



ST19. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA TRAMA AOS REGISTROS

1321

DAS “SUBVERSÕES” DOCENTES NAS TRAMAS DE “CLIO”: ENSINO DE HISTÓRIA, PROFISSÃO DOCENTE E DITADURA MILITAR EM CAMPINA GRANDE (1964-1985)

Ramon de Alcântara Aleixo¹

Resumo: O presente estudo objetiva problematizar as trajetórias docentes ao longo da ditadura militar, em Campina Grande – Paraíba, face às re-orientações curriculares instituídas no bojo das reformas educacionais no contexto pós-1964. As atuações dos/as professores/as de História do Colégio Estadual de Campina Grande constituem o cerne de nossas incursões por entre os caminhos de “Clio” ao longo da ditadura militar². O saber-fazer docente e seu revêrbero no âmbito das “culturas escolares” da instituição supramencionada nos possibilitam problematizar os usos dos currículos prescritos e táticas de “subversão” na configuração dos currículos da disciplina História no período em questão. Para tanto, nos apropriamos dos Diários de Classe encontrados no chamado “arquivo morto” da instituição, problematizando-os enquanto espaço apropriado pelo institucional. Entreteçemos, assim, diálogos com as fontes orais, tomadas enquanto “relatos” e “resíduos” de ações na problematização da profissão docente e do saber histórico ao longo do período. Os resultados apontam para as diversas apropriações dos currículos prescritos, evidenciando as “subversões” docentes, encetadas pelas práticas de leituras e culturas historiográficas, notadamente de obras de referenciais teóricos “marxistas”, que norteavam as discussões e formas de resistências ao longo do período.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículos. Memórias docentes.

A reconfiguração advinda no bojo das abruptas transformações silenciadoras preconizadas pelo golpe civil/militar de março/abril de 1964 atuaria de forma ímpar na configuração dos cotidianos daquelas que teriam suas vidas, em maior ou menor grau de

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação (PPGE/UFPB) e Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba. ramon_alcantara@hotmail.com

² O presente texto consiste em um recorte da dissertação de Mestrado *DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NAS TRAMAS DE MNEMÓSINE: CARTOGRAFIAS DE “SEDIÇÃO” E “SEDUÇÃO” NOS CAMINHOS E ATALHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR (1964-1985)*, orientada pelo professor Doutor Iranilson Buriti, e defendida em 2013 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

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

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

Eliete de Queiroz Gurjão, Josefa Gomes de Almeida e Silva, Leonília Amorim, Martha Lúcia Ribeiro Araújo e Miriam Barreto Xavier são as docentes de História cujas trajetórias ao longo da ditadura militar de 1964 serão problematizadas aqui, mediante a interação *público-privado*. O gesto que delimitou estas escolhas reside na atuação docente à frente da instituição, bem como as participações nos círculos de leitura, em grande parte de obras marxistas.

NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO, REPRESSÃO E “SUBVERSÃO”: ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E DITADURA MILITAR

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.

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

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

Sabemos que a articulação institucional do governo militar nacional em torno da desarticulação da criticidade “lacerante” aos olhos dos burocratas militares e seus

corolários civis, foi incisiva, bem como a perspectiva “desenvolvimentista” que ensejou as transformações curriculares. Nesse contexto, tendências foram redefinidas e por sua vez geraram aceitação, contestação e “subversão” às mais variadas esferas constituintes dos espaços escolares.

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

A presença do civismo no ensino brasileiro evidencia-se de forma perene ao longo da tessitura da História da Educação nacional, figurando entre os elementos constitutivos de nossa educação ao longo de períodos como o Estado-Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1985).

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

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

A presença nos currículos nacionais da disciplina denominada “Educação Moral e Cívica – EMC” resultou da Lei nº. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (BRASIL, 1961). Destarte, a nova configuração impingida à referida disciplina evidencia-se de forma sistematizada a partir das estratégias referendadas pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), na elaboração do anteprojeto da criação da referida disciplina aprovada pelo Decreto-lei 869, de dezembro de 1969, ápice da repressão sob a égide do AI-5³.

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

³ A atuação do Estado autoritário, instalado em abril de 1964, configura-se mediante a instituição dos chamados Atos Institucionais. Tais Atos consistiam em mecanismos jurídicos com vistas a manter a “legitimidade” da Constituição Federal de 1946 mediante as ações de consolidação do estado de exceção. Dentre os Atos Institucionais impetrados, destaca-se, pelo caráter coercitivo, o Ato número cinco. O AI-5 incorporou as disposições dos Atos anteriores, com o agravante de não ter limite de prazo para a sua vigência; decretou o recesso do Congresso Nacional e dos órgãos legislativos estaduais e municipais por quase um ano; suspendeu, por dez anos, os direitos políticos de vários parlamentares; determinou profundas restrições às ações do judiciário e aboliu o *habeas corpus* para os crimes políticos (ALVES, 2005, p. 128-135).

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

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

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

O ensino de História, cujo objeto é explicitamente citado no Decreto 68.065/71, vai sendo colonizado pelos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1971). De um lado, os professores de História e Geografia ou Estudos Sociais passam a se deparar com a imposição de ministrar essas disciplinas. Por outro lado, as instituições escolares, obrigadas legalmente a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de História e Geografia, cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatória: Educação Moral e Cívica e OSPB.

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

Entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o governo federal decretou uma série de leis nacionais instituindo comemorações cívicas em estabelecimentos de

ensino e repartições públicas. Em 1971, foi decretada a Lei 5.700 (BRASIL, 1971), constituída de quarenta e cinco artigos dispendo sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como as penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos.

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

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

Esta nova organização curricular consolida Educação Moral e Cívica e as outras disciplinas obrigatórias no artigo 7º da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), ao mesmo tempo que efetivamente descaracteriza o ensino de História e Geografia no 1º grau que, por força da lei, se transforma em ensino de Estudos Sociais. No nível do 2º Grau, admite-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuída a sua “duração e intensidade”, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral.

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

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

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

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

Art. 1º. Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano [...]. Art. 3º. Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de História das demais; procure em que os

programas de ensino e os textos de História não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica; não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos (BRASIL, 1969).

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

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

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

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

O ponto culminante do movimento, na noite de ontem, foi uma verdadeira caçada humana empreendida contra dois norte-americanos, que foram surpreendidos em uma das ruas da cidade. Os referidos cidadãos, conseguiram refugiar-se no Cisne Lanches, acossados pela onde de estudantes que, a todo custo queriam retirá-los do local.

Somente com a intervenção da polícia, os grevistas dispersaram-se, sendo os norte-americanos, retirados do local em viaturas da rádio patrulha (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1967, p.4).

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

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

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

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

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

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

Retirada das ruas por força do AI-5, a juventude conflui aos espaços escolares. O que não significa a ausência de vigilância e docilização vigente nesses espaços; mas que aponta a capacidade múltipla que perpassa a suas redes de significação e conhecimento, na medida em que o ato de consumo consiste numa própria poética que, apesar de se inscrever nas interfaces relacionais de poder e dominação, escampa a suas amarras

através do seu processo de fabricação de outros sentidos e significações às quais não foram previamente preparados para estes/as.

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

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

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

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

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

Quando eu ingressei especificamente no segundo grau, éramos [sic] assim. A gente dava [sic] o conteúdo que tinha no livro. A gente fugia de dizer que o comunismo era isso. Era maravilhoso, era bacana, era

legal, não é? Só quando a gente veio para o ensino na universidade mesmo, fazer o curso superior é que a gente cria um espírito mais livre de criticidade. Mas mesmo assim com medo! [...]. Então a gente se reunia sim pra discutir dentro de uma linha crítica pra poder passar ou não pra o aluno. Mas a gente tinha que saber a parte crítica, não é? E se passasse, passasse com muito cuidado. Como hoje você está dentro de uma sala de aula você diz assim: “olhe, existe [sic] duas teorias para explicar o mundo. A teoria criacionista e a evolucionista”. Então, você é evolucionista. Mas você tem que dizer as duas correntes, entende? Então a gente saía por aí. A história saía por aí! A gente chegava na classe e dizia: “Olhe, o mundo hoje. A América Latina do período da gente. A América Latina está vivendo um período assim militarista. Um período assim de ditaduras. Mas há a outra corrente também. A corrente que foi presa, perseguida”. Agora a gente não dizia se estava do lado da corrente de lá ou de cá. Porque se a gente fosse abertamente dizer que as ditaduras eram erradas, que aquilo era um absurdo, que os militares eram verdadeiros milicos. Porque a gente só chamava dentro das atitudes comunistas assim só chamava de milico [...]. Mas a gente dentro de sala de aula mesmo agente saía pela tangente. (AMORIM, depoimento: [abr. 2012]).

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

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

Destarte, a “subversão” exercida por estas professoras no grande contingente de “sedicioso/as” a confrontar-se com a ordem imposta em abril de 1964 acabou por evidenciar, aos olhos do poder institucional militar, a necessidade de maior pulverização dos mecanismos disciplinadores/ cerceadores das liberdades democráticas que encontravam no saber-fazer docente importante espaço a balizar seus passos de atuação bricoladora, tática e astuciosa.

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

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

1330

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

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

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

No Colégio Estadual da Prata, confluência da resistência campinense, observamos a impetração desses disciplinamentos a partir da instituição do Centro Cívico local, incumbido de realizar eventos disseminadores do ideário do regime, com direito inclusive a inspeção “amistosa” do major Câmara, chefe da II Divisão do Batalhão do Exército em Campina Grande:

[...] Porque tinha o Centro Cívico também. Inclusive, lá no Estadual [da Prata] até o comandante ia assistir as festinhas lá do Centro Cívico, não sabe. Que era de Moral e Cívica. Os professores faziam assim [...] determinadas palestras é [...] dança, essa coisa. Ele saía do quartel, Major Câmara e ia assistir no Colégio Estadual. Foi uma pessoa que passou muito tempo aqui. Deixou uma marca muito forte, não é. Entre professores, entre estudantes. Então, o setor de Moral e Cívica. De moralização da pessoa particular dessa cadeira de Moral e

Cívica. Ela fazia também apresentação teatral. As datas eram também comemoradas, não é. Então isso havia no Colégio Estadual. Havia a programação feita por essa cadeira pra louvar o regime. Era uma programação de louvação [...]. De forma indireta havia oposição. Porque a pessoa tava [sic] doente. Não ia assistir, não é. Então são diversas formas de se contestar, de protestar qualquer coisa (SILVA, depoimento: [abr. 2012]).

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

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

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

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

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

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

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

Figura 1. Diário de Classe da Professora Josefa Gomes de Almeida e Silva, Ano letivo de 1978

| RESUMO DAS AULAS | | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------|--|
| Neo - colonialismo e o imperialismo | | Revisão entre semanas | | | |
| Nº 85 Em 30/11/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº 89 Em 1/12/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | |
| O imperialismo e os colonialismos para o mundo | | Entre esses os estados da segunda guerra mundial | | | |
| Nº 86 Em 07/11/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº 90 Em 4/12/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | |
| A Primeira guerra mundial | | | | | |
| Nº 87 Em 29/11/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | |
| Revisão da Primeira guerra mundial | | | | | |
| Nº 88 Em 30/11/78 Josefa Gomes Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | | Nº Em / / Ass. do Prof. | |

1332

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

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

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

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

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

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

ENTREVISTAS TEMÁTICAS

1333

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

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

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