

MEMÓRIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE

Thaisy Lanny de Albuquerque¹
Severino Cabral Filho²

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao PPGH/ UFCG, que pretende cartografar algumas das práticas cotidianas no *Colégio Estadual de Campina Grande*, popularmente conhecido como Estadual da Prata. Pautados em *fontes* jornalísticas e em *memórias* de estudantes, professores e funcionários das décadas de 1960-70, buscaremos problematizar a instalação desta instituição educacional, bem como o início do funcionamento secundário público na cidade de Campina Grande/ PB. Com base nos diálogos teóricos fornecidos por Certeau, Chartier, Faria Filho e Montenegro, buscaremos lançar alguns olhares acerca do cotidiano e da cultura escolares, bem como de um fragmento da história desta instituição educacional.

Palavras-chave: Cidade; Educação; Cotidiano escolar; Práticas de alunos; Memórias.

Introdução

Em meados da década de 1970, um aluno do Colégio Estadual da Prata, localizado na cidade de Campina Grande/ PB, recebeu a notícia de que, após dias de incansável estudo, foi contemplado com a nota máxima em uma prova que julgara difícil. 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 em pequenos atos de transgressão que escapavam aos olhares vigilantes da inspetoria e dos demais profissionais da escola, até

¹ Mestranda PPGH/ UFCG

² Orientador. Professor Dr. - UAHG/ UFCG

em atos de punição que transcendem os muros escolares, como nos casos das prisões de alunos, por motivos variados.

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 (2007, p.201), “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”.

Dentre os desdobramentos possíveis das pesquisas sobre as culturas escolares, destacam-se os estudos referentes às práticas escolares. Segundo Faria Filho (2007), 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 enquanto metodologia de pesquisa.

Nesse sentido, buscaremos refletir sobre a relação entre história e memória, cujas considerações nos permitirão analisar o cotidiano escolar, as práticas cotidianas de estudantes, mas também a *representação* da educação escolar contida nos projetos de cidade, na década de 70, como profícua para se pensar em aspectos referentes à cultura escolar; a escola enquanto produtora de cultura, e os alunos enquanto agentes sociais que não apenas se submetem à ordem pré-estabelecida, mas, ao contrário, que a subvertem, que aproveitam de instantes para elaborar operações sub-reptícias, para driblar os dispositivos disciplinares e produzir novas *trajetórias*.

História e memória: relações, fronteiras e deslocamentos

Seria o historiador um “guardião da memória”? Sim e não, dependendo do período ao qual nos referimos. Por um longo período, história e memória confundem-se, de tão imbricadas que estão uma na outra. Durante o século XVI, com a erudição, a “função do historiador oficializa-se, a memória faz-se história, um processo de

recuperação em torno do esquema nacional” (DOSSE, 2003: 265). Contudo, neste momento, ainda fala-se dos regimes monárquicos. A elaboração de uma história nacionalista ganha propulsão a partir de Ernest Lavisse e dos historiadores da Escola Metódica, durante o século XIX, em que há uma mobilização das memórias coletivas para tal intento.

No entanto, a partir dos estudos de Bergson, começa-se a se problematizar a memória enquanto *representação* “fiel” do *passado* e, com Maurice Halbwachs e Michael Pollak, percebe-se que a memória é, também ela, uma construção histórica, produzida socialmente, em que os referenciais sobre o passado são influenciados pelo *presente* e pelas transformações culturais.

De acordo com Dosse (2003: 278), os estudos de Bergson “levam-no a considerar que a consciência ultrapassa o organismo”. Desta forma, demonstra que o passado sobrevive de duas maneiras distintas: através dos mecanismos motores; e nas lembranças independentes.

Já os estudos do sociólogo durkheimniano, Maurice Halbwachs, visa delimitar um campo específico para a memória.

No início do século, ele opôs, termo a termo, os dois universos [história e memória], colocando do lado da memória 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. Uma distinção tão radical que levaria à visão que a história só começaria quando terminasse a memória (DOSSE, 2003: 280).

Halbwachs reflete sobre as memórias coletivas, bem como seu enraizamento, e indica que enquanto a memória é concreta, a história encontra-se em uma temporalidade exterior, de modo que a recuperação da memória pela história consistiria na construção de um mito, uma vez que a história começa no ponto em que a tradição termina.

Essa dissociação história/ memória pode ser percebida em trabalhos do historiador Pierre Nora. Segundo ele, fala-se em memória porque ela não existe mais. A aceleração da História fez com que se constituíssem lugares de memória, porque ela esgotou-se. A memória, assim, pertence ao campo do vivido, enquanto a “história é uma reconstrução problemática do que não é mais” (DOSSE, 2003: 282).

De acordo com Albuquerque Júnior (2007: 199), “o historiador quase sempre está manipulando memórias”. Sejam memórias individuais ou coletivas, mas que

frequentemente aparecem nos trabalhos historiográficos enquanto fonte. No entanto, a memória não é um fenômeno homogêneo. Tampouco fidedigno, a ponto de ser usado como “prova” pelo historiador. Para compreendermos o caráter múltiplo das memórias, vamos esboçar alguns de seus aspectos: “memória individual”, “memória coletiva” e “memória histórica”.

A “memória individual” possui dois níveis: a “memória involuntária”, que seria a *reminiscência*, e o nível voluntário, que constitui a “memória voluntária”, ou *lembrança*. A “memória coletiva”, que seria uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo, prefiguradas já nas memórias individuais. E a “memória histórica”, responsável pelas transformações, rupturas e descontinuidades (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

História Oral: o historiador frente ao contemporâneo

Até o início do século XX, eram consideradas fontes para pesquisa historiográfica apenas os documentos escritos, considerados como documentos oficiais e auferidos sob o *status* de “verdade”. No entanto, a partir do advento da Nova História, foram estabelecidos diálogos com outros campos do saber e tornou-se possível a utilização de novos temas, problemas, métodos e técnicas, em caráter multidisciplinar e de interdisciplinaridade. Nesse sentido, as fontes documentais historiográficas sofreram uma vertiginosa ampliação, em que passaram a ser consideradas as mais variadas formas de vestígio da cultura humana, promovendo uma abertura para o estabelecimento de novas fontes de pesquisa.

Nesse mesmo período, no campo da antropologia e da sociologia, desenvolveu-se uma metodologia de pesquisa pautada na evidência oral (relatos e histórias de vida). Esta metodologia foi adotada também por historiadores e, a partir da década de 1990, a *história oral*³ já se encontra consolidada enquanto método historiográfico (FERREIRA; AMADO, 1998).

³ Paul Thompson, em *A voz do passado*, reflete sobre a História Oral e defende seu uso enquanto metodologia de pesquisa, já a partir do ensino básico, como forma de estimular o conhecimento histórico. Inicialmente, havia uma preocupação da História Oral em “dar voz” às categorias sociais consideradas excluídas, os “*de baixo*”, no entanto, a partir da década de 1990 já se começa a pensar a utilização das *fontes orais* enquanto documentos-monumentos.

De acordo com Verena Alberti (2008), a História Oral, enquanto metodologia, 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. Nesse sentido, coaduna-se com Lozano (Cf: FERREIRA; AMADO, 1998, p.17), 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”.

Segundo a metodologia da história oral, as entrevistas podem ser de dois tipos: histórias de vida; ou entrevistas temáticas. No primeiro caso, *histórias de vida*, os entrevistados falam sobre suas vidas, a partir dos direcionamentos que julgarem convenientes. Já no segundo caso, as *entrevistas temáticas*, os entrevistados falam sobre a sua experiência particular, a partir de um determinado tema (ALBERTI, 2008).

Devido ao problema suscitado nesta pesquisa, que busca inventariar as “maneiras de fazer”, as práticas cotidianas de alunos, optamos por realizar entrevistas temáticas, sobre a educação escolar na década de 1970, e sobre as práticas de alunos no cotidiano escolar. Buscaremos perceber as imbricações existentes entre o prescrito e o realizado, na escolarização, e analisar a dinâmica de apropriação das normas institucionais, por diferentes indivíduos. Vale salientar que *todo* documento, seja ele iconográfico, escrito ou oral, deve ser considerado a partir das intencionalidades que permeiam sua produção e, nesse sentido, as fontes (inclusive os depoimentos orais) serão considerados enquanto documento-monumento, que necessitam um olhar crítico (LE GOFF, 2003).

A História Oral encontra-se inserida nas discussões acerca da “História do Presente”. Nesse sentido, a proximidade existente entre o pesquisador e o objeto, além de consistir em produção “com pessoas vivas”, permite, segundo Chartier (Cf: FERREIRA; AMADO, 1998), que alguns anacronismos sejam superados, na medida em que ambos vivenciam as tramas psicológicas, sociais e culturais do seu tempo.

Ao considerarmos as narrativas produzidas a partir das fontes orais, abre-se um caminho em que se buscam variados materiais e fontes para estudar a variação de escalas e problemas apresentados na história contemporânea (PRINS, 1992).

Cidades, cotidiano e cultura escolar: memórias de estudantes

O Colégio Estadual de Campina Grande, localizado no bairro da Prata, na cidade de Campina Grande/ PB (também conhecida como “Estadual da Prata” e “Gigantão”), foi a primeira instituição educacional de ensino secundário e público, localizada no interior da Paraíba⁴. Este colégio foi criado no governo estadual de Oswaldo Trigueiro (1947-1950), entretanto, devido à demanda de tempo para a construção do prédio que, ainda hoje, abriga a escola, esta instituição só foi inaugurada em 1953, pelo Governador José Américo de Almeida. A partir de 1982, o colégio recebeu o nome de Escola Estadual Dr. Elpídio de Almeida.

Com a fundação do Estadual da Prata, em 1953, houve uma ruptura nas maneiras de se conceber a cidade de Campina Grande, uma vez que a presença de uma escola pública de ensino secundário aparece como um elemento reforçador da cidade enquanto “progressista”, “moderna”, capaz de gerir as necessidades de seu povo. Além disso, a concepção de ensino secundário sofre paulatinamente um deslocamento, no que concerne ao sistema educacional campinense, por promover o acesso das camadas populares ao ensino secundário e, assim, a escola deixa de representar uma aquisição das elites políticas e econômicas, para estar disseminada por todas as camadas sociais⁵.

O Estadual da Prata foi projetado segundo dimensões físicas “grandiosas” para os padrões da época, tanto que ficou conhecido como “Gigantão”. Esse caráter estava associado, entre outros aspectos, aos projetos de cidade e à visibilidade política, uma vez que a educação escolar figura entre as instâncias associadas aos símbolos de desenvolvimento e modernidade. Desta forma, “em todo o Brasil, os grupos escolares foram projetados para dar maior visibilidade aos projetos republicanos” (Cf: LOPES *et al*, 2003: 252).

Quando falamos sobre o Colégio Estadual da Prata, buscamos refletir sobre sua significativa contribuição para se pensar em novas sensibilidades, na cidade, a partir da implantação do sistema secundário público. Assim, torna-se possível perceber a representação da educação escolar contida nos projetos de cidade, na década de 70 e, a partir disso, 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 se

⁴ Na capital do Estado, João Pessoa, o ensino secundário remonta a 1836, ano de fundação do Lyceu Parahybano (Cf: PINHEIRO; FERRONATO, 2008).

⁵ Nos anos 1970, o acesso das camadas populares à educação secundária já se torna uma expressão evidente.

aproveitam de instantes para elaborar operações sub-reptícias, para driblar os dispositivos disciplinares e produzir novas trajetórias.

Com relação ao cotidiano escolar, nos anos 1970, torna-se imperioso remontarmos aos registros sobre o Time dos Estudantes, as Olimpíadas Estudantis, o Conjunto Musical, o TECEP (Teatro Estudantil do Colégio Estadual Prata), os grupos de alunos que liam o Evangelho durante o recreio, o Grêmio Estudantil, o Centro Estudantal Campinense, os desfiles do dia 07 de Setembro e os Bailes de Formatura, na conclusão do Científico. Todas essas instâncias fazem parte das práticas cotidianas dos alunos.

Para realizar a nossa pesquisa sobre o cotidiano escolar, fundamentaremos nossa discussão no aporte teórico apresentado por Certeau, em *A invenção do cotidiano* (1996). Para Certeau, 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 enquanto uma apropriação (ou reapropriação) desses bens culturais. Assim, as práticas dos usuários, ao invés de refletirem 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.

As *práticas cotidianas*, de acordo com Certeau (1996: 109), encontram-se inseridas em uma categoria mais ampla, de “procedimentos”, que seriam os “esquemas de operações e manipulações técnicas”, através das quais as normas estabelecidas pela dominação do forte (estratégias) são dribladas, burladas pelas astúcias e táticas do fraco.

Por compreendermos que, na cidade, a escola apresenta-se como um lugar de produção de cultura e, a partir do suporte teórico oferecido por Certeau, no sentido de percebermos que os bens culturais são apropriados pelos sujeitos, buscamos investigar as práticas cotidianas de alunos nos espaços escolares.

Espaço, nesse sentido, assume uma conotação distinta daquela apresentada por *lugares*. De acordo com Certeau (1996: 202), 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.

O Colégio Estadual de Campina Grande

A construção de um colégio de ensino secundário e público foi possível graças à “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, promulgada mediante o decreto-lei nº 4244, em 09 de abril de 1942, durante o Estado Novo (1937-1945) instaurado por Getúlio Vargas, e estabeleciam que o Estado se encarregaria da incumbência de prover o ensino primário e secundário (ROMANELLI, 2002).

De acordo com Romanelli (2002), através desta reforma o Ensino Secundário fica constituído em três ciclos: no 1º ciclo, o ensino Ginásial, com quatro séries; no 2º ciclo, o Curso Clássico, composto por três séries, e o 3º ciclo, formado pelo Curso Científico, com três séries.

Em 1969, funcionavam no Estadual da Prata as quatro séries do ensino ginásial, as três do clássico e as três do científico ⁶. No entanto, aos poucos o ensino ginásial foi sendo suprimido, uma vez que, desde o ano de 1967, começaram a funcionar outras escolas públicas de ensino secundário, sucursais ao Estadual da Prata, que eram os Colégios Estaduais do José Pinheiro, Liberdade, Bodocongó e Palmeira (estabelecimentos que passaram a funcionar através da autorização concedida por intermédio do Ofício 10/ 1966 ⁷).

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).

Nesse período, encontramos registros sobre o Time dos Estudantes, as Olimpíadas Estudantis, o Conjunto Musical, o TECEP (Teatro Estudantil do Colégio Estadual Prata), os grupos de alunos que liam o Evangelho durante o recreio, o Grêmio Estudantil Edson Luis, o Centro Estudantal Campinense, os desfiles do dia 07 de Setembro e os Bailes de Formatura, na conclusão do Científico.

Durante o período de vigência do Ato Institucional número 5 (AI-5), que durou de 1968 a 1978, durante o Regime Militar, no Brasil, foi promulgado o Decreto-Lei nº

⁶ Dados obtidos através das *Atas* da Escola Estadual da Prata, referentes ao ano de 1969.

⁷ O Ofício 10/ 1966 encontra-se arquivado entre os documentos do Estadual da Prata.

477, um dispositivo legal que implantou o AI-5 no interior das universidades e das escolas públicas e privadas do país, através da definição de infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino.

Nesse contexto, podemos perceber, por exemplo, um elemento da cultura escolar, o fardamento emite um forte apelo militar, seja através das cores ou até mesmo pelos destaques das roupas, nas mangas das blusas e nas listras contidas tanto no uniforme feminino quanto no masculino.

Considerações finais

Buscando lançar um olhar acerca das sensibilidades, das *trajetórias*, do cotidiano e das subjetividades na História, surgiu este trabalho, como forma de cartografar as práticas de alunos da Escola Estadual Elpídio de Almeida, o “Estadual da Prata”, localizado na cidade de Campina Grande/ PB, que se configura como um espaço.

Espaços. Muito mais que lugares, os espaços podem ser múltiplos, diversos, imbricados de sentidos e de significações. No entanto, esses mesmos espaços podem se configurar em cenários para a disciplina, para o exercício “do poder”, para a normatização dos corpos e das condutas, mas também para as *táticas*, para burlar as normas, para a elaboração de novas *trajetórias*, a construção de novas significações, para as subjetividades, as fugas dos corpos que passeiam no/sobre o espaço, reescrevendo sua geografia.

Realizar um trabalho de pesquisa, debruçando-nos sobre um tema, parece-nos com uma imagem apresentada por Larrosa (1996: 161):

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro

Podemos dizer que, ao lançar nosso olhar sobre o cotidiano de uma cidade e, mais especificamente, sobre o cotidiano escolar, através das memórias, das subjetividades, das sensibilidades, percebemos cientemente que muitas questões ficam em aberto, no entanto, “voltamos transformados”, através dessa “inquietude nova no olhar”.

Referências bibliográficas:

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).

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ªed. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história: abordagem s 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).

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e família. In: *Revista Estudos Históricos*, vol. 2, n.3, Rio de Janeiro, 1989. p.29-42.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas, vol.1).

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

DOSSE, François. Uma história social da memória. In: _____. *A História*. Tradução: Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru/ SP: EDUSC, 2003. p.161-298.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.s). *Usos & abusos da História Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996, pp.133-161.

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

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Houry. In: *Projeto História*, n.10, São Paulo, dez. 1997. p.7-28.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Tradução: Monique Augras. In: *Revista Estudos Históricos*, vol. 5, n.10, Rio de Janeiro, 1992. p.200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. In: *Revista Estudos Históricos*, vol. 2, n.3, Rio de Janeiro, 1989. p.3-15.

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.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/ comemoração: as utilizações sociais da memória. In: *Revista Brasileira de História*. Vol.22, n.44, São Paulo, 2002. p.425-438.

TÉTART, Philippe. O tempo presente. In: _____. *Pequena história dos historiadores*. Tradução: Maria Leonor Loureiro. Bauru/ SP: EDUSC, 2000. p.133-139.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. In: *Projeto História*, n.15, São Paulo, abr. 1997. p.51-71.