detinham o poder.

Nesse sentido, será pertinente a observação de Ariès (1998), de que guardar e *arquivar* a trajetória pessoal e profissional “é se pôr no espelho, é contrapor à imagem íntima de si próprio e, neste sentido, o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesma e de resistência” (ARIÈS, 1998, p.11), tornando-se “muitas vezes a única ocasião em que o indivíduo se faz ver tal como ele se vê e como desejaria ser visto” .

Vale ressaltar ainda que, no trabalho com as fontes, não há uma verdade dada e pronta. Daí a importância de se ter presente que o/a Historiador/a da Educação:

[...] não é um arqueólogo da documentação, mediador neutro entre a verdade da fonte e a verdade da história, mas aquele que é capaz de formular uma problemática e de construir uma interpretação em que reconhece o encontro entre duas historicidades: a sua própria e a da documentação que utiliza (NEVES, 1985, p. 32).

Destarte, algumas perguntas acabam por rondar nossas problematizações na busca de um “método” que possa tornar inteligível os “fragmentos do pensamento” de primaz importância para o exercício da operação historiográfica a ser trilhada ao longo deste estudo, a saber: qual o “fio condutor” a nos entrelaçar às “lembranças” docentes dessa pesquisa? Em quê ou em quais medidas as memórias de professoras consistem em importante recurso teórico-metodológico a balizar nosso trabalho? Como nos apropriar do “gênero” como categoria de problematização das histórias que procuraremos “contar”?

1.3 As vozes do silêncio nas escritas das histórias: Memórias e trajetórias docentes nos debates e embates da História da Educação

Pensar “a (s) escrita (s) da (s) História (s)” por entre a pluralidade discursiva que emerge a partir da sua configuração enquanto “operação histórica” requer a tessitura de reflexões que visam “operacionalizar” os “lugares sociais”, bem como as correlações pactuadas com as “novas abordagens” que impingem o nosso *métier* por entre as inovações advindas no âmbito da “Nova História Cultural”.

Dessa feita, não poderíamos olvidar em relegar aos espaços do “invisível” e/ou “indizível” as trajetórias e memórias das professoras de História do Colégio Estadual da Prata

no âmago configurativo instalado em abril de 1964, bem como a sua inserção no campo historiográfico denominado como “estudos de gênero”.

Para tanto, torna-se necessário deslindar os fios e rastros que inscrevem e circunscrevem a inserção da “História das mulheres” no campo discursivo que por séculos relegou às esferas do “não-dito” a abordagem e a problematização dessas trajetórias “ordinárias” que procuraremos dar a ler ao longo desse estudo.

A “fabricação”, como já nos mostra Certeau (2007), do “saber-fazer” historiográfico não se tece sem que atentemos ao tripé constitutivo que baliza a sua compreensão enquanto “discurso” que “representa” gestos, falas e “práticas”.

Partindo dessa premissa, inserimos o campo discursivo atinente aos “estudos de gênero” no âmbito constitutivo que “torna” visível e dizível abordagens e problemas; bem como as características de ordem institucional e política que compõem o “texto” e contexto histórico, evidenciando, por conseguinte, as suas condições de produção e possibilidade de escrita, apropriação e divulgação.

A pletora discursiva que torna “possível” ou “impossível” determinados temas investigativos, dentre os quais destacamos os “estudos de gênero”, se insere na conexão estabelecida entre tais abordagens e o seu “funcionamento” na urdidura social que a constitui e que também é constituída por elas:

Antes de saber o que a história *diz* de uma sociedade, importa analisar como ela *aí funciona*. Essa instituição inscreve-se num complexo que lhe *permite* somente um tipo de produções e lhe interdita outros. Tal é a dupla função do lugar. [...] *torna possível* determinadas pesquisas [...] mas *torna* outras *impossíveis* (CERTEAU, 2007, p. 76-77, grifos do autor).

A definição de “obra de valor” torna-se mister como forma de balizar a compreensão da inserção da “História das Mulheres” no campo discursivo que a circunscreve, bem como no diálogo a ser travado entre o campo intelectual que se configura em dado momento:

Um estudo particular será definido pela relação que estabelece com outros, contemporâneos, com um “estado da questão”, com problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos constituídos por elas, com os postos avançados e às distâncias assim determinadas ou tornadas pertinentes em relação a uma pesquisa em curso. Cada resultado individual inscreve-se num conjunto cujos elementos dependem estreitamente uns dos outros, cuja combinação dinâmica forma, num momento dado, a história (CERTEAU, 2007, p. 83).

Seria necessário remontar às “vulcanizações” epistemológicas e sociais que perpassam a década de 1960, como forma de inscrevermos as condições de possibilidade e “visibilidade”

da então chamada “História das Mulheres” (SCOTT, 1992), bem como o seu adendo no âmbito acadêmico através, nesse primeiro momento, das militantes feministas, cujo caráter “político” e “ideológico” perpassa as suas escritas e seus lugares de fala:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1997, p 17).

Todavia, a pluralidade de refigurações instituídas pelas múltiplas apropriações trilhadas pelas interpretações que se destinavam a problematizar a “História das Mulheres” impingiu uma mudança de perspectiva no campo em tessitura ao atentar para as diferenciações socioculturais que transversalizam a instituição do conceito de “gênero”.

A recolocação do debate no bojo das relações pactuadas entre os múltiplos e plurais campos sociais, bem como as (des) igualdades na apropriação e significação de suas representações acaba por assentar as discussões que marcam a configuração da presente categoria:

O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Desse modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (LOURO, 1997, p. 22).

Muda-se o foco investigativo a partir de sua rasura enquanto conceito “metafísico” ou “essencialista”, atentando-se, assim, para o caráter social em que se tece e entretece as redes de saber-poder, disciplinamento e contestação que cercam as relações socioculturais.

Observa-se, assim, a diferenciação das concepções de gênero dentro e fora de uma dada sociedade, evidenciando a negociação das representações, apropriações e significações que circunscrevem a pluralidade de discursos que se opõem às dicotomizações excludentes que a binariedade “homem *versus* mulher” elucida, com uma clara referência a “dominação” e prevaência do primeiro:

A lógica dicotômica carrega essa ideia [...]. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc, e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer espaços e das

instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 1997, p. 33).

Malgrado a ilusão da página em branco, todo trabalho se insere numa exterioridade que lhe prepara o terreno, embasando, assim, as trajetórias, continuidades e rupturas que lhe delimitam. Palimpsesto! É preciso escrutinar os caminhos até aqui percorridos pelos estudos de gênero, evidenciando o lugar de produção, bem como a produção que demarca este lugar.

A renovação epistemológica e metodológica vivenciada pela História ao longo das décadas de 1960-1980, refigura o campo de pesquisa em História da Educação. Nesses espaços de diálogo, as atividades em torno do projeto de pesquisa “Educação e Educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações”, sob coordenação dos professores Charliton José dos Santos Machado e Maria Lúcia da Silva Nunes vem trazer à baila as incursões sobre os estudos de gênero no estado da Paraíba.

Nesse terreno, uma pluralidade de narrativas refigura a própria história dos estudos de gênero, reinventando trajetórias e ressignificando a história da educação feminina, mediante às singularidades temporais, espaciais que as demarcam (FREITAS, 2009).

Trajetórias plurais, como a da professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha e sua incursão pelo magistério estadual ao longo da primeira república são deslindadas por Mendes (2009) na configuração das relações de poder e itinerários percorridos pela professora citada. A constante presença na escrita de livros e artigos de revistas e jornais do início do século XX constitui exercício profícuo na problematização das relações de gênero e educação.

A educação e suas nuances na mobilidade sociocultural em fins do século XIX estão presentes nas análises tecidas pelos/as autores/as no que diz respeito à trajetória da Professora Argentina Pereira Gomes e o cenário educacional paraibano.

O escopo se adensa e faz-se necessário compreender as atuações femininas para além das salas de aula, adentrando os círculos letrados, as Associações, como apontam os estudos de Silva (2009), ao problematizar a trajetória da professora Analice Caldas.

Nesse cenário heterogêneo, a trajetória das mulheres nas letras é suscitado por Machado (2009) ao problematizar o itinerário intelectual de Zila Mamede em relação às letras e sua atuação frente a importantes instituições do país.

Partindo do palimpsesto esboçado, procuramos inserir nossa empreitada discursiva por entre as representações das professoras de História do Colégio Estadual da Prata através dos relatos orais frente às redes de anti-disciplina tecidas por estas no âmago configurativo da ordem ditatorial instalada em abril de 1964.

Para tanto, torna-se necessário a apropriação das memórias sociais, plurais e movediças como artefato de primaz importância no re-caminho a que este estudo se propõe a fazer: as sensibilidades desses “cotidianos ordinários” e a sua co-relação com as “invenções” de um currículo “transgredido” pelas “subversivas” professoras em questão.

Todavia, como operacionalizar essas “vozes do silêncio” na empreitada epistemológica aqui tecida? A apropriação da “História oral temática” enquanto metodologia de pesquisa parece sugerir a busca de (re) caminhos no que versa à ruptura das “zonas do silêncio e esquecimento” que circunscreve o temário exposto, tornando “dizíveis” e “visíveis” os palimpsestos¹ a serem (re) escritos (POLLAK, 1989).

Acreditamos, assim, que o trabalho de “formalização” das memórias, denominado por Pollak (1989) como “enquadramento”, encontra seus limites na problematização de sua constituição enquanto “ação provocada” e, por isso mesmo, suscetível de ser apropriada pela metodologia da “História oral” na refiguração de nossos “objetos” de pesquisa. “Possuídos” pelo/a pesquisador/a, tais relatos encontram na relação estabelecida entre “entrevistador/a – entrevistado/a” a (de) marcação de um “lugar”. Lugar este que nos possibilita ascender ao discurso do “outro”, alterá-lo, nomeá-lo (CERTEAU, 2007).

Nessa gramática social eis que algo nos “escapa”, qual seja, o “fora-do-texto”: aquilo que subverte os passos que orientam a nossa pesquisa. A “História oral” operaria aí na condição de (tentar) domar, adentrar estas esferas, criando, assim, um espaço onde elas possam ser ditas, resignificadas. Atravessamos o discurso do “outro”, transgredimos a “norma”, alteramos a “sua” linguagem (seria ainda “sua”?) na fusão do mundo do/a entrevistador/a – entrevistado/a. O discurso aparece aí como esfera móvel, evanescente.

Nesses vestígios do “outro”, Foucault (1996) vem chamar atenção para a impossibilidade de “reencontrá-lo” em sua “essência”. O que aí existe são camadas que não cessam de pulular, de falar, constituindo uma polifonia de vozes, gestos e práticas. Pensar os documentos (não apenas a História oral) nesta perspectiva significa tratá-los como “pontos de não-retorno”, tendo em vista as condições de produção, possibilidade, apropriação e resignificação que cercam a sua “fabricação”:

¹ O uso de palimpsestos era uma prática comum particularmente nos círculos eclesiásticos e se constituía na lavagem ou raspagem de um manuscrito para que o pergaminho, onde fora fixado, fosse reutilizado para outro texto. A apropriação dessa categoria em nosso trabalho reside e incide na própria “subversão” do conceito de autor como única fonte geradora de sua obra. Assim sendo, acreditamos que o significado presente estudo se entrelaça numa cadeia interminável de significações, devendo ser refigurado, bem como refigurar o próprio ato de “leitura” e “escrita” deste/a que agora vos “ler” (CHARTIER, 2007).

Na superfície dos textos sua palavra está duplamente perdida. Está perdida porque “refeita” e re-formada (quer dizer, que recebe sua forma), pelo saber que é o único que se exprime. Por outro lado, sua palavra está perdida, porque, antes mesmo de reformada onde figura a título de citação, uma muralha de interrogatórios determinou de antemão as respostas e fragmentou os dizeres da possuída segundo classificações que não são as suas, mas as do saber do investigador. Os documentos constituem, assim, um ponto de não-retorno (CERTEAU, 2007. p. 251).

Assim sendo, nos aportamos nos relatos orais das entrevistadas, pareceres educacionais localizados na Inspetoria Técnica da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, nas mensagens educacionais encontradas no periódico institucional “A União” e nos diários de classe encontrados no “arquivo-morto” do Colégio Estadual da Prata enquanto artefatos imagético-discursivos que nos possibilitam adentrar os cotidianos docentes na interface de suas atuações “públicas” e “privadas” na ditadura militar.

Ao longo do segundo capítulo, que tem por título *Ecos das memórias nas trilhas da história: cartografias de sedução docente por entre as veredas do “público” e do “privado”*, o/a presente leitor/a está convidado/a a transitar em meio às trajetórias das professoras de História por entre as esferas interconectantes que confluem e confundem o “público” e o “privado” durante o poder prenunciado pelos regimes de força.

A proximidade e até mesmo a cumplicidade dessas mulheres com a “subversão” configurada pelos caminhos de Clio durante o período ditatorial militar acabou por ressignificar suas existências, transformando-as em “operárias subversivas” na lógica “sediciosa” impetrada por seu “saber-fazer” no “assalto” à lógica institucional normativa evidenciada nesse momento histórico.

Por entre as linhas do terceiro capítulo, intitulado *Repressão, “subversão” e sedução: culturas escolares, currículos e espaços de atuação docente na ditadura militar*, procuramos evidenciar as relações de “saber-poder” que constituem os espaços-tempos escolares, atentando para as mobilidades flexíveis inerentes aos currículos de História, permitindo a estas professoras operar na “reutilização” que o “uso” da ordem institucional se assenta nas chamadas “maneiras de empregar” a ordem normativa (CERTEAU, 1994).

“Abrir as gavetas da escola” e, por conseguinte, a sua “caixa preta”, como nos fala Juliá (2001), reside numa importante baliza para se perceber as redes de sociabilidades em que se tece e entretece as atuações docentes aqui problematizadas.

Os espaços-tempos escolares são tomados por nós a partir de sua dimensão constitutiva assente na categoria foucaultiana de “heterotopia” (FOUCAULT, 2001), permitindo às professoras de História delinear “lugares” de “contraposicionamento”, de

“contestação” e, porque não dizer, de “subversão configurada pela ordem imposta em abril de 1964.

Nesse sentido, analisamos os pareceres curriculares (presentes na sessão “Debates educacionais” – Jornal “A União”) instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através dos acordos firmados com a Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID) que, geridos pela lógica desenvolvimentista, norteava as “diretrizes” curriculares instituintes das reformas de ensino que instituíram as disciplinas de Educação Moral e Cívica (no âmbito do então chamado primeiro grau, atual ensino fundamental) e Organização Sociopolítica Brasileira (OSPB. Atual esfera correspondente ao ensino médio, antigo segundo grau).

A “fabricação” de outros “usos” por entre as dimensões móveis evidenciadas pela senda aberta pelos estudos curriculares da História da Educação nos permitiu problematizar a poética fruto desses “não-lugares” ocupados pelas professoras de História da cidade de Campina Grande - PB ao longo da refiguração em seu *métier* preterida pelo regime militar.

Nesse âmago constitutivo, passos e espaços são deliberados das amarras “invisíveis” e “indizíveis” que durante muito tempo relegaram essas memórias e trajetórias aos porões da memória nacional e, por conseguinte, “local”.

A cartografia dessas “sedições” instituídas pelas esferas do “não-lugar” tem nos permitido deslindar os fios e rastros que nos ligam às histórias de vida dessas mulheres, bem como a sua interconexão com o “saber-fazer” histórico operacionalizado nas linhas dessa “escrita”.

Destarte, nos posicionamos afeitos às representações culturais da década de 1960, com uma ideia na cabeça e um gravador na mão rumo às cartografias docentes e seus “devaneios” espaciais na refiguração de suas “estéticas e escritas de si” por entre as linhas que seguem. Convidamos, o/a presente leitor/a a refigurar tais histórias, adentrando as veredas do “público” e do “privado” nas memórias docentes na ditadura militar.

CAPÍTULO II – ECOS DAS MEMÓRIAS NAS TRILHAS DAS HISTÓRIAS:

Cartografias de sedução docente por entre as veredas do público e do privado

[...] A roda da saia mulata/ Não quer mais rodar
não senhor/ Não posso fazer serenata/ A roda de
samba acabou.../ A gente toma a iniciativa/ Viola
na rua a cantar/ Mas eis que chega a roda viva/ E
carrega a viola prá lá [...]

(HOLANDA, 2004)

Vozes sussurrantes, olhares atentos ao entrar em casa ou dobrar uma esquina, disciplinamento das falas dentro e fora das salas de aula, angústia, auto e hetero censura, silenciamento, ruas desertas, medo. De ingredientes como estes eram urdidos os cotidianos daquelas que, de uma forma ou de outra, nos seus mais variados posicionamentos e táticas de “subversão”, farão da oposição ao regime militar instalado em abril de 1964 a atuação primordial no exercício dos seus saberes-fazeres cotidianos que privilegiamos ao longo deste estudo. São professoras de História que nas encenações cotidianas dos contrastes da intimidade contemporânea confluíram, para os interstícios de suas vidas públicas e privadas a bebida amarga que pairava e desertificava as ruas campinenses a partir das arbitrariedades institucionalizadas quando da vigência do Ato Institucional Número cinco, o AI-5².

Essas memórias “clandestinas”, “subversivas”, silenciadas pelas “normatizações” transformadas em “estado de direito” a partir de abril de 1964, cujas trajetórias e trilhas parecem ter sido apagadas pela instituição do AI-5, tal como preconiza a música Roda Viva de Chico Buarque de Holanda³, citada na epígrafe, encontram em nosso trabalho uma perspectiva contrária aos estudos assentados na ressignificação das memórias e histórias vivificadas e/ou mortificadas ao longo do regime militar nacional.

² A atuação do Estado autoritário, instalado em abril de 1964, configura-se mediante a instituição dos chamados Atos Institucionais. Tais Atos consistiam em mecanismos jurídicos com vistas a manter a “legitimidade” da Constituição Federal de 1946 mediante as ações de consolidação do estado de exceção. Dentre os Atos Institucionais impetrados, destaca-se, pelo caráter coercitivo, o Ato número cinco. O AI-5 incorporou as disposições dos Atos anteriores, com o agravante de não ter limite de prazo para a sua vigência; decretou o recesso do Congresso Nacional e dos órgãos legislativos estaduais e municipais por quase um ano; suspendeu, por dez anos, os direitos políticos de vários parlamentares; determinou profundas restrições às ações do judiciário e aboliu o *habeas corpus* para os crimes políticos (ALVES, 2005, p. 128-135).

³ Artista de destaque na denúncia ao regime político então em voga no país.

Partindo da perspectiva trilhada por Pollak (1989), na tessitura das chamadas “memórias coletivas”, a inscrição das recordações e reminiscências docentes atinentes à chamada “memória do regime militar nacional” encontra neste espaço a dimensão constitutiva que tece e entretece as redes de saber-poder. Estas urdem os fios do passado-presente na escuta polifônica, permeando trajetórias “proibidas” e, por conseguinte, “clandestinas”; que ganham “luz e ação” nas encenações dos palcos de Clio, por entre inovações epistemológicas e contextuais advindas no bojo das revisitações historiográficas pelas quais a Musa vem passando ao longo das últimas décadas.

Desse modo, não poderíamos olvidar a adentrar as coxias dos palcos, revirando os baús da memória nacional que, segundo Pollak (1989) constitui a forma mais interativa de uma memória coletiva. Objetivamos, em virtude disso, a busca por fragmentos dessas memórias amareladas pelo tempo que possam depor no processo movido por nós contra uma memória homogeneizadora, destrutiva e opressora das pluralidades que configura a própria dinâmica historiográfica a que damos a ler ao longo dos passos por nós trilhados neste trabalho.

Longe de evidenciar o esquecimento, o silenciamento a que parecem estar relegadas essas memórias docentes, pretensamente “esmaecidas” e “sepultadas” pela voracidade impetrante de *Cronos*⁴, evidenciam, ao contrário, a vivacidade que pulula na impossibilidade de institucionalizá-las, tornado-as públicas e, por conseguinte, “legítimas” para figurar entre os eventos constitutivos nacionais. Memórias, que refiguram a sua ressignificação nas múltiplas redes de sociabilidade, encontrando nestes espaços um *modus vivendi* na circunscrição de lembranças e reminiscências por vezes ignoradas pela voracidade lacerante prefigurada pelos ditos tempos pós-modernos.

Nesse sentido, torna-se de primaz importância evidenciar as tensões configurativas que transversalizam as redes memoriais, ressaltando, dessa forma, as estratégias e práticas que visam à instituição e/ou imposição de uma autoridade, legitimando ao outro as suas concepções de mundo social.

Esta premissa representativa de “si e do outro” é enfatizada em nosso estudo através dos diversos silêncios e abstrações elucidados por aqueles que encontram na esfera do “não-dito” uma espécie de território “seguro” (POLLAK, 1989).

⁴ Divindade suprema da segunda geração de deuses da mitologia grega e titã, correspondente ao deus romano Saturno. A etimologia do seu nome é relativa a “tempo”, pois assim como o tempo, Cronos devora aos seus (HOLANDA, 1993, p. 46).

Nessa perspectiva, a mutabilidade desses territórios discursivos acaba por rachar estas “zonas de silêncio”, evidenciando a vulcanização das memórias “clandestinas” que conclamamos a depor no processo que a lembrança trava contra o esquecimento.

A mobilidade entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável encontra nas fronteiras fluidas e interconectadas do público e do privado territórios que aventam em seus passos e espaços as possibilidades de ressignificação de memórias e trajetórias que inscrevem no palimpsesto da história as tramas e retramas que perpassam a tessitura do fio condutor de nossas problemáticas: a batalha da memória *versus* o esquecimento, assentada na história oral temática como instrumento de combate ao processo de enquadramento e formalização das memórias que aqui se quer tecer.

2.1 Os “anos inocentes”...: no ritmo do “Arrastão” o florescer de uma “juventude transviada”

Eh, tem jangada no mar/ Eh! Hoje tem arrastão/
Eh! Todo mundo pescar/ Chega de sombra e
João, Jô viu/ Olha o arrastão entrando no mar sem
fim/ É meu irmão me traz Iemanjá pra mim [...].

(Edu Lobo e Vinícius de Moraes, Arrastão,
2005).

É na unidade da comunidade de pescadores na busca pela vitória das adversidades do meio suscitado pela canção *Arrastão*⁵ que iniciamos a trilha pelas efervescências socioculturais e políticas que varriam o país de norte a sul em tempos de propostas de reformas de base e redefinições dos eventos político-econômicos nacionais. Momentos que levariam o país, na madrugada de 30 de março de 1964 ao “fatídico” e “suicida” caminho de um regime civil-militar que duraria pouco mais de vinte anos (ALVES, 2005).

Como nos elucida Tavares e Weis (1998), é rigorosamente impossível saber de que lado estava naquele primeiro de abril de 1964 a maioria dos brasileiros com alguma opinião política formada. Contudo, é certo que muitos foram os que não se conformaram com a ordem pré-estabelecida configurada no deslindar dos fios e teias que constituem a recente história nacional.

⁵ Canção vencedora do I Festival da Canção da Tevê Excelsior de autoria de Edu Lobo e Vinícius de Moraes, imortalizada na voz da então, desconhecida intérprete, Elis Regina (NAPOLITANO, 2004).

A “febre natural” que conduzia o “bando” de “jovens insurretos” aos olhos do poder institucional-conservador expresso nos formalismos da ala conservadora da Igreja Católica e seus corolários da União Democrática Nacional (UDN) perpassa as diversas instituições e espaços onde circulavam os passos “subversivos” daqueles/as na “contramão” da “ordem” vigente.

Nesse contexto, adensam-se as experiências de organizações sindicais, ampliando o debate democrático na ebulição sociocultural vivida no país. A crença de que a organização, fossem dos trabalhadores rurais e urbanos, iria balizar novas perspectivas sociais configura a expansão das propostas de aglutinação e reivindicação destes/as.

Estes anseios são cartografados por Xavier (2010), na problematização das construções de propostas e manifestos camponeses firmados no Brasil ao longo dos anos 1950-1960. Dentre estas experiências, o autor destaca a I Conferência dos Trabalhadores Agrícolas e Camponeses de Pernambuco (Limoeiro – PE, 1954), as Resoluções Finais do Congresso de Salvação do Nordeste (Recife-PE, 1955), a Primeira Proposta de Reforma Agrária Unitária dos Movimentos Camponeses do Brasil (Belo Horizonte – MG, 1961) e o Manifesto dos Trabalhadores Rurais de Pernambuco (Recife-PE, 1963).

A pluralidade de organizações, em diversos espaços-tempo, conflui à configuração das propostas, transformadas em bandeiras de luta pelo campesinato ao longo dos “Congressos Camponeses”. A promoção da reforma agrária, a melhoria dos salários, a efetivação das leis trabalhistas no campo, bem como a possibilidade de organização legal dos/as camponesas constituem-se na pauta das reivindicações por melhorias das condições de trabalho e vivência.

Nesse cenário, a Liga Camponesa de Sapé- PB configura-se como uma das mais expressivas, em termos de aglutinação e reivindicação, do interior do nordeste. Inaugurada em 17 de agosto de 1958, em solenidade que contou com a presença do deputado Jacob Frantz, do professor Assis Lemos e uma significativa quantidade de camponeses da região do brejo e zona da mata paraibana, os discursos instintuínates da Liga, problematizados por Xavier (2010), apontam para a construção, no jogo de identidades, da representatividade campesina, mediante a sua identificação enquanto “proletariado rural”.

Nos espaços caracterizados pelas sociabilidades truculentas exercidas pelo mando local, a institucionalização de experiências de luta, como as expressas pela Liga de Sapé aponta para a viragem de perspectivas e desafios erigidos nos horizontes de esperas daquela sociedade, bem como pelas vivências socializadas em espaços também educativos.

Nesses lugares, ensaiava-se a tessitura de experiências na refiguração das explorações, objetivando, em médio prazo, a realização da reforma agrária. Até então, caberia às

“Federações das Ligas Camponesas”, militar na eliminação dos entreves que impossibilitavam a realização da sonhada reforma no meio rural.

Todavia, a “tomada de consciência”, como se falava no período, não poderia se realizar sem a construção de perspectivas educacionais em seu sentido formal, algo que passa pelo binômio “analfabetismo/participação política”. Segundo Xavier (2010), a tônica salvífica atribuída ao discurso alfabetizador pode ser problematizada no jogo de interesses que circunscrevem a organização das Ligas. As ilações estabelecidas entre alfabetização e cidadania passam, impreterivelmente, pela concepção cidadã mediante o exercício do voto.

Adensando os meios urbanos, a “missão alfabetizadora” ganharia espaço na sociedade urbana paraibana no início da década de 1960, quando da criação da Campanha de Alfabetização Popular da Paraíba (CEPLAR). Em ação conjunta entre o governo do Estado, através do governador Pedro Gondim com as Universidades e Escolas de Magistério, a campanha visava a “tomada” de “consciência” dos seguimentos menos favorecidos socialmente (SCOCUGLIA, 2000).

Apropriando-se do método de alfabetização “Paulo Freire”, as ações da CEPLAR se realizavam nas zonas periféricas das cidades de Campina Grande e João Pessoa. Através da chamada “leitura crítica” do mundo, significativa quantidade de professores/as incendiavam o debate e embate político educacional em um contexto onde se acreditava que tudo dependeria da organização das “massas” urbanas e rurais para promover a tão propalada viragem de perspectiva nacional. Afinal, como se falava nos círculos, as esquerdas estariam no poder; mas não no governo. Cabendo, assim, “conscientizar” a sociedade e promover as “reformas estruturais” de base.

Utilizando-se de jornais alternativos como *A Centelha*⁶ que circulou em Campina Grande nos primeiros anos da década de 1960, nas escolas, universidades, no seio familiar, dentre os múltiplos espaços nos quais a política se condensava aos ditames da vida privada, a “rebeldia” de uma juventude inquieta e afeita por transformações no *status quo* vigente parecia balançar Campina Grande ao longo dos ainda “anos inocentes”:

⁶ Periódico produzido e distribuído pela chamada “Ala Progressista” da comunidade católica do Rosário em Campina Grande, cuja abordagem de temáticas ligadas à Teoria da Libertação eram balizadas pela atuação do Padre Noca em importante atuação frente à alfabetização de jovens e adultos na “Casa de Pedra”, atual bairro do Centenário em Campina Grande - PB (1963-1965). De “vida curta”, apenas 2 anos, encontramos apenas 3 exemplares (março e junho de 1963 e fragmentos de uma edição datada de junho de 1965. Fonte: Arquivo Histórico de Campina Grande – PB, 2011).

Quando eu terminei [o ensino Clássico ofertado pelo Colégio Estadual da Prata] o Brasil fervia, não é. Porque era justamente o governo de João Goulart. Era pra frente...era o governo do liberalismo, não é. O governo não era radical porque não conseguiu, não é, fazer muita coisa. Era o Brasil “*pra frentex*”, usando a linguagem da época. Era o Brasil da efervescência, não é. Era a tentativa de uma mudança muito grande daí o aparecimento de Jango, não é. Era populista, muito querido, teve coragem de enfrentar um período conturbado e a juventude ficou engajada. A juventude da época, de 1960 a 1964 quando se dá o maldito golpe é uma juventude, nos colégios e nas universidades engajada. Havia um engajamento enorme! [emoção]. Gente que era do Partido Comunista, não é. Que era da AP, Ação Popular, da CEPLAR que era um movimento de alfabetização de adultos [...]. Começou-se a se falar em Reforma Agrária é [...] começou a se falar em AP que era a Ação Popular, começou a se falar em Ligas Camponesas. Então toda uma mudança assim foi preparada nesse período, de 1958 a 1964 quando morreu tudo! [entonação triste] (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

A perspectiva assentada nas tensões das representações evidenciadas ao longo de nosso trabalho elucida a importância do imaginário simbólico como elemento intrínseco à formação das identidades, lutas, tensões e refigurações que configuram os papéis sociais, políticos e culturais que constituem a formação social de determinada comunidade e/ou espaço sociopolítico e cultural em questão:

É através dos imaginários sociais que uma coletividade designa sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõem crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores (FONSECA e VEIGA, 2008, p. 64).

Sob essa ótica, o ideário de transformar o planalto da Borborema numa *Sierra Maestra* a la Revolução Cubana parecia fundir-se à disseminação de uma cultura juvenil que pipocava aqui e ali por entre o deslumbre e as ressignificações tecidas entre essas comunidades e seus ídolos “rebeldes”. Este clima de contestação parecia afrontar a tradicional sociedade campinense, ainda assentada nos seus pilares constitutivos de formalização de uma elite algodoeira. Esta, ao que parece, via-se horrorizada diante das “aberrantes” atitudes e costumes, como por exemplo, o uso de sapatos de cores diferenciadas numa tentativa de confrontar, verbo do dia, a moralização dos costumes que parecia recrudescer naqueles rebeldes anos 1960:

[...] Então eu me lembro de Campina Grande passando por isso, não é. Essa questão das juventudes que começavam também naquele momento a apresentar aquele seu caráter de ser uma juventude é [...] de contraposição, a chamada juventude transviada. Eu mesmo [sic] usei sapato de uma cor e outro doutra. Minha mãe não queria de jeito nenhum que a gente saísse assim. Aí tinha os grupos. Os meninos se vestiam mais com essas coisas de roupa; mas usavam os sapatos. O James Dean, depois do James Dean começou todo aquele processo com Presley e com tudo. E a gente tinha um grupo, não é. Um grupo de rebelde assim que saia e os pais ficavam preocupados e vestia-se de preto já, um pouco dessa questão [...] (ARAÚJO, depoimento: [abril de 2012]).

Todavia, esses jovens, ávidos por transformações sociais, políticas e culturais, inspirados na então refiguração dos costumes, hábitos e atitudes por mais que pudessem imaginar um recrudescimento por parte dos setores políticos e sociais mais afeitos aos “bons costumes” da chamada direita não poderiam imaginar o golpe instalado por entre a longa madrugada do dia 30 de março de 1964. Momento em que o general Carlos Luis Guedes se preparou para marchar de Belo Horizonte para Brasília e só consolidado aos 9 de abril do presente ano com a instalação dos militares no poder. Golpe que adensaria suas vidas cotidianas, confluindo as esferas do público e do privado rumo a espaços imprecisos e interconectantes no âmago de suas atuações profissionais e pessoais:

Esse golpe de certa forma, como eu já lhe disse, ele não foi tomado de surpresa. A decretação, não é. A assinatura dele foi, não é. Foi! Mas ninguém sabia em que dia por conta desse momento de dificuldade, da saída de Jango com todos os problemas que ele vinha sendo cercado já por esses fatos, não é. Que ele teve que sair. Mas assim, o golpe em si. A assinatura até os militares tomarem conta do país. Na própria cidade havia um silêncio. As pessoas ficam sem entender, sem entender! [entonação forte]. O que me causou assim, mesmo estando convivendo um momento preparatório. Mas a decretação. Aquele dia 31 de março de 1964 foi surpreendente para toda a sociedade [...]. Mesmo sabendo que a sociedade tem uma formação também muito conservadora, não é. A nossa sociedade, Campina Grande. Nós sabemos das decisões e então nesse momento, como eu estou na cidade desde cinquenta sempre quase as mesmas famílias. Aquele grupo dominante. São os donos dos bancos, não é. São os proprietários. Ainda tinha muita gente do algodão, não é. Como pessoas de importância na cidade. Mesmo assim, o golpe abalou (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

A partir de então, público e privado convergiram para as esferas fluidas que separam estas duas nuances, configurando passos e espaços de aflição, medo, lágrimas e invisibilidade diante do panoptismo instalado em abril de 1964.

Nesse contexto, a subordinação do governo Pedro Godim à ala udenista, cuja aliança celebrada nas eleições de 1960 conferiu preponderante vitória ao governador, caracteriza as mudanças de perspectivas que passam a configurar a política paraibana a partir desse período.

O golpe civil-militar de 1964 não apenas derrubou um governo constitucionalmente eleito, mas, fundamentalmente caracterizou-se por representar o fim de um ciclo na política nacional, centrado em torno de um Estado, caracterizado pela presença dos mecanismos da chamada “democracia formal”, qual seja, a existência de partidos políticos de abrangência nacional e de eleições diretas para cargos do Executivo e Legislativo.

Longe de configura-se como uma “quartelada”, o regime iniciado em abril de 1964 marca novas perspectivas na dinâmica política nacional, balizadas pela Doutrina de Segurança Nacional. Sob esta ótica, setores civis, representados por líderes políticos assentados nos princípios populistas passam a figurar nas listas de cassação, numa tentativa clara de cercear lideranças civis, supostamente identificadas como “obstáculos” à consolidação da segurança nacional.

De outra forma, como explicar a cassação do então prefeito Newton Rique, acionista majoritário do Banco Industrial de Campina Grande, em junho de 1964? É evidente a tentativa de minar as bases do “trabalhismo” na Paraíba, capitaneando, assim, suas principais lideranças. Como expressa William Tejo, em sua coluna “Política em Preto e Branco”, veiculada pelo Diário da Borborema:

A cidade está cheia de boatos. Especialmente nos lugares onde de costume se discute política, o assunto é um só: Os IPMs. De hora em hora, o Largo da Flórida, recebe o nome de um novo indiciado [...]. A reação das rodas políticas difere de acordo com os que a constitui e também de conformidade com o pré-julgamento que fazem dos novos réus. [...]. No geral, todavia, há uma inquietante expectativa. Correligionários e amigos querem saber até onde chegam as implicações dos seus chefes e companheiros (TEJO, 1964, p. 2).

Nesse contexto esquizofrênico, os expurgos transcendem os limites de cassação política e adentravam nas mais variadas esferas da vida pública. A criação de uma comissão voltada a investigar as atividades dos servidores estaduais, supostamente, envolvidos em questões comunistas, como evidencia o decreto nº. 3.540, de 18 de abril de 1964, evidencia a tônica das novas perspectivas políticas que se configuravam⁷.

1964 terminava assim, com o desmantelamento das Ligas Camponesas, e a prisão e assassinato de suas principais lideranças. Era, na ótica repressora, “a consolidação da Revolução”, através da “conclusão” de sua “tarefa”, na Paraíba.

⁷ Esta Comissão foi criada por força do decreto Nº. 3.540, de 18 de abril de 1964, do governo do Estado da Paraíba, baseado no Ato Institucional Nº. 1. A partir dela, foram instauradas, nas mais diversas repartições estaduais, as Comissões Especiais de Inquérito responsáveis pela investigação, apuração e punição dos possíveis atos de natureza subversiva. Cf. exemplares de *A União* dos dias 23 de abril de 1964, p. 8; 21 de maio de 1964, p. 2 e 22 de maio de 1964.

2.2 Os anos rebeldes: Enquanto a “Banda” passa, “público e privado” confluem rumo ao “Cale-se” institucionalizado no país.

[...] Como beber/ Dessa bebida amarga/ Tragar
a dor/ Engolir a labuta/ Mesmo calada a boca/
Resta o peito/ Silêncio na cidade/ Não se
escuta [...]

(HOLANDA, 2004)

A refiguração advinda no bojo das abruptas transformações silenciadoras preconizadas pelo golpe civil/militar de março/abril de 1964 atuaria de forma ímpar na configuração dos cotidianos daquelas que teriam suas vidas, em maior ou menor grau de envolvimento, atrelada aos desenlaces tecidos a partir da instituição dos militares no poder.

Jovens estudantes, professoras, que de uma hora para outra viram suas vidas privadas atordoadas diante da esquizofrenia vivida na cidade e no Brasil naquele fatídico “1964”. A interação vida pública e privada constitui objetivo principal do nosso segundo capítulo, mediante as representações discursivas dos cotidianos docentes/discentes, daquelas que forçosamente tiveram suas esperanças, sonhos sociais e inquietações pessoais silenciados a partir da edição do Ato Institucional Número 1, o AI-1⁸.

Dessa forma, torna-se importante considerar, segundo as proposições teóricas suscitadas por Tavares e Weis (1998), as dimensões constitutivas dessas esferas interconectantes, atentando para o caráter público e privado que cerceados pelas arbitrariedades institucionalizadas pelo regime de força em questão, confluíram no âmbito da vida privada de seus/suas atores/atrizes históricos/as, refigurando “novos” ditames comportamentais e de vivência cotidiana:

Nos regimes de força, os limites entre as dimensões pública e privada são mais imprecisos e movediços do que nas democracias. Pois, embora o autoritarismo procure restringir a participação política autônoma e promova a desmobilização, a resistência ao regime inevitavelmente arrasta a política para dentro da órbita privada (TAVARES e WEIS, 1998, p. 327).

⁸ O Ato Institucional número hum, o AI-1 estabeleceu que as eleições presidenciais se dariam de forma indireta, submeteu o congresso ao comando da “revolução”, bem como instituiu a data das eleições presidenciais para dois dias após a promulgação do Ato, mediante a concessão de amplos poderes ao novo presidente. Elege-se, por via indireta, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, em 11 de abril de 1964 (ALVES, 2005, p. 115).

Cerceada, silenciada e retirada das ruas, a atividade política inerente àqueles/as jovens passa a figurar como atitude clandestina a ser ocultada do panóptico exercido pelos órgãos de repressão, arrastando, por conseguinte, para o âmbito do privado, conflitos e tensões envolvendo suas configurações sociais.

Nesse ínterim esquizofrênico parece ter se desenrolado os conflitos na casa da então estudante do Colégio das Damas, Martha Lúcia Ribeiro Araújo, quando da prisão de seu cunhado, Francisco Derly Pereira⁹, então suspeito de atos “subversivos” contra a “ordem” recém-instalada pela “Revolução”, como ficaria a ser disseminado pelos feitores e apoiadores do golpe instituído em abril de 1964. Conforme aponta Martha Lúcia Ribeiro Araújo:

Eu me lembro da gente ter passado uma coisa dentro de casa. Porque minha irmã era noiva de um dos que era (sic) envolvido, não é. Nesse processo e ele foi preso. Foi Derly, Derly Pereira. Ele era ligado ao movimento estudantil. Ele foi preso, não é. Pronto, lá em casa foi um [...]. Essa mulher chorava dia e noite. Ia levar a comida na [...] conversava com os soldados, etc. Ai depois: “Ai, foi transferido!” Pronto! A gente tinha medo porque foi transferido. Porque desaparecia, desaparecia [ênfase na palavra] e ninguém sabia. Mas ele foi transferido pra Recife. Aí depois de um certo tempo não foi conseguido provas concretas que ele tivesse envolvido em ações mais assim militares, de assalto a bancos, essas coisas tudo. Aí depois de um certo tempo preso ele foi solto, não é (ARAÚJO, depoimento [abr. 2012]).

Quando a intimidade de uma família “tradicional”¹⁰ estava abalada pela atuação de algum dos seus/suas filhos/as mais “insurretos/as”, como parece ter sido o caso da família Agra em Campina Grande, os contrastes da interconexão do público e do privado evidenciam de forma mais explícita a fusão entre essas duas esferas e o cotidiano familiar daqueles/as envolvidos em casos de “subversão”.

Salete Agra, filha da matriarca da família Agra (Dona. Esmeraldina, “Passinha”, Agra) parece colocar-se entre os casos de insubmissão frente aos ditames impostos em abril de 1964, dada a sua atuação frente à Ação Popular e a alfabetização de jovens e adultos balizados pela CEPLAR na antiga Casa de Pedra (atual bairro do Centenário), chegando mesmo a responder aos famigerados Inquéritos Policiais Militares (IPMS) no II Quartel do Exército, local em que

⁹ Presidente do Centro Estudantil Campinense, chegou à Presidência do Sindicato dos Bancários de Campina Grande, na época das lutas pelas reformas de base. Preso pelo Exército em abril 1964, sendo, em seguida, transferido para o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva do Recife, onde permaneceu até o mês de julho. Demitido por ato de Castelo Branco, respondeu a processos nas Auditorias Militares da 7ª e da 10ª Regiões Militares, tendo sido considerado morto civil e impedido de ocupar qualquer função pública ou manter relações comerciais e financeiras com as instituições oficiais.

¹⁰ O conceito de “tradição” que nos apropriamos refere-se à estruturação das “elites” algodojeiras e comerciais campinenses por entre os ditames socioculturais e políticos em que se assenta a cidade ao longo dos da primeira metade do século XX (CAVALCANTI, s/d).

chegou a ser detida por três horas para a prestação de esclarecimentos ao Major Câmara, símbolo-mor da repressão campinense:

Na minha casa, a minha irmã era realmente do PC [Partido Comunista]. Ela era [...] ela lutava ao lado de Ofélia Amorim pelas Ligas Camponesas e era da Ação Popular e da CEPLAR e escrevia também na “Centelha” [importante veículo de difusão dos ideários da ala progressista da Igreja do Rosário em Campina Grande]. Então, o pavor dentro de minha casa foi grande por causa de minha mãe. Porque minha mãe era de família tradicional, conservadora. Aí ela via a hora o exército invadir lá em casa. E minha irmã, a gente teve que cavar buracos profundos no quintal e cobrir, forrar todinho de jornal e enterrar os livros dela porque era um “pega-para-capar” fora do comum. Então a gente escondeu os livros dela todinho e começaram as perseguições, teve prisões, Inquérito Militar e minha irmã não foi presa. Ela sofreu Inquérito Militar porque ela foi atuada como pertencente à CEPLAR que era um movimento de alfabetização de adultos. Ela ficou escondida um tempo na casa de uma tia minha em Lagoa Seca [distrito de Campina Grande] que ninguém sabia quem era. Ela tinha uma granja. A gente levou e o terrorismo era grande (AMORIM, depoimento [abr. 2012]).

Os cotidianos, na perspectiva centrada em Certeau (1994), evidenciavam o cheiro acre do medo que exalava em cada esquina, fosse na atuação docente/discente, fosse nas mais variadas nuances que perpassavam as vivências sociopolíticas e culturais ao longo desse período. O relato evidenciado por Leonília Amorim evidencia a amplitude de denúncias em que assentavam os cotidianos dos bares e espaços de sociabilidade locais ao longo dos “esquizofrênicos” “anos rebeldes”.

Segundo a entrevistada, os atos mais cotidianos e aparentemente desprovidos de contestação direta ao golpe figurado de 1964 poderiam se transformar em verdadeiras “armas” nas mãos dos corolários civis do regime militar, na então defesa da “família e dos bons costumes”. Tal perspectiva pode ser evidenciada na sua fala ao narrar a ocorrência de denúncias de contestação ao regime por entre as mesas de importante bar da cidade de Campina Grande nos anos 1960:

Houve uma pessoa aqui que estava no Chope do Alemão [referência a um badalado bar existente na cidade de Campina Grande-PB] e ele pediu uma dose de Cavalo Branco que era um whisky que tinha, sabe? Aí uma pessoa que era dedo-duro lá do Chope do Alemão, do centro. Aí a pessoa denunciou essa pessoa no quartel dizendo que ele tava [sic] pedindo uma dose de Castelo Branco [referência à Humberto de Alencar Castelo Branco, primeiro marechal- presidente do ciclo militar] para insultar os militares. Bastava uma palavra errada para ser denunciado! [indignação]. O homem foi preso pra o quartel explicar uma coisa dessa! Se não é um absurdo? Se a pessoa não simpatizasse com você, não gostasse de você [...] e o que é que acontece? Acontece que você é denunciado pelas menores coisas, não é (AMORIM, depoimento [abr. 2012]).

Todavia, o riso também se fazia presente diante da latente ignorância prevalecente nos quartéis do exército, onde reza o imaginário popular que determinado major responsável pelas atividades do II Exército de Campina Grande afirmava em meados do final dos anos sessenta que o perigo consistia em “sexo, marxismo e ideias exóticas” – que ele pronunciava “secho, marchismo e ideias ejóticas”:

Veja que é a época que vai ter Chico Buarque de Holanda com a música “Cálice”. Aí o “cale-se” os militares pensavam que era um cálice da igreja. “Afasta de mim esse cálice, ó pai!” [risos]. Só que a música de Chico era simbólica, não é. “Afasta de mim esse “cale-se”. Trancar a boca, não é. Porque realmente era um trancado de boca. Não podia abrir a boca (AMORIM, depoimento [abr. 2012]).

Em meio ao cenário repressivo, a política, seja em seu sentido formal ou na cultura fomentada pela classe estudantil em gestação, continuava seu jogo na arena de debates e embates que movimentavam o cenário “local”.

Com a chegada da disputa eleitoral realizada em outubro de 1965 a intensificação dos debates protagonizados pela União Democrática Nacional ganharia as ruas da cidade, configurando uma das últimas experiências democráticas em quase vinte anos.

João Agripino Maia, candidato pela UDN e apoiado pelo então governador Pedro Gondim apresenta-se como nova alternativa à dinamização da cultura política local, caracterizada, sobretudo, por dispositivos clientelistas.

Nesse ínterim, os debates oposicionistas, expressos na figura do Senador Ruy Carneiro em sua ligação direta com Argemiro de Figueiredo, constituem a agenda da oposição representada pelo Partido Social Democrata, em tentativa de fazer frente ao que os jornais da época apontam como “uso da máquina eleitoral de forma deslavada”:

Na Paraíba, as cautelas da lei só foram vistas com seriedade pelas oposições. Para o setor político situacionista, que se diz revolucionário, nem a lei, nem a Revolução existem [...]Referimo-nos á indecorosa, fraudulenta e criminosa participação do governo do Estado, na promoção do seu candidato. Foram, em primeiro lugar, milhares de nomeações, negociadas em troco de apoio político. Depois, a participação ativa e direta da máquina do Estados, na propaganda [...]. Por último, vem o mais grave, o suborno direto, praticado com o dinheiro público (CORREIO DA PARAÍBA, 1965, p. 3-4).

Todavia, a posição do supracitado jornal, de propriedade do então deputado estadual pelo PSD, Teotônio Neto, deve ser problematizada em meio ao jogo de interesses que balizam a relação entre política e jornalismo. Nesse contexto, é de sumo interesse da oposição atacar os adversários, centralizado aqui na figura de João Agripino; visando obter correlação de forças favoráveis para si ao longo da disputa.

Tal fato, não minimiza a apropriação do Jornal “A União” como instrumento de promoção do candidato situacionista. A des-construção da representação de João Agripino como homem rígido e pouco carismático no que versa às questões da política formal fazem-se presentes nas linhas do jornal.

Neste embate, o último para o executivo estadual nos vinte anos seguintes, a correlação de forças foi favorável a João Agripino. A promoção do seu nome pelos órgãos oficiais, o uso da máquina estatal em seu benefício, bem como a identificação do então candidato com os preceitos “revolucionários” de 1964 garantiram-lhe a vitória de 2.827 votos sob Ruy Carneiro, do PSD¹¹.

Ao tomar posse, em 31 de janeiro de 1966, João Agripino re-significa, no âmbito paraibano, os preceitos de modernização e desenvolvimento propalados pelo chamado “Estado de Segurança Nacional”; constituindo, inclusive, a equipe de formação do novo partido governamental, a Aliança Renovadora Nacional, dentro dos ditames do bipartidarismo instituído pelo AI-2¹².

Nesse cenário, a dinâmica de resistência ao regime configura-se em diversas frentes de atuação, dentre as quais, objetivamos os caminhos e atalhos das professoras de História do Colégio Estadual da Prata.

Ainda estudantes do curso de Estudos Sociais, implementado pela Universidade Regional do Nordeste, inaugurada em 1966, estas professoras vivenciavam um clima de contestação aberta ao regime, seja no âmbito escolar ou na universidade.

Os debates acerca da criação da Universidade Regional do Nordeste adensam os discursos de lideranças políticas e intelectuais da cidade ainda no início da década de 1960. Todavia, é na segunda metade da década que o debate ganha fôlego, mediante a cruzada educacional levada ao fim e ao cabo por Edvaldo Souza do Ó; Vital do Rêgo, Figueiredo Agra, dentre uma gama de intelectuais-políticos profissionais que apropriar-se-ão do discurso na construção discursiva de “mentores” e, por conseguinte, “pais” do projeto.

Nesse contexto, faz-se necessário nos reportar à refiguração educacional proposta pelos acordos MEC-USAID, bem como pela viragem de perspectiva das práticas educacionais

¹¹ Dados do Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba referentes às eleições para o governo do Estado, em 1965. Total de votantes: 344.997; votos para João Agripino (UDN), 168.712; votos para Ruy Carneiro (PDS), 165.785 votos; votos nulos, 6.390; votos em branco, 4.110.

¹² O AI-2 foi decretado em 17 de outubro de 1965, menos de um mês após as eleições estaduais, em consequência da crise gerada entre os militares, cujos setores da linha-dura não aceitavam a eleição de Negrão de Lima e Israel Pinheiro para o governo dos estados da Guanabara e Minas Gerais, respectivamente. Inaugura-se, assim, o regime bipartidarista protagonizado pelo partido oficial do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o partido de oposição legal, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

no contexto pós-1964. O “Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária”, revisto dez meses depois e substituído pelo “Acordo MEC-USAID de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior” é parte do projeto mais amplo tecido pelo estado de segurança nacional na sanha desenvolvimentista ressignificada após o golpe de 1964.

O ensino universitário, de acordo com o discurso do presidente Marechal Castelo Branco, no V Fórum Universitário, deveria preparar cidadãos de alto nível cultural que teriam a missão de impulsionar o desenvolvimento do país. O estudante deveria, antes de “desejar um simples diploma”, alcançar amplos conhecimentos que lhe permitissem ser “elemento útil” ao “progresso” e à “prosperidade” da sociedade. Em contrapartida, “a universidade não poderia permitir o fortalecimento das ideologias”, sendo necessário, portanto, “um aperfeiçoamento da comunidade universitária”.

Cabe-nos aqui, indagar acerca de quais serviços e a favor de quais seguimentos esta universidade deveria atender. As apropriações de tal discurso pelas elites campinenses requer problematizações com mais acuidade, que escapam aos liames a que este estudo se propõe deslindar.

O estudo realizado pelo professor estadunidense Rudolph Atcon, em 1965, nos indica alternativas a problematizar os diversos projeto educacionais do período. Com o título *Rumo á reformulação estrutural da universidade brasileira*, Atcon (1965 apud CUNHA, 1988) propunha uma reformulação do sistema então em voga, com vistas a sua adaptação à lógica desenvolvimentista que balizava e, até mesmo, legitimaria o regime.

O convênio assinado em 1966 configura-se mediante a pluralidade de propostas em debate e embate na arena política e educacional do período. Partindo dessas premissas, o acordo propunha uma reformulação do ensino superior brasileiro que seria operacionalizada através de uma reforma “bem organizada e com bases amplas no setor da administração universitária”. A assistência proposta pelo órgão incluía consultoria técnica, uma série de seminários a fim de “estimular” outras instituições interessadas a “considerar” a “execução” de programas semelhantes e cursos de curta duração nos Estados Unidos, para treinamento e especialização do pessoal brasileiro necessário à “avaliação, adaptação e instituição” de novos processos e técnicas administrativas essenciais.

Deve-se considerar, segundo Cunha (1988, p. 126), que a assistência à princípio não seria para todas as universidades, mas somente para aquelas que estavam “interessadas e preparadas, que já tivessem atingido o seu grau de amadurecimento para a reforma administrativa da universidade”. O objetivo seria “estimular” e prestar assistência a um

máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultariam em maior “economia” e “eficiência operacional”. Para tanto, seriam enviados consultores norte-americanos que teriam como trabalho visitar as instituições, a fim de estabelecer os interesses específicos e as necessidades da reforma. Proporcionariam serviços de consultoria àquelas instituições e realizariam seminários no Brasil sobre temáticas como envolvendo custos administrativos, planejamento físico das cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades.

Como se sabe, muitas foram as recepções que o supracitado projeto encontrou no cerne da sociedade brasileira do período. A União Nacional dos Estudantes (UNE) posta na ilegalidade pela lei nº. 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, foi uma das primeiras instituições que, mesmo na clandestinidade, iria se contrapor a referida proposta. No XXVIII Fórum realizado já na ilegalidade, os estudantes afirmavam que “o governo militar propõe para a universidade, uma universidade e um universitário inteiramente distantes e alienados dos problemas de seu país e do seu povo”. Para a UNE, “os acordos MEC-USAID representavam um plano de infiltração imperialista do ponto de vista de uma filosofia política que se assimilada, viria proporcionar a manutenção do sistema capitalista” (PELEGRINE, 1998, p. 101).

A produção discursiva que cerca o imaginário do período nos aponta, o acirramento dos protestos, bem como as diversas formas de contestar a reforma em gestação. A intensificação das greves discentes, em março de 1967 evidenciam a dinâmica intensa das oposições frente à modernização do ensino superior brasileiro, preconizada pelo acordo.

Oposição esta, que percorria uma intensa pauta de posicionamentos “ideológicos”, para utilizarmos a terminologia em voga no período. O que estava em debate e, por conseguinte, em embate era não apenas a dissolução da resistência estudantil no âmbito universitário; mas a recusa a qualquer ato que os identificasse com a chamada “alienação” norte-americana ou como corrente no período à “supremacia ianque”.

As passeatas e protestos na Praça da Bandeira, em março de 1967, evidenciam esta perspectiva, tendo em vista o brado dos/as manifestantes: “Um, dois, três, americano não tem vez”. Tal posicionamento, como reiterado anteriormente, aponta para a necessidade de se desvencilhar do imaginário estadunidense, posição vista como caminho à “escravidão” da juventude brasileira, como aponta o manifesto estudantil, transcrito pelo Diário da Borborema:

Isso tudo e algo mais, servirá para manter-nos mais escravizados aos capitais, que só querem dominar-nos politicamente e ideologicamente, para de nós, tirar o pão de cada dia, seus luxos e caprichos. Pois se através da Lei Suplicy de Lacerda conseguem calar os estudantes, tirando-nos os direitos mais justos, o Acordo MEC-USAID transforma-nos em pontas de lança, de traição e do em entreguismo, em títeres de suas ideologias (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p. 4).

Eliete de Queiroz Gurjão, recém ingressa no curso d'Estudos Sociais da URNe, certamente olhava aquele cenário com o deslumbre, inquietação e sedução de quem é abordada de forma lasciva pelas garras da “subversão”. Isso porque, seus “olhos fundos que pareciam guardar tanta dor”, haviam conseguido recentemente prestar vestibular e retomar os estudos após muita insistência com o esposo. Com o descuido de quem deixa o tempo passar pela janela, Eliete, tal como a moça descrita na canção Carolina de Chico Buarque, parecia não ter visto o deslindar dos eventos suscitados até então. Seu olhar, misto de estranhamento e encantamento, contemplava aquele teatro:

E então o clima era de politização. Eu não participava diretamente porque eu estava, de novo, apesar de eu ta [sic] dentro da universidade e [...] empolgada. Inclusive, eu me sentia assim [...] tolhida porque eu não tinha como participar. Eu amamentava, tava com uma criança novinha, amamentando. Tinha um marido que não admitia de jeito nenhum que eu participasse de nenhum movimento. Que a universidade [...]. Eu freqüentar a universidade já foi uma conquista assim [...] muito difícil, sabe. Eu voltar a estudar foi [...] é [...] digamos assim, foi uma coisa que eu consegui a duras penas. Ele não queria de forma nenhuma (GURJÃO, depoimento: [maio. 2012]).

A intensificação dos protestos, culminando com a paralisação das atividades por parte dos/as alunos/as, parecia contagiar a todos/as. Muitos eram os motivos que levavam os/as estudantes às ruas. Fosse através de um amplo debate de oposição que se configurava nas redes de sociabilidade discente/docente ou através da ação “menos politizada” de “caminhar e acompanhar” a canção, as passeatas se rotinizavam nos cotidianos da cidade, adensando também as intrigas familiares.

Martha Lúcia Ribeiro figurava em muitas dessas passeatas. Como nos aponta a entrevistada, “muitas vezes eu acho que nem ia muito por convicção. Mas porque era gostoso. Era aquele momento, era aquele povo na rua”. A “politização” das esferas privadas, dicotomizadas durante muito tempo por uma concepção política que separava o privado do público, dilui-se nos cotidianos em questão; ampliando, consequentemente, a sua concepção.

Há de considerar o “privado” em sentido amplo, ou seja, as dinâmicas cotidianas que escrevem as linhas das histórias dessas mulheres, adentrando as esferas escolares, universitárias, afetivas, dentre outras. Fazem parte do universo privado, a família, o círculo de

amizades, as relações amorosas, a experiência religiosa ou mística, o trabalho, o estudo e lazer.

Entretanto, como discutido anteriormente, os regimes de força acabam por intercambiar essas esferas. Pois, embora o autoritarismo procure restringir a participação política autônoma e promova a desestabilização, a resistência ao regime inevitavelmente arrasta a política para dentro da órbita privada. Primeiro, porque grande parte da atividade política é trama clandestina que deve ser ocultada dos órgãos repressivos. Segundo, porque, reprimida, a atividade política produz conseqüências diretas sobre o dia-a-dia.

Se levarmos em consideração a relativa indefinição no que versa a institucionalização do golpe, principalmente porque era de interesse do Estado a manutenção dos mecanismos formais da democracia, ao menos até o AI-5; a “situação autoritária” brasileira seguia movimentando as relações familiares, os debates e embates, dentro e fora da sala de aula.

Por ocasião das greves discentes na URNe, a casa de Martha Lúcia Ribeiro novamente transformar-se-ia em campo de batalhas familiares, haja vista a participação do seu irmão nas passeatas de maio de 1967:

Meu irmão foi [...]. Uma vez ele teve que viajar e eu me lembro que a gente ficou aqui em casa e uma pessoa que tava [sic] lá, tomando conta, se ajoelhou nos pés dele, pedindo por tudo para ele não ir. Eu mesmo [sic] vi, muitas vezes, gente corria, passando lá. Porque eu morava ali na treze de maio. Ali mesmo, perto da Praça da Bandeira, não é. Os estudantes correndo na rua, na volta e a polícia, a repressão com aqueles jatos d'água. Eu mesmo [sic] presenciei, não é, muitas vezes (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

A passeata, sob alegação de propagação de ideias comunistas, foi dissolvida pela polícia militar com jatos de água, sendo alguns estudantes presos e, até mesmo, machucados. No dia seguinte, 23 de maio de 1967, os/as estudantes universitários em ação conjunta com os/as secundaristas, realizaram acampamento em frente à Faculdade de Ciências Econômicas da URNe, localizada na avenida Getúlio Vargas. A vigília, já que teriam passado à noite no local, era embalada pelo canto de hinos “subversivos”, bem como pela exibição de cartazes “abaixo acordo MEC-USAID”.

Após assembleia realizada na tarde do dia 25 de maio, os/as estudantes se dirigiram ao largo da prefeitura municipal, espaço onde funcionava a reitoria da URNe. Liderados/as por uma comissão composta por Antônio Carvalho, José Leopoldo, Geraldo Albuquerque, Simão Almeida e Ana Rita Almeida, o grupo contava ainda com as representações estudantis secundaristas de Apolônio Cardoso e Márcio Airton Vilar.

Logo após o encerramento da Assembleia, que durou cerca de uma hora e meia, período em que foram discutidos importantes problemas do movimento grevista, os universitários campinenses, apoiados pelos estudantes secundaristas, rumaram em passeata para o largo da prefeitura, localizando-se a multidão em frente ao edifício da Reitoria da Universidade Regional do Nordeste. Naquele local, os estudantes, ostentando cartazes alusivos ao acordo MEC-USAID, deram início ao anunciado comício, do qual fizeram parte vários oradores [sic] todos eles concitando o povo a não aceitar o referido convênio, que segundo os universitários destina-se a promover a esterilização mental da juventude estudiosa do Brasil (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p.2).

Edvaldo Souza do Ó, na ocasião Reitor da instituição advertia para a infiltração comunista a “agitar” a sempre calma mocidade campinense. Não que o reitor estivesse de todo “errado”. Afinal, a presença de setores do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o chamado “Partidão”, fazia-se rotineira não apenas no seio da URNe, mas “infiltrados” também no seio dos estudantes secundaristas.

As manifestações de rua seguiriam, assim, movimentando as ruas da cidade, refigurando os passos e espaços das escolas e universidades. Ao longo de 1967 e 1968 observamos uma pluralidade de manifestações contrária ao recrudescimento do regime.

A morte do estudante Edson Luís, na capital do então estado da Guanabara, mobilizaria grande quantidade de estudantes em Campina Grande e João Pessoa. A paralisação das aulas em quase todas escolas e universidades em Campina Grande, com exceção do Colégio das Damas e do Ginásio Anita Cabral, evidencia a comoção que o evento causou em todo o país.

A missa, celebrada na Catedral de Nossa Senhora da Conceição pelo padre João Batista, reuniu grande quantidade de estudantes e familiares. Após o término da celebração, representantes dos estudantes secundaristas teriam ido até a Delegacia de Polícia, na tentativa de negociar com o coronel Joaquim Sinfrônio e com o capitão João Valdevino a realização de um comício no final da tarde nas imediações da rua Maciel Pinheiro. Como na ocasião se encontrava na cidade o Brigadeiro Firmino Aires de Araújo, então Secretário de Segurança Pública do Estado, os estudantes foram aconselhados à transferirem a manifestação para o Teatro Municipal, por ser, à época, um espaço de pouca movimentação.

Todavia, na hora marcada para o comício, os estudantes saíram em passeata até a Praça da Bandeira, suscitando, assim, a ira dos militares. Pouco depois a manifestação seria dispersa pela polícia e muitos dos manifestantes presos ou feridos, como podemos ver na fotografia em anexo.

A reação viria no dia seguinte, quando da realização de comícios relâmpagos em pontos estratégicos da cidade, despertando a ira dos militares, que haviam proibido

aglomerações na cidade. Todavia, a tática parece ter surtido efeito, protagonizando, no dia 07 de abril de 1968, cartografias “subversivas” no mapa campinense. Pontos como o Teatro Municipal, Praça da Bandeira, Largo da Flórida, Rodoviária Velha e rua Maciel Pinheiro transformam-se em atalhos entrecruzantes dos espaços e passos “subversivos”¹³.

Como nem só de passeatas a manifestações e manifestações de rua viviam os/as estudantes, muitas foram as formas de oposição ao golpe e aos seus desmedidos. Nesse ínterim, merece destaque a atuação das professoras/alunas no embate silencioso frente às transformações instituídas pelo regime. Essas “táticas” se deram tanto no âmbito de sua vida privada, quanto no âmago de sua atuação docente através de reuniões “clandestinas” que muitas participavam rumo à refiguração doutrinária evidenciada pelas Reformas curriculares, tema que trataremos no capítulo posterior, e que instituiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica [EMC], Organização Sócio-Política Brasileira [OSPB] e Estudos dos Problemas Brasileiros [EPB].

Torna-se necessário compreender o consumo para além da perspectiva “passiva” e “disciplinadora”, evidenciando o léxico de suas práticas, o que esses/as consumidores/as fabricam por entre os interstícios da poética que configura o seu próprio ato de consumidor/a, o que não significa assimilador/a; mas pelo contrário, operacionalizante de outras significações, constituindo uma poética “proteiforme ou cor de muralha” que desaparece nas organizações colonizadoras cujos produtos não deixam lugar para os/as consumidores/as marcarem sua atividade (CERTEAU, 1994).

Através dos encontros “clandestinos”, realizados nas universidades e/ou nas casas de alunos/as e/ou professores/as, se configuravam verdadeiras redes de “subversão” à ordem imposta em 1964 na constituição da criticidade inerente às ciências humanas, das quais a História certamente ocupava um papel nevrálgico nesse ínterim (FONSECA, 2003).

“Verdade” e “mentira” convergiam rumo às “táticas” e “estratégias” frente à colonização instituída em abril de 1964, através da ocultação dos aspectos inerentes às atividades “subversivas” figurada por estas professoras, das quais suas famílias certamente temiam a repressão voraz que começava a recrudescer em fins dos anos 1960. Como nos relata Leonília Amorim, a realização de tais encontros visava o fomento de discussões instintuínates de outros usos para além da colonização imposta.

¹³ Cf. exemplares do *Diário da Borborema* dos dias 02 de abril de 1968, p.3; 03 de abril de 1968, p. 4 e 07 de abril de 1968, p. 3-4.

Havia encontro em casas e como era mais perigoso quem já sabia as casas visadas. Às vezes a gente dizia que ia preparar aula na universidade, atender aluno e lá a gente discutia texto. Aí um grupo: Martha, Eliete, Martha Lúcia, os professores de Sociologia. A gente formou um grupo, isso sim, né, pra estudar. Porque se a gente não estudasse como é que a gente ia ficar aceitando só tudo que vinha lá do governo através dos estudos de OSPB ou EPB? Então, a gente se reunia sim pra discutir dentro de uma linha crítica, pra poder passar ou não pra o aluno; mas a gente tinha que saber a parte crítica, não é (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

Nestas reuniões, a pauta de discussão percorria uma lista extensa. Apropriando-se das primeiras leituras marxistas que tinham contato no curso de Estudos Sociais da URNe, ou nos ciclos do PCB, muitas dessas professoras se enfrentavam no debate acerca dos caminhos que levariam as esquerdas à “derrubarem” a ditadura, como se acreditou até o AI-5.

O debate fazia-se mais sofisticado. O que estava em confronto não era apenas um “caminho” para derrubar a ditadura, como muitos/as acreditavam; mas um “modelo de revolução”. Dentre estes modelos, duas concepções se digladiavam nesses encontros. Uma entendia a “revolução” como ruptura violenta, isto é, como uma explosão desencadeada por uma vanguarda que, ao ser logo substituída pela classe operária, criaria, para utilizarmos a expressão do período, “uma nova sociedade e um novo homem”. Esta posição, contudo, era mais defendida pelos estudantes, cujas organizações já se preparavam para a luta armada. Para estes/as, não haveria mais tempo, sendo necessário pegar em armas e fazer a revolução. Afinal, como cantava Vandrê “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

A outra posição, supostamente defendida pelas docentes em questão, compreendia a “revolução” não como algo imediato, mas como um “lento processo, que poderia até culminar com uma ruptura, desde que fosse o resultado da gradual organização da sociedade civil e da acumulação de forças” (VENTURA, 1988, p. 62).

Todavia, a vida estudantil não era constituída apenas de reuniões, estudos, mobilizações e medo. Do lado de fora das escolas e universidades estas professoras namoravam, riam, choravam e discutiam diversas temáticas, sempre balizadas pelo crivo ideológico que parecia permear as configurações sociais em meados dos anos 1960.

Nesse contexto, a mobilização da cultura juvenil campinense faz-se presente mediante a realização de festivais de cinema, como o Festival de filmes soviéticos que ocorreu em outubro de 1966. Durante sete dias, dois cinemas da cidade, o Babilônia e o cine Avenida, dedicaram-se à exibição e discussão de uma lista de filmes que ia de *Hamlet*, *A nave das velas escarlates*, *O pai do soldado*, *A Batalha dos Cavaleiros*, *A Gata Borralheira*, *O menino e o sol*, *O Segredo dos Oceanos*, dentre outros.

O crivo “ideológico” que baliza a dinâmica social do período é perceptível nas linhas do *Diário da Borborema* ao ressaltar que “o campinense não se dirige ao cinema de olhos fechados. Essa consciência cresce a cada dia”. As animosidades que balizaram o evento apontam a sua significância para a sociedade da época, suscitando amplos debates na coluna de Dorivan Marinheiro no jornal supracitado¹⁴.

A configuração de uma cultura juvenil em oposição à ordem sociopolítica instituída percorria também a exibição de longas-metragens do chamado “cinema-novo” na crítica aos problemas sociais da nação. Promovida pela Associação de Críticos Cinematográficos da Paraíba nas comemorações dos dez anos da entidade, a exibição de *Deus e o diabo na terra do sol*, do cineasta Glauber Rocha movimentava a juventude campinense, suscitando o imaginário de contestação à ordem vigente que caracteriza a política até o AI-5. O entusiasmo com que a juventude recebia essas produções pode ser intuído mediante a centralidade discursiva que os jornais do período lhe relegaram:

O público campinense vai ter a oportunidade de assistir, na próxima quarta-feira, á comentada obra prima do cinema brasileiro: “Deus e o diabo na terra do sol”. Trata-se de uma película que já correu meio mundo, merecendo, desde Cannes, os maiores elogios da crítica e a consagração das mais exigentes plateias dos diversos países europeus (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1965, p.3).

Aliás, o que não faltava aqui eram espetáculos consagrados pela crítica em sua configuração ao regime militar. *Liberdade, liberdade*, de Flávio Rangel e estrelado por Nara Leão, Tereza Rachel e Paulo Autran garantiram a superlotação do Teatro Municipal Severino Cabral na noite de 25 de julho de 1966. A peça, que conta canções relativas às diversas concepções sobre a liberdade ao longo da história, excitava a imaginação juvenil. Como só se fala de algo na ausência deste, a repercussão que *Liberdade, Liberdade* teve aponta para o cerceamento, ou até mesmo a falta de liberdade que a aquela geração castrada ressentia.

Pouco tempo depois era a vez de *Arena contra Zumbi*, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal incendiar o palco do Municipal, na encenação montada pelo Teatro de Comédias de Recife. Ao problematizar a história de Zumbi dos Palmares no cerne das questões sociais do seu tempo, a ilação com o presente certamente era visto pela censura como algo capcioso em demasia àquelas juventudes.

Nesse contexto, os Festivais da Canção da chamada Moderna Música Popular Brasileira também ocuparam nesse contexto importante papel a galvanizar um conjunto difuso

¹⁴ Cf. MARINHEIRO, Dorivan. Cinema, Cultura e Literatura. *Diário da Borborema*, Campina Grande, 30 de outubro de 1966, p. 8.

de experiências da sociedade civil. As atenções de uma “cultura de oposição” eram capturadas e esta começava a se formar também em setores da sociedade silenciada, com destaque para a cultura juvenil em permanente ebulição, até o seu recrudescimento voraz evidenciado pela Instituição do AI-5 em dezembro de 1968:

Nesse contexto, o II Festival da MPB da TV Record de 1966 foi alçado à condição de uma *esfera pública não oficial*, amplificada pelo caráter televisual do evento. Nesta esfera “pública”, o “povo”, simbolicamente, voltava a se manifestar num contexto de repolitização geral da sociedade, triunfando nas canções da MPB que eram vistas como expressão de sua própria voz (NAPOLITANO, 2004, p. 211).

No festival da MPB de 1966, a plateia se entusiasmou com as duas vencedoras, *A Banda* e *Disparada*. Num impressionante espetáculo de comunhão artista-plateia *Disparada* foi atenciosamente ouvida por um público que parecia hipnotizado, como se pode ver pelos frequentes closes da câmera. A performance de Jair Rodrigues, numa interpretação enfática e expressiva reforçava o caráter de comício sugerido pelas performances das chamadas canções engajadas, canções de crítica sociopolítica à ordem vigente.

Na outra posição, Chico Buarque e as representações cotidianas com ares de harmonia que remontam ao choro “noelesco” presentes em *A Banda* era aplaudido pela extensa lista de fãs que o transformariam, pouco tempo depois, em um dos maiores vendedores de LPs do país.

O que está em jogo aqui transgrede os liames da “simples” competição das canções em festivais. Trata-se da apropriação da MPB pela sociedade amordaçada. Nesse arena, a predileção por um ou outro artista transformava-se em posição “ideológica”, como então se falava. Através das músicas e seus astros, a sociedade sublimava suas inquietações interiores, razão que explica a combatividade entre os diversos seguimentos no seio das culturas juvenis.

A noite de 10 de outubro de 1966 entrou para a história da música popular brasileira não apenas como a consagração de Chico Buarque ou das duplas Geraldo Vandré e Theo de Barros [...] mas como a volta da canção ao povo. Ninguém poderia imaginar que três horas mais tarde, numa noite fria e chuvosa, o povo daria na rua a sua resposta ao pessimismo que dominava a sociedade. A grande vitória daquele noite não era dos autores premiados, mas do compositor brasileiro que afirmava a força de sua música (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1966, p.5).

Divididos entre “alienados” e “engajados”, a juventude se reunia diante dos ainda não tão populares aparelhos de tevê para discutir a condição ideológica de suas músicas prediletas, defendidas a sangue, suor e lágrimas. Martha Lúcia Ribeiro acabou tendo sua “condição política” relegada ao caráter de “alienada” pelos/as seus/suas companheiros/as de convívio

por defender a “patética e insossa” “Banda” de Chico Buarque de Holanda no II Festival da MPB de 1966:

Aqueles festivais a gente se engajava muito com relação as músicas, não é. Eu me lembro que inicialmente eu passei de um estágio mais de patricinha para esse estágio mais engajada, não é. E me lembro que de certa forma naquele festival que foi a “Banda”, não é. Que era a “Banda” e “Disparada” e eu defendia muito a “Banda” de Chico Buarque. Ainda hoje eu sou apaixonada por Chico. E o povo dizia: “Ah, isso só pode ser na sua cabeça!”. Se a gente quisesse gostar de Roberto Carlos. A gente era discriminada por isso, não é. Eu nunca deixei de gostar porque era discriminado. Por que não era pra nós, quando a gente começou a se engajar no processo de participar, gostar daquelas coisas que se chamavam que era uma alienação burguesa. Que ainda hoje eu acho um exagero [...] A música tinha uma ideologia e nem se podia dizer. Chegou ao cúmulo dos mais radicais não querer [sic] nem que quando fosse a Copa a gente torcer pelo Brasil! Porque era só pra torcer pra União Soviética. E a gente tinha um professor que eu adoro. Que era o professor Valdomiro e a gente dizia: “Deus me livre de ninguém ir assistir esse jogo professor Valdomiro”. Porque a gente ia torcer pelo Brasil [risos] (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

A banda passou, a ideologia perpassou e o “cale-se” institucionalizado recrudescceu as suas experiências enquanto alunas, professoras e mulheres, refigurando as suas vivências discentes/docentes ao longo dos anos lacerantes que perpassam esse período, dada a formalização do terror em dezembro de 1968 com a instituição do AI-5.

Público e privado se confundem cada vez mais nas histórias dessas mulheres e suas atuações docentes, às quais “restou” apenas atuar com as armas que podiam, através de seus saberes-fazeres cotidianos, esperando que o “novo dia chegasse”. Assim, foram iluminando os arrebóis da democracia naquele período, cerceados pelo manto obscuro da supressão das liberdades democráticas, asfixiadas e silenciadas pelo cálice de acre e sangue amargados por todos/as que se contrapuseram ao disciplinamento instalado em abril de 1964.

2.3 Os “anos DE CHUMBO”: Censura e medo até que a banda volte a passar e o sol comece a brilhar outra vez

Acorda amor/ Eu tive um pesadelo agora/ Sonhei
que tinha gente lá fora/ Batendo no portão, que
aflição/ Era a dura, numa muito escura viatura.

(HOLANDA, 2005)

O clima de contestação aberta no âmbito das escolas, universidades e sociedade civil tendeu a silenciar a partir do jugo impetrante configurado pelo Ato Institucional número cinco, o AI-5 numa irônica sexta-feira treze daquela manhã fervilhante de dezembro de 1968.

A recusa da Câmara Federal em conceder a licença para processar o então deputado federal pelo estado da Guanabara, Márcio Moreira Alves, em seu polêmico pronunciamento em que pedia às jovens que não “se entregassem” aos militares, espadins e cadetes acusados de recrudescer a repressão naquele ano; bem como o aumento do engajamento no âmbito estudantil embalado pelos versos “horripilantes” aos olhos do poder institucional e seus corolários civis conservadores cantados por Geraldo Vandré prefigurou o âmbito de tessitura do AI-5, contribuindo, dessa forma, para o esfacelamento, silenciamento e desarticulação da resistência em latente progressão (ALVES, 2005).

Na Paraíba, a dinâmica política após a instituição do AI-5 caracteriza-se pela segunda onda de cassações aos políticos profissionais, bem como pela intensificação da repressão às atitudes caracterizadas como “subversivas”.

A lista dos cassados é intensa e caracteriza-se na tentativa do estado autoritário em minar as antigas bases populistas. Inicialmente, em fevereiro de 1969, foram cassados os deputados federais Pedro Gondim, da ARENA, e Osmar de Aquino e Vital do Rêgo, do MDB. Em seguida, caíram nas malhas do AI-5 quatro deputados estaduais vinculados ao governo (Sílvio Pélico Porto, Robson Duarte Espínola, Francisco Souto Neto e Romeu Gonçalves de Abrantes), que, em 12 de março, tiveram seus mandatos cassados e seus direitos políticos suspensos por dez anos. O então prefeito de Campina Grande, Ronaldo Cunha Lima, do MDB é cassado em 14 de junho de 1969. Em abril, foram atingidos os deputados emedebistas José Targino Maranhão e Mário Silveira.

As cassações promovidas pelo AI-5 atingiram, predominantemente, as forças políticas vinculadas ao populismo gondinista (o ex-governador Pedro Gondim, bem como os políticos a ele ligados), que na conjuntura menos truculenta de 1964, haviam sido poupadas por

estarem vinculadas à UDN. Setores ligados ao trabalhismo petebista, como Ronaldo Cunha Lima também constituem o alvo do silenciamento de lideranças políticas, nem sempre ligadas aos objetivos populares; mas que poderiam obliterar a refiguração de perspectiva adotada pelo estado a partir de 1968.

Nesse íterim, o governo João Agripino, que até certo ponto adotara postura flexível com as manifestações contrárias ao regime re-significa seu discurso, em sintonia com os preceitos vigentes então. Agripino assume, assim, a defesa das razões que levaram o Estado a tomar tal atitude. Na perspectiva do governador, vários episódios corroboraram para que os “setores revolucionários” entendessem que a sobrevivência da “revolução” poderia ficar irremediavelmente compreendida se providências especiais não fossem tomadas. Com o AI-5, prosseguia o governador, o presidente da República demonstrava a irreversibilidade do processo revolucionário, bem como a coesão absoluta das Forças Armadas:

A soma de poderes concentrada nas mãos do presidente da República não deve ser vista como simples aspiração de mando das áreas revolucionárias, mas como um meio de manter a continuidade da Revolução, preservando-se a ordem pública e o processo de desenvolvimento nacional (A UNIÃO, 1968, p. 8).

O governador também, incorporou ao seu discurso a lógica do Estado Autoritário, segundo a qual o respeito aos direitos políticos dos cidadãos deveria estar submetido aos interesses do Estado, justificando as cassações e suspensões destes direitos como instrumento necessário para a manutenção da ordem pública.

Nos espaços onde anteriormente se discutiam a questão da “alienação” versus “engajamento” como mecanismos que possibilitassem o alcance dos anseios daquela juventude ávida por transformações nos eventos sociopolíticos e culturais vigentes, falava-se agora baixinho, quase que aos sussurros, com bastante cautela para não evidenciar em seus passos os espaços de contestação e “subversão aberrante”:

Durante meu primeiro ano de faculdade em 1968 o clima estudantil era de entusiasmo. O movimento estudantil era atuante, muita mobilização, inclusive para a ida das lideranças para o congresso de Ibiúna. Porém neste mesmo ano a repressão recrudesceu e vários conhecidos nossos foram presos e torturados. Daí em diante, até o fim da ditadura, vivíamos em constante estado de vigilância e medo. Nossa atividade em sala de aula tinha de ser cautelosa, estávamos sempre nos fiscalizando, exercendo autocensura para evitar que caíssemos nas garras dos agentes do SNI [Serviço Nacional de Inteligência], que estavam infiltrados nas escolas e em toda parte (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

A confluência dessas histórias de vida rumo ao âmbito escolar possibilitou um entrelaçamento de suas trajetórias como testemunhas das arbitrariedades, sanções, torturas, silenciamentos e prisões constituindo, assim, uma cultura que engendra um conjunto de ideias e percepções que penetram e ressignificam o contexto sociocultural e político local.

Diante do recrudescimento configurado pela instituição do AI-5 muitas destas professoras experimentaram os encontros e despedidas ao constatarem que muitos de seus/suas alunos/as e/ou colegas/as de ofício foram capturados, ou como se falava na linguagem corrente na época, “caíram” nas malhas dos órgãos de repressão. Tal perspectiva presente nas vivências socioculturais e políticas desse período pode ser elucidada na fala da professora Martha Lúcia Araújo, ao nos relatar que:

Esse período marcou muito, não é, a nossa vivência como professoras na cidade. Eu já era professora do Colégio Estadual da Prata e ao mesmo tempo tava [sic] terminando o curso na universidade, não é. Tinha essas influências. E eu me lembro uma das coisas que mais chocou nesse período era saber que alunos nossos, não é. Quando [...] com relação, por exemplo, a [...] tinham sido pegos pelos órgãos de repressão, né. Eu me lembro da professora Maura que me deu um depoimento muito bonito [...] Ela tinha um trabalho com os alunos [...]. Alunos nossos também foram torturados lá no Colégio Estadual da Prata. Ele hoje é um engenheiro, muito querido [...]. Graça, uma amiga nossa, não é. Outra professora que inicialmente, ela quase que era levada pelos órgãos de repressão. Ela ensinava no Colégio Estadual. E ela gritou, gritou. Não foi presa. Mas depois ela foi presa, não é (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

A “situação autoritária”, como denomina Tavares e Weis (1998), que perpassava o torrão nacional ao longo daqueles frenéticos anos 1960 também adensou os lares familiares, construindo e reconstruindo histórias de aproximação, afastamento, encontros e despedidas que cerceados pelas proibições do regime batiam às portas das famílias escondidas, sob a condição de segredo e discrição, contando com o apoio e solidariedade dos/as amigos/as e na família uma estação capaz de acalantar a dor vociferante da partida, da fuga, do distanciamento:

Eu acho que as famílias foram muito contrariadas. Porque em toda família tem aquele que fala mais. E as famílias viveram também aquele momento de certa intranquilidade, não é. O lar foi afetado! E como foi afetado o lar! [entonação na descrição]. O lar foi afetado porque se uma família tratasse determinado assunto num outro lugar. Aquela família podia ser perseguida, não é. Nós sabemos que essa atuação se deu contra livros, não é. O que a gente lia. Muitas famílias, não é. Nós enterramos livros com medo de uma avaliação. Havia uma incerteza. Uma intranquilidade muito grande, sabe? Da gente conversar. Até muitas vezes um aluno que aparecia como defendendo um diretório. Às vezes ele estava em lugar que via a gente. Mas ele saía pra não comprometer. Eles sabiam que se aproximando de nós ia nos [...] ia me comprometer. Eu to [sic] falando por mim, sabe? Mas comprometidos nós estávamos, não é. O professor ta [sic] falando pra um auditório, não é. Ele não ta rezando, não é. Ele ta falando do real. O que aquela população ta passando. Quais

são as perspectivas de mudança para aquela população (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

Os conflitos no âmbito familiar também perpassavam questões ideológicas frente à combinação dicotômica entre o crescimento do autoritarismo e a ampla oferta de empregos evidenciada pelo processo de massificação do ensino secundário e superior ao longo de todo o período militar.

Dentre aqueles/as que não partiram num rabo de foguete rumo à “sedição” clandestina que a luta armada ofertava aos seus “insurretos profissionais”, o cotidiano revelava uma sucessão de conflitos e confrontos entre “calar a boca” e “fingir não ver ou ouvir os gritos de tortura”. Também era comum aproveitar as oportunidades ampliadas pelo processo de “Milagre econômico” ou torturar-se interiormente diante da “impossibilidade” de denúncia institucional frente aos crimes de tortura e desaparecimentos que eram praticados pelo então “estado de direito e segurança nacional”. Reportando-se às contradições características do período, Leonília Amorim nos relata que:

A década de setenta é a época do “Milagre”, não é. O “Milagre econômico brasileiro. A classe média se beneficiou. Porque a economia chegou a patamares altíssimos. Os salários melhoraram consideravelmente. A classe média cresceu e o resultado que [...] era uma dicotomia danada! Porque havia a parte política e a parte econômica. A parte econômica de vento em polpa. Haja salários subir [sic]. Todo mundo comprou nessa época. Me lembro demais porque foi a primeira televisão que nós compramos aqui foi na década de setenta. Meu marido comprou televisão, pintou essa casa todinha, reformou o muro. Porque a gente casou em sessenta e seis. Estávamos quatro anos de casados e a casa ainda em preto! [emoção]. Aí na época do milagre brasileiro a gente pintou, comprou televisão, trocou o carro. Foi uma parte econômica assim enorme e enquanto isso uma tranca política fora do comum [...] Eu era casada. Tinha três filhos e eu não queria me meter com política, com exército, nem ser chamada de maneira nenhuma [...] Agora de uma maneira ou de outra a gente deixa passar. Os alunos percebem, não é. Que a gente era esquerda, não é. Muitos perguntavam: “professora, a senhora é filiada ao Partido Comunista?” Eu dizia: “Eu sou casada. Eu sou filiada ao meu marido e aos meus filhos. Não sou filiada a nenhum partido político” (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

Se em períodos de repressão e autoritarismo os sentimentos não podem ser externalizados em meio à febre fulgurante que pulula os corpos insurretos, por outro lado a vivência e a permanência no imaginário social de uma época marcada pelas irrupções sócio-políticas e culturais mundo a fora se fazem presentes na urdidura das memórias coletivas aqui entretecidas:

[...] Então a gente era louco. Nós éramos professoras de História, apaixonadas por Cuba, não é. Ficávamos encantadas. Porque era o exemplo de como um país do tamanho de um biscoito agüentava uma nação poderosa como os Estados Unidos

[...]. Mas naquela época era o sonho da gente. Era grande alegria da gente. Era o sonho. Uma verdadeira utopia da gente querer até chegar em Cuba também, não é. E fazer até guerrilha! [entonação]. Era uma das coisas que a gente discutia nos debates que a gente estudava. Marcava um texto pra estudar escondido. A gente falava muito nisso, não é. Às vezes a gente dizia assim: “Se a gente pudesse ir pra Cuba. Se a gente fosse uma guerrilheira” [risos]. E a admiração por Che Guevara era aberta, não é. Porque a gente tinha camisas escondidas com a estampa e Che Guevara na frente ou nas costas. E a gente botava o jaleco pra dar aula escondido, não sabe. Era admiradora, não é. Não ia, nem podia ir pra rua, nem chegar na Praça da Bandeira dizendo (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

Ao longo desse período, a cultura política paraibana caracteriza-se pela manutenção do esquema governista, com a eleição, em agosto de 1970, pela forma indireta, de Ernani Sátiro e Clóvis Bezerra para as vagas de governador e vice-governador, respectivamente.

Nas eleições diretas, para os cargos de Senador, deputado estadual e federal, ocorridas em novembro do mesmo ano, observa-se o crescimento da bancada governista. Em razão, talvez, da popularidade de Agripino ao final do mandato, elegendo o seu sucessor e/ou às benesses que os parlamentares gozavam permanecendo no esquema governista, em meio a um período de fortes expurgos.¹⁵

Nesse contexto, a ação docente em questão caracteriza-se pela intensificação dos círculos de leitura marxista, na tentativa de driblar as refigurações instituídas com a Reforma Educacional de 1971 e, por conseguinte, o desmantelamento das oposições á nível do então segundo grau.

Esta Reforma vem complementar a configuração do projeto educacional em gestão a partir de 1964 e, mais detalhadamente de 1968, quando da Reforma do Ensino Superior. A Reforma do ensino de primeiro e segundo graus, proposta pela Lei de nº. 5692 de 11 de agosto de 1971, tem como fundamento o mesmo ideário e os objetivos que nortearam a reforma universitária. Dentre as mudanças destacam-se a associação do período da escolaridade obrigatória, prevista na Constituição Federal (7 a 14 anos), ao que passa a referir-se como primeiro grau, ou seja, o ensino de 1ª a 8ª série. O ensino de 2º grau volta-se para habilitação profissional dos/as alunos/as, pois como assinala a Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971: “No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial [...]. A parte da formação especial do currículo: I- Terá o objetivo [...] de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Este dispositivo representava que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica, capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma

¹⁵ Para a Câmara dos Deputados, a ARENA elegeu cinco das oito vagas e, para a Assembléia Legislativa Estadual, o partido governista elegeu 15 dos 24 deputados (MARIZ, 1987).

educação integral com ênfase na formação geral do educando. Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizada pelas escolas, em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional. Esta medida, praticamente restringe a profissionalização técnica à nível médio, eliminando dos currículos de 2º grau a parte da formação geral, especificamente a área das Ciências Humanas.

Na Paraíba, verifica-se a realização de diversos seminários, visando a adequar gestores/as e professores/as ao que identificavam como “a grande revolução” dos últimos anos no âmbito educacional.

Em palestra na cidade de Campina Grande, o então Secretário de Educação do governo Sátyro, o engenheiro José Carlos Dias Freitas, reifica o caráter “revolucionário” da reforma, na medida em que “arranca o jovem brasileiro da condição de marginal, no bom sentido da palavra, para convertê-lo num elemento de confiança do desenvolvimento nacional” (UNIÃO, 1971).

Apesar da cruzada cívica implementada pelo estado, é sabido a resistência que a reforma encontrou no seio dos/as educadores/as, principalmente aqueles/as ligados de forma direta às “Humanidades”. Na medida em que reforçava o diletantismo do ensino brasileiro, visando diminuir a oferta do ensino superior, a reforma era encarada com desconfiança por boa parte dos/as professores/as.

Outro aspecto que merece nossa atenção reside na tentativa de colonização docente, tendo em vista a sua subordinação burocrática aos princípios de “segurança nacional” e desenvolvimento econômico, norteadores da nova política educacional. Com as mudanças curriculares no Ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971, os Estudos Sociais passam a figurar no âmbito do primeiro grau, diluindo-se, assim, a complexidade das discussões da História e Geografia.

Em nível de segundo grau, admite-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuída a sua “duração e intensidade”, haja vista a predominância, com o respaldo da legislação em vigor, das disciplinas de formação especial sobre as de formação geral:

[...] aí vieram os cursos técnicos e o que ocorreu então é que as disciplinas da área de Humanas com esses cursos técnicos ficaram quase nada. E mais com a introdução da Moral e Cívica e da OSPB. Então, por exemplo, eu ensinava em curso técnico. Era uma aula por semana de História. Aí tinha aula de Moral e Cívica, aula de OSPB. E mesmo no curso do segundo grau não técnico também era uma aula de História por semana. Então você imagine pra gente completar uma carga horária

[...]. Era o número de turmas que a gente tinha [...]. Eu me lembro que eu tinha turma jota (risos). Então era uma infinidade de alunos e no fim das contas você não ministrava uma aula por semana. Não deixava quase nada pra você [...] desenvolver em conteúdo mais significativo (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

Como evidencia a fala da professora Eliete Gurjão, era visível o abalo que as Humanidades, problematizadas aqui mediante o ensino de História, sofreram a partir da legislação educacional em vigor. Nesse contexto, marcado pela vociferante repressão, torna-se impensável uma contraposição direta neste sentido. Todavia, as re-apropriações silenciosas, que invertem os dispositivos de colonização nos indicam um atalho rumo às sediciosas incursões em jogo.

Um passeio pelas bancas de revista, tal como nos propõe Caetano Veloso em sua canção *Alegria, Alegria*, pode nos guiar nas cartografias das práticas de leitura em Campina Grande ao longo desse período. Uma bibliografia extensa, que ia da recém-lançada tradução em português de *O Capital* até o clássico de Celso Furtado *Um projeto para o Brasil*.

Deslindar as páginas do *Diário da Borborema*, através da coluna semanal de Dorivan Marinheiro, consiste na perspectiva por nós adotada, com vistas à problematização das apropriações e circulações literárias que agitavam os encontros nas residências de muitas professoras¹⁶.

A excitação do imaginário juvenil salta as páginas em questão e nos seduzem na sanha interrogativa que baliza o presente estudo. Pela primeira vez e, contando com a inovação do mercado editorial, a Companhia das Letras editava em solo nacional, a versão traduzida dos três tomos de *O Capital*. Não queremos aqui adentrar nas condições de possibilidade que teriam levado o mercado editorial brasileiro, em pleno auge da exceção, em editar obras tidas como “subversivas”. Talvez, o seu consumo por uma gama de jovens ávidos em “revolucionar” os costumes justifiquem tamanha ousadia.

Adentrando a lista dos mais lidos ao longo do ano de 1972, Dorivan Marinheiro sugere uma lista que passa pelo clássico de Karl Marx, a trilogia de *O Capital*, o clássico de Régis Debray *Revolução na Revolução*, chegando mesmo aos best sellers *Os Pensamentos*, de Mao; o *Diário*, de Guevara e, o não menos surpreendente *Vietnam segundo Giap*, resposta, talvez, da inquietação daqueles/as jovens ante a política imperialista protagonizada pelos Estados Unidos no cerne da Guerra Fria.

No que concerne ao mercado editorial nacional, vemos a figuração dos Clássicos de Caio Prado Júnior, *A Revolução Brasileira* e *Um projeto para o Brasil*, de Celso Furtado.

¹⁶ Cf. MARINHEIRO, Dorivan. Cinema, Cultura e Literatura. **Diário da Borborema**, 1973, p. 7.

Para uma geração cuja prática da leitura estava mais ligada ao “pra quê” do que ao “porque”, a circularidade discursiva nestas rodas parecia suscitar a todos/as a “busca” das “raízes do subdesenvolvimento nacional”.

A gente se reunia em um grupo pra estudar. Marcava hora. Você fica com o livro até que horas. Outro leva. Quer dizer, a gente ficava dividindo um livro pra não sei quantas pessoas. Enfim, mas a gente fazia a leitura. Por exemplo, a primeira leitura marxista que nós fizemos foi Werneck Sodré, aquele livro “Formação Histórica do Brasil” de Werneck Sodré. E depois veio o Caio Prado Júnior, né e a gente já foi aos pouquinhos é [...] lendo outros autores. Manuel Maurício de Albuquerque e [...] no campo da História do Brasil. O próprio Marx (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

Todavia, a repressão lacerante configurada no início dos anos 1970 suscitava táticas nesta caça no campo do outro, em que consiste o próprio ato de ler. Como a intelectualidade não fazia jus a muitos setores das forças armadas, a ordem era esconder quaisquer indícios que pudessem complicar a situação pessoal. Tal fato se tornava tênue no interior dos espaços escolares do Colégio Estadual da Prata, tendo em vista a gama de defensores civis do golpe, que professavam à risca a cartilha da chamada “Gloriosa”, como muitos se referiam ao golpe de 1964:

É porque o Serviço de Informações [...] a gente tinha notícias que eles, muitas vezes, não analisavam o conteúdo, o contexto em que você tava dizendo uma coisa. Uma palavra é [...] solta, assim. Se você falasse, né, o Marx, né, Che Guevara ou sei lá, aqui mesmo no Brasil falasse em algum [...] algum autor marxista, em alguma questão política de postura de esquerda. Enfim, o Serviço de Informações, eles não tinham pessoas capacitadas culturalmente pra entender é [...] o discurso. Eles pegavam palavras soltas e perseguiam por isso e nós tínhamos, assim, os professores de Moral e Cívica, dentro do Colégio que em sua maioria eram juízes, não é (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

A atividade tática e bricoladora, entretecida por muitas dessas professoras, evidencia a capacidade múltipla que perpassa o próprio ato de consumo, entendido para além da perspectiva passiva ou tomando o texto como algo transparente, mero reflexo das intenções do autor.

Em meio à cruzada cívica empreendida pelos projetos educacionais em voga e respaldado por ampla parcela da população, em meio às benesses do chamado Milagre econômico, muitas destas professoras puderam re-significar os seus espaços, encontrando nas experiências dos círculos de leitura não apenas a compreensão, ou como se dizia no período “as raízes do subdesenvolvimento brasileiro”; mas a tessitura de novas estéticas existenciais, fundamentadas na refiguração dessa ética do eu. Martha Lúcia Ribeiro, certamente encontrou

nestes círculos, ou “no marxismo”, como nos fala, algo mais do que a perda do medo do escuro; mas as condições de possibilidade que a levaram a questionar seu casamento e, posteriormente, pedir o chamado “desquite”:

Depois de Marx eu perdi até o medo do escuro, não é. E foi justamente nessa época, não é. E antes um pouquinho de entrar no Colégio Estadual que eu rompi (ênfase), não é, o casamento. Mas eu rompi o casamento. Eu acho que de uma certa forma começando a ser influenciada por essas leituras. Porque não era uma leitura simplesmente teórica [...]. Mas pra nós, pra mim foi muito importante, não é. E então, determinadas percepções de mundo, determinadas percepções de mundo, determinadas concepções de como viver, de como [...], como [...] os valores. Os meus foram, não é [...]. Até hoje muito influenciados (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

A imprensa do período, valendo-se da atuação dos seus colunistas mais conservadores, não perdoava o que denominava como “subversão” dos costumes, ou a inversão dos papéis. A produção desse discurso era apropriada de forma jocosa por muitos jornalistas, como podemos ver na coluna de Diógenes Brayner no jornal “A União”. Com o título *A nova mulher em todas as suas dimensões*, o colunista busca ridicularizar, através do chiste, as refigurações estéticas que balizavam comportamentos, práticas, passos e espaços. Além do que afirma o autor “É mulher querendo ser homem, usando calças (compridas), camisa de homem, cabelo raspado no cangote” (BRAYNER, 1970, p. 7), o que está em jogo aqui reside na contestação dos modelos estabelecidos de relacionamento afetivo e sexual.

As discussões envolvendo a institucionalização do divórcio também perpassavam as páginas do colunista. Apresentando-se como defensor da moral e dos bons costumes, Diógenes Brayner “alertava” aos perigos desse “mau passo”.

Mesmo com a assertiva de que, tanto o homem como a mulher poderão constituir outra união, esse segundo contrato será sempre ilegítimo do ponto de vista social. O caso se agrava mais para a mulher, que mesmo desembraçada perante a lei, será uma marginalizada quanto à vida social que passará então a frequentar (BRAYNER, 1970, p. 8).

Esse desejo de romper com o modelo “burguês” de casamento e família evidencia a maneira como várias dessas professoras se referem as suas famílias. Os recorrentes enunciados do tipo “venho de uma família tradicional”, “minha família era pequeno burguesa”, mais do que uma tentativa de caracterização sociológica de suas “origens”, servem para marcar um afastamento crítico por partes dessas narradoras, que superaram, ou imaginaram ter superado aquele padrão familiar. O repúdio aos comportamentos tradicionais, “pequeno-burgueses”, se fazia em nome de um ideal de autonomia que deveria se realizar não

apenas como possibilidade de viver livremente a paixão e as pulsões sexuais. Isso tudo também estava fortemente associado à ideia de existir no mundo para além da vida doméstica, por meio da realização profissional, da independência financeira que o trabalho poderia assegurar e, por último, porém não menos importante, da atividade política.

Se algumas dessas professoras, a exemplo de Martha Lúcia Araújo, ousaram subverter os códigos de conduta da época, á exemplo da separação; outras se utilizaram das micro resistências cotidianas na tessitura das relações público-privadas que procuramos visibilizar aqui. Miriam Barreto Xavier ingressa no corpo docente do Colégio Estadual da Prata em 1976, teria utilizado dessas táticas de “subversão” cotidiana, nas negociações com o esposo, que parecia não admitir a conciliação de jornadas de trabalho frente ao tradicional espaço, por séculos relegados às mulheres. Mãe de três filhos, Miriam não chegou a romper de forma “radical” com os ditames burgueses identificados por essas professoras. Todavia, sua ação tática, jogando com o tempo no campo do outro, acaba por questionar muitos daqueles valores:

Dava aula de manhã, de tarde e de noite e ia pra faculdade nas carreiras. Era aquela correria danada e chegava em casa, às vezes, quando não tinha ninguém era correndo pra ajeitar o almoço [...]. Mas quem mais me deu trabalho foi o marido porque aí depois [...]. Olha, pra eu ir fazer esse curso eu fiz porque eu tinha força de vontade, de vencer. Aí depois eu ainda fiz uma especialização em História do Nordeste. Ah, meu filho, aí é que [...]. Olha, era uma loucura porque ele não achava bom, mas eu ia assim mesmo e assistia às aulas, voltava (XAVIER, depoimento: [maio 2012]).

Nesse contexto, de cerceamento das liberdades civis e de intensa moralização comportamental, a política arrastava para dentro da órbita privada as atuações e sua refiguração estética nas identidades em debate. Em um período de descompressão da máquina de coerção estatal, a mobilização docente se articulava, na busca pela ampliação dos espaços de discussão das Humanidades, aqui representada pelo ensino de História.

Problematizando os Pareceres Educacionais emitidos pelo então Conselho Federal de Educação e “recomendado” por suas gerências estatais, a cruzada cívica e moral perpassa não apenas a sua operacionalização nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Sociopolítica Brasileira, mas adensa os próprios cotidianos escolares, através da criação das chamadas Comissões Nacionais de Moral e Civismo, como abordaremos no terceiro capítulo.

Dessa forma, o ensino de História vai sendo colonizado pelos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica”. De um lado, os/as professores/as de História e Geografia ou Estudos Sociais passam a lidar com o cerceamento de suas atividades dentro e fora das salas

de aula. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino, obrigados legalmente a cumprir a programação delineada pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de História e Geografia, cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica e OSPB. O espaço de atuação docente ficava, assim, comprometido:

Tínhamos pouquíssimas aulas, pouquíssimas aulas! Eu me lembro que pra pessoa pegar [...]. Porque disse “tem que dar trinta horas”. Você pegava quinze primeiras séries porque eram só duas horas, duas aulas por semana. Gente, a gente brigava por isso quando eu vim pr’aí. A gente começou a brigar com a direção porque não pode ser [...]. Quer dizer, o segundo grau tinha OSPB. Vamos ver [...] não pode um curso de História com duas aulas por semana. Terceiro ano com duas aulas por semana, Não! (XAVIER, depoimento: [maio 2012]).

A partir da segunda metade da década de 1970, com o esgotamento do Milagre econômico, o regime evidencia o esgotamento de suas perspectivas de ação, na medida em que uma gama de atores e perspectivas políticas passa a figurar na arena de debates. Nesse contexto, a crítica no interior das escolas torna-se não só possível como também visível através das ações movidas pelas docentes em questão, através da Associação dos Professores de História – ANPUH. A pauta de reivindicação era intensa e perpassava a ampliação da atuação docente em História, à nível do então segundo grau e, conseqüentemente a extinção dos aparatos legais que legitimavam aquela situação.

Contrapondo-se a colonização dos espaços de atuação docente da História, através da portaria de número 790/76 que autorizava a ministrar aulas de Estudos Sociais apenas os licenciados nesta disciplina, a Associação do Magistério do Estado da Paraíba, em reunião realizada em 1977, colava-se assumidamente a favor da extinção dos cursos de licenciatura curta e dos Estudos Sociais, reivindicando também a participação docente na elaboração das políticas educacionais.

As redes de diálogo se multiplicariam e o debate ganharia adesão de outras Associações docentes. Talvez em virtude dessa aspecto, ou mesmo pelos sinais de esgotamento das perspectivas ditatoriais, o MEC acaba por recuar em determinadas perspectivas, tal como evidencia o Parecer nº. 7.676/78, do Conselho Federal de Educação:

Antes e depois da edição da Portaria 790/76, os professores de Geografia e História, através das respectivas Associações, dirigiram vários memoriais a este Conselho, expondo suas preocupações quanto ao que consideravam o desacerto da introdução, no currículo de Estudos Sociais a carga de um só docente e em prejuízo do ensino de História e Geografia [...]. Com a edição da portaria nº. 790, a grita tornou-se de tal forma generalizada que, por uma outra portaria, o Sr. Ministro da Educação houve

por bem suspender a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais (BRASIL, 1978).

Observa-se, assim, a rearticulação docente e sua mobilização em um momento em que a ditadura já apontava sinais de desgaste. A partir desse parecer, há uma revisão do artigo 5º da Resolução 8/71 e da Portaria 790/76, acenando a possibilidade de introduzir-se História, Geografia e OSPB a partir da 5ª série, como disciplinas autônomas, e também de os licenciados em História, Geografia e Estudos Sociais ministrarem aulas de Estudos Sociais no 1º grau. A Resolução nº. 7 de 1979, do Conselho Federal de Educação, estabelece:

Art. 5º, I, - a matéria denominada Estudos Sociais pode, a critério do estabelecimento de ensino: a- ser ministrada, como área de estudo, por professor polivalente, licenciado em Estudos Sociais; b- ser ministrada, também como área de estudo, por professor polivalente, licenciado em Estudos Sociais; c- ser ministrada através de disciplinas, por professores licenciados em História e Geografia (BRASIL, 1979).

Dessa forma, o Conselho Federal de Educação continua mantendo os Estudos Sociais nos currículos, porém cede às pressões permitindo aos/as licenciados/as em História e Geografia ministrarem tanto estas disciplinas como também Estudos Sociais, EMC e OSPB.

Talvez essa “politização”, para utilizarmos o léxico do período, no interior dos círculos docentes constitua um caminho através do qual a política, imiscuindo-se nos conflitos da vida privada alçava outras perspectivas. Na onda do movimento de Anistia pelos direitos políticos, bem como da reorganização pluripartidária, a atuação de algumas dessas professoras constitui-se fulcral na criação de novos partidos políticos, a exemplo do Partido dos Trabalhadores, o PT.

Guiado por uma perspectiva classista, em seus primórdios, o PT arregimentava uma grande quantidade de atores sociais, ressignificando a própria concepção política do termo. O sistema de votações colegiadas, bem como a inclusão de setores que não conseguiam espaços de atuação dentro dos Partidos tradicionais nos indica a grande receptividade, ou até mesmo a apropriação docente na sua construção aqui na Paraíba.

Gestado também no então Programa de Pós-Graduação em Sociologia Rural, do campus II da Universidade Federal da Paraíba, o PT protagoniza importante papel a uma geração castrada da participação política institucional em suas atividades cotidianas. Razão esta que evidencia o entusiasmo com o qual foi recebido por muitas dessas professoras. Martha Lúcia Ribeiro, uma das fundadoras do Diretório Municipal em Campina Grande, dimensiona a sua importância e atuação:

Porque ser do PT, não é. Então uma série de razões bem interessantes. Depois a gente foi levada pra lá e pra cá e fez parte do PT inicial que era um PT muito interessante! Um PT que tinha muita influência dentro da universidade! Mas com relação à sociedade a gente só engatinhava, não é. Eu me lembro que nos inícios do PT na primeira campanha de Lula ele veio aqui em casa comer goiabada aqui dentro da minha casa (RIBEIRO, depoimento: [abr. 2012]).

O Comitê Pró-PT visitaria, assim, todo o território brasileiro, na construção do projeto político-pedagógico do partido em gestação, como também, na realização de estudos com vistas a balizar o escopo em andamento. É nesse ínterim, que o metalúrgico Luís Inácio da Silva, Lula, chega à Campina Grande, em 16 de agosto de 1980 com o objetivo de levantar as discussões na cidade e região com vistas a institucionalização do PT (CORREIO DA PARAÍBA, 1980).

Eliete Gurjão, certamente sentia-se seduzida neste teatro de encenação da vida política após anos de interdição. Assim como em 1968, quando olhava com deslumbre as refigurações temporais que havia deixado de ver na janela; em 1980, seus olhos brilhavam novamente o reflexo desejante de imiscuir-se me meio àquele cenário. As proibições do esposo constituíam um possível impedimento na militância institucional dentro do partido. Afinal, como proclamavam os moralistas no período, “aquela Universidade”, referência à concentração esquerdista no espaço do campos II da Universidade Federal da Paraíba, “não deveria ser frequentado por uma mulher de respeito”:

Quer dizer, eu já tinha uma vida [...] digamos assim [...]. Eu já tinha mais liberdade. Tinha com conquistado ali [...] uma certa [...]. Até pra fazer o mestrado já foi uma conquista, foi negociando. Então eu não podia avançar muito o sinal. Meu marido [...] quando eu fui fazer mestrado ele foi “Ah, você vai pra aquele ambiente daquela universidade federal”. Tinha má fama, né. Tinha má fama perante a população de Campina Grande. “Aquele ambiente horrível daquela universidade, meu deus como é que vai ser. Olhe você tenha cuidado”. Então eu já ia pra lá [...], digamos assim [...] ele de pé atrás. Então eu procurava ir pra universidade, ter aula, estudar e pá-pá-pá. Eu não participava das reuniões. Eu lembro que no mestrado de Sociologia Rural [...]. Quer dizer, o PT praticamente nasceu ali, em Campina Grande. Que até Martha se filiou. Mas aí eu não. Eu ia pra casa, eu queria, mas fugia – risos (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

A própria cultura escolar passa a ressignificar este debate, na confluência das discussões e embates que voltavam a animar as rodas de discussão das esquerdas após quase vinte anos. Tal indício nos é apontado pela professora Martha Lúcia, ao cartografar o mapa político do Colégio Estadual da Prata no início dos anos 1980. Segunda ela, “os alunos lá no

Colégio Estadual se sentavam de acordo com os partidos políticos. PT aqui, PCB ali, PCdoB ali e eles [...]. Se um dissesse uma coisa, o outro contrapunha”. Muitas vezes, fazia-se necessária a intervenção, nunca parcial, da professora, com vistas a mediar o debate.

Eventos como este não apenas limitavam-se aos círculos tradicionalmente frequentados pelas esquerdas. A própria discussão política, em seu sentido institucional, por muito proibida, ou restringida aos encontros clandestinos ganhava espaço no interior das famílias. Como explicar, então, a “expulsão” de Martha Lúcia da casa do seu pai, quando discutia com outras pessoas os rumos das esquerdas na nascente redemocratização?

Meu pai era altamente conservador. Uma vez ele botou eu e uma sobrinha da mulher dele pra fora de casa porque a gente não ia discutir política dentro da casa dele. Se fosse discutir, fosse na calçada. Porque a gente tava discutindo PT, Lula e essa coisa e ele não gostava. Meu pai era muito conservador. Ai a gente foi pra calçada discutir (RIBEIRO, depoimento: [abr. 2012]).

A conciliação entre política institucional e vida privada é um dos caminhos que, possivelmente, nos leva a rearticulação da contestação aberta ao regime após o seu esfacelamento no contexto pós-AI-5. As discussões em torno da ampliação do espaço das Humanidades no currículo escolar, bem como a nascente precarização da profissão docente no seio das escolas públicas.

Se a gestão do processo de desqualificação docente não se restringiu à gama de saberes suscitadas pelas áreas curriculares afeitas às humanidades ao menos gerou uma maior mobilização dos órgãos institucionais em consonância com os parâmetros de “progresso e desenvolvimento” embalados pelos cantos e encantos do “Milagre econômico” nacional.

A criticidade inerente às linhas em que se assenta a constituição das Ciências Humanas e, principalmente a História, a Sociologia e a Filosofia evidenciaram aos olhos dos burocratas civis do regime a veemência do processo denominado por Fonseca (2003) como a “proletarização docente”; fomentando, assim, um maior investimento com vistas à massificação formadora desta área, destituindo e/ou enfraquecendo o coro entoado dos “antros” de subversão aos olhos do poder militar.

Tal “investimento” seria viabilizado a partir da implantação e/ou ampliação das Licenciaturas Curtas de duração de dois anos que, em consonância com os ditames desenvolvimentistas do período, possibilitaria a formação docente a custos baixos, em tempo “ágil” e, por conseguinte, salvo raríssimas exceções, produzir docentes aptos/as a pulverizarem nos quadros educacionais o ideário “progressista” e “docilizador” “inerente” aos “bons brasileiros” aos olhos do imaginário militar impetrante em meados da década de 1970:

A desqualificação operada pela licenciatura curta e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola aprofundou a desvalorização profissional do docente e sua conseqüente proletarização e sindicalização. Esta desvalorização pode ser apreendida também dado o processo de massificação das escolas, acentuado nos últimos anos, o que tem provocado sem dúvida uma degradação de seus componentes (FONSECA, 2003, p. 33).

O Colégio Estadual da Prata configura-se ao longo desse período de rearticulação dos movimentos sindicais, dentre os quais destacamos a atuação docente como um dos importantes espaços de confluência de lideranças políticas, sociais e culturais no importante momento de reabertura política após a amarga noite iniciada em 30 de março de 1964:

O Colégio Estadual da Prata foi assim um centro de assim [...] se contar com a mobilização forte em termos de greve, não sabe. Mas aí a gente também não podia muito pensar em termos de greve nesse período. Mas sessenta, setenta e tanto, oitenta. Ainda mesmo em setenta nós tínhamos condição de fazer, de reivindicar essas coisas toda, não sabe. Então, o professorado do Estadual da Prata ele participava muito de greve. Nós íamos também pra João Pessoa. Então, havia uma adesão à luta do professor por melhores condições, não é. Por biblioteca. Por condição melhor para o professor. Então, esse professor se engajou muito na luta. Então, nós passamos a ter uma associação de docentes, não é. Íamos pra João Pessoa nos unir ao professorado de lá pra lutar por melhores salários, pela categoria. Havia uma participação no movimento muito grande dos professores (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

As greves de 1983, ainda erigidas em torno dos corolários temerosos do regime sufocante e sua repressão ora “amena”, ora voraz, possibilitaram a atuação de docentes na mobilização de colegas e da sociedade civil como um todo em face da massificação do processo de ensino-aprendizagem público, bem como a desqualificação docente/discente:

Quando começou as greves de oitenta a gente tava [sic] vivendo, eu, a professora Joana, a professora Zefinha, nós távamos [sic] mais assim e os professores com medo. Era a primeira greve praticamente que tava acontecendo depois daquela questão da ditadura. Eu me lembro ainda que um professor de matemática que estava dentro da sala de aula distribuindo as provas e ele entregava a prova ao menino e eu ia lá e tomava a prova. Ele dizia: “professora, não faça isso não!”. Eu disse: “você hoje vai parar!”. E a gente convenceu. Eu me lembro que Nevinha, uma professora de Português que tinha tanto medo, tanto medo [entonação na palavra], chega chorava [...]. Com todo choro, com toda coisa a gente conseguiu sustentar o peso da greve, não é. Foi um dos fatos mais importantes: “greve no setor público da Paraíba” (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

Organizados/as em torno da Associação do Magistério do Estado da Paraíba, a AMPEP, os/as professores/as do Colégio Estadual da Prata enfrentaram ameaças e tentativas de intimidação como, por exemplo, o corte dos salários, bem como a demissão dos/as grevistas:

Havia um certo terrorismo. O salário não vai sair e atrasou o salário. E atrasou o salário um dia. Ah, porque vai [...], o salário não vai ser pago, não vai acontecer [...]. Então, havia esse terrorismo. Havia uma dedicação muito grande da gente lá, né. Era o centro de comissões, era aquelas deliberações, aquelas assembleias (GURJÃO, depoimento: [maio 2012]).

Após um mês de greve e intensa negociação da AMPEP com o governo estadual, o movimento sindical conseguiria algumas de suas reivindicações, a exemplo do reajuste salarial. Se pensarmos em termos de mobilização, a greve teria conseguido atender seus objetivos fulcrais, quais sejam: a rearticulação do movimento docente no bojo do processo de redemocratização, bem como a ampliação do debate político no seio da vida pública.

Além dessa perspectiva, a experiência entretecida até aqui evidencia a refiguração de identidades, sensibilidades, desejos, histórias, memórias. “Eu nunca fui a Martha Lúcia como eles pensavam para que eu fosse. Pra que eu fui criado pra aquilo”. A frase, dita pela professora em uma das entrevistas para este trabalho, aponta as apropriações das experiências vivenciadas ao longo do período. Seja nos círculos de leitura marxista, perpassando os contrastes da intimidade, a contestação aos modelos estabelecidos, da legislação educacional ao código comportamental do “eu”, garante a agenda vitoriosa das oposições docentes. Oposição que não se restringe “apenas” aos desmandos do regime militar; mas adensa suas vivências, refigura suas práticas e institui novas estéticas e éticas de construção de si.

CAPÍTULO III – REPRESSÃO, “SUBVERSÃO” E SEDUÇÃO: Culturas escolares, currículos e espaços de atuação docente na ditadura militar

Este é um país que vai pra frente/De uma gente
amiga e tão contente/ De um povo unido, de
grande valor/ É um país que canta, trabalha e se
agiganta/ É o Brasil do nosso amor!

(OS INCRÍVEIS, 2004)

Iniciar o presente capítulo com a canção do grupo “Os incríveis”, intitulada: *Este é um país que vai pra frente*, consiste numa importante estratégia com vistas a instigar o imaginário do/a presente leitor/a acerca das representações que perpassam a tessitura das memórias e Histórias da Educação ao longo dos anos 1970. Assim, observamos as encenações dos diversos cotidianos escolares a partir de abril de 1964 insuflados de frases ufanistas e de urdiduras constituintes de uma memória nacional legitimadora do golpe tramado nas madrugadas de março daquele ano.

Todavia, faz-se mister retomarmos questões discutidas pelos/as Historiadores/as e Sociólogos/as da educação, objetivando, assim, uma compreensão sistemática dos processos constitutivos dos diversos espaços-tempos que permeiam o âmbito escolar, confluindo para a tessitura de uma cultura própria, que vem a ser denominada, segundo as proposições epistemológicas suscitadas por Julia (2001) e Chervel (1990), de “cultura escolar”.

Se o caráter colonizador configurado pelo processo educativo balizado pela Doutrina de Segurança Nacional intensificado a partir de abril de 1964, faz-se elemento de certa forma bastante discutido no âmbito dos programas de Graduação em Educação e Pós-graduação em História da Educação, nossa abordagem propõe perguntar, assentada na proposição teórica disseminada por Certeau (1994), como uma comunidade inteira de docentes é capaz de “subverter” a ordem instituinte, burlando as malhas colonizadoras preparadas para estes/as sob o pudico nome de “consumidores/as”.

Para tanto, torna-se necessário compreender o ambiente escolar para além da concepção normatizadora engessada pela categoria de “forma escolar” defendida por Vicent, Lahire e Thin (2001), atentando para a dimensão configurativa elucidada que permite a apreensão da instituição escolar a partir das redes de interdependência que se entrecem nos mecanismos discursivos. Estes representam, segundo Chartier (1990; 2002), as classificações

e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção da realidade.

Os currículos, sob a ótica das novas abordagens da historiografia da educação, evidenciam a dimensão móvel e flexível que, tal como as areias movediças de um deserto, disseminam as micro-partículas de poeira que constituem as searas discursivas dos estudos sobre os currículos e as dimensões representativas que estes engendram, silenciam e evidenciam.

As memórias nacionais, tal como preconizado por Halbwachs (2006), constituem a forma mais “acabada” de uma memória coletiva circunscrevendo no palimpsesto das tramas históricas as dimensões que tecem as redes de interdependência de saber-poder, colonização e “subversão” que aqui se procura “dar a ler”.

Atentemos aqui para o processo de dessacralização dos passos e espaços que, cerceados pelas amarras ditatoriais, invisibilizaram as táticas e astúcias das professoras de História no avesso do espaço panóptico e silenciador preparado para estas. Espaço ousado e “subvertido” por estas operárias “transgressoras” na realização dessa “arte de sucata” (CERTEAU, 1994), “roubando” tempo e “distribuindo” saber na lógica operada por elas no bojo da nova ordem política, educacional e cultural impetrada naqueles “rebeldes” anos 1960/1970.

Esse misto de utopia e heterotopia, do qual já nos falava Foucault (2001) constitui o espelho onde podemos (re) ver, (re) desenhar e cartografar as “artes de fazer” dessas “mulheres ordinárias”, bricoladoras das poéticas de seus saberes-fazer cotidianos em meio a uma racionalidade cientificizante revigorada na madrugada fria de março de 1964.

3.1 “E abrem-se as gavetas da escola...” relações de poder, culturas escolares e currículos nas revisitações docentes da historiografia da educação

Abrir as gavetas da escola e “revelar” o segredo que os seus elementos constitutivos “escondem” significa retomar algumas concepções caras à historiografia da educação, revisitando proposições teórico-metodológicas e contextuais que permitam compreender esse espaço para além da perspectiva reprodutivista que os primeiros estudos estruturalistas trilhados por Bourdieu e Passeron (1970 apud JULIA, 2001) postularam.

Faz-se necessário romper as barreiras fixas que cercam a compreensão da escola sob a ótica engessada das estruturas, sem, contudo desconsiderar a conjuntura em que estas estão inscritas. Busca-se compreender, assim, a instituição escolar como espaço produtor de passos

e culturas próprias que ressignificam conflitos, tensões, lutas, silenciamentos e gritos urdidos nas ressonâncias extra-muro escolar.

A ênfase epistemológica da categoria de “forma escolar”, socializada nos estudos da História da Educação a partir da conceitualização trilhada por Vicent, Lahire e Thin (2001), deve ser tomada como uma recuada rumo à proposição a ser defendida ao longo de nosso estudo, a saber: a contra posição que a elucidação do conceito de “cultura escolar” (JULIA, 2001; CHERVEL, 2005) configura à primeira conceituação.

Partindo das inferências conceituais assentadas na perspectiva de “poder impessoal weberiana”, Veiga (2008), aventa a possibilidade de se pensar as relações constitutivas do espaço escolar para além do poder normatizador e impessoal que a conceituação da categoria de “forma escolar” obteve na problematização de Vicent, Lahire e Thin ao afirmarem que:

A escola como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais buscadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da aprendizagem de formas de exercício de poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres [...] A codificação da organização das próprias práticas e saberes escolares, por exemplo, a codificação gramatical é correlativa de processos extra-escolares, principalmente, estatais, de codificação e, deste modo, esta indissociavelmente ligada a um modo particular de organização e exercício de poder (VICENT et al, 2001, p. 34-35).

Elucida-se nas proposições dos autores supracitados a lógica atomista e normatizadora impessoal presente no pensamento idealista alemão de Weber. Principalmente, se levarmos em consideração a perspectiva de dominação política a partir da sujeição de indivíduos e/ou grupos a um poder exterior à dimensão constitutiva social, cuja competência está fixada nas normas, racionalmente articuladas. Nesse sentido, a legitimação da dominação se concretiza na legalidade da regra estabelecida em caráter geral:

A disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita. Trata-se sempre de agir conforme as regras impessoais, independente da vontade dos indivíduos, mas sem as impor, passando por cima do consentimento dos alunos. Se a relação com regras impessoais parece ter mudado, estas últimas continuam onipresentes nas organizações das práticas escolares (VEIGA, 2008, p. 29).

Não se quer aqui por em questão a importância da compreensão weberiana para os estudos sociohistóricos a partir das suas fundamentações teórico-conceituais. O que se pretende ao longo desse estudo versa acerca da necessidade de se compreender para além da perspectiva atomista e normatizante a interdependência das relações constituintes dos espaços-tempo escolares.

Abrir as gavetas da escola, como suscitamos no início do presente tópico, consiste em compreender a interatividade que circunda as relações socioculturais que perpassam esta instituição. Para tanto, torna-se importante elucidar a interdependência das funções constitutivas dos diversos grupos e/ou indivíduos que configuram o espaço social, sem obliterações exteriores a essa dinâmica, nem tampouco desconsiderando a expressão de suas vontades pessoais, mas uma “dependência funcional”.

Apropriando-se do aporte teórico-metodológico de Veiga (2008) nos lançamos à compreensão do ambiente escolar a partir das redes de significância tecidas e entretecidas pelos seus sujeitos constitutivos. Estes, em comunidade, compõem uma dada cultura e se interceptam na pluralidade que o termo escola camufla, evidenciando a diversidade de ações, reações e “subversões” que se interconectam nas esferas do público e do privado ressignificadas no âmbito escolar.

Atentando para o processo de normatização/subversão evidenciado pelo deslindar das “práticas e representações” que transversalizam os cotidianos escolares, constituindo assim sua cultura, Julia (2001) entrecruza, ao longo de sua abordagem teórico-conceitual, a interdependência desses atores/atrizes sócio-históricos/as nas suas experiências. Vivências que não reproduzem as tensões sociais vivificadas lá fora, mas juntam-se a estas para refigurar suas inculcações, sujeições e contestações no âmago da sua confluência.

Importante salientar no bojo das discussões até aqui tecidas a validade das observações trilhadas por Chervel (2005), na crítica aos esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como saber “inferior” ou derivado dos saberes “superiores” fundados pelas universidades, bem como a concepção de “escola” como mera instituição de “transmissão” dos saberes exteriormente elaborados, figurando como espaço de repetição e inércia.

A tessitura de uma cultura própria do espaço escolar, a partir da confluência das experiências vivificadas e/ou mortificadas intra e extra-muros escolares, encontra na dimensão curricular flexível, móvel importante baliza na compreensão dessa cultura através da tensionalidade que as práticas, representações e apropriações curriculares envolvem os diversos cotidianos, na tessitura de suas histórias e memórias. Para tal, torna-se necessário:

Ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações [...]. Uma análise histórica do currículo deveria tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas (SILVA, 1998, p. 9).

Dessa forma, torna-se importante compreender a tensão das representações que envolvem a fabricação do currículo enquanto artefato cultural e, por conseguinte, expressão das disparidades, equidades, interesses que cercam a sua dimensão histórica constitutiva (CERTEAU, 1994).

Assim, não podemos objetivar uma racionalidade teórico-conceitual de sua análise, tendo em vista a perspectiva múltipla, dispersa e incoerente que permeia as relações socioculturais, das quais o currículo não está destituído.

A compreensão das redes e des (redes), tramas e (re) tramas que urdem os fios constitutivos dessa história deve erigir-se em torno da própria poética que envolve a sua produção, que se quer ativa, bricoladora, sucateira:

O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade [...]. Uma história do currículo amplia a tradicional preocupação com acesso à educação. Não se trata apenas de uma questão de acesso, mas do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento [...] do acesso diferencial ao currículo ou talvez, melhor dizendo, aos currículos (SILVA, 1998, p. 10).

Assim sendo, constitui ponto nevrálgico de nosso estudo a “apropriação” dessas “práticas e representações” tensionadas nos currículos, a partir da tessitura da arena de debates e embates que circunscrevem as obliterações e sujeições que lhe perpassam. Logo, torna-se útil perceber as malhas de dominação que transversalizam as múltiplas elaborações e apropriações de sua dimensão constitutiva:

O ato de criação inscreve-se numa relação de dependência em face de regras, de poderes, de códigos de inteligibilidade. Mas a obra escapa a tais dependências justamente pelas diferenças de apropriação, socialmente determinadas de maneiras desiguais segundo costumes, classes, inquietações, diferenças também dependentes de princípios de organização e diferenciação socialmente compartilhados (CHARTIER, 1990, p. 122-123).

Nesse ínterim, a prática docente e suas representações adquirem grande importância na ótica da interseção interativa de suas dimensões da vida pública e privada, atentando para as suas trajetórias de vida. Esse percurso intenciona vislumbrar a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira, incidentes que perscrutaram sua atuação e percepção profissional, bem com a sua relação com a tessitura do tempo histórico e memórias escolares que possibilitem a abertura dessas gavetas das lembranças da memória docente ao longo do período concernente ao regime militar nacional.

3.2 Nas tramas da educação, repressão e “subversão”: ensino de História, currículo e ditadura militar

Os amores na mente/ As flores no chão/ A certeza na
frente/ A história na mão/ Caminhando e cantando/
E seguindo a canção/ Aprendendo e ensinando/ Uma
nova lição.

(VANDRÉ, 2000)

Na contramão da ordem instalada no país em abril de 1964 muitas foram as formas de contestação, cooptação e “subversão” testadas, consentidas e reprimidas àqueles/as que, de alguma forma, se obliteraram aos corolários de “segurança” e “desenvolvimento” nacional assegurado como trunfo pelos feitores e apoiadores do golpe.

Todavia, das muitas nuances que circundam as múltiplas formas de contestação e subversão à ordem instituída, objetivo que compreende o nosso estudo, a atuação docente constitui-se por certo numa das mais importantes formas de atuação “clandestina” ao ideário ufanista-desenvolvimentista que perpassava as discussões do Brasil de norte a sul e, por conseguinte, mimetizava-se nos debates e embates no âmbito escolar.

Valendo-se da criticidade inerente aos traços de Clio, musa da História, professoras puderam questionar a ordem instituída, driblando e fabricando no âmbito dos espaços previamente circunscritos para os seus saberes-fazeres cotidianos, outros passos que, cerceados pelo “estado de segurança nacional”, alteraram de forma profícua as relações ensino-aprendizagem, currículo e cotidiano do ensino de História (FONSECA, 2003).

Sabemos que a articulação institucional do governo militar nacional em torno da desarticulação da criticidade “lacerante” aos olhos dos burocratas militares e seus corolários civis, foi incisiva, bem como a perspectiva “desenvolvimentista” que ensejou as transformações curriculares. Nesse contexto, tendências foram redefinidas e por sua vez geraram aceitação, contestação e “subversão” às mais variadas esferas constituintes dos espaços escolares.

Entretanto faz-se necessário retomarmos alguns pontos que possibilitem ao/a presente leitor/a a configuração socioeducacional tecida e entretecida nos “cotidianos ordinários” protagonizados por essas professoras que aqui damos a ler.

A presença do civismo no ensino brasileiro evidencia-se de forma perene ao longo da tessitura da História da Educação nacional, figurando entre os elementos constitutivos de

nossa educação ao longo de períodos como o Estado-Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1985).

O que objetivamos tecer ao longo desse estudo é que a “invenção” do civismo no âmbito da História da Educação nacional não se faz de forma única e absoluta por parte dos militares e civis instalados no poder a partir de 9 de abril de 1964. Pelo contrário, evidenciamos um traço nítido dessa história que é também memória a apropriação por parte dos militares e corpo técnico educacional do ideário ufanista e desenvolvimentista que asseguraram a “legitimação” das arbitrariedades impetradas intra e extramuros escolares a partir da madrugada daquele 30 de março:

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º. Grau (FONSECA, 2003, p. 36).

A colonização tecida pelas malhas de poder a partir da montagem de um aparato burocrático evidencia o processo de docilização daqueles corpos insurretos, bem como a necessidade de tornar proeminente a agência dos professores/as que deveriam se “engajar” de forma mais sistemática na “salvaguarda” dos ditames da “moral e dos bons costumes” exacerbados a partir de abril de 1964.

A presença nos currículos nacionais da disciplina denominada “Educação Moral e Cívica – EMC” resultou da Lei nº. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (BRASIL, 1961). Destarte, a nova configuração impingida à referida disciplina evidencia-se de forma sistematizada a partir das estratégias referendadas pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), na elaboração do anteprojeto da criação da referida disciplina aprovada pelo Decreto-lei 869, de dezembro de 1969, ápice da repressão sob a égide do AI-5.

Reconfigurando os novos contornos impostos a sua socialização (ou imposição?) ao evidenciar em seus quadros esquemáticos as atribuições de uma Comissão Nacional da Moral e do Civismo para assegurar a sua “aceitabilidade” por entre os corpos “indóceis” a agitarem a unidade nacional. Dentre as atribuições do referido Comissão, destacamos:

Colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica; fixar medidas específicas referentes à Educação Moral e Cívica extra-escolar; colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica; influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições de órgãos formadores de opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe e órgãos profissionais; articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da Educação assistemática; e implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica [...], articulando-se para esse fim com as autoridades civis e militares de todos os níveis do governo (A UNIÃO, 1970).

Observa-se, assim, que as atribuições da referida Comissão ultrapassam e muito as incursões de uma “simples” disciplina a figurar no cenário nacional os ideários do civismo e da moral. Longe disso, constitui-se naquilo que Certeau (1994) denomina como uma “vitória do lugar sobre o tempo”; ou seja, a visibilidade que a instituição de um lugar por um “sujeito” de querer e poder possibilita atuar na preparação das suas expansões futuras, obtendo para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias.

Ao deslindar o parecer federal que institui a referida comissão evidencia-se o seu papel moralizador e porque não docilizador das diversas instituições que compõem os espaços escolares, tais como sindicatos, entidades esportivas, órgãos de comunicação e difusão cultural. Suas ações passam a ser articuladas com os ideais da Comissão Nacional de Moral e Cívica, que, por sua vez, era atrelada aos órgãos de censura do país. A apropriação pelo Estado dessas instituições evidencia a perspectiva colonizadora dos pretensos corpos insurretos que viessem, ou estivessem a pulular nos espaços educacionais.

O panoptismo evidenciado por essas práticas de imposição representam uma imposição pela vista, dando a ver as mais variadas e minúsculas redes de interdependência, de “subversão” e contestação nos interstícios da sociedade amordaçada:

Seria legítimo definir *o poder do saber* por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos “próprios” (cidades autônomas, instituições “neutras” e “independentes, laboratórios de pesquisa “desinteressados” etc.). Noutras palavras, *um poder é a preliminar deste saber*, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí (CERTEAU, 1994, p. 100).

O ensino de História, cujo objeto é explicitamente citado no Decreto 68.065/71, vai sendo colonizado pelos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1971). De um lado, os professores de História e Geografia ou Estudos Sociais passam a se

deparar com a imposição de ministrar essas disciplinas. Por outro lado, as instituições escolares, obrigadas legalmente a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de História e Geografia, cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatória: Educação Moral e Cívica e OSPB.

A perseguição às disciplinas a que mais sofreu foi a História porque é uma disciplina social, de grande avanço, de questionamentos seríssimos e que não aceitava o que vinha de cima, não é? Através das lições que eram de Moral e Cívica. Então, a História não vai sofrer no período de 1960 a 1964. Ela vai até quando realmente acaba o regime militar (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

Se a ordem e a moral instituídas com vistas a eliminar as divergências no interior do debate educacional brasileiro, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma simplificação da formação moral à mera docilização dos corpos, à repressão do pensamento no livre debate de ideias e ao culto aos heróis e das datas nacionais.

Entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o governo federal decretou uma série de leis nacionais instituindo comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas. Em 1971, foi decretada a Lei 5.700 (BRASIL, 1971), constituída de quarenta e cinco artigos dispondo sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como as penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos.

No cerne da refiguração curricular e da cultura escolar em debate, a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º grau, legitimada pela lei 5.692 (BRASIL, 1971), é apresentada pela imprensa oficial paraibana como a grande renovação nas políticas educacionais até então gestadas. O engenheiro José Carlos Dias de Freitas, na ocasião Secretário de Educação do governo Ernani Sátiro, apresenta-se como o porta-voz do crescimento e desenvolvimento paraibano através da “revolução” do ensino.

De acordo com a Reforma de 1971, a organização curricular a nível de primeiro grau passa obrigatoriamente a conter um núcleo comum e uma parte diversificada. O núcleo comum passa a ser constituído de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória desde 1969), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso. As disciplinas História e Geografia passam a fazer parte de outra disciplina, qual seja, Estudos Sociais.

Esta nova organização curricular consolida Educação Moral e Cívica e as outras disciplinas obrigatórias no artigo 7º da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), ao mesmo tempo que

efetivamente descaracteriza o ensino de História e Geografia no 1º grau que, por força da lei, se transforma em ensino de Estudos Sociais. No nível do 2º Grau, admite-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuída a sua “duração e intensidade”, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral.

Segundo o Conselho Federal de Educação, o ensino de História deveria visar “ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deverão não apenas viver mas conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1969).

Observa-se, assim, a tentativa de simplificar o campo de discussão do conhecimento histórico em meio à cruzada cívica no interior das escolas. Problematizando o parecer supracitado, observamos, em primeiro lugar, o “ajustamento” do/a educando/a ao meio, numa clara evidencia da colonização preterida por essa perspectiva; em segundo lugar, “viver e conviver” deveria adensar os espaços anteriormente ocupados pela subversão.

Configura-se, assim, a perspectiva colonizadora dessa política educacional, bem como a diluição das discussões da História em meio a um conjunto de saberes que visava o ajustamento das mentes sediciosas.

Do contrário, como explicar a edição pelo presidente Médici, em 1969, de uma Convenção sobre Ensino de História firmada entre as três nações latino-americanas no início dos anos 1930? Vejamos o documento:

Art. 1º. Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano [...]. Art. 3º. Fomentar em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de História das demais; procure em que os programas de ensino e os textos de História não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica; não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos (BRASIL, 1969).

É significativo que um documento firmado no início dos anos 1930 seja editado no Brasil em 1969. Perscrutando as suas páginas, observamos a tônica da “depuração” dos temas da História de tudo aquilo que poderia provocar a aversão a outros povos americanos. Ainda mais significativa é a declaração dos Estados Unidos, preocupados com o ódio entre as nações americanas. Previam eles, já na década de 1930, a contestação da cultura ianque na segunda metade dos anos 1960 no universo escolar-juvenil?

Não esqueçamos que um dos pontos atacados pelos/as estudantes/as, nas greves de 1967, residem justamente na contraposição ao acordo MEC-USAID, bem como a influência estadunidense no deslindar dos eventos políticos após 1964. Sob gritos entoados de “um, dois, três, americano não tem vez”, o movimento estudantil questionava a ditadura e a sua interseção nos diversos espaços da vida cotidiana. Contando com o apoio dos estudantes secundaristas, representados em Campina, pela arena de debate e embate no Colégio Estadual da Prata, os/as estudantes paralisaram as atividades, povoando as ruas, praças e chegando, até mesmo, a acampar em frente à reitoria da Universidade Regional, a URNe na oposição às políticas educacionais e a tentativa de desmantelamento da resistência ao regime.

No Colégio Estadual de Campina Grande, que conta com o maior número de estudantes da cidade, o movimento teve ampla repercussão, com a saída dos estudantes da sala de aula. Inúmeros estudantes irromperam-se nas salas de aula convocando os indecisos e refratários a aderirem ao movimento grevista [...]. Por outro lado, à noite de ontem o pátio do Colégio Comercial Municipal, foi invadido pelos estudantes do Colégio Estadual, Alfredo Dantas e PIO XI que, aos gritos de “abaixo acordo MEC-USAID incitaram os seus colegas à greve (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p.3-4).

A intensificação e radicalismos típicos dos anos 1960 chegaria ao ápice nesta mesma noite, quando os/as estudantes/as empreenderam, segundo o jornal supramencionado, uma caçada à dois norte-americanos, que na ocasião passavam pela Praça da Bandeira. Os objetivos da perseguição não chegaram a se consumir, tendo em vista o abrigo dos estadunidenses em um estabelecimento comercial da cidade. Com a chegada da polícia há a dispersão dos estudantes e os dois norte-americanos que lá estavam conseguiriam, neste dia, saírem são e salvos.

O ponto culminante do movimento, na noite de ontem, foi uma verdadeira caçada humana empreendida contra dois norte-americanos, que foram surpreendidos em uma das ruas da cidade. Os referidos cidadãos, conseguiram refugiar-se no Cisne Lanches, apossados pela onda de estudantes que, a todo custo queriam retirá-los do local. Somente com a intervenção da polícia, os grevistas dispersaram-se, sendo os norte-americanos, retirados do local em viaturas da rádio patrulha (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p.4).

A saga contra o “imperialismo ianque”, utilizando a terminologia do período, continuaria nos dias seguintes, quando da queima da bandeira norte-americana em plena Praça da Bandeira. Com a chegada da polícia, alguns estudantes foram presos e levados à sede do II Exército na cidade. Aos que, no momento, conseguiram escapar, foi empreendida uma caçada

pelos órgãos de repressão, que culminou com a prisão de alguns outros na rodoviária da cidade.

A concentração pública teve o seu encerramento por volta das doze horas e trinta minutos, quando os estudantes ostentaram uma bandeira norte-americana, que recebeu o repúdio da multidão, sendo logo em seguida, rasgada e queimada pelos estudantes. Enquanto o símbolo dos Estados Unidos incendiava-se, suspenso por uma vara, toda a multidão composta de estudantes e elementos de várias classes sociais, entoavam o hino nacional brasileiro, até a bandeira queimar-se por completo (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p. 4).

Explica-se, assim, a preocupação de ambos os governos na tentativa de colonização da massa de insurretos nas “subversões” praticadas. Assentando-se nesta perspectiva fazia-se necessário cercear os movimentos que eclodiam e se multiplicavam por cissiparidade.

À Educação Moral e Cívica caberia promover os “valores” constituídos em pilares pelo regime, dentre os quais ressaltamos:

A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com o fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (A UNIÃO, 1972).

Após o AI-5, atores sociais são exilados das ruas e praças enquanto arena de debates e espaços de oposição ao regime. Desertificadas, ouve-se apenas o baralho da turba intimidando os/as protagonistas de outrora. A política adentra os espaços dos lares, como visto no capítulo anterior. Outro espaço de exílio da esperança e que merece nossa atenção, consiste nas salas de aula, aqui problematizadas pelas culturas escolares do Colégio Estadual da Prata.

Convidamos o/a leitor/a a percorrer os atalhos que nos levam às salas de aula do Gigantão, deslindando as surpresas que a problematização de sua cultura material escolar possa suscitar no âmbito do temário. As tramas políticas que configuram a dinâmica da escola, os micro poderes, a sua subjetivação pelos/as escolares também constituem aspecto fulcral á apreciação ao longo destes caminhos.

Inaugurado em 1953, o Colégio Estadual da Prata ocupou, durante muito tempo, o protagonismo da vida cultural e política de Campina Grande. Uma extensa lista de atores políticos da cidade e do estado figura por entre as listas de ex-alunos.

No âmbito da administração e da ciranda política escolar figuras como Milton Paiva¹⁷, Raul Córdula¹⁸ e Raymundo Suassuna¹⁹ listam as suas gestões ao longo dos anos 1950. Nos deteremos aqui na problematização de sua cultura escolar a partir da segunda metade da década de 1960, tendo em vista os liames cronológicos que cercam este estudo.

No bojo das refigurações que instituem a vida escolar após o AI-5 temos a substituição da direção da escola. Muito mais em razão da impossibilidade de exercer o cargo executivo no Banco do Brasil simultaneamente às exigências que uma instituição do porte do Colégio Estadual suscitava, o economista e superintendente regional do Banco do Brasil, Juracy Palhano²⁰ é substituído pelo professor Rosseni Leolpodino²¹.

Com direito a uma posse frequentada pela alta cúpula política da cidade e do estado, Rosseni Leolpodino é empossado como diretor do Colégio Estadual da Prata em 11 de fevereiro de 1969 numa cerimônia prestigiada pelo então governador do estado João Agripino Maia, pelo Diretor do Departamento de Ensino Médio, professor Francisco Aldo. A lista é extensa e nela figuram nomes de alguns professores da instituição como José Nivaldo,

¹⁷ Professor de Matemática, Milton Ferreira Paiva, transitava pelos círculos educacionais da cidade de Campina Grande – PB ao longo dos anos 1950. Mantinha relações política com o então Governador do Estado da Paraíba, José Américo de Almeida, quando lhe foi dirimida a direção do recém-fundado Colégio Estadual de Campina Grande - Colégio Estadual da Prata (Fonte: Memorial dos Diretores da Instituição. Trabalho organizado pelos/as professores/as da referida escola, Josélia Lira e Fernando Mário Edson Ferreira de Azevedo Filho ao longo dos anos de 2005-2006).

¹⁸ Professor de Literatura, Raúl Córdula esteve à frente do Colégio Estadual da Prata entre os anos de 1957-1958.

¹⁹ Professor de História, Desenho e Latim, Raymundo Suassuna é membro de oligarquia influente na dinâmica política do estado da Paraíba. O terreno para a construção do Colégio Estadual da Prata foi desmembrado de sua propriedade, mediante as negociações com o então Governador do Estado Oswaldo Trigueiro, em fins da década de 1940 e início dos anos 1950.

²⁰ Bancário e formado em Economia pela Universidade Católica do Recife, Juracy Palhano ocupou a Direção do Colégio Estadual entre os anos de 1963-1969. Sua saída da Direção da instituição, conforme o Jornal *Diário da Borborema* (cf. exemplar de 13 de janeiro de 1969) está ligada à incompatibilidade das funções de Bancário e Diretor escolar.

²¹ Natural da cidade de Catolé do Rocha – PB, Rosseni Leolpodino esteve à frente da Direção do Colégio Estadual da Prata ao longo de quase vinte anos (1969-1988). Marcado pela personalidade rígida e de intrínseco trânsito no campo político, sua gestão atravessa duas décadas, vivenciando importantes refigurações no cenário político-educacional local.

Gutemberg Uchoa, José Lucas, Romero Figueiredo, Gabriel Agra, Raymundo Suassuna, Wandick Suassuna, Raul Córdula e dos deputados Romeu Abrantes e Joacil de Brito²².

A “racionalização dos serviços do estabelecimento” é uma das representações que costuma reificar, quando da produção de discursos nos jornais da cidade. Nesse ínterim, a ampliação do teatro, a construção do Departamento Coordenador, responsável por mimeografar provas e atividades, bem como a ampliação do número de vagas é constantemente reiterada pelo gestor como forma de promoção de sua política e, conseqüentemente, á “revolução” educacional advinda com a “Gloriosa” de 1964.

No ano posterior, o diretor anuncia uma série de serviços e reformas físicas a serem implementadas na escola. A presença de uma equipe de dentistas a atender funcionários e alunos, a ampliação da biblioteca escolar e o aumento do seu acervo numa quantidade de quinhentos livros, incluindo temas “literários, técnicos e científicos”, bem como a aquisição de “modernos” aparelhos de discos de idioma ao laboratório de línguas detonam a importância e, conseqüentemente, vigilância a instituição escolar era tratada.

Nesse contexto, o recrudescimento às oposições ao regime também fazem-se presentes no Colégio Estadual da Prata. Todavia, a perspectiva por nós erigida ao longo desse trabalho acaba por nos levar aos atalhos desses espaços, ou seja, à apropriação dos espaços escolares como lugares de “subversão” à ordem instituinte. Retirada das ruas por força do AI-5, a juventude conflui aos espaços escolares. O que não significa a ausência de vigilância e docilização vigente nesses espaços; mas que aponta a capacidade múltipla que perpassa a suas redes de significação e conhecimento, na medida em que o ato de consumo consiste numa própria poética que, apesar de se inscrever nas interfaces relacionais de poder e dominação, escampa a suas amarras através do seu processo de fabricação de outros sentidos e significações às quais não foram previamente preparados para estes/as.

Essa outra produção, poética, mas “cor de muralha” que se metamorfoseia por entre as suas táticas e astúcias, possibilitou a estas professoras a “subversão” por entre seus quadros esquemáticos, a partir da sua utilização para outros fins que não os das instituições colonizadoras preconizaram (CERTEAU, 1994).

²² Integravam o quadro docente da instituição, ocupando as seguintes disciplinas: José Nivaldo (Física e Química), Gutemberg Uchoa (Ciências Biológicas), José Lucas (Matemática), Raul Córdula (Literatura). Sobre os demais professores mencionados, não se encontrou indícios de quais componentes curriculares lecionavam. Romeu Abrantes e Joacil de Brito figuram entre os deputados vinculados à ARENA, constituindo, assim, a base política do governador João Agripino Maia.

Nos espaços-tempos determinados para o seu “domínio” as professoras puderam atuar na dessacralização contextual, ressignificando-o a partir do que Foucault (2001) denomina de heterotopias: espaços reais que configuram passos de “subversão”, “contestação” ou “inversão” diante da “impossibilidade” evidenciada pela categoria “utopia”:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamento, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Nesse entremeio, a então professora de História do Colégio Estadual da Prata, Martha Lúcia Ribeiro Araújo, “subvertia” a ordem institucional, invertendo passos e espaços previamente delimitados aos seus saberes-fazer cotidianos; a qual “restava” atuar na configuração de uma heterotopia de desvio (FOUCAULT, 2001). Criou, assim, um corpo a corpo, sem a visão globalizante que a instituição de um lugar próprio evidencia, jogando com o tempo e suas sortes e seus azares, numa outra operação que não deixou rastros aos olhos inspetoriais, salvo a sua condição de memória inscrita nas tramas da história:

Nas aulas desse período eu acho que com a relação às universidades nós tivemos sorte no nosso curso [referência ao curso de Estudos Sociais ofertado pela então Universidade Regional do Nordeste, atual UEPB] porque os professores eram engajados e de uma certa forma eram engajados e de uma forma ou de outra, utilizando de mil subterfúgios, eles se contrapunham a tudo aquilo. E nós lá [referência ao Colégio Estadual da Prata] tentávamos fazer a mesma coisa, não é. Com muito mais limitação, com medo, mas os conteúdos mais críticos eram uma forma que você tinha que utilizar determinadas metáforas. Então, de uma certa forma estava mais ligada aos conteúdos de [História] Geral. E então pra mim era mais fácil. Porque eu podia criticar, mostrava essa visão mais conservadora. Mas dentro de um [...] de um outro universo, não é. De outra época. Então era [...]. Mas, em cima disso saiam discussões ferrenhas. Os alunos não eram tolos. Como não são tolos, não é. Então, eles compreendiam que por trás daquilo. Quando eu falava na repressão. Quando eu falava nos inquisidores: “Professora, parece até hoje!”. E a gente deixava passar (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

A empreitada epistemológica travada neste estudo se fundamenta no entremeio dos mecanismos discursivos que tecem e entretecem as redes microbianas de poder e a gênese constitutiva do *modus operandi* dessas práticas.

Explica-se: a premissa teórica que fundamenta o “lugar social” do qual urdimos as categorias dessas histórias parte da compreensão sociológica dos desníveis – ou a busca do ajustamento – entre as práticas e as chamadas “estruturas objetivas” donde se situa a proposta evidenciada por Bourdieu (1998 apud CERTEAU, 1994). Ou seja, visando instituir um “lugar” para o seu projeto teórico Bourdieu recusa o automatismo presente na configuração social das práticas, bem como a “genialidade” atinente aos sujeitos constitutivos dessas ações.

A aquisição, visando a sua adequação às estruturas, consistiria na importância evidenciada pela pesquisa de Bourdieu ao delimitar o campo conceitual definido como *habitus* como a mediação existente entre a sua interiorização pelas estruturas e a sua exteriorização através das práticas. Para Certeau:

Deste modo se introduz uma dimensão temporal: as práticas (exprimindo o adquirido) respondem adequadamente às situações (manifestando a estrutura) se, e somente se, durante a fase de interiorização-exteriorização, a estrutura ficou estável; em caso contrário, as práticas ficam desniveladas, correspondendo ainda ao que era a estrutura no momento de sua interiorização pelo *habitus*. Segundo esta análise, as estruturas podem mudar e tornar-se um princípio de mobilidade social (é mesmo o único). O adquirido não. Não goza de movimento próprio. É o lugar de inscrição das estruturas, o mármore onde se grava sua história (CERTEAU, 1994, p. 126).

Observamos, assim, que a “seguridade” do aporte epistemológico trilhado por Bourdieu ancora-se na imobilidade da memória reprodutiva das práticas, evidenciando, assim, a sua elucidação pelo *habitus*, de modo genérico, algo como a explicação de uma sociedade pelas “estruturas (CERTEAU, 1994).

Todavia, recorreremos às análises foucaultianas rumo à situação da proposta teórica de Certeau (1994) à qual procuramos basear nossas análises. Dessa forma, faz-se necessário compreender as relações microbianas, minúsculas que perpassam a colonização balizada pelos dispositivos de saber-poder que “normatizam” esses corpos dóceis.

Para tal, Certeau (1994) evidencia a prática bricoladora e sucateira que constitui a poética de um consumo ativo que se quer outra produção, libertando os sujeitos históricos das amarras normatizadoras que a engessam e silenciam:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos “consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Nessa confluência epistemológica situamos a atuação da professora Leonília Amorim que durante os “anos de chumbo” pode “subverter” seus/as alunos/as através das redes minúsculas de saber-poder que a possibilitaram re-inventar a ordem instintuente, refigurando a pedra de mármore em que se havia inscrito àquela memória coletiva afeita ao processo desenvolvimentista nacional:

Quando eu ingressei especificamente no segundo grau, éramos [sic] assim. A gente dava [sic] o conteúdo que tinha no livro. A gente fugia de dizer que o comunismo era isso. Era maravilhoso, era bacana, era legal, não é? Só quando a gente veio para o ensino na universidade mesmo, fazer o curso superior é que a gente cria um espírito mais livre de criticidade. Mas mesmo assim com medo! [...]. Então a gente se reunia sim pra discutir dentro de uma linha crítica pra poder passar ou não pra o aluno. Mas a gente tinha que saber a parte crítica, não é? E se passasse, passasse com muito cuidado. Como hoje você está dentro de uma sala de aula você diz assim: “olhe, existe [sic] duas teorias para explicar o mundo. A teoria criacionista e a evolucionista”. Então, você é evolucionista. Mas você tem que dizer as duas correntes, entende? Então a gente saía por aí. A história saía por aí! A gente chegava na classe e dizia: “Olhe, o mundo hoje. A América Latina do período da gente. A América Latina está vivendo um período assim militarista. Um período assim de ditaduras. Mas há a outra corrente também. A corrente que foi presa, perseguida”. Agora a gente não dizia se estava do lado da corrente de lá ou de cá. Porque se a gente fosse abertamente dizer que as ditaduras eram erradas, que aquilo era um absurdo, que os militares eram verdadeiros milicos. Porque a gente só chamava dentro das atitudes comunistas assim só chamava de milico [...]. Mas a gente dentro de sala de aula mesmo agente saía pela tangente. (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

A fala, instrumento-mór do saber-fazer cotidiano docente, configura-se como categoria de primaz importância na apropriação, produzindo, assim, práticas de sentido que se interceptam às relações entre texto, impressão sempre diferenciadas por determinações sociais:

O professor de História tem ele sempre...Ele tinha sempre um momento pra...Você não explica uma revolução francesa sem tocar nas faces, nas conquistas e nas derrotas. Então, o mundo contemporâneo se você...você fala na idade média você vai ter que mostrar a estrutura fundiária, o peso dessa estrutura pra toda a sociedade, não é? Então, ela não precisa empregar a palavra “marxista”, “modo de produção” pra dizer isso...Você diz com palavras simples quem era que tinha e quem não tinha. E como quem não tinha suportava aquele peso da ganância do lucro ao próprio nascimento da burguesia [...]. As coisas não são assim dentro de uma prensa que ninguém saiba. Principalmente a palavra! [ênfase]. A palavra vai em todo lugar. Precisa você dar uma entonação. Ela tem recepção. Então, uma boa entonação tem uma recepção que ninguém avalia o peso. É com a palavra. É com a voz que o homem tem que viver e conviver com as contradições e aplaudir os triunfos, não é [...]. A fala é o instrumento ideal para nossa libertação e pra nossa conscientização que afinal de contas é a libertação (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

Destarte, a “subversão” exercida por estas professoras no grande contingente de “sedicioso/as” a confrontar-se com a ordem imposta em abril de 1964 acabou por evidenciar,

aos olhos do poder institucional militar, a necessidade de maior pulverização dos mecanismos disciplinadores/ cerceadores das liberdades democráticas que encontravam no saber-fazer docente importante espaço a balizar seus passos de atuação bricoladora, tática e astuciosa.

A reação institucional viria, por sua vez, atrelada à intensificação do cerceamento balizado pela então Comissão Especial de Educação Moral e Cívica que, reconhecendo as dificuldades que a docilidade daqueles “corpos insurretos” evidenciava, aponta no parecer abaixo as “causas”, *a la* pragmatismo norte-americano, os culpados e as medidas para uma maior eficácia da nova ordem curricular imposta:

Juntamente com ecos positivos, têm chegado ao CFE rumores de *reações negativas*, que geram sérias *apreensões*. As *causas* desse *insucesso parcial*, que há de ser superado, deverão ser procuradas, em lugar, pelos responsáveis pela direção dos estabelecimentos de ensino. O *despreparo* de muitos professores convocados de inopino, e a improvisação ocorrente em circunstâncias que tais, explicarão grande parte do problema emergente (A UNIÃO, 1972, p. 3, grifos nossos).

O recrudescimento por parte dos órgãos educacionais se deu a partir da overdose de nacionalidade, apropriada pelos corolários civis do regime para a atenuação das heterogeneidades e insurreições preconizadas nos espaços escolares confluindo para a criação dos famigerados Centro Cívicos que, normatizados por docentes afeitos ao ideário do regime, atuavam como espécie de catalizador das pluralidades e “subversões” supostamente presentes nos “antros de subversão” em que pareciam se transformar o espaço escolar “infestado de comunas” aos olhos do poder institucional militar.

Dessa feita, conferiria aos Centros Cívicos a defesa da “moral” e dos “bons costumes”, bem como a obliteração da “perturbação” da “paz” nacional evidenciada através de manifestações políticas “não-autorizadas”, “provocativa” ou “subversiva”, conforme expressa o documento:

Art. 1º: comete infração disciplinar o professor, aluno ou empregado que [...] III- Pratique atos destinados à organização dos movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou dele participe; IV- Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; V- Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (A UNIÃO, 1972, p. 5-7).

No Colégio Estadual da Prata, confluência da resistência campinense, observamos a impetração desses disciplinamentos a partir da instituição do Centro Cívico local, incumbido de realizar eventos disseminadores do ideário do regime, com direito inclusive a inspeção

“amistosa” do major Câmara, chefe da II Divisão do Batalhão do Exército em Campina Grande:

[...] Porque tinha o Centro Cívico também. Inclusive, lá no Estadual [da Prata] até o comandante ia assistir as festinhas lá do Centro Cívico, não sabe. Que era de Moral e Cívica. Os professores faziam assim [...] determinadas palestras é [...] dança, essa coisa. Ele saía do quartel, Major Câmara e ia assistir no Colégio Estadual. Foi uma pessoa que passou muito tempo aqui. Deixou uma marca muito forte, não é. Entre professores, entre estudantes. Então, o setor de Moral e Cívica. De moralização da pessoa particular dessa cadeira de Moral e Cívica. Ela fazia também apresentação teatral. As datas eram também comemoradas, não é. Então isso havia no Colégio Estadual. Havia a programação feita por essa cadeira pra louvar o regime. Era uma programação de louvação [...]. De forma indireta havia oposição. Porque a pessoa tava [sic] doente. Não ia assistir, não é. Então são diversas formas de se contestar, de protestar qualquer coisa (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

Os desfiles cívicos do sete de setembro constituem artefato fulcral a ser deslindado pelo/a Historiador/a da Educação na imersão pelas culturas escolares que configuram a dinâmica escolar no período. A exacerbação das mensagens ufanistas, na tentativa de legitimar, bem como silenciar as arbitrariedades do regime despertava em grande parte da sociedade campinense o sentimento patriótico e desenvolvimentista.

O comparecimento em peso das instituições escolares, públicas e privadas, denota a dimensão do evento não apenas para a cultura escolar em debate, mas à própria cultura educacional da cidade. A parada cívica de 1970 possivelmente foi uma das que mais geraram expectativas na cidade, já que segundo a ótica repressiva haveria muito o que se comemorar, a tirar pelo “gigante desenvolvimento econômico” e embalado pelas conquistas do tricampeonato em junho daquele ano.

Centenas de pessoas lotaram a Avenida João Pessoa que, desde a praça Félix Araújo, já sinalizava o espetáculo por vir. As multidões disputavam cada centímetro de espaço. Não perder nenhum detalhe da festa, eis a regra.

As autoridades federais, estaduais e municipais movimentavam os palanques, esboçando aos mais desavisados a “tranquilidade” que varria o país norte a sul. O desfile, que teve início às nove horas, com a revista às tropas pelo coronel Wilson da Silveira Vasconcelos, comandante do II Batalhão Policial, pelo Major Evandro Edson Autran e pelo prefeito Luiz Mota Filho.

Desfilaram a Associação dos Ex- Combatentes em cinco jeeps, o Colégio Evangélico, Comercial, Escola Normal, Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand, Colégio Estadual de Campina Grande, Círculo Operário, Clube de Paraquedismo, Banda da Polícia Militar, Quarta

Companhia de Fuzileiros do 14º Regimento de Infantaria e a Companhia do II Batalhão da Polícia.

O Colégio Estadual da Prata, sob a direção do professor Rosseni Leolpodino, mereceu destaque no noticiário da época. Marchando com o tema “A História de Campina Grande”, os pelotões faziam referência aos diversos eventos que caracterizariam a dinâmica histórica da cidade. As figuras dos tropeiros, bem como do “desbravador” Teodósio de Oliveira Ledo foram constantemente rememoradas e celebradas como os “símbolos da formação histórica do nosso povo”.

FOTOGRAFIA 1 - Apresentação do Colégio Estadual da Prata nas comemorações de 7 Setembro de 1970



Fonte: Diário da Borborema, 9 de setembro de 1970.

Não consta, entretanto, nenhuma menção aos índios ariús, habitantes nativos da região e dizimados pelo “desbravador” Oliveira Ledo. Talvez a sua ausência aponte a presença de uma concepção histórica que invisibilizaria setores silenciados, como pareciam fazer para com aqueles/as na contramão do regime então em voga. Nesse contexto, as culturas escolares seguiam seu rumo na marcha cívica a balizar o país.

3.3 Reinventando os passos, ressignificando os espaços: Diários de classe e “subversões”

docentes na ditadura militar

Nesse contexto, faz-se necessário a apropriação dos suportes que configuram, os cotidianos escolares como forma de deslindar a trama em questão, qual seja, a ressignificação da legislação educacional ao longo da ditadura militar através das atuações docentes.

Dentre estes artefatos, destacamos os diários de classe encontrados no chamado “arquivo morto” do Colégio Estadual da Prata. Sob as lentes do cotidiano escolar, este suporte pode ser considerado como institucional, no sentido que não comportaria erros, “desvios”, não aceitando qualquer uso diferente daquele indicado. Todavia, se questionarmos o uso para além de sua perspectiva passiva, será que conseguiríamos encontrar evidências de “subversão” nesses documentos?

Faz-se necessário compreender este espaço como lugar, ou seja, espaço apropriado pelo oficial, em que cada um vira ninguém ou todos, ou melhor, um número, uma nota, um conceito.

As professoras, ao nele escrever os dados “solicitados”, aparentemente, se submete inteiramente aos limites daquele lugar, pois está, também, apropriada por uma forma de consumir e de executar ordens. Nesse sentido, poderíamos dizer que elas constituem um dos fios das redes microbianas de poder, pelas quais este existe encarnado em cada sujeito.

Se admitirmos as ideias de Certeau, quando diz que toda prática é, também, “uso” que os praticantes fazem dos produtos colocados para consumo em seu cotidiano, vamos perceber que é possível encontrar muito mais nos diários de classe.

Em um período de intensa repressão a qualquer atitude que “subvertesse” a ordem instintuente, a apropriação docente dos diários em questão deve ser interrogada em meio às práticas e evidências orais. Nos diários de classe aqui em questão, nos interessa muito mais do que nele está “registrado”, colonizado, inscrito; mas a problematização dos usos, do consumo que se fazia deles nos interstícios da vida escolar.

A partir da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), o governo da Paraíba edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando os princípios e doutrinas, ou seja, regulamentando a implantação da reforma educacional. Um dos fatores que nos chama atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Apesar de considerarem-na uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado.

Um exemplo desse controle técnico-burocrático está na definição de competência para planejar, selecionar e definir os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos conteúdos desejáveis em cada disciplina, área de estudo e atividade de estudo.

O quadro a seguir, evidencia, em nível do planejamento do Conselho Federal de Educação, a delimitação das competências na seleção dos conteúdos e perspectivas teórico-metodológicas que deveria balizar a atuação docente-discente.

QUADRO 1 – Distribuição dos conteúdos

Matéria	Competência	Nível de Influência
- O Núcleo Comum - O art. 7º.	Conselho Federal de Educação	Nacional
A parte diversificada (optativa) pelo estabelecimento	Conselho Estadual de Educação	Regional
Conteúdos selecionados de acordo com as características específicas da ambiência	Estabelecimento (Diretor + Professor)	Escola

Fonte: Parecer nº. 4.833/74. Conselho Federal de Educação.

A verticalização das discussões acerca do planejamento e atuação docente configuram a tônica da política educacional no contexto pós-1964, coroada com a reforma educacional de 1971.

Desse modo, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, em todas as áreas do conhecimento, seriam planejados e “sistematizados” pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O ensino de História, de acordo com a problematização da legislação, passaria a ser espaço de controle e a discussão manter-se-ia basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pela Secretaria Estadual de Educação em consonância com os ditames do Conselho Federal de Educação.

O planejamento curricular elaborado fora dos espaços escolares configura-se em artefato de produção das perspectivas norteadoras das políticas educacionais em voga. Para tanto, faz-se necessário deslindarmos as páginas denominadas como “registro de aulas”

presentes nos diários escolares por nós encontrados, problematizando alguns aspectos atinentes ao ensino de História no Colégio Estadual da Prata ao longo da ditadura militar.

Para tanto, faz-se necessário atentarmos às construções das memórias coletivas, bem como a tessitura das identidades *fabricadas* nas salas de aula de História ao longo da ditadura. Afinal, como nos elucida Pollak (1989), as “memórias enquadradas”, em consonância com os projetos de nação utilizam-se da operação historiográfica nos debates encenados neste trabalho.

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode, sem dúvida, ser interpretado e combinado com um sem número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas de modifica-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (POLLAK, 1989, p. 9).

Dessa forma, perscrutando os diários de classe da disciplina história, encontrados no chamado “Arquivo Morto” do Colégio Estadual da Prata, nos indagamos acerca de quais projetos de nação e identidade que ali estariam presentes, em interface com as prescrições curriculares e as práticas de apropriação e ressignificação docente.

Numa primeira leitura, poderíamos nos deparar com uma concepção de ensino de História balizado pelo princípio do chamado “quadripartismo histórico”, ou seja, a concepção dos eventos históricos, mediante o “modelo” tradicionalmente erigido como legítimo pelas escolas metódicas ao longo dos séculos XIX e parte do XX.

Erige-se, assim, uma sucessão de “processos” que, desde os chamados “povos antigos” estariam gestando o caminhar da humanidade rumo ao propalado “progresso”. Dentre os conteúdos selecionados, destacamos as chamadas “civilizações do oriente”, as “sociedades clássicas”.

FIGURA 1 – Diário de Classe da Professora Miriam Barreto Xavier/Ano letivo 1976

RESUMO DAS AULAS		
Dinâmica de grupo para concepção de metodologia de trabalho e interesses da turma.	Introdução ao estudo da história. Importância do conhecimento do passado.	Conclusão do estudo introdutório.
Nº 1 Em 17/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 2 Em 18/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 3 Em 19/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>
Disciplinas auxiliares da história.	Foco das civilizações antigas.	Civilizações antigas do Oriente Próximo.
Nº 4 Em 21/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 5 Em 25/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 6 Em 26/02/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>
Evolução política da civilização mesopotâmica.	Evolução política da egípcia.	Conclusão da evolução política do Egito.
Nº 7 Em 08/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 8 Em 08/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 9 Em 08/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>
Exercício de fixação realização e correção.	Evolução política da civilização grega e romana.	Teste dirigido sobre a expansão econômica das civilizações antigas do Oriente Próximo.
Nº 10 Em 15/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 11 Em 16/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>	Nº 12 Em 17/03/76 Ass. do Prof. <i>ML</i>

Fonte: “Arquivo morto” do Colégio Estadual da Prata – Campina Grande –PB.

O lugar concedido à História europeia é privilegiado. O quadripartismo que orienta e organiza a distribuição do conteúdo, isto é, a divisão em períodos historiográficos – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea -, dá a tônica e evidencia a matriz europeia do ensino de História.

A sanha desenvolvimentista continuaria, pois a perpassar a “formação” da própria sociedade ocidental. Estabelece-se, assim, uma cadeia evolutiva rumo à industrialização dos países europeus, exemplo-máximo do estágio desenvolvimentista que poderíamos chegar. A industrialização é abordada com o fim último do “processo” histórico; e as questões “gerais” transitam em meio à legitimação do “progresso da humanidade”.

FIGURA 2 – Diário de Classe da Professora Josefa Gomes de Almeida e Silva
Ano letivo de 1978

RESUMO DAS AULAS		
Renascimento na Itália	Introdução ao estudo da Idade Moderna	A Revolução Industrial Conceitos e Significados
Nº 61 Em 22/05/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 65 Em 2/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 69 Em 22/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.
Características do Renascimento cultural	Principais características da Idade Moderna	A Revolução Industrial na Inglaterra
Nº 62 Em 25/9/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 66 Em 5/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 70 Em 13/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.
Fatores propiciadores do Renascimento	Expansões marítimas	O algodão na primavera Revolução Industrial
Nº 63 Em 28/9/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 67 Em 6/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 71 Em 16/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.
Renascimento científico	Significado de Idade Moderna	As grandes modificações na sociedade do século XVIII
Nº 64 Em 29/9/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 68 Em 9/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 72 Em 19/10/78 Josefa Gomes Ass. do Prof.

Fonte: “Arquivo Morto” do Colégio Estadual da Prata.

Adentrando as tramas da chamada “História do Brasil”, a baliza que configura sua abordagem perpassa a sua concepção mediante a ótica colonizadora, abordando a “sociedade açucareira” como a “lógica legitimadora” da concepção da própria ideia de Brasil, da própria ideia de progresso.

A linearidade dos eventos anuncia o futuro por vir. A sociedade brasileira deveria, assim, prosseguir na trama desbravadora iniciada pelos colonizadores, com vistas a atingir o estágio desenvolvimentista presente no imaginário social de então.

Chama-nos atenção a “ausência” de conteúdos fulcrais na compreensão da dinâmica histórica, bem como a invisibilização do próprio debate acerca das sociedades americanas. Onde estaria, assim, as discussões atinentes à Revolução Russa, a constituição dos estados socialistas, mediante a União Soviética, bem como, no cerne da própria América, a inserção de Cuba e os eventos deslindados na ilha?

Provavelmente estas discussões integrariam a lista dos conteúdos expurgados na confluência do projeto desenvolvimentista impetrado pela ditadura. Basta lembrar a edição, pelo presidente Médici, da Convenção sobre o Ensino de História em fins dos anos 1960. “Evitar” as animosidades entre os povos americanos far-se-ia condição fulcral da reedição de

um documento gestado na década de 1930. Nesse entremeio, era de interesse do estado autoritário conter as subversões que as possíveis ilações pudessem suscitar.

A própria objetividade com que as professoras se inscrevem nos diários é por nós interrogada no bojo das colonizações vivenciadas nas culturas escolares do período. Seria ela, a objetividade, evidência para se compreender pequenos espaços entreabertos da autonomia docente?

Acreditando que os diários de classe podem nos dizer muito mais, faz-se necessário concebê-los enquanto “lugares” em que os/as praticantes consomem nas atividades cotidianas da escola. Seguindo a trilha dessa perspectiva vale a reflexão, como o currículo institucional era ressignificado no bojo das políticas implementadas?

Eis que neste “espaço apropriado”, que consiste o diário escolar, algo nos escapa: as práticas encarnadas nos sujeitos escolares e sua reinvenção cotidiana. Apesar de não poder escapar as malhas microbianas do poder, as professoras acabavam por rachar a colonização a que estavam sujeitas. Não podendo rejeitar a ordem institucional prefigurada pelos currículos, elas subvertiam-no a partir de dentro – não rejeitando-o, mas pelas maneiras de emprega-lo a serviço das regras ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir.

As aulas sobre a “segunda guerra mundial” eram, certamente, apropriadas pela professora Josefa Gomes como espaço de analogia entre períodos históricos diferentes, visando a “passagem” das mensagens que se queriam contestar. A fria observação apropriada em seu diário esconde diversas práticas de consumo, apropriação e ressignificação dentro da sala de aula.

FIGURA 3 – Diário de Classe da Professora Josefa Gomes de Almeida e Silva
Ano letivo de 1978

R E S U M O D A S A U L A S					
Neo - colonialismo e o imperialismo		Período entre semanas			
Nº 85 Em 30/11/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 89 Em 1/12/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.
O imperialismo e as condições para o mundo		Linha de chegada da segunda guerra mundial			
Nº 86 Em 02/12/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº 90 Em 11/12/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.
A Primeira guerra mundial					
Nº 87 Em 29/11/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.
Princípios básicos da Primeira guerra mundial					
Nº 88 Em 30/11/78	Josefa Gomes Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.	Nº	Em / / Ass. do Prof.

Fonte: “Arquivo Morto” do Colégio Estadual da Prata.

Essa metamorfose por entre as páginas dos diários evidencia a pluralidade de usos, apropriações e ressignificações que perpassam o trabalho docente. Podemos dizer que a professora Josefa Gomes metaforizava a ordem dominante, fazendo-lhe funcionar em outro registro. Permanecia outra, no interior do sistema que assimilavam e que a assimilava exteriormente. Modificava-o sem deixá-lo:

[...] tinha que usar metáfora mesmo e, por exemplo [...]. Por exemplo, assim [...]. Tá falando sobre Hitler, né. Então quando a gente dava uma aula sobre nazismo, Alemanha nazista. Então, eu mesma lembro que eu aproveitava pra dar muito ênfase à questão da ditadura, né. Mostrar pra os meninos que este sistema ditatorial, o nazismo, faltava a questão da liberdade que não existe. A violência, tá, tá, tá. Então essa metáfora era justamente utilizar outro [...] outro fato histórico em outro tempo. Mas eu lembro que eu dava muita ênfase, adorava falar de Hitler porque eu estava falando (risos). Na verdade eu estava falando do sistema. Mas [...] eu queria que os meninos entendessem isso, né (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

Faz-se necessário atentar às pluralidades de produção de sentido que o próprio ato de ler, suscita. Deslindando as páginas dos diários de classe, nos indagamos aqui acerca das invenções que o próprio ato de usos esconde em seus interstícios. Problematicar o quê essas docentes faziam com o que lhes era “requisitado” pelo burocracia escolar de então, consiste na apropriação da própria pesquisa dos aportes conceituais que nos dão a ler. Na tessitura

dessa teoria das apropriações é fulcral concebê-la mediante as práticas com que os/as leitores/as a recebem, ou do que:

[...] fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos (BURITI, 2011, p.73).

Não raro e em um período em que o regime já mostrava suas limitações era comum também a apropriação das aulas de Organização Sociopolítica Brasileira para discutir temas ligados à atualidade e, possivelmente, suscitar críticas ao regime fazia-se constante nas salas do Colégio Estadual da Prata. A encenação de peças, rodas de leitura e discussão era apropriada pelas docentes como artefato operacionalizante do seu trabalho.

No Colégio a gente fazia cada peça! Eu toda vida gostei da questão da dramatização com os alunos, né. Eu me lembro da gente discutia, fazia as peças e os alunos recitavam, os alunos é [...] questionavam! Tinha o dia das salas de leituras. Eu me lembro dos jornais. Eles levavam aquilo que a gente determinava. Vamos discutir as notícias, o que está acontecendo, não é (ARAÚJO, depoimento: [abr. 2012]).

Assim sendo, vamos compreendendo que o “currículo real” das escolas vai sendo trançado tanto pelo “currículo oficial”, que dentro dela chegava por ações governamentais, como também pelo currículo cotidiano que vai sendo criado a cada momento, pelos praticantes da escola, no uso que circula naquele espaço-tempo, a partir de suas tantas vivências em tantos outros cotidianos e das relações que o cotidiano escolar estabelece com estes por meio de diversos conhecimentos, que entram na escola *encarnados* nesses próprios praticantes.

Naquilo que se queria ou se dizia “estático, reprodutivo e homogêneo” uma pluralidades de atuações vão se entretecendo e refigurando estéticas, memórias, histórias e trajetórias dos mosaicos identitários que aqui nos dispusemos a oferecer uma leitura.

A ação “subversiva”, afinal vitoriosa, possibilitada pela atividade bricoladora inerente às suas “maneiras de fazer” evidencia-se através da urdidura de suas tramas cotidianas a vivacidade que tece e entretece as trajetórias da História da Educação ao longo de período fulcral na configuração histórica nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais (LE GOFF, 2005, p. 540).

A “seleção”, “reunião” e “transformação” dos objetos em “documentos”, fabricando-lhes, confere novas perspectivas aos desafios erigidos ao campo de pesquisa em História da Educação. Nesse ínterim, fez-se necessário alargar a concepção documental por muito tempo em voga, compreendendo a “operação histórica” mediante a produção e produto de um “lugar” em interface com os “procedimentos técnicos” (“práticas científicas”) e a produção “subjativa” de um relato.

Dessa feita, a aproximação da prática de pesquisa em História da Educação com o arcabouço conceitual-metodológico advindo com a chamada “Nova História Cultural” tem possibilitado a sua refiguração, saindo da então “História das ideias pedagógicas” para a “História da Educação” assente nas categorias de “práticas”, “apropriações”, “representações”. A apropriação das memórias, operacionalizadas através da metodologia da “História oral temática” evidencia a necessidade se tomar os documentos/monumentos em íntima relação com seus lugares de produção, apropriação, ressignificação e representação.

Aportados nesta perspectiva teórico-metodológica procuramos (re) cortar as trajetórias docentes aqui esboçadas num movimento contrário ao “enquadramento da memória” educacional campinense; adentrando os espaços de produção de *lugares* evidenciados mediante os “dispositivos de normalização” das ordens “desviantes”.

No primeiro capítulo, intitulado *Dos caminhos e atalhos da pesquisa: ‘seduções’ e seduções docentes nas tramas da Educação*, procuramos situar a prática de pesquisa em História da Educação por entre os caminhos e atalhos que constituem as suas condições de possibilidade. Nesse cenário, os *ob-jectum* de pesquisa confluem rumo às cartografias de desejo e subjetividades que de-marcam as balizas seguidas, apropriadas e ressignificadas ao longo do trabalho.

Buscou-se, assim, situar o/a leitor/a frente aos caminhos teórico-metodológicos nos quais o presente trabalho se assenta, evidenciando a sua operacionalização ao longo do estudo. Dessa forma, as refigurações instituídas no âmbito da disciplina História nos convida a repensar a sua apropriação pelo campo da História da Educação. As categorias de “práticas”, “apropriações”, “representações” e “táticas” nos possibilitaram problematizar os cotidianos docentes em interface com os currículos e o próprio espaço escolar em questão.

A apropriação da chamada “Metodologia da História Oral temática” possibilitou-nos tratar as fontes orais enquanto “ação provocada” (pela muralha investigativa constituída pelo pesquisador) e, por conseguinte, como resquícios desses “relatos de ação” que configuram as representações docentes ao longo da História da Educação ao longo do regime militar, na cidade de Campina Grande.

O entrecruzamento com outras fontes (jornais de circulação na cidade e no estado), bem como os pareceres educacionais emitidos pelo então Conselho Federal de Educação e os Diários de Classe possibilitou-nos transitar em meio às culturas escolares em questão e os cotidianos docentes ao longo do período.

Re-fazendo o caminho adotado, os atalhos nos levariam, ao longo do segundo capítulo – *Ecos das memórias nas trilhas das Histórias: Cartografias de sedução docente por entre as veredas do público e do privado* – ao adendo nos cotidianos docentes, evidenciando as encenações vivificadas pelas professoras de História do Colégio Estadual da Prata ao longo do regime militar. Para tanto, buscamos problematizar suas histórias em meio às trajetórias no âmbito do público e privado, suscitando as dimensões cotidianas que constituem as sociabilidades no período.

“Subvertendo” o próprio eixo cronológico, a categorização das trajetórias docentes em três eixos temporais (“*Os anos inocentes*”, “*Os anos rebeldes*” e “*Os anos de chumbo*”) propiciou-nos adentrar suas esferas de atuação ao longo do período em questão, problematizando a dinâmica “público e privado” em face da própria História da Educação no período. Apropriar-se dos círculos de leitura, problematizando as refigurações estéticas suscitadas a partir dessas experiências constituiu caminho profícuo na problematização das apropriações dos currículos prescritos ao longo do período. Debruçar sobre a circulação de ideias, mediante a constituição da noção de “culturas acadêmicas” constitui o cerne de futuras investigações que possuem, em seus horizontes de espera, deslindar a configuração do ensino superior em Campina Grande, ao longo da secada de 1960, mediante a atenção sobre os espaços universitários e suas culturas como formas de “subversão”.

As sociabilidades docentes e as culturas escolares em questão nos levaram, ao longo do terceiro capítulo a problematizar as apropriações curriculares em meio às práticas de leitura entretecidas nos grupos de leitura, em grande parte de obras de referencial teórico marxista. Entrecruzando os relatos orais com os Pareceres educacionais emitidos pelo então Conselho Federal de Educação buscamos problematizar as apropriações docentes dos currículos prescritos em meio às dinâmicas que instituem as “culturas escolares”.

Nesse ínterim, os Diários de Classe encontrados no chamado “arquivo morto” da instituição conferiu novas perspectivas à operacionalização das investigações acerca dos currículos cotidianos que se entrecem nos cotidianos escolares e refiguram as histórias, memórias e trajetórias docentes.

Para além da perspectiva passiva e reprodutora, os usos dos currículos prescritos, mediante as experiências nos círculos de leitura em questão, apontam à instituição de “novas” éticas e estéticas existenciais que confluem rumo à refiguração dos currículos escolares, bem como das próprias identidades docentes em questão.

Nesse contexto, a própria História da Educação refigura suas práticas de pesquisa e toca nossas sensibilidades em meio a suas narrativas! Gostaria, para finalizar, de remontar a uma pergunta que fiz quando da submissão da prova escrita no processo de seleção do Mestrado agora em conclusão: Para quê serve a História da Educação? Parafraseando Lévi-Strauss, reafirmamos, que a História da Educação é boa para pensar! Pensar os caminhos e atalhos da educação ao longo de determinado período, bem como a nossa atuação enquanto produtores/as de suas narrativas, compreendidas enquanto “práticas de pesquisa” e enquanto escrita, inscrita e circunscrita na “produção subjetiva de um relato”.

REFERÊNCIAS

A CENTELHA. Campina Grande: Arquivo histórico, 1963-1965.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964/1984)**. Bauru: EDUSC, 2005.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARIÈS, Philippe. **Arquivar a própria vida. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1998, p. 9-34.

A UNIÃO. João Pessoa: Acervo Waldemar Duarte, 1964-1985.

BRAYNER, Diógenes. A nova mulher em todas as suas dimensões. **A União**, João Pessoa, PB, p. 7, ago. 1970.

BRASIL-MEC. **Discurso do Senhor Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco**. In: Encerramento do V Fórum Universitário de 1964. Rio de Janeiro: MEC/DESU, 1964.

BRASIL. Decreto Federal nº. 65.815, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino da História. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65814.htm. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Decreto nº. 68.065, de 1971. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei Federal nº. 5.700, de agosto de 1971. Institui datas de comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Parecer nº. 4833/74. Institui competências para a seleção de conteúdos e planejamento no âmbito do 2º. Grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1974.

_____. Parecer nº. 7.676, de abril de 1978. Dispõe sobre as disposições para lecionar a disciplina d'Estudos Sociais no âmbito do então 1ª grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1978.

_____. Portaria nº. 790/76. Dispõe sobre a introdução das disciplinas de História, Geografia e OSPB como disciplinas autônomas, a partir da 5ª. Série do 1º. Grau. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1976.

_____. Resolução nº. 7 de 1979, de junho de 1979. Estabelece requisitos complementares para a disciplina d'Estudos Sociais no âmbito do então 1º grau.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1979.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**., Poder executivo, Brasília, DF, 1961.

BRASIL, Coletânea de Leis, Pareceres, Decretos-leis, Resoluções e Portarias. **Legislação brasileira do ensino de 2º grau**. Coletânea dos atos federais, Brasília, 1978.

_____, Coletânea de Leis, Pareceres, Decretos-leis, Resoluções e Portarias. **Ensino**. Uberlândia, 1988.

BURITI, Iranilson. **Leituras do Sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no Segundo Império**. Campina Grande: EDUFCG, 2011.

CAVALCANTI, Silêde Leila Oliveira. Campina Grande De(fl)vorada por forasteiros: passagem de Campina patriarcal a Campina burguesa. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). **Imagens multifacetadas da História de Campina Grande**. Campina Grande: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Michel de Certeau. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A operação histórica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **História e Psicanálise: entre Ciência e Ficção**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Roger Chartier; Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. Textos, Impressão, Leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. Tradução Luzimara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexão sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, 2005.

CORREIO DA PARAÍBA. João Pessoa: Acervo Waldemar Duarte, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DIÁRIO DA BORBOREMA. Campina Grande: Arquivo da Biblioteca do Curso de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba, 1964-1985.

DIÁRIOS DE CLASSE. Campina Grande: Arquivo morto do Colégio Estadual Dr. Elpídeo de Almeida – Estadual da Prata, 1976-1979.

FALCON, Francisco. **História Cultural. Uma nova visão sobre sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos. Estética**: literatura e pintura, música e cinema. v. 3. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História. Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FRAGO, Antonio Vinão. **Currículo, espaço e subjetividade**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Anamaria Bueno Gonçalves de. Para Que (m) contar a História das mulheres/professoras paraibanas? In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX**: práticas, leituras e representações. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e Memória Coletiva. In: HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora de Física, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan. - jul./2001, p. 9-43. Campinas: SBHE, 2001.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Charliton José dos Santos. Zila da Costa Mamede (1928-1985): educação e literatura. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

MARINHEIRO, Dorivan. Cinema, Cultura e Literatura. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, p. 7, jan. 1973.

MARIZ, Celso. **Memória da Assembléia Legislativa**. João Pessoa, 1987.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira. Tecendo memórias educacionais paraibanas: Olivina Olívia Carneiro da Cunha (1886-1977). In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. Os Festivais da Canção como Eventos de Oposição ao Regime Militar Brasileiro (1966-1968). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Orgs.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

NEVES, Margarida. O Bordado de um tempo: a história na estória de Esaú e Jacó. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 81, abr./ jun. 1985, p. 32-42.

PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. **A UNE nos anos 60: utopias e práticas políticas no Brasil**. Londrina: UEL, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo 1). Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 2005.

SILVA, Faviani. Histórias da Professora Analice Caldas (1891-1945). In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre cultura escolar e História da Educação: questões para debate. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMS da ditadura. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB; São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História. Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

TAVARES, Maria Hermínia Leite; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano de oposição de classe média ao regime militar. In: NOVAIS, Fernando A; SCHWARCZ, Lília Moritz (Orgs.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TEJO, William. Política em Branco e preto. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, p. 4, abr. 1964.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VENTURA, Zuenir. **1968**: O ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Revista Educação em Revista**, n. 33, Belo Horizonte, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma Reflexão sobre Documentos e Arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Wilson Félix. **As Práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

ENTREVISTAS TEMÁTICAS

AMORIM, Leonília. **Leonília Amorim**: depoimento [abr. 2012]. Entrevistador: Ramon de Alcântara. Campina Grande: 2012. Suporte digital MP3 e MP4.

ARAÚJO, Martha Lúcia Ribeiro. **Martha Lúcia Ribeiro Araújo**: depoimento [abr. 2012]. Entrevistador: Ramon de Alcântara. Campina Grande: 2012. Suporte digital MP3 e MP4.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. **Eliete de Queiroz Gurjão**: depoimento [maio 2012]. Entrevistador: Ramon de Alcântara. João Pessoa: 2012. Suporte digital MP3 e MP4.

SILVA, Josefa Gomes de Almeida e. **Josefa Gomes de Almeida e Silva**: depoimento [abr. 2012]. Entrevistador: Ramon de Alcântara. Campina Grande: 2012. Suporte digital MP3 e MP4.

XAVIER, Miriam Barreto. **Miriam Barreto Xavier**: depoimento [maio 2012]. Entrevistador: Ramon de Alcântara. Campina Grande: 2012. Suporte digital MP3 e MP4.

DISCOGRAFIA

HOLANDA, Chico Buarque de. Roda Viva. Álbum: **Chico Buarque: Perfil**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2004. 1 CD.

_____. Acorda amor. Álbum: **Chico Buarque: Perfil**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2004. 1 CD.

_____. Cálice. Álbum: **Chico Buarque: Perfil**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2004. 1 CD.

LOBO, Edu. Arrastão. Álbum: **A arte de Edu Lobo**. Rio de Janeiro: Novo Milenium, 2005. 1 CD.

OS INCRÍVEIS. Este é um país que vai pra frente. Álbum: **Os Incríveis e seus maiores sucessos**. Rio de Janeiro: Novo Milenium, 2004. 1 CD.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Álbum: Geraldo Vandré. Pérolas. Rio de Janeiro: Novo Milenium, 2000. 1 CD.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas temáticas

NOME:**RESIDÊNCIA:****DATA/LOCAL DA ENTREVISTA****EM QUE PERÍODO LECIONOU NO “ESTADUAL DA PRATA”?**

1. Olhando o período entre a ditadura militar e fim desta no Brasil e observando as mudanças de Campina Grande nesta época que memórias a senhora guarda da cidade nos aspectos culturais, sociais e educacionais?
2. Nesse período como eram suas vivências em casa? Conte-nos um pouco sobre as formas de relacionamento entre “pais e filhos”. Já cursava o ensino superior? Como se davam as relações na universidade? Já lecionava em alguma escola?
3. Poderia nos falar um pouco acerca de suas vivências docentes no Colégio Estadual da Prata? O ingresso, o dia-a-dia com os/as colegas professores/as, alunos, gestores, corpo técnico, etc.
4. Como a senhora percebe Campina Grande às vésperas do “golpe militar de 64? Como estava a cidade em termos políticos? Havia agitação? Relate-nos um pouco sobre estas vivências?
5. Qual a recepção docente e da direção da instituição em face da presença dos militares no poder? O que mudou na escola em relação a este aspecto, tendo em vista as mudanças curriculares agenciadas pela reforma 5.693/71 e a realização de constantes seminários de instrução sobre a nova lei.
6. Face à situação, como se dava a sua atuação frente ao Centro Cívico desta instituição, tendo em vista a penetração do mesmo pelos setores mais repressores da cidade, a exemplo do Major Câmara que frequentava muitas das festividades do mesmo.
7. A senhora poderia nos relatar um pouco acerca de sua vivência nas demais festas escolares (gincanas, peças teatrais, corais, etc.) da escola? Como se dava a interação docente/discente, corpo administrativo, técnico? Qual espaço que estas festas adquiriam nas demais esferas sociais campinenses, haja vista a importância da instituição nos códigos de sociabilidade da cidade.
8. E no espaço da sala de aula, como se dava a abordagem dos conteúdos com maior endosso crítico-social, tendo em vista o tecnicismo da reforma de 71 e a própria repressão ditatorial?
9. Em fins da década de 1960 e perpassando a década de 1970 há uma refiguração da condição feminina na sociedade. O que representa para a senhora a inserção docente

na presente instituição e no mundo do trabalho como um todo? Como conciliava estas esferas com o âmbito familiar?

10. Neste período, Campina Grande caracteriza-se por um trânsito cultural intenso. A realização dos Festivais Campinenses de Canção Popular realizados pela Fundação Artístico-Cultural Manuel Bandeira (FACMA), do Festival de Inverno e recitais promovidos por estas agremiações conferem à cidade uma dinâmica ativa. Como se dava sua relação com estes eventos? Qual a repercussão que os mesmos adquiriam na cidade, no estado e até mesmo no país?
11. Em fins da década de 1970 e início de 1980 há a sinalização para abertura política. Neste cenário há a (re) articulação dos movimentos sindicais, culminando inclusive com o episódio conhecido como as “as greves docentes de oitenta”. Como se dava a sua atuação nestes movimentos, tendo em vista a ameaça institucional de “retroceder” a abertura em negociação.
12. Este período é também o momento de reorganização partidária, com a criação de novas perspectivas políticas, como o então recém-criado “Partido dos Trabalhadores”. Tendo em vista a grande penetração docente no mesmo, quais suas relações com o partido? O que este envolvimento representava sob o ponto de vista de perspectivas políticas, sociais e educacionais no limiar da década de 1980?
13. Para finalizar nossa conversa, como a senhora percebe o cerceamento (tendo em vista que sempre escapa algo aos olhos do poder institucional) cultural e educacional, em um dos períodos mais fecundos de suas expressões (me refiro à geração de 1968 que prossegue suas atividades nos anos subsequentes)? Poderia nos falar um pouco da sua representação dessa geração diante dos eventos históricos até aqui discutidos.

APÊNDICES

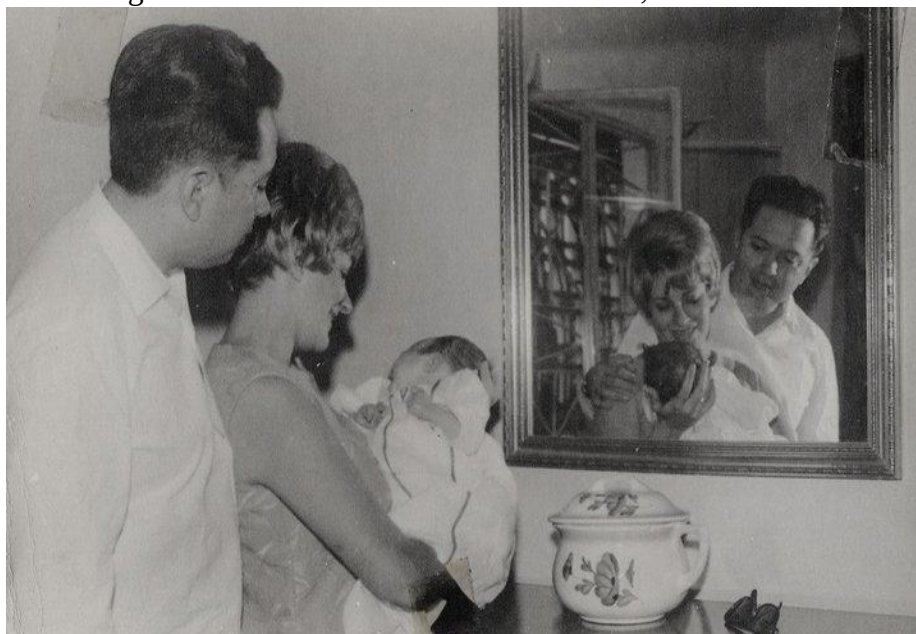
APÊNDICE A – Fotografias docentes

FOTOGRAFIA 2 - Professora Eliete de Queiroz Gurjão
Fotografia do álbum escolar da entrevistada
Colégio Estadual da Prata, 1958.



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Prof^a. Eliete de Queiroz Gurjão.

FOTOGRAFIA 3 – Professora Leonília Amorim
Fotografia do álbum familiar da entrevistada, década de 1960.



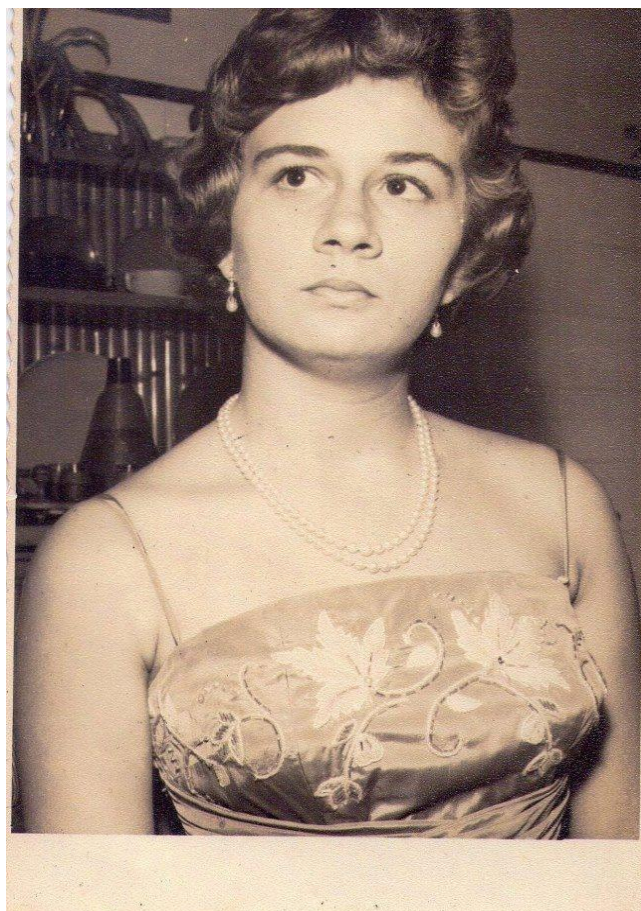
Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Profª. Leonília Amorim

FOTOGRAFIA 4– Professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo
Fotografia do álbum familiar da entrevistada, década de 1960.



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Prof^a. Martha Lúcia Ribeiro Araújo.

FOTOGRAFIA 5– Professora Martha Lúcia Ribeiro Araújo
Fotografia do álbum familiar da entrevistada, década de 1960.



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Prof^a. Martha Lúcia Ribeiro Araújo.

APÊNDICE B: Fotografias da Instituição Escolar – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB

FOTOGRAFIA 6 – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Década de 1960.
Fotografia do álbum da instituição



Fonte: Acervo do Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande/PB.

FOTOGRAFIA 7 – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Ano letivo de 1968.
Fotografia do álbum da instituição



Fonte: Acervo do Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande/PB.

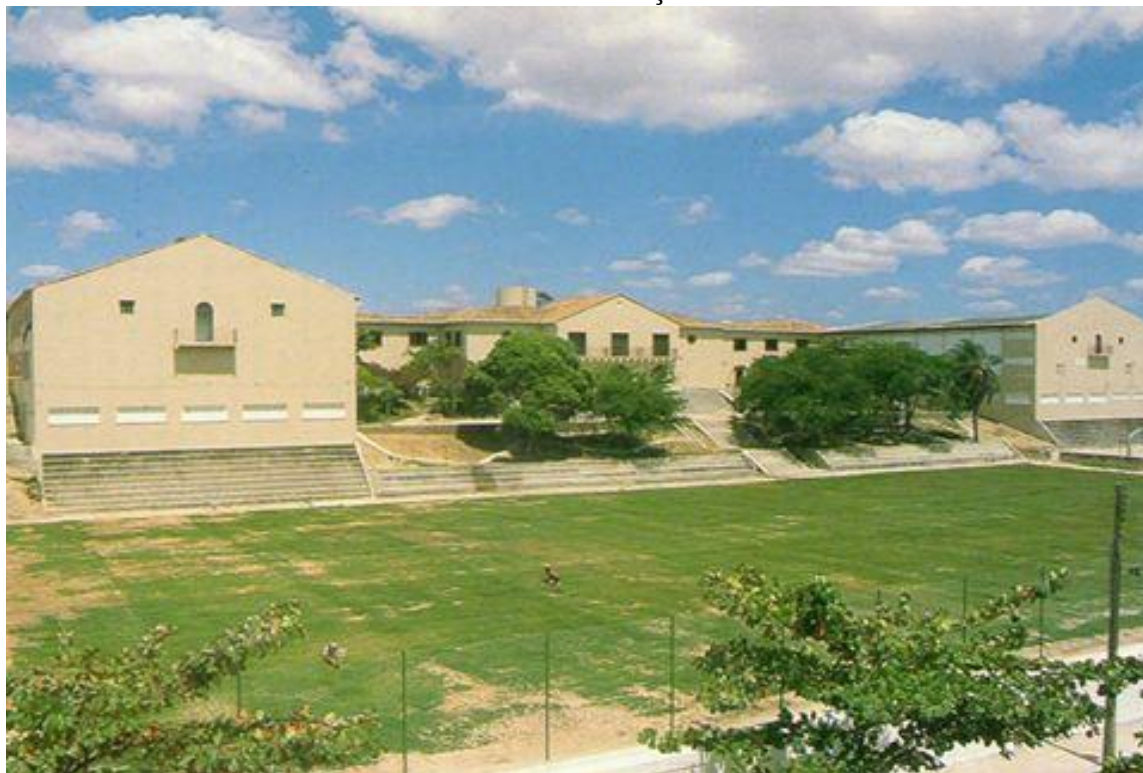
FOTOGRAFIA 8– Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Cartão Postal da cidade de Campina Grande – PB, fins da década de 1960.



Cartão postal da cidade de Campina Grande – PB. Representação do Colégio Estadual da Prata, anos 1960.
Fotografia gentilmente cedida pelo professor Edmilson Rodrigues.

FOTOGRAFIA 09 – Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande – PB. Meados dos anos 1970.

Álbum da instituição escolar



Fonte: Acervo do Colégio Estadual da Prata/ Campina Grande/PB.

APÊNDICE C: Fotografias das manifestações estudantis

FOTOGRAFIA 10 - Repressão policial às manifestações após a morte do estudante Edson Luis.



Fonte: *Diário da Borborema*, 9 de abril de 1968.

FOTOGRAFIA 11- Estudante agredido e preso pelo II Batalhão da Polícia Militar, quando das manifestações após a morte do estudante Edson Luis.



Fonte: *Diário da Borborema*, 9 de abril de 1968.