



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I: CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO

DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE CLIO:  
CARTOGRAFIAS DE “SEDIÇÃO” E SEDUÇÃO NOS CAMINHOS E  
ATALHOS DAS MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA  
DITADURA MILITAR (1964-1985).

CAMPINA GRANDE – PB

2010

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO

DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE CLIO:  
CARTOGRAFIAS DE “SEDIÇÃO” E SEDUÇÃO NOS CAMINHOS E ATALHOS  
DAS MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA MILITAR (1964-  
1985).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura Plena em História da  
Universidade Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para obtenção do  
grau de graduado.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE-PB

A366d

Aleixo, Ramon de Alcântara.

Das representações docentes nas tramas de Clio [manuscrito]: cartografias de "sedição" e sedução nos caminhos e atalhos das memórias do ensino de história na ditadura militar (1964-1985)./ Ramon de Alcântara Aleixo. – 2010.

**100 f.**

**Digitado.**

**Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) –  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.**

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo,  
Departamento de História”.

1. Ensino de História. 2. Ditadura Militar. 3. Memória. I. Título.

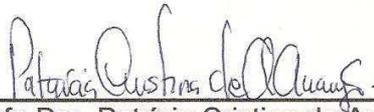
21. ed. CDD 372.890 44

Ramon de Alcântara Aleixo

Das representações docentes nas tramas de Clio: Cartografias de "sedução" e sedução nos caminhos e atalhos das memórias do ensino de História na ditadura militar (1964-1985).

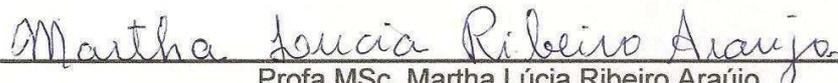
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de graduado

Aprovado em: 06/12/2010.



---

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
DH/UEPB  
(Orientadora)



---

Profa. MSc. Martha Lúcia Ribeiro Araújo  
DH/UEPB  
(Examinadora)



---

Profa. Dra. Lígia Pereira dos Santos  
DE/UEPB  
(Examinadora)

CAMPINA GRANDE- PB

2010

## DEDICATÓRIA

A minha mãe, Ronilda Martins de Alcântara, exemplo de cumplicidade, força e dedicação;

Ao meu pai, Antônio Aleixo Fernandes, que os desencontros de nossas vidas possam ser refigurados ao longo do novo tempo que se inicia;

Aos meus avôs maternos, Maria e Edivaldo Alcântara, pela educação e carinho que me proporcionaram;

Ao meu avô paterno, Amadeu Aleixo Fernandes (*in memoriam*);

A minha tia, Aparecida Alcântara (tia Cida), por despertar em mim desde cedo a paixão pela docência;

A amiga e orientadora, Professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, pela cumplicidade, carinho e respeito mútuo;

Aos amigos, Flávio Barbosa Bezerra Silva e Wagner Tavares da Silva, companheiros de primeira e de toda hora, sempre me mostrando que é possível tecer amizades sólidas por entre as curvas sinuosas da academia;

À memória de todos/as perseguidos/as, torturados/as, presos/as e desaparecidos/as pelas forças vorazes do regime militar;

Às mestras que balizam essa pesquisa, pelas suas “subversões” que vivificam em todos/as nós, eternos aprendizes nas tramas da vida, a coragem de lutar por dias melhores por vir.

## AGRADECIMENTOS

Já dizia o poeta Vinícius de Moraes: “A vida é feita de encontros, embora haja tantos desencontros e despedidas”. Assim se dá a trama de nossas vidas. Sempre nos possibilitando conhecer, tecer e entretecer laços de amizade e fraternidade por entre os “sujeitos históricos” da trama da vida. Ao longo dos 22 anos que circunscrevem a minha existência terrena, gostaria de agradecer em primeiro lugar ao Deus de infinita bondade que me possibilitou vencer obstáculos, por vezes “invencíveis”; mas cuja força e energia que emana desse ser operou por entre a tessitura desse caminho vitorioso.

Muitos/as personagens cercam essa trajetória, aos quais gostaria de externar meus profundos agradecimentos. Ainda em Monteiro, cidade de origem, gostaria de agradecer às mestras que me possibilitaram aqui chegar: Josinalva Lucas, Ana Lima, Luciete Paiva, Suelly Batista, Genilda Belix, Cleonice Pires, Risomar Carvalho e Rejane Carvalho.

Aos amigos e colegas de infância que muitas vezes as curvas da vida nos afastam fisicamente, o meu agradecimento por fazerem parte de minha vida;

A minha mãe, Ronilda Martins de Alcântara, o meu muito obrigado pelo zelo que ela me ensinou a ter pelo maior tesouro que podemos construir: a educação;

Ao meu pai, Antônio Aleixo Fernandes,

Aos meus avós maternos, Maria e Edivaldo Alcântara, por serem o norte e o leme de minha vida;

Aos meus tios e tias maternos: Aparecida, Dinaura, Marivalda, Rômulo e Ronaldo. Todos/as educadores/as puderam, desde cedo, me conduzir aos caminhos da arte da docência;

Aos meus primos maternos: Karla Patrícia, Rodrigo, Ricardo, Rhuan, Renan, Karina, Wagner e Wesley Paoli;

A amiga-irmã e mestra, Patrícia Cristina, por me possibilitar trilhar os caminhos da academia, me brindando com sua amizade e companheirismo;

Aos amigos-irmãos, Flávio Barbosa e Wagner Tavares, por serem a minha família em Campina Grande;

Às professoras de História analisadas nesse estudo (Eliete Queiroz Gurjão, Josefa Gomes, Lea Amorim e Martha Lúcia Ribeiro) todo meu carinho, agradecimento e admiração que me possibilita hoje dizer: “às mestras com carinho”;

Às professoras, Lígia Pereira dos Santos e Martha Lúcia Ribeiro Araújo, pela amizade tecida e por estarem participando desse importante momento de minha vida;

À professora Socorro Cipriano, pela amizade construída ao longo desse último ano de curso; mas que apesar do pouco tempo me possibilitou ver sua dimensão ética, amiga e sincera;

À secretaria do Curso de História, Socorro Moraes, pelo sorriso e doçura com que sempre me recebeu nas saudosas manhãs do “Ceduc”;

Aos/ às professoras/as: Adonhiran Ribeiro dos Santos, Auricélia Lopes Pereira, Anselmo Ronsard Cavalcante, Alberto Coura, Flávio Carreiro Santana, Jomar Ricardo, José Benjamim Pereira Filho, Josemir Camilo de Melo, Luíra Freire Monteiro, Maria de Lourdes Lôpo Ramos (Babi), Maria Giseuda Limeira do Nascimento, Maria Lindaci Gomes de Souza, Margareth Maria de Melo, Robéria Nádia Nascimento, Matusalém Alves, Vanuza Souza Silva.

Aos/as amigos/as conquistados ao longo curso: Adriano Ferreira, Alcione Ferreira, Alexandre Jorge Feitosa, Anderson Domingos, Ajanayr Michely Sobral, Bruno Gaudêncio, Edneuda A. B. Alamar Filha, Emanuel Cláudio, Emerson Tavares, Flávio Roberto Queiroz, Hezron Vieira da Costa Lima, Isis Aluska dos Santos Silva, Ítalo Jairo Pontes de Farias, Janaína Bezerra Queiroz, Janailson Macedo Luiz, José Emerson, José Thiago Marinho, Karliana Arruda, Yara Michely dos Santos, Liélia Barbosa, Rafael Farias, Thiago Silveira de Melo, Tiago dos Santos, Wanderléia Farias.

Aos amigos: Tamyres Feliciano, Davyd Tomé, Raquel Matos, Suellen Feliciano, Ted Ribeiro e Thiago Sperb.

Ao/a leitor/a que agora refigura a leitura do presente trabalho.

## RESUMO

Este estudo objetiva compreender as representações das memórias docentes por entre as refigurações instituídas pelo regime militar (1964-1985) na estrutura curricular de ensino, interconectando-se, por sua vez, aos liames das atuações “pública” e “privada” das professoras da disciplina de História. Dessa feita, evidenciamos as redes de saber-poder que inscrevem e circunscrevem as instituições escolares, bem como a sutura de um currículo oculto que vai costurando as teias de reutilização da ordem imposta. A tese que norteia nossa pesquisa se assenta nas diversas formas de “subversão” advindas com o regime militar; atentando para as redes de antidisciplina que instituem gestos e práticas para além da colonização preterida pelo poder panóptico. A convergência das encenações cotidianas que cercam as fronteiras fluidas prenunciadas pelos regimes de força encontra nas memórias das docentes de História a baliza a nos conduzir às cartografias de “sedição” e sedução que moldam passos e espaços de resistência à ordem imposta em 1964. Do ponto de vista teórico-metodológico, este trabalho ancora-se na utilização das fontes orais, como forma de operacionalizarmos a escuta das “vozes do silêncio” que buscam o seu “lugar historiográfico” por entre a (re) escrita do palimpsesto das tramas históricas. Estas, entrecruzadas com as fontes impressas de circulação estatal nos permitiram tecer quadros esquemáticos da conjuntura sócio-educativa campinense ao longo das décadas de 1960-1980. Para tanto, nos apropriamos do arcabouço teórico embasado nas incursões epistemológicas trilhadas por Certeau (1994; 1996; 2007), Chartier (1990; 2002), Elias (1994), Foucault (1996; 2001; 2003; 2005), Halbwachs (2006), Louro (1997), Scott (2006) e Weber (1992). Como entradas temáticas, utilizamos a História Cultural e sua correlação com a História da educação, os estudos de gênero, a sociologia compreensiva weberiana, bem como sua confluência rumo às esferas do “público” e do “privado” que tecem as redes de saber-poder e antidisciplina que marcam as trajetórias dessas docentes ao longo da ditadura militar. Os resultados nos permitem afirmar as convergências das transformações advindas com a instalação do referido regime no que versa ao ensino de História e, por conseguinte, os contrastes da intimidade que evidenciam a história e trajetória dessas professoras.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura militar. Gênero. Memória de Professoras.

## ABSTRACT

The goal of this study is to understand the depiction of the scholastic memories amongst the transfigurations in curricular structure of education, settled by the military dictatorship (1964-1985), interconnecting, by this time, to the boundaries of "public" and "private" actuations of History teachers. Thus, we evidenced the networks of know-power that inscribe and circumscribe the scholar institutions, as well suture of a hidden curriculum that sows the tissues of reuse of the imposed order. The thesis that rules our research is based on several forms of "subversion" that came along with the military dictatorship; to look at the anti-discipline networks impose actions and practices beyond the colonization foregone by panótipo power. The convergence of daily stunts that surround the fluid boundaries announced by the strength regimes finds, in the memoirs of History teachers, its marks to lead us to "revolt" and seduction cartographies that mould the resistance to the order imposed in 1964. In the theoretical-methodological point of view, this study is based in the use of oral sources to perform the hearkening of the "silence voices" that look for their "historiographical place" among the (re) writing of the palimpsest of historical tissues. These, intersected to the wide-state press sources that allowed us to make schema tables diagrams of the social-educative campinense's conjuncture over the 1960-1980 decades. Therefore, we appropriate the theoretical framework approach based in epistemological threshed incursions by Certeau (1994; 1996; 2007), Chartier (1990; 2002), Elias (1994), Foucault (1996; 2001; 2003; 2005), Halbwachs (2006), Louro (1997), Scott (2006) and Weber (1992). As inputs thematic, we used the Cultural History and its correlation with the History of education, gender studies, sociology weberian comprehensive, as well as their confluence toward the spheres of "public" and "private" that weave networks of know-power and anti-discipline which mark the trajectories these teachers along the military dictatorship. The results allow us to affirm the convergence of the changes resulting from the installation of the said arrangements the teaching of History and, therefore, the contrasts of intimacy that show the history.

Key-words: Teaching of History. Military dictatorship. Gender. Memory of teachers.

## SUMÁRIO

1.	<b>Introdução</b>	10
2.	<b>Ensino de História e práticas escolares: entrelaçando saberes e dizeres na tessitura das memórias</b>	17
2.1 -	Perspectivas do ensino de História no campo da História Cultural: origens, desafios e perspectivas	19
2.2 -	A (s) Cultura (s) escolar (es) e o (s) currículo (s) no (s) cotidiano (s) do ensino de História: trilhando um projeto escriturário para a História da Educação	30
2.3 -	<i>A memória coletiva e os lugares de memória: na confluência das vozes do silêncio para a(s) escrita (s) da (s) História (s)</i>	38
3.	<b>Ecos das memórias nas trilhas da história: Cartografias de sedução docente por entre as veredas do público e do privado</b>	46
3.1 -	“Os anos inocentes...”: no ritmo do “Arrastão” o florescer de uma “juventude transviada”	48
3.2 -	“Os anos rebeldes...”: Enquanto a “Banda” passa, “público e privado se confluem rumo ao “Cale-se” institucionalizado no país	52
3.3 -	“Os anos de chumbo...”: censura e medo até que a banda volte a passar e o sol comece a brilhar outra vez	61
4.	<b>Repressão, “subversão” e sedução: culturas escolares, currículos e representações do ensino de História ao longo da ditadura militar</b>	68
4.1 -	<i>“E abrem-se as gavetas da escola...”</i> : relações de poder, culturas escolares e currículos nas revisitações docentes da historiografia da educação	70
4.2 -	“Nos traços de Clio, repressão e “subversão”: ensino de História, currículo e ditadura militar	74
4.3 -	“Diante do espelho...”: representações docentes por entre os fragmentos do passado-presente	84
5.	<b>Considerações finais</b>	89
	<b>Referências</b>	93



## 1. Introdução

Pensar a “escrita histórica” (CERTEAU, 2007) a partir da sua instituição como “discurso”, embora não institua o mimético real, (RICOEUR, 2005) “representa” (CHARTIER, 1990) a sua correlação entre o *lugar social* que torna essa *epistême*, como diria FOUCAULT (1996), *possível, visível e dizível*. Implica identificar a sua relação com os *procedimentos* metodológicos (práticas “científicas”) e uma “escrita” se constitui em artefato possibilitador de interpretá-la como “produto” e “produtora” de redes de (re) significação. Tal intenção permite compreender a sua historicidade, bem como os desafios e perspectivas que se erigem à História na contemporaneidade.

Partindo dessa premissa, acreditamos, tal como CERTEAU (2007), que a compreensão do processo de inserção do discurso histórico em uma dada sociedade não pode se fazer sem que atentemos para as “ordens” que “regem” (FOUCAULT, 1996) esse “discurso”, observando o seu “funcionamento” por entre as linhas que tornam “possíveis” e/ou “impossíveis” objetos e temários analíticos de uma pesquisa histórica.

É nesse ínterim que procuramos inserir os debates e embates que inscrevem e circunscrevem às representações do ensino de História e relatos das memórias docentes, tomando como lócus analítico as memórias de três professoras da disciplina História da Escola Estadual Dr. Elpídeo de Almeida – instituição mais conhecida como “Colégio Estadual da Prata” e ainda o depoimento de uma professora da mesma disciplina de uma escola privada da cidade de Campina Grande - PB a fim de perceber suas impressões sobre o regime militar (1964-1985) impetrado em abril de 1964.

Dentre os trintas anos que marcam o início da abertura do regime, culminando com a “redemocratização” em janeiro de 1985, evidenciamos a configuração dos “silêncios” e “esquecimentos” dessas “memórias clandestinas” (POLLACK, 1989) que agora são “convocadas” a depor no processo movido pela “história” *versus* a institucionalização de uma memória enquadrada, homogeneizadora e unilateral.

Acreditamos que a tessitura de reflexões, elaborada por entre as linhas do campo teórico em que estamos imersos, se faça elemento nevrálgico na

compreensão das rupturas e continuidades que cercam a oficina historiográfica ao longo dos caminhos e atalhos que compõem o âmbito intelectual.

Para além dessa premissa, compreendemos as histórias de vidas tecidas e entretecidas por entre os traços da Musa da História, Clio, como elementos fulcrais no que tange à evidenciação desses “lugares de memória” (NORA, 1993) que apontam para a necessidade de se tornarem visíveis e dizíveis à inserção da presente problemática no campo dos “estudos de gênero” (LOURO, 1997; SCOTT, 2006).

A desreferencialização da crença no “sujeito histórico homogêneo” (SCOTT, 2006) acaba por rachar as certezas tectônicas por séculos “asseguradas”, por entre a seguridade que o saber “científico” e, portanto, até então “inócuo” poderia elucidar por entre as tramas discursivas que inscrevem e circunscrevem a sua escrituração como “saber científico”.

Evidenciamos, nessa perspectiva, a necessidade de se atentar à atividade “tática” e “bricoladora” tecida pelas professoras de História no “saber-fazer” inerente ao seu *métier* na temporalidade demarcada (1964-1985). Considerando, sobretudo, a importância do presente recorte temporal no que versa à compreensão das rupturas e continuidades que marcam as redefinições no campo curricular (FONSECA, 2003), adentrando as esferas de vivência cotidiana das professoras da referida disciplina, convergindo por entre as fronteiras fluidas e interconectantes que separam os liames do “público” e do “privado” (TAVARES e WEIS, 1998).

Assim, nosso estudo objetiva refletir sobre os caminhos conceituais e metodológicos que possam deslindar os fios e rastros que se operam nas memórias destas docentes. Com este trabalho, buscamos trazer à tona histórias de vidas tecidas no tempo, nos lugares dentro e fora da sala de aula, capazes de traduzir pensares e meios que configuram o cotidiano de mulheres historiadoras, nas suas práticas pedagógicas e de vida que transitam entre o espaço “público” e “privado”.

Se o caráter colonizador inerente ao processo educativo balizado pela Doutrina de Segurança Nacional, intensificado a partir de abril de 1964, faz-se elemento bastante discutido no âmbito dos programas de Graduação em Educação e Pós-graduação em Histórias da educação, nossa abordagem vem se 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, nos aportamos na metodologia das fontes orais (ALBERTI, 2004) como artefato facilitador da conexão a ser estabelecida com essas “vozes do silêncio” (SCOTT, 2006) que clamam pela escrita de suas trajetórias e lutas de atuação discente/docente por entre o palimpsesto de “escrita da história” (CERTEAU, 2007).

A apropriação da oralidade no âmbito da nossa pesquisa encontra no processo de ruptura o eixo que POLLACK (1989) denomina de “enquadramento da memória”. A própria dimensão constitutiva do estudo propõe possibilitar, através da “escuta” dessas “vozes do silêncio” e relatos de suas trajetórias, lutas, derrotas, medos, práticas e representações sócio-culturais, a tessitura de um debate polifônico mediado pela valorização das memórias docentes, encontrando nas suas “maneiras de utilizar” (CERTEAU, 1994) a ordem “imposta” a baliza a nos guiar rumo à ressignificação das memórias do ensino de História e dos relatos docentes ao longo desse período da memória nacional.

Desenvolvemos, assim, um intercruzamento dessas memórias com periódicos de circulação estatal (Jornal Diário da Borborema. Fonte: acervo periódico do curso de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB) que nos possibilitaram dar a ler, ao longo dessas linhas, os cotidianos daquelas que, através das mais variadas “táticas” de “subversão” à ordem instituída, se contrapuseram ao cale-se institucionalizado em abril de 1964 (TAVARES e WEIS, 1998).

Com tal perspectiva, acreditamos que a interação tecida entre o binômio “público-privado”, em meio à “esquizofrenia” (VENTURA, 1988) lacerante configurada naqueles “anos de chumbo”, constitui a base em que se assenta a presente pesquisa por entre as cartografias de “sedução” e “sedição” vivificadas por esses “corações de estudante” (eternas aprendizes das tramas de Clio na esfera de vivência cotidiana) na tessitura dos fios que nos permitirão tecer e entretecer as redes de saber-poder e “subversão” contidas nas suas histórias e relatos.

No segundo capítulo, intitulado “*Ensino de História e práticas escolares: entrelaçando saberes e dizeres na tessitura das memórias*”, procuramos situar as discussões advindas com as apropriações epistemológicas e contextuais evidenciadas pela chamada “Nova História Cultural”, elucidando, assim, a vertente teórica que se fundamenta o nosso estudo.

Ao privilegiar a escuta dessas “vozes de silêncio” (SCOTT, 2006), encontramos no aporte conceitual trilhado por Chartier (1990; 2002) a ênfase às “representações” que as “práticas” e “apropriações” trilhadas por “nossas” professoras dão a ler na escrituração de suas vivências. Estas nos guiam na refiguração que o “esquecimento” e/ou “enquadramento” dessas memórias (POLLACK, 1989) podem elucidar.

Diante do exposto, acreditamos que a compreensão das redes de colonização (FOUCAULT, 2005) para além da docilização operada pelo poder panóptico instalado em abril de 1964 conduziu-nos entre as “artes de saber-fazer” (CERTEAU, 1994) “representadas” pelas professoras de História da cidade de Campina Grande - PB no período mencionado.

Todavia, como operacionalizar estes fragmentos do passado-presente nos caminhos e atalhos das memórias do ensino de História e de suas memórias docentes, nos entremeios das “subversões” vivificadas nos chamados “anos de chumbo” (VENTURA, 1988)?

Acreditamos que a apropriação feita por nosso trabalho por entre os ditames conceituais erigidos em torno das categorias de “cultura escolar” (CHERVEL, 1990; JULIÁ, 2001) favorece a operacionalização do “saber-fazer” através dos cotidianos escolares e de sua interação com as memórias de Clio ao longo no período contemplado para estudo.

Compreender a escola para além da concepção “atomista” (VEIGA, 1998) configurada no aporte conceitual trilhado por Vicent, Lahire e Thin (2001) consiste numa verdadeira caminhada rumo às “sedições” instituídas pelas memórias docentes, atentando para os seus jogos no campo do “outro”, tentando “subverter” a lógica disciplinar operada pelas “orientações curriculares” em meio ao regime militar.

As memórias docentes, bem como a sua inserção no âmago configurativo evidenciado pelos “estudos de gênero” (LOURO, 1997; SCOTT, 2006) apontam para a necessidade de “subverter”, tal como “nossas”

professoras, a ordem constitutiva dos estudos das memórias coletivas (HALBWACHS, 2006) que se desterritorializam por entre os lugares de “seguridade” em que a memória do ensino de História ainda se sacraliza.

Tal premissa apenas pode ser sistematizada a partir da apropriação das fontes orais (ALBERTI, 2004; FREITAS, 2006) como instrumento aliado na formalização e conceituação dessas “vozes do silêncio” que agora depõem no processo a ser travado entre a “história, a memória e o esquecimento” (RICOEUR, 2007).

O terceiro 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’*”, oferece ao/a presente leitor/a as 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 (ALMEIDA e WEIS, 1998).

Na trilha deste raciocínio, tomamos de empréstimo as formalizações conceituais de Weber (1992) como forma de nos apropriar da “tipologia metodológica dos *tipos ideais*” na compreensão das interações vida “público-privada” em meio às refigurações instituídas nas trajetórias cotidianas dessas professoras.

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.

Constatamos, pois, que a “juventude transviada”, atrelada à condição social de “rebelde”, seguiu seu rumo no palimpsesto da escrita de suas histórias. Meninas transformaram-se em mulheres. Mulheres se tornaram mestras. Mestras conduziram a baliza de suas trilhas de história e memória, de risos e prantos na labuta cotidiana de suas vidas; mas nunca deixaram de vivificar o eterno coração de estudante que pulsa a vida, a luta e a esperança por dias melhores por vir.

Por entre as linhas do quarto capítulo, intitulado “*Repressão, ‘subversão’ e sedução: culturas escolares, currículos e representações do ensino de*

*História ao longo da ditadura militar*”, procuramos evidenciar as relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2005) que constituem os espaços-tempos escolares, atentando para as mobilidades flexíveis inerentes aos currículos de História permitindo às professoras aqui analisadas operar na “reutilização” que o “uso” (CERTEAU, 1994) 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 configuração social (ELIAS, 1994) em que se tece e entretece as atuações docentes aqui analisadas.

Os espaços-tempo escolares são tomados por nós a partir de sua dimensão constitutiva assente na categoria foucaltiana 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 (FONSECA, 2003) 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 (ALVES, 2005), 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** (CERTEAU, 1994) por entre as dimensões móveis evidenciadas pela senda aberta pelos estudos curriculares da História da Educação (SILVA, 1998) nos permitiu analisar 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” (POLLACK, 1989).

A cartografia dessas “sedições” instituídas pelas esferas do “não-lugar” permitiu deslindar os fios e rastros que nos ligam às histórias de vida dessas

mulheres, bem como a sua interconexão com o “saber-fazer” histórico que operacionalizado nas linhas dessa “escrita”, nos conduziram às veredas que nos (re) ligam a artéria central desses “corações de estudante”, eternas aprendizes dos cotidianos de escritas do palimpsesto das “histórias e memórias” que clamam os seus “espaços” por entre as linhas da história.

## 2- Ensino de História e práticas escolares: entrelaçando saberes e dizeres na tessitura das memórias.

Vozes a mais  
vozes a menos  
a máquina em nós que gera provérbios  
é a mesma que faz poemas,  
somos com vida própria  
que podem mais que podemos  
(Paulo Leminski, 1982).

Com as palavras do célebre poeta Paulo Leminski iniciamos a aventura a ser trilhada pelas páginas que se seguem com vistas a uma ressignificação acerca do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História ao longo dos limites cronológicos situados entre a vigência do regime militar brasileiro (1964-1985). Com tal finalidade, buscamos tecer um projeto de salvaguarda das memórias tecidas entre as salas de aula e os quadros esquemáticos de uma sociedade silenciada pelas arbitrariedades do regime que, tal como nos versos da tão conhecida música *Cálice* de Chico Buarque, impôs um gosto amargo a pairar sobre a longa noite iniciada em 30 de março de 1964 e estendida até a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio eleitoral em janeiro de 1985 (ALVES, 2005).

Entendemos que o recorte temporal delimitado para este estudo, cerca de vinte anos (1964-1985), propõe desvelar as rupturas e continuidades que, definidoras do processo histórico, evidenciam as formas de agir no âmbito do ensino de História, bem como dos saberes e fazeres cotidianos que possibilitarão a refiguração de uma história imposta pelo poder institucional, mas ousada pelas corajosas “transgressoras” das políticas instauradas ao longo do regime em análise.

Acreditamos também que a multiplicidade de fala, tal como evidenciada pelo poema de Leminski, deverá ser assegurada pela polifonia de vozes que ecoam e velam por suas *escritas das histórias*, assegurando o que é denominado aqui de sua “paz eterna historiográfica”.

É notória a grande celeuma que envolve a discussão do presente tema: ditadura militar, silenciamentos, torturas, punições. Relatos de trajetórias, muitas vezes ocultadas pelas barreiras do indizível e/ou invisível aos nossos “racionais” ouvidos e olhos, mas que através das sensibilidades a que

procuramos reinventar podem ganhar cores e tons a bailar por entre os palcos da musa Clio, deusa da História.

Todavia, a voracidade inerente aos tempos para além da modernidade nos incube a sensação de urdimos os fios e as tramas que correm o risco de serem apagadas *num rabo de foguete*, tal como denuncia a canção *O Bêbado e a equilibrista*, de autoria e composição de João Bosco e Aldir Blanc, eternizada na voz de Elis Regina.

Dessa forma, propomos tecer, ao longo desse texto, visões acerca da ressignificação dessas memórias a partir do prisma da (s) *Cultura (s) Escolar (es)*, temática em crescente estudo no âmbito da História da Educação.

Analisar a instituição escolar, em nosso caso focalizada a partir das ações docentes de três professoras de História da Escola Estadual Dr. Elpideo de Almeida – mais conhecida como “Colégio Estadual da Prata”- e de uma docente da rede privada da cidade de Campina Grande – PB no mesmo período, por entre as linhas conceituais atinentes aos estudos da História da Educação consiste num importante e, talvez incerto, caminho a ser trilhado pela proposta em questão; tendo em vista os próprios desafios que a chamada *Nova História Cultural*, bem como as discussões tangentes aos conceitos, sempre no plural, como nos ensina Certeau (1994), de cultura (s) nos impõem.

Dessa forma, propomos nesse primeiro movimento rumo à sedição que a sedução da “descoberta” nos impinge, tecer análises no que versa a abertura desse novo campo de atuação do *métier do/a Historiador/a*, visando à situação de nossa *Operação Historiográfica*, CERTEAU (2007).

No segundo movimento dessa “jornada” discursiva propomos analisar os desdobramentos e debates atinentes a própria História da Educação, elucidando a sua inserção no âmbito da chamada *Cultura Escolar*, bem como os seus principais conceitos, expressos a partir da multiplicidade teórica de se “visibilizarem” “novas” fontes expressas a partir da análise dos “cotidianos” escolares e sua co-relação com a sociedade na tessitura dos “múltiplos currículos” que permeiam os espaços-tempos da (s) escola (s) (JULÍA, 2001; CHERVEL, 1990).

Finalizando essa primeira etapa de nossos estudos discutiremos os papéis dos “estudos de gênero” (LOURO, 1997) no âmago configurativo advindo com as novas abordagens inerentes à história cultural, bem como o

diálogo a ser tecido entre essas “vozes do silêncio” e a metodologia das fontes orais a balizarem nossa pesquisa.

### **2.1- Perspectivas do ensino de História no campo da História Cultural: origens, desafios e perspectivas.**

Pensar a tessitura de projetos escriturários para a História no âmbito da chamada *Nova História Cultural* requer dos/as historiadores/as – pesquisadores/as 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 analítica 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 lingüística (PESAVENTO, 2003).

Este fato nos suscita a pensar na tão propalada crise de paradigmas a tomar conta não apenas do processo de escrita da História, mas adentrando a sua esfera de vivência cotidiana. Diante deste fato, 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).

Todavia, 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 escapar a uma 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 também tanto aos combates travados no âmbito da chamada “Nova História” como aos quadros discursivos marxistas.

A crise propalada e disseminada, capaz de nos fazer rever conceitos epistemológicos e metodológicos, reside e incide dentro e entre os próprios quadros esquemáticos que anteriormente teriam proposto uma revisão conceitual nos postulados da escrita da História, a saber: a “Nova História” e o Marxismo.

Ao adentrarmos os anos 1970 observa-se a evidenciação da chamada “crise da modernidade” evidenciada, sobretudo, pela destruição das crenças no progresso contínuo, acarretando, por sua vez, manifestações como as de maio de 1968 na França, bem como a entrada em cena de novos/as atores/atrizes a reivindicarem seus papéis nos quadros sócio-econômicos e culturais em voga.

Todas essas inovações sugeriram a busca de novos caminhos também no que versa a compreensão da tessitura do próprio processo histórico, cujos modelos globalizantes de explicação, tal como defendido pelas duas primeiras gerações dos Annales, se mostravam deficientes na elucidação de respostas às indagações sobre o *métier* do/a Historiador/a e sobre a própria dinâmica histórica:

A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparente *escapada* de determinadas instâncias da realidade – como a cultura, ou os meios de comunicação de massa – aos marcos racionais da logicidade (PESAVENTO, 2003, p. 9).

No bojo das críticas advindas dos esquemas explicativos da conjuntura histórica, observa-se, precisamente, o delineamento, de duas concepções a questionarem os quadros explicativos das artes de Clio, tanto no que versa a estruturação defendida pela perspectiva de uma “História Total”, como as concepções fomentadas pelas indagações da chamada *New Left Review* que,

orquestrada pela revisão conceitual proposta por Edward P. Thompson, suscitou a discussão do que este historiador denominou como “esquemas explicativos *duros* nas suas aplicações ao real” (THOMPSON, 2001 p. 21, grifo nosso).

Dentre as críticas balizadoras do denominado “marxismo revisionista” destacamos a crítica à versão leninista e, posteriormente, estalinista da história assente nos esquemas explicativos definidos pelos seus principais críticos em torno dos chamados “reducionismos econômico”, “mecanicismo” e “etapismo evolutivo” (THOMPSON, 2001).

Assim, tais vertentes, envoltas numa *re-conceitualização* dos corolários marxistas, acabaram por atribuir a estes postulados explicativos da “realidade” uma espécie de “reducionismo lógico”, atrelando a superestrutura às exigências da infraestrutura; bem como engendrando veladas críticas ao que denominaram de “interpretação classista do social”, configurando, por assim dizer, a compreensão do processo Histórico como sendo uma sucessão de lutas de classe (THOMPSON, 2001).

Na outra ponta das discussões revisionistas da chamada “crise de paradigmas” da História situam-se os entraves trilhados entre e dentro da própria corrente dos *Annales* que, a partir das indefinições teórico-conceituais de sua *Terceira Geração*, como bem nos coloca Burke (2006), passaram a rever determinadas categorias de pensamento, como no caso do conceito braudeliano da *longa duração*; bem como produzir a inserção das chamadas “mentalidades” no fosso discursivo da chamada “Nova História”.

Nesse ínterim discursivo a categoria assente no conceito de “mentalidades”, defendida em trabalhos dos historiadores identificados com a *terceira geração*, parecia não formular a definição de tal conceito; de modo a situá-lo num espaço, denominado por historiadores como Le Goff (2005), como “vago, ambíguo e impreciso” (LE GOFF, 2005, p.68).

Todavia, os desafios que este tipo de História, se assim pudermos nos referir a este espaço – o cultural - nos indaga ultrapassam os conceitos de mentalidades, englobando categorias como *práticas, representações, narrativa, sensibilidades, imaginário*, dentre outros conceitos, cuja utilização de seus pressupostos no presente estudo reivindica uma investigação mais acentuada dos seus termos.

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*, tão em voga nas incursões discursivas da chamada “Nova História Cultural”.

A apropriação, segundo as palavras do historiador francês Roger Chartier, da *terceira geração dos Annales* da plêiade conceitual supramencionada acabou por levar ao que este estudioso chama de “fratura epistemológica” nos quadros discursivos 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 (2002) 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* (BOURDIEU *apud* CHARTIER, 2002).

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 Certeau (2007) 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 *apud* Chartier (2002), a dimensões simbólicas que um grupo ou comunidade “dar a ler” (CHARTIER, 1990); 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 *apud* Chartier (2002) 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 (CHARTIER, 2002, p. 177).

Partindo do entendimento das representações como forças reguladoras da vida cotidiana propomos uma espécie de “inversão” em nossos quadros 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 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 (1996) “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, como nos coloca Chartier (1990), 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 de Campina Grande, atentando para as dimensões configurativas inerentes ao seu *métier* na refiguração imposta pelo regime militar. Como nos coloca Certeau (1994):

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 (1994) 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 (1994) 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 voo, 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 analíticas *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 (2005): “*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 seus quadros organizacionais 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 (2003) 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).

Todavia, a proposta supramencionada pode suscitar ao/a leitor/a destas linhas a “eficácia” operativa assente na união entre “razão e emoção”; “real e ficção” na tessitura de projetos escriturários “seguros” que, no passado, auferiu o estatuto de ciência à musa Clio?

Responderemos ao/a inquieto/a leitor/a que caso ele/a pense na postulação *cientificizante* dos cantos e encantos da História, tal como nos marcos do pensamento ilustrativo, as proposições de uma “verdade”, “una” e “monofônica”, talvez se façam ausentes na trilha adotada por este estudo.

Acreditamos que a (in) segurança que o método eleito pode nos elucidar consiste numa importante jornada rumo à própria re-definição nos domínios de Clio; espaços onde a “emersão” de “novas” abordagens, expressas por meio de

sedutores temas, possam nos conduzir à sediciosa aventura que “nossas” professoras “ousaram” trilhar ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História nos limites cronológicos atinentes ao período de vigência do regime militar nacional.

O (s) *imaginário* (s) consiste, neste caso, num importante caminho epistemológico a balizar nossas indagações acerca do ensino de História e da atuação das professoras contempladas em nossas análises, em face às imposições do sistema em questão, possibilitando, assim, a *re-invenção* dos caminhos trilhados nas práticas, táticas e astúcias das “nossas” “*subversivas*” personagens históricas.

Entretanto, a elucidação da presente categoria analítica pode parecer um pouco vaga, tal como o conceito de *mentalidades*, proposto pela *Terceira Geração dos Annales*, na obtenção de caminhos para o navegar de nossa jornada investigativa.

Como forma de balizar e nortear a indagação e “incerteza” supracitada nos referendamos na concepção de Baczkó *apud* Pesavento (2003) acerca da historicidade e abrangência do conceito de *imaginário* social a suplantam a *vaguidão* já denunciada por Le Goff (2005) como presente no conceito de “*mentalidades*”.

Assim, a dimensão “histórica” inferida ao conceito de *imaginário* se disporia na sua capacidade de se articular, em diferentes lugares e épocas, às *práticas representativas* que uma dada sociedade “dar a ler” sobre *si* ou sobre *outro/a*. A sua abrangência se revelaria, por sua vez, na inserção dos quadros esquemáticos, tais como crenças, mitos, conceitos, valores a apontar as similitudes e diferenças entre a multiplicidade discursiva, ou *polifonia*, como defende Bakhtin (2003), ao afirmar que:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras da arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem [...] Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 294).

As abordagens supracitadas evidenciam a presença de um “fantasma” a rondar as atuais discussões sobre os processos de escrita da História, bem como sobre *aquilo* que pode *macular* o estatuto de ciência representado pelos domínios de Clio: a *ficção*.

Seria a História, como propõem as teses de alguns autores identificados como *pós-modernos*, uma arte e, como tal, sujeita às “invenções” e “confusões” entre o “real” e a “ficção”?

Tal como as teses defendidas no passado por Aristóteles e ressignificadas pelas discussões de filósofos de importante contributo para a escrita da História, como Ricoeur (2005), acreditamos que esta *escrita* seja tecida a partir do que este autor denomina de *pacto de verdade* entre as tramas urdidas pelo/a escritor/a com a sua recepção pelo/a leitor/a.

Como as “*artes de fazer*” inerentes ao campo histórico acreditamos que não estamos a “narrar” “mentiras”; mas quadros que, embora não correspondam ao mimético “real”, também não escapam da sua veracidade no âmbito da escrita; ou seja, concebemos a *narrativa* histórica<sup>1</sup> a partir de um *locus* discursivo que a aproxima das concepções trilhadas pelo filósofo grego Aristóteles: “*como a narrativa do que aconteceu, distinta da literatura, que seria a narrativa do que poderia ter acontecido*” (PESAVENTO, 2003, p. 49).

Todavia, a leitura, como nos informa CHARTIER (1990, p. 19) “*é rebelde e vagabunda*”; logo as atribuições conceituais defendidas Ricoeur *apud* Pesavento (2003) consistiriam numa importante forma de se pensar um projeto escriturário diante da “crise paradigmática” vivenciada pela História nos diversos *tempos* que permeiam as narrativas históricas.

A figura do/a historiador/a aparece como uma espécie de *mediador* entre os acontecimentos do passado e a sua ânsia, compartilhada com o/a leitor/a, em obter “a verdade” a partir de uma “reconstrução” do passado, visando, dessa forma, a satisfação do “*pacto de veracidade*” firmado entre ambos (PESAVENTO, 2003).

---

<sup>1</sup> Neste caso o conceito de *narrativa* que nos apropriamos difere do seu estilo factual criticado pelas teses marxistas e estruturalistas da História.

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 do que Ricoeur *apud* Pesavento (2003, p. 50) denomina de “*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, a nos limitarmos nas 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” (CHARTIER, 1990) 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*”.

Estes são alguns dos desafios e perspectivas que a *escrita* de uma História Cultural nos oferece: a possibilidade de “ousarmos”, “transgredirmos” com cautela as fronteiras entre o “*dizível*” e o “*indizível*”; entre o “*visível*” e o “*invisível*” como forma de buscar “novos” caminhos para este projeto escriturário. Assim, este estudo cujo referido estudo possibilitará uma, das múltiplas visões, acerca das histórias que não apresentam um *caminho dado*, *acabado*; mas, cujo *caminho* consiste na nossa própria *caminhada* rumo à sedição que Clio nos desperta.

## **2.2- A (s) Cultura (s) Escolar (es) e o (s) currículo (s) no (s) cotidiano (s) do ensino de História: trilhando um projeto escriturário para a História da Educação.**

Tecer análises acerca da estruturação do ensino de História, bem como das múltiplas atuações das professoras da referida disciplina ao longo da redefinição imposta pelo regime ditatorial instalado em 1964, por entre os quadros conceituais dos domínios de Clio, requer uma re-visão conceitual de primaz importância para a tessitura deste trabalho.

Partindo dessa premissa, propomos, ao longo do presente tópico, nos ancorar nos conceitos de Cultura Escolar e Currículo como forma de delimitar a inserção de nossos estudos no âmbito da História da Educação.

Dessa forma, enfatizamos a importância de se unir a História, a partir das perspectivas concernentes ao ofício do historiador - pensar a história, interrogando os problemas do passado-presente através das ferramentas próprias de seu ofício – com as habilidades crítico-pedagógicas atribuídas a educadores e educadoras irmanados com os princípios da renovação escolar e, por conseguinte, das suas propostas pedagógicas.

A partir dessa dupla possibilidade, torna-se possível vislumbrar uma História da Educação, cuja importância se dá, dentre tantas outras, na compreensão da lógica das “múltiplas identidades” tecidas no âmbito do espaço escolar, através do qual se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades; objetivando, assim, auxiliar as pessoas e as comunidades a darem um sentido ao seu trabalho educativo.

Acreditamos, tal como defendido por Nóvoa (1994), que o estudo da educação permite analisar o processo educativo e escolar pelo qual a humanidade elabora a si mesma; interrogando como, em cada época, o objeto da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições; indagando a opinião geral sobre o fenômeno escolar; verificando o prestígio concebido ou negado à figura do profissional da educação.

A História da Educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite ao educador compreender profundamente suas funções; tendo em vista que o conhecimento de mecanismos de ressignificação da herança cultural se manifesta concretamente nas diversas sociedades, mostrando, assim, que não há povo, por mais simples que seja sua organização social, desprovido de um conjunto de meios educativos que assegurem sua continuidade no tempo e no espaço.

Demonstra ainda as crises gerais e globais do sistema social, pois ambos os processos, o da educação e o da sociedade, são sincrônicos. Nessa perspectiva a ação educativa torna-se também política. Principalmente se considerarmos que não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou

promove ou incorpora as forças do desenvolvimento social ou fere e sustenta as forças de estagnação e retrocesso social.

De acordo com a perspectiva trilhada por Nóvoa (1994), a importância da escrita de uma história, embasada a partir de um recorte voltado para a (re)memoração/ (re)significação dos espaços escolares, verifica-se a partir de três prismas.

Em um primeiro momento, a História da Educação pode servir no combate ao frenesi da mudança, tão disseminado no mundo pós-moderno, principalmente no âmbito da educação, onde a “novidade” tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo, provocando uma inflação de métodos, técnicas, reformas e tecnologias que, via de regra, apontam para um “continuísmo camuflado”.

Dessa forma, a História da Educação consiste em um dos meios mais eficazes com vistas ao cultivo de um “saudável ceticismo” (NÓVOA, 1994), que evita a “agitação” e promove a “consciência crítica”. O que não significa, por sua vez, atuarmos na defesa de uma história que nasce dos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo vigoroso do passado.

Em decorrência dos fenômenos acarretados pela globalização/internacionalização das relações econômicas, sociais e culturais, observa-se o desenraizamento de ideias e conceitos ao mesmo tempo em que se presencia a exacerbação de identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas.

Nesse sentido, constitui uma das funções primordiais do/a historiador/a da educação a compreensão da lógica das “múltiplas identidades”, através da qual se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades, contribuindo, dessa forma, no auxílio às pessoas e comunidades no processo de significação de seu trabalho educativo.

Em um terceiro ponto, podemos observar a **fabricação** (CERTEAU, 2007) de uma História da Educação, na perspectiva de conferir aos indivíduos a possibilidade de pensá-los como produtores e produtoras do processo histórico; despertando, assim, a consciência de que somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história.

Logo, a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não se verificaria apenas na “mera descrição do passado”, mas, a partir da construção de um patrimônio de ideias, de projetos e experiências; possibilitando-nos a inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico, permitindo uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”.

A proposta defendida em nosso estudo consiste na compreensão da (s) cultura (s) escolar (es) a partir de seus funcionamentos internos. Como por exemplo, a partir das indagações: o que acontecia nas aulas? Enfim de que modo o conjunto de disciplinas se transforma em conhecimento? Como se dava a organização das festas? O que acontecia nos recreios, na correspondência com os pais, nas transgressões às ordens institucionais, nos “*atos ordinários*”? Qual o papel desempenhado pelas atividades artístico-culturais na formação docente.

No bojo das transformações teórico-metodológicas advindas a partir desta maneira de abordar a História da Educação, observamos ainda a emergência de novas fontes, como os cadernos, os textos, as fotografias, os diários produzidos pelos/as professores/as e alunos/as, os manuais escolares e a análise da relação professor (a) /aluno (a), visto que a materialização do estudo das disciplinas se tece nesse âmbito, no confronto com a realidade em análise.

Segundo as elaborações conceituais tecidas por Chervel (1990), as disciplinas escolares não se configuram como meros produtos das finalidades da educação nem apenas significam adaptação das ciências de referência. Não se reduzem, dessa forma, ao que foi programado nem planejado de maneira explícita. Constituem-se, assim, em criações espontâneas e específicas da escola, merecendo, por isto, serem amplamente estudadas, principalmente se levarmos em consideração a ausência da valorização do poder criador do sistema escolar, visto que, de acordo com Chervel (1990):

[...] ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato, ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 18).

A (s) cultura (s) escolar (es) inclui, segundo Frago (1996), modos de pensar e atuar dos/as professores/as que se constituem em *estratégias e táticas* para levar à classe, interagir com os colegas e participar da vida cotidiana. Estruturando-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.

O estudo da história das disciplinas escolares, bem como das *representações* sociais de professoras de História ao longo do regime militar, através da baliza teórica assentada na (s) cultura (s) escolar (es), insere-se no campo da nova história, instaurada pela obra de Le Goff (2005) e Nora (1993) iniciando, assim, um “novo” tipo de história, que se apresenta “nova” por expressar “novos” problemas, “novas” abordagens e “novos” objetos, antes pretensamente excluídos dos quadros epistemológicos da História.

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 uma compreensão dos diferentes processos 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 Juliá (2001):

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). (JULIÁ, 2001, p. 10, grifos nossos).

JULIÁ (2001) nos sugere, assim, observar a relação tecida entre *escola* e *sociedade* a partir dos quadros esquemáticos que transitam “rebeldemente” entre estas duas esferas de atuações dos nossos “*homens ordinários*”.

Logo, a análise tangente à (s) cultura (s) escolar (es) e seu entrelaçamento com as *práticas* e *representações* que esses sujeitos dão a ler se configurariam a partir da sua inserção e refiguração nos próprios esquemas

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.

Guiados por esta perspectiva, acreditamos que a instituição escolar possa tornar-se “nova” aos nossos olhos, na medida em que soubermos trazer à tona, pela pesquisa, aspectos ignorados, ou secundarizados, ao associarmos a história da educação com a prática cultural e as vivências *pública* e *privada* de seus/suas principais atores e atrizes.

Observa-se, assim, a emergência de “novos” objetos de pesquisa, expressados 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 “primárias” e “ordinárias”.

Dessa forma, faz-se necessário elucidarmos o movimento teórico e metodológico da História em torno do processo de *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* (CHARTIER, 2002). Logo, a produção de significados e o funcionamento dos documentos estão transversalizados pelas questões de classe/grupo social, gênero, etnia, religião, geração e língua.

Além disso, a própria escrita da História tem sido objeto de discussão, como observamos no tópico anterior, o que possibilitou uma atenção nova às regras, às operações e à produção de objetos determinados da historiografia. O que implica afirmar que a pesquisa histórica interrogará não apenas qual 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 (oficiais 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 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 (LE GOFF, 2005).

Diante do exposto, podemos encontrar nos relatos das professoras de História da cidade de Campina Grande - PB ao longo da ditadura militar um objeto de reflexão sobre a escola como um lugar onde se produzem textos, um espaço de valorização da escrita para aprender, ensinar, comunicar, punir, controlar, exibir, provar e disputar espaços de poder no interior e fora desse espaço (FOUCAULT, 2005).

Dessa forma, as práticas de memórias docentes instituídas na escola e sobre a escola podem, de acordo com a perspectiva aberta pelos recentes estudos da história cultural, possibilitar o conhecimento não apenas do que as pessoas “narram”, mas também do contexto, das motivações e finalidades que orientam profissionais do magistério a externarem suas experiências profissionais.

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 “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 às experiências da vida *pública* e *privada* de seus “produtores” e “consumidores”.

O “currículo real” das escolas se configura, a partir da atitude expressiva dos saberes e fazeres “ordinários” dos nossos sujeitos da pesquisa, como produto tecido tanto pelo “currículo oficial”, que dentro delas chega por ações

oficiais, como pelo que poderíamos chamar, de acordo com Giroux (1986), de “currículo oculto”, representado por ordens, hábitos e atitudes que têm a ver com a ressignificação sociocultural à luz da compreensão moderna do que cabe à escola ensinar, não podendo ser escrito. E também, segundo Certeau (1994), por um “*currículo do cotidiano*”, tecido 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” (CERTEAU, 1994).

Temos, assim, sempre presentes, naquilo que se queria ou dizia “estático, repetitivo e homogêneo”, conflitos, tensões, lutas, relações. Portanto, emerge a ideia de movimento, capaz de organizar diversos processos, 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 (ALVES, 1998).

Dentre outras perspectivas que podem orientar o trabalho dos/as historiadores/as da educação podemos citar o uso de memórias de educadoras. Estas objetivam reconstruir o sentido 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 concretas por eles e elas vivenciadas, torna-se, certamente, uma das possibilidades de se compreender a história do ensino de História ao longo do regime militar e, por conseguinte, a sua inserção no âmbito educacional campinense como fios a nos ligar aos rastros do passado às memórias de professoras acerca desse ensino, interpenetrando, assim, na 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, numa dada conjuntura.

Nesse sentido, será pertinente a observação de Ariés (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” (ARIÉS 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 historiador ou pesquisador; conforme atesta Neves (1985):

[...] 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 análises na busca de um método que possa tornar inteligível os “fragmentos do pensamento” descritos por Nora (1993) como de primaz importância para o exercício da *operação historiográfica* a ser trilhada ao longo deste estudo, a saber: qual o “fio condutor” a nos interconectar às “lembranças” dos nossos sujeitos da pesquisa? Em que ou em quais medidas as *memórias* consistem em importante recurso teórico-metodológico a balizar nosso trabalho? Mas, o que vêm a ser *memória* e qual a sua relação com a *História*? Como *apreender* as reminiscências de outra época, em cujo cenário, não vivemos a não ser pelos relatos de nossas “atrizes”?

### **2.3- A Memória coletiva e os lugares de memória: na confluência das vozes do silêncio para a (s) escrita (s) da (s) História (s).**

Pensar “a (s) escrita (s) da (s) História (s)” por entre a plêiade discursiva que emerge a partir da sua esquematização enquanto “operação histórica” (CERTEAU, 2007) requer a tessitura de reflexões que visem “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 no âmago configurativo instalado em abril de 1964, bem como a sua inserção no campo historiográfico denominado como “estudos de gênero” (LOURO, 1997).

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” (CERTEAU, 1994) que procuramos dar a ler ao longo desse estudo (CHARTIER, 1990).

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”.

A história considerada como *operação* pressupõe, assim, uma combinação entre um *lugar social*, *procedimentos de análise* (práticas “científicas”) e uma *escrita*, sendo a história, nesse sentido, percebida como parte da realidade, enquanto atividade humana e enquanto prática da qual trata.

Partindo dessa premissa, inserimos o campo discursivo atinente aos “estudos de gênero” (LOURO, 1997) no âmbito constitutivo que “torna” visível e dizível (FOUCAULT, 1996) 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. Ou como nos coloca Certeau (2007):

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. 27. Grifos do autor).

A definição de “obra de valor” (CERTEAU, 2007) 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. 23).

Seria necessário remontar, para efeitos de melhor sistematização, 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, 2006), 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. Como afirma LOURO (1997):

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. 17).

Todavia, a pluralidade de refigurações instituídas pelas múltiplas apropriações trilhadas pelos quadros interpretativos que se destinavam a analisar a “História das Mulheres” (SCOTT, 2006) impingiu uma mudança de perspectiva no campo em tessitura ao atentar para as diferenciações

socioculturais que transversalizam a instituição do conceito de “gênero” (LOURO, 1997).

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” (LOURO, 1997), 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 (FOUCAULT, 2005).

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 as dicotomizações excludentes que a binariedade “homem *versus* mulher” elucida, com uma clara referência a “dominação” e prevalência 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).

É no bojo das indagações já referidas neste texto que procuramos inserir nossa empreitada discursiva por entre as representações das memórias do ensino de História, através dos relatos orais de suas principais atrizes por entre as 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” pelos/as “subversivos/as” sujeitos da pesquisa.

Partindo das premissas supramencionadas, remontamos a meados do século passado à preocupação elucidada pelo sociólogo Maurice HALBWACHS (2006) que, ao formular o conceito de memória coletiva ou social, já apontava para a dicotomização inerente aos processos de percepção da memória coletiva e do processo histórico.

De acordo com essa perspectiva, a memória social e coletiva diferiria da história, na medida em que esta acabaria segundo sua percepção, no ponto onde a memória não mais se sustentasse, em virtude de não haver a coexistência de um grupo como suporte para as lembranças existentes, consistindo na única forma de salvaguardá-las o relato escrito das experiências vivenciadas:

No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças, que para os grupos existentes são exteriores é fixá-las em uma narrativa seguida por sua vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. Se a condição necessária para que haja memória, é que o sentido de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria uma memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história e os grupos de testemunhas e atores outrora dos fatos que ali estão narrados? (HALBWACHS, 2006. p. 33).

Assim, a escrita da história seria marcada pela impessoalidade, bem como pelo desaparecimento dos grupos com suas construções que cederiam lugar a outros, na medida em que fossem registrados pela escrita histórica. A renovação permanente das lembranças, defendidas pelo sociólogo,

evidenciaria um outro aspecto dicotomizante entre memória e história, ou seja, a maneira como se relacionam com o tempo consiste na condição necessária para a existência da memória.

Essa relação, para Halbwachs (2006), deve ser marcada pelo sentimento de continuidade presente no indivíduo que se lembra, visto que a memória, de acordo com essa perspectiva, não se caracteriza pelo sentimento de corte ou ruptura entre o passado e o presente, mas pela coexistência de elementos que se mantêm vivos na consciência do grupo que a mantém. Seria o grupo e não o indivíduo que garantiria a permanência do passado no presente, configurando o tempo longo a que se refere o autor em sua obra *A Memória Coletiva*.

Diante desse quadro de formalização e enquadramento de “uma memória homogênea” acreditamos ser necessário quebrar com o que Pollack (1989) define como “*esquecimento, silenciamento*”; objetivando, assim, a escrita de uma história do ensino de História que permita a salvaguarda em seus quadros esquemáticos das *estéticas de si* e do *outro* arquivadas nos *porões* das memórias, mas que através da capacidade rememorativa podem exalar cheiros, odores, risos e prantos das “*artes de fazer*” inerentes ao seu *métier* ao longo de velado e importante momento da história nacional.

Todavia, como tornar inteligível aos nossos olhos a urdidura destas memórias “*ordinárias*”, para utilizarmos o termo empregado por Certeau (1994), evitando que se percam no abrupto fluxo já descrito?

A utilização das fontes orais como nos elucida Alberti (2004) apresenta-se como instrumento metodológico de primaz importância, na medida em que possibilita:

Recuperar aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativar uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração as questões sociais nelas presentes (ALBERTI, 2004, p. 192).

No bojo das transformações advindas a partir da utilização da metodologia das fontes orais observamos a tessitura de debates que visam

imprimir à técnica da entrevista oral um julgamento da confiabilidade da memória. Referendando essas discussões observamos na fala de Alberti (2004) que:

O ponto central da questão é o problema da lógica da memória, ou seja, se essa memória é confiável ou não, se produz verdades ou mentiras. O que se pode dizer, e que é meio óbvio, é que ela produz ao mesmo tempo verdades e mentiras. Mas não é isso que nos interessa. O que nos interessa é a capacidade de entender mentiras repetidas, porque se vários atores mentem da mesma maneira, deve-se pensar que esta mentira é importante. Por outro lado [...] a verdade encaixa, enquanto a mentira pulveriza, desarticula. Portanto, se, falando com pessoas, eu consigo construir uma versão que se sustenta, posso dizer que esta versão tem boa chance de ser verdadeira (ALBERTI, 2004, p. 195).

Os que veem com desconfiança o método de entrevista oral como fonte histórico-sociológica, por vezes argumentam que tal procedimento não se pauta na objetividade, estando aí uma lacuna de ordem metodológica. O que leva a supor que a sua característica, marcada por forte subjetividade, compromete os resultados da pesquisa.

Esta é uma questão também tratada por Freitas (2006), que a vê não como possuidora de consistência teórica capaz de levar a um descrédito a utilização das fontes orais em investigações, mas como todo recurso histórico também sujeita a elucidar em seus quadros estruturantes as subjetividades que permeiam os discursos históricos:

O mínimo que podemos dizer é que a História Oral é uma fonte, um documento, uma entrevista gravada que podemos usar da mesma maneira que usamos uma notícia de jornal, ou uma referência em um arquivo, em uma carta [...] e pensar se a História Oral é objetiva ou não, seria realmente pouco relevante, na medida em que nenhuma fonte é objetiva. Toda fonte, em princípio, é provida de objetividade, mas é também um fator de desconfiança e, evidentemente, pode ser um indutor do equívoco (FREITAS, 2006, p.55).

As fontes históricas outrora dicotomizadas na esfera do objetivo/subjetivo passam, a partir das inovações teórico-metodológicas descritas ao longo do presente capítulo, a ser concebidas a partir da sua

inserção no meio sociocultural, bem como nas disputas políticas que caracterizam a vivência histórica.

Compreendidas não como mimesis do real, cópia fiel das cenas vivificadas num tempo pretérito, as *fontes* saem da esfera atribuída ao âmbito probatório/não-probatório e passam a figurar nas *representações* concernentes às múltiplas vivências humanas.

Entre *falso* e *verdadeiro*, fiquemos com o *falso*. Tal premissa pode até assustar o/a leitor/a; mas a sua inserção na lógica das memórias coletivas (HALBWACHS, 2006) que uma dada sociedade deseja instituir a si, a objetividade, ingenuamente (ou não) procurada pelos metódicos nos é apresentada por Le Goff (1994) como uma imagem tecida pelos múltiplos interesses que permeiam as relações sociais, presente nas redes microbianas do poder (FOUCAULT, 2003).

Dessa forma, *verdade/mentira* corresponderiam a uma só face. Fruto do ato “seletivo” inerente à operação historiográfica, o ato de contar, de narrar, de lembrar ou anotar, registrar, de *representar* escritas de si e dos/as outros/as nos permitirão *ler* (CHARTIER, 1990), com uma ideia na cabeça e um gravador na mão, para sermos quase fiéis à expressão cunhada pelo cineasta Glauber Rocha, as *representações* de um ensino de História ao longo do regime militar, bem como as “sedições” expressas por meio das *táticas* e *astúcias* dessas professoras nas “invenções ordinárias”, elucidadas através das “*práticas comuns*” (CERTEAU, 1994) a que este estudo se propõe analisar.

### 3- Ecos das memórias nas trilhas da história: 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.../ Roda mundo, roda gigante/ Roda moinho, roda pião/ O tempo rodou num instante/ Nas voltas do meu coração [...]”  
Chico Buarque de Holanda, Roda viva, 1968.

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 confluirão, 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-5.

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 Holanda<sup>2</sup>, citada na epígrafe, encontram em nosso trabalho uma perspectiva contrária aos estudos assentados na resignificação das memórias e histórias vivificadas e/ou mortificadas ao longo do regime militar nacional.

Partindo da perspectiva trilhada por Halbwachs (2006), 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

---

<sup>2</sup> - Intelectual de importante envergadura na denúncia ao regime político então em voga no país.

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 Halbwachs (2006) constitui a forma mais interativa de uma memória coletiva. Objetivamos, em razão 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 (POLLAK, 1989).

Longe de evidenciar o esquecimento, o silenciamento a que parecem estar relegadas essas memórias docentes, pretensamente “esmaecidas” e “sepultadas” pela voracidade impetrante de *Cronos*<sup>3</sup>, evidenciam, ao contrário, a vivacidade que pulula na impossibilidade de institucionalizá-las, tornado-as públicas e, por conseguinte, “legítimas” para figurar entre os quadros constitutivos nacionais (BOURDIEU, 2007). 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 (CHARTIER, 1990).

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”, capaz de camuflar atitudes julgadas hoje como “punitivas”, como no caso dos censores e

---

<sup>3</sup>.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).

repressores a serviço do Estado de Segurança Nacional Militar, camuflados nas esferas do “não-dito” ou do “esquecimento” (POLLAK, 1989).

Nessa perspectiva, a mutabilidade desses territórios discursivos acaba por rachar as certezas tectônicas que os corolários do regime militar acreditaram traçar para si, evidenciando a vulcanização das memórias “clandestinas” que conclamamos a depor no processo que a lembrança trava contra o esquecimento (RICOEUR, 2007).

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 inscreverão no palimpsesto da história as tramas e retramas que perpassam a tessitura do fio condutor de nossas análises: a batalha da memória *versus* o esquecimento, assentada na história oral (ALBERTI, 2004) como instrumento de combate ao processo de enquadramento e formalização da memória que aqui se quer tecer.

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

“Eh, tem jangada no mar/ Eh! 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 lemanjá pra mim [...]”  
Edu Lobo e Vinícius de Moraes, Arrastão, 1965.

É na unidade da comunidade de pescadores na busca pela vitória das adversidades do meio suscitado pela canção *Arrastão*<sup>4</sup> que iniciamos a trilha pelas efervescências sócio-culturais e políticas que varriam o país de norte a sul em tempos de propostas de reformas de base e redefinições do quadro político-econômico nacional. 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

---

4 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).

foram os que não se conformaram com a ordem pré-estabelecida configurada no deslindar dos fios e teias que constituiriam a recente história nacional.

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 (ALVES, 2005).

Fosse através de jornais alternativos como “A Sentelha”<sup>5</sup> 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”:

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] (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

---

<sup>5</sup> - Periódico produzido e distribuído pela chamada “Ala Progressista” (ALVES, 2005) da comunidade católica do Rosário em Campina Grande, cuja abordagem de temáticas ligadas à Teoria da Libertação (TAVARES e WEIS, 1998) era balizada 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).

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 sócio-político e cultural em análise. É isso que nos explica Baczko *apud* Lima e Fonseca (2008) ao relatar que:

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 (LIMA e FONSECA, 2008, p. 64).

Sob essa ótica, o ideário de transformar o planalto andino numa *Sierra Maestra a la Revolución 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. É o que nos relata Martha Lúcia Ribeiro Araújo:

[...] 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 saía e os pais ficavam preocupados e vestia-se de preto já, um pouco dessa questão [...] (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

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 (TAVARES e WEIS, 1998):

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 (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

A partir de então, público e privado se 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. Fato que culmina com a cassação do então prefeito da cidade de Campina Grande, Newton Rique<sup>6</sup>, em junho desse mesmo ano, bem como pela intensificação da doutrina de “Segurança Nacional” em voga desde abril daquele ano (Diário da Borborema, 20 de junho de 1964. Fonte: Acervo

---

<sup>6</sup> - Ex-presidente da Associação Comercial de Campina Grande, ex-diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, dirigiu o Banco Industrial de Campina Grande. Eleito prefeito em 1963, ao derrotar Langstein Almeida, com cerca de 20.883 votos, cassado pelas forças do regime em 15 de junho de 1964 (GAZETA DO SERTAO, agosto de 1964. Fonte: Arquivo Histórico de Campina Grande – PB).

periódico da Biblioteca do Curso de Comunicação Social da UEPB; ALVES. 2005).

### **3.2- “Os anos rebeldes...”: Enquanto a “Banda” passa, “público e privado” se 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/ De que me vale ser filho da santa/ Melhor  
seria ser filho da outra/ Outra realidade menos morta/ Tanta mentira/ Tanta força bruta [...]  
Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, Cálice, 1973.

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 social (ELIAS, 1994) 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, objetivo principal do nosso segundo capítulo, nos 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-1, encontra na sociologia compreensiva weberiana importante baliza a nos guiar rumo às sedições dos contrastes entre seus saberes-fazeres e suas vivências extramuros escolares e universitários.

Partindo das premissas evidenciadas pelo método compreensivo trilhado por Weber (1992) acreditamos ser possível evidenciar as singularidades históricas e a generalização explicativa na construção da explicação sociológica.

A sociedade, segundo essa proposição epistemológica, passa a ser interpretada para além de um sistema natural, passível de ser apreendido em sua totalidade. Daí a importância do pensamento deste autor para que se perceba as regularidades constitutivas dos processos sociais singulares, que nos permitem gerir tais processos na explicação das relações causais específicas.

A formulação conceitual do “tipo ideal” encontra em Weber (1992) uma importante baliza na tessitura de sua proposição conceitual e metodológica, na

medida em que possibilita a compreensão sócio-histórica de determinado “objeto”, a partir do tripé configurativo de sua abordagem. Ou seja, na compreensão de uma história particular, na interpretação de uma massa de casos ou na construção do tipo ideal.

Deve-se salientar, ainda com base na sociologia comparativa weberiana, que a formulação do conceito de “tipo ideal” encontra na articulação entre fenômenos isolados e pontos de vista diferenciados à fuga a sua compreensão como ponto médio, constituído com base em uma diversidade de fenômenos empiricamente observáveis. Nas palavras do autor; isso implica:

Um quadro de pensamento, não da realidade histórica e muito menos da realidade “autêntica”; não serve de esquema em que se possa incluir a realidade à maneira exemplar. Tem antes o significado de um conceito limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada. Tais conceitos são configurações nas quais construímos relações, por meio da utilização da categoria de possibilidade objetiva que nossa imaginação, orientada segundo a realidade, julga adequadas (WEBER, 1992, p. 140).

Apropriando-se da perspectiva weberiana assentada nos “tipos ideais” procuramos buscar, ao longo de nosso estudo, uma compreensão mais apurada acerca do processo de dicotomização das esferas públicas e privadas ao longo da configuração social preconizada pelo golpe militar de 1964 nos cotidianos das jovens professoras analisadas.

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 análise, confluirão 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).

Cerceada, silenciada e retirada das ruas, a atividade política inerente àqueles/as jovens passa a figurar como atitude clandestina a ser ocultada do poder 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, Derly Pereira, 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 afirma 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 o...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? (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

Quando a intimidade de uma família “tradicional”<sup>7</sup> 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”.

---

<sup>7</sup> - O conceito de “tradição” que nos apropriamos refere-se à estruturação das “elites” algodoeiras 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).

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<sup>8</sup> na antiga Casa de Pedra (atual bairro do Centenário), chegando mesmo a responder os famigerados Inquéritos Policiais Militares (IPMS) no II Quartel do Exército, local em que chegou a ser detida por três horas para a prestação de esclarecimentos ao Major Câmara, símbolo-mor da repressão campinense; ou segundo as palavras de Leonília Amorim, podemos compreender esse processo:

Na minha casa, a minha irmã era realmente do PC [Partido Comunista], não filiada. Ela era...ela lutava ao lado de Ofélia Amorim pelas Ligas Camponesas e era da Ação Popular e da CEPLAR e escrevia também na “Sentelha” [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. Ai 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 (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

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 nuanças que perpassavam as vivências sócio-políticas e culturais ao longo desse período. O relato evidenciado por Leonília Amorim evidencia a amplitude de denúncias em que

---

8-A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) atuou no período 1961-64 com seu pioneirismo na utilização do “Método” Paulo Freire. Alfabetizava aproximadamente quatro mil pessoas quando foi extinta pelo golpe militar. Em termos institucionais, a CEPLAR nasceu como resultado da articulação entre o governo estadual e estudantes universitários, no final de 1961. O propósito inicial era o de realizar um trabalho social abrangente, que integrasse desde noções de higiene e sanitarismo até a alfabetização de crianças, jovens e adultos nos bairros mais pobres de João Pessoa e Campina Grande – PB (SCOCUGLIA, 2006).

assentavam os cotidianos dos bares e espaços de sociabilidade locais ao longo dos “esquizofrênicos” “anos rebeldes” (VENTURA, 1988).

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” (TAVARES e WEIS, 1998). 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 1960-1970:

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? (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

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 idéias exóticas” – que ele pronunciava “secho, marchismo e idéias 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 (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

Em meio à efervescência propalada pelos Movimentos em prol dos Direitos Civis e pelas políticas de defesa dos direitos da mulher nos Estados

Unidos evidenciamos o ecôo de vozes femininas campinenses, que redefiniram os padrões de sociabilidade locais, re-inventando suas próprias histórias através da atuação docente, contribuindo assim para o que Scott (2006) denomina de “criação de uma identidade coletiva das mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas” (SCOTT, 2006, p. 67-68):

Em 1964 nasceu meu primeiro filho, quer dizer, segundo. Porque eu me casei em 1960. 20 de janeiro de 1960. Mas aí meu primeiro filho faleceu novinho. Aí veio o segundo quatro anos depois. Nós já tínhamos comprado uma casa, não é? Aí veio o filho, não é? Quer dizer, o filho foi um pouco planejado, não é? E eu então passei sempre o dia fora de casa. Eu ensinava manhã, tarde e a noite, não é? Minha vida foi muito fora de casa. Mas eu tinha...Eu contei sempre com a participação do meu esposo, me ajudando. Indo me levar no Colégio, voltando. Porque eu vim morar nesse bairro aqui [referência ao bairro campinense do Alto Branco] e ele não tinha esse transporte público, coletivo, não tinha. Então, meu marido era comerciário. Trabalhava no comércio até as seis horas. Quando ele vinha pra casa jantar eu tava [sic] saindo pra ir pra o Colégio Estadual da Prata dar aula lá. Então, ele sempre me incentivou muito a estudar (JOSEFA GOMES, 2010).

Se algumas de nossas atrizes puderam contar com o apoio familiar na condução de suas jornadas pedagógicas, outras tiveram que se utilizar de táticas e astúcias (CERTEAU, 1994) rumo à tessitura de suas próprias histórias de vida, renegociando normas, burlando convenções que serviam de concessão aos preceitos e preconceitos da “moral e dos bons costumes” tributários dos corolários civis do regime em voga:

Casada desde 1962, tinha voltado a estudar em 1967. Em 1968 quando iniciei a faculdade, tinha já 3 filhos pequenos, inclusive uma recém-nascida, daí porque estudei com grande dificuldade. Além disso, o marido não admitia minha participação em movimentos políticos e a muito custo deixou que eu estudasse e lecionasse. Comecei lecionando no Colégio Técnico de Química da URNE [antiga Universidade Regional do Nordeste em 1987 estadualizada sob a denominação atual de Universidade Estadual da Paraíba, UEPB] e, depois no Colégio da Prata (ELIETE DE QUEIROZ GURJÃO, 2009).

Jogando no campo do outro, através da senda aberta pela sua condição “tática” e “bricoladora”, outras professoras tiveram no embate invisível e silencioso a atuação de resistência frente às arbitrariedades sancionadas pelo regime. Essa “tática” se deu 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] (FONSECA, 2003).

Torna-se necessário compreender o consumo para além da perspectiva “passiva” e “disciplinadora”, evidenciando, a luz das análises inferidas a partir de CERTEAU (1994), 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.

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 no âmago constitutivo 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 panóptica instituída em abril de 1964, através da ocultação dos aspectos inerentes às atividades “subversivas” figurada por “nossas professoras”, das quais suas famílias certamente temiam a repressão voraz que começava a recrudescer em fins dos anos 1960 (ALVES, 2005). Como nos relata Leonília Amorim, a realização de tais encontros visava o fomento de discussões instituintes de outros **usos**, CERTEAU (1994), para além da colonização imposta pelos currículos balizadas pela Doutrina de Segurança Nacional (FONSECA, 2003):

Havia encontro em casas e como era mais perigoso quem já sabia as casas visadas. Às vezes agente 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, não é, pra estudar. Porque se a gente não estudasse como é que agente 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? (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

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

Os Festivais da Canção da chamada Moderna Música Popular Brasileira ocuparam nesse contexto importante papel a galvanizar um conjunto difuso 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:

Neste 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).

Divididos entre “alienados” e “engajados”, a juventude do período 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 como parece ser o caso de Martha Lúcia Ribeiro Araújo que teve sua “condição política” relegada ao caráter de “alienada” (VENTURA, 1988) pelos/as seus/suas companheiros/as de convívio por defender a “patética e insossa” (NAPOLITANO, 2004) “Banda” de Chico Buarque de Holanda no II

Festival da MPB de 1966 da tevê Record aonde se confrontou num histórico duelo com a “politizada” “Disparada” de autoria de Geraldo Vandré, imortalizada na voz do jovem Jair Rodrigues:

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 agente 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] (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

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-fazer 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.

### 3.3- “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/ Minha nossa santa criatura/ Chame,  
chame, chame lá/ Chame, chame o ladrão, chame o ladrão  
Acorda Amor, Leonel Paiva/Julinho de Adelaide (Chico Buarque de Holanda), 1971.

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.<sup>9</sup>

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).

Nos espaços em que anteriormente se discutiam a questão da “alienação” versus “engajamento” como mecanismos que possibilitassem o alcance dos anseios daquela juventude ávida por transformações nos quadros sócio-políticos 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

---

<sup>9</sup> - Ao longo do período correspondente a 1966 e 1971 a cultura política paraibana configura-se pelas dinâmicas instituídas pelo bipartidarismo (Aliança Renovadora Nacional – ARENA – e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB) na configuração dos projetos modernizantes desenvolvidos pelo governo João Agripino Maia (CITTADINO, 2006); bem como pela segunda onda de cassações aos “políticos profissionais” (ALVES, 2005) divergentes das “orientações” advindas do planalto. Na esfera municipal, em virtude da instituição do AI-5 temos a cassação do então prefeito eleito pelo MDB, Ronaldo Cunha Lima, em 14 de março de 1969 (DIÁRIO DA BORBOREMA, 19 de março de 1969. Fonte: Acervo periódico da Biblioteca do Curso de Comunicação Social da UEPB, 2010).

mobilização, inclusive para a ida das lideranças para o congresso de Ibiúna. Porém neste mesmo ano a repressão recrudescceu 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 (ELIETE DE QUEIROZ GURJÃO, 2009).

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 segundo Chervel (1990), 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 as professoras por nós analisadas ao longo desse estudo 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, “caírem” (VENTURA, 1988) 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 aqui 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? (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

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 da 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 (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

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 (ALVES, 2005).

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” (ALVES, 2005). 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” (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

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 agente 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 (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

O sopro da democracia trazido pela anti-candidatura de Ulysses Guimarães ao Palácio do Planalto em 1974, bem como o processo de

distensão “lenta, gradual e segura” preconizada pelo Projeto Geisel-Goubery, culminando na concessão do Processo de Anistia, em agosto de 1979, possibilitou uma rearticulação em torno dos movimentos sociais docentes em prol de melhorias no âmbito de seu processo de atuação profissional (FONSECA, 2003).

As greves de 1980, 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 de seus quadros constitutivos docentes/discentes (FONSECA, 2003):

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” (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

Todavia, 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 (ALVES, 2005).

A criticidade inerente aos quadros esquemáticos nos quais se assentam 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 (FONSECA, 2003):

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 (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA 2010).

No albor do processo de redemocratização<sup>10</sup>, vida pública e privada pareciam voltar aos seus lugares de “normalidade”. O cotidiano seguia seu ritmo “normal”; porém carregada de um ar de tristeza frente às frustrações amargadas por aquela juventude inquietante que teve sua voz censurada, mas jamais calada pelos gritos de dias melhores. Dias que levam para o mar da noite a graça de um tempo que deixa saudades e pede para ser eterno:

De certa forma nós sabemos que a juventude naquele momento. Ela foi muito sacrificada. Eu acho que foram mais jovens sacrificados do que propriamente as pessoas já com um embasamento familiar. Os jovens, parece assim, “não eu vou representar o que eu penso, o que minha família pensa, a preparação que eu recebi. Vou defender”. Ficaram como barreira, enfrentando[...]. Agora eu acho que o valor da juventude é muito forte porque ela tá [sic] no começo de vida. Aí ela não mede se eu devo estar amanhã. Ela enfrenta. Passo a dizer, eu acredito nos jovens. Mesmo que muitos destes estejam empurrando professor, jogando material em professora. Mas isso não compreende todos os alunos. Ele é um. Como na sociedade existem os bandidos. Existem as pessoas de bem. Então, em torno da escola, do patrimônio da escola nós vamos encontrar também as reações e aceitações. Eu acho assim que o jovem está mais preparado, mais consciente dos problemas que o cerca na sociedade através da família, das lamentações e através da própria realidade que ela é hoje mais exposta (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

A “juventude transviada”, refigurada à condição de “rebelde” seguiu seu rumo no palimpsesto da escrita de suas histórias. Meninas transformaram-se em mulheres. Mulheres se tornaram mestras. Mestras conduziram a baliza de suas trilhas de história e memória, de risos e prantos na labuta cotidiana de suas vidas. Contudo, nunca deixaram de vivificar o eterno coração de estudante que pulsa a vida, a luta e a esperança por dias melhores por vir.

---

<sup>10</sup> - No âmbito estatal destacamos a dicotomia entre a eleição para o Palácio da Redenção (sede do poder estatal paraibano) de Wilson Braga Leite (Partido Democrático Social – PDS - dissidência da antiga ARENA) contrariando a rodada de vitórias da oposição em diversos estados da união encabeçada pelo agora Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em Campina Grande, contrariando a perspectiva estatal, temos a eleição de Ronaldo Cunha Lima (PMDB) no retorno do exílio voluntário após sua cassação na década de 1960 (CITTADINO, 2006).

#### **4- Repressão, “subversão” e sedução: culturas escolares, currículos e representações do ensino de História ao longo da 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, 1970.

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 do ensino de História e os relatos docentes. 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 (FONSECA, 2003).

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 Juliá (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 Histórias 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 por Elias (1994), que permite a apreensão da instituição escolar a partir das redes de interdependência que se entretecem 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 de estrelas 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 (CERTEAU, 1994) 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 (VENTURA, 1988).

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” de nossas “mulheres ordinárias” (CERTEAU, 1994), bricoladoras das poéticas de seus saberes-fazeres cotidianos em meio a uma racionalidade científicizante revigorada na madrugada fria de março de 1964.

Diante do espelho podemos nos ver lá onde não estamos e esta aventura pode muitas vezes chocar o/a presente leitor/a previamente pactuado com os ditames de uma escrita histórica objetiva, imparcial e inócua.

No avesso do espelho, lá no seu entremeio, onde o “eu” e o “outro” desenham em múltiplos “seres”, nossas professoras se transformam em contadoras de histórias que tecem e entrecem nos fios do passado-presente as memórias e histórias silenciadas, ocultadas, esquecidas, lembradas, modificadas, transgressoras, dentre outros adjetivos. Suas práticas nos

revelam risos, prantos e cantos que envolvem a trajetória de lutas, fracassos e, acima de tudo, de histórias dessas corajosas mulheres.

#### **4.1- “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 *apud* JULIÁ (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” (JULIÁ, 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 (2001) 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 sócio-históricos a partir das suas fundamentações teórico-conceituais. Na verdade, ressaltamos a utilização no terceiro capítulo deste trabalho a fundamentação dos “tipos ideais” para a apreensão da interconexão do público e do privado na tessitura das histórias e memórias docentes. O que se pretende desse estudo versa acerca da necessidade de se compreender para além da perspectiva atomista e normatizante suscitada por Weber, a interdependência das relações constituintes dos espaços-tempo escolares (ELIAS, 1994).

Abrir as gavetas da escola, como suscitamos no início do presente tópico, consiste em compreender a interatividade que circunda as relações sócio-culturais 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”:

O conceito de configuração foi introduzindo exatamente porque expressa mais clara e inequivocadamente o que chamamos de sociedade que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um sistema ou totalidade para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada. Certamente, é possível falar de um sistema social formado por indivíduos, mas as conotações associadas ao conceito de sistema social na sociologia moderna fazem com que pareça forçada essa expressão. Além do mais, o conceito de sistema é prejudicado pela idéia correlata de imutabilidade [...] (ELIAS, 1994, p. 249).

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” (CHARTIER, 1990) 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 (1990), 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 e “vulcânica” importante baliza na compreensão dessa cultura através da tensionalidade que as práticas, representações e apropriações (CHARTIER, 1990) curriculares envolvem os diversos cotidianos, na tessitura de suas histórias e memórias. Para tal, torna-se necessário, segundo Silva (1998):

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 sócio-culturais, 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” (CHARTIER, 1990) 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 constitutivas 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 e do ensino de história, ao longo do período concernente ao regime militar nacional.

#### **4.2- “Nos traços de Clio, 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.  
Geraldo Vandré, Para não dizer que não falei das flores, 1968.

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 feitos e apoiadores do golpe (TAVARES e WEIS, 1998).

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 (FONSECA, 2003).

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 sócio-educacional 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 história da 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 (CHARTIER, 1990) 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 (FONSECA, 2003).

A presença nos currículos nacionais da disciplina denominada “Educação Moral e Cívica – EMC” resultou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 aprovada em 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 Conselho, 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 (FONSECA, 2003, p. 36-37).

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 ou poder possibilita atuar na preparação das suas expansões futuras, obtendo para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias.

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).

A disciplina de História, por sua correlação crítica no âmbito das ciências humanas, bem como pela sua “obliteração” à constituição do “progresso” e “desenvolvimento” nacional evidenciava a intenção do lugar “subversivo” e “agitador” preconizado pela disciplina. Entretanto, lugares previamente colonizados pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID) com vistas ao fomento do tecnicismo, modelo que impulsionaria o desenvolvimentismo nacional em tempos de Milagre Econômico:

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 (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

Visando o enquadramento docente/discente aos ditames institucionais do regime militar, o governo Médici edita em agosto de 1971 a Lei nº. 5.693/71, que previa importantes modificações nas disposições curriculares. Entre estas, destacamos a articulação de um processo de ensino capaz de fomentar mão-de-obra para o trabalho a partir da organização do então 2º grau voltado para profissionalização técnica. E ainda o esvaziamento da criticidade inerente aos traços de Clio através de uma “moralização” dos costumes em voga com as perspectivas direitistas dos ferrenhos defensores do sistema vigente. A Educação Moral e Cívica atuaria na promoção dos seguintes “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 (FONSECA, 2003, p. 37).

A apropriação que nossas professoras faziam para sermos fiéis aqui às proposições teórico-metodológicas trilhadas por Chartier (1990), evidenciam a capacidade múltipla que perpassa a suas redes de significação e conhecimento, na medida em que o ato de consumo (CERTEAU, 1994) consiste numa própria poética que, apesar de se inscrever nas interfaces relacionais de poder e dominação, escampam 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 nossas 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).

Nos espaços-tempos determinados para o seu “domínio” as professoras puderam atuar na dessacralização contextual, resignificando-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 o...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 (MARTHA LÚCIA RIBEIRO ARAÚJO, 2010).

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 (CERTEAU, 1994).

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 *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. Ou segundo as palavras de CERTEAU (1994):

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 (FOUCAULT, 2005).

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 do Colégio Imaculada Conceição, mais conhecido como “Colégio das Damas”, Leonília Amorim que durante os “anos de chumbo” (VENTURA, 1988) 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 (HALBWACHS, 2006) 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 saia por aí. A história saia 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 saia pela tangente. (LEONÍLIA AMORIM, 2009).

A fala, instrumento-mór do saber-fazer cotidiano docente, configura-se como categoria de primaz importância na apropriação (CHARTIER, 1990), 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 (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

Destarte, a “subversão” exercida por nossas 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 (FONSECA, 2003, p. 40, 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 (FONSECA, 2003, p.39).

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 (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

Todavia, a ação “subversiva”, afinal vitoriosa, possibilitada pela atividade bricoladora inerente às suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) evidencia-se através da urdidura de suas tramas cotidianas a vivacidade perene desses corações de estudante, eternas aprendizagens nas labutas cotidianas da vida, no rastro mítico inerente aos traços de Clio, inscrevendo no palimpsesto da memória coletiva (HALBWACHS, 2006) seus “lugares de memória” (NORA, 1993) e história que tecem e entrecem as trajetórias do ensino de história ao longo de período esculpido no mármore de dor, esquecimento e lembrança na configuração histórica nacional.

#### **4.3- “Diante do espelho...”: representações docentes por entre os fragmentos do passado-presente.**

*Coração de estudante/ Há que se cuidar da vida/ Há que se cuidar do mundo/ Tomar conta da amizade/ Alegria e muito sonho/ Espalhados no caminho/ Verdes, planta e sentimento/ Folhas, coração/ Juventude e fé.*

*Coração de estudante, Wagner Tiso/ Milton Nascimento, 1984.*

Diante do espelho nossas personagens se despem dos seus “eus” constitutivos e rumam ao que Foucault (2001) denomina de heterotopia do espelho. Ou seja, na tessitura de um lugar onde posso me olhar lá onde não estou, somos arrancados então para fora de nós mesmos e desterritorializados do pragmatismo ocidental impetrante no meio acadêmico.

Lá onde “não estou” posso me encontrar com partes de mim arrancadas na derrisão que o tempo trava contra a lembrança e o esquecimento (RICOEUR, 2007). Nessa confluência de imagens, nos deslocamos desse espaço e passamos a saborear, a degustar as trajetórias e lutas dessas memórias docentes.

Memórias individuais que se dão as mãos na travessia de suas lembranças e reminiscências constituindo assim uma memória social (HALBWACHS, 2006), um *lugar de memória* (NORA, 1993) que possibilite a sua ressignificação ante o fluxo abrupto e inexorável dos tempos ditos pós-modernos.

Nesse ponto interceptativo que se configura na figura do espelho uma espécie de pó de pirlimpipim nos transporta ao passado. Não para relatar como de fato aconteceu, tendo em vista que os aportes teórico-metodológicos até aqui elucidados apontam a impossibilidade de aventarmos tamanha “ousadia”.

Todavia, as sedições transpostas, ousadas, vivificadas, mortificadas, lembradas, esquecidas e modificadas por nossas professoras nos incitam a deslindar esses fios e rastros que tecem e entretecem as tramas da vida.

Nesse emaranhado de trajetórias, lutas e silenciamentos por vezes nos perdemos diante de tantos nexos que muitas vezes se confundem ao longo de sua atuação pública e privada. O que é público e o que é privado? De certo, ao longo desse trabalho o/a leitor/a deve, confuso/a, se perguntando acerca dos ditames epistemológicos que assentam nosso trabalho.

Em resposta, afirmamos que a “lógica” subjacente a essas trajetórias encontram nas rupturas e continuidades os fragmentos de uma história que se quer memória, cuja dimensão constitutiva ao longo do presente estudo, assenta-se nesse caminho tortuoso, obscuro e silencioso que junto com nossas professoras traçamos na “(re) descoberta” de suas próprias histórias de vida e atuação docente.

Fantasia e realidade se confundem e, tal como as histórias aqui contadas e encantadas, não apresentam uma lógica “racional” que se possa seguir, tal como uma receita de bolo. Assim como o cotidiano das mestras aqui “refletidas”, não possuímos uma imagem “real”, corolária dos preceitos científicos modernos; mas um embaraçoso “eu” que se refigura a partir das múltiplas configurações que transversalizam suas histórias (ELIAS, 1994).

Quem conta um conto aumenta um ponto? Talvez! A única premissa que procuramos seguir na construção deste trabalho consiste na própria dimensão discursiva que institui o real a partir da apreensão das categorias do mundo social (CHARTIER, 1990). Fora isso, procuramos situar nossa empreitada

epistemológica por entre os interstícios “ordinários”, “minuciosos” que agigantam homens e mulheres por entre os caminhos da história.

Apreendidas sob esta categoria conceitual-metodológica nossas professoras se inventam, re-inventam, silenciam, gritam, choram, enfim condensam-se por entre os ditames sociais que constitui também as suas histórias e das suas trajetórias profissionais (CERTEAU, 1994).

Ao longo desse percurso que se quer história e memória elas também nos deixam escapar fragmentos que colados e bricolados nessa “arte de sucata”, (CERTEAU, 1994), evidenciam categorias discursivas que apontam para uma historiografia das mulheres (SCOTT, 2006).

Ao nos desvelar os enlaces constitutivos do próprio novelo de suas histórias essas mulheres perscrutam o âmago constitutivo das diferenciações sociais e de gênero que põem terra abaixo a crença no “sujeito” universal, “neutro”, homogêneo.

Altivas, corajosas, medrosas, mães, amantes, namoradas, meninas. Não interessa aqui a dimensão adjetiva que se quer traçar por entre as canetas desse palimpsesto dado a ler.

O que se aventa por entre as veredas desse estudo reside na cartografia dessas dicotomizações que, como vulcões vorazes, nos desterritorializam dos pretensos lugares de verdade e “calmaria” que cercam essa escrita da história (CERTEAU, 2007):

A história das mulheres, sugerindo que ela faz uma modificação da “história”, investiga o modo como o significado daquele termo geral foi esclarecido. Questiona a prioridade relativa dada à “história do homem”, em oposição à “história da mulher”, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos. E, mais fundamentalmente, desafia tanto a competência de qualquer reivindicação da história de fazer um relato completo quanto à perfeição e à presença intrínseca do objeto da história – o Homem universal (SCOTT, 2006, p. 78).

Todavia, o/a presente leitor/a deve estar se perguntando incessantemente qual o *meu lugar social* nesse trabalho, uma vez que seguindo Certeau (2007) em sua *operação historiográfica*, acreditamos ser a história um ponto que se intercepta entre um *lugar social*, *procedimentos de análise* (práticas científicas) e uma *escrita*, sendo a história nesse sentido,

percebida como parte de uma realidade, enquanto atividade humana e enquanto prática da qual trata.

Torna-se oportuno afirmar que *arquivar a própria vida*, segundo a denominação de Philippe ARIÈS (1998), encontra nessas cartografias de sedução e sedição a própria dimensão constitutiva dessas trajetórias de vidas que se confundem ao longo desse espelho que se quer história. Assim, evidencia-se a memória de mulheres como a professora Leonília Amorim ao nos relatar o espaço docente nos passos e trilhas de sua vida:

Ser professora pra mim é...Eu comecei a ensinar com dezessete anos no colégio de minha irmã, Eneida [...]. Então, eu comecei a ensinar muito cedo e minhas irmãs mais cedo ainda do que eu. Porque faziam o ginásio e já tinham uma escola, Nossa Senhora da Salete. E pra mim esse ambiente de ensino foi criado mesmo. Minha mãe era memorialista. Nunca fez curso superior nenhum. Mal tinha o terceiro ano primário no tempo dela. Mas ela era uma mulher altamente esclarecida. Frustradíssima porque o pai dela era coronel e não deixou ela estudar. Aí ela criou os nove filhos todos para estudar. Interessante que tudo foi professor [...]. E eu como professora amava, amava loucamente a sala de aula. Mesmo com a ditadura eu amava a História. Pra mim é a rainha de todas as ciências. É a primeira e única, é a História. Nunca! Em nenhum momento eu me arrependi de ser professora de História porque fiz História com amor e dediquei ao meus alunos com verdadeiro amor. Amo meus ex-alunos. Adoro os meus ex-alunos. Adoro ser chamada de professora Léa. Onde eu chego que me reconhece fico louca, varrida de alegria. Pra mim é uma alegria enorme. Porque pra mim história é vida, transformação e pra eu ser professora ela cedeu tudo (LEONILIA AMORIM, 2009).

A polifonia de vozes (BAKHTIN, 2003) que ecoa por entre as folhas deste trabalho vivifica-se por entre as trajetórias docentes, configurando a voz como artefato de canto e encanto na sedução por essas “sedições”, refigurando vidas, caminhos, histórias e memórias:

Então ser professora pra mim é o máximo. Sempre adorei minha profissão. E digo assim. A minha voz sempre foi um motivo de me manter a minha sustentação. Eu já cantei. Já cantei pra ganhar presente como cantora, cantora de rádio lá em Patos. Cantava no microfone. Ganhava prêmio. Então a minha voz foi sempre meu tesouro, não é? E continua sendo. Porque na medida em que eu posso dizer pra você essa minha experiência a vida toda como professora. Eu sempre fui professora. Da alfabetização do meu aluno à universidade. Então toda essa vida como professor me deu assim a satisfação de ser uma pessoa vinda de uma classe humilde e chegar a ser professora, sabe? Então, desde minha infância que

minha voz é minha sustentação. Minha sustentação e também da minha família. Então a minha voz foi sempre meu lema, o meu refúgio, minha paz e minha segurança. A minha voz, seja ela como saiu. Cantando, falando, gritando, ovacionando, batendo palma. Então ela representa a minha voz, tudo o que eu tenho de bom do humano. Do meu lado humano e do meu lado cristã também porque eu sou cristã (JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, 2010).

Diante do espelho, olhando o seu reverso nos unimos às nossas professoras e descobrimos como uma criança descobre um brinquedo o coração de estudante que nos une na urdidura dos fios e tramas de nossas histórias e memórias.

Muitos desvios ainda estão por vir, refigurando nossos risos e prantos. A trama da história continua; jamais cessa. Agora que o/a presente leitor/a “descobriu” o que, ou melhor, quem se esconde sob a homogênea denominação de professora, espero que possamos confluir na tessitura de caminhos de esperança e renovação que baliza por meio da educação a aurora que se renova a cada dia em nossos corações “insurretos” e “sediciosos” como todo “coração de estudante”.

## Considerações finais

A senda aberta pelas novas abordagens tematizadas pela “Nova História Cultural” tem suscitado à nossa “oficina historiográfica” (CERTEAU, 2007) a atenção a temáticas outrora “invisibilizadas” nas esferas da produção de conhecimento dentro e fora das academias (PESAVENTO, 2003).

Nesse ínterim, situamos a realização do presente estudo, cuja contribuição acreditamos estar diretamente ligada a um “exercício historiográfico” (GOMES, 1996) de se (re) pensar as transformações pelas quais a disciplina História vem passando ao longo de sua reescrita no palimpsesto das memórias coletivas (HALBWACHS, 2006) nacionais.

Para tanto, destacamos a importância de se tecer e entretecer redes discursivas que transversalizem os múltiplos discursos que perpassam a “história do ensino de História” (GOMES, 1996) ao longo de momentos estratégicos da historiografia nacional.

A ditadura militar, bem como as refigurações tecidas por entre as vivências daqueles/as que das mais variadas formas de oposição puderam atuar na contestação à ordem instaurada em abril de 1964 (TAVARES e WEIS, 1998) encontram no ensino de História e relatos docentes um artefato possibilitador com vistas a tornar “visível” e “dizível” essas “histórias ordinárias” que se assentam por entre os caminhos sinuosos constitutivos do “não-lugar” (CERTEAU, 1994).

Nas veredas trilhadas aqui destacamos a necessidade de se atentar para as dimensões configurativas aos traços de Clio por entre as refigurações balizadas pela Doutrina de Segurança Nacional em voga a partir de 1964 (ALVES, 2005).

No fosso traçado do trajeto em análise os relatos docentes, entretecidos com as trajetórias de vida das nossas entrevistadas, apontam para a tessitura de fronteiras fluidas e interconectantes que separam o espaço “público-privado” por entre os caminhos de colonização operacionalizados pelos regimes de força, dos quais a ditadura militar (1964-1985) aparece como elemento nevrálgico (WEBER, 1992).

“Silenciadas” pelas normatizações (FOUCAULT, 2005) advindas com a intensificação do ideário de “Segurança Nacional” as professoras de História aqui analisadas confluíram para os interstícios de suas vidas privadas a “esquizofrenia” (VENTURA, 1988) que interceptava os diversos pontos de sociabilidades, dentre os quais destacamos os espaços escolares, na pretensa “docilização” dos “corpos insurretos” aos olhos dos burocratas do regime.

Todavia, tal análise se constituiria profícua, caso não tomássemos de empréstimo à Certeau (1994) as categorias analíticas assentadas nas “táticas” e “astúcias” de nossas professoras no bojo da ordem disciplinar configurada nos anos 1960.

Tornou-se necessário compreendermos o “**consumo**” para além da lógica “passiva” que institui os sujeitos históricos como mero “receptores/as” dos produtos pretensamente delimitados, inscritos e circunscritos para estes/as sob a “ingênu”, mas não menos “perversa” designação de “reprodutores/as” do poder institucional (CERTEAU, 1994).

Ao longo do presente estudo vimos que o ato de consumo envolve uma poética que pulveriza em seus “cotidianos ordinários” (CERTEAU, 1996) as múltiplas “maneiras de empregar” a ordem imposta, evidenciando, assim, refigurações e ressignificações por entre os espaços que circunscvem (ou tentam circunscrever) os passos dos “sujeitos históricos”.

Para além do caráter colonizador configurado pela doutrina de Segurança Nacional, no âmbito das sistematizações dos processos de ensino-aprendizagem, através dos Pareceres do MEC-USAID, observamos as “rebeldias” de uma geração afeita aos ideais revolucionários que balançavam o Brasil e Campina Grande ao longo dos anos 1960-1970.

O “saldo” desse estudo pode ser resumido na tríplice de palavras que configuram as “cartografias” de “sedição” e “sedução” que nos envolvem em seus cantos de encanto rumo às poéticas de “uso” (CERTEAU, 1994) da ordem institucional pelas memórias docentes do ensino de História ao longo da ditadura militar. Sobretudo, pelo olhar dirigido ao local, ao contexto campinense, do qual fazemos parte.

Todavia, tal premissa investigativa não seria operacionalizada sem os aportes conceituais (re) visitados pelas discussões recentes advindas no campo de estudos da História da Educação. A necessidade de se perceber as

instituições escolares como instituídas de uma cultura própria (CHERVEL, 1990) que por sua vez vem penetrar e modificar os imaginários socioculturais numa espécie de via de mão-dupla encontra nos preceitos e “normas a inculcar” (JULIA, 2001) a sistematização das “representações” que as “práticas” educacionais instituídas ao longo do regime militar dão a ler (CHARTIER, 1990).

Na urdidura dessas “vozes do silêncio” na “escrita da (s) História (s)” a polifonia (BAKHTIN, 2003) de falas a deporem no processo travado entre a “história” a “memória” e o “esquecimento” (RICOEUR, 2007) acabam por evidenciar a delimitação de um campo analítico assentado nos estudos de gênero (SCOTT, 2006) como forma de compreender a inserção das professoras no exercício do magistério ao longo do período militar.

Assim sendo, somos apresentados/as às desreferencializações das crenças ainda vigentes acerca da categoria do “homem universal”, apontando para a emersão das diferenciações que instituem uma “história das mulheres” (SCOTT, 2006) a partir de suas negociações, tramas e (re) tramas no campo político, sociocultural e educacional na refiguração dos seus espaços de atuação (LOURO, 1997).

As histórias de vida e atuação discente/docente aqui apreendidas, sob a utilização da metodologia das fontes orais (ALBERTI, 2004; FREITAS, 2006), bem como o cruzamento destas com fragmentos de periódicos de circulação estatal nos apontam as cartografias da sociedade campinense pela ótica das memórias docentes ao longo do regime militar.

A partir dessa perspectiva fomos apresentados a histórias de vida que se condensam por entre os caminhos do magistério, evidenciando passos e espaços de uma juventude que assume a condição de “rebelde” (VENTURA, 1988) atuando na tessitura de seus projetos e sonhos juvenis. Planos que levam para o mar da noite a graça de um tempo que se não pede para ser eterno, mas deixa marcas e/ou cicatrizes por entre os traços de suas escritas no palimpsesto de suas histórias e memórias.

Tal como evidenciando por uma de nossas entrevistadas, a professora Josefa Gomes de Almeida e Silva, “os jovens parecem ter sido os mais sacrificados ao longo de todo aquele processo de coerção”. De fato, as “sedições” trilhadas pelas jovens, hoje mestras de suas histórias e trajetórias,

nos permitem afirmar, tal como a canção que “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”. Ao longo dessa viagem pelas suas histórias e memórias docentes nos unimos a ela na busca pelos caminhos sinuosos que possam nos conduzir a artéria central desses corações de estudante na eterna escola de aprendizado registrado nas linhas da história.

**Referências:**

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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

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

ARAÚJO, Martha Lúcia Ribeiro. **A ciranda da Política Campinense: 1945/1964**. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). *Imagens multifacetadas da História de Campina Grande*. Campina Grande: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BURKE, Peter. **A escrita da História. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

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: *A escrita da História*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CITTADINO, Monique. **Poder local e ditadura militar: o governo de João Agripino – Paraíba (1965-1971)**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

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

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

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa.** Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, 2º Vol.

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

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

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História da Educação e História Cultural.** In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil.** 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** In: Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. 3º Vol.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** In: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGO, Antonio Vinão. **História da Educação e História cultural. Possibilidades, problemas e questões.** Revista Brasileira de Educação. ANPED. Nº. 1, p.63-82, set/dez. 1996.

FREITAS, Sônia Maria de. **História x História Oral x Memória.** In: História Oral. Possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores. A política cultural do Estado-Novo.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **Memória individual e Memória Coletiva.** In: 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.** In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan. - jul./2001, p. 9-43. Campinas: SBHE.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

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

LEMINSKI, Paulo. **Vida**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1982.

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

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**. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 81, abr./ jun. 1985, p. 32-42.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**. In: Projeto História. São Paulo: PUC, 1993.

NÓVOA, Antônio. **História da educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

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

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de Jovens e Adultos: histórias e memória da década de 1960**. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso (orgs). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História. Novas Perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

THOMPSON, Edward. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Revista Educação em Revista, nº. 33, 2001.

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.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. In: WEBER, Max. Metodologia das Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1992.

#### **Discografia utilizada:**

Chico Buarque de Hollanda. **Roda Viva**. Álbum: Chico Buarque de Hollanda. Vol. 3. Gravadora RGE, 1968.

\_\_\_\_\_. **Acorda amor**. Álbum: Construção. Universal, 1971.

\_\_\_\_\_. **Cálice**. Álbum: Chico canta. Universal Music, 1973.

Geraldo Vandré. **Pra não dizer que não falei das flores**. Álbum: Pra não dizer que não falei das flores. Philips, 1968.

Os Incríveis. **Este é um país que vai pra frente**. Álbum: Os Incríveis. Eu te amo meu Brasil. RCA, 1970.

Wagner Tiso; Milton Nascimento. **Coração de estudante**. Álbum: Canção da América. Polygram, 1984.

**Lista de entrevistadas:**

Eliete de Queiroz Gurjão.  
Josefa Gomes de Almeida e Silva  
Leonília Amorim.  
Martha Lúcia Ribeiro Araújo.

**Apêndice**

## Entrevistas Ex-professores/as

NOME:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

Residência:

EM QUE PERÍODO ENSINOU NESTA INSTITUIÇÃO?

- 1- Olhando o período entre a ditadura militar e fim desta no Brasil e observando as mudanças de Campina Grande nesta época que memórias você 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 era estudante de História? Como se dava as relações na universidade? Já lecionava em alguma escola?
- 3- Para você que significado tem esta escola para a história da educação da cidade?
- 4- Fale um pouco sobre sua experiência de docente nesta escola?
- 5- Como era o cotidiano docente em escola pública neste período?
- 6- O que o senhor/ a senhora se lembra da véspera do Golpe em Campina Grande? Como estava a cidade em termos políticos? Havia agitação? Relate-nos um pouco sobre essa experiência?
- 7- Qual a recepção por parte de professores e direção da instituição com os militares no poder?O que mudou na escola em relação a este aspecto?
- 8- Como eram as aulas naquele período? De que forma o senhor/a abordava os conteúdos mais “críticos” inerentes ao ensino de História?
- 9- Qual a repercussão do governo militar em lugares como escolas e na cidade como um todo?O que se comentava?
- 10-Durante o período militar como se dava as formas de sociabilidade na cidade? Conte-nos um pouco sobre a mobilização dos professores/as em sala, as formas de diversão, lazer, a vida cultural campinense?
- 11-Diante do contexto do período militar como você avalia hoje aquela época, relacionando a suas vivências, a vida na cidade e sobretudo a sua condição de professor/a?
- 12-Havia alguma atitude crítica por parte do professor/a de História ou por algum professor? Conte-nos um pouco sobre a vivência profissional no Colégio Estadual da Prata nesse período
- 13-Participava de algum grupo de resistência à ditadura? Caso sim, qual e como se dava a articulação, os contatos, as reuniões? Em quais pontos da cidade se reunia para discutir textos e ideários políticos?

- 14-Sobre o slogan *Brasil:ame-o ou deixe-o, Esse é um país que vai para frente, Pra frente Brasil, Eu te amo meu Brasil* como se dava as relações no ambiente estudantil?Sugestão: Frente os acontecimentos do período militar como você percebe as relações na escola sobretudo, com relação aos movimentos estudantis e a ação de docentes?
- 15-Fale um pouco das festividades cívicas, gincanas estudantis, e demais manifestações culturais vividas na escola no período em que você fez parte dela e a qual participação e ação docente frente a questões como esta?
- 16-Fale um pouco da Campina Grande que você conheceu e viveu no período que vai da ditadura militar ao fim desta avaliando as questões sociais e culturais da cidade neste período.
- 17-Como você percebe hoje a ação de jovens envolvidos em movimentos hippies, estudantis e demais movimentos políticos neste período?E como você via isso a partir do ambiente escolar?
- 18-Lembrando do período em que você vivenciou nesta escola, fale destas memórias e do que esta instituição representou na sua vida?

