

CULTURAS ESCOLARES, CURRÍCULOS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA MILITAR EM CAMPINA GRANDE - PB.

RAMON DE ALCÂNTARA ALEIXO¹

IRANILSON BURITI (Orientador)

Pensar o que “fabrica” o/a historiador/a quando faz “História” faz-se condição fulcral na locomoção por entre os territórios abertos às pesquisas em História da Educação nos últimos anos. Tal reflexão incide na necessidade de “dessacralizar” os documentos/monumentos, (des) construindo, interrogando as suas condições de produção e possibilidade em um dado momento, compreendendo a “História” e, por conseguinte, a História da Educação enquanto prática produtora e produzida mais pelos questionamentos do “presente”, artefatos de nossa operação, do que por uma suposta “essência” a trazer o passado tal como “teria acontecido” (Certeau, 2007).

É neste território movediço que a nossa prática de pesquisa transita, se apropria e ressignifica artefatos/documentos, produzindo-os através do “gesto de historiador”, capaz de transformá-los em história. A ressignificação da própria “pesquisa histórica”, compreendida enquanto “operação” se intercepta na constituição dos “lugares sociais”, dos quais emitimos nossos discursos, entrelaçando-se nos procedimentos de análise (“práticas científicas”), confluindo para a sua inscrição nas linhas de nossas escritas apontando, assim, a refiguração instituída “no” e “pelo” campo. Tal premissa nos possibilita traçar novos olhares e formas de apropriar, sentir, vestir e refigurar os universos escolares.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba. Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Nesta “topografia de interesses” as nossas práticas de pesquisas inventariam gestos, práticas, técnicas e métodos que nos possibilitam representar esta “encenação” ou, para seguir mais de perto CERTEAU (2007, p. 26), “a produção subjetiva de um relato”. Deve-se atentar aqui para a adjetivação “subjetiva” aplicada às tramas de Clio, tendo em vista a sua deturpação por alguns/as pesquisadores/as que se valem de tal condição na “acusação”, quase inquisitorial, de que estas práticas não teriam compromisso com a “História”.

Pensar a tessitura da História, e em nosso caso da História da Educação, a partir de Certeau consiste em questionar o próprio conceito/estatuto da palavra “documento”. Seria ele o “feliz acaso” que sobreviveu do “passado”, encontrado por nós no fundo de alguma gaveta ou o “produto” da sociedade que o configurou, mediado pelas práticas de investigação levadas ao fim e a cabo por nós? Apropriar-se dos documentos enquanto monumentos requer a orientação da segunda interrogação por nós proferida, delineando, assim, nossas práticas de pesquisa e escrita (LE GOFF, 1994).

Alargado, o documento/monumento transita por nossas mãos, toca nossas sensibilidades e permite o seu entrecruzar com uma pluralidade de artefatos que o/a historiador/a da educação pode se apropriar no exercício de nossas práticas de pesquisa. Incidindo ao título que abre o presente tópico gostaria de trazer à discussão os desafios e perspectivas que esta “revolução documental” suscita no campo de pesquisa em História da Educação, apontando às categorias de análise e, por conseguinte, às matrizes interpretativas e metodologias que vêm operacionalizando a presente pesquisa.

É sabido a apropriação de referenciais teóricos inscritos na chamada “Nova História Cultural” no campo de pesquisa em História da Educação. “Práticas”, “apropriações”, “representações”, “táticas” e “estratégias” figurarão nas páginas que seguem, assim como têm povoado grande parte dos trabalhos “na” e “da” linha. Entretanto, nos deteremos aqui na ressignificação dessas categorias conceituais na

prática de pesquisa em questão, atentando à ressignificação de perspectivas abertas mediante o seu advento.

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

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

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

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

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

Memórias plurais, incoerentes, indomáveis e movediças transitam por estas páginas na constituição de um movimento contrário ao seu “enquadramento” por uma memória dita “institucional” que por muito tempo relegou aos espaços do “invisível” suas trajetórias. Longe de apontarem ao “esquecimento”, estes “silêncios” atuam mediante a impossibilidade de se evidenciar as escritas de si e do outro ao longo das múltiplas vivências aqui representadas. Delineia-se, assim, a disputa pela memória, aspecto que segundo Pollak (1989) lhes conferem o aspecto móvel, de negociações e disputas nas escritas das histórias. Nesse fluxo de relatos, práticas e narrativas o/a historiador/a da educação deve operar mediante a problematização da sua constituição enquanto memória, refigurando os “resíduos/realos de ação” aos quais se propõem fabricar:

Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização das memórias (POLLAK, 1989, p. 4).

Todavia, o trabalho de “formalização” das memórias, denominado por Pollak (1989) como “enquadramento”, encontra seus limites na problematização de suas constituição enquanto “ação provocada” e, por isso mesmo, suscetível de ser apropriada

pela metodologia da “História oral” na refiguração de nossos “objetos” de pesquisa. “Possuídos” pelo/a pesquisador/a, tais relatos encontram na relação estabelecida entre “entrevistador/a – entrevistado/a” a (de) marcação de um “lugar”. Lugar este que nos possibilita ascender ao discurso do “outro”, alterá-lo, nomeá-lo (CERTEAU, 2007).

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

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

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

Problematizadas mediante tal perspectiva, as fontes de pesquisa em História da Educação se interceptam na configuração de “novos” olhares e abordagens que devem ser problematizadas pelo/a historiador/a na confluência do “gesto” que institui práticas de pesquisa, não apenas fazendo falar esses “imensos setores adormecidos da

documentação”, mas “transformando alguma coisa, que possuía seu estatuto e seu papel, numa outra coisa que funciona de forma diferente” (CERTEAU, 2007, p. 32).

CULTURAS ESCOLARES, CURRÍCULOS E ENSINO DE HISTÓRIA: Representações docentes nas tramas de Clio.

Problematizar as representações das histórias docentes ao longo das refigurações advindas com o golpe civil-militar de 1964 não pode se fazer sem que atentemos às “ordens” do discurso que tornam “possíveis” e, por conseguinte, “dizíveis” as tramas que procuraremos configurar na dissertação em construção.

Enveredamos, assim, nos territórios discursivos que inscrevem as representações das memórias de seis professoras que no âmago das lacerantes transformações instituídas pelo regime tiveram de certa forma alteradas muitas de suas experiências, cujas escritas de si hoje procuramos deslindar nas tramas de Mnemosine².

Por entre as cartografias das juventudes campinense ao longo das décadas de 1960-1970, muitas são as encenações que apontam às refigurações instituídas nos cotidianos daquelas que, se não utilizaram das táticas de guerrilha e assaltos em voga no recrudescimento do regime, jogaram no campo do outro, subvertendo a ordem instituinte nos mais diversos espaços de colonização configurados para estas.

As representações das memórias de seis docentes do Colégio Estadual da Prata constituem a baliza que nos guiam aos caminhos e atalhos dessas memórias “clandestinas”, cujas teias que urdem procuraremos tecer ao longo das linhas que seguem.

²As memórias docentes aqui problematizadas concernem às trajetórias das professoras de História do Colégio Estadual da Prata ao longo do período ditatorial militar (1964-1985). A participação nos círculos de leitura marxista foi erigida por nós como categoria a demarcar a escolha das docentes: Leonília Amorim, Eliete de Queiroz Gurjão, Martha Lúcia Ribeiro Araújo, Mirian Barreto Xavier e Josefa Gomes de Almeida e Silva.

Memórias de uma efervescência cultural e política que “infestava” as ruas campinenses de “jovens subversivos” na contestação à ordem figurada, através das mudanças comportamentais configuradas pela “revolução dos costumes” em gestação. A atuação em programas de alfabetização popular, como os que aconteciam no bairro do Centenário em Campina Grande, através da Campanha de Alfabetização Popular da Paraíba - CEPLAR³ (SCOCUGLIA, 2000) antecederia às futuras “sedições” figuradas pelas docentes em questão nas tramas que buscaremos narrar.

Contestar e “subverter”, via afrontamento dos costumes de uma sociedade conservadora como a nossa, parecia ser o verbo do dia para jovens que escandalizaram o tradicionalismo⁴ de suas famílias ao se portarem *contra culturalmente* frente aos códigos de sociabilidade civis intensificados pelo regime.

Todavia, o advento dos preceitos de “segurança nacional” ressignificados pela ordem figurante acabaram por adentrar os cotidianos das docentes aqui apropriadas, tendo em vista os limites imprecisos que as atuações mais rotineiras configuravam aos olhos dos censores e defensores civis do golpe. Em meio ao contexto esquizofrênico vivido pelo país em tempos de repressão, os limites da vida pública e privada acabavam por se diluir em meio ao panoptismo disseminado nas redes de sociabilidade que constituíam as culturas campinenses na década de 1960.

³ 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 Campina Grande e João Pessoa–PB (SCOCUGLIA, 2000).

⁴ 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).

Embora “silenciada”, ou ao menos não audível aos olhos “institucionais”, os cotidianos das jovens professoras adentram os espaços da “ilegalidade”, na medida em que destoam dos preceitos de “segurança nacional” preconizados pelo regime:

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

Testando os limites do “permitido” e do “proibido” as professoras do Colégio Estadual da Prata acabavam por burlar a ordem instintiva pela “situação autoritária” (TAVARES e WEIS, 1998), mediante as atividades “sediciosas” que o conservadorismo político em lacerante configuração acabava por ditar aos códigos de sociabilidades vigentes.

As práticas de leituras circulantes nos espaços de diálogo “subversivos” acabam por constituir importante artefato a ser apropriado pelo/a historiador/a da educação na imersão das “práticas materiais” que dão a ler a relação instituinte por Chartier (1990; 1992; 2002) entre o estruturalismo (ou pós-estruturalismo) e a filosofia do sujeito.

Se as modalidades de leituras não estão presas aos mecanismos de coerção estatal, tampouco podemos atribuir a este/a leitor/a possibilidades de refiguração do currículo escolar prescrito sem levar em consideração a proposta assente no arcabouço teórico das representações (Chartier, 1990; 1992; 2002). Ou seja, os conflitos e tensões estabelecidas entre a “vontade prescritiva” dos responsáveis pelos textos e as leituras, sempre rebeldes e fugidias dos leitores, que devem ser problematizadas pelo/a pesquisador/a no jogo dessas professoras com o tempo da ordem “institucional”, configurada pelos currículos escolares ao longo da ditadura militar.

Nesse ínterim, as atuações dos círculos de leitura marxista balizados pelas docentes em questão nos convidam a pensar as “sedições” configuradas por estas

mulheres por entre o *lugar* de *poder* e *colonização* instituído pelos currículos “oficiais”. Tornava-se comum se encontrar nas casas “menos visadas”, tal como afirma uma das professoras em nossas conversas iniciais, para ler, debater os textos “proibidos”, refigurando, de certo, suas próprias trajetórias enquanto meninas, mulheres, filhas, mães e docentes.

“Subvertendo” não apenas os códigos colonizadores intensificados pelo regime em voga; mas a própria “ordem moral” que lhes permitiu instituir espaços de devaneio no âmago de suas identidades, as representações docentes aqui apropriadas atuam na configuração de novas “estéticas da existência”⁵ que se (re) inventam nas tramas cotidianas de suas atuações “públicas” e privadas” ao longo da ditadura militar.

Se a colonização de espaços instituídos em *lugares* pelo poder “institucional” aponta para os dispositivos de reordenamento e silenciamento das suas atuações, faz-se necessário atentar aos procedimentos de *uso* de tais *lugares* por entre a ressignificação configurada pelos consumos ativos, nos jogos com o tempo e desprovidos de um *lugar próprio* (CERTEAU, 1994).

Atuando no campo do “outro institucionalizado”, mediante o panoptismo que o *lugar* confere ao tempo, as docentes em questão encontraram nos usos sob-reptícios dos “azares” do tempo a refiguração do seu saber-fazer, bricolando, reorganizando e libertando-se das amarras panópticas por entre as linhas dos usos de seus discursos. Conforme aponta Certeau (1994):

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”

⁵ A apropriação da categoria “estética de existência” em nosso trabalho aponta para a “subversão” da própria moral “tradicional”, bem como a constituição de identidades singulares frente à “dominação” masculina sobre as docentes em questão. Evidenciamos, assim, as novas relações estabelecidas com elas próprias e com os/as demais na construção de novos códigos de ética; auxiliando, de certo, a refigurar e “atualizar” as representações políticas e culturais de seu tempo (FOUCAULT, 1985; RAGO, 2008).

formam a contrapartida, do lado dos “consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Nesse entremeio, muitas das professoras ressignificaram espaços de colonização, reinventando os cotidianos escolares através dos usos, sempre ativos e “subversivos” que faziam nas caças no terreno do *lugar próprio*.

Poderíamos falar, apropriando-se do pensamento de Foucault (2001), que tais docentes configuraram a tessitura de espaços de “heterotopia”, tendo em vista a “subversão” instituída por suas “práticas” no bojo da burocratização ressignificada pelos ideários do regime.

Constituindo espaços “localizáveis”, embora “invizibilizados” pela “míope” visão dos censores do regime, as atuações docentes apontam para a “inversão”, mediante contestação da ordem dada, dos preceitos panópticos disseminados pelo então estado de “Segurança Nacional”. Espaços que embora se possam “identificar”, invertem os posicionamentos exteriores ao se configurarem como importantes redes de micro-resistências que fundamentam as micro-liberdades cotidianas:

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).

Em meio ao panoptismo configurado nos cotidianos escolares em questão muitas das docentes puderam reutilizar os espaços de colonização, ressignificando a ordem

prefigurada mediante as *maneiras de utilizar* os conteúdos de suas disciplinas em grande parte “colonizadas” pela reforma tecnocientífica agenciada pela lei 5. 693/71⁶ e a “racionalização” dos espaços educacionais, gradualmente transformados em *lugares* de produção “científica” da indústria em expansão via-“milagre econômico” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971).

Assim sendo, faz-se profícua a apropriação daquele que é considerado o “mais oficial” dos “documentos” escolares como forma de deslindar as tramas cotidianas que escrevem as histórias e memórias das docentes do Colégio Estadual da Prata. Os diários de classe possibilitam, assim, enveredar pelas diversas apropriações que os sujeitos escolares deles fazem ao longo dos cotidianos de atuação (ALVES, 2003).

Se pensarmos que as escritas das docentes que neles firmam seus traços se constituem mediante as “burlas” do agenciamento institucional, “subvertendo” as “redes microbianas” do poder, tal artefato educacional poderá se tornar “novo” frente à operação que visa dessacralizar os usos desses *espaçotempos* como eventos constitutivos dos enredos que propomos entretecer⁷.

⁶ 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 (Parecer do Conselho Federal de Educação em 11 de agosto de 1971. Fonte: Inspeção Técnica da SEEC-PB, 2011).

⁷ Catalogamos e digitalizamos os diários escolares encontrados no “arquivo morto” do Colégio Estadual da Prata. Apropriamos-nos aqui dos diários até agora encontrados frente às prescrições curriculares presentes nos Pareceres curriculares emitidos pelo então Conselho Federal de Educação como forma de problematizar os usos que estas docentes faziam da ordem curricular prescrita. A premissa que confere às atuações docentes o caráter “subversivo” frente aos códigos curriculares em questão se assenta na problematização dos conteúdos e abordagens presentes nesse espaço. Como exemplo, situamos o diário da professora de História, Martha Lúcia Ribeiro Araújo, que agenciada pela reforma técnico-científica de 1971 parecia fazer outros usos além dos quais “registrava” nesse espaço. No diário do ano letivo de 1979 encontramos a recorrência às “simples” estruturas econômicas das sociedades da chamada “antiguidade clássica”. Todavia, o uso que esta fazia desse conteúdo parece apontar para as denúncias da situação econômica na época vigente. Na aula de tema “A inquisição na Europa” podemos perceber, através de nossas conversas iniciais, a alusão indireta ao cerceamento da liberdade política nos anos de chumbo.

A apropriação que estas professoras faziam da ordem institucional evidencia 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, escapa a suas amarras através da “fabricação” de outros sentidos e significações às quais não foram previamente preparados para estas.

Essa outra produção, poética, mas “cor de muralha” que se metamorfoseia por entre as suas táticas e astúcias, teria possibilitado as docentes em questão “subverter” a ordem instintuente, a partir da sua utilização para outros fins que as instituições colonizadoras preconizaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais (LE GOFF, 1994, p. 540).

A “seleção”, “reunião” e “transformação” dos objetos em “documentos”, fabricando-lhes, confere novas perspectivas aos desafios erigidos ao campo de pesquisa em História da Educação. Nesse ínterim, fez-se necessário alargar a concepção documental por muito tempo em voga, compreendendo a “operação histórica” mediante

a produção e produto de um “lugar” em interface com os “procedimentos técnicos” (“práticas científicas”) e a produção “subjativa” de um relato.

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

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

Destarte, uma grata surpresa nos arrasta às margens dessas memórias que se querem histórias! “Táticas” de “subversão” docente, jogadas no campo do outro, na utilização sub-reptícia do tempo (Certeau, 1994).

Abrindo a senda que configura as salas de aula do “Colégio Estadual da Prata” como espaços de “heterotopia”, nos entrelaçamos nas redes de saber-poder que circunscrevem as confluências da vida *pública* e *privada* ao longo da esquizofrenia vivificada nos chamados “anos de chumbo”.

Na urdidura de retalhos de memória aqui expostas, as “práticas de leitura” (Chartier, 1990; 1992. 2002) parecem constituir a pedra de toque de nossas problematizações ao possibilitar, através da apropriação da “História oral” (Alberti, 2004), uma (re) aproximação com “sedições” e “seduções” protagonizadas pelas docentes aqui investigadas.

Problematizar as inter-relações entre as “formas habituais” e as “práticas materiais” (Chartier; 2002) no uso dos currículos prescritos às culturas escolares na ditadura militar constitui o cerne de futuras investigações que têm sem seus horizontes de espera a amplificação dos debates e embates que demarcam as subjetivações e reinvenção de si das professoras do Colégio Estadual da Prata na interface com as inovações conceituais e metodológicas advindas no campo de pesquisa em História da Educação.

REFERÊNCIAS E FONTES

Documentação institucional:

Diários de classe encontrados no “arquivo morto” do Colégio Estadual Dr. Elpídeo de Almeida (Estadual da Prata), Campina Grande-PB. Pastas de 1976-1984

Pareceres educacionais do Conselho Federal de Educação enviados à Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (1969, 1970, 1971).

Bibliografia:

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

ALVES, Nilda. **Diários de Classe, espaço e diversidade**. In: MIGNOT, Ana Crystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. In: *Apologia à História e ao ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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 operação histórica**. In: *A escrita da História*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

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

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

RAGO, Margareth. **“Escrever de novo a palavra mulher”**: Recontando a história das lutas feministas. In: FERREIRA, Antônio Celso; Bezerra, Holien Gonçalves; LUCCA, Tânia Regina de (orgs.). O historiador e seu tempo: encontros com a história. São Paulo: Editora da UNESP: ANPUH, 2008.

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

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

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.

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

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