



AQUELES TEMPOS DO JULINHO: PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA DITADURA CIVIL-MILITAR (DÉCADA DE 1970)

Luciana Vivian da Cunha
Prefeitura Municipal de Porto Alegre
luciana728@gmail.com

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
lusgarbi@terra.com.br

RESUMO

O estudo situa-se no período da ditadura civil-militar e relaciona-se à história do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre (RS). Foi produzido a partir de documentos escritos e da memória de quatro professoras que atuaram na Instituição. Objetiva identificar práticas pedagógicas e táticas cotidianas construídas no ambiente do Colégio na sua relação com um contexto de repressão política, vigente na época investigada. No cotidiano da escola, evidenciaram-se aspectos referentes a táticas construídas pelos professores e sua relação às situações impostas pelo governo ditatorial, as quais criaram, em certa medida, um estatuto próprio para o Júlio de Castilhos à época.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar. Colégio Estadual Júlio de Castilhos. História oral.

THOSE TIMES OF JULINHO: PRACTICES IN THE DAILY SCHOOL OF THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP (1970S)

ABSTRACT

This study is situated in the context of Brazilian civilian-military dictatorship and is related to the history of Júlio de Castilhos State High School (Porto Alegre/RS). It investigates written documents and the memory of four former teachers. It aims at identifying pedagogical practices and daily tactics constructed in this school, considering its relation with the Brazilian political repression. In the daily school life, it was possible to identify aspects concerning tactics constructed by teachers and its relation to the situations imposed by the dictatorial government, which created, to a certain extent, a special statute for Júlio de Castilhos High School at the time.

Keywords: Civilian-military dictatorship. Júlio de Castilhos State High School. Oral history.

AQUELLOS TIEMPOS DEL JULINHO: PRÁCTICAS EN EL COTIDIANO ESCOLAR DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR (DÉCADA DE 1970)

RESUMEN

El Estudio se sitúa en el periodo de la dictadura civil militar y se relaciona a la historia del *Colegio Estadual Júlio de Castilhos* (Porto Alegre/RS). Fue producido a partir de documentos escritos y de la memoria de cuatro antiguas profesoras. Objetiva identificar prácticas pedagógicas y táticas cotidianas construidas en el ambiente del Colegio en su relación con el contexto brasileño de represión política. En el cotidiano de la escuela, se evidenciaron aspectos



referentes a táticas construídas por professores y su relación a las situaciones impuestas por el gobierno dictatorial, que crearon, en cierta medida, un estatuto propio para el *Júlio de Castilhos* en la época.

Palabras clave: Dictadura civil militar. Colégio Estadual Júlio de Castilhos. História oral.

CES JOURS DE JULINHO : LES PRATIQUES DANS LE QUOTIDIEN SCOLAIRE DE LA DICTATURE CIVILO-MILITAIRE (LES ANEES 1970)

RÉSUMÉ

Le présente étude se situe dans le période de la dictature civilo-militaire et relate l’histoire du Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre (RS). L’étude a été produit à partir de documents écrits et de la mémoire de quatre enseignants qui travaillaient dans l’établissement. Il vise identifier les pratiques pédagogiques et les tactiques quotidiennes, construites dans l’environnement du Collège dans sa relation avec un contexte social de la répression politique, en vigueur à l’époque étudiée. Dans la vie quotidienne de l’école, ont montré des aspects relatifs à les tactiques construites par les enseignants et sa relation à des situations imposées par le gouvernement dictatorial. Les pratiques ont été organisés par le biais de mouvements écologiques, la gestion d’une classe qui ont créé, dans une certaine façon, un statut pour le Julio de Castilhos à l’époque.

Mots-clés: Dictature civilo-militaire. Colégio Julio de Castilhos. Histoire orale.

INTRODUÇÃO

A história, de modo geral – e a História do Brasil, nesse caso – adotou por muito tempo uma tradição historiográfica generalista. Seguindo essa tradição até início dos anos 2000, ou seja, poucos anos após o fim da ditadura civil-militar no Brasil, a academia ainda reproduzia “uma história de grandes personagens e seus feitos, ausente de lutas e movimentos sociais, plena de um povo pacífico e ordeiro; uma história que desconhecia os primeiros anos da década de 1960 [...]” (ROLLEMBERG, 2014, p. 46).

Esta investigação traz, em seus pressupostos, a lógica de trabalhar em um espaço micro, para nele analisar as especificidades, as idiosincrasias cotidianas que esse espaço apresenta no que diz respeito ao contexto de um país em regime de exceção. Enquadra-se, portanto, naquilo que Dosse (2001) denominou de “história em migalha”: visibilizou-se, com ela, outra história, que, até então, não tivera espaço para registro. Nesse itinerário de pesquisa, quatro professoras, uma cidade e uma instituição escolar articulam-se, permitindo a construção de uma parte da rota histórica do período da ditadura civil-militar, no contexto da capital gaúcha.

As pesquisas que tratam da História das Instituições Escolares são uma forma, entre



outras possibilidades, de compreender contextos da educação em um tempo passado. Com a problematização, a reflexão e a articulação desses contextos, torna-se possível ampliar a discussão e as possibilidades de entendimento sobre as conjunturas educacionais do presente.

Em um exercício de análise desses processos, Magalhães (2004, p. 62) afirma que

[...] a noção de instituição corresponde a uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização [...]. Na relação pedagógica, a ideia de instituição consagra o dado, o instituído, mas evolui e transforma-se pelo processo educativo.

Levando-se em consideração essa reflexão a respeito da temática das instituições escolares, este estudo tem como objetivo identificar e compreender elementos relacionados às implicações do período da ditadura militar no contexto educacional do Rio Grande do Sul. Com foco na maior e mais destacada instituição pública de ensino do cenário gaúcho no tempo estudado, o Colégio Júlio de Castilhos da cidade de Porto Alegre, o recorte selecionado tem o propósito de analisar determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio no período circunscrito à década de 1970, bem como as possíveis repercussões dessas práticas em um contexto de repressão produzido pela ditadura.

O “Julinho”, nome pelo qual ficou conhecido o Colégio, foi fundado em 23 de março de 1900, junto à Escola de Engenharia de Porto Alegre, intitulado-se, nesse primeiro momento, de *Gymnasio do Rio Grande do Sul*. Em 1905, recebe a denominação de Instituto *Gymnasial do Rio Grande do Sul* e, em 1908, em homenagem a Júlio Prates de Castilhos¹, troca o nome para Instituto *Gymnasial Júlio de Castilhos*². No mês de novembro de 1951, um incêndio de causas desconhecidas destruiu completamente o prédio do Colégio. No dia 29 de junho de 1958, o novo e atual prédio do Colégio foi entregue à comunidade, localizando-se na Avenida Piratini, no Bairro Santana da cidade de Porto Alegre.

¹ Júlio de Castilhos, em 1891, foi eleito pela Assembleia Estadual o primeiro Presidente do Estado do Rio Grande do Sul após a proclamação da República; no mesmo ano, ele redigiu o projeto da Constituição Gaúcha, baseada nos princípios positivistas.

² Em 1908, foi inaugurado outro prédio para a Instituição que até então funcionava da Escola de Engenharia. Em 1923, a escola passou a ser nomeada de Instituto Júlio de Castilhos. Em 1958, o atual prédio do Colégio foi entregue à comunidade.



Figura 1 – Instituto Júlio de Castilhos – Vista do edifício. Porto Alegre, 1927-1928.



Fonte: Acervo Museu da UFRGS (2015).

A opção dessa pesquisa em estudar o Julinho ocorreu devido à importância dessa instituição e ao histórico engajamento de seus professores e alunos em questões políticas e sociais³ – não só na capital do RS, mas em todo o contexto educacional gaúcho – e pela ausência de estudos relativos a uma das escolas públicas mais citadas em poemas, canções e livros da região. Seu nome e os fatos que lá ocorreram estão nas lembranças de escritores e políticos do Rio Grande do Sul, registradas em diversas publicações sobre ela, que está presente, portanto, na memória social da Capital Gaúcha – sobretudo entre as décadas de 1950 a 1970, período em que chegou a 5000 alunos.

As memórias orais produzidas e analisadas pertencem a quatro ex-professoras que exerceram a docência no período da ditadura civil-militar. Lecionaram na Escola por um período de quinze a vinte anos de serviço e retornaram, após a sua aposentadoria, como voluntárias. Assim, pelas memórias das professoras Ione, Ilse, Neiva e Ruth, vislumbram-se alguns matizes do ofício de mestre em um regime totalitário.

É possível entrever um significado especial dos tempos do Julinho na constituição da vida dessas professoras, pessoal e profissionalmente. Essa afirmação torna-se possível ao se perceber sua atuação, mesmo depois de aposentadas, dentro de seu local de trabalho, bem como seu empenho na criação de uma Fundação⁴ em busca de melhorias para o local.

³ Essa informação baseia-se em documentos com cunho militante encontrados no acervo da escola, bem como no expressivo número de alunos desse estabelecimento que assumiram papel de destaque na sociedade gaúcha, como políticos, repórteres, líderes sindicais, entre outros.

⁴ A Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos é instituída e composta por alunos, ex-alunos, ex-professores, funcionários e ex-funcionários do Colégio, criada no ano 1999 e tem por finalidade colaborar no desenvolvimento e no aprimoramento do ensino, conservar e divulgar a história da Instituição.



Para compreender a atuação dessas docentes e suas narrativas no ato de recordar, recorre-se a Bosi (1995, p. 60). A autora afirma que, para o adulto ativo, a “vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separam com maior nitidez”. No entanto, para o velho que rememora, para o homem que já viveu sua vida, a situação é outra:

[...] ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 1995, p. 60).

Levando-se em consideração essa e outras afirmações relacionadas ao processo de pesquisa que entende a narrativa memorialística como possibilidade de produção histórica, o estudo apresentado é produzido com base na História Oral como metodologia, bem como em um referencial que entende que a História “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Diante disso, é possível considerar que, apesar de estar geograficamente circunscrito a uma instituição, este estudo possibilitou o reavivamento de uma memória histórica em um contexto mais amplo que as paredes de uma escola.

O ATO DE LAPIDAR MEMÓRIAS

Nossa memória permite que recordemos constantemente fatos que já foram vivenciados. Sarlo (2007) afirma que a lembrança insiste, pois, de certo modo, é soberana e incontornável. Contudo, a memória não nos concede que tais lembranças sejam sempre as mesmas, pois olha-se para o passado com os olhos do presente. Segundo Amado (1995, p. 132), o ato de trazer o passado até o presente

[...] recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo.

Tomadas nesse sentido é que as memórias de quatro ex-professoras do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, da década de 1970, são consideradas como documentos que auxiliaram na construção deste estudo. A formação do grupo de professoras inseridas na pesquisa não estava pronta; constituiu-se no decorrer do tempo em que as entrevistas iam sendo realizadas.



A primeira docente entrevistada foi a professora Ione Osório; de suas informações, adveio a indicação da professora Ruth Bulhões, que também havia atuado na escola no referido período.

A professora Ruth, ao longo do seu relato, mencionou diversas vezes a professora Neiva; ambas desenvolveram projetos em conjunto no final da década de 1970. As três professoras atuam na Fundação do Colégio como voluntárias, aspecto que facilitou o contato e o desenvolvimento das entrevistas.

A professora Ilse foi convidada a participar ao ser citada pela professora Ruth; ambas ingressaram no Colégio no mesmo período. Ao contrário das demais, a professora Ilse não participa da Fundação, mas continua frequentando o Colégio, participando de uma oficina de Inglês oferecida na escola. O quadro a seguir traz informações sobre cada docente entrevistada:

Quadro 1 – Relação das professoras participantes da pesquisa.

Entrevistada	Formação	Período de trabalho no Colégio
Ione Osório	História	1975 -1988
Ruth Bulhões	História Natural/Biologia	1971 – 1994
Neiva Schäffer	Geografia/Mestrado em Arquitetura.	1969 – 1986
Ilse Lindemann Hahn	Biologia	1971 – 1995 e 1997 – 2011

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como sugere Alberti (2005), tencionou-se que as entrevistas fossem guiadas pelos objetivos da pesquisa, priorizando a qualidade da narrativa. Valorizaram-se, desse modo, as lembranças e as vivências de cada sujeito no período da ditadura civil-militar.

A primeira questão já instigava as entrevistadas a relatarem seu período como docentes e o cotidiano na escola, uma vez que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55).

Lapidar as memórias de outrem, em meio à trama de esquecimentos, lembranças, emoções e sensações, é um trabalho que requer atenção. Foi a partir das narrativas daquilo que foi vivido, em um passado não tão longínquo, que quatro professoras, sentadas em uma cadeira no mesmo cenário profissional da década de 1970, revisitaram memórias e externalizaram lembranças de outrora no presente, construindo um passado por meio da voz e das palavras.



Como pontua Bosi,

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço da consciência. (BOSI, 1994. p. 46-47).

Pollak (1992) argumenta que, *a priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa – suposição considerável se for cogitada a individualidade das lembranças, do ato de rememorar –; no entanto, ao longo de uma entrevista, percebe-se o envolvimento com o outro, o aporte nas recordações dos demais envolvidos na situação. A composição das memórias do indivíduo, portanto, é feita com o meio social, com o coletivo, como destacado por Halbwachs (1990, p. 25):

Nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre as dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias [...].

Halbwachs (1990, p. 26) argumenta que nunca se está só; nossas lembranças são coletivas, uma vez que são compartilhadas e avivadas mesmo quando não se está presente na situação de recordação; ou seja, não se faz necessária a presença física dos indivíduos ou dos objetos para que estes sejam recordados. Assim, a composição do grupo inicial de entrevistadas desta pesquisa deu-se a partir da lembrança de professoras que não estavam presentes no momento do relato, mas que faziam parte da memória da professora entrevistada.

O conteúdo das lembranças se explicaria “pelo fato de que elas se encontram no ponto de cruzamento de duas ou várias séries de pensamento, pelas quais elas se relacionam a tantos grupos diferentes” (HALBWACHS, 1990, p. 42). Ainda segundo o autor, a memória individual está estritamente correlacionada à memória coletiva, metamorfoseando-se conforme o lugar social que o indivíduo ocupa nos distintos grupos dos quais faz parte.

Cabe destacar, novamente, a partir das palavras Halbwachs, que as entrevistadas estão, atualmente, vivenciando outro lugar social dentro da instituição; então, ao serem convidadas a narrar suas experiências, o olhar, as memórias, as lembranças são do passado, perpassadas pelo presente. Esse aspecto é explicitado por Halbwachs (1990, p. 71) quando afirma: “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”.



Ainda em relação às lembranças, Bosi (1995, p. 81) destaca que:

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Quanto aos documentos escritos que compõem este estudo, buscaram-se aqueles disponíveis no Arquivo Permanente do Colégio. Entre tantos possíveis, foram selecionados o Plano Global de 1976 e de 1977 e a literatura produzida no período⁵; trata-se de livros que, por iniciativa privada, foram produzidos em comemoração às datas específicas relacionadas à escola e que revelam aspectos fundamentais de um contexto social, econômico, político e cultural da época.

Para orientar o processo analítico dos dados empíricos, opera-se com o conceito de táticas, a partir do entendimento que dele tem Michel de Certeau (1996, p. 100), que assim o define:

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha.

Com isso, Certeau (1996, p.39) esclarece que a tática “é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua [...], silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar*⁶ os produtos impostos por uma ordem [...] dominante”. Essa ação, afirma o autor, é a arte dos fracos; em relação a isso, entende-se a ideia do autor no sentido de dizer que, quanto maior o poder, tanto menos se pode permitir mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia – o poder se acha amarrado a sua visibilidade. Portanto, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas (CERTEAU, 1996).

A tática consegue momentos oportunos que, em uma escola, para o professor, poderiam ser os recursos materiais – quadro, giz, a disposição do aluno em aprender, os conteúdos a serem trabalhados. No entanto, a síntese intelectual tem por fama não um discurso, mas a própria decisão, o ato e a maneira de aproveitar a ocasião; por isso, a tática joga constantemente com os acontecimentos, com o terreno que lhe é imposto; a tática é movimento.

Opera-se, também, com o conceito de representações, de Roger Chartier, como um meio de compreender as práticas estabelecidas no cotidiano do Colégio, em tempos de repressão

⁵ Livros consultados e analisados como documento: Copstein (2000); Copstein, Schäffer e Silva (2001); Gutiérrez (1999); Lima (1990); e Tietböhl (1990).

⁶ Grifo das autoras.



e pouca liberdade de expressão, observando-se quais representações as professoras construíram para explicitar atitudes consideradas subversivas na época. Conforme Chartier,

As representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Nesse sentido, as narrativas das professoras são representações referentes ao período estudado; nas palavras do autor, “são esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17). Ou seja, as representações produzidas pelas docentes, do mesmo modo que forjam o mundo social que integram, auxiliam na sua compreensão.

AS PESQUISAS NO BRASIL COM FOCO NA DITADURA E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO

O período da ditadura civil-militar eclodiu de distintas formas no território brasileiro, apresentando-se, como é de se esperar, de modo mais impactante em alguns lugares específicos. Apesar de ser considerado um período marcante na história do Brasil e que vem, sistematicamente, sendo visibilizado, em nível macro, com investigações amplas como a da “Comissão Nacional da Verdade⁷” ou, em nível micro, como pesquisas relacionadas às escolas e/ou universidades, ainda tem-se muito que investigar em diferentes âmbitos.

Carlos Fico (2004, p. 31), em seu artigo intitulado “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar”, expõe que “a abordagem propriamente histórica da ditadura militar é recente”. Embora haja poucos estudos na área da educação, alguns desses foram identificados ao longo desta pesquisa, contribuindo, assim, para a ampliação das discussões acerca da temática. Entre eles, destaca-se: “Ditadura militar e educação: uma análise do centro cívico escolar (1971- 1986)”, dissertação escrita em 2011, por Karina Clecia da Silva Guilherme, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que analisa a implantação e o funcionamento dos Centros Cívicos Escolares (CCE) criados durante o período da ditadura militar. Utiliza como fonte a legislação, a documentação escolar e alguns relatos orais.

A dissertação de Devyson Carvalho Duarte Pereira, defendida na Universidade Federal Fluminense, datada no ano de 2011 e intitulada “Memórias negociadas: o regime militar no

⁷ BRASIL. Lei nº 12.528- 2011, com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26491901/artigo-3-da-lei-n-12528>>. Acesso em: 14 abr. 2015.



livro didático de história do Ensino Médio (1967-1988)”, analisa os livros didáticos de História do Brasil produzidos durante o regime militar, a partir da hipótese de que esses materiais podem ser considerados “lugares de memórias”. No estudo “O Colégio Canadá nos arquivos do DEOPS-SP”, dissertação defendida na Universidade Católica de Santos, no ano de 2011, José Esteves Evagelidis tem como foco as atividades do Colégio; a pesquisa é de natureza documental, descritiva e analítica, realizada nos arquivos do extinto Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo.

No estado do Rio Grande do Sul, diferentes manifestações foram percebidas, vivenciadas e registradas, mas nenhum trabalho acadêmico com foco sobre as relações entre instituição de ensino, educação e ditadura civil-militar no Brasil foi identificado.

Em todo o território nacional, durante a Ditadura, dois movimentos sofreram forte repressão: o movimento estudantil e o movimento sindical. Este último foi reprimido em virtude de sua ampla atuação nas mobilizações pelas reformas de base durante o governo de João Goulart. Os estudantes, assim como os trabalhadores, também foram ativos contra a repressão imposta pela ditadura. Em ambos os casos, as atitudes eram vistas e coibidas constantemente pelo governo.

Em 1968, o Julinho liderou o que foi chamado de movimento secundarista; no processo, seis alunos foram expulsos, dentre eles, Luiz Eurico Tejera Lisbôa⁸. Em virtude dessas lutas, o Colégio adotou, a partir de então, um forte esquema repressivo, com a presença de policiais e informantes no interior da escola (BORTOT; GUIMARAENS, 2008).

Percebem-se, pois, já nos primeiros anos de ditadura, as repercussões no Colégio Júlio de Castilhos, incluindo afastamentos de professores, como os casos do professor Décio Floriano e da professora Eugênia Grimberg, que foram suspensos da docência por apresentarem, segundo autoridades, atitudes transgressoras e subversivas. Tais fatos foram apenas mencionados pelas professoras participantes desta pesquisa, uma vez que ainda não atuavam como docentes à época do ocorrido, motivo de não entrarem em detalhes da situação.

No Colégio, nota-se que as práticas dos professores logo foram observadas, vigiadas, e que alguns professores que lá atuavam sofreram as consequências do período ditatorial, confirmando-se a reduzida liberdade de expressão nos bancos escolares.

O regime de exceção, iniciado em 1964, repercute, portanto, de forma emblemática dentro das instituições de ensino. Com enfoque em uma instituição em particular, reforça-se o

⁸ Luiz Eurico Lisbôa, aluno do Colégio Júlio de Castilhos, militante e desaparecido no período da ditadura civil-militar.



objetivo deste estudo no sentido de contribuir com a construção de uma história, entre tantas possíveis, sobre o Colégio Júlio de Castilhos, produzindo uma análise de determinadas práticas institucionais para construir uma interpretação do itinerário histórico dessa instituição, de modo a compreender as repercussões de um regime de privação de liberdade em algumas situações do cotidiano da Instituição.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESPAÇO INSTITUCIONAL EM REGIME DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Um currículo escolar reflete, de modo geral, a organização não só dos conteúdos, mas dos diferentes âmbitos de uma escola, podendo ser um espaço de convergências ou conflitos de interesses e culturas diversas, uma vez que se constitui em espaço de poder. O currículo escolar, geralmente, está expresso em um Plano Global e em um Plano Curricular, o qual, em princípio, é construído de forma personalizada em cada escola, respeitando as singularidades de cada instituição.

O Colégio Júlio de Castilhos, por ser uma instituição pública, deve seguir normas, pareceres e leis referentes ao currículo, estabelecidas pela sua mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A implantação de uma nova disciplina, o fechamento de um Grêmio Estudantil, a designação de um Diretor ou a aprovação de um Regimento Escolar passam pelo crivo da mantenedora, que trabalha de acordo com os seus interesses políticos e ideológicos.

O currículo do Julinho, assim como o das escolas públicas de todo o País, refletem as características ideológicas do regime político vigente que, no caso desse estudo, tinha por objetivo produzir um espaço escolar focado nos princípios da Ditadura. Desse modo, sob o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, ocorreu a inclusão obrigatória das disciplinas de Educação Moral e Cívica⁹, de Organização Social e Política do Brasil (OSPB)¹⁰ e de um ensino religioso voltado ao catolicismo, mesmo que a constituição de 1891 tenha decretado o Brasil um Estado laico. Todas essas questões, articuladas às especificidades relativas ao

⁹ BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015. Art. 2º determina as atribuições da Educação Moral e Cívica.

¹⁰ Assim como a Educação Moral e Cívica, era fundada em princípios como preservação do espírito religioso, fortalecimento dos valores espirituais, culto aos grandes vultos da História e preparo do cidadão para as atividades cívicas, com fundamento na moral e no patriotismo. Na prática, as duas disciplinas reproduziam, no âmbito estudantil, a propaganda ufanista da ditadura.



Julinho, foram visibilizadas pelas memórias orais e pelos documentos escritos.

José Saramago (2009, p. 28) escreveu: “somos a memória que temos, sem a memória não saberíamos quem somos”. As palavras do autor permitem refletir sobre a possibilidade de construção de um discurso de senso comum acerca de determinado lugar e tempo. Esse discurso, quando confrontado com outro, acadêmico, dá espaço para a surpresa, para o inusitado, o inesperado.

Ao arquivar, pelas narrativas memorialísticas, o espaço, o tempo e o cotidiano vivido no Júlio de Castilhos, as surpresas foram companheiras constantes. Desde a primeira entrevista, o relato de lutas, de batalhas diárias dentro da sala de aula, dos discursos inflamados dentro das paredes do Colégio – uma vez que o Julinho, no imaginário gaúcho, foi constituído como lugar de resistência – não ocorreu; chega-se mais uma vez à conclusão de que a memória individual pode operar de forma bem distinta de discursos e representações coletivas.

“Eu honestamente não senti nenhuma pressão”: assim começa o relato da professora Ruth; essa frase indica que o recordar é único, intransferível e pessoal, e que o lugar social onde se vive está diretamente relacionado a vivências e lembranças que se tem.

Desse modo, os relatos das professoras vão construindo diferentes maneiras de recordar a época. Há elementos indicadores de que, mesmo percebendo a situação restritiva que vivenciavam na escola, encontravam meios de burlar as normas, de encontrar alternativas para desviar e resistir às limitações impostas. No processo de exercer a docência, produziam táticas de resistência, uma vez que as estratégias e práticas oficiais “[...] tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Por meio de táticas, as professoras do Colégio Júlio de Castilhos conviviam com as situações impostas ao Colégio por conta do Regime. As táticas “são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço” (CERTEAU, 1996, p. 102). Nesse contexto de jogo entre a norma oficial, a regra imposta e a conduta regulada, está a reorganização astuta do espaço.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias distintos, porém identifica-se uma teia de memórias em que uma colega relata à outra, confirmando assim, a coletividade da memória, em que pese sua singularidade. A memória é tecida por retalhos de fatos que aconteceram com elas e com os outros colegas no Colégio Júlio de Castilhos, construindo aquilo que Borne (1998) denomina de uma comunidade de memória.

A professora Neiva, ao relatar sobre um problema ocorrido com a sua colega Ione,



recorda como se envolveu na situação, tentando solucioná-lo. Recorrendo a conhecidos, mobilizou os colegas de forma geral, que se colocaram solidários à colega repreendida. No relato da professora, observa-se, ainda, o papel da mídia que sofria censura na época. Havia uma participação dos meios de comunicação, que envolveu-se em fatos escolares e nas questões ideológicas dos professores. Entre as lembranças, está a acusação feita por um jornalista; Neiva relata: “Do final dos 70, início dos 80, [...] chamou a Ione de ‘trotskista’¹¹ [...]. Isso nos mobilizou muito, foi muito ruim, e eu me lembrei do P. B¹²., também, que eu fiz um manifesto contra o governo, por uma questão de greve [...]”. Os fatos relatados pela professora envolvem a direção da escola e a mídia da época, o que resultou em uma retratação dos jornalistas “[...], os jornalistas também tinham um temor, não se colocando, por convicção ou por interesse, ao lado do governo” (SCHÄFFER, 17 set. 2014).

Da narrativa acima, compreende-se que o fato não foi algo que aconteceu diretamente com Neiva, mas algo em que ela se envolveu em prol de uma colega, usando, para auxiliá-la, suas influências com conhecidos dos meios de comunicação. Outro aspecto a destacar é que o tal acontecimento foi relatado pela professora Ione, mas não tão em detalhes e com tanta ênfase quanto como pela professora Neiva. Dessa forma, esse aspecto evidencia que, “para que a memória dos outros venha assim a reforçar e completar a nossa [...], é preciso que as lembranças desses grupos não deixem de ter uma relação com os acontecimentos que constituem meu passado” (HALBWACHS, 1990, p. 98).

A professora Ione, ao narrar determinado fato, “coloriu suas memórias”, para usar a metáfora de Quintana (2009, p. 159), dizendo: “teve tanta coisa boa, aliás eu não me lembro de coisa ruim, vou te confessar”. O paradoxo entre bom e ruim entrou em cena, e percebe-se que o tempo apagou o sentimento “ruim” da memória. Nesse viés, ela segue fazendo um longo e emblemático relato sobre um episódio da repressão e se emociona:

Houve uma ocasião em que os alunos estavam correndo pelo corredor, prendendo o diretor e chamaram a polícia. E claro, polícia em escola nunca é bom, porque mesmo que o policial tenha as melhores intenções de acalmar as coisas, a própria farda, a própria uso de arma, cassetete, isso aí assusta. E a gurizada fica mais agressiva, fica mais em pânico, e as pessoas em pânico fazem coisas que até elas duvidam. [...] Foram presos, porque estavam criando confusão no Colégio, arruaça, que realmente eles estavam fazendo, só que não precisam fazer, tanta violência, eles entraram aqui batendo com aqueles cassetetes para assustar a gurizada, eles batiam com aqueles cacetes naquelas ...a parte de cima é tudo vidro e na parte de baixo é um alumínio [...] e fazia um barulho horrível, era mais pra assustar. (OSÓRIO, 02 jul. 2014).

¹¹ Referência a Leon Trotsky (1879-1940), um dos ideólogos que, assim como Karl Marx e Antonio Gramsci, influenciaram os movimentos sociais da época.

¹² Refere-se a alguém influente na época; sua identidade foi preservada, por opção das autoras.



A defesa dos alunos adolescentes, a luta pelo direito à liberdade e à não violência permeiam sua narrativa; nota-se que o envolvimento do professor ia para além das paredes da sala de aula. Sabe-se que educar não é uma tarefa fácil e tão somente restrita a conteúdos; desse modo, a professora justifica as suas escolhas e condutas diante da situação de opressão policial apresentada.

Ione envolvia-se em outras práticas dentro da escola; além de professora, era coordenadora do Grêmio Estudantil e também presidia, na década de 1970, o Centro de Professores Júlio de Castilhos, tornando-se porta-voz do Julinho, já que o Colégio era visado pela imprensa na época. O Colégio Júlio de Castilhos configurava-se como uma referência às instituições de ensino; segundo Ione, era o primeiro espaço educacional, à época, a ser consultado a respeito de assuntos relacionados ao magistério.

Eu, por exemplo, fui eleita mais de uma vez presidente do Centro de Professores, que também era como um grêmio político, e qualquer coisa que acontecia de magistério, de greve a imprensa vinha aqui ver como estava o Julinho, filmava as salas e eu era Presidente do Centro e dei várias entrevistas. (OSÓRIO, 02 jul. 2014).

Ione prossegue rememorando como a ocupação de um cargo de visibilidade e representatividade de professores gerava consequências, nem sempre positivas, e relata as reprimendas que, por vezes, sofria das autoridades de dentro e fora da escola, frente as suas atitudes ou depoimentos:

De vez em quando tinha “os puxões de orelhas”, às vezes até o diretor, a própria direção da escola, às vezes outras autoridades, tinha um oficial de exército que era muito amigo do meu marido e ele dizia “pelo amor de Deus, diz pra Ione ficar quieta, se ela for presa tu me avisa”, mas nunca aconteceu nada disso, era um medo que passava, era um medo de várias condições. (OSÓRIO, 02 jul. 2014).

As repercussões ditatoriais também ocorriam dentro da sala de aula, percebendo-se tais fatos por meio de um livro didático, de um recurso disponível, ou até mesmo por um aluno fora do padrão.

“Teu manejo de conteúdo é o teu manejo [...]”: Neiva, em sua narrativa, explica como manejava o conteúdo de Geografia, diante de dados presentes nos livros didáticos financiados pelo Governo. A professora relata a falta de informações sérias e como isso influenciava na prática docente durante o período ditatorial:

Teu manejo de conteúdo é o teu manejo, o risco era a falta de informação segura pra ti trabalhar o conteúdo. Vou te dar um exemplo: havia um período da ditadura que não tinha informações sérias: em 1974, houve uma epidemia de meningite no Brasil, as famílias não sabiam, então tu queres trabalhar com saúde, quando uma ditadura não pode se mostrar como doente, porque ela está mal, então tu eliminas estes dados, a



educação não pode ir mal, então tu eliminas a reprovação, tu não tens dados. Então, muitos professores talvez não tivessem essas informações, tu não podes culpar o magistério... são situações, são informações que estão disponíveis hoje na democracia, que estão nos livros e que na época com outros livros escolhidos, como livros didáticos não estavam. (SCHÄFFER, 17 set. 2014).

Já a professora Ilse indica, em sua narrativa, os embates orais que produzia com alguns alunos ao ser questionada, por exemplo, sobre política:

A gente via que tinha pessoas estranhas fiscalizando as salas de aula, sentadas entre os alunos, e eles me perguntavam: ‘O que a senhora pensa da política?’, eu saía na tangente assim: ‘meu filho, têm duas coisas que eu não falo: política e religião, o resto pode me perguntar qualquer coisa’. Eu nunca expus as minhas ideias, porque eu sabia que era perigoso. (HAHN, 24 nov. 2014.)

Observa-se, nos relatos, que os “combates linguísticos” – utilizando um termo de Certeau (1996) – ocorriam entre as professoras e os supostos infiltrados no Colégio para observá-las, gerando assim o que o autor chama de “jogo de forças” (1996, p. 103) entre os observadores do governo, que queriam vigiar e reger as professoras de acordo com os interesses do regime ditatorial, e as professoras, que tinham autoridade e propriedade para conduzir o desenvolvimento de suas aulas.

Além disso, Neiva fazia uma “hábil utilização do tempo” (CERTEAU, 1996, 102), uma vez que se valia de suas aulas para expor dados que julgava pertinentes e verdadeiros, contrariando, assim, aqueles apresentados pelo governo nos livros.

Um dos pontos abordados ao longo da entrevista foi acerca dos recursos didáticos disponíveis na época; a professora lembra de um setor especializado para a produção de materiais didáticos e como isso facilitava o cotidiano docente. Além disso, relata como ocorreu o início dos cursos profissionalizantes, bem como o processo de criação de espaços e compras de materiais próprios para implementação:

Tinha o SRT (serviço de recursos audiovisuais) lá a gente podia pedir cartazes, tinham pessoas que faziam cartazes, tinha retroprojeter, passava as provas no mimeógrafo, tinha mapas, mas, a gente tinha que carregar de uma sala para outra, tinha recursos [...]eu lecionava tanto para o clássico como para o científico, depois houve a reforma do ensino, em que era obrigatória a parte profissionalizante, aí é que vieram os materiais de laboratório. (OSÓRIO, 02 jul. 2014).

Da mesma forma que Ione, Ruth corrobora a existência de materiais disponíveis para uso pedagógico na escola na época, lembrando-se de alguns equipamentos específicos para o ensino de Biologia:

Nós tínhamos uma espécie de mapas de Biologia, que eu usava bastante, que era uma



caixa, tipo acendia uma luz [...] ali tinha todos os símbolos do nitrogênio, carbono e eu usava bastante [...] nós tínhamos filme, super oito, mas lá embaixo tinha uma sala, a gente tinha retroprojektor. (BULHÕES, 09 jul. 2014).

Contudo, a professora Ilse lembra de tempos nos quais os recursos eram escassos: “Olha, aquela época a gente tinha o giz, a voz e eventualmente eu dava aula nos locais que eu escolhia o filme [...]. Alguns filmes que tinha no Colégio, o que eu podia aproveitar e, às vezes, eu mostrava através do projetor” (HAHN, 24 nov. 2014).

Tal escassez de material, conforme descrito no relato da professora Ilse, talvez possa ser justificada por meio de um problema do Colégio exposto no Plano Global de 1976-77, que diz: “O Colégio Estadual Júlio de Castilhos, dada a sua dimensão e o número de alunos que abriga, luta com dificuldades financeiras que refletem na sua administração” (p. 14). O Plano tem como objetivo “suprir, ao menos em parte, suas necessidades financeiras” (p. 14). Na década de 1970, o Colégio Júlio de Castilhos contava com aproximadamente 5.000 alunos, pois, após a Reforma de Ensino, passou a receber alunos oriundos de outras escolas, que ingressavam no Colégio para cursar o Científico.

A professora Ruth Bulhões retoma um assunto também referido por Neiva: a criação de um grupo de ativismo ambiental, o Grupo Ecológico Kaa-eté¹³ – Movimento Ecológico no Julinho, logo após o término de uma das maiores greves do magistério, a Greve de 1979. Ruth justifica que a sua “militância maior foi através do movimento ecológico”.

O grupo foi instituído a partir da participação de uma palestra do agrônomo José Lutzemberger¹⁴, que sensibilizou os alunos quanto a questões ambientais, como a preservação da Amazônia, por exemplo.

Inicialmente, era composto por cerca de dez alunos do segundo grau, com idades entre 15 e 17 anos, e contava com a colaboração e a intermediação de diversos professores, principalmente da professora de Biologia – Ruth Bulhões – e da de Geografia – Neiva Schäffer. Segundo Neiva (COPSTEIN; SCHÄFFER; SILVA, 2001, p. 35), o “Kaa-eté teve nos alunos o centro de iniciativa e funcionamento. E esta participação no grupo representou sempre, para os alunos, uma perspectiva de crescimento cultural e de positivo envolvimento social”. Exemplifica-se, dessa forma, mais uma vez, o engajamento dos alunos julianos em questões sociais.

Outro aspecto citado por Ruth são as inúmeras palestras organizadas pelos professores,

¹³ O termo em língua indígena significa mata virgem ou mata fechada.

¹⁴ José Antônio Kroeff Lutzenberger (Porto Alegre, 17 de dezembro de 1926 - Porto Alegre, 14 de maio de 2002), agrônomo, escritor, filósofo, paisagista e ambientalista brasileiro que participou ativamente na luta pela preservação ambiental.



nas quais eram discutidas as políticas de proteção da Floresta Amazônica. Em uma dessas ocasiões, a professora rememora, durante a entrevista, o mesmo relato presente no livro “Eu vivi esta história no Julinho 1900 – 2000”: um aluno, impressionado com o que ouvira, perguntou-lhe: “Professora, por que os políticos não gostam do Brasil? Por sua juventude e inexperiência aquele menino não percebia todos os interesses que estavam em jogo, naquele momento, em nosso País” (COPSTEIN, 2000, p. 107). Assim, para além do currículo oficial, das questões relativas às disciplinas de Moral e Cívica e de OSPB, compreende-se que, de alguma maneira, as palestras foram um espaço de resistência e, assim como as passeatas e o ativismo, compuseram o currículo do Julinho.

Ruth descreve uma significativa passeata realizada pelo movimento contra a poluição do Guaíba, no centro de Porto Alegre. Ela recorda como seu entusiasmo com a causa ambientalista contagiou os alunos, motivando-os a participar do movimento; percebe-se o seu orgulho em ver o grupo, que ela auxiliou a fundar dentro de uma escola, ganhar força e proporções maiores:

A minha responsabilidade era muito grande, visto serem eles ainda tão jovens e terem participado da manifestação estimulados por meu entusiasmo. De repente, os participantes, mesmo sob ameaça, continuaram o protesto, mudando o percurso da passeata. Vi-me como uma mãe entre dois sentimentos: o temor e o orgulho, por ver a faixa do Kaa-eté – Movimento Ecológico no Julinho, ser desfraldada, com coragem e brio, por dois jovens julianos, quase meninos. E pensei: o Kaa-eté fez o seu rito de passagem, atingiu a maioridade. (BULHÕES, 2000, p. 107).

Constata-se, através do relato de Ruth, que o grupo foi um movimento muito significativo para os alunos, tornando-os mais atuantes e críticos; mas, lendo a narrativa, infere-se também que o crescimento da consciência cidadã e o envolvimento com o movimento foi intenso e expressivo igualmente para os professores.

A professora Neiva também participou do movimento ambientalista e descreve como isso influenciou em sua luta contra as ações do governo, mencionando o caráter pedagógico de uma passeata e não o de uma luta de fato – ou seja, fez “uma distinção clara entre o que representa e o que é representado” (CHARTIER, 1991, 184), utilizando-se assim de uma tática para realizar suas práticas contra as ações do governo, uma vez que a tática “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas [...] consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1996, p. 100-101). Segue mais um excerto de seu depoimento:

Com passeatas ambientalista, que a gente puxava esses alunos para fazer passeata, esse tipo de movimento que era de caráter pedagógico, não estava lutando contra o



governo, estava lutando contra as ações do governo, é diferente...não o governo tudo bem, estamos lutando contra o Ouroville¹⁵, estamos lutando contra Borregaard¹⁶. Então, são focos que ficam difusos. A gente tem um contexto, diz respeito pela luta essas questões de magistério, então, também, nas questões de magistério afloram as questões das organizações políticas. (SCHÄFFER, 17 set. 2014).

“Tu não fazias uma luta direta”, diz a professora. Por meio da discussão ambiental, Neiva e Ruth despertavam nos alunos o engajamento em causas para além da escola, motivando-os a se aprofundarem no assunto, indo para além da causa regional, indicando-lhes que o tema estava diretamente relacionado a decisões que envolvem a política pública e o governo; a causa existia, e a luta política estava estabelecida:

A questão ambiental era o caminho da luta política, tu não fazias uma luta direta, mas tu questionavas o desmatamento, a poluição [...] era muito comum que os alunos comessem discutindo a poluição, as queimadas, e passasse para o Grêmio, porque imediatamente eles percebiam que não é a tua luta individual por melhorias dos canos de água perto da tua casa, que essa coisa tem política pública, e ao ter um tipo de política pública, tem a ver com que modelo de estado se constrói. (SCHÄFFER, 17 set. 2014).

No livro “*O Julinho sempre foi notícia*”, no capítulo escrito pela professora Neiva, há algumas imagens demonstrando a atuação e o desenvolvimento das atividades do grupo *Kaa-eté*; eram práticas com o intuito de divulgar os ideais do Grupo. As práticas configuravam-se por meio das seguintes ações: venda do jornal do grupo, nas imediações do Julinho; convites de outras escolas aos alunos julianos, para que palestrassem acerca do tema; convite de Universidades para que os alunos relatassem suas atividades e seu engajamento com as causas ambientais; entrevistas com autoridades da época, como a realizada em 1979, com o então Secretário de Saúde do Estado, Germano Bonow.

As fotografias 1 e 2 registram algumas das ações descritas acima, em que a primeira imagem, Fotografia 1, evidencia a produção do jornal do grupo por uma aluna integrante do projeto.

¹⁵ Loteamento Ouroville em Porto Alegre da empresa Barra de Ouro, um dos loteamentos implantados sobre nascentes de rios, encostas de morros e áreas de preservação ambiental. Mais informações acerca do assunto estão disponíveis na obra “Abertura política, militância múltipla e protestos públicos em defesa de causas ambientais”, de Wilson de Oliveira.

¹⁶ Indústria de Celulose Borregaard, situada na cidade de Guaíba, no estado do Rio Grande do Sul. Na década de 1970, houve discussão quanto à instalação e ao funcionamento da indústria. Mais informações acerca do assunto estão disponíveis na obra “Meio Ambiente e Ditadura no Brasil: A luta contra a Celulose Borregaard (1972-75)”, de Elenita Malta Pereira.

Fotografia 1 – Produção de jornal do Grupo *Kaa-eté*

Fonte: Copstein, Schäffer e Silva. (2001, p. 44).

A produção de um jornal tinha como objetivo divulgar informações e conhecimentos, difundindo, assim, noções de preservação ambiental; além disso, os exemplares dos jornais eram divulgados pela mídia, dando a oportunidade de difusão do trabalho do Grupo, que, dessa forma, era reconhecido pela sua luta ambientalista.

A segunda imagem, Fotografia 2, explicita a promoção de um concurso, oferecido pelo grupo aos alunos do Colégio Júlio de Castilhos, a fim de valorizar aqueles que se identificavam com a causa ambientalista. Esse registro demonstra, assim, outra prática voltada para a divulgação do Grupo e para a conscientização ambiental; além disso, os membros também auxiliavam os demais alunos com bolsas de estudo. O texto da Charge remete-se a uma propaganda da empresa aérea Varig, vigente na época.

Figura 2 – Concursos realizados pelo Grupo *Kaa-eté*

Fonte: Copstein, Schäffer e Silva (2001, p. 45).
Via Jornal Correio do Povo de 05-06-1979.

Os concursos do grupo envolviam, ainda, produções textuais, como charges, poesias e crônicas acerca do assunto explorado no grupo, incluindo questões ambientais relacionadas a fatos recorrentes na época. Essas ações eram realizadas com o propósito de promover uma discussão e uma conscientização sobre o tema, resultando em premiações aos alunos que se destacavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada documento analisado neste estudo, constrói-se, pela rota da História, a possibilidade de que a sociedade, de maneira geral, não esqueça “aqueles tempos do Julinho”, frase eternizada pelo cantor e compositor Gaúcho Nelson Coelho de Castro.

Naqueles tempos do Julinho, as professoras ministravam as suas aulas diante de uma realidade ditatorial, de vigilância permanente; utilizavam-se de práticas extraclasse para construir espaços que possibilitassem um engajamento político e social, envolvendo os alunos e se engajando em questões ideológicas – como o ativismo ambiental, aparentemente inofensivo e apolítico.

No que tange à educação básica, conforme foi possível observar, mudanças significativas ocorreram no período ditatorial. Essas mudanças refletiram-se diretamente em alterações curriculares no Colégio Júlio de Castilhos. Destacam-se disciplinas de cunho estritamente ideológico, que foram acrescentadas ao currículo, bem como cursos técnicos



implantados – questões que foram identificadas, sobretudo, no Regimento Escolar e no Plano Curricular.

As professoras utilizavam-se de algumas táticas para adaptarem-se conforme a situação estabelecida, ministrando as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, conforme melhor lhes condizia e de acordo com suas próprias convicções. As práticas extraclasse também permearam o currículo do Julinho, como a criação do Grupo *Kaa-eté*, o qual permitiu que as professoras exercessem militância, dentro e fora da escola, motivando os alunos a engajarem-se em questões que possibilitavam o desenvolvimento de uma estética crítica.

Não há como definir o que é mais importante, ou mais verdadeiro, diante das memórias de outrem; são possíveis versões de possíveis histórias, narradas no presente, de fatos ocorridos no passado, pois “a história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado” (HALBWACHS, 1990, p. 86).

Sendo assim, a partir das memórias das professoras, percebe-se, em suas vivências, que o envolvimento com os alunos, seja defendendo-os ou conscientizando-os de sua realidade, foi de suma importância em um período de resistência e opressão.

Nas memórias, percebe-se a crença em um professor mediador da aprendizagem, formador de opinião, para além das disciplinas e dos conteúdos – um professor que desenvolvesse a criticidade dos alunos e sua curiosidade em relação à política, à cidadania, às desigualdades sociais e à ecologia, entre tantos outros aspectos. Dessa forma, as docentes criaram a oportunidade de construção de uma consciência acerca de diversos assuntos que compunham seu espaço.

Percebe-se que as práticas das professoras se davam dentro e fora da sala de aula, que o envolvimento com os alunos era para além dos conteúdos de sua disciplina, pois emergiam questões emocionais e ideológicas, misturando-se, às vezes, com luta política – dependendo das representações elaboradas e de cada ato lembrado por cada entrevistada.

Por ser uma escola com certa visibilidade na sociedade gaúcha, o Colégio Júlio de Castilhos tornava-se, muitas vezes, referência educacional para a imprensa em assuntos relacionados ao magistério, fato que fazia com que as professoras se tornassem vigilantes de suas atitudes, como forma de prevenção de possíveis represálias futuras.

As repercussões e as representações da ditadura dentro do ambiente escolar ocorreram de variadas formas, como a percepção dos dados não confiáveis apresentados no livro didático, os questionamentos do aluno diferenciado em sala de aula e os próprios diálogos estabelecidos com os discentes.

Observavam-se, na maioria das vezes, reflexões acerca das trocas de ideias em



momentos de conflito: “eram pessoas que mais, na minha percepção, que mais nos orientavam a não nos movimentar, a ficar calmos, muitas vezes nos aconselhavam” (SCHÄFFER, 17 set. 2014). Assim, evitava-se que houvesse problemas com o governo. Em suma, violências eram presenciadas, ouvidas ou contadas, sempre relacionadas à repressão ditatorial; então, quem se precava, “cuidando-se”, talvez não sofresse as consequências.

Além disso, ao rememorar acerca de um ambiente escolar, onde múltiplos atores coexistiram, torna-se inevitável uma história perpassar e fundir-se a outra, compondo, dessa forma, uma memória coletiva, como a relatada pelas professoras.

Por fim, no que diz respeito às práticas pedagógicas, as professoras visibilizam, por palavras, gestos e entonações que traduzem sentimentos, como conviviam com as condições impostas pela ditadura dentro do Colégio Júlio de Castilhos, bem como suas táticas para contornar ações do governo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 236 p.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: Tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). **Passados Reconstituídos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 133-145.
- BORTOT, Ivanir José; GUIMARAENS, Rafael. **Abaixo a repressão: Movimento Estudantil e as Liberdades Democráticas**. Porto Alegre: Libretos, 2008. 255 p.
- BULHÕES, Ruth. **Entrevista**. Porto Alegre, 09 de julho de 2014.
- _____. Kaa-eté: Uma experiência em educação ambiental. In: COPSTEIN, Cora Schilling (Org.). **Eu vivi esta história no Julinho**. Porto Alegre: Didática Sul, 2000. 121 p.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 488 p.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996. 320 p.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL, 2002. 236 p.
- _____. O Mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.



COPSTEIN, Cora Schilling; SCHÄFFER, Neiva Otero; SILVA, Márcia Ivana de Lima e (Orgs.). **O Julinho sempre foi notícia**. Porto Alegre: Suliani, 2001. 64 p.

_____. (Org.). **Eu vivi esta história no Julinho**. Porto Alegre: Didática Sul, 2000. 121 p.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Unesp, 2001. 352 p.

EVAGELIDIS, José Esteves. **O Colégio Canadá nos arquivos do DEOPS-SP**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica dos Santos, Santos, SP.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

GUILHERME, Karina Clecia da Silva. **Ditadura militar e educação**: uma análise do centro cívico escolar (1971 1986). 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação: História Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUTIÉRREZ, Cláudio Antônio Weyne. **A Guerrilha Brancaleone**. Porto Alegre: Proletra, 1999. 105 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 222 p.

HAHN, Ilze Lindemann. **Entrevista**. Porto Alegre, 24 de novembro de 2014.

LIMA, Otávio Rojas (Org.). **Memórias do “Julinho”**. Porto Alegre: Sagra, 1990, 144 p.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história de instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

OSÓRIO, Ione. **Entrevista**. Porto Alegre, 02 de julho de 2014.

PEREIRA, Devyson Carvalho Duarte. **Memórias negociadas**: o regime militar no livro didático de história do Ensino Médio (1967-1988). 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PLANO Global de Trabalho do Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1976- 1977). 20 p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. São Paulo: Editora Globo, 2009. 368 p.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida N. (Orgs.). **O Brasil republicano 3**: o tempo da experiência democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 41-91.

SARAMAGO, José. Recordações. **Outros cadernos de Saramago**, abr. 2009. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/37891.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.



SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: a cultura da memória e a guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 218p.

SCHÄFFER, Neiva. **Entrevista**. Porto Alegre, 17 de setembro de 2014.

TIETBÖHL, José Nunes. O Julinho que eu vi. In: LIMA, Otávio Rojas (Org.). **Memórias do “Julinho”**. Porto Alegre: Sagra, 1990. 144 p.