



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E CIDADES

**MEMÓRIA E COTIDIANO ESCOLAR:
O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1968-1978)**



THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE
Orientador: Professor Dr. Severino Cabral Filho

CAMPINA GRANDE

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**MEMÓRIA E COTIDIANO ESCOLAR:
O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1968-1978)**

Dissertação de Mestrado desenvolvida na Linha de Pesquisa *Cultura e Cidades* do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/ UFCG), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, pela aluna Thaisy Lanny de Albuquerque, sob a orientação do Professor Dr. Severino Cabral Filho.

CAMPINA GRANDE

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A345m Albuquerque, Thaisy Lanny de.

Memória e cotidiano escolar : o Colégio Estadual de Campina Grande (1968-1978) / Thaisy Lanny de Albuquerque. - Campina Grande, 2011.

142 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Severino Cabral Filho

Referências.

1. Cidade. 2. Fontes Orais. 3. Educação. I. Título.

CDU 908:373.5 (043)

**MEMÓRIA E COTIDIANO ESCOLAR:
O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1968-1978)**

THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida em: / /

BANCA EXAMINADORA:

.....
Professor Dr. Severino Cabral Filho
(Orientador)

.....
Professora Dra. Elizabeth Cristina de Andrade Lima
(Examinadora Interna)

.....
Professora Dra. Regina Célia Gonçalves
(Examinadora Externa)

.....
Professor Dr. José Benjamin Montenegro
(Suplente)

.....
Professor Dr. Luciano Mendonça de Lima
(Suplente)

Dedico este trabalho a todos/as que passaram pelo Colégio Estadual da Prata. Em especial, a minha mãe, Lindécia, pessoa preciosa, que pelas suas palavras, tornou este sonho possível...

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa é sempre um trabalho coletivo. É fruto da nossa formação, das nossas escolhas, dos diálogos com os autores, do ambiente acadêmico, social e cultural do qual fazemos parte, das nossas leituras e do nosso olhar sobre o mundo. Mas é também um trabalho realizado a muitas mãos, uma vez que a pesquisa requer o contato com pessoas e arquivos; e a produção escrita não seria possível sem a presença de professores e orientadores, nem tampouco sem o carinho daqueles que nos cercam.

Por isso, esse é um momento muito especial: É o momento de agradecer, com muito carinho e respeito, a todos vocês que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Agradeço, de coração, a minha mãe, Lindécia, por todo o apoio, carinho e atenção, pelas boas conversas, pelo incentivo constante, pela doçura do seu abraço, seu acolhimento, suas orações e todo o afeto ao qual serei grata eternamente a Deus por ter me feito sua filha!

Agradeço a minha irmã, Thatiana, pela paciência, pelos risos e brincadeiras para me fazer relaxar, por estar sempre ao meu lado e me ajudar inúmeras vezes sem precisar que eu pedisse ajuda, por ser encantadora e trazer luz e alegria para minha vida!

Ao Professor Severino Cabral Filho, um profissional dedicado, competente e ao mesmo tempo tão amigo, sempre disposto a ajudar. Sou muito grata a você pela confiança, pela orientação, pelos livros que me emprestou, mas principalmente por ter sido um orientador tão compreensivo que sempre me incentivou a seguir em frente.

Ao meu noivo, Fabiano, que esteve ao meu lado em todas as fases de elaboração deste trabalho, que acompanhou primeiro o sonho, depois os esboços, o projeto, a pesquisa e a escrita, com o mesmo aconchego e ternura que enchem meu coração de alegria.

Ao professor Alarcon, a quem sou imensamente grata, por ter sido a primeira pessoa que me incentivou a realizar o projeto de pesquisa para a seleção de mestrado. E também pelas considerações valiosas durante a qualificação, que muito ajudaram na elaboração deste trabalho. Muito, muito obrigada!

Ao Professor Gervácio Batista, um excelente professor, pelas aulas sempre dinâmicas, pelos ensinamentos dos conteúdos acadêmicos e pelas lições de vida com as histórias que me contou na entrevista sobre o Colégio Estadual da Prata. Muito obrigada!

Ao professor Clarindo, pela sua atenção e incentivo constantes!

A Professora Thelma Veloso, da UEPB, pela argüição na defesa da qualificação.

A todos os queridos professores que ministraram disciplinas no mestrado: Osmar Silva, Gervácio Batista, Severino Cabral, Roberval Santiago, Keila Queirós, Iranilson Buriti, Regina Coelli. As discussões realizadas em sala de aula foram bastante pertinentes e certamente muito contribuíram para a elaboração deste trabalho, mas principalmente para a minha formação.

Ao Professor Luciano Mendonça, pela disponibilidade em conceder a entrevista narrando sua trajetória no Colégio Estadual.

A todos os colegas de mestrado, que partilharam comigo essa experiência. Em especial, a Carlos, Fátima, Amanda, Alexandre, Mirella, Leonardo, Josinaldo e Rivaldo. E também as amigas Cida, Neide e Val e o colega Bruno Gaudêncio.

Aos funcionários do PPGH, Arnaldo e Maressa, pela atenção e cordialidade constantes.

A CAPES, pela concessão de uma bolsa de financiamento à pesquisa realizada.

Para a realização deste trabalho de pesquisa, procuramos instituições e nos deparamos com pessoas amigáveis, sempre atentas e dispostas a nos auxiliar. Por isso, agradeço:

A todos os funcionários do Museu Histórico de Campina Grande, em especial à Fátima, que trabalhou por muitos anos na sessão do arquivo e sempre se prontificou a ajudar, com muita simpatia.

A Valéria, da Biblioteca Átila de Almeida, na UEPB, que se emociona com as conquistas de cada pesquisa realizada no arquivo.

A todos os funcionários do arquivo do Jornal Diário da Borborema, em especial a Seu Biu, Mabel e Júlio César.

A Fernando Azevedo, porque o Colégio da Prata é, para ele, muito mais que um colégio: é uma parte muito importante da sua vida e da sua história e foi justamente esse amor que o levou a tomar para si a responsabilidade pela preservação da documentação escolar e a criação de um *site* sobre o colégio.

À professora Josélia Ramos, do Estadual da Prata, que se dedica, ao longo dos anos, em conservar os fragmentos de histórias deste colégio e realiza seu trabalho com muita paciência e dedicação junto aos estudantes. Obrigada pelo apoio!

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa e que nos concederam entrevistas. Em especial, a minha mãe, Netário Xavier, Seu Danda, Bráulio Tavares, Dona Divanice, Edmilson Rodrigues, Benedito Luciano, Fernando Aragão, Hermes de Almeida, Jobédis Magno, Jonas José, Luciano Mendonça, Marilice Azevedo, Patrícia Cristina Aragão, Wellington Medeiros, Gervácio Batista, Professora Martha Lúcia.

Agradeço às Professoras que aceitaram participar da banca de defesa da dissertação: Elizabeth Cristina e Regina Célia, dois exemplos singulares de que é possível viver com arte e simpatia, sem deixar de lado a competência e o brilho em seus trabalhos.

A cada um de vocês... Muito obrigada!

Por fim, agradeço também a todos aqueles que trabalharam para a construção do Colégio Estadual da Prata: a cada pedreiro anônimo que imprimiu as suas marcas em cada tijolo depositado nas paredes; aos pintores, eletricitas, encanadores; a cada funcionário que cuidou da limpeza, da organização, da vigilância, da secretaria do colégio; a cada professor, inspetor, diretor; porque o trabalho de construção não é só de quem idealiza, ou disponibiliza os recursos, mas principalmente, é daqueles que trabalham, cotidianamente, para o seu funcionamento e manutenção. Por fim, agradeço também a todos os estudantes, de todas as épocas, porque o trabalho de construção é sempre difícil, mas não seria possível sem vocês.

Esse trabalho é de todos nós...

“O Colégio da Prata tem muita história, minha filha... Ali tem muita história”.

(Dona Divanice)

MEMÓRIA E COTIDIANO ESCOLAR:
O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1968-1978)

RESUMO

O *Colégio Estadual de Campina Grande*, também conhecido como Estadual da Prata, foi inaugurado em 1953 e tornou-se o primeiro colégio público de ensino secundário da cidade. Fruto das “leis orgânicas de ensino”, formuladas durante o Estado Novo (1937-1945), o Colégio Estadual logo se tornou uma referência de qualidade em ensino, atraindo tanto estudantes da própria cidade como também de regiões circunvizinhas, pertencentes às mais variadas camadas sociais. Durante o período de vigência do Governo Militar no Brasil, em especial a partir da promulgação do Ato Institucional nº 5 (1968-1978), todos os colégios do país passaram a ser vigiados e fiscalizados com maior intensidade, com o intuito de coibir ações consideradas “subversivas”. Com base nos diálogos teóricos oferecidos por Certeau, e da utilização das fontes orais através da metodologia do paradigma indiciário sugerido por Ginzburg, buscaremos problematizar o cotidiano escolar durante o AI-5, e as interfaces e relações estabelecidas no cotidiano escolar durante esse período.

Palavras-chave: Cidade; Fontes orais; Educação.

MEMORY AND DAILY SCHOOL:
THE CAMPINA GRANDE STATE COLLEGE (1968-1978)

ABSTRACT

The Campina Grande State College, also known as Silver State College, was inaugurated in 1953 and became the first public school of secondary education in the city. The organics laws of teaching, formulated during the Estado Novo (1937-1945), the State College soon became a byword for quality in education, attracting students from both the city and also from surrounding regions, belonging to various social layers. During the military government in Brazil, especially after the promulgation of the Institutional Act n° 5 (1968-1978), all colleges in the country began to be watched and monitored with greater intensity in order to curb actions considered “subversive”. Based on theoretical dialogues offered by Certeau, and the use of oral sources through the methodology of evidential paradigm suggested by Ginzburg, seek to question the school everyday during the AI-5, and the interfaces and relationships established in the school routine during that period.

Keywords: City; Oral sources; Education.

LA MEMORIA Y LA RUTINA EN LA ESCUELA:
EL COLEGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1968-1978)

RESUMEN

El Colégio Estadual de Campina Grande, también conocido como Estadual de La Plata, fue inaugurado en 1953 y se convirtió en la primera escuela pública de educación secundaria en la ciudad. Fruto de “las leyes orgánicas de la enseñanza”, formuladas durante El Estado Novo (1937-1945), el Colegio Estadual pronto se convirtió en sinónimo de calidad en la educación, la atracción de estudiantes de la ciudad y también de las regiones circundantes, que pertenecen a distintas capas sociales. Durante el período del gobierno militar en Brasil, especialmente después de la promulgación del Acto Institucional nº 5 (1968-1978), todas las universidades en el país comenzaron a ser observadas y monitorizadas con mayor intensidad, con el fin de frenar las acciones consideradas “subversivas”. Sobre la base de diálogos teóricos ofrecidos por Certeau, y la utilización de fuentes orales a través de la metodología de paradigma probatorio propuesta por Ginzburg, se trata de cuestionar la escuela en su rutina durante el AI-5.

Palabras clave: Ciudad; Fuentes orales; Educación.

Sumário

AGRADECIMENTOS _____	05
RESUMO _____	09
ABSTRACT _____	10
RESUMEN _____	11
APRESENTAÇÃO _____	13
INTRODUÇÃO: INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA _____	16
I CAPÍTULO: “EXCELSA OFICINA NA VERDE CAMPINA”: O COLÉGIO ESTADUAL DA PRATA _____	40
1.1 Eis que surge o Colégio Estadual de Campina Grande _____	43
1.2 O bairro da Prata _____	57
1.3 O “turno da fome” e a popularização do ensino em Campina Grande _____	64
II CAPÍTULO: O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE: MEMÓRIA E COTIDIANO _____	70
2.1 “Arara, papagaio quer tu”: panorama afetivo do colégio e arquitetura escolar _____	73
Arquitetura escolar: os espaços praticados _____	73
“Leis orgânicas” e doenças infecto-contagiosas: a propósito da matrícula _____	80
Fardamento escolar _____	84
2.2 “Ao mestre com carinho”: uma cartografia sentimental da cidade _____	92
“O” chefe de disciplina _____	93
III CAPÍTULO: “DO FURTO PARA O ASSALTO À MÃO ARMADA”: O COLÉGIO ESTADUAL DURANTE A DITADURA MILITAR _____	101
3.1 “Campina Grande, a segunda Dallas”: medo, euforia, silêncio _____	107
3.2 A “hipócrita lusa” ou o cotidiano escolar sob censura _____	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	123
REFERÊNCIAS _____	129
APÊNDICES _____	139
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS _____	140
APÊNDICE B: MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO _____	142

APRESENTAÇÃO

O nosso encontro com um tema de pesquisa é sempre uma experiência singular ¹. Tem muito a dizer sobre nossas leituras, nosso tempo, nossas vivências cotidianas. Geralmente é despertada por aquilo que nos atrai ou nos intriga, ou por algo que nos chega às mãos quando menos esperamos e, logo à primeira vista, suscita uma curiosidade que nos induz à investigação.

Nossa aproximação com o tema da historiografia da educação aconteceu ainda durante a graduação de licenciatura em História, através do contato com o Professor Dr. Antônio Berto Machado, da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, quando participamos durante o período de 2006-2007 de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa PROLICEN da UFCG ².

No entanto, foi apenas no ano de 2008 que voltamos nosso olhar para o Colégio Estadual da Prata enquanto objeto de pesquisa historiográfica, quando, na disciplina de “Métodos e Técnicas de Pesquisa”, do curso de História da UFCG, ministrada pelo Professor Dr. Alarcon Agra do Ó, fomos solicitados a visitar um arquivo, de qualquer instituição. Nesse momento, percebemos que, naquele colégio de um quarteirão inteiro, do qual ouvimos falar durante tantos anos, seria possível uma aproximação, a possibilidade do gesto do historiador, que para Certeau seria “o gesto que liga as ‘ideias’ aos lugares” ³.

Nossa primeira visita a esta instituição escolar foi marcada por muita cordialidade, por parte da direção e dos funcionários, mas também de muita surpresa, quando nos deparamos com o arquivo: por não haver espaço para a organização arquivística, apenas os documentos de uso corrente (dos últimos dois ou três anos) encontravam-se acondicionados na secretaria. Todo o restante dos documentos escolares encontrava-se em uma espécie de galpão, sujos e desorganizados.

Ainda assim, os livros de registros dos primeiros anos de funcionamento do colégio (1953 e 1954) foram salvaguardados em um pequeno “memorial”, organizado pela professora Josélia Ramos, junto com vários outros objetos, como taças esportivas, medalhas e troféus dos

¹ Esta apresentação foi sugerida pela Banca Examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Elizabeth Cristina de Andrade Lima e Regina Célia Gonçalves, como forma de explicitar os percursos e desdobramentos apresentados durante o processo de elaboração deste trabalho. Aproveitamos o ensejo pra lhes agradecer imensamente pelas contribuições.

² Projeto de pesquisa intitulado “*Mapeamento social, étnico-racial e educacional do(a)s candidato(a)s ao vestibular 2008 da UFCG*”, coordenado pelo Professor Antônio Berto Machado (UAEd/ UFCG).

³ CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1982. p.65.

campeonatos estudantis, quadros com fotografias de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores, bem como o primeiro fardamento escolar adotado na década de 1950.

Serviu-nos de imensa colaboração o *site* criado pelo professor Fernando Azevedo, que reúne alguns documentos escolares, entre eles o primeiro Relatório da Inspeção Federal, de 1954, e congrega fotografias e relatos de ex-alunos. Dessa forma, pudemos entrar em contato com as pessoas que escreviam sobre suas memórias, as quais muitas delas se disponibilizaram em nos conceder entrevistas de suas vidas, percursos e trajetórias no Estadual da Prata.

Nossa primeira hipótese era a de que, logo após a inauguração de um colégio público de nível secundário, ocorreu uma popularização do ensino na cidade. No entanto, através do contato com as primeiras fontes impressas, datadas dos anos iniciais do funcionamento dessa instituição escolar, percebemos que havia um número bastante restrito de estudantes matriculados e que, em sua maioria, apresentavam faixa etária acima dos vinte anos de idade.

A quantidade de estudantes matriculados foi crescente durante os anos 1950, mas atingiram um número expressivo na década de 1960, especialmente no ano de 1966, quando o colégio adotou o regime de funcionamento em quatro turnos, ao invés dos três turnos habituais, com o objetivo de suprir a demanda de matrículas.

Mesmo tendo funcionado apenas por um ano, esse modelo sugere uma elevação na procura pelo ensino secundário na cidade, ao qual relacionamos aos acordos MEC-USAID, ocorridos após a implementação do Regime Militar no Brasil. O incentivo à construção de estabelecimentos educacionais, ocorrido em todo o país, teve um reflexo em Campina Grande em meados dos anos 1960, quando foram construídos colégios sucursais ao Colégio Estadual, nos bairros de Bodocongó, Liberdade, Palmeira e José Pinheiro; ou seja, o *Colégio Estadual de Campina Grande* passava a funcionar em cinco estabelecimentos diferentes, localizados em bairros distintos, com o intuito de atender a uma gama maior de estudantes.

No início dos anos 1970, com o desmembramento e a conseqüente autonomia dos colégios estaduais, o colégio (matriz) tornou-se conhecido como “Colégio Estadual da Prata”, assim como os outros passaram, também, a ser designados a partir da referência aos bairros em que se encontram situados.

Outrossim, a partir de 1968, alguns jornais locais indicam uma elevação no preço das matrículas em estabelecimentos privados de ensino, apresentando a matéria jornalística como um assunto de interesse público, uma vez que o Colégio Estadual, que adotava o Exame de Admissão, reprovava um número significativo de estudantes que pretendiam a uma vaga.

A entonação das representações em torno dos colégios sugere um enaltecimento das instituições públicas, que eram as mais procuradas não apenas por serem “gratuitas”, mas porque só admitia os alunos com as melhores notas, como uma referência de manutenção da qualidade educacional. A menção ao ensino do Colégio Estadual foi recorrente em todas as entrevistas concedidas para a elaboração deste trabalho. Falou-se sobremaneira a respeito das normas, da disciplina, da excelência do ensino.

Para refletirmos sobre a implantação do ensino público de nível secundário na cidade de Campina Grande, partimos da premissa de que esta temática – comumente vinculada aos estudos da área de Educação⁴ – é também um assunto de interesse do historiador, que percebe nas instituições escolares um mote para refletir sobre inúmeras problemáticas, que abrange desde o ensino e os currículos educacionais⁵, até a relação entre a área educacional e fenômenos sociais, políticos e culturais mais extensos⁶.

Por fim, gostaríamos de esclarecer o nosso recorte temporal, que se estende de 1968 a 1978, período de vigência do Ato Institucional nº 5, mas que, ao longo do trabalho, recua até 1953, ano de inauguração do *Colégio Estadual de Campina Grande*. Percebemos que, em um trabalho historiográfico, o problema lançado deve estar vinculado à temporalidade escolhida. No entanto, como compreender as continuidades, se não falarmos sobre os deslocamentos? Como problematizar as transformações educacionais, sem lançar as bases para refletirmos sobre o problema sugerido?

Este trabalho representa uma tentativa de lançar um olhar sobre o Estadual da Prata e a relação deste colégio com a cidade de Campina Grande. Mas os olhares sobre essa vinculação assumem representações diferenciadas ao longo do tempo, da qual podemos apenas entrever, e tentamos apresentar nas páginas que seguem.

⁴ VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: *Revista Brasileira de História*. v.23, n.45, São Paulo, 2003.

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a História Escolar. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 83-104, 2011.

⁶ CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino "secundário"? In: *Revista da Faculdade de Educação*, vol.18, n.1. São Paulo, jan./jun. 1992. p.99-112. Nesse artigo, o historiador André Chervel apresenta a experiência francesa com relação ao ensino secundário, indicando que, após a Revolução Francesa, esse modelo educacional é criado inicialmente para designar o ensino que não é o “primário”; depois, como um o segundo nível de ensino, entre os anos iniciais de formação e a universidade; posteriormente, ficou também conhecido como “estudos clássicos”, devido a importância do latim; por fim, a partir de 1902, com as mudanças sócio-educativas francesas, o latim perde seu espaço primordial e o ensino passa a ser designado de “segundo grau”.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO: INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois

(Walter Benjamin ¹)

Em meados da década de 1970, um aluno do Colégio Estadual da Prata recebeu a notícia de que, após dias de incansável estudo, foi contemplado com a nota máxima em uma prova que julgara difícilíssima. Contente com o inesperado “dez”, o aluno saiu correndo pelo corredor do pavimento superior da escola e desceu a escada pelo corrimão. Ao chegar ao andar térreo, foi surpreendido pela inspetora, que o levou à Secretaria. O aluno foi punido com três dias de suspensão. Anos depois, relatando este episódio, ele afirma: “Eu merecia ser suspenso, mas valeu a pena!”.

Apesar da intensa vigilância e dos mecanismos disciplinares existentes no Estadual da Prata nos anos 1970, práticas como essa eram comuns no cotidiano, em que as tentativas de burlar as normas aparecem com frequência nas *rememorações* dos estudantes da época e consistem desde pequenos atos de transgressão que escapavam aos olhares vigilantes da inspetoria e dos demais profissionais da escola, até em atos de punição que transcendem os muros escolares. Para compreendermos o contexto do colégio durante o período de vigência da Ditadura Militar no Brasil, e as práticas cotidianas expressas nesse momento, precisamos inicialmente refletir sobre o processo de construção desse colégio.

Campina Grande, década de 1950. Uma cidade, localizada no interior da Paraíba, que possuía, em 1948, cento e cinquenta e oito escolas municipais ² de ensino primário; uma parcela da população, pertencente à elite, reivindicava a instalação de uma universidade, tal qual a capital do estado, João Pessoa, que oferecia à época três cursos de nível superior. No entanto, a cidade não contava ainda com um colégio de ensino secundário e público. Claro, colégios de ensino secundário havia três, todos eles privados e localizados no centro da cidade: o Colégio Alfredo Dantas; o Colégio da Imaculada Conceição (da Congregação Religiosa das Damas Cristãs – Damas); e o Colégio Diocesano Pio XI, sendo estes dois últimos criados sob a orientação da Igreja Católica.

¹ BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas, vol. 1) p. 37.

² Jornal *O Rebate*, outubro de 1949.

Havia ainda na cidade uma escola de nível secundarista e técnico, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), destinada aos filhos de trabalhadores que quisessem aprender um ofício, em consonância com o ensino secundário. No entanto, com a aprovação da Lei Orgânica de 1942³, que responsabiliza os estados e municípios pela implantação/manutenção dos ensinos primário, ginásial, clássico, científico e normal, tornou-se possível a instalação de um Colégio de ensino secundário e público na cidade: o *Colégio Estadual de Campina Grande* (CECG).

O *Colégio Estadual de Campina Grande*, que passou a funcionar através do Decreto nº 456, de 18 de julho de 1952, foi construído por iniciativa do Governador do Estado da Paraíba, Osvaldo Trigueiro (1947-1950). Entretanto, devido à demanda de tempo para a construção do prédio que, ainda hoje, abriga o colégio, esta instituição só foi inaugurada em 31 de janeiro de 1953, pelo Governador José Américo de Almeida. Também conhecido como “Estadual da Prata” (por estar localizado no bairro da Prata) e “Gigantão” (sobretudo a partir da década de 1970, devido tanto à dimensão física do prédio como também em virtude da organização escolar), o colégio passou a se chamar, no ano de 1997, *Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida*, através da Resolução nº 145/ 97 do Conselho Estadual de Educação.

Nas salas deste colégio funcionaram aulas da Escola Politécnica⁴, e foi ainda nesse cenário de longos corredores, do Colégio Estadual, que se viu florescer os primeiros dias de funcionamento da Escola Normal de Campina Grande. Como um colégio com tantas histórias continua ainda sem o registro de suas memórias? Como ocorreu o processo de construção do colégio? Quais as representações produzidas a partir de sua inauguração? Quem eram os estudantes que tiveram acesso ao seu funcionamento? Como era o cotidiano de alunos, funcionários e professores no Colégio Estadual?

Entre os trabalhos mais recentes da historiografia paraibana, em especial os que versam sobre Campina Grande, a cidade aparece como palco de inúmeras transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e simbólicas. Sousa⁵ analisa a cidade e suas representações durante as décadas de 1920 a 1945, tomando como um dos seus objetos de

³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. Esta Lei também estabelece o ensino secundário em dois níveis: o curso ginásial e o curso clássico.

⁴ A Escola Politécnica, ou Poli (posteriormente denominada de Universidade Federal da Paraíba e, em 2002, Universidade Federal de Campina Grande) iniciou suas atividades no ano de 1952, no prédio da antiga FURNE, mas devido à falta de espaço, transferiu-se no ano seguinte para o Colégio Estadual.

⁵ SOUSA, Fábio. *Cartografias e imagens da cidade: Campina Grande – 1920-1945*. Campinas, UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

investigação as “reformas urbanas” empreendidas pelo prefeito Vergniaud Wanderley, bem como as trajetórias dos habitantes da cidade. Assim, problematiza a noção de cidade moderna, através da contraposição entre o ideal de cidade e as práticas de seus habitantes. Aranha ⁶, investiga as tramas políticas em torno da implantação do sistema ferroviário na Paraíba, durante a passagem do século XIX para o XX e apresenta igualmente as transformações sociais e simbólicas, através da incorporação de elementos que ele designa de “símbolos do moderno”, como o trem de ferro, a energia elétrica, o telefone. Souza ⁷ aborda os locais de sociabilidade presentes na cidade e utiliza, entre outras fontes, os processos-crime, para refletir sobre as práticas ocorridas nos bailes e festas da cidade; ainda apresenta discussões sobre o cotidiano nos bairros e a influência do rádio. Cabral Filho ⁸ utiliza as imagens fotográficas como fonte principal de análise das transformações urbanas e das medidas de higienização e sanitarismo, bem como a incorporação de elementos tidos como equipamentos modernos, como o abastecimento de água.

A maior parte da produção historiográfica paraibana que aborda o tema educacional e/ou escolar encontra-se circunscrito ao período do século XIX e início do século XX, com ênfase nas instituições educacionais localizadas na capital do Estado, a cidade de João Pessoa. Pinheiro ⁹ discute o período de transição entre duas formas de ensino: as cadeiras isoladas e a construção de grupos escolares; através desse estudo, realiza um balanço sobre a escolarização na Paraíba. Cury ¹⁰ discute a formação do Lyceu Parahybano, em 1836, a partir da problematização das culturas escolares. Lima ¹¹ também discute uma instituição escolar, o Colégio de Educandos Artífices que existiu em João Pessoa durante meados do século XIX, um estabelecimento destinado a crianças órfãs e que tinha predominantemente a função de

⁶ ARANHA, Gervácio Batista. *Trem, modernidade e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas e práticas culturais (1880-1925)*. Campinas, UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

⁷ SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa. *Lazeres permitidos, prazeres proibidos: sociedade, cultura e lazer em Campina Grande (1945-1965)*. Recife, UFPE, 2002. (Tese de Doutorado).

⁸ CABRAL FILHO, Severino. *A cidade através de suas imagens: uma experiência modernizante em Campina Grande (1930-1950)*. João Pessoa, UFPB, 2007. (Tese de Doutorado).

⁹ PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002 (Coleção educação contemporânea).

¹⁰ CURY, Cláudia Engler. *As escolas de primeiras letras e o Lyceu Paraibano: cultura material escolar (1822-1864)*. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano de Jesus (Org.s). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.

¹¹ LIMA, Guaraciane Mendonça de. *A infância desvalida na Parahyba do Norte: o Colégio de Educandos Artífices (1865-1874)*. In: PINHEIRO; FERRONATO (Org.s). Op. cit.

lhes ensinar um ofício. Ferronato ¹² relaciona a instrução aos fatores políticos, durante o século XIX, vinculados ao processo de construção de uma Nação brasileira.

Na cidade de Campina Grande, o tema da escolarização aparece no trabalho de Nascimento ¹³, que realiza, de maneira breve, um levantamento sobre as escolas que se formaram em meados do século XX e o trabalho assistencial realizado pelos Gabinetes de Leitura. O primeiro trabalho que toma de empréstimo o tema educacional como objeto de pesquisa é o de Agra do Ó ¹⁴, que analisa as eleições municipais de Campina Grande, realizadas em 1959, em que, pela primeira vez, um dos candidatos apresenta uma carta de proposta sobre a educação no município, como uma de suas metas de governo. Desta forma, Agra do Ó analisa os objetivos contemplados nesse plano de governo, e os associa ao projeto desenvolvimentista implementados pelo presidente Juscelino Kubitschek nesse mesmo período.

Sobre os trabalhos que versam sobre as narrativas orais como fontes de pesquisa, destacam-se os trabalhos elaborados por Gonçalves e Cabral Filho. Gonçalves ¹⁵ lança seu olhar sobre as mulheres artesãs da Chã dos Pereira, na cidade de Ingá/PB; com base nas narrativas orais, busca “dar voz” às mulheres e nos oferece um panorama sensível sobre a atividade artesanal e sobre a localidade em que estão inseridas. Cabral Filho ¹⁶ analisa o processo de transição entre a panificação artesanal e a panificação mecanizada, na cidade de Cajazeiras/PB, a partir da realização de entrevistas com padeiros da cidade e nos permite entrever o “saber-fazer” e as relações estabelecidas entre os padeiros, bem como as condições de trabalho e o diálogo com a cidade.

Inseridos no nosso campo de discussão e pesquisa, existem lacunas no que concerne ao cotidiano escolar e às práticas escolares na cidade; ao Estadual da Prata enquanto objeto de pesquisa; ao sistema educacional na cidade, no período referente à década de 1970; e às práticas de alunos no cotidiano escolar.

¹² FERRONATO, Cristiano de Jesus. Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da Nação brasileira (1823-1840). In: PINHEIRO; FERRONATO (Org.s). Op. cit.

¹³ NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. *Disciplina e espaços: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX*. Recife, UFPE, 1997. (Dissertação de Mestrado).

¹⁴ AGRA DO Ó, Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades – Campina Grande (1959)*. Campina Grande: EDUFCEG, 2006 (Coleção Outras Histórias, n. 5).

¹⁵ GONÇALVES, Regina Célia. *Vidas no labirinto: mulheres e trabalho artesanal: um estudo sobre as artesãs da Chã dos Pereira – Ingá/ PB*. João Pessoa, UFPB, 1996 (Dissertação de Mestrado).

¹⁶ CABRAL FILHO. *O pão da memória. : velhos padeiros, lembranças, trabalho e história*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

Desta forma, nossa pesquisa intenta contribuir com as discussões acerca do cotidiano escolar, das práticas cotidianas de estudantes, mas também na representação da educação escolar contida nos projetos de cidade, na década de 70 como profícua para se pensar em aspectos referentes à cultura escolar, na escola enquanto produtora de cultura, e nos alunos enquanto agentes sociais que não apenas se submetem à ordem pré-estabelecida mas, ao contrário, que a subvertem, que aproveitam-se de instantes para elaborar operações sub-reptícias, para driblar os dispositivos disciplinares e produzir novas trajetórias.

No período político de vigência do Regime Militar, no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, os governantes passaram a ser nomeados pela Junta Militar, extinguindo-se as eleições e o voto popular. No entanto, a censura, a fiscalização e a vigilância intensificaram-se durante os anos de 1968 e 1978, período de vigência do Ato Institucional nº 5. Neste trabalho, buscaremos problematizar o cotidiano escolar durante a vigência do AI-5, em especial a partir da promulgação do Decreto-Lei nº 477¹⁷, “um dispositivo legal que levava o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país”. A escolha deste recorte temporal tornou-se possível devido a uma série de documentos encontrados nos arquivos do Colégio Estadual, que nomeiam diretores, professores e funcionários como “inspetores”, “responsáveis” pela vigilância de estudantes em atitudes “subversivas”, especialmente de caráter político. Vale salientar que, neste período de vigência da Ditadura Militar, qualquer atitude poderia ser considerada como “subversiva”, sujeita à aplicação de penalidades as mais arbitrárias.

Para o historiador Dominique Julia¹⁸, as reflexões sobre “a escola” ganharam destaque, nos anos 1970, a partir dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, em que as instituições educacionais são percebidas como uma forma de dominação da burguesia, sobretudo por ser a responsável pela produção do “capital cultural”, que permite uma reprodução dos mecanismos aceitos pela sociedade burguesa. Assim, a escola seria um espaço de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que permitiria estabelecer uma diferenciação entre os estudantes das classes mais abastadas daqueles provenientes de famílias menos favorecidas economicamente (e, conseqüentemente, culturalmente). Outro fator que levou a uma maior reflexão sobre as escolas foram os movimentos estudantis iniciados na França, em maio de

¹⁷ Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Cf.: DECRETO-LEI Nº 477, de 26/02/1969. Cf.: ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007, p.191.

¹⁸ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n.1, jan.-jun. 2001.

1968, que ganharam repercussão em todo o mundo (inclusive no Brasil, gerando conflitos armados, passeatas populares, prisões e o assassinato de um estudante secundarista na cidade do Rio de Janeiro)¹⁹.

No entanto, Julia indica que a maioria dos trabalhos realizados sobre a escolarização apresenta uma escola normatizada, controladora, subjugada a leis políticas e que, em contrapartida, impõe severamente esta rigidez das normas aos membros que compõem a escola, desconsiderando, assim, as especificidades desta instituição, bem como o cotidiano e as relações que se estabelecem em seu interior. Desta forma, estabelece parâmetros para pensar a escola *intramuros* (a cultura escolar com suas especificidades, sua lógica própria de funcionamento, bem como sua relação com a sociedade da qual faz parte e se relaciona, que ele denomina de cultura *extramuros*).

Nessa mesma perspectiva, Faria Filho²⁰ aponta que, comumente, trabalhos que versam sobre a história das instituições escolares pensam a escola sem considerar suas especificidades. Nesse sentido, propõe que a escola deve ser pensada não como uma instituição qualquer, mas a partir das tramas e dos meandros que a constituem, bem como da sua relação com a cultura presente na sociedade.

Com o intuito de problematizarmos o cotidiano escolar (1968-1978), com suas tramas, mas ainda reconhecendo a interrelação entre a sociedade como um todo e a comunidade escolar (uma articulação do colégio com a cidade, cujas trocas culturais e simbólicas ocorrem mutuamente), buscaremos subsídios teóricos na História Cultural, especialmente a partir das categorias pensadas por Michel de Certeau, para refletirmos sobre as noções de cotidiano, *práticas, representações, cultura, símbolos, espaço, disciplina e táticas (artes de fazer)*.

Para Certeau²¹, mais importante que debruçar-se sobre os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, encontram-se os olhares lançados sobre as *operações* dos seus usuários, cuja recepção (ou consumo) dos produtos culturais não constituem, de forma alguma, práticas neutras, mas ao contrário, consistem em “maneiras de praticar”.

Nesse sentido, a *cultura comum e cotidiana* é entendida como uma apropriação (ou reapropriação) desses bens culturais. Assim, as práticas dos usuários, ao invés de refletirem

¹⁹ ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. Op. cit.

²⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

²¹ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

meras reproduções e leituras passivas, estabelecem novas *trajetórias*, ou seja, séries de operações articuladas umas às outras no tempo ou, mais precisamente, uma produção particular de sentido: as *artes de fazer*, que encontram no cotidiano as suas manifestações.

Por compreendermos que o colégio se apresenta como um lugar de produção de cultura, buscaremos problematizar as práticas cotidianas de estudantes nos espaços escolares. *Espaço*, nesse sentido, assume uma conotação distinta daquela apresentada por *lugares*. De acordo com Certeau ²², um lugar é aquele que está prescrito, estabelecido, que corresponde a um “próprio”. Já “*o espaço é um lugar praticado*”, animado pelo conjunto de movimentos que se desdobram nos lugares. Desta forma, em nossa pesquisa, as práticas dos estudantes, professores e funcionários serão compreendidas a partir dos referenciais de disciplina e antidisciplina oferecidos por Certeau, que considera não apenas a institucionalização dos saberes e dos poderes, mas privilegia as resistências cotidianas, cujas acepções se apresentam como imprescindíveis para delinear este trabalho.

Quando lançamos nosso olhar sobre os espaços educacionais, é comum encontrarmos leituras que se entrecruzam nas perspectivas da historiografia e no campo da educação, cujas relações permitiram, no início dos anos 1980, a constituição de um novo campo de pesquisa, a *história da educação*. Inseridas nessas discussões, algumas categorias, como “culturas escolares”, permitem articular ambos os saberes, como forma de problematização da escolarização. Segundo Faria Filho ²³, “pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diferentes momentos da história do processo de escolarização”. Nesse sentido, quando trabalhamos com fontes elaboradas pela escola, torna-se possível apenas um estudo sobre a *prescrição* das práticas e não com as próprias práticas. Diante dessa questão é que se multiplicam as fontes de pesquisa em que, visando abordar as práticas cotidianas dos espaços escolares, pode-se recorrer às *fontes orais*, utilizadas também como metodologia de pesquisa.

Para Paul Thompson ²⁴, a utilização da história oral remonta ao século XIX, quando o historiador francês Jules Michelet defendia que “os documentos escritos deviam ser uma entre as muitas outras fontes”, valendo-se inclusive da própria memória. No entanto, Ferreira ²⁵ aponta que a utilização da oralidade remonta à Antiguidade, uma vez que se encontra presente nas obras de Heródoto, Tucídides e Políbio. Entretanto, a profissionalização do historiador, no

²² CERTEAU, Michel de. Op. Cit., p.202.

²³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Op. Cit., p.201.

²⁴ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.45.

²⁵ FERREIRA, Marieta de Moraes. *História Oral: um inventário das diferenças*. In: _____. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

século XIX, levou ao predomínio dos documentos escritos como fonte. Mesmo com a fundação da revista *Annales*, em 1929, na França, em que se passou a questionar a hegemonia da história política, possibilitando uma “viragem antropológica” e, com a interdisciplinaridade, a adoção de novas fontes no trabalho historiográfico (como bem lembra a célebre expressão de Lucien Febvre, um dos fundadores dos *Annales*, de que é possível ao historiador “fazer mel de todas as coisas, na falta das flores habituais”²⁶), mas esta renovação historiográfica não questionou o predomínio das fontes escritas.

“A primeira experiência da história oral como atividade organizada é de 1948”, afirma Freitas²⁷, “quando o professor Allan Nevis lançou o The Oral History Project da Universidade de Columbia”. No entanto, continua Freitas, o *boom* da história oral ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, consolidando-se também em outros países, a exemplo da Grã-Bretanha, Itália, Alemanha, Canadá e França. No Brasil, uma das primeiras experiências com história oral “ocorreu em 1971, em São Paulo, no Museu da Imagem e do Som (MIS)”. Outras experiências seguiram-se a essa, em especial a fundação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em 1975, que dispõe de um Setor de História Oral desde a sua fundação.

Ferreira²⁸ nos mostra que as transformações ocorridas nos diferentes campos da pesquisa histórica, entre as décadas de 1970 e 1980, possibilitaram pensar sobre uma história mais recente (chamada de história do tempo presente) que, por sua vez, levou a uma discussão sobre as fontes históricas, “permitindo que a história oral ocupe um novo espaço nos debates historiográficos atuais”. No entanto, atualmente, existem duas linhas de trabalho na história oral:

A primeira delas utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com os depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas. (...) [Esta perspectiva apresenta como objetivo central] garantir o máximo de veracidade e de objetividade aos depoimentos orais produzidos. (...) Uma segunda abordagem no campo da história oral é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e

²⁶ FEBVRE, Lucien *apud* LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2003.

²⁷ FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio à edição brasileira. In: THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.14; p.17.

²⁸ FERREIRA, *op. cit.*, p.06.

história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado. Nesta vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. (...) As distorções da memória podem se revelar mais um recurso do que um problema, já que a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central²⁹.

Nesse sentido, Ferreira indica os diferentes posicionamentos assumidos por historiadores (e pesquisadores em geral), com relação à história oral, que implicam não apenas em escolhas teóricas, mas também metodológicas (no tratamento com as fontes, desde a sua elaboração até a sua análise), estabelecidas a partir dos objetivos diferenciados com relação a esta fonte. Desta forma, indica que, na primeira perspectiva, encontra-se a grande maioria dos trabalhos de Paul Thompson, que vê na história oral um meio de “dar voz aos excluídos” e, desta forma, busca atingir uma finalidade social. Já na segunda perspectiva, que utiliza os relatos orais como representação, destacam-se os trabalhos de Michael Pollak.

Ferreira também nos chama a atenção para um debate existente em torno da expressão “história oral”, que pressupõe uma história diferente, um *outro* da história. Este questionamento levou muitos pesquisadores a preferir e adotar o termo “fontes orais”, haja vista que se trata de uma fonte como qualquer outra (escrita, iconográfica, etc.), que necessita do mesmo rigor crítico. A operação historiográfica, nesse sentido, não consiste apenas na elaboração de um documento a partir de entrevistas, mas na produção desse documento, com suas implicações metodológicas.

Segundo a metodologia da história oral, as entrevistas podem ser de dois tipos: *histórias de vida*, em que os entrevistados falam sobre suas vidas, a partir dos direcionamentos que julgarem convenientes; ou *entrevistas temáticas*, cujos entrevistados falam sobre a sua experiência particular, a partir de um determinado tema³⁰. Para Montenegro³¹, diferenciam-se as entrevistas realizadas para preencher lacunas de uma documentação escrita, daquelas entrevistas de memória, que fornecem subsídios para refletir sobre aspectos que nenhuma outra fonte poderia responder.

Devido ao problema suscitado nesta pesquisa, que busca inventariar as “maneiras de fazer”, as práticas cotidianas no Colégio Estadual de Campina Grande, optamos por realizar

²⁹ FERREIRA, op. cit., p. 9 - 10.

³⁰ ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

³¹ Memórias, percursos e reflexões: com Antônio Torres Montenegro. In: *Saeculum*. Entrevista. João Pessoa, jan.-jun. 2008.

entrevistas temáticas, tomando as narrativas orais como *indícios* do passado. De acordo com Cabral Filho ³², são “as narrativas individuais que pontuam o que há de comum para o grupo. Ao narrar as suas lembranças o indivíduo vai fazendo uma representação do seu passado, agindo sobre ele. Assim, a memória apresenta o processo reativo desencadeado pela realidade vivida sobre o indivíduo”.

As fontes orais constituem uma metodologia de pesquisa interdisciplinar, utilizada por antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores, com finalidades específicas referentes aos variados campos do saber. Sendo assim, o procedimento metodológico a ser adotado pode assumir diferentes matizes, de acordo com a perspectiva e o objetivo do pesquisador. Nesse sentido, não se pode dizer que existe uma homogeneidade com relação à elaboração da fonte oral, nem tampouco das suas formas de transcrição e análise.

De acordo com Gattaz ³³ “a História Oral concretiza-se somente quando chega ao texto”. No entanto, entre o oral e o escrito há uma distância expressa através dos silêncios, das pausas, dos gestos, mas que pode vir a ser diminuída através da *textualização*. Ou seja, após a realização da transcrição literal, o pesquisador inicia o trabalho de suprimir as perguntas do entrevistador e fazer ajustes nas falas, para que sigam uma sequência narrativa. Para tanto, são utilizados “dois conceitos da lingüística, que não podem ser entendidos separadamente: o de *transcrição*, proposto por Haroldo de Campos, e o de *teatro de linguagem*, formulado por Roland Barthes”.

A *transcrição* é uma das ferramentas utilizadas pelo pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy ³⁴, que a define como sendo

a fase final do trabalho dos discursos. (...) Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. (...) tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação. (...) O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se

³² CABRAL FILHO, Severino. *O pão da memória: velhos padeiros, lembranças, trabalho e história*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004. p.92

³³ GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (Série eventos). p.136.

³⁴ MEIHY, *apud* CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. In: *Neho-história*. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral, n. 1, São Paulo, Nov. 1999, p.74.

aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria postíça. Com isso, valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe de sugestões. (...) Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes.

Essa discussão acerca da atuação (direta) do pesquisador no processo de transcrição de entrevistas é um dos debates presentes no campo da metodologia das fontes orais, uma vez que, sendo a fonte oral produzida *a posteriori* (após o acontecimento), a “interferência” do pesquisador já estaria presente mesmo no momento de elaboração da própria fonte, ou seja, da entrevista.

Mesmo reconhecendo que nenhum “documento” é neutro, como outrora apregoavam os historiadores da Escola Metódica, e que o historiador também não produz uma pesquisa imparcial mas, ao contrário, suas escolhas e suas perguntas direcionadas ao documento demonstram sua atuação nesse processo (mesmo quando se utilizam as fontes escritas), ainda assim, muitos historiadores criticam a utilização da *transcrição*, pois defendem que as narrativas orais podem ser melhor analisadas se forem transcritas literalmente, ou, conforme Alberti³⁵, devemos ser fiéis às palavras e expressões utilizadas pela pessoa entrevistada, pois mesmo as repetições, que aparentam ser desnecessárias, podem nos indicar os caminhos para analisar as entrevistas.

Desta forma, no processo de transcrição das entrevistas realizadas neste trabalho, optamos por transcrevê-las o mais próximo possível dos relatos, apontando as pausas através de reticências, uma vez que os silêncios, os risos são igualmente parte importante para o trabalho de composição e de análise.

O trabalho historiográfico, elaborado a partir de fontes orais, toma de empréstimo também uma problematização acerca da memória. Por exemplo: em uma entrevista, o entrevistado elabora sua narrativa a partir de lembranças de sua infância, de sua juventude, mas também com base nas lembranças de fatos ocorridos há seis meses, ou no dia anterior. Desta forma, a configuração do tempo se apresenta como uma multiplicidade de momentos, que se desdobra na sua narrativa, ou seja, evidencia-se através das múltiplas temporalidades³⁶.

³⁵ ALBERTI, Verena. Op. cit., p.186.

³⁶ GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais. Mato Grosso na primeira metade do século XX. Cuiabá / MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.*

A relação que as pessoas assumem com o tempo, em suas dimensões de passado, presente e futuro, é produzida historicamente. De acordo com Guimarães Neto ³⁷,

O trabalho historiográfico com as fontes orais deve considerar ou incidir a sua atenção sobre a particularidade do tempo da memória, procurando questionar os laços mais importantes ou a natureza dessa relação, das *artes da memória* e do tempo histórico, entendendo que as histórias relatadas são, antes de tudo, vidas ou acontecimentos lembrados. As recordações não são meras exposições da memória, mas um olhar que reconstrói, decifra, revela e permite a passagem de um tempo a outro e, especialmente, trazem a possibilidade de atualização do passado no presente.

Nesse sentido, as discussões acerca da memória apresentam meandros constitutivos que nos levam a discussões ainda mais complexas, como a própria noção de *tempo*. Para Koselleck ³⁸, a noção de tempo histórico é uma das questões mais difíceis de responder, no campo da historiografia (que nos remete ao campo da teoria da história) uma vez que se distingue da noção de tempo natural, de tempo cronológico.

A experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...). Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

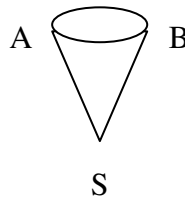
História e memória. Essa relação, tantas vezes evocada ao longo do tempo, entre Clio e Mnemósine, foi continuamente ressignificada, ganhando matizes variados em sua historicidade e levando a profundas reflexões em torno de suas aproximações e fronteiras. De

³⁷ GUIMARÃES NETO, op. cit., p.48. (Grifos no original).

³⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006. p.309-310

acordo com Dosse ³⁹, “durante muito tempo, a história foi identificada à memória”, especialmente nos processos de construção de uma história nacional, sobretudo no século XIX, em que o poder político buscava a construção de sua própria história/ memória. No entanto, em finais do século XIX, Henri Bergson consegue distinguir dois tipos de memória: “uma memória-hábito, que advém da parte sensório-motora do corpo e uma memória-pura, coestensiva da consciência em relação à duração” ⁴⁰.

Ao refletir sobre a memória e os processos de constituição das lembranças, Bergson ⁴¹ elabora uma explicação pautada no que ele denomina de “cone da memória”. Na base do cone (S), encontra-se a percepção atual que temos sobre o nosso próprio corpo; na base AB estariam armazenadas as nossas lembranças. Ao estabelecer esses parâmetros, Bergson indica que, ao invés de nos concentrarmos nos extremos, precisamos reconhecer os *progressos*, ou seja, as relações e os desdobramentos que advêm destes pólos.



Segundo Bergson, as nossas lembranças encontram-se intimamente vinculadas à nossa percepção sensório-motora. No entanto, entre essas duas bases existe uma série de círculos menores de memória, que dão acesso às nossas lembranças, “como se nossas lembranças se repetissem um número indefinido de vezes” ⁴². Mas o autor fala também que a memória possui um nível de elasticidade que permite estreitar ou dilatar, ou seja, duas disposições mentais diversas: ao se dilatar, a memória daria acesso a uma lembrança mais pessoal; mas ao se estreitar, teríamos uma lembrança mais banal. Por exemplo: ao ouvirmos uma voz sussurrando em nosso ouvido, em uma língua estrangeira, nossa memória estreita nos faria prestar atenção ao idioma, enquanto que a memória dilatada nos faria pensar em uma pessoa em particular. Quanto mais estreita é a lembrança, mais ela se aproxima da percepção.

³⁹ DOSSE, François. Uma história social da memória. In: _____. *A história*. Bauru/ SP: EDUSC, 2003 (Coleção História) p. 261.

⁴⁰ DOSSE, Op. Cit., p.279.

⁴¹ BERGSON, Henri. *Memória e vida*: textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

⁴² BERGSON, op. cit., p.55.

Nesse sentido, Bergson afirma que entre a base AB e a base S, “há lugar (...) para mil e uma repetições de nossa vida psicológica, figuradas por inúmeras seções (...) do mesmo cone”⁴³. Desta forma, apresenta a memória como um elemento constituído a partir da percepção do presente junto com as associações de lembranças anteriores.

Para Dosse⁴⁴, através da diferenciação entre dois tipos de memória, Bergson propõe que o passado sobrevive tanto a partir dos mecanismos motores, quanto nas memórias independentes. “Resulta disso, segundo Bergson, que rememorar e memorizar são dois fenômenos distintos que não se interpenetram, o que não autoriza a mistura reducionista desses dois domínios”.

Mas é apenas através do sociólogo durkheimniano, Maurice Halbwachs, no início do século XX, que história e memória serão colocadas em lados opostos. Halbwachs lança como princípio a noção de que “a memória é coletiva”, ou seja, construída em sociedade, de modo que nossas lembranças estão, segundo ele, sempre associadas a um grupo.

Para Bergson, o passado permanece inteiro em nossa memória, exatamente como foi para nós (...) como páginas impressas nos livros que poderíamos abrir se o desejássemos, ainda que nunca mais venhamos a abri-los. Para nós, ao contrário, o que subsiste em alguma galeria subterrânea não são imagens totalmente prontas, mas – na sociedade – todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado que representamos de modo incompleto ou indistinto, e que até acreditamos terem saído inteiramente de nossa memória⁴⁵.

Desta forma, Halbwachs indica que as nossas lembranças muitas vezes confundem-se com a memória dos grupos aos quais pertencemos em diferentes épocas, e que estas lembranças se adaptam ao conjunto das nossas percepções do presente. Além disso, ainda estabelece claramente uma distinção entre “memória” e “história”, em que opõe a memória, que seria “tudo o que flutua, o concreto, o vivido, o múltiplo, o sagrado, a imagem, o afeto, o mágico, enquanto a história caracterizar-se-ia por seu caráter exclusivamente crítico, conceitual, problemático e laicizante”⁴⁶.

⁴³ BERGSON, op. cit., p.66-67.

⁴⁴ DOSSE, Op. Cit., p.279.

⁴⁵ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. p. 97

⁴⁶ DOSSE, Op. Cit., p.280.

Ao contrário dos trabalhos de Halbwachs, cuja abordagem durkheimniana trata os fatos sociais como coisas, Michael Pollak ⁴⁷, em uma perspectiva construtivista, busca “analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. Para Pollak, os elementos constitutivos da memória são: os acontecimentos, as pessoas (ou personagens) e os lugares (lugares de memória, lugares de comemoração), tanto aqueles vividos/ conhecidos pessoalmente, como aqueles cuja experiência ocorreu “por tabela”, ou seja, foram conhecidos/ vividos pelo grupo do qual o indivíduo faz parte, chegando mesmo a confundir sua memória pessoal com a memória do grupo, através do que Pollak denomina de transferências, projeções de memória.

Mas a memória não é um elemento fixo, nem tampouco uma essência. Para Pollak,

a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes quanto inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização ⁴⁸.

Pollak ainda nos fala sobre a relação entre a memória e a identidade, tanto em seu caráter individual quanto coletivo. Nesse sentido, a própria construção de auto-imagem é realizada a partir de uma negociação, de uma transformação em função dos outros. Outro fator a ser considerado é a seletividade, conforme nos aponta Cabral Filho ⁴⁹: “A memória é, portanto, seletiva, e, estando a sua construção recorrentemente subordinada às circunstâncias do momento em que as lembranças são expressas, pode-se concluir que ela se apresenta como fruto de um trabalho de organização. E é o indivíduo que opera este trabalho”.

De acordo com Guimarães Neto ⁵⁰, lembramos daquilo que nos marca, que nos toca, e nesse sentido, “inventar, descobrir, aprender: mesclam-se na riqueza da recordação. Aliás, recordar, palavra latina (*re*: de retornar; *cor*: de coração), exprime a imagem do retorno pelo

⁴⁷ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.04.

⁴⁸ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.204.

⁴⁹ CABRAL FILHO, Severino. *O pão da memória: velhos padeiros, lembranças, trabalho e história*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004. p.29.

⁵⁰ GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais. Mato Grosso na primeira metade do século XX*. Cuiabá / MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006. p.49.

coração, e só se retorna pelo coração a tudo aquilo que nos toca profundamente, em busca do seu sentido”.

Desta forma, o trabalho com as fontes orais deve levar em consideração as relações entre a narrativa e a memória, considerando-se que “qualquer que seja a forma assumida pela fonte oral, baseia-se ela na memória e a memória é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva”⁵¹.

Mas precisamos considerar ainda, nas narrativas orais, a questão da subjetividade. O relato oral é uma produção que carrega em si uma série de marcas das interpretações que o entrevistado elabora sobre si mesmo e sobre os acontecimentos que vivenciou. Por isso mesmo, a história oral foi criticada, especialmente durante a década de 1980, quando ainda era um campo de pesquisa bastante recente, por se distanciar da noção de “verdade”, pois não sabemos se as falas dos entrevistados são verdadeiras ou não. No entanto, a riqueza das entrevistas consiste justamente em perceber as representações elaboradas em torno de um determinado acontecimento, que comumente nos levam a considerar aspectos que não seriam possíveis através de outras fontes. De acordo com Voldman⁵², o historiador deve

saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato. Não cabe desesperar-se com mentiras mais ou menos fáceis de desmascarar nem com o que pode ser tomado como contraverdades da palavra-fonte. Se compete ao historiador estabelecer o que será tomado como está e o que será reexaminado (à luz de outras fontes), posto de lado (definitivamente ou de modo provisório para uma análise secundária ou em outro plano) e criticado (como é mister em qualquer estudo), nada permite retirar da testemunha a posição que ela adquiriu pelo simples fato de ter aceitado responder às perguntas que lhe faziam.

Desta forma, devemos considerar a subjetividade dos relatos e relacioná-las com a discussão sobre a memória, uma vez que os relatos individuais nos fornecem indicativos para

⁵¹ LANG, Alice Beatriz. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.35.

⁵² VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.s). *Usos e abusos da história Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p.38.

pensarmos sobre os processos constitutivos da memória coletiva. Sobre esta questão, Alessandro Portelli⁵³ nos indica que

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis.

Enquanto historiadores, nossos caminhos se entrecruzam continuamente pelos caminhos das memórias, sejam elas escritas ou orais, como nos lembra Albuquerque Júnior⁵⁴, através da utilização das mais variadas fontes, como diários, cartas, relatos escritos de memorialistas, ou mesmo das fontes orais. No entanto, Albuquerque Júnior nos alerta para a distinção entre História e Memória, e também nos oferece ao olhar alguns indicativos de como percorrer por esses caminhos.

Inicialmente, Albuquerque Júnior apresenta o caráter múltiplo das memórias, iniciando pela “memória individual”, em seus vários níveis: “memória involuntária” (*reminiscência*, em que imagens já vividas chegam à consciência através de um signo do contexto no qual o indivíduo encontra-se inserido, estabelecendo uma interrelação entre sensações passadas e presentes), “memória voluntária” (*lembrança*, “fruto de um trabalho de rememoração que é feito no presente, relativo ao presente que foi e o presente que é”⁵⁵). O terceiro nível das “memórias individuais” seria o “afetivo” (pautado na sensibilidade social da qual o indivíduo faz parte); e o quarto nível, o “imaginativo” (“em que operam a invenção, o desejo, a fantasia”⁵⁶).

Na senda de Deleuze, Albuquerque Júnior percebe as memórias individuais a partir dos seus contínuos deslocamentos, o que sugere que não se pode pensar na memória como

⁵³ PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, p.59-72. p.62

⁵⁴ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: _____. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru/ SP: Edusc, 2007 (Coleção História).

⁵⁵ ALBUQUERQUE JÚNIOR, op. cit., p.202. Desta forma, indica que a recordação não é reviver o passado, mas sim um trabalho de organização dos fragmentos, ou seja, de construção.

⁵⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, op. cit., p. 203.

“individualidade” ou mesmo “subjetividade”, mas compreendê-la como “individuação” ou “subjetivação”.

Mas Albuquerque Júnior também estabelece as distinções entre “memória coletiva”, “memória histórica” e História. Enquanto a “memória coletiva” busca recompor o passado, como um *continuum* de recordações, com base na percepção obtida a partir do presente, na “memória histórica”, ao contrário, reinventa-se o passado com base nas diferenças estabelecidas entre presente e passado. A “memória coletiva” parte da semelhança, da continuidade; já a “memória histórica” reconhece as rupturas, as transformações, a descontinuidade. “Memória histórica” também se distingue da História. A primeira serve como marco temporal para o imaginário coletivo; já a segunda, reinventa o passado a partir da orientação de um aparato teórico e metodológico, que “cria um tempo abstrato”⁵⁷, de múltiplas experiências.

É nesse sentido que Albuquerque Júnior afirma que a História viola as memórias. Enquanto a memória está inserida em grupos e produz suas identidades, a História desnaturaliza as identidades. Nas memórias, as temporalidades são curtas, cotidianas; na História, sobrevoam-se os tempos, ao se trabalhar com temporalidades longas, e violam-se as memórias, ao recortá-las, reconstruí-las, atribuir-lhes novos significados, “desmanchando suas telas”.

Nessa seara de discussões acerca da memória, Montenegro⁵⁸ nos leva a pensar sobre outros autores que trabalham com esta mesma perspectiva. “Para Deleuze, para Benjamin, para Proust a memória é sinônimo de aprendizagem: quando relato um acontecimento marcante é porque aprendi alguma coisa com aquela experiência, elaborei alguma lição para minha vida com aquela situação”. A memória, nesse sentido, é percebida como algo a ser transmitido, como um conselho, conforme Walter Benjamin ilustra esse momento de memória e o associa à transmissão de conhecimentos, como quando o pai, diante da morte, ensina aos filhos, através de uma metáfora, que o tesouro da plantação encontra-se na fertilização do solo⁵⁹, ou mesmo que a transmissão da memória de um ofício, no trabalho artesanal, permitia

⁵⁷ ALBUQUERQUE JÚNIOR, op. cit., p.206.

⁵⁸ Memórias, percursos e reflexões: com Antônio Torres Montenegro. In: *Saeculum*. Entrevista. João Pessoa, jan.-jun. 2008. p.198.

⁵⁹ BENJAMIN, Walter, Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

o contato entre gerações e o ato de ensinar, de transmitir certa experiência, estava vinculado ao ato de ouvir e de narrar ⁶⁰.

Para Verena Alberti ⁶¹, a metodologia das fontes orais consiste em “histórias dentro da história”, em que, através dos relatos, o indivíduo reforça seus valores na entrevista. Esse aspecto foi igualmente abordado por Bourdieu, que indica que nas entrevistas a trajetória dos acontecimentos elaborados durante a narrativa pressupõe uma identidade coerente. Ainda assim, o trabalho com fontes orais deve privilegiar os entrevistados como unidades qualitativas (e não como dados estatísticos), uma vez que o que interessa é a análise.

Mas, quando saber o momento de parar de entrevistar? Alberti nos sugere o conceito de “saturação”, formulado por Daniel Bertaux. O “ponto de saturação” seria o momento em que as entrevistas começam a apresentar repetições, e o pesquisador percebe que, mesmo variando os grupos de entrevistados, as narrativas começam a trazer mais elementos repetidos que propriamente elementos novos, que venham a contribuir com a pesquisa.

Outro aspecto suscitado por Alberti, com implicações metodológicas para o trabalho historiográfico, é que pode “ser muito interessante comparar o que dizem as entrevistas com outros documentos de arquivo, pois às vezes há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo”.

Desta forma, a história oral, enquanto metodologia de pesquisa, encontra-se articulada com a pesquisa de documentos escritos, que servem como instrumentos de apoio para a investigação e, ainda, como base para a análise das entrevistas realizadas ⁶². Nesse sentido, coaduna-se com Lozano ⁶³, para quem “o historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos ‘sem voz’, pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a conseqüente análise histórica”.

Para Lang ⁶⁴ “o pesquisador deve utilizar-se (...) de todos os recursos disponíveis ao seu alcance, caso contrário a técnica utilizada torna-se mais importante do que o próprio resultado da pesquisa”. Sendo assim, a composição deste trabalho, além das fontes orais, que

⁶⁰ BENJAMIN, O narrador. In: _____. Op. cit.

⁶¹ ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 155-233.

⁶² ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

⁶³ LOZANO, Jorge Eduardo. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.s). *Usos e abusos da história Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p.17.

⁶⁴ LANG, Alice Beatriz. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.65.

se constituem como a nossa principal fonte (presente ao longo de toda a composição deste trabalho), utilizaremos ainda documentos escritos, tais como: periódicos, documentos oficiais relacionados ao colégio (como ofícios, portarias, relatórios, entre outros), cadernos de estudantes, certificados.

Assim como nos depoimentos orais, os jornais serão pensados neste trabalho como elementos de memória que, ao se entrecruzarem, nos possibilitam problematizar não apenas o Colégio Estadual da Prata, mas a maneira como a realidade social (tanto a nível local quanto nacionalmente) estava posta naquele momento.

Os jornais, assim como as fontes orais, serão percebidos e analisados a partir da metodologia do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg⁶⁵, que consiste em perceber os sinais, os rastros mais sutis, para iluminar contextos sociais mais amplos. Para compor a representatividade do paradigma indiciário, Ginzburg analisa três episódios: o trabalho de identificação de obras de arte, realizado por Giovanni Morelli (que busca perceber, através de detalhes ínfimos, os traços característicos de determinados pintores); as buscas investigativas de (em que as resoluções para os casos consistem na observação dos pequenos indícios e detalhes); e os trabalhos psicanalíticos de Sigmund Freud (que propunha a análise dos sonhos dos pacientes como forma de acesso ao inconsciente). Ginzburg⁶⁶ propõe que o passado, tal como ele foi, é irrecuperável. Desta forma, longe de sugerir uma pretensa busca pela “verdade”, afirma que só temos acesso ao passado através dos seus indícios. O paradigma indiciário, assim, consiste na observação e análise dos *indícios*, dos sinais, dos rastros do passado.

Nesse sentido, outro aspecto apresenta relevância na trajetória dos conceitos a serem utilizados nesta pesquisa: nos referimos à noção de *representação* enquanto categoria de pensamento. Segundo Ginzburg⁶⁷, se “por um lado, a representação faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença”. A partir desta compreensão, este trabalho apresenta uma análise das fontes, tanto dos depoimentos orais quanto dos documentos escritos, pautada na

⁶⁵ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁶⁶ GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Tradução: Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

⁶⁷ GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução: Eduardo Brandão. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.85.

representação que os acontecimentos assumem, ou seja, buscando não “o verdadeiro”, aquilo que “de fato aconteceu”, mas sim a maneira como são percebidos e compreendidos.

Com relação às narrativas orais, buscaremos perceber como as pessoas entrevistadas representam o passado, ou seja, quais os indícios que essas pessoas nos sugerem a partir das suas narrativas, considerando que “não há fontes orais ‘falsas’. (...) a diversidade da história oral encontra-se no fato de que constatações ‘não-verdadeiras’ continuam a ser psicologicamente ‘verdadeiras’ e que esses ‘erros’ anteriores são mais reveladores, por vezes, do que relatos factualmente precisos”⁶⁸.

Sendo assim, buscaremos perceber as narrativas orais a partir do que Thompson⁶⁹ apresenta como “evidência oral”, ou seja, os relatos como forma de perceber os “processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e o nosso papel dentro dele” que nos dão acesso à “consciência individual e coletiva que é parte integrante desse mesmo passado”.

Interessa-nos, nos relatos orais, perceber as práticas sociais através das narrativas dos entrevistados, considerando que, “por mais rico que seja qualquer relato acerca das trajetórias individuais, o que mais importa é a sua especificidade nas articulações com a memória coletiva”⁷⁰. Em cada traço de experiência narrado, em cada lembrança que emerge, precisamos ter em mente que o trabalho historiográfico consiste em uma série de procedimentos de pesquisa, análise e produção escrita. Conforme nos afirma Cabral Filho⁷¹,

as narrativas – que são a verbalização das lembranças – apresentam-se, por assim dizer, como significados atribuídos a esse passado. Elas aparecem como uma construção subjetiva, traduzindo em cada memória individual um ponto de vista sobre a memória coletiva. O ‘comportamento narrativo’ constitui-se principalmente como o ato mnemônico. Tal comportamento tem na sua função social a sua especificidade, uma vez que o que move é a transmissão aos outros das informações, dos acontecimentos.

⁶⁸ PORTELLI, *apud* THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.184.

⁶⁹ THOMPSON, Paul. *Op. cit.*, p.195.

⁷⁰ GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais*. Mato Grosso na primeira metade do século XX. Cuiabá / MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006, p.46.

⁷¹ CABRAL FILHO, Severino. *O pão da memória: velhos padeiros, lembranças, trabalho e história*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004. p.91.

Se os documentos escritos nos mostram a prescrição/ implantação de normas e a adoção de medidas estabelecidas, os relatos orais nos permitem analisar a maneira como essas normas foram percebidas, e ainda a recepção que obtiveram entre os mais variados segmentos da esfera social ⁷², bem como as suas representações. Nesse sentido, buscaremos analisar “os traços das experiências históricas como resultado das práticas sociais” ⁷³. Ou, como nos sugere a metáfora utilizada por Georges Duby ⁷⁴, na esfera do vivido, interessa-nos a ponta do *iceberg* que permite iluminar contextos sociais mais amplos.

Gostaríamos de ressaltar algumas questões referentes à documentação de pesquisa: em 1952, os estabelecimentos de ensino, então denominados de “Educandários”, receberam o nome de “Colégios”. Por este motivo, optamos por utilizar o termo “colégio”, ao invés de “escola”, ao longo deste trabalho, como forma de nos coadunarmos com a nomenclatura utilizada no período em questão. De igual maneira, utilizaremos a palavra “estudantes”, ao invés de “alunos”, que é uma expressão mais usual nos documentos de arquivo referentes ao colégio.

Durante a nossa pesquisa, percebemos que o Colégio Estadual assumiu representações diferenciadas ao longo do tempo. Por exemplo, na década de 1950, o colégio era um ícone para se pensar em uma educação formal destinada às elites da cidade e que, inclusive muitos estudantes tornaram-se personalidades políticas de grande destaque nacional, posteriormente, a exemplo de Ronaldo Cunha Lima, Ney Suassuna, Luíza Erundina. No entanto, em meados da década de 1960, percebe-se uma presença maior das camadas populares no ensino secundário, o que leva à construção de outros colégios, sucursais ao Colégio Estadual, mas implantados nos bairros de José Pinheiro, Liberdade, Bodocongó e Palmeira.

Com o intuito de problematizarmos o cotidiano escolar durante o período de vigência da Ditadura Militar no Brasil, especificamente durante o período de 1968 a 1978, buscaremos perceber o Colégio Estadual de Campina Grande como uma representação fundamental da cidade, a partir do qual buscaremos perceber as suas trajetórias, sensibilidades, e a interrelação existente entre o colégio e a cidade.

⁷² CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

⁷³ GUIMARÃES NETO, Op. cit., p.45.

⁷⁴ Apud LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2003. Georges Duby, em *O domingo de Bouvines*, foi o primeiro a utilizar a metáfora sobre o *iceberg*, como forma de explicar que os dados referentes à memória constituem apenas um pequeno fragmento para a compreensão de práticas sociais, como por exemplo as comemorações.

No primeiro capítulo, intitulado “*Excelsa oficina, na verde Campina*”: o Colégio Estadual da Prata, buscaremos refletir sobre o surgimento do Colégio Estadual de Campina Grande, a partir de suas tramas políticas, e analisar as representações elaboradas em torno da sua localização no bairro da Prata. Como, no ano de 1966, foi adotado no colégio o sistema de quatro turnos, ao invés dos três turnos tradicionais, e foram criados outros colégios estaduais, sucursais ao Estadual da Prata, buscaremos compreender o aumento no número de matrículas, em consonância com os índices nacionais, e o desmembramento dos colégios, no início dos anos 1970.

No segundo capítulo, *O Colégio Estadual de Campina Grande: memória e cotidiano*, nosso intuito é perceber as representações sentimentais e afetivas enunciadas a partir do colégio, mas em constante interrelação com a cidade. Desta forma, tentaremos perceber os espaços escolares e os usos que os estudantes fazem desses espaços, através das suas práticas cotidianas.

No terceiro capítulo, “*Do furto para o assalto à mão armada*”: o Colégio Estadual durante a Ditadura Militar, apresentamos como foco principal as representações elaboradas em torno Ditadura Militar no Brasil, mais especificamente o período de vigência do Ato Institucional nº 5, a partir do Colégio Estadual de Campina Grande. Resta-nos dizer que este trabalho, longe de querer dar conta de todos os aspectos do Colégio Estadual da Prata, no recorte temporal de 1968-1978, é apenas um dos olhares possíveis sobre o colégio e os que fazem parte dele: estudantes, professores e funcionários, e sua interrelação com a cidade de Campina Grande/ PB, no contexto da conjuntura política nacional.

I CAPÍTULO

“EXCELSA OFICINA NA VERDE CAMPINA”: O COLÉGIO ESTADUAL DA PRATA



“EXCELSA OFICINA, NA VERDE CAMPINA”: O COLÉGIO ESTADUAL DA PRATA

“É verdade que lembrar é reviver... É sacudir (sic) um saco de pérola que se guarde com muito carinho, com amor ávaro (sic) de cigano contando as moedas de ouro reluzente que juntou durante o seu peregrinar na estrada da existência”.

(Cristino Pimentel) ¹

Cristino Pimentel é considerado um cronista da cidade ². A partir das suas crônicas, narrou a cidade de Campina Grande, sua terra natal, através das páginas de jornais, e compreendia que a memória da cidade deveria ser preservada, continuamente narrada e revisitada, para que as suas histórias permanecessem vivas. Desta forma, produziu uma série de crônicas jornalísticas, além da publicação de livros, em que transfigura o cenário urbano como palco dos acontecimentos, das memórias, das facetas da história. Na crônica “Encanto da lembrança feliz”, ele nos mostra uma face do que compreende por *memória*, e afirma que “lembrar é reviver”, trazer à tona o passado dos acontecimentos de outrora.

Através da reconfiguração do tempo, Cristino Pimentel nos faz revisitar os espaços da cidade que foi (e já não é mais), temente que além da destruição dos lugares e de sua materialidade, percam-se também as suas histórias e as suas memórias. Mas a cidade abriga no mesmo espaço múltiplas temporalidades. Velhas e novas construções, lado a lado, e os lugares aos quais se remetem a memória nem sempre continuam lá. Nesse sentido, “lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparição do feito e do ido, não sua mera repetição” ³.

Refletir sobre o passado de uma cidade é, sem dúvida, remeter à construção de sua memória associada aos espaços vividos, aos sentimentos e significações atribuídos por

¹ PIMENTEL, Cristino. Encanto da lembrança feliz. In: *Diário da Borborema*, Ano IX, 15 de março de 1966, p.07.

² Cristino Pimentel é um cronista urbano que produziu suas crônicas entre as décadas de 1930 e 1960. Cf.: SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos de. Cristino Pimentel: cidade e civilização em crônicas. In: *A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural*. 2ª ed. João Pessoa: Ideia, 2005.

³ CHAUÍ, Marilena de Souza. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. p.20.

aqueles que convivem no espaço urbano e que constroem, no cotidiano, as suas *trajetórias*⁴. Nesse cenário citadino, a educação é um dos traços que permeia, ao mesmo tempo, os enlaces existentes entre o material, o cultural, o simbólico e o sentimental. E pensar sobre os espaços educacionais e as instituições de ensino é trazer à tona uma problematização sobre os projetos de cidade e a constituição de uma rede de significados (e significações) atribuída a esses lugares associados à escolarização e às *representações* que emergem a partir deles.

As escolas podem nos sugerir uma reflexão sobre o momento histórico em que são construídas, assim como o cenário político, social, econômico e cultural da cidade, com suas tramas, mas também através das sensibilidades que se produzem nesse movimento que se estabelece no interior da escola, com suas normas e prescrições e sua relação com a sociedade da qual faz parte.

Nas memórias de uma cidade e na de seus habitantes, as escolas geralmente se configuram como um espaço de referência. Nas memórias individuais, e especialmente nos relatos advindos das entrevistas de histórias de vida, a escola costuma ser sinônimo da educação formal recebida (ou não) ao longo da vida, principalmente durante a infância e a juventude. E a construção de escolas em uma cidade comumente denota uma disponibilidade de investimentos (públicos ou privados) e uma preocupação com a educação e os aspectos culturais, de uma maneira geral. Ao questionarmos as representações produzidas em torno de uma escola podemos perceber os fios que tecem as relações entre o cenário urbano e os rastros de seus caminhantes.

Na cidade de Campina Grande, ganhou notável representação, nos jornais da época, a construção do primeiro colégio estadual de ensino secundário, no ano de 1953, através do qual se oferecia o ensino público para os cursos ginásial, clássico e científico. O *Colégio Estadual de Campina Grande* (CECG), tão logo foi inaugurado, tornou-se uma referência de qualidade em ensino, atraindo tanto estudantes da própria cidade como também de regiões circunvizinhas, pertencentes às mais variadas camadas sociais. A partir desse momento, supunha-se que os habitantes da cidade teriam maior acesso à educação, ainda mais por ser uma experiência pioneira no interior do estado da Paraíba, uma vez que até então só havia um colégio estadual de ensino secundário, o Lyceu Paraibano, localizado na capital do estado,

⁴ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

João Pessoa⁵. E, com a construção de um novo colégio estadual, modificaram-se não apenas os processos de escolarização, mas principalmente as representações sobre a cidade e as sensibilidades que foram construídas a partir do colégio.

Neste capítulo, nosso objetivo é perceber algumas das representações elaboradas em torno do *Colégio Estadual de Campina Grande*, como o primeiro colégio público de ensino secundário da cidade. Para tanto, buscaremos contextualizar as tramas políticas que fizeram surgir o colégio, e utilizaremos as fontes jornalísticas para analisar as representações produzidas e enunciadas durante a sua inauguração. Como o colégio foi construído no bairro da Prata, e ficou popularmente conhecido como “Estadual da Prata”, até os dias de hoje, utilizaremos as fontes orais para refletir sobre as trajetórias e as práticas do espaço urbano vinculadas ao ambiente escolar. Outro aspecto importante é que, durante meados da década de 1960, o Colégio Estadual apresentou um aumento significativo no número de matrículas, o que levou à criação de um sistema de quatro turnos, junto com a inauguração de outros colégios ginásiais, sucursais ao Estadual da Prata, ou seja, vinculados a ele, e que se tornaram independentes no início da década de 1970. Desta forma, iremos problematizar a adoção dessas medidas, e questionar se elas se configuram como uma popularização do ensino secundário na cidade.

1.1 Eis que surge o *Colégio Estadual de Campina Grande*

Após a vitória da revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à presidência da República, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, momento em que a educação começou a ser percebida como uma questão de espectro nacional, inclusive no plano institucional, o que motivou uma série de medidas a ela concernentes⁶. Durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945), período em que vigorou marcadamente uma campanha nacionalista no país, apesar de suas contradições, foram implementadas uma série de ações

⁵ Na capital do Estado, João Pessoa, o ensino secundário remonta a 1836, ano de fundação do Lyceu Paraibano. Cf.: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano (Org.s). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial* (1822-1889). João Pessoa/ PB: Editora Universitária, 2008.

⁶ Como as reformas do ministro Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934, que colocava a questão da criação de diretrizes da educação nacional. Cf.: SAVIANI, Demerval. *Et. al. O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

que visavam homogeneizar a educação no Brasil. Sendo assim, foram criadas leis que visavam ao controle de todos os currículos, com o intuito de promover uma “nacionalização do ensino”, direcionada sobretudo aos jovens, imigrantes e trabalhadores, e cujo caráter de enaltecimento da pátria, através da chamada formação da “consciência patriótica”, foi incentivado através da participação cívica, em que os jovens eram conclamados a participar de desfiles cívicos oficiais, entre eles os de comemoração da Semana da Independência ⁷.

Entre 1942 e 1946, foram promulgadas as “Leis Orgânicas de Ensino”, por iniciativa do ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema. Através da implementação das “leis orgânicas”, que promoveram transformações em todos os níveis de ensino ⁸, a educação secundária tornou-se responsabilidade de cada estado brasileiro, aos quais caberiam os encargos com a construção e manutenção dos estabelecimentos educacionais. Ou seja, a partir de então, o Estado se encarregaria de prover o ensino primário e o secundário.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada mediante o decreto-lei nº4.244, a 9 de abril de 1942 ⁹. Ao tratar sobre as políticas públicas de educação no Brasil, Rocha ¹⁰ distingue os modelos estabelecidos pelas Leis Orgânicas de Ensino Primário e a de Ensino Secundário, e afirma que, enquanto a lei de ensino primário foi pensada para garantir o acesso ao ensino às camadas mais populares, a lei de ensino secundário foi escrita, de próprio punho, pelo Ministro Gustavo Capanema, e estaria destinada às elites.

De acordo com Corrêa ¹¹, essas reformas no ensino visavam à formação de uma “educação pré-militar e de criação de uma cultura patriótica”. Preocupação, aliás, bastante evidente entre os objetivos apresentados pelo próprio ministro Gustavo Capanema, para justificar a implementação desta lei:

⁷ O Estado Novo foi instaurado através de um golpe de Estado, pelo então presidente Getúlio Vargas. Cf.:D’ARAÚJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

⁸Ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementadas pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). Cf.: SAVIANI, op. cit.

⁹ Interessante percebermos que a Lei Orgânica de Ensino Primário foi promulgada através do decreto-lei nº 8.529, em 2 de janeiro de 1946, ou seja, após a queda de Getúlio Vargas e a conseqüente mudança de regime. Para Romanelli, op. cit., a promulgação da lei de ensino secundário ocorrer em período anterior à de ensino primário seria um dos fatores que favorecem a crença do caráter elitista e aristocrático do ensino secundário, somando-se a isso as questões curriculares.

¹⁰ ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

¹¹ CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p.60.

o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra

Nesse sentido, até os conteúdos curriculares foram alterados, promovendo-se um cultivo das “humanidades”, com o retorno da implantação de disciplinas como grego e latim. Através da reestruturação dos currículos, o ensino ginásial foi pensado e elaborado a partir das seguintes disciplinas: Português; Latim; Francês; Inglês; Matemática; Ciências Naturais; História Geral e do Brasil; Geografia Geral e do Brasil; Trabalhos Manuais; Desenho; e Canto Orfeônico.

Além das reformas curriculares, a Lei Orgânica de Ensino Secundário estabelecia, em seu artigo 1º:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Ao afirmar que o ensino secundário “possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”, a lei orgânica nos deixa a mensagem de que o ensino secundário serviria como preparação para a formação em cursos superiores. Em todo o Brasil, o ensino secundário era percebido como uma necessidade para garantir o acesso às universidades. Reivindicava-se a implantação do ensino secundário, porque a formação profissional só estaria assegurada mediante a passagem por este nível de ensino. No entanto, estamos falando de um período em que apenas as famílias mais abastadas tinham acesso aos três níveis de escolarização, uma vez que os variados níveis de ensino não eram oferecidos em todas as cidades.

De acordo com Romanelli ¹², “esse ensino (...) só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no curso superior. (...) Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’”. Ou seja, a partir do que foi proposto nos novos currículos, em especial pelo incentivo ao cultivo das “humanidades”, a autora propõe que “a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” ¹³.

No entanto, afirma que a legislação que preconizava o acesso das elites ao ensino superior, através de uma formação humanista obtida pelo ensino secundário, não previa a transformação do perfil da demanda social da educação, que “compeliu o sistema a abrir um pouco mais suas portas, tanto à classe média emergente, quanto às parcelas mais populares que começavam a ver no ensino secundário uma forma de ascensão social ou uma forma de acrescentar prestígio ao seu *status*” ¹⁴.

A lei orgânica estabelecida para o ensino secundário também propunha, “no artigo 25, item I: ‘É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina’” ¹⁵. Ou seja, mantinha-se a divisão das turmas em “femininas” e “masculinas”.

As alterações promovidas pela implantação das leis orgânicas definiram a divisão do ensino secundário em dois ciclos: no primeiro ciclo, o ensino ginásial, com quatro séries; e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico, composto por três séries; em que se optava por cursar o ensino clássico ou o científico.

Através da reforma no sistema de ensino, estabelecido pelas leis orgânicas, em 1942, as escolas de ensino secundário, que até então eram denominadas de “Instituto”, passaram a ser chamadas de “Ginásio”. Na cidade de Campina Grande, as escolas secundaristas receberam a denominação de “Ginásio Alfredo Dantas”; “Ginásio Diocesano Pio XI”; e “Ginásio da Imaculada Conceição” (Damas). Só no ano de 1952, com uma nova alteração da

¹² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p.158.

¹³ ROMANELLI, op. cit., p.157.

¹⁴ ROMANELLI, op. cit., p.158-159.

¹⁵ ROMANELLI, op. cit., p.159.

designação das instituições de ensino secundárias, é que os “ginásios” passariam a ser chamados de “colégios”¹⁶.

No ano de 1952, as elites letradas de Campina Grande enunciavam, através da imprensa, em especial dos jornais¹⁷, a implantação de uma universidade na cidade: a Escola Politécnica, que foi fundada nesse mesmo ano, e que posteriormente receberia o nome de Universidade Federal da Paraíba e, em 2002, de Universidade Federal de Campina Grande. No entanto, se havia uma preocupação com a implantação de uma formação superior na cidade, e o ensino primário crescia timidamente, em contrapartida o ensino secundário era oferecido apenas por instituições de ensino privadas, como vimos anteriormente. Ainda assim, reivindicava-se que grandes instituições de ensino superior necessitavam de uma base sólida, que seria oferecida por escolas de ensino secundário de boa qualidade¹⁸.

Através da criação das leis orgânicas de ensino, tornou-se possível a construção do Colégio Estadual de Campina Grande, por iniciativa do Governador do Estado da Paraíba, Osvaldo Trigueiro (1947-1950). Entretanto, devido à demanda de tempo para a construção do prédio, esta instituição só foi inaugurada em 1953, pelo Governador José Américo de Almeida (1951-1956).

De acordo com o Jornal O Momento¹⁹, esses apelos se coadunavam com uma campanha nacional, iniciada em 1950, pela instalação de educandários gratuitos em todo o país. No entanto, fazem parte de um contexto mais amplo, que visava a implantação dos três níveis de ensino e o seu respectivo acesso e popularização, em consonância com as reivindicações nacionais.

Segundo uma mensagem da Assembléia Legislativa, foram gastos mais de dois milhões de cruzeiros para a construção da obra²⁰, uma vez que o Colégio Estadual foi projetado segundo dimensões físicas “grandiosas” para os padrões da época. Esse caráter estava associado, entre outros aspectos, aos projetos de cidade e à visibilidade política, uma

¹⁶ No ano de inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande, essa nova lei já havia entrado em vigor, e todas as instituições secundaristas eram então chamadas de colégios. Em 1971, os ensinos primário e secundário passaram a ser denominados de ensinos de 1º e de 2º graus, através da Lei nº 5.692/71 (de 11/08/1971).

¹⁷ Cf.: *Jornal de Campina*, 1952.

¹⁸ A esse respeito, conferir: CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000; e as notas publicadas no *Jornal de Campina*, 1952.

¹⁹ *Jornal O Momento*, 12 de novembro de 1950.

²⁰ “Aparece, ainda, o Colégio Estadual de Campina Grande que iniciado no governo anterior e nele foram empregados mais de dois milhões de cruzeiros” (Mensagem da Assembléia Legislativa, *apud* MAIA, Benedito. *Governadores da Paraíba* (1947-1986). 3ª ed. 1986. p.144.

vez que a educação escolar figura entre as instâncias associadas aos símbolos de desenvolvimento e modernidade. Segundo Lopes, “em todo o Brasil, os grupos escolares foram projetados para dar maior visibilidade aos projetos republicanos”²¹. Ao que parece, essa lógica manteve-se na construção dos colégios, para associar a imagem dos governantes a obras monumentais.

Com a iminência da inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande, o Governador José Américo assinou a Lei nº 864, de 30 de dezembro de 1952²², que previa entre outras atribuições, a reestruturação da Carreira de Professor, bem como dispõe sobre os salários dos professores dos Colégios Estaduais. Desta forma, a Lei nº 864 estabelecia que

Os professores dos Colégios Estaduais de João Pessoa e Campina Grande, são obrigados a ministrar, no máximo, doze (12) aulas semanais de cada matéria de que é titular. (...) serão remuneradas à razão de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros) por hora de trabalho, considerando-se como tal cinquenta (50) minutos durante o dia e quarenta (40) à noite

A inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande foi noticiada em vários órgãos da imprensa do estado da Paraíba, mesmo nas semanas anteriores à solenidade. Mas o que será que se dizia sobre o novo colégio, naquele momento? Quais notícias agitavam os pensamentos dos leitores desses jornais, em relação ao colégio que seria inaugurado? E se parássemos para pensar sobre as *representações* elaboradas em torno do novo colégio, a partir dos jornais? Será que os enunciados de jornais com posicionamentos políticos distintos, a exemplo do jornal A União e do Jornal de Campina, poderiam nos fazer entrever os mesmos aspectos sobre o Colégio Estadual?

Os jornais, além de serem considerados como meios de comunicação da mídia impressa, constituem também em fontes para o trabalho historiográfico²³. Para Darton²⁴, o

²¹ LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.s). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.252.

²² Diário Oficial (Jornal A União), 03 de janeiro de 1953.

²³ Em Campina Grande/PB, a produção de um jornal na cidade ocorreu desde o ano de 1905, com a circulação do jornal *O Prelúdio*, ao qual sobreveio uma série de outros jornais, que lançavam seus olhares sobre o espaço urbano e seus moradores. A esse respeito, conferir: SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. *Cartografias e imagens da cidade: Campina Grande – 1920-1945*. Campinas, UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

²⁴ DARTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

historiador precisa ter em mente que a fonte jornalística, por mais que apresente os acontecimentos da vida diária, constitui uma produção e, sendo assim, não devem ser percebidos como “repositórios de fatos em si”, mas sim como “coletâneas de relatos”.

Mouillaud²⁵ igualmente afirma que o “jornal – e a mídia em seu conjunto – não está, entretanto, face a face ao caos do mundo. Está situado no fim de uma longa cadeia de transformações que lhe entregam”. Sendo assim, nos leva a refletir sobre a subjetividade expressa através do processo de produção de uma notícia, que passa pelo olhar do repórter, do editor, do posicionamento político do jornal.

Janotti²⁶, ao tratar sobre o Colégio de Aplicação de São Paulo durante o período de vigência da Ditadura Militar através das representações elaboradas pelos jornais, indica que:

O noticiário de jornais não se limita a uma simples constatação do vivido, entre o acontecimento e o texto publicado há diversos mecanismos de apreensão do real. (...) A narrativa elaborada é necessariamente fragmentária, seletiva e subjetiva, contendo em si mesma uma versão própria dos acontecimentos condizente com condições tecnológicas e políticas que influem na concepção da apresentação gráfica jornalística.

Nesse sentido, a utilização da mídia impressa e do jornal como fonte para o trabalho historiográfico assume uma dimensão plural, de análise do seu contexto de produção, para além da consideração da matéria em si. Ou, conforme nos indica Luca²⁷, “o conteúdo de jornais e revistas não pode ser dissociado das condições materiais e/ ou técnicas que presidiram seu lançamento, os objetivos propostos, o público a que se destinava e as relações estabelecidas com o mercado”.

Com base nessas considerações, escolhemos dois jornais veiculados na década de 1950: *A União*; e *Jornal de Campina*. A escolha destes dois jornais não ocorreu de forma aleatória. Ao contrário, foram selecionados como forma de compararmos os diferentes

²⁵ MOUILLAUD, Maurice. A crítica do acontecimento ou o fato em questão. In: DAYRELL PORTO, Sérgio (Org.). *O jornal: da forma ao sentido*. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002. p.51

²⁶ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Imprensa e ensino na ditadura. In: FERREIRA, Antônio Celso et. al. (Org.s). *O historiador e seu tempo: encontros com a história*. São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008. p.101.

²⁷ LUCA, Tânia Regina de. A Revista do Brasil: notas de pesquisa. In: FERREIRA, Antônio Celso et. al. (Org.s). *O historiador e seu tempo: encontros com a história*. São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008. p. 118.

posicionamentos com relação à inauguração do Colégio Estadual em Campina Grande, através dos seus diferentes níveis de comprometimento político.

O jornal *A União* é um periódico vinculado ao Governo do Estado, com circulação na capital, João Pessoa, e que enuncia, entre as suas principais notícias, os feitos políticos referentes à administração pública, bem como a publicação do Diário Oficial. O *Jornal de Campina*, dirigido por Williams Ramos Tejo, encontrava-se em oposição ao governo municipal, principalmente pela figura do prefeito Plínio Lemos.

No jornal *A União*, encontramos, uma semana antes da inauguração do colégio, a seguinte notícia:

inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande, obra que representa um inestimável benefício à população daquela cidade. O Colégio Estadual de Campina Grande comportará cerca de 2 mil alunos, e é um dos maiores estabelecimentos de ensino secundário do norte do país, sendo também, um dos mais bem aparelhados²⁸

A partir da veiculação desta notícia a respeito do colégio, temos inicialmente uma representação, embora que de maneira bastante sutil, sobre a dimensão física do colégio, que “comportará cerca de 2 mil alunos”, ou seja, um espaço físico bastante amplo, com um número considerável de salas de aula, sendo ainda um colégio bem equipado, que serve como uma referência em comparação com outros estabelecimentos de ensino da região e, principalmente, o novo colégio trará “um inestimável benefício à população daquela cidade”.

O comprometimento político, expresso através das páginas jornalísticas, e o enaltecimento do governador pela construção do colégio, podem ser melhor evidenciadas na matéria publicada na véspera da inauguração:

Acontecimento da maior importância para a vida cultural de Campina Grande ocorrerá, amanhã, quando será inaugurado o Colégio Estadual, concluído e instalado pelo atual Governo, que encontrou a construção em fase de levantamento das paredes e a mais de um ano paralizada. O Colégio

²⁸ Nessa passagem jornalística, encontramos a expressão “o norte do país”, ao invés de “nordeste”, ambas usuais nos jornais da época, assim como o termo “sul” frequentemente serve para designar a região “sudeste” nesse mesmo período.

Estadual de Campina Grande é um dos mais amplos e modernos do Nordeste, oferecendo condições de conforto escolar à altura das necessidades do ensino secundário daquele próspero centro, constituindo, o seu funcionamento, mais uma facilidade de estudo para a mocidade não apenas daquela cidade, como dos demais municípios do interior

Em contrapartida, o *Jornal de Campina* anuncia a inauguração do Colégio Estadual, na véspera da mesma, mas traz ainda um elemento interessante: afirma que estudantes campinenses entraram em contato com o ex-governador e então deputado, Oswaldo Trigueiro, através de um telegrama, para congratular-se pela iniciativa da construção do colégio. Sendo assim, publica o telegrama enviado:

Dep. Oswaldo Trigueiro

PALACIO TIRADENTES / RIO DE JANEIRO (DF)

Ao se aproximar inauguração Colégio Estadual Campina Grande vg Estudantes Campinenses vg regosijados grato acontecimento vg vêm congratular-se com V. Excia. Dinâmico idealizador e iniciador de tão magnânima obra vg expressando seus desejos de que essa realização consagrada de seu Govêrno deixe bem viva coração povo campinense sua benéfica administração pt saudações²⁹

A partir da publicação de um telegrama enviado por estudantes campinenses ao ex-governador Oswaldo Trigueiro, enuncia-se o reconhecimento pela iniciativa da construção da obra, mas também uma crítica, ao se evitar falar no atual governador como o único detentor do mérito e dos louros que o coroariam através da inauguração do colégio.

O *Colégio Estadual de Campina Grande* foi inaugurado no dia 31 de janeiro de 1953. De acordo com Silva Filho³⁰, foi um “ato que contou com a presença do senhor Governador do Estado e de várias autoridades civis, militares e eclesiásticas”. Nas páginas do *Jornal de Campina*, apresentava-se a manchete: “Solenemente inaugurado o Colégio Estadual”.

²⁹ *Jornal de Campina*, ano I, 25 de janeiro de 1953.

³⁰ SILVA FILHO, Lino Gomes da. *Síntese histórica de Campina Grande (1670-1963)*. João Pessoa: Editora Grafset, 1993. p. 201.

No jornal *A União*, a notícia foi veiculada apenas dois dias depois, mas com imagens fotográficas do Salão recebendo as bênçãos do bispo; outra do Governador do Estado, ao lado do deputado Elpídio de Almeida, no ato de solenidade de inauguração; uma fotografia do diretor do colégio, Milton Paiva, pronunciando um discurso. Abaixo das imagens, uma legenda, anunciando a presença das autoridades ilustres que prestigiaram o evento: o prefeito Plínio Lemos; o escritor e secretário de governo, Lopes de Andrade; o governador José Américo de Almeida; o deputado Elpídio de Almeida; o padre Severino Mariano; e o deputado pernambucano Nilo Pereira.

Vale ressaltar que, no mesmo dia, foram veiculadas as imagens fotográficas da participação do governador no I Congresso de Professores Secundários do Nordeste ³¹, realizado em Campina Grande, e presidido pelo professor Milton Paiva, primeiro diretor do Colégio Estadual.

Em abril de 1953, pouco tempo depois de começarem as aulas no primeiro ano letivo do colégio, o colunista Noaldo Dantas, do *Jornal de Campina* ³², escreveu um artigo intitulado: “Colégio Estadual”.

Estou com o compromisso de escrever alguma coisa sobre o Colégio Estadual, atendendo ao pedido do mestre João Viana (...) Que farei? (...) Porque, então, não falar da cidade que se estende ao longe, preguiçosamente, parecendo dormir, enquanto os alunos do Colégio, friorentos e esfomeados, assistem a chegada dos professores.

Nesse artigo, o colunista tece inúmeras críticas ao funcionamento do colégio, desde os professores, os funcionários e até mesmo ao desenvolvimento das aulas. Destaca-se, no entanto, a referência ao fato do colégio ser longe da cidade, o que torna o deslocamento para assistir às aulas uma dificuldade para os estudantes, especialmente os que estudavam à noite que, em sua maioria, trabalhavam durante o dia.

Desta forma, percebemos que, enquanto o jornal *A União* apresenta a inauguração do Colégio Estadual a partir de uma conquista material e simbólica para a cidade de Campina

³¹ O I Congresso de Professores Secundários do Nordeste foi amplamente noticiado no *Jornal de Campina*, mas pouco apresentou sobre os seus desdobramentos.

³² *Jornal de Campina*, 12/04/1953.

Grande, trata-se de um jornal com comprometimento político, vinculado ao Governo do Estado. Enquanto que o *Jornal de Campina* apresenta a inauguração do colégio, mas sem o enaltecimento das figuras políticas, e sim a partir de uma crítica a esse discurso “positivo”, o que nos confere duas formas de representações em torno do Colégio Estadual, através das fontes jornalísticas.

No entanto, em ambos os jornais, as representações em torno da população é inexistente, privilegiando-se apenas o embate político em torno da construção do colégio, ora através do enaltecimento, ora questionando o papel exercido pelos governantes em torno da obra realizada. Sendo assim, poderiam aparecer informações acerca das matrículas, dos estudantes, da expectativa da população em torno da instituição educacional, mas essas são questões alheias a esses jornais, nesse momento.

De acordo com Mouillaud ³³, o “discurso (falado) adere à instituição que está encarregado de ilustrar; ele supõe a presença daquele que o enuncia e daqueles aos quais dirige. A fala é prisioneira e se dirige a públicos que são também cativos. Ela visa à persuasão”.

O jornal *A união*, por ser um órgão vinculado ao governo, é também o que nos remete a informações concernentes à nomeação dos professores, que passaram a ocupar os cargos no novo colégio. Nesse momento, anunciam-se que “[e]stão sendo feitas, pelo Chefe do Governo, as nomeações dos que integrarão o Corpo Docente do Colégio Estadual de Campina Grande”. Em seguida, são publicados diversos telegramas, enviados para o governador, pelos professores nomeados. Entre os telegramas que aparecem nas publicações, ao longo dos dias que antecedem a inauguração do Estadual, chamou-nos a atenção o agradecimento do Padre Emídio Viana:

CAMPINA GRANDE, 28 - Agradeço a V. Excia. minha nomeação para o Colégio Estadual. Procurarei responder à confiança depositada, prestando minha colaboração ao Govêrno eficiente de V. Excia. Atenciosas saudações
- Padre Emídio Viana Correia.

³³ MOUILLAUD, Maurice. A crítica do acontecimento ou o fato em questão. In: DAYRELL PORTO, Sérgio (Org.). *O jornal: da forma ao sentido*. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002. p.57.

O Padre Emídio Viana Correia foi nomeado professor no Colégio Estadual de Campina Grande, no ano de 1953, mas tornou-se o diretor do colégio, no ano seguinte, permanecendo no cargo no período de 1954 a 1955. Posteriormente, ele também viria a assumir a direção do Colégio Diocesano Pio XI, e ainda da Escola Normal de Campina Grande, que funcionou no prédio do Colégio Estadual, na década de 1960³⁴.

No Colégio Estadual de Campina Grande, é possível reconhecermos a implementação de elementos simbólicos agregados à sua imagem: trata-se da bandeira e do hino do colégio, criados logo após a sua inauguração. Para Carvalho³⁵, o projeto republicano encontra suporte na construção de símbolos, entre eles a bandeira e o hino que são, “tradicionalmente os símbolos nacionais mais evidentes, de uso quase obrigatório”. Desta forma, refere-se à bandeira e ao hino como as molas propulsoras para a criação da noção de tradição, em que esses signos aparecem como os responsáveis pela construção de um imaginário em torno da República. Para Chartier³⁶, a criação de elementos simbólicos ajudam a construir e legitimar uma imagem de poder. Esses símbolos, que ele denomina de insígnias, associadas aos projetos arquitetônicos, constituem representações do real e conferem maior legitimidade para os que se utilizam desses artifícios simbólicos.

O hino do Colégio Estadual é de autoria de Vicentina Vital do Rego (letra) e de Dalvanira de França Gadelha Fontes (música). A partir das imagens evocadas, aparece a figura de José Américo que, através do fator político, promoveu uma grande conquista para a cidade, com a inauguração do Colégio Estadual³⁷. O governador José Américo aparece comparado a Dante que, em *A Divina Comédia*, teve que descer aos círculos do inferno e atravessar o purgatório para, enfim, encontrar a sua amada no paraíso. Nesse sentido, José Américo, comparado a ele, realizou uma obra de tal grandeza que parecia impossível, pois “construiu este colosso deslumbrante”.

As autoras, duas mulheres, apresentam o Colégio Estadual como “excelsa oficina”, associada à noção de trabalho. Mas a própria cidade de Campina Grande, durante esse período, é conhecida como a “capital do trabalho”, e a imprensa se encarregava de construir a

³⁴ Sobre a Escola Normal e seu funcionamento no Colégio Estadual, voltaremos a falar no segundo capítulo.

³⁵ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.109.

³⁶ CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990 (Coleção Memória e Sociedade).

³⁷ Todo o mérito pela construção do colégio foi recebido pelo governador que inaugurou a obra, neste caso, José Américo de Almeida.

imagem da cidade associada ao seu crescimento econômico, à industrialização, à noção de uma cidade moderna, progressista ³⁸.

A valorização do colégio aparece ainda a partir de metáforas “grandiosas”, bem como a menção ao aspecto religioso, que aparecem tanto em expressões como “sacerdotes”, “arcanjos” e “harpa divina”, como também através de alusões ao simbolismo religioso, evocadas a partir da contraposição “trevas/ luz”, o que denota uma sacralização da política e uma politização do sagrado. Além disso, percebemos a referência de um hino católico e conservador, em contraposição às imagens de cidade “moderna” que eram apreoadas então.

Hino do Colégio Estadual de Campina Grande:

<p>Fortaleza soberba da cultura Clarins que despertam inteligência Tambores de paz e de bravura Mocidade em marcha pra ciência</p> <p>Refrão: Excelsa oficina, na verde Campina Aurora de luz São teus arrebóis Da glória o sinal Colégio Estadual Fazendo estrelas nascidas de sóis</p> <p>Permanente batalha eterna luta Vence trevas luz divina educação Sacerdotes do saber nesta labuta Imortais vultos sábios da instrução</p> <p>[Refrão]</p>	<p>Doirado pelo manto da floresta Salve em ti pavilhão da esperança Não tememos a luta tudo é festa Real alegria da bonança</p> <p>[Refrão]</p> <p>Fascinante cadeia de ideais José Américo foi profeta como Dante Imortal severo vulto entre mortais Construiu este colosso deslumbrante</p> <p>[Refrão]</p> <p>Em teu regaço safiras cor do céu Arcanjos tocando harpa divina Troféu de esmeraldas e de rubis Vem do céu para coroar Campina</p>
--	---

³⁸ A cidade de Campina Grande aparece, na mídia impressa e nas fontes jornalísticas em geral, como a “capital do trabalho”, um ícone de “progresso” e “modernidade”. Cf.: CABRAL FILHO, Severino. *A cidade através de suas imagens: uma experiência modernizante em Campina Grande (1930-1950)*. Tese de Doutorado. João Pessoa, UFPB/ PPGS, 2007.

Nesse sentido, é possível percebermos a evocação de imagens celestiais, como a menção a “arcanjos” e “harpa divina”, como uma forma de relacionar o sagrado com o campo da política. De acordo com Lenharo ³⁹, a configuração política do Brasil getulista promoveu uma associação entre elementos do sagrado à esfera pública. Desta forma, indica que “claro está que boa parte dos símbolos e imagens próprios do discurso teológico foram contrabandeados e secularizados, convertendo-se em matéria de domínio público”.

De acordo com Horta ⁴⁰, o Estado Novo encontrou nas instituições militares, eclesiásticas e educacionais, instrumentos para difundir a sua “ideologia”, os seus preceitos, e inculcar os seus valores de moralização dos costumes, consciência patriótica e militarismo através desses mecanismos.

Logo no início do hino, temos a expressão “fortaleza soberba da cultura”. A “fortaleza” apresenta um apelo militar, cuja referência é um lugar de segurança; “soberba”, que transmite a imagem de algo auto-suficiente. Nesse sentido, a fortaleza soberba seria um lugar seguro que se pretende auto-suficiente. O apelo militar aparece ainda nas referências aos “clarins”, cujos sons comandam a ordem unida entre os militares; os “tambores”, que são de paz, mas também de bravura; e a frase “eterna luta”, que aparece mais adiante como mais uma menção ao aspecto militarista, de combate.

Outro aspecto, presente no hino do colégio, chama a atenção: no trecho que diz “mocidade em marcha”, apresenta-se uma provável referência aos modelos adotados no Governo Vargas, especialmente pelas menções a referenciais militaristas (presentes no Estado Novo). Soma-se a isso, uma preocupação particular do militarismo adotado durante o período getulista, com os adolescentes (a juventude de uma maneira geral), que receberam uma atenção especial com a formação da consciência patriótica ⁴¹ e militarista, voltados para esse público específico. No caso do hino do colégio, a mocidade encontra-se em marcha a caminho da ciência, o que denota que, mesmo nos ambientes escolares (ou principalmente nesses estabelecimentos), a juventude precisa estar organizada, disciplinada, disposta em filas, rumando em marcha. O nacionalismo é uma marca igualmente presente no hino, que traz a passagem “pavilhão da esperança”, ou seja, uma menção à Bandeira Nacional.

³⁹ LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2ªed. São Paulo: Papyrus, 1986, p.169.

⁴⁰ HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

⁴¹ Cf.: LENHARO, op. cit.; e D'ARAUJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

Os professores do Colégio Estadual são apresentados como “imortais vultos sábios da instrução”. Nesse mesmo período de inauguração do colégio, na década de 1950, a figura do profissional de ensino, o professor, é associada a uma imagem bastante positiva, valorizada socialmente. Os professores constantemente são mencionados em notas jornalísticas, entre as “figuras ilustres” que comparecem aos eventos e festividades da cidade. No hino do colégio, estão designados com a mesma expressão de “imortalidade”, que também está associada à figura do governador.

Ao final do hino, é a cidade de Campina Grande que aparece coroada, com troféu cravejado de pedras preciosas como o rubi, a safira e a esmeralda; o colégio, nesse sentido, aparece como uma bonança para a cidade, que a partir de agora se encontra agraciada com as bênçãos celestiais.

1.2 O bairro da Prata

O Colégio Estadual de Campina Grande foi construído no bairro da Prata, considerado um bairro aristocrático ⁴², muito embora, na década de 1950, fosse ainda um bairro novo ⁴³, com poucas edificações. Dentre essas construções, destacam-se algumas bastante significativas, como, por exemplo, a Igreja do Rosário que, construída inicialmente no centro da cidade ⁴⁴, foi demolida em 1940, com o intuito de prolongar a Avenida Floriano Peixoto, que figurava como uma das instâncias da “reforma urbana” iniciada pelo então prefeito Vergniaud Wanderley ⁴⁵ e, após funcionar temporariamente na Capela da Guia, no bairro do São José, em 1942, foi transferida em definitivo para a sua sede própria, no bairro da Prata. Sobre a transferência da Igreja, Cabral Filho tece as seguintes considerações:

O projeto de modernização da cidade se impunha até mesmo ao poder eclesiástico. Em contrapartida, uma outra Igreja do Rosário foi edificada no

⁴² “um prolongamento do aristocrático bairro da Prata” (*Jornal de Campina*, fevereiro de 1953).

⁴³ SILVA FILHO, Lino Gomes da. *Síntese histórica de Campina Grande (1670-1963)*. João Pessoa: Editora Grafset, 1993.

⁴⁴ CÂMARA, Epaminodas. *Os alicerces de Campina Grande: esboço histórico-social do povoado e da vila (1697-1864)*. 3ª ed. Campina Grande: Editora Caravela, 2006.

⁴⁵ SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. *Territórios de confrontos: Campina Grande – 1920-1945*. Campina Grande: EDUFPG, 2006; e CABRAL FILHO, Severino. *A cidade através de suas imagens: uma experiência modernizante em Campina Grande (1930-1950)*. Tese de Doutorado. João Pessoa, UFPB/PPGS, 2007.

então promissor bairro da Prata, espaço onde começavam a fixar residência os abastados locais e também abrigo de importantes instituições: além da Igreja do Rosário, a Igreja Evangélica Assembléia de Deus fixou-se ali (1945); o Cinema Avenida (1945) e a Casa de Saúde e Maternidade Dr. Francisco Brasileiro (1946) ⁴⁶.

Nesse sentido, o bairro da Prata apresenta-se como um local cujas referências são positivas e atreladas à noção de aristocracia, que reunia em um mesmo espaço duas igrejas (uma católica e outra evangélica), um cinema, e uma Casa de Saúde considerada referência no Nordeste, devido aos seus modernos equipamentos ⁴⁷. Ou seja, um bairro nobre, ideal para receber a construção do novo colégio para a cidade.

No entanto, enquanto o bairro estava associado a uma série de elementos que o tornavam um dos melhores bairros de Campina Grande, a população em geral considerava também as dificuldades para se chegar ao centro da cidade. Após a inauguração do colégio, isso se reafirmou de maneira acentuada, em especial pelos estudantes e seus familiares, que reclamavam da distância do colégio e chegavam mesmo a dizer que ele era “distante da cidade”, como se não pertencesse a ela.

Fernando Azevedo é filho de Wanda Elizabeth, que foi professora de Geografia e vice-diretora do Colégio Estadual de Campina Grande. Durante sua infância e juventude, ele morou no bairro da Prata e estudou no Colégio Estadual durante a década de 1960. Tornou-se professor de Educação Física do colégio, e foi vice-diretor. Sobre as suas primeiras impressões a respeito do colégio, ele nos diz:

A lembrança de lá é que era longe da cidade, o colégio era “dentro do mato”. Uma das coisas que tem também é o Inspetor Federal que dizia que o único defeito do colégio era ser longe do centro da cidade, porque era dentro do mato mesmo, só existia naquele tempo a Igreja do Rosário, a Feira da Prata e o SENAI, o resto era tudo mato por ali, e uma parte do bairro da Bela Vista (Relato de Fernando Azevedo).

⁴⁶ CABRAL FILHO, Severino, op. cit., p.181.

⁴⁷ SILVA FILHO, Lino Gomes da, op. cit.

O “Inspetor Federal”, a quem Fernando Azevedo faz menção, é o Relatório da Inspetoria Federal, elaborado em 1954, após a realização de uma vistoria no colégio, em que foram focalizadas algumas de suas características, principalmente as suas ausências e problemas. Essa “distância da cidade”, devido ao bairro da Prata ser ainda recente, é enfocada também no relato de Dona Divanice Queiroz, funcionária do colégio desde a década de 1960:

O Colégio Estadual da Prata, eu alcancei quando aquilo era quase tudo mato. Na construção dele, era mato. Não tinha quase ninguém. Aquela Prata, aquilo não existia, não. O colégio era isolado. Depois foi que começaram a construir, construir, construir, aí deu aquela vida. Ficou um colégio quase dentro da cidade. Porque na Montevideú tinham três casas. Na rua Montevideú que hoje é cheio de uma ponta a outra, não é? Aonde tem aqueles apartamentos, aqueles grupos como o San Pietro. A [Clínica] Santa Clara só tinha um pedaço, um bloco daquele da frente, mas não era daquele tamanho, era um tamanho regular (Depoimento de Dona Divanice)

“Era quase tudo mato”. Porque havia poucas edificações, muitos espaços descampados. Segundo Seu Danda, antigo morador do bairro da Prata, que acompanhou as transformações do bairro ao longo da década de 1950 e 1960, o local em que foi construído o Colégio Estadual era apenas uma trilha que dava acesso ao bairro de Bodocongó e que, posteriormente, tornou-se também um campo de futebol, que as pessoas utilizavam para seu divertimento e também para “cortar caminho” e chegar mais facilmente a outros acessos da cidade.

Enquanto os jornais apresentam o bairro da Prata como “aristocrático”, as narrativas de antigos moradores enunciam os primeiros movimentos para torná-lo habitado, as primeiras construções e os usos dos espaços que vão ganhando novos contornos à medida que os cenários locais estão sendo transformados.

A partir desses relatos orais, percebemos a ênfase na questão da distância entre o colégio e a cidade. A referência de cidade, naquele momento, era o centro, e o bairro da Prata, ainda bastante recente, era considerado longe. No entanto, nas memórias, a memória deve ser considerada a partir da relação passado-presente, em que “as distâncias sofrem

alterações quando rememoradas: é o ‘longe-perto’ da memória”⁴⁸. Ou seja, a cidade era longe, mas hoje, quando são evocados os seus caminhos através da rememoração, já não existe a mesma distância.

Sobre a relação entre o passado e o presente, Montenegro⁴⁹ afirma que

toda percepção é construída de forma indissociável das marcas da memória, ao mesmo tempo em que esta não se apresenta na simples legibilidade dos acontecimentos, mas nas fissuras labirínticas dos percursos de construção e ressignificação constantes que as experiências do presente produzem.

Desde que foi inaugurado, e por mais de vinte anos, o colégio contou com um carro que transportava os professores no trajeto de ida e volta ao trabalho. Tratava-se da “marinete”, um carro dirigido por um funcionário do colégio, contratado para este fim específico.

De acordo com Fernando Azevedo: “E uma curiosidade também era que tinha um carro do colégio que era para buscar os professores em casa, que hoje não existe mais...”. Ele afirma que o carro que buscava os professores em casa só existia no Estadual da Prata. Em outro momento, ele acrescenta: “Era o carro do colégio, que chamava (...) Era um carro com a carroceria de madeira e eu lembro que a tranca dele era ferrolho. Ferrolho, desses ferrolhos de porta. Era a Marinete!”.

Em 1960, dona Divanice, esposa do motorista da marinete (João Fernandes Costa), foi tirar um serviço para o marido, no colégio da Prata, e acabou sendo contratada pelo diretor Dr. Gadelha Fontes.

Não tinha uma marinete? Pois aquela marinete quem dirigia era meu marido. Porque o colégio foi construído, foi inaugurado em 53. Desde essa época o meu marido começou a trabalhar (...) sempre nessa função. (...) Durou uns vinte anos... Vinha buscar os professores e deixar. Era o transporte dos professores, na época. E era chique, minha filha! (risos) (Relato de Dona Divanice).

⁴⁸ Nossos especiais agradecimentos ao Professor Severino Cabral Filho, por esta reflexão.

⁴⁹ MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010. p.71.

Mas a relação que as pessoas assumiam ao percorrer os trajetos para se chegar ao colégio era bastante variada. Bráulio Tavares estudou no Colégio Estadual de 1964 a 1969, onde cursou parte do ginásio e o clássico. Atualmente, é escritor, poeta, tradutor, compositor, e mora na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Na década de 1960, Bráulio Tavares morava no bairro do Alto Branco e a maneira de ir ao colégio variou muito ao longo do tempo. Primeiramente, mudou-se para morar com uma tia, na Praça Félix Araújo, perto da Casa de Detenção, porque

O Alto Branco sempre foi um bairro precário em termo de transporte. Então, não tinha ônibus. Era assim: tinha um ônibus que ficava durante alguns meses, aí parava. Tinha um serviço de kombis, que vinham do centro, subiam, dava a volta, e voltavam para o centro. Então a gente ficava se aprontando, tomando café, quando a kombi apontava lá em cima, (...) aí alguém dizia assim: a kombi apontou lá em cima. Aí você finalizava o café correndo e corria para a esquina e pegava. (...) Em outros momentos, também, tinha um vizinho nosso (...) tinha uma camionete. (...) Quando dava assim, vinte para as sete, mais ou menos, ele descia, buzina, aí todo mundo que estudava no Estadual corria. Oito ou dez na carroceria da camionete. Ele levava todo mundo. (...) Isso era uma coisa legal! A gente pegava essa carona, ia do Alto Branco direto para a Prata.

De acordo com Souza ⁵⁰, em várias áreas da cidade, “como Liberdade, Tambor, Jeremias, Palmeira, Monte Santo, Alto da Bela Vista, Volta do Zé Leal, Bodocongó, Casa de Pedra (atual Centenário) e Moita (atual Santa Rosa), até 1964, não havia transporte coletivo regular”. No ano de 1966, o jornal Diário da Borborema apresenta várias passagens sobre a carência dos transportes urbanos, como na seguinte notícia:

Deficiência de transporte no bairro da Conceição

(...) além de ser o lotação reconhecidamente pequeno, com poucos lugares, demora-se, às vezes, uma hora no seu terminal (Praça Clementino Procópio)

⁵⁰ SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa de. Arrochar a titela, chambregar e criar um furdução: divertimentos e tensões sociais em Campina Grande (1945-1965). In: *A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural*. 2ª ed. João Pessoa: Ideia, 2005.

Benedito Antônio Luciano, ou Bené, estudou no Colégio Estadual de 1966 a 1972, fez Exame de Admissão e cursou o ginásio e o científico. Atualmente, é professor da Unidade Acadêmica de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande. Ao recordar o trajeto que fazia para o colégio, Benedito Luciano faz ainda outras referências, em especial sobre os variados níveis sociais dos estudantes que, em um mesmo espaço, passavam a conviver lado a lado.

O colégio era uma referência de qualidade. Então, quando se queria passar no vestibular, e esse era o objetivo, os pais costumavam, mesmo de quem tinha grande poder aquisitivo, podia até estar com o filho estudando ginásio em outros colégios pagos, mas quando chegava no científico, matriculava no Estadual da Prata. Isso era uma coisa muito interessante, porque passavam a conviver, no mesmo ambiente, pessoas de variadas classes sociais. Então era muito importante conviver o filho de uma pessoa humilde, bastante humilde, pobre, com o filho de uma pessoa bastante abastada. Então, um grande empresário campinense tinha seu filho estudando no Estadual da Prata. Então, enquanto alguns vinham a pé para o colégio, às vezes o pai vinha deixar num Galaxie, que era o carro mais caro que tinha na época. (...) Não havia segregação. Não era um colégio de pobre nem um colégio de rico, era um colégio de todos.

Havia estudantes que moravam em áreas próximas ao colégio. Antônio Fernando de Melo, ou Fernando Canguru, estudou de 1969 a 1972 e cursou a quarta série ginásio e o científico. Ele recebeu esse apelido em 1974, quando foi jogador de futebol do Treze de Campina Grande e um radialista (*in memoriam*) chamado Edmilson Antônio o apelidou assim porque a maioria dos seus gols era de cabeça. Atualmente, Fernando mora em São Paulo, onde mantém um Escritório de Advocacia. Ao relembrar o percurso para o colégio, ele diz:

Como morava no Bairro São José, vizinho ao Bairro da Prata, e o Colégio distava cerca de 01Km aproximadamente, íamos a pé juntamente com os amigos que residiam no mesmo bairro. Era uma verdadeira romaria em direção ao Colégio. No início as mulheres iam pela manhã e os homens à

tarde, porém depois passou a ser mistas as turmas e muitos seguiam com as suas namoradas. Era lindo ver aquela multidão se dirigindo ao educandário.

Enquanto que na década de 1970 alguns bairros não possuíam transporte urbano, em outros bairros, o trajeto para o colégio poderia ser feito de ônibus. Hermes cursou o científico no Estadual durante a década de 1970. Atualmente, é professor e coordenador do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Na época que estudou no colégio, morava no bairro do Monte Santo e a lembrança dos ônibus aparece da seguinte maneira:

No nosso caso, a gente ía caminhando. Ía a pé. Eu nunca usei ônibus para ir para o colégio. Certo? Mas que, à época, existiam lá os ônibus... que o ponto de parada era ali em frente ao colégio mesmo. Já tinha o ônibus. Eu não sei como era que chamava a linha, mas já existia uma linha específica para o Estadual da Prata, que vinha, exatamente, lotado. Eu me lembro que vinha lotado, estudante até a porta. Agora, eu nunca usei o ônibus, porque eu morava perto, ia a pé.

Gervácio Batista Aranha cursou o científico no Colégio da Prata, durante a década de 1970. Atualmente, é professor da Unidade Acadêmica de História e Geografia da Universidade Federal de Campina Grande. Para ele, que estudava no colégio e morava no bairro do Monte Castelo, o trajeto geralmente era feito de ônibus:

Na verdade, nós pegávamos geralmente quatro ônibus: um, de Monte Castelo para o Centro; e um do Centro para o colégio. Agora, uma vez ou outra, dependendo da coragem, esse trajeto do Centro para o Estadual nós fazíamos a pé, ou então na volta, porque desciam aquelas turmas, conversando e, às vezes, nós descíamos conversando, a pé.

A convivência com estudantes de famílias abastadas trazia outras alternativas, que eram as caronas. Gervácio Batista relembra itinerários dos ônibus e as caronas que conseguia para voltar para casa, após o horário das aulas:

Geralmente eram caronas para o Centro da cidade. E lá tomava um ônibus, o ônibus da Luso-Brasileira, não é? Lembro... Luso-Brasileira que fazia essa linha Nova Brasília-Monte Castelo-Centro. Já que na época não era como hoje: as empresas de ônibus não tinham essas linhas Leste-Oeste; Transversal; não sei quê. Na época era Centro-Bairro. Então, por exemplo: Bodocongó, era uma empresa chamada Empresa Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Então ali tinha, você pegava do Centro para Bodocongó e de Bodocongó para o Centro. Do Centro para Nova Brasília e de Nova Brasília para o Centro, passando por Monte Castelo e Zé Pinheiro, ou por Monte Castelo e Santo Antônio. Então eram sempre esses trajetos. Mas a gente muitas vezes pegava carona, com colegas assim, de famílias mais abastadas, até o Centro da cidade.

1.3 O “turno da fome” e a popularização do ensino em Campina Grande

A inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande, no ano de 1953, possibilitou o acesso das camadas populares ao ensino secundário. No entanto, os investimentos com a educação primária, no município, ainda eram bastante precários nesse período.

De acordo com Corrêa⁵¹, o *boom* na implantação de escolas secundaristas sobreveio principalmente durante a década de 1960. “Nos anos 70 a educação brasileira operava com um instrumento totalmente novo em sua história: uma rede de escolas públicas espalhadas por todo o país”. Nesse sentido, e através dos dados de matrículas realizadas em todo o país, Corrêa observa que, no ano de 1959, havia 373.187 alunos matriculados. Dez anos depois, em 1969, esse número subiu para 2.056.992 alunos vinculados às escolas públicas. Ou seja, o equivalente a um aumento de 82%. E continua: “O que precedia a esse sistema público de ensino era um significativo número de escolas secundárias particulares (colégios de padres e de freiras e leigos) que na década de 1950 correspondiam a quase 90% das escolas secundárias do país”.

⁵¹ CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p.60.

De acordo com Agra do Ó⁵², foi apenas durante as eleições municipais de 1959, disputada pelos candidatos a prefeito, Newton Rique e Severino Bezerra Cabral, em que, pela primeira vez em uma eleição na cidade, ocorre a elaboração de uma carta de propostas, cujas medidas incluíam uma preocupação com a educação. Esse interesse era oriundo sobretudo devido as medidas desenvolvimentistas implementadas pelo presidente Juscelino Kubitschek. Através dessas propostas educacionais, que visavam a um projeto de cidade, houve, na década de 1960, um aumento na construção de escolas primárias, facilitando o acesso à escolarização.

O aumento no número de matrículas, durante o início dos anos 60, resultou em uma ampliação na demanda pelo ensino secundário (ginasial, clássico e científico), ou seja, levou à elevação da procura por matrículas no Colégio Estadual. O número de alunos aumentou consideravelmente no ano de 1965, mas foi apenas em 1966 que o diretor, Juracy Palhano, propôs a criação de um sistema de quatro turnos, que foi adotado durante o ano e funcionava nos seguintes horários: de sete às onze horas da manhã; de onze às quinze horas; das quinze às dezenove horas; e das dezenove às vinte e duas horas e trinta minutos.

Bráulio Tavares, que nesse período era estudante, relembra que o turno das onze às quinze ficou conhecido como “o turno da fome”:

O turno das 11 às 3 da tarde ficou conhecido como “Turno da Fome”, porque o aluno tinha de estar no Colégio quando a família ainda não havia almoçado. Eu repeti a 4^a. série nesse ano, e meu turno era o das 15 às 19 horas. Eu detestava porque com isso eu perdia a 1^a. sessão nos cinemas, a qual começava às 19 horas. Tinha que sair do colégio, ir para casa, jantar correndo e voltar correndo para pegar a 2^a. sessão, a das 21 horas. E havia um tempo ocioso entre o meio-dia e a hora do começo da aula, que não dava para ir jogar bola, etc.

Nesse mesmo ano, de 1966, foram criados outros colégios, sucursais ao Colégio Estadual, ou seja, todos vinculados, e cujos diretores eram nomeados pelo diretor do Colégio da Prata. Inicialmente, começaram a funcionar os colégios nos bairros de Bodocongó,

⁵² AGRA DO Ó, Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades – Campina Grande* (1959). Campina Grande: EDUFCEG, 2006 (Coleção Outras Histórias, n.5).

Liberdade; José Pinheiro e Palmeira (estabelecimentos que passaram a funcionar através da autorização concedida por intermédio do Ofício 10/ 1966 ⁵³). Com a inauguração destes quatro colégios em diferentes bairros da cidade, o Colégio Estadual foi paulatinamente suprimindo o ensino ginásial até comportar apenas o científico. Em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692/ 71, que modificou a denominação dos ensinos primário e secundário, tornando-os ensinos de primeiro e de segundo graus, o Colégio Estadual tornou-se um colégio de segundo grau.

No período em que o Dr. Assis Martins esteve à frente do Colégio Estadual (1968-1972), os colégios, então sucursais do Estadual da Prata, já estavam consolidados enquanto estabelecimentos de ensino. Foi então que surgiu a idéia de promover a separação entre eles. Para consolidar essa separação, ocorreu um grande evento, com um desfile que iniciou no colégio da Prata e percorreu várias ruas de Campina Grande. Dona Divanice se lembra com emoção desse dia:

A sucursal (...) Colégio da Liberdade, Colégio de José Pinheiro, Colégio de Bodocongó eram ligados à Prata. Era sucursal. É porque é um colégio só, com as sucursais nos bairros. Então, no tempo do Dr. Assis, ele, com a Secretaria da Educação... já tava na hora de libertar os colégios (...). Foi a coisa mais linda que eu já tive de ver. Foi juntar-se os três colégios (...). O colégio ficou cercado desde a portaria da Prata, até entrar na João Pessoa. Todos os colégios. Tocando. O pavilhão, quando o Colégio Estadual passava pelo meio deles, já ia com a placa: “Colégio Estadual tal”, “Colégio Estadual tal”. Desvinculando os colégios do nosso. Quando eu passei ali perto do SENAI, na Nilo Peçanha, subindo, que eu olhei e estava aluno de um lado, aluno de outro e o Colégio Estadual e o pessoal da rádio (...) anunciando que o Colégio-Pátria vinha chegando, ia passando, e eles fazendo as homenagens, descendo, arriando os pavilhões para a gente passar, mas era de chorar. Era uma emoção! É inacreditável! A gente olha assim e diz: isso aconteceu! Todos os colégios. Quando o Colégio Estadual puxando 2.800 alunos, ainda arrastando José Pinheiro, Liberdade e Bodocongó, quando nós passamos, atrás da gente, vinham eles (Relato de Dona Divanice).

⁵³ O Ofício 10/ 1966 autoriza o funcionamento de quatro colégios estaduais, sucursais ao Estadual da Prata, ou seja, todos fazendo parte do mesmo colégio, com “filiais” nos bairros. Esse documento encontra-se arquivado no Colégio Estadual da Prata.

Dona Divanice relembra a presença de um repórter do rádio, fazendo a cobertura do evento. De acordo com Souza ⁵⁴, “praticamente tudo que aconteceu de relevante na cidade, após 1949, contou com a presença de um repórter”. No entanto, ao falar sobre a emoção que sentiu, provavelmente o sentimento é enaltecido pela distância do acontecimento, em que a relação entre o passado e o presente intensifica determinadas sensações. De acordo com Montenegro ⁵⁵,

a atividade de rememorar voluntária ou involuntária é uma ação que contempla mediações e transformações. Passado e presente, memória e percepção instituem uma relação tensa em que se abrem ou não possibilidades de novas redes de significação. A representação do passado e do presente, como territórios de fronteira configurados no tempo, torna-se ainda mais tênue quando compreendemos que o fio ou a ligação entre ambos se constitui no universo da ação. Ou seja, todo esse movimento constante e ininterrupto da memória, percepção, apreensão, interiorização, subjetivação é indissociável do agir, de uma forma de ser no mundo em que passado e presente desaparecem enquanto signos de realidades acabadas e distintas.

Há algumas especificidades no que concerne ao funcionamento do colégio, que distinguem a sua trama cotidiana durante as décadas de 1950 a 1970. Logo na época de inauguração, estudavam, no período da manhã, as turmas femininas e, no período da tarde, as turmas masculinas. À noite, as turmas eram mistas, mas praticamente não havia mulheres que freqüentavam o colégio nesse horário. No entanto, em meados de 1960, as turmas começam a ser mistas, em todos os horários.

No período em que o colégio foi inaugurado, funcionavam, durante o dia, apenas oito salas de aula, muito embora o colégio contasse com mais de vinte salas. No turno da noite, durante a década de 1950, funcionava apenas o científico⁵⁶, mas nas décadas seguintes esse número aumentou consideravelmente, chegando a atingir todas as salas de aula.

Outro ponto importante é que, no início, funcionava no colégio o ensino secundário que, como vimos, era composto pelo ensino ginásial e pelos cursos clássico e científico.

⁵⁴ SOUZA, Antônio Clarindo de. et. al. *História da mídia regional: o rádio em Campina Grande*. Campina Grande/ PB: EDUFCG, EDUEPB, 2006. p.19.

⁵⁵ MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010. p.40

⁵⁶ O ginásial noturno só era oferecido pelo Colégio Diocesano Pio XI, na década de 1950.

Durante a década de 1960, com a criação de outros colégios de ensino ginasial, sucursais ao Estadual da Prata, as turmas ginasiais foram, aos poucos, sendo suprimidas, de modo que, em 1970, funcionava apenas o ensino científico, em três turnos (manhã, tarde e noite), com turmas mistas (femininas e masculinas).

Enquanto funcionavam poucas turmas, o Colégio Estadual sediou a Escola Politécnica e também foi sede da fundação da Escola Normal.

A Escola Politécnica. Ela foi fundada inicialmente ali naquele prédio da Reitoria, que é do lado da Prefeitura... foi ali. (...) Dois anos depois, que não estava mais dando para comportar, que lá era pequeno, transferiram para o Estadual da Prata. (...) Até 58, mais ou menos, funcionavam poucas turmas, agora a Escola Normal eu me lembro quando foi criada. Foi lá. Eram as duas últimas salas da parte de baixo. A Secretaria era junto com a outra Secretaria. Ali só funcionavam duas salas, que era a Escola Normal, o curso normal. (...) E o Diretor foi o padre Emídio Viana Correia, que foi também o segundo diretor do Estadual da Prata. Foi o diretor da Escola Normal (Relato de Fernando Azevedo).

Durante esse mesmo período, em finais da década de 1960, funcionava nas dependências do colégio a Escola Normal Estadual, que formava moças para o magistério. A farda das estudantes do curso normal era diferenciada. Bráulio Tavares era vizinho de uma das moças que fazia esse curso:

Me lembro muito da presença delas. Que o uniforme delas era bem diferenciado em relação ao nosso. Parecia com o uniforme das Damas. (...) Ela era bem mais velha. Isso é uma coisa bem engraçada: devia ser uma moça de vinte e dois anos, e a gente achando ela a pessoa mais adulta do mundo. Mas... acho... Exatamente. Acho que era uma saia azul marinho pregueada. Azul marinho? E uma blusa branca de mangas compridas. (...) Talvez tivesse alguma convivência, alguma paquera, alguma amizade com os alunos mais velhos, mais próximos da idade delas.

Em 1969, funcionavam no Estadual da Prata as quatro séries do ensino ginásial, as três do clássico e as três do científico⁵⁷. Até 1973, funcionava na escola, no período diurno, a 4ª série ginásial. Também no período diurno, funcionavam as três séries do ensino clássico. O científico funcionava nos três turnos, subdividido em várias turmas. Contudo, a partir de 1974, a escola passa a abranger apenas o ensino científico (atual ensino médio).

O maior número de alunos, percebido entre os anos 60 e 70, levou também a uma multiplicidade de estudantes, com olhares distintos, e advindos dos variados bairros da cidade. Mas qual seria a relação entre esses estudantes e a cidade? Como eles percebiam os espaços escolares? E quais os usos que faziam desses espaços? Como se relacionavam com os outros colégios da cidade? Qual o impacto que a disciplina escolar exercia sobre esses estudantes? Essas são algumas das problematizações sugeridas no próximo capítulo.

⁵⁷ Dados obtidos através das *Atas* da Escola Estadual da Prata, referentes ao ano de 1969.

II CAPÍTULO

O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE: MEMÓRIA E COTIDIANO



O COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE: MEMÓRIA E COTIDIANO

Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum

(Ecléa Bosi ¹)

No cenário citadino, percebido a partir do seu movimento cultural múltiplo, destaca-se a figura do colégio, que se configura, ao mesmo tempo, como um elemento material e simbólico, e que permite a construção de representações múltiplas sobre os seus espaços, da mesma forma que permite uma reflexão sobre as esferas do sensível, da cultura material, das sociabilidades e das trajetórias percorridas através dos usos do espaço ².

Neste capítulo, buscaremos problematizar as relações existentes entre o cenário urbano e a paisagem do colégio. Para tanto, dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, concentraremos nossa discussão nas práticas cotidianas exercidas no interior do colégio, a partir das discussões sobre a arquitetura escolar, a realização das matrículas e o fardamento.

Na segunda parte, nosso intuito é perceber os estudantes caminhando pela paisagem citadina; mas também iremos refletir sobre os impactos da disciplina escolar no seu comportamento, que se delineiam através das suas práticas cotidianas. Para tanto, utilizaremos as fontes orais como evidência principal, para analisarmos os processos de constituição dessas memórias.

Em seu artigo “*Memória e identidade social*” ³, Michael Pollak afirma que, ao se trabalhar com fontes orais, devemos “reconhecer que contar a própria vida nada tem de natural”. Ao nos aproximarmos de uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou sobre sua trajetória, seus sentimentos, suas impressões, de repente ser levada a falar sobre si mesma,

¹ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 6ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998,p.411.

² CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

³ POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992. p. 213.

construir uma representação sobre os acontecimentos vividos, torna necessário que o pesquisador analise, nesta narrativa, a constituição de um sentimento de unidade.

De acordo com Le Goff ⁴, “[a] memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Nesse sentido, os relatos individuais nos fornecem indícios para refletir sobre a constituição das memórias a partir dos valores e das impressões mais significativas para cada entrevistado.

Ao tentarmos questionar a maneira como as pessoas ressignificam os espaços a partir da memória, devemos ter em mente que a memória retém aquilo que marca. A memória, por ser seletiva, só armazena o que considera significativo, importante. “Como sugerem os psicólogos sociais da memória (...), só *fica o que significa*” ⁵. Ricoeur, ao falar sobre os tipos de inscrição, ou os rastros “exteriores” da memória, afirma que “um acontecimento nos marcou, tocou, afetou e a marca afetiva permanece em nosso espírito” ⁶.

Portelli anuncia as subjetividades das fontes orais e afirma que "se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais". O que é mais significativo, no trabalho com fontes orais, é perceber como o acontecimento funciona na memória das pessoas. Nesse sentido, afirma que

O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria biografia (...), quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação de narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar*.

⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2003. p.469 (grifo no original).

⁵ BOSI, Ecéa. Op. cit., p.466.

⁶ “O da instituição social para o arquivo, o da organização biológica para o cérebro”. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et. al.]. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2007. p.436.

2.1 “Arara, papagaio quer tu!”: panorama afetivo do colégio e arquitetura escolar

Arquitetura escolar: os espaços praticados

A arquitetura de uma cidade tem muito a dizer sobre ela, tanto do ponto de vista estético quanto histórico. Mas a maneira como as pessoas percebem os diferentes espaços é bastante peculiar. De acordo com Lynch ⁷,

As imagens ambientais são o resultado de um processo bilateral entre o observador e seu ambiente. Este último sugere especificidades e relações, e o observador – com grande capacidade de adaptação e à luz de seus próprios objetivos – seleciona, organiza e confere significado ao que vê. A imagem assim desenvolvida limita e enfatiza o que é visto, enquanto a imagem em si é testada, num processo constante de interação, contra a informação perceptiva filtrada. Desse modo, a imagem de uma determinada realidade pode variar significativamente entre observadores diferentes

A percepção dos espaços, desta forma, pode ser pensada tanto a partir da dimensão física, quanto das práticas, dos olhares e da peculiaridade de cada observador em particular. Michel Foucault, em sua obra “*História da sexualidade*” ⁸, fala sobre a arquitetura a partir da noção de uma sociedade disciplinar. Nessa perspectiva, a escola configura um papel de normatização das mentes e dos corpos, e os saberes-poderes confluem para a formação dos “corpos dóceis”. Até a estrutura física do prédio escolar, segundo Foucault, é planejada para dar suporte aos mecanismos de vigilância e controle. Mas a arquitetura também tem algo a nos dizer. Um pátio escolar, separado com um muro, para que formem dois recreios distintos, um destinado ao público feminino e outro ao masculino; essa separação entre os sexos, para Foucault, é uma forma de “falar” sobre a sexualidade para poder melhor controlá-la.

⁷ LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.7.

⁸ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993. A alusão a Foucault, neste trabalho, consiste unicamente na discussão bibliográfica sobre o tema da arquitetura escolar, como forma de problematizarmos os múltiplos olhares lançados sobre esta temática.

Na senda de Foucault, são inúmeros os trabalhos que versam sobre o planejamento das escolas e sua arquitetura é pensada como forma de dominação, controle e norma. Para Vago⁹, a construção de um muro, no entorno de uma escola, representa a constituição de um espaço próprio e delimita as fronteiras de contato com o mundo externo.

No entanto, enquanto existem trabalhos que focalizam apenas o caráter disciplinar e normatizador dos espaços escolares, Bencostta¹⁰ propõe uma análise da arquitetura escolar como ferramenta para pensar sobre as suas práticas. Mais ainda, propõe refletir sobre a multiplicidade de temporalidades históricas que se reinscrevem na “paisagem” de um colégio, através das novas construções que se desenvolvem a partir de uma arquitetura inicial, dando origem a novas estruturas, mais complexas, que não pertencem mais ao modelo primeiro, mas por isso mesmo podem se tornar objetos de análise e reflexão.

É pensando na arquitetura como um palimpsesto que buscaremos analisar a estrutura física do Colégio da Prata, cujas edificações foram bastante ampliadas ao longo das décadas, como forma de historicizar a construção de alguns espaços e recompor o cenário do colégio na passagem da década de 1960 para a de 1970. Mas falar sobre os espaços é também refletir sobre a maneira como os estudantes se apropriam deles e os conferem novos usos.

O *Colégio Estadual de Campina Grande* foi inaugurado em 1953. Entretanto, de acordo com o primeiro Relatório da Inspeção Federal¹¹, datado de 1954, o colégio apresenta uma série de carências com relação à sua estrutura física:

Funciona o Estabelecimento em prédio próprio e em local privilegiado. Nota-se no entanto que foi um trabalho o de sua construção, feito à pressas, sem a necessária atenção para o fim a que se destinava. Corredores imensos, estreitos, mal ventilados, salões em desacordo com as normas vigentes, escadarias deficientes, pouca facilidade de locomoção e evacuação rápida, falta de área coberta para recreio e abrigo o que não se concebe em Estabelecimento de tal ordem. (...) De instalações e mobiliário moderno, pode-se bem observar que não existe no administrador o mesmo ideal que alimentou o criador. As instalações elétricas de várias salas não funcionam durante a noite ou funcionam mal, não permitindo o total aproveitamento das

⁹ VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo dos corpos*. São Paulo: USP, 2002.

¹⁰ BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹¹ Relatório da Inspeção Federal, da Secretaria de Educação e Saúde, 1954, p.1-3.

salas. Não possui o Estabelecimento salas especiais e nem laboratórios ou gabinetes organizados. Não há salas de desenho, canto, línguas, geografia. Não estão perfeitamente organizados os seus laboratórios de Física, Química ou História Natural. Não possui biblioteca, não há sala especial para os Snrs. Professôres, não existe um serviço de bar ou cantina que possa oferecer aos alunos, professores e funcionários um pouco de conforto, levando-se a consideração a distância que o separa da Cidade. Não há um telefone de tal sorte que se possa tomar uma solução rápida em caso de emergência.

A partir das características apresentadas pelo Relatório, o colégio pode ser definido pelo “não”¹², pelas ausências, pelas carências de uma estrutura física “feita às pressas”. Foi a partir desses problemas e da carência de determinados ambientes no colégio que foram promovidas, ao longo da década de 1960, algumas melhorias e a construção de um Auditório, Biblioteca, cantina, quadra de esportes, laboratórios, enfim, uma estrutura que foi utilizada pelos estudantes da década de 1970, cujas práticas constituem elementos importantes para pensarmos sobre o cotidiano e a utilização desses espaços.

O Colégio da Prata possui, desde a sua fundação, dois portões laterais que lhe dão acesso. No entanto, na década de 1960, foi construído um portão central, que ficou conhecido como “portão do meio”. De acordo com Benedito Luciano,

[O portão do meio] era uma entrada que tinha exatamente na parte central do colégio (...) Aí depois fecharam para ganhar mais espaço para o campo de futebol. Porque o portão entrava no campo, então você vinha com a bola, quando vinha pela ponta, tinha que driblar o portão, a entrada do portão. Para evitar acidentes, fecharam. O colégio tinha três portões na frente e um atrás. (...) Fechou para melhorar o campo de futebol. Achei bom, porque o campo ficou mais amplo, para a gente correr mais.

Era através do “portão do meio” que os estudantes acorriam, na hora do recreio, para comprar doces e guloseimas, porque sempre ficavam alguns vendedores localizados na frente deste portão. Era comum encontrar Mazaropi, o vendedor de picolé, ou ainda Pituca, que era o

¹² Agradecemos à observação da Professora Dra. Regina Célia Gonçalves.

vendedor de doce de coco e seu Antônio, que vendia pipoca. Todos eles ficavam na parte central do colégio, mas tiveram que se deslocar para as laterais quando autorizaram que o portão fosse fechado e voltasse à antiga estrutura.

Para Benedito Luciano, o portão foi fechado para melhorar o campo de futebol. Em contrapartida, dona Divanice, que era funcionária do colégio, conta outra versão para o fechamento do portão central.

[Havia alunos que] subiam, desciam, com o jipe, aqueles degraus. Tinha um portão mesmo na frente. Na frente, quando o Dr. Assis mandou fechar, porque o filho de GS entrou com o jipe do pai, entrou com o jipe, subiu assim, pelos batentes, subiu e fez um oito dentro do terreno do colégio. E era aluno. E era aluno, viu? Naquela época. (...) Mas eu morri de rir. A gente olha, na hora, a gente fica assim, boba. Nós telefonamos para o pai dele. O pai dele mandou N buscar o carro, o jipe. Mas era assim que eles faziam. Levados. Tinha levados, tinha.

Segundo dona Divanice, o “portão do meio” foi fechado depois que um estudante entrou com um carro e subiu os degraus, ou seja, uma prática bastante inusitada. Assim como eram inusitadas as brincadeiras dos estudantes, embaixo dos túneis. Segundo Bráulio Tavares,

Havia uma brincadeira que eu sempre fui contra porque achava perigosa. Não sei como está o Colégio hoje, mas naquele tempo o trânsito de carros se dava entrando pelo portão da esquerda (do ponto de vista de quem olha para a cidade), subia a rampa, passava pelo pequeno túnel por baixo do bloco do Auditório, passava diante da escadaria principal, aí passava pelo outro pequeno túnel sob o pátio da direita, completava a curva e saía pelo portão da direita. Esse era o trajeto, de mão única, feito por quem entrava de carro. (...) No túnel sob o Auditório havia a lanchonete, sempre cheia de gente, e os carros passavam devagar por ele, era um espaço de uns dez metros. A brincadeira consistia em se esconder na esquina no fim do túnel e esperar uma hora de pouco movimento, em que os carros passavam ali com mais velocidade. Quando o cara escutava o carro já dentro do túnel, corria para a frente e recuava; o motorista, vendo aquele vulto surgir de repente, freiava automaticamente. Nunca vi nenhum atropelamento, nunca vi nenhum carro

se danificar com aquilo, mas sempre achei uma brincadeira arriscada para ambos.

Outra inovação no colégio foi a construção de uma cantina que, inicialmente, ficava na parte superior, à direita, mas com a construção do auditório, foi transferida para a parte de baixo.

O auditório foi uma das mais importantes construções incorporadas ao Colégio da Prata, tanto por seu tamanho, com mil e duzentas cadeiras, camarotes, camarim e, no palco, um piano, que era um símbolo de requinte e um instrumento incorporado às aulas de canto, teatro e ao coral do colégio.

Sobre o período de reformas no colégio, Dona Divanice nos conta:

Porque fizeram o Auditório, que eram dois recreios. (...) A planta tem dois recreios. Lá, conseguiram fazer o Auditório, com mil e duzentas cadeiras (...) E do outro lado fizeram uma área coberta para Educação Física. E tinha a cantina, em cima (...) Era em cima. Botaram em baixo depois, que deixaram aquela área só para Educação Física (...) [O Auditório foi construído] Foi na época... em 60, já tinham terminado. Foi no tempo de Pedro Gondim. Quem construiu, quem mandou construir foi Pedro Gondim. É tanto que o Auditório tem o nome dele. E tem uma sacada que é a Biblioteca, que fica em cima. Mas ali em cima tinha camarotes. Tinha! Tiraram aquilo tudo e fizeram a biblioteca lá. Que dá a frente para o auditório. Fica a sacada e a pessoa olha para o auditório. Ali embaixo, não tem o palco? Não tem uma porta assim, e outra assim? Ali, desce uma escadaria tem um camarim em cada lado. Porque ali era... o grupo... de música, teatro. (...) Ali fazia-se teatro, ali fazia-se tudo! Da missa ao teatro, se fazia no palco daquele auditório. Tinha tudo! (...) Lá havia concurso de violeiros, e era aberto ao público.

A construção do auditório possibilitou a realização de diversas atividades culturais no colégio da Prata, que eram eventos abertos ao público, como os concursos de violeiros, mencionados por dona Divanice, como realizações festivas, comemorações ou até mesmo celebrações. Fernando Azevedo lembra que “na Páscoa, tinha missa lá no colégio. Tinha

comunhão e tudo. Era conhecida. (...) A Páscoa, era quase dois dias sem aula no colégio, era só atividade”.

Na década de 1970, foram implementadas outras atividades culturais no Colégio Estadual. Em 1971, foi realizada, no Auditório do colégio, a I Semana de Incentivo às Artes Campinenses, contando com a participação dos estudantes como expositores, e ainda uma programação cultural. Benedito Luciano participou desse evento, e lembra:

Existia também, além da música, houve também um momento das artes plásticas. Então tinha o teatro e tinha também as artes plásticas. Então houve uma primeira semana, chamada I SIAC, primeira Semana de Incentivo às Artes Campinenses, no Colégio Estadual da Prata, e foi um movimento muito bonito, de pintura, e ali surgiram artistas plásticos que até hoje estão firmes. E firmou-se, outros fotógrafos (...) Eu, também expus como artista plástico naquela época. Eu fiz algumas pinturas com tinta acrílica, e continuei como artista plástico até 1988, quando eu fiz minha última exposição individual no Departamento de Artes. Então comecei minha carreira como pintor ali no Estadual da Prata. (...) O Estadual tinha isso também, tinha essa coisa... Muitos começaram a carreira por ali, alguns artistas (...) Outros se tornaram políticos.

O evento de incentivo às artes plásticas aconteceu um ano depois em que o famoso guitarrista Jimmy Hendrix morreu (1970). Na abertura da I SIAC, os estudantes colocaram, bem no centro do palco, uma espécie de caixão com uma guitarra dentro, como forma de homenagem.

Mas o Auditório também era usado pelos professores do colégio, inclusive para a realização de simulados, com as turmas concluintes do científico, que estavam às vésperas de concorrer ao vestibular.

Ao lembrar sobre a arquitetura do colégio, com suas escadarias e longos corredores, e a diretoria no pavimento superior do colégio, em que nenhum estudante poderia ir sem autorização, sob a pena de ser suspenso, ou expulso do colégio, Fernando Azevedo diz:

qualquer coisa lá você era suspenso ou então expulso do colégio. Se fosse uma brincadeira mais grave, um negócio, era expulso. Teve até uma vez um

aluno lá que apostou com a turma para ele sair da diretoria, da parte de baixo (você conhece aquela estrutura da Prata?). Aí ele saiu daqui, foi até a escada, subiu, passou na frente da diretoria, desceu de novo, para chegar aqui de novo, de cueca. Isso era daquelas cuecas samba-canção, aquelas cueca branca. Aí ele fez, aí quando chegou na frente, aí o diretor vinha, aí ele correu para dentro da diretoria, que era na parte de cima, aí pulou lá de cima, daquele primeiro andar. (...) todo mundo viu. (...) a direção, não. Soube quem foi, mas ficou por isso mesmo. (...) Era um rapazinho.

Na parte superior do colégio, do lado esquerdo, havia uma porta que dava acesso aos camarotes do auditório, que foram destruídos para a construção da Biblioteca. Mas houve um acontecimento que chocou a todos no colégio. Um dos estudantes foi vítima de um acidente e faleceu precocemente. Em homenagem a este estudante, a Biblioteca recebeu o seu nome: “Biblioteca Flávio Bezerra de Carvalho”. Fernando Azevedo, que estudava com Flávio quando esse incidente aconteceu, relembra:

Era amigo meu, esse menino, estudou comigo. Era Flávio Bezerra de Carvalho, filho do Dr. Bezerra. (...) Moravam vizinho ao colégio (...) Aí botaram a Biblioteca com o nome dele. Fez muita doação de livro para lá. Era Bezerra de Carvalho. Ele [Dr. Bezerra] uma vez ficou com raiva de mim porque eu tomava conta da banda (...) Ele era a maior autoridade de coração aqui da Paraíba. Era Deus no Céu e Dr. Bezerra na terra. Aí, para o filho não fazer Educação Física, que era preguiçoso que só, ele deu um atestado dizendo que ele tinha problema no coração, que não podia fazer esforço, tal, tal. Aí tá bom. Quando é depois, botaram ele na banda. Botaram ele na banda, eu tirei. O velho veio falar comigo. ‘Não, ele não tem condição de tocar na banda, não, porque ele não pode fazer esforço não’. Ele disse: ‘Você é médico?’, Aí eu disse: ‘Sou não’, ‘E com quê autoridade você disse que ele não tem condições?’ Aí eu peguei o atestado, disse: ‘Ó aqui!’ E mostrei o atestado que ele deu. O velho ficou todo cabeça baixa (risos). Eu disse: ‘Esse aqui parece que tem’. E não ficou, não. Saiu. Flavinho... (Relato de Fernando Azevedo).

Mas na década de 1970, quando a biblioteca já era um espaço bastante freqüentado pelos alunos do colégio, um dos estudantes da época relembra que costumava ir até lá na hora do recreio, para ficar lendo, sempre com uma namorada. “Ela em uma cadeira e eu na outra”, diz. Nesse período, as turmas já eram mistas, ou sejam, estudavam meninos e meninas na mesma classe, mas os namoros não eram permitidos no colégio. Ainda assim, havia quem aproveitasse os espaços do colégio para trocar olhares, conversar, namorar, mas sem excessos.

“Leis orgânicas” e doenças infecto-contagiosas: a propósito da matrícula

Durante o Regime Militar no Brasil, foi implementada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com o intuito de estabelecer novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Entre as medidas adotadas, foi extinto o Exame de Admissão, realizado ao final da quarta série do primeiro grau e, entre outras ações, adotou novas disciplinas ao currículo escolar, tais como Educação Física e Educação Moral e Cívica.

No Estadual da Prata, após a construção dos colégios sucursais e da adoção de um modelo unicamente secundário, foi adotado o teste de seleção, destinado aos estudantes que desejassem ingressar nessa instituição. A transição entre essas duas formas de ingresso podem ser percebidas nos relatos de pessoas que foram estudantes em diferentes momentos.

De acordo com Benedito Luciano, que foi estudante do Estadual na década de 1960, quando ainda funcionava o ensino primário no colégio, era necessário se submeter ao “Exame de Admissão” para ingressar no primeiro ano ginasial.

Havia duas possibilidades de você entrar no Colégio Estadual, no primeiro ano ginasial. Um, era cursar um ano todo de Admissão, era um curso, correspondente a um quinto ano, digamos, do primário. Este era o Curso de Admissão. Se você fizesse o ano todo, então, ao término, e sendo aprovado, você iria para o primeiro ano ginasial. Se não quisesse cursar um ano, o Curso de Admissão, você prestava os Exames de Admissão, que eram provas. Cada prova era eliminatória, então, por exemplo, você fazia prova de português e, se passasse na prova de português, você faria matemática. Cada prova era eliminatória. Era uma espécie de vestibular. Altamente concorrido.

E... uma vez aprovado, então você queimava esta etapa e, ao invés de um ano, você imediatamente iniciaria seus estudos no primeiro ano ginásial, no Colégio Estadual.

Mesmo quando o Exame de Admissão deixou de ser uma norma para se cursar o ensino ginásial, o Colégio Estadual continuou adotando um teste de seleção, como afirmamos anteriormente. Esse modelo continuou sendo adotado ainda quando o ensino ginásial foi suprimido e o colégio passou a comportar apenas o científico. Na década de 1970, receber o resultado do teste de seleção provocava muita emoção. Para Lindécia Albuquerque,

O que mais marcou foi quando eu fui receber o resultado do teste de seleção, que eu fui com mamãe... A gente foi lá, porque o resultado era exposto lá. Exposto, não. Chegava lá na direção para saber se tinha sido aprovado ou não. Muita emoção! Estudar no Colégio da Prata, no Gigantão.

Emoção que nem todos sentiam. Havia muita decepção por parte de quem se submetia ao teste, mas não era aprovado. No jornal Diário da Borborema ¹³, de 6 de janeiro de 1968, há uma matéria sobre o preço das mensalidades escolares, nos colégios privados da cidade de Campina Grande, e uma referência aos exames de seleção dos colégios estaduais:

O preço da educação

Estão abertas em todos os educandários da cidade, as matrículas para os diversos cursos escolares, sendo que, os de nível médio é o que mais preocupa os senhores pais, não por falta de educandários, mas sim pelos preços que se tem que pagar pela educação dos filhos, vez que poucos conseguem matrícula nos estabelecimentos públicos. (...) Como é do conhecimento público, mais de mil alunos foram reprovados no Exame de

¹³ Diário da Borborema, 6 de janeiro de 1968, p.7

Admissão recentemente realizado no Colégio Estadual de Campina Grande, o que indica o pequeno número de vagas existentes naquele educandário para o ensino ginásial. (...) Por outro lado, segundo informações extra-oficiais, o Colégio Estadual de nossa cidade cobrará taxas de matrículas (...). Informa-se ainda que a segunda época do Exame de Admissão naquele educandário, ao contrário do que foi feito na primeira época, será realizado também nas sucursais.

Nos colégios estaduais da cidade, o preço a ser pago pela matrícula, no ano de 1968, era de NCR\$ 8,00 (oito cruzeiros novos). No entanto, vimos anteriormente que o Colégio Estadual de Campina Grande estava suprimindo o ensino ginásial, o que levou a uma redução no número de matrículas. Para aqueles que passavam, a idéia de superação era muito forte, mas relacionada ao mérito, como nos conta Netário Barbosa: “Exame de Admissão, era tipo um vestibular, você só entrava na Prata se realmente você tivesse uma base”. Para Fernando Azevedo, o Colégio Estadual

era só pra quem gostava de estudar, porque a média era oito. Então era todo mundo. Não tinha esse negócio de repetência. Não existia, como hoje inventaram esse negócio de recuperação, naquele tempo não existia, perdeu, cai fora. (...) Só tinha o direito de estudar um ano. Foi reprovado um ano, foi reprovado de novo, cai fora. (...) Porque, não sei se é por causa da Ditadura que eles alegavam, com uma certa razão, que estava tirando a vaga de outro, não é? Você repete três, quatro vezes, então naquele tempo era procurado, realmente não tinha vaga não. Se você tivesse lá dois anos já estava tirando a vaga de outra pessoa.

Uma vez aprovado no Exame de Admissão, havia uma exigência. Um dos requisitos para a realização da matrícula, no Colégio Estadual, era um atestado médico, alegando que o estudante estava vacinado contra a varíola e que não tinha nenhuma doença infecto-contagiosa. A exigência desse atestado médico pode nos oferecer alguns indícios para pensarmos sobre a cultura escolar, como também sobre as sensibilidades com relação à saúde e à doença, tanto no espaço educacional, quanto na cidade como um todo.

Na cidade de Campina Grande, que também operou as suas “revoluções urbanas”, como foi chamada a reforma urbana promovida pelo prefeito Vergniaud Wanderley, isso não foi diferente. “Havia ainda o fantasma da epidemia, que era parte integrante dos medos de então”, afirma Agra do Ó¹⁴, ao se referir aos medos que assolavam a cidade, na década de 1950. E, assim como havia uma preocupação com relação às epidemias, existia uma nova percepção sobre a questão educacional. Nas décadas de 1960 e 1970, educação e medo de epidemias encontravam-se em consonância¹⁵.

Em todo o período de tempo que estudou no Colégio Estadual, Benedito Luciano lembra que

Era necessário, para realizar a matrícula, a apresentação desse atestado, para verificar se o aluno, de fato, não sofria de nenhuma moléstia infecto-contagiosa, e que estava apto a estudar. Acho que era uma medida de cuidado, para que não houvesse... O colégio com muita gente, imagine só, se um aluno com uma doença infecto-contagiosa pudesse vir a transmitir essa doença para outros colegas, ou até para os professores ou funcionários. (...) No caso, se pedia a abreugrafia e o atestado de que o aluno estava vacinado contra a varíola. Lembro bem dessas duas exigências. Esse exame era feito fora do colégio, tinha uma abreugrafia¹⁶ era feita em um local aqui em Campina Grande. A última vez, que eu me lembro, ficava no bairro da Palmeira. A gente ia muito cedo da manhã, de madrugada, ficava numa fila imensa, vários alunos, e lá fazia-se então uma radiografia, um raio-x de pulmão, e também havia a necessidade de se fazer a vacina contra a varíola. Nesse caso, era no Posto de Saúde. Então, nós íamos no Posto de Saúde, pegávamos o atestado e apresentava por ocasião da matrícula. (...) Sem esse atestado, nada de matrícula. Era uma exigência.

¹⁴ AGRA DO Ó, Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades – Campina Grande* (1959). Campina Grande: EDUFCEG, 2006, p.53.

¹⁵ Sobre a adoção de medidas de urbanização e sanitário e as transformações das *sensibilidades* com relação aos espaços, aos odores, às noções de higiene, de saúde e de contágio, ver: CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 27, n.53, São Paulo, jan.-jun. 2007, p. 11-23. CHALHOUN, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹⁶ A abreugrafia é um exame radiográfico dos pulmões, inventado por Manuel Dias de Abreu para facilitar o diagnóstico da tuberculose.

Acordar cedo, deslocar-se até o bairro da Palmeira para fazer uma radiografia de pulmão, esperar em uma fila imensa, deslocar-se novamente até o centro da cidade, em que, no Posto de Saúde, tomava-se a vacina contra a varíola e, com o recebimento do atestado médico, seguia-se para o Colégio da Prata, para realizar a matrícula. A relação entre educação e saúde era uma norma aplicada a partir das “leis orgânicas de ensino”, ou seja, tinham origem no plano nacional de educação, através do qual era responsabilidade dos estabelecimentos de ensino o controle das doenças infecto-contagiosas.

Fardamento escolar

Roupas. Muito mais que simples objetos, Peter Stallybrass¹⁷ nos faz pensar sobre elas como elementos de memória, que evocam, em sua materialidade, a presença de quem as vestiu e deixou os traços através do cheiro, das marcas de cotovelo puídos, mas também as relações sociais e as formas de convívio social, existentes em torno do modo de vestir. É nesse contexto que Stallybrass recompõe o cenário em que viveu Karl Marx, que costumava penhorar suas roupas para comprar desde comida até papel para escrever, mas que, enquanto estava sem o seu casaco (antes de resgatá-lo na loja de penhor), não podia frequentar museus ou bibliotecas, uma vez que não estava vestido adequadamente para entrar nestes ambientes.

Mas as roupas também assumem um caráter simbólico. Chartier¹⁸, ao se referir à constituição dos estados nacionais, refere-se à constituição do poder através do que ele chama de “signos de poder”, entre os quais se encontram as insígnias, constituídas por coroas, cetros, vestes, tudo aquilo que diferenciava o soberano dos demais homens.

Segundo Stallybrass, até o século XIX, era muito comum em testamentos e inventários constarem toda a mobília da casa, como também as peças de roupa. Já Lypovetsky¹⁹ nos leva a refletir sobre a efemeridade da moda, mas ainda as imbricações sócio-históricas que compõem a moda ao longo do tempo, com suas transformações e mudanças.

¹⁷ STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

¹⁸ CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

¹⁹ LIPOVETSKY, Giles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Quando falamos sobre fardamentos escolares, estamos falando em roupas, sim, mas não apenas em seu sentido físico, material, mas abrangendo seu nível simbólico, que leva a identificar aquele que usa a farda como um “estudante”, com todas as implicações e complexidades que vestir um fardamento pode trazer, tanto no interior do colégio, quanto em sua relação com aqueles que não compõem o mesmo universo de sentido.

Dona Divanice, que foi chefe de disciplina durante vinte e nove anos no Colégio Estadual de Campina Grande, diz:

Eu só reconheço colégio com fardamento. E só se identifica um aluno... Para a própria segurança do aluno. Está com o fardamento, a gente já sabe que é um aluno. Então, no momento em que se tira aquela... a imagem do fardamento, está se botando em risco a vida do aluno. Se o aluno bem soubesse que a defesa dele está justamente no fardamento. Porque, em mil e quatrocentos alunos, sem fardamento, como é que você identifica o aluno? Era impossível.

A farda do Colégio Estadual era composta por uma calça comprida na cor cáqui, para os homens, com listras verdes descendo ao longo da face exterior lateral das pernas, camisa branca de mangas compridas, com meia, cinto e sapatos pretos. Já a farda feminina era composta por uma saia cáqui, com listras verdes ao redor da barra da saia, blusa e meia brancas e sapato preto. O uniforme precisava estar impecável, com camisas ensacadas, meias esticadas. Um uniforme estilo militar, mas que tinha os seus símbolos.

O colégio, na década de 1960, possuía os ensinamentos ginásial e clássico/ científico. No fardamento, o primeiro ano ginásial era representado com uma fita verde que se estendia ao ombro; no segundo ginásial, duas fitas, e assim sucessivamente. Já o ensino clássico/ científico era representado por estrelas verdes: primeiro clássico, uma estrela, segundo ano, duas estrelas, e no terceiro ano, três estrelas no ombro.

Mas os estudantes não concebem o fardamento da mesma maneira. A imagem do fardamento escolar assume diferentes configurações entre os próprios estudantes. Para Benedito Luciano, havia orgulho em se vestir a farda do colégio.

À época, uma coisa interessante, é que a farda, que era cáqui, cada ano significava uma fita, uma fita verde, no ombro, e quando passava para o científico, cada ano correspondia a uma estrela. Uma estrela aqui no ombro. (...) Usar aquela estrela, ali, no científico, você estava se aproximando, então, da universidade, do vestibular. Um *status*. Aliás, vestir a farda do Colégio Estadual da Prata era um *status*. Apesar de haver um preconceito, porque era um colégio público e as pessoas... as meninas, sobretudo, de colégios pagos, chamavam as meninas de ‘arara’ e as meninas que usavam a farda do Colégio Estadual costumavam dizer que a farda era horrível. (...) Porém, apesar disso, da questão estética, havia por trás disso um grande orgulho de vestir aquela farda do colégio (...). Eu, particularmente, sentia muito orgulho de vestir. A tal ponto que às vezes a gente saía, ia para a cidade, fora do horário de aula, nós vestíamos uma outra camisa e permanecíamos com a calça como forma de status. Olha: eu sou um aluno do Colégio Estadual da Prata.

Bráulio Tavares, que estudava anteriormente no Colégio Alfredo Dantas, via a empolgação da irmã que estudava no Colégio Estadual e pediu para estudar lá também. Mas ele logo estranhou uma característica do fardamento:

Farda de colégio naquele tempo era sempre cáqui, um tecido mais áspero e resistente para a calça, e outro tecido mais macio para a camisa. O mesmo tecido era usado no Alfredo Dantas e no Estadual, com uma diferença interessante. No Alfredo Dantas, as “dragonas” usadas no ombro e as listas verticais ao longo das calças eram feitas em vermelho; no Estadual, em verde. Outra coisa: o Alfredo Dantas tinha os cursos primário (indicado no ombro por listas: uma lista, 1º. ano; duas listas, 2º. ano, etc.) e ginásial (indicado por estrelas; uma estrela, 1º. ano; etc.). Ora, no Estadual da Prata os cursos eram ginásio (assinalado por fitas) e científico (ou clássico), assinalado por estrelas. Desse modo, quando eu cursei o 2º. ano ginásial no Alfredo Dantas eu usava duas estrelas vermelhas nos ombros; no ano seguinte, fazendo o 3º. ano ginásial no Estadual, passei a usar três fitas verdes. Isso tinha uma certa importância – usar estrela era símbolo de status.

Mas depois de um certo tempo ninguém ligava mais. (...) A camisa era de mangas compridas, com dois bolsos no peito, e teoricamente devia estar sempre ensacada na calça, e as mangas não podiam ser arregaçadas (mas todo mundo o fazia). Havia épocas em que, terminada a aula, mal a gente cruzava o portão do Colégio a primeira coisa a fazer era puxar a camisa para fora da calça, “desensacar”. Afirmação de independência.

Mas para assistir às aulas, era necessário estar com o fardamento completo e, para os meninos, usar o cabelo cortado. Essa medida foi adotada desde o ano de 1966, com o diretor Juracy Palhano, mas manteve-se durante toda a década de 1960 e o início de 1970. O jornal Diário da Borborema noticiou a implantação dessa medida, junto com outras que vieram se somar no sentido da disciplina.

para o bom funcionamento do educandário, [Juracy Palhano] resolveu tomar medidas que a partir do próximo dia onze, terão efeito de moralização de costumes.

As providências adotadas pelo professor Juracy Palhano fundamentam-se nas seguintes proibições:

- A) - Fumar nas dependências internas do estabelecimento;
- B) - Ingresso dos alunos CE, em cinemas e demais casas diversionais, com a farda do educandário;
- C) - Ingresso, no Colégio, de alunos portadores de cabeleiras tipo 'beatles'.

Bráulio Tavares diz que, no início, muitos estudantes eram proibidos de assistir às aulas, porque estavam com o cabelo maior que o permitido, mas que, aos poucos, essa medida foi arrefecendo:

Isso é uma coisa que foi sendo liberada aos poucos. (...) Você tinha que usar o uniforme (...) cinto preto, sapato preto, meia preta. Então eu já vi muita gente voltando porque não tinha uma meia preta (...) Um militarismo, o espírito militarista de uniformizar as pessoas, todo mundo igual. Quando começou a coisa do cabelo grande, houve muita repressão. De 64 em diante. Eu me lembro de ter visto episódios em que... a gente entrando... e o inspetor, o fiscal, passava o dedo aqui, parece que o conceito era o seguinte, se o cabelo tivesse cobrindo a orelha, tinha que voltar e cortar. Eu nunca tive problema, porque quando eu comecei de fato a usar cabelo grande, grande mesmo, assim, nos ombros, na época de John Lenon, quando eu comecei a usar isso, isso já foi por volta de 68 para 69, aí a coisa já tinha liberado mais. Eu nunca tive problema, nunca voltei do colégio porque tava de cabelo grande, mas no início, os mais velhos do que eu, que começaram a usar um pouco antes, tiveram esse tipo de problema sim.

Enquanto havia vigilância no colégio, para que os estudantes mantivessem a farda “impecável”, ensacada, e, para as meninas, com as meias na altura do joelho, existiam os estudantes que não esperavam para o momento da saída. Para Lindécia Albuquerque, que estudou no colégio da Prata, as lembranças giram em torno do rigor da disciplina e das tentativas de burlar estas normas.

Muito rigor. Tinha que chegar na hora, quando tocava todo mundo tinha que se reunir, formar as filas (umas filas de meninas e outras de meninos). Quando tocava, todo mundo subia as escadas aí formava... Ela [Dona Divanice] observava, olhava o uniforme de todo mundo, olhava se estava ensacada, se tivesse saindo um pouquinho assim da saia ela: “Ensaca a blusa!” Começava a gritar... e levantava, suspendia a calça dos meninos, para olhar se estava com as duas meias corretas, levantadas. E as meninas tinham que estar com as duas meias, o meião, até o joelho, a meia bem esticada, esticada ao máximo, e a saia bem comprida. Não podia levantar a saia. Para entrar, ela falava... Era uma observação que ela fazia: Para entrar em silêncio, lentamente, sem correr... Aí era só passar a porta e já começava a gritar, correr. Lembro demais de uma da minha sala, Maria José, que

suspendia logo a saia, dobrando o cós da saia. Na hora de entrar ela puxava para baixo e na hora de sair ela puxava para cima. E as meias também. Era passando na porta e a gente baixando as meias. Mas se precisasse ir na sala, ela batia na porta, que a gente via que era ela, aí todo mundo já se arrumava, a gente já puxava logo a meia, era a primeira coisa, suspendia logo a meia. (...) A farda era linda! Uma saia cáqui, com três fitas verdes assim no final, a blusa branca, fininha, ensacada, sapato preto e meia branca.

O rigor com que eram tratados os estudantes, no que concerne ao fardamento, é igualmente recorrente no depoimento de outros estudantes. Para Netário Barbosa, “[o colégio] era muito, muito rígido. Lá eram examinadas as meias. Se chegasse com uma meia que não fosse da cor você não entrava”. Para Fernando “Canguru”, que também foi estudante do Estadual, essa disciplina estava igualmente associada a outros elementos, como o hasteamento da bandeira e o canto do Hino Nacional, que acontecia todas as quintas-feiras.

Usar o fardamento do Colégio Estadual da Prata era motivo de orgulho para todos os estudantes, era a sua identificação, haja vista que não era permitido o seu uso sem estar completo. A não observância do seu uso completo, inclusive com meias pretas e sapato preto, era motivo para não entrar na sala de aula. Bem que o diga a Inspetora Divanice (...), pois na hora de cantar o Hino Nacional – antes da entrada para a sala de aula – a educadora inspecionava aluno por aluno e, o que estivesse contrário às normas, era convidado a se retirar e não podia assistir às aulas.

Fora do colégio, havia rapazes que não estudavam na Prata, mas que costumavam chamar as estudantes do Estadual de “arara”. Outras vezes, complementavam o apelido e diziam: “Arara! Papagaio quer tu!”. Os rapazes que usavam essa expressão demonstram uma expressão do desejo, uma vez que as moças, sendo “araras” devido à cor das listras da farda, poderiam se relacionar com os “papagaios”. Essa metáfora, ao mesmo tempo em que denota a relação entre os adolescentes, remete a tentativa de se aproximar, de chegar perto, de estabelecer algum tipo de contato.

Bosi²⁰, ao falar sobre as lembranças que emergem sobre a juventude vivida, afirma que a afetividade experimentada nessa fase da vida é um dos elementos mais marcantes no processo de constituição dessas memórias, que são igualmente narrados através da rememoração. A metáfora sobre as araras e os papagaios expressa uma situação de desejo e de afetividade, uma relação estabelecida entre os jovens.

Através dos diferentes posicionamentos expressos nos relatos orais, percebemos que ser chamada de “arara” era percebido como algo positivo para as meninas, uma vez que elas não se importavam e provavelmente ainda havia aquelas que não estudavam no Estadual, mas que adorariam estudar lá e serem chamadas assim, pois era uma forma de “chamar a atenção”. As narrativas das mulheres entrevistadas denotam apenas a beleza da farda e o orgulho em usá-la, ao contrário das impressões que alguns dos rapazes tinham.

Fernando Azevedo fala sobre vários momentos em que a farda era usada pelos estudantes, tanto para assistir às aulas no colégio quanto para participar de eventos cívicos, como o desfile de 07 de setembro.

a turma chamava muito “arara”, as moças de lá. (...) No dia 07 de setembro o pessoal tinha orgulho de dizer que estudava na Prata. Saía de farda, mesmo, para dizer que era da Prata, que era respeitado. (...). Eu me lembro, nesses colégios particulares, começou quase a usar um tempo desses, farda comum, mas tipo militar só no estadual. Era saia, a mulher não podia usar calça comprida. E o homem, calça comprida e meia preta. Se fosse com a meia azul escuro, mandava voltar.

O fardamento escolar é uma roupa padrão para todos os estudantes, como forma de reconhecimento do aluno, como foi tratado por dona Divanice, mas também como forma de nivelamento, de “perda” da individualidade (pois todos são colocados no mesmo patamar), de disciplinarização e uniformização dos corpos, daí a farda ser igualmente chamada de uniforme. Mas o que vale destacar é a maneira como a farda escolar era ressignificada pelos estudantes, que desabotoavam a camisa, baixavam as meias, dobravam o cós da saia, desensacavam a camisa, como forma de imprimir uma certa individualidade para a roupa que se estava usando.

²⁰ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 6ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

E usar o fardamento, mesmo em ocasiões em que não era necessário, também é uma maneira de conferir uma representação em torno do “ser estudante”, e mais, “estudante do Estadual da Prata”. Havia estudantes que costumavam sair do colégio e passear, com o fardamento, pela rua Maciel Pinheiro, para “aquele exercício muito saudável da paquera”, conforme nos foi dito por um dos ex-alunos do Estadual. Passear pelas ruas centrais da cidade era um exercício muito comum em décadas anteriores²¹, e na década de 1970 era um costume ainda bastante vivo.

A farda ganhava ainda outros contornos, quando se tratava da farda dos concluintes, tanto das turmas ginasiais quanto do científico. Nas turmas de concluintes, os próprios estudantes se organizavam para a elaboração de um desenho, que posteriormente era escolhido por votação, entre os alunos da mesma classe, e elegia-se um desenho para aquela turma. A partir da imagem escolhida, era feita uma flâmula, um pequeno pedaço de tecido, com a grafia da imagem, que era pendurada no bolso da camisa (no caso dos meninos) ou da blusa (das meninas) com o auxílio de um broche. Usar a farda de concluinte era um símbolo de *status* ainda maior.

Mas a legitimidade do fardamento, apontada por dona Divanice, de que era através dela que se poderia reconhecer aqueles que são estudantes daqueles que não o são, tem uma razão de ser.

ali deu muito ladrão. Ali deu ladrão que não foi brincadeira. (...) Uma vez, eu tive que... me chamaram. Entrou um ladrão no meio dos alunos. Quando a professora notou, ele estava... Eu disse: ‘Ei, você aí!’, quando ele disse: ‘Eu sou aluno da oitava série’, eu digo: ‘Venha cá! Se você é aluno, pare!’. Olha a carreira que deu. Era um ladrão. Dentro da sala (...) Sem farda, e entrou.

E o fardamento assumia múltiplos contornos, seja para identificação, que é a sua função mais evidente, seja para uma função simbólica, de representar socialmente um papel de “estudante”, e as variadas formas de imprimir sentido para uma roupa aparentemente tão comum.

²¹ DINOÁ, Ronaldo. *Memórias de Campina Grande*. Vol.1. Campina Grande: Editoração Eletrônica, 1993.

2.2 “Ao mestre com carinho”: uma cartografia sentimental da cidade

Cidades. Eis um termo que nos faz pensar sobre a vida humana desde os seus primórdios, com os primeiros assentamentos urbanos (e os prenúncios da noção de “civilização”), até os dias atuais. Seja através da literatura ou dos mais variados campos do saber, as *urbs* foram analisadas sob variados matizes, o que levou à criação de teorias e conceitos que visavam explicar as cidades e as sociedades. No entanto, de acordo com Barros²², a “moderna reflexão sobre a cidade como forma mais específica de organização social data do século XIX, seja na área da historiografia, seja no campo do pensamento sociológico”.

Nesse sentido, as cidades podem ser pensadas a partir de seu planejamento, da sua arquitetura, mas também como um espaço que evoca memórias, uma vez que confronta, no mesmo espaço habitado, épocas diferentes, em que o “novo” e o “antigo” convivem lado a lado, como um palimpsesto continuamente reescrito, que traz nos seus traços indícios do presente e do passado, e se dá, ao mesmo tempo, a ver e a ler. A ver, devido a sua materialidade; e a ler, porque nos suscita reflexões sobre seu planejamento, sua arquitetura, mas também seus passos, seus traços praticados por habitantes (caminhantes), seus lugares de comemoração, seus espaços de memória, a história entrecruzada entre o passado e o presente.

Paul Ricoeur²³, ao refletir sobre a pesquisa historiográfica realizada na cidade, chama-nos a atenção para variados aspectos:

Narrativa e construção operam um mesmo tipo de inscrição, uma na duração, a outra de natureza material (...). Uma cidade confronta no mesmo espaço épocas diferentes, oferecendo ao olhar uma história sedimentada dos gostos e das formas culturais. A cidade se dá ao mesmo tempo a ver e a ler (...). A cidade também suscita paixões mais complexas que a casa, na medida em que oferece um espaço de deslocamento, de aproximação e de distanciamento.

²² BARROS, José D’Assunção. *Cidade e história*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

²³ RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et. al.]. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2007. p. 159.

Como nos indica Certeau ²⁴, “uma cidade respira quando nela existem *lugares de palavra*, pouco importa sua função oficial – o café da esquina, a praça do mercado, a fila de espera nos correios, a banca do jornaleiro, o portão da escola na hora da saída”. E a escola se constitui como um desses lugares de palavras.

Sandra Pesavento ²⁵ é eloqüente ao dizer: “*As cidades fascinam*” e, desta forma, debruça seu olhar sobre o fenômeno urbano, que tem despertado inúmeras reflexões e olhares ao longo do tempo. E, partindo de uma hermenêutica do sensível, a autora nos apresenta aspectos como o imaginário e as sensibilidades, como forma de refletir sobre as cidades. Essa perspectiva, de considerar a cidade em suas múltiplas significações, especialmente no que tange aos traços, aos passos, ao sensível, pode ser percebida, na historiografia, sob os prismas de variados olhares teóricos.

Uma cidade geralmente apresenta os seus “lugares de memória” e de comemorações, bem como os seus cartões-postais, com monumentos que constituem as representações do embelezamento citadino, das suas conquistas materiais e simbólicas. Mas as pessoas que habitam o cenário urbano comumente elaboram as suas memórias a partir dos espaços vividos, que nem sempre são os mesmos das “memórias oficiais” ou, quando são, apresentam os traços das vivências, das experiências cotidianas.

“O” Chefe de Disciplina

Disciplina, ordem, respeito à hierarquia. Tudo isso havia no Colégio Estadual da Prata. Ainda assim, a grande quantidade de estudantes fazia com que os ânimos se inflamassem com muita frequência. Para garantir que nenhuma atitude dos estudantes ultrapassasse os limites estabelecidos, existiam os inspetores. Mas havia também uma figura ainda mais singular, que além de “vigiar” os estudantes, fiscalizava os professores (se estavam em sala de aula, se estavam cumprindo o horário, etc.) e os demais inspetores: era o chefe de disciplina.

Ao inspetor, chefe de disciplina, havia ainda a atribuição de levar os estudantes a formar filas, antes de entrarem para assistir às aulas, conferir se os estudantes estavam com o

²⁴ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 2. Morar, cozinhar. Tradução: Ephraim Alves e Lúcia Endlich Orth. 3ªed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000. p.338.

²⁵ PESAVENTO, Sandra Jatáhy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, n.53, jan.-jun. 2007.

fardamento completo, hastear a bandeira, “mandar” que os estudantes entrassem em silêncio para as salas de aula, inspecionar os corredores e “garantir” que a ordem do colégio fosse mantida.

Mas isso, é claro, nem sempre acontecia. Certo dia, na hora do recreio, um rapaz adentrou ao colégio, dizendo que queria falar com um dos estudantes de lá. O rapaz entrou e, ao encontrar com o estudante que ele procurava, iniciou uma briga e puxou um punhal que trazia escondido.

o caba entrou dentro colégio com a camioneta (...) aí puxou um punhal e foi mesmo na hora do recreio. Puxou um punhal. Quase que mata (...) Enquanto eles estavam brigando, eu peguei o telefone e chamei a polícia. (...) A polícia chegou, entrou. Quando entrou, pegou ele, né?, aí ele... o rapaz foi preso. Aí eu desci, falei com os policiais (...) A polícia levou a camioneta. (...) Aí, no dia seguinte, não soltaram ele não, não é?, o menino. O menino ficou preso. Aí telefonaram para o pai dele, (...) [que] veio falar comigo, porque a polícia só soltava ele se eu autorizasse, porque eu fui que chamei, eu que... Aí ele disse: ‘Eu quero falar com o Dr. Assis’. Eu disse: ‘Pois não’. Encaminhei... ao Dr. Assis Martins. Aí ele chegou lá, começou a dizer: ‘Eu queria falar pra o chefe de disciplina... “O” chefe de disciplina retirar a queixa, porque a camioneta está presa... e meu filho’. Aí ele disse: ‘Chame Divanice aí!’. Aí mandaram me chamar. Aí ele disse: ‘Não, não é essa moça não, é o chefe de disciplina’. Aí Dr. Assis disse: ‘Você, quer queira quer não, o chefe de disciplina é ela!’ (risos). Pensava que eu era um homem! (risos) Porque pra tomar uma atitude dessa... Aí eu disse: ‘Sou eu mesmo, o chefe de disciplina sou eu. Só que o senhor está confundindo, que só quem pode ser chefe é homem. Mas sou eu mesma’ (Relato de Dona Divanice).

Dona Divanice. Eis o nome “do” chefe de disciplina. Uma mulher que, no início da década de 1960, assumiu o cargo que, depois do diretor, era o de maior responsabilidade. E ela exerceu esse cargo por mais de vinte anos.

Cargos de confiança foram exercidos por mulheres em todos os momentos do Colégio da Prata. Em 1953, a professora de geografia, Wanda Elizabeth, foi nomeada vice-diretora. Mas dona Divanice assumiu o papel de uma mulher forte, centrada e disciplinadora. Tanto que tornou-se uma das pessoas mais lembradas pelos estudantes que passaram pelo colégio, durante os anos em que ela atuou na função de “chefe de disciplina”.

Um dos estudantes relembra dona Divanice como uma mulher “séria e disciplinadora, não dava um sorriso para ninguém”. Mas ela construiu uma representação de si bastante compenetrada, como profissional. Desta forma, ela afirma: “A minha imagem teria que ser mantida a qualquer preço”. O rigor e a seriedade eram adotados por Divanice a ponto de construir, para os estudantes, uma imagem mais disciplinadora que a dos demais inspetores. Bráulio Tavares relembra:

Tinha outro inspetor, lá, chamado Renato. (...) Um cara muito legal. Severo, mas legal. (...) Quando a bagunça estava muito grande, ele entrava e dizia: “Gente, pelo amor de Deus, eu deixo vocês aqui cinco minutos e fica desse jeito, Eu não vou mais deixar. Vou pedir para ser substituído”. “Não, Renato, fica, fica, fica”. “Vou pedir para trazer dona Divanice pra qui”. “Não, não! Divanice, não!”.

Sobre a sua maneira de trabalhar junto aos estudantes, Divanice diz: “O meu turno tinha 1.400 alunos (...). Cantava-se o Hino Nacional todas as quintas-feiras”. Era dona Divanice a responsável pela verificação do fardamento.

Mas eu era assim, enérgica. Eu suspendi o filho do diretor. Porque um professor disse: ‘Eu duvido ela... ela (...) Olhe, eu devia favores a Dr. Assis, não era brincadeira (...) E um dia o filho dele disse: ‘Entra comigo que ela não vai... ela não tem coragem de suspender, não’. Fui lá, chamei os três que subiram, com ele, mandei suspender o aluno (...) por desobediência. Chamei os dois coleguinhas que estavam com ele. Suspensos também. ‘Isso é pra

“você não ir na cabeça do filho do diretor, pensando que não vai ser suspenso”. Mandei bater a suspensão e levei pra ele [o diretor] assinar. Ele olhou pra mim assim, assinou. Eu botei na secretaria, deixei outra no quadro e outra na sala dos professores. Aí ela disse: ‘Meu Deus! Ela suspendeu...’, o diretor disse: ‘Ela suspendeu!’. A mulher dele deu a gota! Ficou zangada! Aí ele disse assim: ‘Se ela ontem trouxe a da sobrinha dela’. Suspendi minha sobrinha. Também. Não era diferente dos outros. Justiça para ser feita, minha filha, começa de casa. Esse negócio de eu ter dois pesos e duas medidas, não. Eu só tenho um peso e uma medida. O que der para mim, dá para você, dá para qualquer pessoa. Por que é minha sobrinha? Não. Tem nada disso. Errou, já ta suspensa, não quero nem saber. Aí ela disse: ‘Você vai assinar?’; ‘Eu assinei ontem a da sobrinha dela, o do meu filho hoje eu não assino? Assino!’. Assinou e mandou expor nos quadros. Também, os professores calaram-se. Acabou-se. Ninguém duvidou mais do que eu era capaz.

Em 1966, uma estudante chegou atrasada, quando os portões já estavam fechados. No entanto, a aluna pediu para falar com o diretor, o Senhor Juracy Palhano. Após alguns minutos, o diretor chamou a chefe de disciplina e “mandou” que deixasse a aluna entrar. Dona Divanice conta que, ao descer, abriu a porta para a estudante entrar, mas abriu também os outros portões laterais, para que todos os alunos que estavam lá fora, esperando o toque da segunda aula, pudessem igualmente entrar fora do horário. E diz: “Não me dê duas ordens! (...) Do jeito que eu sei fazer disciplina, eu sei ser indisciplinada”.

A questão da indisciplina é um tema bastante recorrente nas entrevistas dos estudantes. Muitas vezes, os estudantes deixam o ambiente escolar para percorrer outras trajetórias, na cidade, onde encontram-se os atrativos para os divertimentos. De acordo com Benedito Luciano,

Na minha ficha de colégio (...) está lá consignada uma suspensão. Eu levei uma suspensão de dois dias por ter *gazeado* (como a gente chamava na época) aula de Matemática. Então, na hora do recreio, eu me ausentei do

colégio para assistir a um filme, uma matinê que estava passando no Cine Capitólio, e o filme era “*Ao Mestre com Carinho*”. Filme interessante, com Sidney Poitier. E então, pelo fato de eu ter saído com um colega, nós tínhamos uma caderneta que nós entregávamos a caderneta no início da tarde (porque eu estudava no período da tarde) e recolhíamos no fim da tarde. Como eu não recolhi (a caderneta era recolhida para a diretoria e, verificando que eu não havia recebido a frequência, a presença, então deduziu-se que eu tinha gazeado aula e recebi como punição dois dias de suspensão).

Gervácio Batista relembra que, por estudar à noite, após um dia inteiro de trabalho, costumava sair durante as aulas e ficar lá fora:

Foi um momento em que eu gazei muita aula. Porque muitas aulas que eu não gostava, eu tava me descobrindo para a leitura, nessa idade, e principalmente o meu envolvimento com a literatura brasileira. (...) Em 76, 77, eu já havia feito essa descoberta e não tenho vergonha de afirmar que gazei muita aula para ler. Então eu achava que era mais útil, e era mais interessante, passar... horas assistindo determinadas aulas que não me diziam muita coisa, que eu não gostava, então eu me recolhia a um canto e ficava horas lendo fora da sala de aula... dentro do próprio colégio. Já tinha lá o meu cantinho, que eu sentava.

As formas de burlar a disciplina encontram-se presentes até mesmo na relação com o diretor. Um dos estudantes, que participava da equipe de futebol do colégio, gostava de sair da aula com uma certa frequência, com o intuito de treinar mais, o que gerou uma situação das mais inusitadas:

A história mais engraçada que aconteceu comigo foi com o Diretor do Colégio do turno da tarde, horário em que eu estudava. Como precisávamos

do campo para treinar ele se negava a liberá-lo. Ai tive a idéia de imitar a assinatura do Dr. Assis Martins e fizemos um requerimento para a liberação do campo e eu assinei pelo Diretor Geral. Levamos o requerimento ao Diretor da Tarde e ele liberou o campo. Decorrido um mês sopraram no ouvido dele que fui eu quem assinou o documento e ele para me pegar no flagra esperou o Diretor Geral vir a Campina Grande e mandou me chamar na Diretoria, juntamente com os atletas, na presença do Diretor. Ao chegarmos na Diretoria ele, sorratamente, puxou o requerimento e perguntou ao Diretor se aquela assinatura era verdadeira. Comecei a suar frio, porém minha alegria se tornou tamanha quando Dr. Assis Martins confirmou-a, deixando o Diretor da tarde sem expressão. Mandou que a gente se retirasse e pediu desculpas. No final da tarde o Dr. Assis mandou me chamar e disse: quando precisar de autorização para qualquer coisa nesse Colégio é só me chamar, você tem carta branca comigo, mas capriche no “F” está um pouco tremido; no resto, parabéns.

Segundo Benedito Luciano, “havia um tratamento diferenciado aos atletas”. Isso porque os times do Colégio Estadual eram bastante atuantes.

Haviam os Jogos Estudantis, então o colégio tinha as suas equipes: infantil, juvenil e adulto. Isso era muito interessante porque o atleta começava com o infantil, depois quando ele completava quinze anos ele partia para o juvenil e acima de dezoito ia para o adulto. Um dos pontos fortes desta época, do colégio, era exatamente esporte, atletismo (...) vôlei... Todas as modalidades de atletismo. Isso acontecia uma vez por ano e era um evento profundamente interessante, participativo que eram os jogos colegiais. Uma beleza! Desse tempo eu guardo as medalhas. Foram sete anos, sete medalhas. (...) Jogavam entre si os colégios da cidade, a gente chamava de “Olimpíadas” e... era um evento muito importante, porque ali aflorava o orgulho de estar envergando aquele... aquela indumentária esportiva com as cores do colégio. (...) O Colégio Estadual tinha uma torcida gigantesca, tomava as quadras e o pessoal muito animado e gritava: “Estadual! Bam-

bam-bam! Estadual! Bam-bam-bam!” Isso mexia muito com o ânimo dos atletas e o pessoal se desdobrava na quadra e o resultado era medalha no peito (Relato de Benedito Luciano).

Mas havia também os acontecimentos engraçados, em que a empolgação da competição não movia a todos de igual maneira. Marilice Azevedo relembra que,

quando chegavam os treinos das olimpíadas tinham acontecimentos hilários. Lembro de uma colega que treinava arremesso de peso; quando faltava poucos dias para apresentação ela desistiu porque disseram a ela que ela estava com um braço mais fino que o outro. O professor só faltou morrer de raiva com a desistência.

Fernando Canguru, ao relembrar as Olimpíadas Estudantis, afirma que

Somente quem vivenciou tais acontecimentos pode realmente sentir o que significavam aqueles jogos. Era o ápice da felicidade, encontros de rivais, momentos de paquera, liberdade de expressão. Os jogos de quadra aconteciam no ginásio da AABB e no ginásio do Trabalhador, enquanto o Futebol de Campo e o Atletismo eram disputados no Estádio Presidente Vargas e no Estádio Plínio Lemos. Em todos os anos que disputei o Colégio Estadual da Prata se sagrou Campeão das Olimpíadas, bem como dos Jogos do Exército. Quase todos os Colégios de Campina Grande participavam, tais como: Colégio Alfredo Dantas, Colégio das Damas, Colégio das Lourdinhas, Colégio 11 de Outubro, Colégio Anita Cabral, Colégio Estadual da Liberdade, Colégio Redentorista, estes com equipes completas em todas as modalidades, além de outros participantes. Cada colégio levava sua própria torcida, porém a torcida do Estadual da Prata era um show a parte, tanto que empolgava até as torcidas dos outros colégios quando não estavam jogando contra ele.

Desta forma, as trajetórias pela cidade aconteciam tanto por iniciativas individuais, de estudantes que buscavam seus passeios e divertimentos durante o horário das aulas, quanto através da realização das Olimpíadas Estudantis, em que se confrontavam estudantes de vários colégios da cidade.

Mas uma coisa é pensarmos sobre as normas internas do colégio; e outra é refletirmos sobre o contexto político do país, que mantinha atenta a sua vigilância, inclusive através de decretos que proibiam que alunos considerados “subversivos” pudessem se matricular em qualquer estabelecimento de ensino. Mas será que os estudantes tinham essa percepção? Quais os impactos da Ditadura Militar sobre o cotidiano do Colégio Estadual? Esse será o mote do nosso próximo capítulo.

III CAPÍTULO

“DO FURTO PARA O ASSALTO À MÃO ARMADA”: O COLÉGIO ESTADUAL DURANTE A DITADURA MILITAR



“DO FURTO PARA O ASSALTO À MÃO ARMADA”: O COLÉGIO ESTADUAL DURANTE A DITADURA MILITAR

O Brasil, meu filho, é um produto da Cruz e da Espada. O padre e o soldado construíram a nossa terra. Somos um povo de tradição militar, um povo que se formou nas lutas e sacrifícios

(MACEDO¹)

Muito já se escreveu sobre a Ditadura Militar no Brasil. São inúmeras as representações elaboradas em torno do golpe militar, evocando desde a perspectiva política, e a conjuntura histórica que tornou possível a ascensão dos militares à presidência do país, até os olhares que permeiam principalmente os impactos e as repercussões das decisões políticas sobre a vida das pessoas, em múltiplas esferas sociais.

O período militar no Brasil constituiu-se pelos governos de cinco presidentes: o Marechal Castelo Branco, que ascendeu ao governo após a deposição de João Goulart, no ano de 1964, e que permaneceu na presidência até 1967. Em seguida, assumiu Costa e Silva (1967-1969); Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979); e João Figueiredo (1979-1985).

No período político de vigência do Regime Militar, no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, os governantes passaram a ser nomeados pela Junta Militar, extinguindo-se as eleições e o voto popular. No entanto, a censura, a fiscalização e a vigilância intensificaram-se durante os anos de 1968 e 1978, período de vigência do Ato Institucional nº 5.

Neste capítulo, buscaremos problematizar o cotidiano escolar do Colégio Estadual de Campina Grande durante a vigência do AI-5, em especial a partir da promulgação do Decreto-Lei nº 477 ², “um dispositivo legal que levava o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país”.

As discussões sobre a construção de uma memória nacional, promovidas pelos governos totalitários, encontram-se na senda de uma “memória oficial”, que produz um olhar

¹ MACEDO *apud* HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 56.

² Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Cf.: DECRETO-LEI Nº 477, de 26/02/1969. Cf.: ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007, p.191.

bastante naturalizado sobre seus governos, omitindo-se os sinais de violência e medo, as formas de tortura ou repressão. Para Jacques Le Goff ³, “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”, enquanto que Todorov ⁴ associa os regimes totalitários ao controle da memória, uma vez que “a História se reescreve a cada mudança do quadro dirigente”.

Durante esses períodos, é importante percebermos que existe uma polarização sobre as concepções de memória: de um lado, a “memória oficial”, produzida pelos grupos dirigentes; de outro lado, as “memórias subterrâneas”, daqueles que vivenciam uma época, mas se sentem compelidos a calar. Em contrapartida, existem aqueles que reivindicam, que contrariam a ordem estabelecida, e as memórias, nesse sentido, adquirem contornos múltiplos, porque também lembramos das experiências compartilhadas pelos grupos sociais dos quais fazemos parte. E, como nos diz Pollak, não podemos simplesmente pensar em uma polarização das memórias, mas em “memórias em disputa”, que reivindicam seus espaços e esperam o momento oportuno para se fazerem ouvidas, ou seja, a maneira como as memórias subterrâneas submergem.

Michael Pollak também afirma que nossas lembranças estão imbricadas nas redes sociais a que pertencemos. Em seus estudos sobre a II Guerra Mundial na Europa, Pollak entrevistou pessoas que disseram se lembrar de fatos que, analisados posteriormente, eram referentes à I Guerra, e não à segunda. O que chama a atenção é que essas pessoas entrevistadas não tinham idade suficiente para recordar esses fatos com tamanha riqueza de detalhes, o que denota que, ao ouvir de seus parentes e familiares as narrativas sobre determinados acontecimentos, a imagem desses fatos fica registrada na memória a ponto de se confundirem com as experiências pessoais.

Ao tratar sobre a cultura política e as representações elaboradas em torno das memórias, Ecléa Bosi⁵ diz que o “ouvir dizer”, associado às interpretações que vão sendo transformadas ao longo do tempo, constrói estereótipos que influenciam na ressignificação das memórias.

Desta forma, por trabalharmos com um tema tão delicado e rico em significações, como é o caso da Ditadura Militar brasileira, devemos ter em mente que alguém que era a favor dos militares, durante as décadas de 1960 e 1970, hoje, dificilmente se posicionaria a

³ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2003. p.470.

⁴ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós, 2000. p.12.

⁵ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 6ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

favor desse regime, uma vez que a mídia, os meios de comunicação em geral, e mesmo as produções acadêmicas e científicas já refletiram sobre os mecanismos de tortura, associados a uma série de episódios negativos. Sendo assim, é importante percebermos as reflexões e as ressignificações da memória, ou o que Pollak denomina de “flutuações” da memória”, com o intuito de percebermos a maneira como as narrativas são elaboradas e o sentido que assumem nos relatos.

Outrossim, ao lidarmos com memórias que transitam entre um período de dor, devemos ter muita sensibilidade, pois, segundo Alistair Thomson ⁶, “o passado pode ser um terreno perigoso e que as reminiscências angustiantes podem surgir espontânea e inesperadamente”.

No ano de 1960, o historiador Philippe Ariès lançou a obra “*L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Regime*”, publicada no Brasil com o título *História Social da criança e da família* ⁷. Com base na iconografia européia sobre as crianças, Ariès buscou problematizar o surgimento do sentimento da “infância”, por volta do século XIII, uma vez que, até então, as crianças eram percebidas como miniaturas dos adultos.

Desta forma, Ariès mostra que, a partir do século XII, começam a surgir imagens de crianças representadas como *anjós*, momento em que passam a ser utilizadas roupas próprias para a infância (e cada etapa da infância exigia um traje próprio); as brincadeiras e jogos, comuns a todos os membros da sociedade, passam a estar vinculadas apenas aos “pequeninos”, assim como os contos de fadas; e, assim, já no século XVIII, percebe-se uma sensível mudança nas mentalidades, com relação ao sentimento de infância, tanto que os colégios, que serviam inicialmente como internatos para os órfãos, passam a ser reivindicados como espaços para a educação das crianças.

Para Ariès, durante o “século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores” ⁸ e que se tornaram instituições de ensino apenas a partir do século XV, com a implantação dos colégios dos jesuítas, colégios dos doutrinários e colégios dos oratorianos.

De acordo com Burke ⁹, a partir desta obra, sobreveio uma atenção pública para a história das mentalidades e uma preocupação crescente com os aspectos da cultura e os seus

⁶ THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. In: *Projeto História*, n.15, abr. 2007 (Ética e História Oral). p.63.

⁷ ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

⁸ ARIÈS, op. cit., p.111.

⁹ BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

impactos psicologizantes sob as mentalidades. O trabalho de Ariès, no entanto, sofreu inúmeras críticas, tanto de historiadores quanto de educadores e sociólogos, por homogeneizar o sentimento de infância e não problematizar as fontes com as quais dialoga.

Entretanto, a partir do questionamento sobre o sentimento de “infância”, Ariès inicia também uma discussão acerca dos colégios, que estimulou a produção historiográfica no campo das instituições escolares e dos modelos educacionais. Sendo assim, Ariès indica que o colégio moderno tornou-se uma “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”¹⁰.

A questão da vigilância é um dos motes suscitados por Michel Foucault, ao falar sobre as instituições escolares¹¹. No entanto, enquanto Ariès busca, no terreno das mentalidades, a explicação para as transformações sociais e culturais com relação às crianças, incluindo a construção de uma série de elementos para a infância, como roupas específicas, brinquedos e brincadeiras, e principalmente a inserção das crianças nos colégios, Foucault parte de uma perspectiva teórica diametralmente oposta, que percebe a maneira como os discursos constroem uma nova realidade¹². Em sua obra *Vigiar e punir*¹³, Foucault parte de uma preocupação específica: perceber a transformação dos modelos de repressão, entre o século XVIII e o XIX, e a maneira como a prisão (o enclausuramento) tornou-se uma pena, ao invés dos castigos corporais adotados anteriormente. A partir destas reflexões, Foucault problematiza a disciplinarização dos corpos e os mecanismos de vigilância implementados pela sociedade moderna. Essa discussão é retomada na obra *Microfísica do poder*¹⁴, quando Foucault indica que, assim como as prisões, as escolas aparecem igualmente como instituições de controle, uma vez que a “educação” funciona como disciplinarização dos corpos e das mentes dos sujeitos.

A crítica aos modelos educacionais ganhou amplo destaque a partir das obras de Pierre Bourdieu que, junto com Jean-Claude Passeron, pensou as instituições educacionais como um sistema para a reprodução das desigualdades sociais, reforçando ainda mais a exclusão. Para tanto, Bourdieu propõe o conceito de “capital cultural”, amplamente utilizado em suas obras. Ao contrário do capital puramente financeiro, que seria por si só um parâmetro para a distinção entre as classes sociais, Bourdieu propõe a existência de um capital simbólico, que

¹⁰ ARIÈS, op. cit., p.111.

¹¹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹² Neste trabalho, a referência aos trabalhos de Philippe Ariès, Michel Foucault e Pierre Bourdieu consistem em discussões bibliográficas sobre as produções neste campo de pesquisa e não dizem respeito ao referencial teórico e metodológico que adotamos.

¹³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Op. cit.

engloba o capital social, com suas redes de relações e contatos; e o capital cultural, que seria as formas de acesso aos bens culturais de cada indivíduo.

Desta forma, Bourdieu ¹⁵ indica que enquanto as famílias mais abastadas na chamada classe burguesa têm amplo acesso a livros, cinema, viagens, conhecimento de línguas estrangeiras, as famílias menos favorecidas terão acesso a pouco (ou nenhum) contato com as múltiplas formas de manifestação artística e/ ou cultural. Nesse sentido, ainda que os filhos de famílias mais carentes tenham acesso às escolas, eles não poderiam ter o mesmo rendimento que os filhos de famílias mais favorecidas econômica e culturalmente. Logo, a partir dessa lógica de raciocínio, a escola funcionaria como mais uma instituição a reforçar as desigualdades sociais e as distinções culturais.

A crítica aos modelos educacionais vigentes foi percebida ainda no campo da artes e das expressões musicais. No início da década de 1970, a banda Pink Floyd lançou o álbum chamado *The wall* (o muro), contendo a música *Another brick in the wall* (no muro) o carro-chefe do álbum, cujo refrão apresenta as seguintes expressões:

Não precisamos de nenhuma educação/ Não precisamos de controle mental/ Chega de humor negro na sala de aula/ Professores, deixem as crianças em paz/ Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!/ Tudo era apenas um tijolo no muro/ Todos são somente tijolos na parede ¹⁶

Essa música da década de 1970, reflete sobre esse momento de crítica aos modelos educacionais vigentes. Esse movimento de contestação foi herdeiro das manifestações estudantis ocorridas em maio de 1968, inicialmente na França, mas que ganhou repercussão mundial. No Brasil, todos esses movimentos vieram se juntar a uma conjuntura política de Ditadura Militar, iniciada a partir do golpe de 1964. Em 1968, o Ato Institucional nº 5 foi decretado após as manifestações estudantis e a mobilização em várias frentes, entre eles jornalistas e estudantes.

Falamos em movimento estudantil e logo pensamos na participação dos jovens universitários, mas foi também intensa a participação de estudantes secundaristas nos movimentos deslanchados pela UNE. De acordo com Araújo ¹⁷, a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES) foi criada em 1948 e, no ano seguinte, ficou conhecida

¹⁵ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

¹⁶ <http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html#ixzz1BvgZg6Uv>

¹⁷ ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

como UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas). Antes disso, os estudantes secundaristas se organizavam através dos grêmios escolares.

Após 1964, as entidades estudantis foram fechadas, mas muitos secundaristas continuaram a atuar em movimentos políticos, junto com os universitários. Nesse período, foi assinado o acordo MEC-USAID:

Esse acordo tinha por objetivo introduzir no Brasil o modelo educacional norte-americano (...) vários pontos do Acordo MEC-USAID foram implantados através da reforma universitária e do ensino, realizada em 1968. Entre eles: a junção do curso primário com o ginásio, formando o primeiro grau; a junção do clássico com o científico, formando o segundo grau ¹⁸

Em fevereiro de 1969, foi assinada a promulgação do Decreto-Lei nº 477, “um dispositivo legal que levava o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país” ¹⁹.

3.1 “Campina Grande, a segunda Dallas!”: medo, euforia, silêncio

Pensar sobre a cidade de Campina Grande, na década de 1960, é também refletir sobre a conjuntura política nacional e, ainda, relacionar fatos e acontecimentos internacionais através do impacto direto que estes podem causar. As tramas cotidianas, nesse sentido, possuem uma relação direta com o momento histórico do qual fazem parte.

Para Michel Pollak, existem memórias que permanecem por longo tempo em silêncio, por não haver, na sociedade presente, uma oportunidade de trazê-las à tona. É o que ele chama de “memórias subterrâneas”. “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” ²⁰. Mas em algum momento em que se arrefecem os discursos oficiais, a memória entra em disputa, pois as memórias subterrâneas, ainda vivas e latentes, aparecem para reivindicar seu espaço.

¹⁸ ARAÚJO, op. cit., p.158-161

¹⁹ ARAÚJO, op. cit., p.191.

²⁰ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.7.

Foi o que aconteceu no Brasil, após o regime político da Ditadura Militar, instaurada em 1964 através de um golpe de Estado, que perdurou até o ano de 1985. Nesse ínterim, foram marcadamente impactantes as experiências ocorridas durante o período de 1968 a 1978, momento em que vigorou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em que qualquer atitude suspeita contra o regime vigente era considerada como “subversão”, logo passíveis de penalidades as mais arbitrárias.

Para Bráulio Tavares, que estudava no Colégio Estadual quando foi instaurado o golpe militar,

em 1964 eu era garoto demais. Lembro que no dia do golpe, 1º de abril de 1964, chegamos às 7 da manhã para assistir aula e havia um tumulto muito grande. Por coincidência, o golpe aconteceu no primeiro dia em que todo mundo era obrigado a ir com o uniforme completo. No primeiro mês de aulas, março, era permitido ir à aula com algum elemento da farda faltando, mas de 1 de abril em diante quem não fosse era barrado. Nesse dia, além de muita gente ter que voltar da porta por causa de uma meia ou cinturão marrom, havia uma Revolução! Era um momento desencontrado, as notícias pelo rádio não paravam, a gente sabia que estava havendo um golpe de Estado ou uma “Revolução” e não via isso de modo muito claro. Mas naquela manhã o máximo que aconteceu foi que uma dúzia de soldados da Polícia Militar ficou montando guarda nos portões do Colégio, não sei pra quê. E a gente se aglomerava naquele pátio superior do lado direito e ficava cantando; “Acorda Maria Bonita / levanta pra fazer café / que o dia já vem raiando / e os polidores já tão de pé!” “Polidoros” era o epíteto jocoso que se dava à Polícia Militar (Relato de Bráulio Tavares).

O Golpe Militar, instaurado no Brasil no dia 31 de março de 1964, foi percebido de maneira distinta pelas pessoas da cidade. “As notícias pelo rádio não paravam”, e era o rádio, naquele momento, o principal meio de comunicação. “Tudo se queria saber através do rádio”, afirma Souza²¹. Mas, enquanto os estudantes não compreendiam muito bem o que estava acontecendo, e chegavam mesmo a brincar com a situação, a professora Wanda Elizabeth, segundo depoimento de seu filho, Fernando Azevedo, já havia escrito em seu diário, em

²¹ SOUZA, Antônio Clarindo. *História da mídia regional: o rádio em Campina Grande*. Campina Grande/ PB: EDUFCEG, EDUEPB, 2006. p.62.

fevereiro de 1964, que “a revolução é inevitável!”. Imaginava-se, pela conjuntura política nacional, os movimentos que se seguiriam.

Na política internacional, o ano de 1963 foi marcado pelo assassinato do presidente dos Estados Unidos, John Kennedy, ocorrido na cidade de Dallas, no Texas ²². No Brasil, durante o período de 1963 e 1964, Castelo Branco exerceu o cargo de chefe de Estado maior do Exército. Assumiu a presidência em 1964, e permaneceu até 1967, quando foi substituído por Costa e Silva. No ano de 1966, o presidente Castelo Branco visitou a cidade de Campina Grande, chegando em comitiva junto com o governador do Estado, João Agripino, cujo encontro ocorreu no Clube do Trabalhador.

A chegada do presidente à cidade foi noticiada no jornal Diário da Borborema, onde se lia a seguinte notícia:

Colégio Estadual vai desfilar a 1º de maio

Por determinação do professor Juracy Palhano, o Colégio Estadual de Campina Grande desfilará no dia 1º de Maio próximo, em homenagem ao Presidente Castelo Branco, Governador João Agripino e aos trabalhadores campinenses.

DESFILÉ

Pela primeira vez na história do Colégio Estadual, o conceituado estabelecimento de ensino público, desfilará pelas principais ruas da cidade, apresentando seus 3.700 alunos, formando 100 pelotões com a Banda Marcial composta de 200 alunos.

Sobre o desfile do Colégio Estadual, dona Divanice nos conta os episódios que mais chamaram sua atenção naquele dia:

Mesmo naquela época, pesada mesmo, de Castelo Branco chegando aqui, ele [o diretor Juracy Palhano] teve a coragem de botar quatro mil alunos na rua. (...) Assim, na rua, para cercar a passagem do presidente. Mas ele [o

²² Ainda no contexto internacional, esse período foi marcado pela Guerra da Coréia, Guerra do Vietnã, Guerra Fria, Revolução Cubana. Sobre essa questão, conferir: VINCENT, Gérard. Guerras ditas, guerras silenciadas e o enigma identitário. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Org.s). *História da vida privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias*. Tradução: Denise Bottmann; Dorothee de Bruchard. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. pp.179-221

presidente Castelo Branco] não teve coragem de andar em carro aberto, não. Ele não confiou muito, não. (...) O presidente veio fazer uma visita. O governador era João Agripino. E na entrada de Campina, colocaram: “Campina, segunda Dallas”. Porque, não mataram Kennedy? Em Dallas? Pois é. Não sei quem teve a idéia de botar: “Campina Grande, a segunda Dallas”. (...) E ali a gente estava com os alunos. Quatro mil alunos. (...) Todos eles fardados, fazendo a corrente ate o Clube do Trabalhador, que o presidente ia pra lá. Tinha segurança... meu Deus do Céu! Ele, num carro fechado. Nem João Agripino quis bobear. Mas o Colégio Estadual sempre foi essa... a gente tinha prazer naquilo. (...) Só o Estadual da Prata deu para fechar a rua da Independência ate o Clube do Trabalhador. Fora militar, minha filha. Isso aí ninguém contava... (Relato de Dona Divanice).

“Campina Grande, a segunda Dallas”. Uma faixa, exposta no percurso em que o presidente faria, junto com sua comitiva. Palavras que demonstram a insatisfação popular diante do regime político vigente. Enquanto isso, quatro mil estudantes do Colégio Estadual formavam uma corrente viva para receber o presidente, cercando as ruas em que ele passaria.

Maio de 1968. O mundo pára para observar as manifestações estudantis na França. Movimento que ganhou repercussão em vários países do mundo, entre eles o Brasil, que preconizou um movimento estudantil de contestação e, no Rio de Janeiro, durante a Passeata dos Cem Mil, estudantes (universitários e secundaristas) entraram em confronto com a polícia, acarretando uma série de confrontos e reivindicações populares.

No ano de 1969, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, “um dispositivo legal que levava o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país”²³, pois definia infrações disciplinares praticadas por professores, estudantes, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Nesse mesmo ano, no Colégio Estadual, foi expedida uma portaria²⁴ designando um professor para investigar os alunos que estariam divulgando, através de panfletos, “conteúdos subversivos contra o Governo Militar”.

Em meio à vigilância constante, em que todos passaram a ser considerados como suspeitos, e eram designados para assumir a postura de “vigiar”, de “investigar”, e de “delatar”, que as atitudes tomadas precisavam de um maior cuidado. As atitudes realizadas em

²³ ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007, p.191.

²⁴ PORTARIA nº 8, de 1969. Arquivo do Colégio Estadual.

sigilo, através de práticas sutis e silenciosas, por longo tempo guardadas na memória, nos dão uma sensação semelhante à descrita por E. P. Thompson ²⁵, para quem “esse trabalho de reconstrução fez algo que sempre dá um certo prazer a um historiador. Ele não se limita a recuperar um episódio que se perdera para o conhecimento histórico. Também recupera um episódio que não foi do conhecimento de seus contemporâneos”.

Mas não podemos uniformizar os pensamentos e ações de uma época. Quem eram aqueles que estavam realmente conscientes do regime de exceção a que estavam submetidos? E como eram as práticas daqueles que, mesmo sabendo-se vigiados, agiam contrários às normas estabelecidas? Apesar da proibição de engajamentos políticos no colégio, as eleições para o Grêmio Estudantil, órgão de representação estudantil no interior do colégio, continuaram transcorrendo nesse período, e muitas das “festas” que ocorriam entre os estudantes, tinham o intuito de discutir política e falar sobre movimentos contestatários. São variadas as práticas dos estudantes, nesse momento. Fernando Azevedo nos conta um pouco sobre essa miscelânea de pessoas, com perspectivas distintas, que participavam dos movimentos estudantis durante o Regime Militar:

Eu participei de muita greve. Era mais, como se diz, não era nem greve, não, era anarquia mesmo, a gente saía. Tinha um dia que era para fechar não sei o quê, lá, então a gente saía para fechar os colégios tudinho. Eu lembro que a gente saiu da Prata, mais de mil pessoas, aí foi fechar o Colégio das Damas. Eu sei que aí fecharam, a gente arrombou o portão lá de trás, arrombou para invadir mesmo, aí pararam as aulas. Às vezes entrava ali, perturbava o dono, aí lá vinha o Exército, cercou a turma todinha. Me lembro como hoje, com uns caibros e com uns pregos, enfiado, assim, os soldados tudo vinham varrendo, assim. Quem tivesse no meio... em frente ao Babilônia. Já para correr, para dispersar. (...) Agora começou a esquentar depois de 70, depois da Copa, já começou. Foi no Governo de Médici. (...) Teve o AI-5, que foi só o começo (...) Ali ninguém tinha nem ideologia, não. Era só para não ter aula e bagunçar. Tinha gente que estava ali no meio, que se você perguntasse por que era, não sabia porque era... (Relato de Fernando Azevedo).

²⁵ THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.17.

Enquanto muitos estudantes participavam de movimentos de reivindicação e contestavam a ordem vigente apenas por “anarquia”, para não haver aula, tinha aqueles que se engajavam politicamente e, ainda, que reivindicavam a necessidade de uma representação estudantil no colégio.

No ano de 1971, ocorreram as eleições para o grêmio do Colégio Estadual da Prata, que era chamado de “Grêmio Estudantal”. As atividades de campanha das chapas consistiam na distribuição de “mosquitinhos”, como eram chamados os pequenos panfletos datilografados em que constavam os nomes dos participantes da chapa, um total de sete pessoas, distribuídas para os cargos de presidente do grêmio, três vice-presidentes, um presidente do Conselho, um vice-presidente do Conselho e uma pessoa designada para a Secretaria. Além disso, os estudantes das chapas entravam nas salas de aula e faziam as suas declarações de campanha, como também o faziam na hora do recreio, junto às escadarias centrais que dão acesso à entrada do colégio.

Essas atitudes, no entanto, não passavam despercebidas pelas autoridades militares. Em 1971, um estudante foi impedido de se matricular no colégio, e em qualquer outro estabelecimento de ensino, por um período de três anos, “por infringir Leis do Governo Militar”²⁶. Essa era uma norma vigente em todo o país, de que os estudantes considerados como “subversivos” ou “transgressores” da ordem não poderiam estudar em nenhum colégio, público ou privado, durante o período de três anos, conforme indicava o Decreto-Lei nº477/69.

Mas o Grêmio Estudantal não duraria por muito tempo ainda. Foi substituído pelo Centro Cívico, conforme nos conta Fernando Azevedo: “Era o Centro Cívico. Geralmente indicado pela Direção do colégio, só para dizer que era representante. Mas antes era grêmio, aí depois voltou para grêmio de novo, quando acabou a Ditadura”.

Para Benedito Luciano, a sensação de medo persistia mesmo no momento das aulas e na realização dos trabalhos escolares:

Nós, como estudantes, nós tínhamos medo e fazíamos as coisas com muito cuidado. Tem um exemplo de um colega que escreveu um trabalho e o professor chamou: ‘Olha, aconselho a você a não fazer mais trabalhos com esse teor’. (...) Existia também uma consciência política, mas isso era uma minoria. (...) Politicamente conscientes era uma minoria. E mesmo minoria

²⁶ OFÍCIO N° 04, de 1971. Arquivo do Colégio Estadual.

tinha que ter muito cuidado, porque, de fato, nós estávamos em um regime de exceção muito perigoso. (...) Quando alguém desaparecia, simplesmente desaparecia. Era assim, sumia... do mapa. Era um período terrível (...) Havia censura na imprensa. Internamente, se acontecia alguma coisa dessa natureza, não era para ninguém comentar. Então... era um terror, simplesmente um regime de terror, de medo. E as informações praticamente não circulavam (Relato de Benedito Luciano).

O desaparecimento das pessoas foi algo presenciado por Fernando Azevedo. Ele nos conta que estava jogando bola em um campo, no bairro da Palmeira, quando um professor foi levado pelos militares, reaparecendo dias depois.

O que tinha de professor preso no meio da rua. Isso eu vi muito. Uma vez, lá na Palmeira, pegaram um professor. A gente estava jogando lá na frente, aí os caras disseram que era seqüestro, naquele tempo, mas era do Exército, a gente já sabia. Com pouco tempo depois, aparecia (Relato de Fernando Azevedo).

Presenciar acontecimentos assim era algo que não poderia ser divulgado. O silêncio que se instalava era fruto do medo que aquela situação causava. Qualquer atitude poderia ser interpretada como uma “subversão”.

Uma vez, (...) os alunos vinham gritando dentro do ônibus, bagunçando. Simplesmente, chegou um carro do Exército, parou, levou todo mundo preso. Todos os alunos, com motorista, com tudo. Saiu interrogando, lá dentro do colégio, interrogando um por um. Era desse jeito. Qualquer besteirinha... (Relato de Fernando Azevedo).

Essa sensação de medo e insegurança era comum até nos momentos de conversas informais, nas escadarias do colégio. Lindécia Albuquerque nos diz: “Se fosse comentar alguma coisa sobre o governo, não era uma coisa assim exposto, um assunto que todo mundo ficasse sabendo, era para sentar um minutinho e falar baixo”.

Bráulio Tavares relembra que, ao chegar em casa, durante a efervescência dos acontecimentos de 1964, perguntou ao pai o que estava acontecendo.

Lembro do meu pai dizendo. Eu digo: ‘Que história é essa, o que foi?’. ‘Eles botaram João Goulart para fora e vai subir agora um general’. Eu digo: ‘O que significa isso?’; aí ele dizia assim: ‘Vai acabar o furto e começar o assalto à mão armada’ (risos) Meu pai era muito engraçado.

No entanto, como podemos perceber, os estudantes compreendem uma dada realidade social a partir de características as mais diversas, o que promove a ação sob matizes diferenciados. Não existe uma homogeneidade nos comportamentos, tampouco nos ideais e modos de vivenciar determinado período histórico. Para Chartier, as *apropriações* se configuram justamente como a maneira como os indivíduos ressignificam os bens culturais, a partir dos quais criam novas práticas. Da mesma forma, Certeau traz a noção de que os “homens ordinários” se apropriam de elementos de cultura, a partir dos quais reinventam suas trajetórias.

Bráulio Tavares relembra que “as pessoas que faziam movimento estudantil dentro do colégio saltavam aos olhos; todo mundo sabia quem era”.

em 68, que realmente o movimento estudantil tava pegando fogo, então havia reuniões no auditório. A diretoria chamava para comunicar alguma coisa, medidas de segurança, e tinha o pessoal do movimento estudantil que no meio do discurso, da apresentação lá do diretor, eles levantavam aí diziam: ‘Gente, não vamos acreditar nisso! É jogada deles! Eles querem nos jogar contra a turma! Eles querem desunir o movimento estudantil! Não vamos permitir isso’; ‘Eu peço ao estudante aí que se sente!’; ‘Não vamos nos sentar. Nós estamos aqui para conscientizar nossos colegas’. Havia discussões desse tipo, entende? a ponto de levantar e contestar a mesa lá onde estavam os diretores do colégio. (...) A barra só pesou em 69! (...) Em 13 de dezembro [de 1968] veio o AI-5. Daí em diante começou a tortura, a perseguição, o assassinato, o sumiço. Muita gente tá sumido até hoje. Então, até 68, havia no colégio esse espaço de discussão. Em 69 não havia mais.

Durante esse período, os movimentos de repressão aos movimentos estudantis se faziam presentes no cotidiano das pessoas. No entanto, assumiam representações diferenciadas. Para Gervácio Batista:

Eu me lembro que a gente ia para as matinês do Cine Capitólio, e ali tinha uma série de cartazes na frente do Capitólio. Era o melhor cinema da cidade, todo novo, todo com... vidros. O cinema Capitólio era muito bonito antigamente. E tinha aqueles cartazes de jovens: ‘PROCURA-SE!’. E eu me lembro que nós associávamos com os cartazes de um gênero cinematográfico que era muito comum na época, que era aqueles filmes de faroeste (...) e em muitos filmes de faroeste tinha aquela figura do caçador de prêmios, porque qualquer facínora, qualquer fora da lei, o Estado colocava um prêmio para quem fosse, para quem cassasse aquele bandido. Então havia esse caçador de prêmios. Então geralmente o protagonista da história ele era um caçador de prêmio. Aí tinha esses cartazes, em todo canto. (...) Aí os jovens lá, que eram expostos lá, em 70, na verdade eram os jovens universitários que pegaram em armas contra o Regime Militar.

3.2 A “hipócrita lusa” ou o cotidiano das aulas sob censura

O cotidiano de uma sala de aula, teoricamente, era bastante simples²⁷: as carteiras organizadas em filas, todos os estudantes sentados, em silêncio, prestando atenção ao professor e ao conteúdo que está sendo exposto. Os recursos didáticos utilizados, se pensarmos em uma aula na década de 1960, ou mesmo na de 1970, consiste na utilização do quadro-negro, livros didáticos e apostilas. No caso do Colégio Estadual, esses recursos eram ainda ampliados, devido a existência de laboratórios, mapas e biblioteca. Segundo dona Divanice, o corpo docente do Estadual da Prata era considerado o melhor da cidade, responsável pela construção da imagem de “gigantão”, do colégio, em que a qualidade do ensino figurava como uma das premissas básicas para a manutenção desta imagem.

²⁷ Prevalecia a concepção de ensino baseada na autoridade do professor. Este modelo foi fortemente combatido pelo educador Paulo Freire (1921-1997), que propunha a substituição da “pedagogia bancária” (em que os alunos ficam passivos, sentados em seus bancos) pela “pedagogia da autonomia” (em que os conteúdos ministrados em sala de aula partem da realidade dos alunos).

Mas uma sala de aula não é um espaço apenas da norma, da disciplina e da hierarquia. É um espaço em que os saberes são disseminados e a relação de ensinar/ aprender perpassa desde o ensino formal, até os saberes relacionados à experiência não-formal.

Até o início da década de 1970, uma sala de aula, em qualquer colégio de Campina Grande, reunia estudantes das mais variadas idades, uma vez que o acesso à educação escolarizada não acontecia de maneira uniforme, entre todos os segmentos sociais. Para Bráulio Tavares, essa mistura de faixas etárias era algo bastante positivo. Ele diz:

Outra coisa importante naquela época (isso já me acontecia desde o Alfredo Dantas) era a mistura de faixas etárias numa mesma turma. Uma turma de 3º. ano ginásial tinha alunos entre 12 e 20 anos, e toda turma se dividia entre os “mais velhos” e o resto. Esses caras estavam ali porque eram do interior ou de família pobres e avançavam devagar na vida estudantil, ou porque tinham perdido anos de estudo, sido reprovados, parado de estudar para trabalhar, enfim, numerosos casos. Mas era comum para nós, com 13 ou 14 anos, conviver na mesma classe com rapazes que já tinham servido o exército, já frequentavam a Zona, tinham namoradas a sério, bebiam, fumavam. Eles eram os nossos mestres informais, para as boas e as más coisas - geralmente as boas, e aqui incluo as pequenas transgressões, indisciplinas e anarquias, que, como falei acima, são necessárias para formar o caráter. Conviver e confrontar esses mais velhos nos amadurecia melhor para a vida “da rua” (Relato de Bráulio Tavares).

Para Fernando Azevedo, a ausência de recursos didáticos audiovisuais exigia mais do professor que, para tornar suas aulas interessantes, contava com o auxílio único da criatividade. Mesmo em disciplinas como matemática, por exemplo, era possível que o professor pudesse explicar um conteúdo a partir de uma metáfora, de uma alegoria, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem. É desse modo que Fernando descreve uma aula de matemática:

As aulas eram interessantes. Não tinha esse recurso audiovisual, mas era... mas os professores tinham mais criatividade. Você vê, naquele tempo, e na década de 60, você conhece o... matemática; você conhece o Teorema de Pitágoras? A soma do quadrado dos catetos é igual à soma do quadrado da hipotenusa. (...) Eu nunca esqueci isso minha vida, por causa de um

professor de matemática que eu tinha, quando ele foi explicar isso, ele disse: ‘É o seguinte, eu vou contar uma história a vocês. Naquele tempo, em Portugal, tinha um oficial da Marinha, aí casou-se com uma moça muito bonita. Essa moça começou a trair ele. Quando ele voltou de viagem – que o marido dela passava tempo fora, passava três meses de viagem – soube que ela tinha traído ele com um dos cadetes da Marinha (...). Aí, o que foi que ele fez? Matou o cadete. A casa dele era aqui, (...) dividiu o jardim e enterrou o cadete aqui. E viajou. Quando voltou, soube que ela tinha traído ele com outro, aí matou e enterrou o cadete nesse outro quadrado aqui. E viajou. Quando voltou, ele disse, rapaz, tava traindo de novo, sabe de uma coisa? Se eu matar esse cadete, vou matar todo mundo. Vou matar é ela. Matou ela e enterrou nesse quadrado. Esses dois quadrados [os menores] não são iguais a esse [o quadrado maior]? E ela não era portuguesa? Ela era portuguesa, e como traía ele, era hipócrita. E como era portuguesa era uma hipócrita lusa. A soma do quadrado dos cadetes é igual à soma do quadrado do hipócrita lusa’.

Bráulio Tavares relembra:

Estudávamos muito, sozinhos ou em grupo, e acho que naquele tempo não existiam tantas coisas para nos distrair, como hoje – televisão, internet, jogos, etc. Lembro que ficávamos, na véspera das provas, sentados naqueles degraus horas inteiras decorando matéria. Todo mundo “colava” nas provas, mas eu tive uma educação um tanto rígida nesse aspecto. Melhor tirar uma nota baixa do que colar, e se fosse apanhado colando seria uma verdadeira desgraça. Seria uma espécie de confissão de incapacidade intelectual. Daí, eu muitas vezes dava cola aos colegas, quando era uma matéria que eu dominava; mas não pedia cola (Relato de Bráulio Tavares).

O cotidiano das aulas, assim, vai se delineando através da lembrança dos professores: “Os professores eram uma classe muito heterogênea”. E afirma que tinha muitos professores formados e outros que eram quebra-galhos, que a cada ano lecionavam uma disciplina (matéria) diferente. Sobre o professor de francês, que também era professor do Alfredo Dantas, ele nos conta: “O sistema dele era o flanelógrafo, que era um quadro de flanela, grande assim, coberto com uma flanela, e os desenhos de uns bonequinhos que ele pregava

com um velcro nessa flanela. (...) Chegava, botava assim na frente do quadro-negro, aí pegava os bonecos”.

Mas o cotidiano das aulas, durante o período de Ditadura Militar, era também marcado por uma intensa vigilância. Entre os documentos enviados à direção do colégio, encontra-se o seguinte ofício:

Ofício 50/ S2 – Campina Grande-PB, 8 de junho de 1973

Do Maj Inf Cmt da 5ª Cia Inf

Ao Sr Diretor do Colégio Estadual da Prata

1. (...) este Comando informa a V Exa, que o estudante M.M.S.²⁸, registra “antecedentes negativos, de cunho ideológico”, nesta Agência.
2. Outrossim, solicito a V Sa, providências no sentido de ser este Comando informado, no mais curto prazo possível, qualquer ocorrência havido com o mesmo, a fim de possibilitar tomar as medidas necessárias.

Durante as aulas de História, ministradas pela professora Martha Lúcia, os próprios estudantes sentiam que estavam sendo vigiados, e muitas vezes diziam: “Professora, eu acho que eu já sei quem é o quinta coluna da classe”, imaginando haver algum agente disfarçado de estudante, para espionar o conteúdo das aulas.

Mesmo com o clima de vigilância, as aulas de Martha Lúcia eram permeadas de muita criatividade:

Eu procurava ver se eles se interessavam [pelas aulas], por isso que eu inventava, botava os meninos para fazer... bonecos, mamulengos (...). Teve uma época que o povo dizia: “É modismo”. Que foi a questão dos júris, as figuras históricas, aí os meninos se animavam, chamavam uma turma pra assistir, a gente ia pra outra, condenavam, tributamos Robespierre, vai a julgamento. E aí a gente conseguia fazer uma aula interessante. A discussão de uma notícia. O que está por trás dessa notícia? E assim a gente ia organizando o pensamento crítico dos alunos. E foi um período... Ali na década de 70, um período difícil, que estava em plena Ditadura Militar (...) A gente trabalhava com metáforas (...) A gente planejava uma estratégia para o ensino continuar.

Mesmo quando os estudantes levavam notícias sobre o governo, a professora afirma: “Eu não intervinha, mas deixava passar”. Porque, enquanto professores, o debate não poderia

²⁸ M. M. S. são as iniciais do estudante mencionado no Ofício 50/ S2. Preservamos a identidade do estudante.

ser aberto, e a maioria dos conteúdos eram problematizados através das metáforas. Ou, ainda, durante as aulas que versavam sobre os conteúdos da Reforma Religiosa e a Inquisição, em que um aluno levantou e disse: “É igualzinho a agora!”, e a professora relembra: “Eu não disse nada. Deixei passar, porque a gente não podia dizer, ‘é, sim’, mas com metáforas a gente falava, nas entrelinhas”.

Da mesma forma, a professora relembra que muitos estudantes participavam dos congressos estudantis, e comentavam, de forma bastante sigilosa, sobre as discussões que eram realizadas nesses eventos. No jornal Diário da Borborema, de 18 de janeiro de 1968, aparece, logo na capa, a notícia de que ocorreria, dali há dois dias, o evento da UBES, na cidade de Minas Gerais. Alguns dias depois, esse mesmo jornal noticia que “estudantes campinenses participam do Congresso da UBES em Minas”, muito embora a notícia não divulgue os nomes desses estudantes.

Depois da implantação da Lei 5.692/ 71, os currículos escolares passaram a incorporar as disciplinas chamadas “Educação Moral e Cívica” e “OSPB” (Organização Social e Política do Brasil). Sobre essas aulas, Bráulio Tavares relembra:

Eram as cadeiras do Governo Militar... Que são até cadeiras importantes, se fossem realmente um estudo para valer. Mas a gente odiava. Eram as aulas mais gazeadas, eram exatamente essas, que a gente sabia: Isso não tem a menor utilidade na nossa vida futura, é só para ouvir propaganda do governo e lição de moral.

Segundo ele, nem os próprios professores gostavam de ministrar essas aulas. E continua:

Quando tocava o fim da aula anterior, o professor ia embora [da sala de aula] e tinha um intervalozinho de alguns minutos... Acho, de cinco minutos. E no decorrer do ano a gente foi pegando o macete, aí ficava alguém aqui no corredor, olhando. Aí ôôh começava a próxima aula. (...) [O professor de Educação Moral e Cívica] pegava os livros e vinha bem devagarinho, andando (risos) daqui, ía até a escada que tinha aqui no final, subia (risos), atravessava o colégio todinho (risos) aí descia, quando ele vinha chegando aqui aí os meninos diziam: “Lá vem ele!” E todo mundo sabia que, só nisso, ele comia uns dez minutos de aula (risos) Mas era

porque, quando tocava a sirene, todo mundo estava saindo para dar aula, ele não ia ficar sentado, né? Então ele saía e dava a volta completa ao colégio (...) A gente mangava de se acabar, porque a gente sabia que ele não tinha a menor vontade de dar aquela aula, tava ali só pelo dinheiro, não tinha muito assunto.

Sobre a metodologia das aulas, se havia professores preocupados com uma metodologia mais dinâmica para o ensino, havia também aqueles que se utilizavam unicamente do quadro-negro, como relembra Gervácio Batista:

Era escrever, escrever, escrever, e eu lembro que a gente ficava com a mão assim, né?, cansada, (...) o professor explicava, apagava o quadro, escrevia mais, e assim sucessivamente. Enfim, era o recurso, aulas expositivas e quadro de giz.

Para Bráulio Tavares, de uma maneira geral o colégio apresentava bons professores e o ensino não deixava nada a desejar. O professor de Ciências Naturais, por exemplo, era “um senhor muito severo, nunca deu um sorriso na vida”. A metodologia utilizada era a memorização dos conteúdos. Enquanto alguns professores eram temidos, respeitados pela autoridade, outros chegavam na sala, sentavam, acendiam um cigarro e perguntavam sobre o jogo de futebol da noite anterior. Ou seja, um panorama de profissionais com posturas bastante diferenciadas.

Havia ainda um professor homossexual, que

foi um dos primeiros gays assumidos, ou notórios, de Campina Grande. Era um cara muito inteligente! (...) Uma coisa é você ser gay, hoje, e outra coisa é você ser gay há quarenta e cinco anos atrás, num lugar machista como Campina Grande. (...) E sempre havia um teste de autoridade, entende? O pessoal ficava querendo bagunçar. Uma vez, ele entrou no primeiro dia de aula... (...) No dia que ele entrou na sala, assim, todo mundo ficou de pé, aí ele entrou e alguém lá atrás falou assim: ‘Ai, ai’. Ele jogou os livros, assim, virou-se, aí, ele viu quem era, aí disse: ‘Quem disse, ai, ai?’. Aí o cara ficou calado. Ele disse: ‘Você! Fora daqui!’ O cara baixou a cabeça e saiu. Aí:

‘Sentem-se! Lápis e papel na mão. Matéria da prova’. Foi o bom dia que ele deu para todo mundo (...) Você tinha que se impor, porque havia um ambiente de muita tensão. E estudante testa o professor o tempo todo, principalmente no começo, nos primeiros momentos da relação, para saber até onde você pode ir. (...) Ele tinha que manter uma autoridade constante (Relato de Bráulio Tavares).

Pensar sobre o cotidiano das aulas no Colégio Estadual de Campina Grande nos faz refletir sobre o contexto político nacional, mas também sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, bem como os olhares lançados pelos estudantes a essa atmosfera escolar, durante esse período. Mas, com relação ao cotidiano, havia ainda os desfiles cívicos de 7 de setembro.

Segundo Dona Divanice, a banda marcial do colégio era uma “banda de gente grande”, com cento e vinte pessoas. Com isso, ela anuncia que, mesmo os estudantes sendo ainda muito jovens, o desempenho deles era bastante significativo. Tanto que, segundo ela, o colégio era sempre o último a desfilar. E relembra:

Porque não podia botar a gente na frente. A gente só desfilava por último. Você acredita que a gente ficava lá perto do cemitério? (...) Porque se botasse [a gente] na frente, o povo ia embora. E o povo esperava pela passagem do Colégio Estadual da Prata. Só podia ser o último. Atrás da gente, vinha a polícia (risos). Atrás da gente, desfila a polícia. Pronto, encerrava o desfile. Nessa época era assim. Quando dizia assim: o Colégio Estadual vai desfilar, ainda tentamos botar para sermos um dos primeiros, não sabe? Aí Rosseni foi obrigado a dizer, não pode, eles disseram ao diretor que não podia. Não podia porque o povo não esperava. Quando a gente passava, o povo ia embora. E quem sustentava o povo na rua era a Prata (Relato de Dona Divanice).

Marilice Azevedo, que era estudante nessa época, relembra os penteados que as moças faziam, para participar do desfile, usando laquê. E diz: “Era obrigatório [participar do desfile]. Todas as alunas faziam penteados com laquê. Já pensou? Quando chovia, imagine como ficava”.

Fernando Canguru gostava dos desfiles, porque era um momento em que podia exibir as medalhas conquistadas durante a realização dos Jogos Estudantis.

Participava de todos [os desfiles] e fazíamos questão de exibir as medalhas que ganhávamos nas Olimpíadas. Era outro grande momento cívico de Campina Grande. Quase todos os Colégios participavam. Muitas vezes o Colégio Estadual da Prata colocava mais de 1.000 alunos no desfile. Era lindo.

Outros estudantes aproveitavam o momento de descontração, por ser um dia feriado, e aproveitavam para beber, antes de participar do desfile. Dona Divanice, que era inspetora e checava a organização dos pelotões, flagrou um dos alunos bêbado. Ela conta: “Nós tínhamos um aluno (...) mas, olhe, (...) ele tocava na banda... e ele bebia. Aí eu dizia: Meu filho, como é que você vai tocar, bebendo? Mas ele tocava muito melhor do que ele bom. Era impressionante!”

E, durante os desfiles de 7 de setembro, o Colégio Estadual de Campina Grande saía pelas ruas da cidade, exibindo suas medalhas, seu fardamento, sua organização. Conforme indica Guimarães Neto ²⁹, “os jovens estudam e submetem-se às regras do ensino sistematizado; mas tomam parte, em níveis diferentes, de atividades culturais monopolizadas pelo Colégio, práticas que a criação desse espaço permitia de forma especial”.

E, assim, essas memórias constituem um quadro especial para pensarmos sobre a cidade de Campina Grande, a partir das tramas cotidianas do seu primeiro Colégio Estadual de ensino secundário. Um colégio com muitas histórias, imbricado em redes maiores de memórias que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, uma vez que refletem sobre as sensibilidades de uma determinada época.

²⁹ GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do século XX*. Cuiabá/ MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006. p.189.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O *Colégio Estadual de Campina Grande* foi inaugurado no ano de 1953, e trouxe uma nova visibilidade para a cidade de Campina Grande, que passou a atrair estudantes secundaristas advindos das regiões circunvizinhas, pertencentes às mais variadas camadas sociais. No entanto, durante a década de 1950 a cidade encontrava um sistema educacional de ensino público ainda precário, tanto em relação às escolas primárias quanto secundárias. A partir da década de 1960, com a ampliação dos investimentos na educação pública de ensino primário, em consonância com a ampliação de matrículas em todo o país, o Colégio Estadual apresentou um aumento significativo na demanda pelos ensinos ginásial, clássico e científico, o que levou a direção do colégio, junto com a Secretaria de Educação do Estado, a implantar o sistema de quatro turnos, em 1966, junto com a criação dos colégios sucursais em outros bairros da cidade.

Com o intuito de atender ao número de matrículas, e ainda devido à criação das sucursais, o ensino ginásial foi suprimido paulatinamente do Colégio Estadual que, em 1973, oferecia apenas o ensino científico (de 2º grau). As transformações do modelo educacional, entre as décadas de 1960 e 1970, podem ser notadas através da própria organização das turmas, que deixaram de ser masculinas ou femininas, para tornarem-se mistas.

A inexistência de trabalhos sobre o Colégio Estadual de Campina Grande, em qualquer período dos seus anos de funcionamento, levou-nos a um grande esforço de pesquisa, em que buscamos compreender a lógica de funcionamento do colégio, que passou por várias transformações entre as décadas de 60 e 70, antes de problematizar sua organização interna, o cotidiano e a relação com a cidade. Por não haver trabalhos que nos oferecessem esse panorama mais geral sobre a organização e o funcionamento do colégio, tivemos que recorrer a fontes complementares, através das páginas jornalísticas e de entrevistas com pessoas que atuaram no colégio (como estudantes ou funcionários) em outros momentos que não aqueles contemplados pelo nosso recorte temporal.

Durante o período de vigência do Ato Institucional nº 5 (1968-1978), são inúmeras as documentações encontradas no Colégio Estadual, que nos fornecem indícios para pensarmos sobre os sistemas de repressão e controle aos atos considerados como “subversivos”, principalmente aqueles relativos aos movimentos estudantis. Com base nesses documentos

escritos, buscamos, através das fontes orais, perceber quais as representações elaboradas em torno da Ditadura Militar, pelos estudantes do colégio nesse período. No entanto, o trabalho do historiador não é o de generalizar as categorias. Ao contrário, é preciso reconhecer que é no cotidiano que as práticas se manifestam de maneiras as mais variadas, e que os estudantes, longe de constituírem-se como uma categoria homogênea, apresentam atuações, valores e compreensões bastante diversificadas entre eles.

Ao longo deste trabalho, buscamos conciliar a definição apresentada por Dominique Julia, de que a cultura escolar deve ser pensada em sua relação *intramuros*, ou seja, o interior da escola, com suas práticas e suas normas específicas, com a cultura *extramuros*, da cidade da qual faz parte e se relaciona, seja a partir do espaço físico, seja através das sensibilidades que se modificam com a presença do colégio, no bairro e na cidade.

No primeiro capítulo, procuramos traçar um panorama sobre as representações elaboradas em torno da inauguração do colégio, a partir de fontes jornalísticas, com o intuito de percebermos algumas das enunciações e dos olhares direcionados para o novo colégio, bem como de analisar o contexto político e social que permitiu a sua construção. Desta forma, vimos que até a década de 1950, existiam na cidade de Campina Grande três colégios de ensino secundário, todos eles privados e localizados no centro da cidade. Com a inauguração do Colégio Estadual de Campina Grande, muitos estudantes se deslocaram das escolas privadas, para o Estadual. Chamou-nos a atenção que a escola pública, nesse momento, apresenta um referencial de qualidade maior que uma escola privada. E, ao contrário de uma hipótese inicial, de que a inauguração do Colégio Estadual permitiu um acesso maior aos estudantes pobres, isso só se verificou apenas em meados da década de 1960.

Com a criação de novos colégios estaduais, as chamadas sucursais, localizados nos bairros de Bodocongó, Palmeira e Liberdade, popularizou-se a referência do Colégio Estadual associada ao bairro, e até os dias atuais, o colégio é conhecido como “Estadual da Prata”. Inicialmente, as sucursais eram vinculadas ao Colégio Estadual, e as nomeações dos diretores eram feitas pelo diretor do Estadual da Prata, o que ocorreu até o início da década de 1970, quando os colégios se tornaram independentes e, também eles, começaram a ser identificados como “Colégio Estadual de Bodocongó”, “Colégio Estadual da Liberdade”, “Colégio Estadual da Palmeira”.

No segundo capítulo, procuramos traçar uma cartografia sentimental da cidade, a partir do Colégio Estadual da Prata. Através das fontes orais, tivemos acesso a uma série de relatos sobre o cotidiano escolar, em suas múltiplas instâncias: desde os usos dos espaços físicos do colégio e a visibilidade com relação ao fardamento, até as normas estabelecidas pelos inspetores, as brincadeiras de estudantes, os jogos e campeonatos, enfim, a memória associada aos espaços vividos. Nesse sentido, as lembranças não são percebidas como verdades de um determinado momento histórico, mas sim como representações, do colégio e da cidade, elaboradas pelos entrevistados.

A cidade, percebida como um palimpsesto continuamente reescrito, apresenta matizes diferenciados para os variados grupos sociais que fazem uso dos seus espaços. Estes, por sua vez, dialogam com os lugares, mas também imprimem as suas marcas, os seus traços, a partir das suas práticas cotidianas. A memória, nesse sentido, é percebida como um elemento que nos traz os contornos daquilo que foi mais significativo, daquilo que tocou, marcou, representou algo importante na vivência, na lembrança, na experiência dos entrevistados. E aquilo que marca a uma pessoa é, ao mesmo tempo, muito particular, porque as pessoas não sentem da mesma forma, e é também coletivo, porque nos permite entrever as situações e os usos do espaço praticados pelos caminhantes.

Desta forma, buscamos ainda problematizar a relação entre a disciplina, com a prescrição das normas e a imposição de determinadas atitudes e comportamentos requeridos aos estudantes, com as práticas, ou seja, o prescrito e o realizado. Em que medida as normas eram tomadas como preceitos que deveriam ser seguidos? E quais as conseqüências de se agir de maneira diferente daquilo que era imposto?

No terceiro capítulo, o mote para a discussão sobre memória e fontes orais esteve pautada na Ditadura Militar no Brasil, em particular sobre o período de vigência do AI-5 (1968-1978). Durante esse período, é importante percebermos que existe uma polarização sobre as concepções de memória: de um lado, a “memória oficial”, produzida pelos grupos dirigentes; de outro lado, as “memórias subterrâneas”, daqueles que vivenciam uma época, mas se sentem compelidos a calar. Em contrapartida, existem aqueles que reivindicam, que contrariam a ordem estabelecida, e as memórias, nesse sentido, adquirem contornos múltiplos, porque também lembramos das experiências compartilhadas pelos grupos sociais do qual fazemos parte. E, como nos diz Pollak, não podemos simplesmente pensar em uma

polarização das memórias, mas em “memórias em disputa”, que reivindicam seus espaços e esperam o momento oportuno para se fazerem ouvidas.

Inicialmente, procuramos refletir sobre o cotidiano escolar, com o intuito de perceber as representações sobre a Ditadura Militar, elaboradas pelos estudantes. No entanto, as lembranças sobre o cotidiano das aulas e sobre o regime militar se configuram num mesmo painel, em consonância com o cenário urbano.

O trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais como metodologia principal, é bastante complexo e requer tempo e dedicação. Primeiro, porque é preciso selecionar os entrevistados, realizar uma pesquisa prévia para organizar o roteiro de entrevistas, entrar em contato com as pessoas e convencê-las a falar sobre o tema, gravar a entrevista e transcrevê-la, para só então iniciar o trabalho de análise e problematização.

Mas todo esse trabalho de produção da fonte oral traz em si uma riqueza sem igual: o contato com pessoas diferentes, a complexidade das narrativas, a quantidade de informações, o brilho nos olhos de quem fala, os gestos, a confiança que é depositada na figura do pesquisador, como quem partilha um segredo, ou, mais ainda, partilha uma experiência. E, mesmo durante o processo de transcrição e análise, vamos buscando os traços de resignificação dessas lembranças, que se apresentam através da multiplicidade dos tempos de cada entrevista, dos silêncios, das repetições (que denotam o quanto determinado acontecimento é importante para o entrevistado; a relevância que é atribuída no momento da narrativa) e as histórias de vida de cada um, ao mesmo tempo tão singulares, mas pertencentes a uma esfera maior, a um contexto mais amplo de ligação entre o colégio e a cidade.

Em “*Naval e carcerário*”, Michel de Certeau nos apresenta a imagem de uma viagem de trem. Dentro do vagão, nada muda; lá fora, tudo permanece igual; e, no entanto, nos sentimos atraídos pelas imagens que se sucedem através do movimento do trem. Ao final da viagem, tudo se transformou para nós; não apenas porque partimos de um lugar para outro, mas devido ao caminho percorrido, com suas imagens e seus deslocamentos.

Neste trabalho, buscamos perceber o cotidiano escolar do Colégio Estadual de Campina Grande, durante o período de 1968-1978, com suas representações e interrelações com a cidade. Mas pensar sobre o cenário urbano a partir de memórias e lembranças sobre o colégio, é também refletir sobre as políticas de educação vigentes no país, os projetos de cidades que se constituem com a construção de escolas, as normas que se instituem no

ambiente escolar, as práticas cotidianas, a visibilidade que se constrói em torno do colégio, as sensibilidades que se transformam a partir do colégio, que é um elemento ao mesmo tempo material e simbólico.

Mas lembrar esses momentos e esse período histórico não significa trazê-los de volta, nem tampouco revivê-los tal como foram. Antes, representam os olhares ressignificados de uma época, de uma geração que vivenciou e partilhou experiências comuns, que sentiu a emoção de fazer o teste de seleção para estudar no colégio, ou, para os que entraram ainda no ginásial, a sensação de realizar o exame de admissão. Significa olhar para o colégio e pensar sobre a sua arquitetura, o seu formato, a dimensão física que ocupa e o quanto esses aspectos reunidos alteraram a sensibilidade dos moradores do bairro após sua inauguração. É pensar sobre os trajetos realizados para se chegar ao colégio, ao significado de usar o fardamento, de participar dos jogos ou da torcida, dos desfiles cívicos.

E lembrar o cotidiano das aulas, o momento das provas, ou as amizades, as intrigas, as discussões, enfim, o cotidiano escolar, é por demais vasto e reconhecemos que esse trabalho foi apenas uma tentativa de olhar para apenas alguns dos seus aspectos mais proeminentes. Nosso objetivo maior foi o de iniciar uma reflexão sobre o Colégio Estadual de Campina Grande, o Estadual da Prata, que formou tantas gerações de estudantes, e que acompanhou as transformações sociais, políticas e educacionais, assumindo representações diferenciadas ao longo do tempo. E pretendemos que este seja apenas o primeiro tijolo no processo de construção das suas histórias.

	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS</p>
--	---

REFERÊNCIAS

FONTES

ENTREVISTAS:

<i>Alunos/as</i>	
Acácia	Jobédis Magno
Antônio Fernando Aragão de Melo (Fernando Canguru)	Jonas José
Benedito Antônio Luciano	Lindécia Dias de Albuquerque
Bráulio Tavares	Luciano Mendonça
Edmilson Rodrigues do Ó	Marilice Azevedo
Fernando de Azevedo Filho (Badú)	Netário Xavier Barbosa
Gervácio Batista Aranha	Patrícia Cristina Aragão
Hermes Alves de Almeida	Wellington Medeiros

<i>Inspetora:</i>
Divanice de Queiroz Barros

<i>Professora:</i>
Martha Lúcia Ribeiro Araújo

<i>Morador do bairro da Prata:</i>
Seu Danda

TEXTO ESCRITO:

Bráulio Tavares (Rio de Janeiro/ RJ, abril de 2010)

JORNAIS

O Rebate – 1948, 1949

O Momento – 1952, 1953

Jornal de Campina – 1952, 1953

A União – 1953

Diário da Borborema – Campina Grande/ PB, 1966-1978

ARQUIVOS E BIBLIOTECAS

Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado da Paraíba
Arquivo do Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida (Estadual da Prata)
Arquivo do Jornal Diário da Borborema
Arquivo do Museu Histórico de Campina Grande
Biblioteca Átila de Almeida, da Universidade Estadual da Paraíba
Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande (dissertações e teses)
Biblioteca do curso de Comunicação Social da UEPB
Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) – João Pessoa/ PB

ACERVOS PARTICULARES

Acervo pessoal de Benedito Antônio Luciano (Bené)
Acervo pessoal de Edmilson Rodrigues do Ó
Acervo pessoal de Fernando de Azevedo Filho (Badú)

BIBLIOGRAFIA

- AGRA DO Ó, Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades – Campina Grande (1959)*. Campina Grande: EDUFCG, 2006 (Coleção Outras Histórias, n. 5).
- AGRA DO Ó, Alarcon *et. al.* *A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural*. 2ª ed. João Pessoa: Ideia, 2005.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 155-233.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da história*. Bauru/ SP: Edusc, 2007 (Coleção História).
- ALMEIDA, Elpídio de. *História de Campina Grande*. 2ªed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1978.

-
- ARANHA, Gervácio Batista. *Trem e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas (1880-1925)*. Campina Grande: EDUFCG, 2006 (Coleção Outras Histórias, n.2)
- ARANHA, Gervácio Batista. *Trem, modernidade e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas e práticas culturais (1880-1925)*. Campinas, UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).
- ARANHA, Gervácio Batista. *Seduções do moderno na Parahyba do Norte: trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880-1925)*. In: *A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural*. Campina Grande: EDUFCG, 2006.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. *Cidade e história*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Obras escolhidas, vol.1).
- BERGSON, Henri. *Memória e vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Abordagens históricas sobre a História Escolar. Educação e Realidade*, v. 36, p. 83-104, 2011.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 6ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.
- BURKE, Peter. *Varieties de história cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CABRAL FILHO, Severino. *A cidade revelada: Campina Grande em imagens e História*. Campina Grande: EDUFCG, 2009.
- CABRAL FILHO, Severino. *A cidade através de suas imagens: uma experiência modernizante em Campina Grande (1930-1950)*. Tese de Doutorado. João Pessoa, UFPB/PPGS, 2007.
- CABRAL FILHO, Severino. *O pão da memória: velhos padeiros, lembranças, trabalho e história*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004.
-

-
- CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. *In: Nêho-história*. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral, n. 1, São Paulo, nov. 1999.
- CÂMARA, Epaminodas. *Os alicerces de Campina Grande: esboço histórico-social do povoado e da vila (1697-1864)*. 3ª ed. Campina Grande: Editora Caravela, 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Tradução: Ephraim Alves e Lúcia Endlich Orth. 3ªed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In: _____. A escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1982. p.65-109.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990 (Coleção Memória e Sociedade).
- CHERVEL, André. Quando surgiu o ensino "secundário"? *In: Revista da Faculdade de Educação*, vol.18, n.1. São Paulo, jan./jun. 1992. p.99-112.
- CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CURY, Cláudia Engler. As escolas de primeiras letras e o Lyceu Paraibano: cultura material escolar (1822-1864). *In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano de Jesus (Org.s). Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.
- DANTAS, Eugênia; BURITL, Iranilson (Org.s). *Metodologia do ensino e da pesquisa: caminhos de investigação*. João Pessoa/ Campina Grande: Idéia/ EDUFPG, 2008.
- D'ARAÚJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DAYRELL PORTO, Sérgio (Org.). *O jornal: da forma ao sentido*. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.
-

-
- DINOÁ, Ronaldo. *Memórias de Campina Grande*. Vol.1. Campina Grande: Editoração Eletrônica, 1993.
- DOSSE, François. Uma história social da memória. In: _____. *A história*. Bauru/ SP: EDUSC, 2003 (Coleção História).
- DUARTE, Angelina Maria Luna Tavares; ARAÚJO, Eronides Câmara de. *Uma terra vale pelo que produz e mais ainda pelo que esconde: os narradores de Javé*. Campina Grande: UFCG, 2008 (texto digitado).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p.193-211.
- FERREIRA, Antônio Celso et. al. (Org.s). *O historiador e seu tempo: encontros com a história*. São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: um inventário das diferenças. In: _____. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.s). *Usos e abusos da história Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FERRONATO, Cristiano de Jesus. Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da Nação brasileira (1823-1840). In: PINHEIRO; FERRONATO (Org.s). Op. cit.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (Série eventos). p.136.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. Tradução: Federico Carotti. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Tradução: Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
-

-
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução: Eduardo Brandão. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GONÇALVES, Regina Célia. *Vidas no labirinto: mulheres e trabalho artesanal: um estudo sobre as artesãs da Chã dos Pereira – Ingá/ PB*. João Pessoa, UFPB, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades da mineração: memória e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do século XX*. Cuiabá/ MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n.1, jan.-jun. 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.
- LANG, Alice Beatriz. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.35.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão [et. al.]. 5ª ed. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2ªed. Campinas/SP: Papyrus, 1986.
- LIMA, Guaraciane Mendonça de. A infância desvalida na Parahyba do Norte: o Colégio de Educandos Artífices (1865-1874). In: PINHEIRO; FERRONATO (Org.s). Op. cit.
- LIPOVETSKY, Giles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.s). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MAIA, Benedito. *Governadores da Paraíba (1947-1986)*. 3ª ed. 1986. p.144.
-

-
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (Série eventos).
- MELLO, José Octávio de Arruda. A educação paraibana da colônia a nossos dias: uma abordagem histórica. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. vol.3, n.1, Campinas, 1999.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. Memórias, percursos e reflexões. In: *Revista Saeculum*, vol.18, João Pessoa, jan.-jun. 2008. Entrevista concedida a Elio Chaves Flores e Regina Behar. (Dossiê História e Oralidades).
- MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2007.
- NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. *Disciplina e espaços: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX*. Recife, UFPE, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- NEHO-HISTÓRIA. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral, n. 1, São Paulo, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Bastos; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia Maria Bessone (Org.s). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: *Projeto História*, São Paulo, n.10, dez. 1993.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, n.53, jan.-jun. 2007.
- PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano (Org.s). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa/ PB: Editora Universitária, 2008.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. Campinas/ SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
-

-
- PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.s). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *In: Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996.
- PRINS, Gwyn. História oral. *In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.163-198.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et. al.]. Campinas/ SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Dir.s). *Para uma história cultural*. Editorial Estampa, 1998.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.
- RONCAYOLO, Marcel. Mutações no espaço urbano: a nova estrutura da Paris Haussmanniana. *In: Projeto História*, n.18, São Paulo, Educ, maio 1999, p.91-96.
- SAVIANI, Demerval. [Et. al.] *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).
- SILVA FILHO, Lino Gomes da. *Síntese histórica de Campina Grande (1670-1963)*. João Pessoa: Editora Grafset, 1993.
- SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. *Territórios de confrontos: Campina Grande – 1920-1945*. Campina Grande: EDUFCEG, 2006 (Coleção Outras Histórias, n.3)
- SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. *Cartografias e imagens da cidade: Campina Grande – 1920-1945*. Campinas, UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).
- SOUZA, Antônio Clarindo de. *et. al. História da mídia regional: o rádio em Campina Grande*. Campina Grande/ PB: EDUFCEG, EDUEPB, 2006.
-

SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa. *Lazeres permitidos, prazeres proibidos: sociedade, cultura e lazer em Campina Grande (1945-1965)*. Recife, UFPE, 2002. (Tese de Doutorado).

STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. [ampliada]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. In: *Projeto História*, n.15, abr. 2007 (Ética e História Oral)

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo dos corpos*. São Paulo: USP, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: *Revista Brasileira de História*. v.23, n.45, São Paulo, 2003.

VINCENT, Gérard. Guerras ditas, guerras silenciadas e o enigma identitário. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Org.s). *História da vida privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias*. Tradução: Denise Bottmann; Dorothee de Bruchard. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. pp.179-221

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.s). *Usos e abusos da história Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p.38

SITE:

www.colegiodaprata.xpg.com.br/

FOTOGRAFIA

Colégio Estadual de Campina Grande, 1953. Fotografia de Sóter Farias de Carvalho.
Fonte: Arquivo pessoal de Edmilson Rodrigues do Ó.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA

1. Dados gerais (para alunos/as)

Nome:
Situação: Aluno/a
Qual o período que estudou no <i>Colégio Estadual</i> ?
Qual(is) série(s) cursou?

2. Roteiro de entrevista para alunos/as¹

- A) Qual a sua primeira impressão sobre o *Colégio Estadual de Campina Grande*?
- B) Você se lembra do fardamento escolar? Como era usá-lo? Havia algo de especial, ou era uma atitude comum?
- C) Como era chegar ao colégio, para assistir aula? Você costumava ir sozinho, ou acompanhado (dos pais, de amigos, etc.)?
- D) Como eram os professores? Houve algum que mais o marcou, em sua trajetória escolar?
- E) Qual era a disciplina que você mais gostava? Você se recorda dos conteúdos? E das aulas? Como era o material didático?

¹ As respostas a estas questões NÃO implicam em autorização de publicação, que deverá ser efetivada através de documento próprio para esta finalidade.

F) Você participava das aulas de Educação Física? Qual esporte praticava?

G) O Brasil vivenciou um momento político bastante delicado (1964-85) de Ditadura Militar. Você notava um clima ostensivo no colégio, ou todas as atitudes eram válidas e consideradas “normais”?

H) Você costumava participar de movimentos políticos, ou mesmo do Grêmio Estudantil?

I) Você chegou a participar do Coral, do Grupo de Teatro ou de algum movimento cultural promovido pelo colégio?

J) Qual era a sensação de participar dos desfiles de “7 de setembro”? Ou você não participava?

K) Você se lembra dos seus amigos de colégio? Costumavam se ver em outros momentos, fora do colégio?

L) Havia muita vigilância no colégio, com relação ao comportamento?

M) Você chegou a presenciar atos de transgressão às normas? Desculpe a indelicadeza, mas você foi suspenso alguma vez? Por quê?

N) Será que você poderia nos contar sobre histórias engraçadas, curiosas, ou mesmo sobre acontecimentos que marcaram sua trajetória no colégio?

3. Considerações finais

Você gostaria de deixar alguma mensagem?

Nós gostaríamos de agradecer imensamente pela sua colaboração, por você aceitar relembrar um pouco da sua trajetória no *Colégio Estadual de Campina Grande*. Suas memórias, sem dúvida alguma, são uma parte importante da história deste colégio. Muito obrigada!

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

PESQUISADORA: Thaisy Lanny de Albuquerque

ORIENTADOR: Professor Dr. Severino Cabral Filho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

Portador do R.G. nº _____, autorizo, por meio do presente termo, a exposição de imagens e depoimentos referentes à entrevista por mim concedida a Thaisy Lanny de Albuquerque, R.G. nº _____ SSP/ PB, aluna do Mestrado em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande/ PB, em que exponho considerações sobre o Colégio Estadual de Campina Grande (Estadual da Prata).

Campina Grande/ PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura
