

Entrebrechas e vagas noturnas: memórias de educadoras em Recife nos anos ditatoriais de 1964 a 1977

André Gustavo Ferreira da Silva*
Cassiana Maria Farias**
Thalita Grazielly Silva***

Resumo: Apresenta-se a memória de três educadoras em seus respectivos lugares sociais na cidade de Recife (PE). Metodologicamente, a inserção na história oral se justifica tanto pela possibilidade de se atingirem percepções do cotidiano quanto pela de se aproximar da formação subjetiva do consenso e dos modos subjetivos de reação ao ambiente de coerção impetrado pela Ditadura Civil-Militar. Os conceitos de força, coerção e consenso são tratados da perspectiva gramsciana. Conclui-se que, em meio às vagas da dominação exercida pela Ditadura, as educadoras desenvolveram estratégias de desvio e resistência em relação à coerção. Em razão das precariedades do exercício cotidiano da dominação - as brechas do regime -, as educadoras preservaram em seu dia-a-dia o olhar crítico sobre a ditadura e realizaram ações na contramão dos interesses supostamente hegemônicos.

Palavras-chaves: ditadura, educação, estudo de gênero, memória histórica

-
- * Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Filosofia; Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, vice-coordenador do Núcleo de Teoria e História da Educação do PPGEduc-UFPE. E-mail: andreferreira@ufpe.br
- ** Mestranda em Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: cassiana.farias@yahoo.com.br
- *** Professora; Instituto Capibaribe; Recife-PE. E-mail: thaligraz19@hotmail.com

Among slits and nocturne fissures: educators' memories in Recife in the dictatorial years (1964 1977)

André Gustavo Ferreira da Silva
Cassiana Maria Farias
Thalita Grazielly Silva

Abstract: Memories of three educators in their respective social positions, in the city Recife-PE are shown in the present study. Methodologically, the insertion in the oral history is justified by the possibility of achieving the everyday perceptions, approaching the subjective creation of consensus and subjective modes in response to the coercive environment brought by Civil-Military Dictatorship. It is about the concepts of force, coercion and consensus based on Gramsci. It was concluded that among the waves of domination by the dictatorship, the educators developed deviation and resistance strategies in relation to coercion. Through the precariousness of the quotidian domination – the regime's gaps - educators preserved the critical view on the dictatorship and performed actions directly against the supposedly hegemonic interests.

Keywords: dictatorship, education, gender studies, historical memory

Por entre rajadas y nocturnas grietas: memorias de educadoras en los años dictatoriales de 1964 a 1977

André Gustavo Ferreira da Silva
Cassiana Maria Farias
Thalita Grazielly Silva

Resumen: Muestra la memoria de tres educadoras en sus respectivos lugares sociales, en la ciudad de Recife. Metodológicamente, la inserción en la historia oral se justifica por la posibilidad de alcanzar las percepciones cotidianas, acercándose a la creación subjetiva de consenso y modos subjetivos en respuesta al entorno de coacción interpuesto por la dictadura cívico-militar. Trabaja con los conceptos de fuerza, la coerción y el consenso en el campo gramsciano. Llegamos a la conclusión de que entre las olas de dominación por parte de la dictadura, las educadoras desarrollaron estrategias de desviación y de resistencia en relación a la coerción. Debido a la precariedad de la dominación en su ejercicio diario, es decir, por las rajadas de la dictadura, las educadoras conservan en su cotidiano la visión crítica de la dictadura y realizan acciones directamente contra los intereses supuestamente hegemónicos.

Palabras clave: dictadura, educación, estudio de género, memoria histórica

Introdução

De uma perspectiva gramsciana, inferimos que a construção do consenso em um regime ditatorial é relativamente frágil: suspeitamos que, no caso do sujeito singular, as aquiescências ao projeto em tela se fazem mais por uma estratégia de sobrevivência diante do poder de coerção e menos por um engajamento ideológico ou de sentimentos de apreço ao referido regime.

A fragilidade da construção do consenso em uma ditadura militar supostamente se dá pelo fato de que, inversamente à direção ideológica, o que se instaura é a dominação. Isto é, em vez de se conseguir direcionar o projeto para que a sociedade ideologicamente se contemple, seja por apreço seja por interesse, acionam-se mecanismos de coerção e controle. É nesse sentido que, neste texto, apresentamos a memória de três educadoras em seus respectivos lugares sociais.

Metodologicamente, inserimo-nos no campo da história oral (Matos & Senna, 2011; Montenegro, 2010a, 2010b; Thompson, 1992), mas sem ignorar suas fronteiras metodológicas e os limites do uso da memória. A justificativa para nos aproximarmos dos procedimentos do testemunho oral enquanto fonte para a produção historiográfica é a de que temos a possibilidade de, para além da fonte documental, atingirmos sensações e sentimentos do cotidiano. Assim, podemos nos aproximar o máximo possível, por um lado, da formação subjetiva do consenso, e, por outro, dos modos subjetivos do ambiente de coerção. Como objetivos, definimos: analisar o impacto da ditadura civil-militar no âmbito das práticas relacionadas à educação na cidade de Recife (PE); salientar a pertinência do testemunho oral na composição historiográfica sobre as referidas práticas e visibilizar a atuação feminina na conjuntura de reação e resistência à dominação impetrada pelo regime militar.

Esse é o contexto metodológico da abordagem da memória das três educadoras. M.N.S.L. fizera curso de pós-graduação nos EUA e trabalhava no Centro Regional de Pesquisas Pedagógicas do Recife (que funcionava nas cercanias da atual Fundação Joaquim Nabuco [Recife-PE]); M.S.L.C. era formada no magistério e graduada em sociologia e pedagogia, sua segunda graduação; L.H. era afrodescendente residente em bairro popular e já havia concluído o curso secundarista de magistérios primeiros anos da década de 1960. A delimitação temporal decorre, por um lado, da demarcação mesma do início da ditadura civil-militar (1964) e, por outro, da referência temporal registrada no testemunho de nossa terceira

educadora - o ano de 1977 -também marcado pelo emblemático ‘pacote de abril’.

Força e consenso

O debate acerca do consenso pode remeter à discussão sobre a legitimidade. Desenvolvendo a investigação pela ótica da pretensão de legitimidade, inspirada na contribuição weberiana ao tema, Maria Rezende (2013) procura analisar as ações do regime para consubstanciar um determinado sistema de ideias e valores pretensamente legitimadores de uma suposta democracia: a ditadura no Brasil inventava um suposto ideal de democracia que não correspondia à sua realidade ditatorial. Segundo a autora, o regime, diante da necessidade de abonar suas ações, elaborou um sistema simbólico no qual a democracia “[...] era mostrada como o fundamento de todo processo alavancado pelas novas condições que se estabeleciam” (Rezende, 2013, p. 35).

Não obstante, sem deixar de reconhecer a contribuição do olhar weberiano para o campo o vasto universo problemático referente às investigações sobre a ditadura civil-militar no Brasil, entendemos que o quadro teórico gramsciano oferece-nos o ambiente conceitual mais apropriado para analisar a tensão entre as formas de aquiescência ao mando de um determinado ator político e a força coercitiva praticada pelo referido ator. Assim, mais do que as representações simbólicas que constituam uma pretensa legitimidade, interessa-nos olhar, no plano cotidiano das três educadoras, os reflexos dos mecanismos de amoldamento ou de sujeição que o regime militar adotou para conseguir hegemonia.

O debate de inspiração gramsciana acerca da instauração e da manutenção da hegemonia necessita de uma referência a dois outros conceitos: força (coerção) e consenso. Segundo Bianchi e Aliaga (2011, p. 28), “[...] a combinação e o equilíbrio entre a força e o consenso definem o conceito de hegemonia”. Referindo-se diretamente ao Gramsci dos *Cadernos do Cárcere*, os autores destacam ainda que, em uma situação de hegemonia, a força coercitiva é exercida por meio do consenso. Em suma, “[...] o consenso permite à classe ser dirigente, enquanto a força torna-a dominante” (Bianchi & Aliaga, 2011, p. 28). Entendendo o Estado como uma organicidade entre sociedade política e sociedade civil, Gramsci explica que, ao aparelho administrativo-coercitivo, somam-se os ‘aparelhos’ da sociedade civil: a hegemonia é a situação de consenso conferida pela sociedade civil ao uso da força advinda do aparelho

administrativo-coercitivo. Todavia, ainda segundo Bianchi e Aliaga (2011, p. 30), devemos alertar para o fato de que o consenso não está relacionado exclusivamente “[...] ao momento da hegemonia civil” etampoucoa força está relacionada estritamente “[...] ao momento da autoridade estatal”. Nesse sentido, Jacob Gorender (1988, p. 58) já comentava que, mesmo que a dinâmica consenso/coerção nunca se esgote a favor de um ou de outro, ambos se relacionam em proporção inversa: “[...] consenso e coerção fazem um jogo, em que um elemento aumenta à custa do outro”. Dessa forma, a situação mínima de coerção corresponde ao máximo de consenso e, em contrapartida, o mínimo de consenso corresponde ao máximo de coerção.

Ainda a respeito do pensador italiano, Bianchi e Aliaga (2011) salientam seu conceito de corrupção-fraude, definido como a situação entre o consenso e a força. Esta situação se caracteriza pela dificuldade no exercício da função hegemônica e, pela absorção ou eliminação dos dirigentes, se enfraquecem e se aniquilam os antagonismos. Diante disso, a situação de corrupção-fraude, se esgotada em sua energia tática e estratégica, redundando na primazia da coerção sobre o consenso, seja no plano da sociedade civil seja no da dinâmica burocrática do aparelho administrativo.

A supremacia da dimensão coercitiva na natureza da situação de hegemonia faz o Estadoperder, paulatinamente, seu caráter de ‘educador’. No entanto, para Gramsci (1981, p. 37), se a dimensão coercitiva for reconhecida como legítima, “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Sua exacerbação, porém, esgarça sua legitimidade, fazendo com que a situação de hegemonia perca, pouco a pouco, a natureza ‘pedagógica’, o que corresponde à perda da capacidade de formação do consenso. A recorrência à força coercitiva é sinal de que a dominação exercida saturou a capacidade de consenso, que, não se reproduzindo, desagrega o próprio exercício da dominação. Os efeitos do descompasso entre coerção e consenso conduzem, evidentemente, à crise de hegemonia. Tal tensão instaura um círculo pernicioso para a hegemonia consensual do segmento dominante, pois a perda do consenso leva ao uso da força e, por sua vez, a recorrência à coerção desgasta ainda mais a legitimidade de seu uso. Nesse processo, a sólida estrutura da dominação se fende em brechas.

O consenso: casos de ajustamento cotidiano ao regime militar

Após o momento inicial, correspondente à derrubada do governo Goulart e à prisão de sua base política mais próxima, a ação coercitiva do regime militar buscou se apoiar em uma representação de legalidade e, para tanto, necessitou de certo consenso junto à população. A realização dessa tarefa foi especialmente obra dos setores da sociedade civil que apoiaram o golpe.

Tendo sido deflagrado pelos militares, dos quais os primeiros a puxar o ‘gatilho’ foram os generais de Minas Gerais (Gaspari, 2002a; Skidmore, 2000), o golpe foi urdido, além deles, por governadores em exercício, a exemplo de Carlos Lacerda (Guanabara) e Magalhães Pinto (Minas Gerais), tendo sido apoiado não apenas pela política externa norte-americana, mas também por importantes atores políticos nacionais. Esse aspecto deve ser especialmente destacado, pois, nos últimos anos, a historiografia brasileira sobre o período ditatorial (Araujo, Silva & Santos, 2013; Reis, 2012; Rezende, 2013) tem ampliado o olhar sobre o período, salientando o caráter ambíguo de nossa elite política e a face conservadora de nossa sociedade¹.

Contudo, devemos reconhecer também a contribuição do jornalista Elio Gaspari (2002a, 2002b). De uma perspectiva gramsciana (Semeraro, 2006), os intelectuais devem ser visto sem função das relações sociais e, consequentemente, dos grupos que efetivam tais relações e nos quais se inserem². Assim, apesar de amainar o ardiloso protagonismo das forças golpistas em associação com a ingerência norte-americana, ao sugerir João Goulart como “[...] um pacato vacilante” (Gaspari, 2002a, p. 84) diante do desenrolar dos fatos no dia 31 de março, o jornalista pode servir, pelo fato mesmo de ocupar um lugar de intelectual em determinada força política da nossa sociedade, como testemunho legítimo para o que aqui se pretende salientar: a ambiguidade e o conservadorismo de determinados setores políticos. É nessa perspectiva que registramos a informação de Gaspari:

No 1º de Abril de 1964 o ex-presidente Juscelino Kubitschek apoiara a deposição de Goulart. Semanas mais tarde, aceitara que parte da bancada de seu partido fosse cassada. O sacrifício era grande, mas a recompensa parecia

¹ Acerca da temática sociedade e período ditatorial no âmbito cultural, ver: Silva (2009) e Napolitano (2001).

² Essa inserção favoreceu que o jornalista, especialmente no que se refere à atuação do Gal. Ernesto Geisel, tivesse acesso a arquivos de significativa importância.

atraente: JK acreditava que a eleição presidencial de outubro de 1965 haveria de levá-lo ao palácio do Planalto (Gaspari, 2002b, p. 226).

Afora os atores políticos, diversos segmentos da sociedade civil brasileira colaboraram diretamente para a derrocada do governo Goulart, tais como: setores do empresariado, da imprensa, dos latifundiários, da Igreja Católica e “[...] amplos setores de classe média” (Araujo, Silva & Santos, 2013, p. 16). Para tais setores, o governo Goulart representava o chamado perigo vermelho. A chegada dos militares para combater a dita cubanização do Brasil coincidia com a representação de guardiões da moralidade e da ordem nacional: mito popularizado no senso político comum desde o tenentismo e reforçado pela participação na II Guerra Mundial (Skidmore, 2000). Lembramos que, no âmbito dessa representação, participaram da Força Expedicionária Nacional nomes como Castello Branco, Golbery do Couto e Silva e Cordeiro de Farias, militares chaves na orquestração do regime (Gaspari, 2002a; Skidmore, 2000).

Em suma, na situação de hegemonia conquistada pelos militares, a dimensão ‘força’ era expressa na ação de perseguição e cassação; a dimensão ‘consenso’, no engajamento de amplos setores da sociedade civil.

A construção de um consenso que legitimasse uma ação de força contra o governo Goulart desenrolou-se antes do golpe propriamente dito, por meio de diversos instrumentos de mobilização, dentre os quais a Igreja.

Como uma das principais instituições da sociedade civil, a Igreja desempenhou seu papel na desestabilização do governo Goulart, exercendo uma função ‘pedagógica’ em relação ao conjunto da sociedade. Nesse sentido, a memória da educadora L.H. registra episódios da adesão de populares às mobilizações que sinalizaram a viabilidade do golpe:

Minha mãe levou a gente para a marcha da família. Era um padre americano que vinha justamente pelo Brasil. No Parque 13 de Maio [no centro de Recife], minha mãe levou a gente. E como tinha o aspecto religioso, eu fui. Mas, provavelmente, ele estava ali defendendo a ditadura, mas eu não peguei esse aspecto, peguei mais o ‘terço’. Eram muitas horas de terço, justamente ele

vinha para dizer às famílias que tinham que rezar o terço todos os dias, para família ficar unida [...] (grifo nosso).

A educadora está se referindo à ‘Marcha do Rosário pelas famílias em favor da paz’, criada pelo religioso norte-americano conhecido como Padre Patrick Peyton, que viajava o mundo pregando contra o ‘comunismo’. Segundo Antônio Cechin³ (2014, p. 02): “Essas marchas, feitas em todas as principais cidades do Brasil, foram o ato de massa que deu legitimidade e respaldo civil-religioso ao golpe que se estava gestando”.

Ainda segundo Cechin:

A Assembleia Geral da CNBB daquele ano de 1964, contra o voto de uma minoria conscientizada, agradeceu publicamente aos militares pelo fato de terem, através do Golpe, ‘salvado o país do comunismo’ e pelo mesmo acontecimento realizaram uma cerimônia de ação de graças a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil (Cechin, 2014, grifo do autor).

Em suma, o golpe militar, em sua impetração, contou com a efetiva participação de lideranças políticas civis, que arremataram, em um primeiro momento, importante base de ratificação para o regime político que se instalava (Reis, 2012).

Na primeira fase, a coerção atingiu os que estavam ligados diretamente à base do projeto nacional-desenvolvimentista do governo João Goulart, mas permitiu uma relativa continuidade do ritmo de vida do aparelho administrativo, já que era necessário conferir uma sensação de normalidade e ordem. Desse modo, muitos projetos e ações desenvolvidos pelo aparelho administrativo, iniciados antes do 1º de abril de 1964, seguiram sua rotina sem maiores atropelos. A aparente normalidade da dinâmica integral do Estado, sob a égide do novo regime, contribuía para o consensual reconhecimento do novo governo e, conseqüentemente, para a legitimação do regime militar junto à sociedade brasileira.

Vale destacar que a assistência de técnicos norte-americanos no país foi estabelecida de forma estratégica para ambos os governos desde a Segunda Guerra Mundial. No início da década de 1960, com o incremento

³ Irmão marista, assessor de comunidades eclesiais de base do Rio Grande do Sul e coordenador de Comitê da Regional Sul da CNBB, preso e torturado duas vezes.

da *Alliance for Progress*, a quantidade de técnicos superava até mesmo os números propostos por oficiais do governo dos USA. Merwin L. Bohan (1974), funcionário do serviço de relações exteriores, especializado em relações econômicas entre os Estados Unidos e a América Latina, manifestava-se acerca da encorpada presença de técnicos norte-americanos no Nordeste, entre 1962-1964:

Havia uma demasiada presença norte-americana. Veja a missão para o nordeste do Brasil [...] Nós recomendamos não mais que sete ou oito técnicos norte-americanos a serem enviados para o nordeste [...] Sete ou oito. Dentro de um ano, havia mais de uma centena e meia de pessoas numa pequena cidade do nordeste do Brasil (McKinzie, 1974).

No campo da educação, a ingerência norte-americana em nossa realidade educacional também seguiu o ritmo de continuidade, haja vista que diversos acordos e ações no plano pedagógico já vinham sendo firmados junto aos órgãos do governo estadunidense antes mesmo do golpe, particularmente os relacionados à *Alliance for Progress*. Por exemplo, a emblemática campanha de alfabetização em Angicos (RN), proposta por Aluísio Alves e coordenada por Paulo Freire em 1963 (Freire & Guimarães, 2010; Scocuglia, 1999), contou com esse tipo de apoio.

Mesmo no campo - politicamente sensível - da educação popular e da alfabetização de adultos no Nordeste - cujas atividades mais exitosas (MCP, de pé no chão se aprende a ler, CEPLAR) foram aquelas perseguidas já nos primeiros dias do golpe - continuaram existindo campanhas de educação de jovens e adultos, as quais mobilizavam importantes segmentos da sociedade civil, especialmente igrejas e escolas protestantes, como é o caso peculiar da Cruzada de Ação Básica Cristã, a chamada 'Cruzada ABC' (Scocuglia, 2002).

Destarte, após o golpe, ocorreu a regulamentação e a ampliação dos acordos junto à USAID, mas as ações já tinha sido anteriormente encaminhadas. Em junho de 1964, temos os acordos relativos ao ensino primário; em março de 1965, os convênios para o ensino médio; em junho de 1966, o acordo para a ampliação e a reformulação da formação de professores e o contrato de assessoria para a modernização administrativa das universidades; ainda em 1966, o acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, que criava o Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco (Cunha & Goés, 2002).

Igualmente, a formação de quadros para a educação nacional nos Estados Unidos dava seguimento a uma ação de cooperação instalada antes do golpe. A educadora M.N.S.L. era pesquisadora do INEP e trabalhou no governo de Pernambuco logo após a deposição de Arraes. No início de 1968, recém-chegada de curso de pós-graduação nos USA, iniciou suas atividades no Centro Regional de Pesquisas Pedagógicas do Recife dirigido por Gilberto Freyre, um dos principais intelectuais a apoiar a derrubada do governo Goulart e a cassação do próprio Arraes em Pernambuco. As pesquisas desenvolvidas no Centro circulavam pelo Nordeste e balizavam práticas pedagógicas na região. M.N.S.L. narra:

Na década de 60, eu já havia voltado dos Estados Unidos e foi quando passei a trabalhar na equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado daqui de Pernambuco e lá ocupei a função do cargo de coordenadora da parte de educação das Escolas Normais. Eu tive assim uma sorte muito grande pelo fato de, paralelamente ao período que fui para Secretaria de Educação, ter ido para o INEP, para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP. As pessoas, não digo toda a equipe, mas uma boa parte da equipe do INEP, a equipe de pesquisadores de educadores que eram formados pelo curso de aperfeiçoamento de especialização desse pessoal, era um pessoal que tinha convivido com Paulo Freire, era um pessoal que tinha uma base de conhecimento bem mais sólida [...] A gente desenvolveu várias pesquisas junto da Escola Experimental do INEP que depois podiam ser adotadas por outras escolas. [A escola] ficava onde hoje é o instituto de pesquisas da Fundação Joaquim Nabuco. Era uma escola muito visitada, era ponto de referência inclusive para os visitantes estrangeiros que vinham ao Recife. O Centro Regional era dirigido por Gilberto Freyre que tinha a escola experimental como se fosse a menina dos olhos dele, o cartão de visitas. Então chegou a receber chefes de Estado para ver de perto o que estava se passando naquela escola, com as influências das ideias de Anísio Teixeira. Porque o INEP como um todo, tanto os Centros lá do Rio de Janeiro, como os Centros da Bahia, como os Centros de Minas Gerais, São Paulo, receberam muito as influências de Anísio Teixeira. Eu já entrei como pesquisadora do Centro Regional, então lá eu atuava como pesquisadora, como supervisora de ações. Isso quando voltei dos Estados Unidos e inclusive eu tinha desenvolvido lá uma experiência de um método de uma pesquisa científica da parte pedagógica. A

gente fez uma experiência de juntar os dois: clínico e científico. Os trabalhos eram publicados na revista do INEP. Então foi algo que teve uma certa influência na educação de outros Centros das Secretarias de Educação. Pois, muitas vezes a clientela que vinha para os cursos regionais era o pessoal que vinha da Secretaria de Educação do Estado e aqui a gente pegava todo o Nordeste. A gente tinha certa influência sobre o fazer da educação nesse âmbito.

A percepção dessa continuidade inicial também é mencionada pela então professora primária M.S.L.C., da escola Ageu Magalhães⁴. Ela conta que o golpe eclodiu quando se encontrava realizando curso de capacitação em Educação Popular promovido pelo governo Arraes:

Nós ficamos trabalhando fazendo esse curso, só que no dia 30 a gente trabalhou e no dia 31 a gente soube da ‘revolução’. Os professores, cada um se destinou para suas escolas. A gente não pôde ter contato mais com nenhum professor e o setor no departamento de ensino da Secretaria de Educação ficou parado. A gente continuava. Como eu não queria deixar, continuei ensinando a educação de adultos (grifo nosso).

Nesse momento de construção do consenso em torno da nova ordem política - que ainda buscava o acordo com a sociedade civil -, a sensação da referida educadora era de relativa ininterrupção nas ações da administração do Estado e na vida cotidiana. M.S.L.C. ainda narra:

Eu me lembro que a Secretaria de Educação produziu uma cartilha chamada Leia & Pense [...] Essa cartilha era interessante. Ela começava discutindo também todo o contexto social, político [...] Aí me lembro que a primeira parte dizia assim, ‘O Homem Trabalha, a mulher trabalha e os filhos trabalham’, não [...] ‘Todos trabalham’. A partir daí a gente fazia a discussão, porque nem todos tinham emprego, nem tinham trabalho, também tinha a família, a família, o pai, a mãe e os filhos. Também tinha o tema família, e assim tinha outros temas que se discutia. Não era dentro de uma linha, assim, de Paulo Freire⁵,

⁴ Atual Colégio Dom Bosco no bairro de Casa Amarela (Recife-PE).

⁵ Quando se refere à pedagogia freireana, a educadora desloca para o passado informações mais contemporâneas, já que, embora o educador já tivesse aplicado

que não se podia, mas a gente usava um trabalho que era dentro dessa linha, tinham algumas palavras que conduziam o professor a trabalhar, não de uma forma ingênua, mas em uma forma crítica. Você passaria a trabalhar de uma forma ingênua para uma forma mais crítica, que é uma forma mais contextualizada. E nós trabalhamos um bocado de tempo, assim logo após a revolução [...] (grifo nosso).

Ou seja, até esse momento, a vida seguia em aparente continuidade. Distintas ações projetadas anos antes seguiam ordeiramente, especialmente no campo das atividades educacionais. O regime militar ainda buscava, via satisfação dos interesses dos arquitetos civis do golpe, o apoio da sociedade civil e o reconhecimento da comunidade internacional.

A força: a instauração do medo

Com a virada de 1968, teve início o período mais pesado do regime militar: o emblemático AI-5 (decretado em 13 de dezembro de 1968) debelou as expectativas até dos setores civis que contribuíram para a orquestração do golpe. Em contrapartida, eram estes os setores com maior capacidade de mobilização da sociedade para o projeto de poder militar. A cassação de dois dos mais efetivos sustentáculos civis do golpe, Ademar de Barros, em 05 de junho de 1966, e Carlos Lacerda, em 30 de dezembro de 1968, duas semanas após a decretação do AI-5, emblema o distanciamento dos setores ‘paisanos’.

Segundo Elio Gaspari:

O processo coercitivo de desmobilização política desencadeado em 1964 contra a esquerda transborda primeiro contra uma parte da militância liberal, depois, contra as próprias lideranças conservadoras que pretendiam sustentar projetos pessoais e políticos independentes (Gaspari, 2002b, p. 226).

A falência na construção do consenso corresponde à incapacidade de se deparar com a existência do diferente. Nesse segundo momento, à luz

em Angicos seu chamado ‘Método Paulo Freire’, apenas no exílio é que ele produziria seus dois clássicos (*Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*). Nesse momento, o ideário freireano ainda não circulava na cultura pedagógica popular como o faria nos anos 1970-1980. A possível natureza crítica à qual ela se refere provavelmente é eco do ambiente pedagógico populista engendrado pelo MCP e pelo próprio Centro Regional.

de Gramsci, podemos inferir que, em sua radicalização, a ditadura impetrada pelo segmento militar dispensou os serviços da base civil que, poucos anos antes, dividira a liderança na tomada do governo. Assim, temos não mais a hegemonia pelo consenso e sima dominação pela força. A situação de força aponta a fragilidade do projeto, especialmente quando a tática de sua defesa passou a ser a eliminação das concepções ou dos ideários divergentes: a hegemonia em relação aos demais projetos é dominação.

Na tentativa de legitimação pelo terror – a eliminação dos divergentes – utilizou-se a estratégia – dentre outras – de estigmatizar qualquer desacordo como a mais herética imoralidade: qualquer divergência era ‘comunismo’.

O recurso à fonte oral favorece a composição de um quadro compreensivo do acionamento cotidiano da força pelo regime. Segundo Chartier, “[...] é no testemunho da memória, na recordação da testemunha, que a história encontra a certeza na existência de um passado que foi, que já não é mais e que a operação historiográfica pretende representar adequadamente no presente” (Chartier, 2013, p. 02). Por meio do testemunho oral, é possível lançar luz às impressões e ajustes dos sujeitos singulares em face da realidade objetiva do período mais escuro da ditadura.

Vale lembrar que, quanto maior estiver sendo o nível coercitivo da repressão, menos consenso se está construindo. Assim, podemos inferir também que, quanto menor o consenso, maior é a dispersão em torno do ideário oficial impetrado pelo regime, mais estratégias desviantes se manifestarão à sua pesada sombra, mais atos vazarão pelas brechas de sua repressão.

Esse é o sentido que nos revela a memória de educadoras que exerceram seu ofício nos anos escuros de nossa história recente e essa é também a linha que conduz a escritura deste texto: as aquiessências e dispersões de alguns sujeitos singulares em meio à objetividade da ditadura militar.

M.N.S.L., então exercendo a função de coordenadora na Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, comenta:

Nós tivemos muitas situações quando começaram as eleições para escolher os representantes dos estudantes. É [...] Todo mundo era tachado de comunista, era muito fácil tachar o povo de comunista. Então, não se podia conviver com

o diferente. Era como se o diferente fosse uma realidade antagônica. Mas não era bem antagônico, ele apenas era diferente, isso aí era uma coisa que ficava para mim [...] Foi forte [...] Naquela época tudo que não batesse com as ideias daqueles que faziam a Ditadura, eram chamados de Comunista. Então era muito fácil, quando você queria se descartar de alguém, você dava a ele o nome de Comunista [...]

A narrativa de M.N.S.L. registra que, apesar de pós-graduada nos Estados Unidos e quadro dirigente na administração do Estado, ela sentia a névoa escura da coerção em seu habitual.

Referindo-se a outra dimensão social - mais frágil em relação à pesada mão coativa do Regime -, a professora M.S.L.C. afirma:

Eu estava concluindo Ciências Sociais, logo depois teve a 'revolução'. Nesse período foi caótico [...] Como eu tinha feito Ciências Sociais, a gente não podia dizer que era socióloga porque todo sociólogo era comunista [...] (grifo nosso).

A supremacia da força em detrimento da construção do consenso instaura uma situação peculiar na relação hegemônica que Gramsci (1989) define como de dominação: o uso recorrente do aparelho coercitivo sinaliza a fragilidade na capacidade de direção intelectual e moral da sociedade. Isto é, nessa situação, ocorre a perda de legitimidade da direção em razão da perda do consenso em torno do projeto e/ou da capacidade de realização do próprio projeto.

Sendo a dominação a fragilidade do consenso, a instauração da forçoso plano da vida cotidiana espalha coerção e dissemina medo também na vida universitária. Em fevereiro de 1969, foi instituído o decreto-lei 477⁶, que, segundo Luiz Antônio Cunha, “[...] representou a expressão mais acabada das ameaças de repressão política e ideológica à

⁶ Dentre outros, temos os seguintes artigos: Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar [...] III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos [...] IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza [...] VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão [...].

universidade brasileira” (Cunha & Goés, 2002, p. 38). Acerca do clima de tensão na universidade, M.S.L.C., então graduanda, comenta:

A minha turma era a de Ciências Sociais [Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP], então era uma turma meio visada. Nós estudávamos todos os sábados, a gente tinha aula de estatísticas. Nós fomos suspensos [...] Pediram para gente não estudar mais estatística lá porque era um ‘grupo’, tinha outro sentido [...] Se discutia outros assuntos sociais que não era próprio de uma Ditadura, então logo todo sociólogo era Comunista [...] Era um problema [...] E dentro de nossas turmas podia ter alguém que era militar, que poderia ser militar. Nós não sabemos disso, eu não posso comprovar, eu só estou dizendo que podia acontecer, não é? A gente tinha desconfiança do outro [...] (grifo nosso).

A sensação de estar sob constante vigilância era como uma bruma espessa que envolvia a todos. Os relatos descrevem uma experiência de desconforto: já não se tratava de um processo ‘pedagógico’ que constituísse o apreço ao projeto ditatorial; pelo contrário, o que vigorava era a instauração de um ambiente de tamanha coerção, que já não se especificava o que seria efetivamente a ‘divergência’ ou ‘do que’ especificamente não se podia divergir. Do lugar social de professora universitária, M.N.S.L. registra:

Na faculdade mesmo, a gente tinha que ter cuidado se o colega que estava com você era realmente seu colega, que pensava igual a você, ou se era o colega que estava ali observando para denunciar.

A densidade do clima repressivo era tanto maior quanto menos protegido se encontrava o cidadão na teia social. Por conseguinte, os estudantes das classes populares seriam os alvos mais susceptíveis da força coercitiva do regime militar. Essa situação afligia os docentes que lidavam diretamente com esse alunado. L.H. resgata a aflição pela segurança daqueles alunos mais engajados nas atividades do Grêmio de sua escola e da Pastoral Operária.

Eu às vezes ficava com medo que sobrasse alguma coisa para os meninos. Medo de ir presa e tal eu nunca tive não, porque eu tinha consciência de que também não chegava a tanto você querer mudança na escola [...] Tinha feito

concurso, ninguém ia me botar para fora assim de graça. Eu tinha medo às vezes que sobrasse para os meninos.

A perda da capacidade de construção ‘pedagógica’ do consenso manifesta-se no nível do sujeito singular quando este enfrenta o conflito causado pela discrepância entre a necessidade de se submeter à coerção impetrada no cotidiano e insatisfação consciente com a impetração cotidiana da coerção. Referindo-se a outra dimensão da teia social, cuja realidade cotidiana era distinta daquela vivida na sala de aula das escolas primárias ou da educação para o jovem trabalhador, M.N.S.L. narra o clima de tensão no Centro Regional, mesmo sendo a instituição apadrinhada por Gilberto Freyre.

Você tinha que fazer o trabalho [...] Saber que você podia ajudar àquela criança, mas que você poderia deixar de fazer tudo aquilo se você citasse simplesmente um nome. Então, você fazia o trabalho, a gente sabia que estava fazendo dentro daquela linha e o importante era que o menino aprendesse e a gente soubesse o que estava fazendo. Mas, é [...] Tinha uma questão aí: acho que era uma falta de coragem de dizer abertamente, mas também era uma forma de proteção, algumas vezes a gente se perguntou: isso é uma questão ética ou é uma questão de bom senso? [...] Tinha que ter muito cuidado [...]

A névoa densa impetrada pela ditadura disseminava-se até mesmo na dinâmica da montagem de um projeto de pesquisa a respeito de práticas pedagógicas para a Secretaria de Educação. Destarte, M.N.S.L., já identificada como pesquisadora no Centro Regional, comenta:

Eu comecei um projeto de pesquisa. Olhe, um projeto de pesquisa que não estava citado Paulo Freire. Esse projeto tinha o apoio num método concebido por um médico que veio aqui trabalhando com crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e era através de jogos. Eu pensei em colocar isso em sala de aula e propus a eles, e a gente então montou todo um projeto para colocar em sala de aula. Mas, por conta de um nome na bibliografia, quase que o projeto não sai, não tem financiamento para fazer. E esse precisava de financiamento porque tinha um equipamento, um material... Não era equipamento, era um material que era específico e que tinha custo e a gente não ia poder desenvolver. Inclusive pessoas que tinham analisado e

aprovado os projetos quase que perdem o cargo, porque tinham feito a análise positiva do projeto [...]

Entre brechas e vagas noturnas

Segundo a ideia de que a dominação não cria consenso e necessariamente não é a melhor forma de constituir subjetividades legitimadoras de um determinado projeto político, pode-se defender que, diante da discrepância entre as aquiescências subjetivas e a realidade cotidiana da coerção, os sujeitos singulares acionarão práticas e estratégias desviantes e/ou resistentes e/ou contestatórias em relação às determinações e ao projeto assentado pelo regime. Assim, diante da instauração do medo, estratégias são desenvolvidas como forma de equacionar sobrevivência, insatisfação e até contestação.

Em sua narrativa, M.N.S.L. revela a avaliação que fazia da situação de coerção à época e que estratégia acionava no cotidiano para sobreviver:

Ele [o Golpe Civil-Militar] impediu realmente que houvesse uma evolução mais rápida das coisas, mas não consegue fazer ele tudo não, porque realmente o ser humano nasceu pra ser livre e ele busca essa liberdade de qualquer forma. Então se finge de morto muitas vezes, eu acho que foi na década que muita gente se fingiu de morto [...]

O ambiente de repressão demanda que os sujeitos singulares ativem táticas para se manter inseridos na ordem cotidiana da vida e que busquem alternativas no mundo do trabalho que satisfaçam suas necessidades vitais. Neste sentido, a mudança para uma área de trabalho menos visada constitui-se como opção para a consumação das necessidades materiais cotidianas, como alimentar-se, habitar, vestir-se e outras, mesmo que o preço seja abandonar uma primeira vocação profissional. Dessa perspectiva, M.S.L.C. comenta:

Aí, logo eu fui fazer Pedagogia porque não podia mais nem dizer que era socióloga.

A perda da capacidade ‘pedagógica’ do regime revela-se na insatisfação cotidiana dos sujeitos para com o ambiente instituído. Assim, M.N.S.L. resgata:

Naquela época eu ficava atordoada sem entender porque é que eles [os perseguidos] eram tratados daquele jeito, quando todo empenho deles era para um Brasil com uma dimensão bem mais ampla, bem melhor... Aí teria que ser mais esperto e então se fingir de morto mesmo para ganhar tempo. E o importante também nessa época era se preparar para que no momento preciso, tivesse preparado para poder atinar e servir melhor. Acho que foi um momento - apesar da Ditadura -que trouxe um tiro pela culatra, eu acho. É que em vez de esmagar a ideia de pátria, então, em muitos ela ficou exacerbada, entende? Essa pátria eu vou defendera qualquer custo, então eu vou agir nas entrelinhas [...]

A força coercitiva do medo não era capaz de ‘educar as mentes’ para a aquiescência ao regime. Destarte, o sujeito singular, desprovido de uma teia que o protegesse, adotava a estratégia da resistência para se resguardar. Se, por um lado, a violência da repressão intimidava a ação contestatória mais veemente, por outro, inviabilizava os mecanismos de subjetivação que instaurariam o consenso. Dessa ótica, L.H. comenta:

E aí medo, medo, medo, medo mesmo assim, eu não passei tanto medo não, porque depois eu vim perceber que tinha vários níveis de comprometimento. E as pessoas só chegavam até um certo ponto comigo [...] Tinha outras reuniões da qual eu não participava e eu sentia que as pessoas me sondavam e percebiam que meu nível de consciência não era revolucionário no sentido de me arriscar por uma revolução. Eles sentiam isso... Aí eu sentia que não era convidada e não [...] Talvez [...] Não avançasse o sinal. Ficava na minha [...]

Devemos salientar, mais uma vez, que, segundo Gramsci, a construção do consenso passa pelo acionamento de importantes instituições, dentre as quais, além da escola, inclui-se a Igreja. Por conseguinte, a fragilidade na construção do consenso e a consequente instauração da situação histórico - política, que o pensador italiano chama de dominação, correspondem ao não engajamento – pelo menos de setores - das instituições civis ao projeto imposto.

O papel da Igreja muda de configuração ao longo do regime militar e seus setores progressistas chegam a desempenhar significativo papel de resistência ao regime. Por conseguinte, se, em março de 1964, amplos setores clericais – inclusive os ligados às ações sociais - apoiaram ou

apreciaram o golpe contra o governo Goulart, esta mesma aquiescência já não se manifestava no final da década. A cisão do alinhamento de setores mais próximos das ações sociais da Igreja ao regime militar teve no desaparecimento, em 1969, do Pe. Henrique – auxiliar de Dom Hélder Câmara na Arquidiocese de Olinda e Recife – um de seus emblemas mais trágicos. Nesse sentido, foi circulando nas pastorais de uma Igreja que não se somava à tarefa da construção do consenso sobre o regime que as educadoras mencionadas neste artigo encontraram espaço para se formar e socializar saberes por meio de práticas pedagógicas destoantes do ideário dominante vigente.

Atenta a essa possibilidade, M.N.S.L. comenta:

Na época de 60 de 70, tinha com a Igreja Católica esses programas de rádio. Era de coisas de alfabetização e cultura. Trazia então para a reflexão o conteúdo de muitas músicas e sabia que por trás o espírito estava vivo e atento, era outra coisa, era só criar brecha e se expressar.

Resguardadas pela malha protetora da Igreja, ações de contestação se desenvolviam em plena ditadura. No caso específico de Pernambuco, o arcebispado de Dom Hélder Câmara foi um dos mais desalinhados em relação à política oficial, favorecendo que setores da Igreja se tornassem espaços contra hegemônicos. L.H. narra:

A coordenação da Pastoral da Juventude era lá [Jeriquiti]. Funcionava lá, ali onde hoje é o Shopping Boa Vista [Av. Conde da Boa Vista em Recife-PE]. A Pastoral tinha uma sala lá e a gente se reunia e tal. Aí o padre estava dizendo, sábado na missa, que domingo era o dia da juventude e ia acontecer uma grande caminhada na área de Aldeia, ia ter uma grande caminhada naquela área de Camaragibe [PE]. Eu me lembro de que nós fizemos - acho que - a maior passeata, na época, do dia da juventude. Porque essa passeata saiu de Cajueiro, ali perto de Beberibe [PE] e foi até o morro da Conceição caminhando, fomos pela avenida Beberibe, subimos o Alto José do Pinho e descemos não sei por onde mais. Mas gente, gente, gente! A Polícia Federal toda mobilizada porque não podia ver gente junta que dizia: ali tem subversivo. E tinha! A gente nem sabia que era, mas era né. Porque a gente não estava de acordo com o que estava acontecendo, então, a gente era subversivo, queria subverter mesmo a ordem. Não queria nem luta armada,

nem não sei o que, mas queria subverter a ordem. Estava tentando subverter a ordem, eles tinham razão nesse sentido. E aí muita imprensa, muita coisa e a gente só com o sentimento de juntar as pessoas e era até ligada a Arquidiocese. Era o evangelho vivo na rua...Não tinha outras intenções, mas isso foi tema durante um tempo.Essa mobilização foi imensa, foi uma coisa assim impressionante e caminhamos até chegar ao morro. Dom Helder à frente. Era uma pessoa que por si já se mobilizava né, pelo carisma, pelo sentimento. Muito sensível ao que o povo sentia. Então ele mobilizava muito as pessoas.

Sob o arcebispado de Dom Hélder, o edifício católico da Rua Jeriquiti (Recife-PE) tornou-se um importante centro de formação da Igreja progressista, um espaço de resistência ao regime. M.S.L.C. comenta esse ambiente:

Eu também ensinei numa escola particular que se chamava Escola Castro Alves. Essa escola era uma escola que também as diretoras eram católicas. Então, nós íamos assistir as reuniões na rua do Jeriquiti onde hoje fica o Shopping Boa Vista.E na rua do Jeriquiti a gente tinha palestra sobre democracia, sobre justiça, solidariedade essas coisas [...]

Todavia, vale salientar que a proteção propiciada pela malha social tecida em torno da Igreja e da figura de dom Hélder era, segundo os relatos, bastante relativa: não dissipava o medo instaurado. M.S.L.C. continua comentando esse contexto:

Num dia que chovia torrencialmente,eu passava com o carro nos Manguinhos[sede da Arquidiocese] e tinha uma pessoa com o guarda-chuva todo molhado: era Dom Helder. Aí a menina olhou assim e disse: ‘O Senhor quer uma carona?’. Ele entrou no carro e a gente levou até a rua do Jeriquiti. Depois a gente ficou um pouquinho preocupada, não vou dizer que eu não fiquei (risos), porque não fazia muito tempo que tinham levado Padre Henrique de Parnamirim e a coisa tinha dado outro destino [...] A gente deixou ele na rua do Jeriquiti, disse eu não tenho dúvida [...] (grifo nosso).

A densidade substancial da coerção impetrada pelo regime não era suficiente para fechar todas as possibilidades de desalinhamento e de possível reação dos sujeitos singulares na ordem do cotidiano. Assim,

mencionando a noturna proteção das paredes da Igreja em um bairro nobre de Recife, M.S.L.C. revela seu engajamento e a adoção de uma perspectiva de atuação profissional divergente do ideário hegemônico concernente ao status de professor.

Eu fui transferida para a escola do Espinheiro. Era uma escola paroquial do Espinheiro. Eu não quis ensinar de 1ª à 4ª série, tinha acabado de fazer o curso de educação de jovens e adultos. Fui na Secretaria de Educação, falei com Lúcia do Jordão [secretária] e ela não queria que eu saísse de educação infantil, porque uma professora nova sair do ensino fundamental de 1ª à 4ª série para ir ensinar educação de jovens e adultos perde um pouco de status [...] Mas eu tinha feito cursos, expliquei a ela, e ela me entendeu muito bem e fui ensinar. E ensinava de 5 horas às 9 horas [da noite], mais ou menos. Atrás da igreja do Espinheiro, era no último salão e a sala era repleta de alunos. Nós fizemos primeiro uma divulgação. Eram umas seis professoras. Nós fizemos a divulgação e apareciam alunos, fácil, facilmente aparecia. Porque ao divulgar com os meninos de 1ª à 4ª série de manhã, os pais iam divulgando. Sei que minha turma tinha 36 alunos, frequências de 12 a 16.

Em sua prática didático-pedagógica, essa educadora levava ao cotidiano da sala de aula uma reflexão, senão contundente em sua crítica ao regime, pelo menos desalinhada em relação à perspectiva do consenso e da legitimação da situação política corrente. M.S.L.C. narra que exercia sua ação desviante no ensino de jovens e adultos trabalhadores:

Na época, a gente pedia que cada um contasse sua história, cada menino contava sua história e a gente ia destacando a palavra. E não tinha nenhuma orientação específica, a gente fazia com a orientação nossa mesmo. Aí, nós levantamos uma série de palavras [...] a gente levantou: trabalho, família, coisas ligadas à saúde, à educação, à recreação [...] Então a gente lançava uma palavra dessas, por exemplo, trabalho. Então eles começavam: ‘qual o seu trabalho?’. Cada um dizia - o que tinha trabalho [...] - o que cada um fazia, como fazia, o que faziam, onde trabalhavam. E cada um narrava isso e a gente ia registrando no quadro. Eu registrava também no meu caderninho, no meu planejamento e aí a gente produzia, transformava esse texto do trabalho em texto ‘como trabalha’, ‘não trabalha’, ‘por que trabalha?’ e depois iam

discutir: um tem trabalho, outro não tem, por quê? Começavam a contextualizar a situação, muitos eram também empregados domésticos, porque naquela localidade do Espinheiro, muita gente não tinha uma formação completa: era empregada doméstica. Elas vinham e a gente dava orientação a elas [...] Toda sexta-feira nós tínhamos umas mesinhas redondas, umas mesinhas que a gente estudava e recortava. Por exemplo, se a gente estudou trabalho, procurava na revista a palavrinha trabalho [...] Eu me lembro de que, na oportunidade, nós pegamos papel ofício, grampeava um caderninho do tamanho de um livrinho [para] que cada menino tivesse uma cartilhinha, um material e nesse material ele encontrou a palavra trabalho, mas de repente ele achou, formou outra palavra nova. Então a ‘cartilha’ - que eu posso chamar assim - o livrinho era todo formado com palavras novas, só com palavras novas. Se ele achou uma palavra que tinha figurinha eles colocavam uma figurinha. A gente usava a cartilha, usava revista, reportagens. Tinha uma revista que eu considerava maravilhosa na minha época, chamava Realidade Brasileira. Tinha toda a situação social, política mesmo, no período (grifo nosso).

No quadro geral de dificuldades ao qual se somava a precariedade da administração do Estado, a educadora encontrava brechas para atuações de relativa natureza contra hegemônica.

Na época da Ditadura, era certa liberdade em sala de aula. Não era uma liberdade [...] (gesticulando) Era [...] Repare, porque quando houve a Ditadura, que nós estávamos ensinando ainda educação de adultos, o professor é autônomo em sala de aula e a gente não tinha uma fiscalização assim muito rígida, por ser educação de adultos, por ser a noite que a gente trabalhava, não tinha um sistema assim de fiscalização: a gente tinha assim certa liberdade. Já aqui na universidade era diferente, na faculdade era diferente, porque tinha pessoas passando nos corredores das salas [...]

[...] A gente trabalhava não tinha supervisão que fizesse fiscalização específica, não (risos). Olhe, no meu período havia uma supervisão que ia lá. Eu acho que eram poucos supervisores, eles não acompanhavam de perto o que o professor fazia [...] A gente tinha uma coisa que se chamava liberdade, eu era autônoma na minha sala de aula, na elaboração, na prova. Tinha mimeógrafo à

mão, a aula a gente rodava e elaborava. Na educação de adultos, a gente era autônoma na prova, era uma provinha, um teste sobre o que a gente fazia.

Refere-se ela à silenciosa leitura do mundo, mostrando que havia práticas cotidianas escolares de resistência e desalinhamento.

Um processo muito interessante se chamava ‘Leitura Silenciosa’ que a gente fazia. A gente procurava um texto sobre, por exemplo, democracia: era o governo do povo, para o povo, pelo povo. Aí dizia assim: ‘talvez precisasse melhor conscientizar [...]’ O menino pegava aquele texto, fazia sozinho e tentava responder. Depois a gente fazia um círculo - não sabia nem se era círculo de cultura [referência ao Método Paulo Freire] naquela época - mas a gente fazia um círculo e estudava. [...] Havia livros de história na escola, tinha uma biblioteca boazinha que o próprio ministério mandava [...] que dava para ler, por exemplo, um texto de independência. A gente dava a revista para o menino ler que fosse contrário à independência do Brasil, focando o trabalho para o povo. A gente fazia um recortezinho ali, discutia e cada menino lia um livro de autor diferente sobre descobrimento do Brasil, sobre independência. Era a forma de fazer o aluno aprender. Não sei se a gente tinha uma questão política, não era tão forte assim sabe [...] Uma consciência crítica uma consciência [...] Primeiro era o processo de conscientização na importância do trabalho e isso a gente fazia né: a importância que você tem no seu trabalho. Não havia grandes movimentos sociais, não havia os movimentos sociais, foi tudo abafado NE [...] Só usava os instrumentos que a gente tinha: as aulas que a gente recebeu [...] (grifo nosso).

A ação de M.S.L.C. certamente não se constituía como uma contra força que colocava em risco direto a dominação exercida pelo regime e muito menos atingia os agentes dominantes. M.S.L.C. não era uma guerrilheira ou uma liderança política na clandestinidade. Todavia, o desalinhamento cotidiano de educadores seja no âmbito da escola primária, da educação de jovens e adultos, do ensino universitário e até mesmo da pesquisa acadêmica, fustigava o regime no seu ponto mais sensível: o da construção do consenso. Sem este, nenhuma hegemonia se prolongaria.

Considerações Finais

A manifestação cotidiana de insatisfação, resistência e contestação revela a fragilidade da construção da subjetividade pela dominação, indica que a coerção não subjetiva o consenso. Podemos inferir que, em um ambiente coercitivo, a acomodação do sujeito singular ao comando dominante corresponde a uma estratégia de auto preservação perante a força de coerção, não se caracterizando necessariamente como um autêntico engajamento ideológico ou um sentimento de estima pelo dominador.

Vimos que a hegemonia é definida pela combinação e equilíbrio entre força e consenso, cuja razão é inversa: a menor coerção corresponde a maior consenso; em compensação, a minimização do consenso equivale à maximização do uso da força. Vimos também que, depois do acionamento inicial da força para a derrubada do governo Goulart, o regime militar procurou satisfazer os atores civis que urdiram o golpe e representar-se como juridicamente legítimo perante a comunidade internacional. Contou para essa tarefa com amplo apoio de setores da sociedade civil. Nesse fase inicial, conforme o testemunho das educadoras, preservou-se a continuidade ordeira da vida, com o relativo prosseguimento das atividades pedagógicas e educacionais montadas antes mesmo do golpe.

Contudo, vimos também que, após os primeiros anos, o regime radicalizou sua natureza repressiva, disseminando medo e tensão. O testemunho contido na memória das educadoras afiança a existência de um passado de coerção e repressão que se instaurava no ambiente educacional cotidiano do país. O exercício constante da força sinalizava a saturação da capacidade da reprodução do consenso, esgarçando a própria dominação e instaurando a crise de hegemonia, de forma que o sólido arcabouço dominante paulatinamente se trincou em brechas.

Em meio às vagas da dominação exercida pelo regime militar, isto é, da precariedade do exercício de dominação no plano cotidiano, as educadoras desenvolveram estratégias de desvio e resistência em relação à coerção. Pelas brechas e vagas do regime dominante, elas preservaram em seu cotidiano o olhar crítico sobre a ditadura e realizaram ações na contramão dos interesses supostamente hegemônicos.

Referências

Araujo, M. P., Silva, I. P., & Santos, D. R. (Orgs.). (2013). *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro, RJ: Ponteio.

Bianchi, A., & Aliaga, L. (2011). Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (5). Acessado em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522011000100002>

Cechin, A. (2014). *Igreja, entre o apoio e a resistência ao golpe civil-militar de 1964 / entrevista especial com Antônio Cechin*. São Leopoldo, RS: Instituto Humanitas Unisinos. Acessado em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/529710-igreja-entre-o-apoio-e-a-resistencia-ao-golpe-de-1964-entrevista-especial-com-antonio-cechin>

Chartier, R. (2013). Para ler Bourdieu. In *7º Curso de Extensão do Instituto Ricardo Brennand*. Mimeografado.

Cunha, A., & Goés, M. (2002). *O golpe na educação* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Farias, C., & Silva, T. G. (2010, setembro 31, 2010, outubro 01). *Entrevista com Leocádia da Hora*. Compilado por Thalita Grazielly da Silva. Mimeografado.

Farias, C., & Silva, T. G. (2010, setembro 16-17, pt. I, 2010, outubro 20-22, pt. II). *Entrevista com Maria Solange Lira Correia*. Compilado por Thalita Grazielly da Silva. Mimeografado.

Freire, P., & Guimarães, S. (2010). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gaspari, E. (2002a). *A ditadura envergonhada* (6a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Gaspari, E. (2002b). *A ditadura escancarada* (6a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Gorender, J. (1988). Coerção e consenso na política. *Estudos Avançados*, 2(3). Acessado em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000300004>

Gramsci, A. (1981). *Concepção dialética da história* (4a ed.). Trad. C. N. Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1989). *Maquiavel, o Príncipe e o Estado Moderno* (7a ed.). Trad. Luiz M. Gazzaneo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

McKinzie, R. D. (1974, June 15). *Oral history interview with Merwin L. Bohan*. Dallas, TX. Acessado em: <http://www.trumanlibrary.org/oralhist/bohanm.htm#>

Matos, J. S., & Senna, A, K. (2011). História oral como fonte: problemas e métodos. *Historiae*, 2(1), 95-108.

Montenegro, A. T. (2010a). *História oral e memória: a cultura popular revisitada* (6a ed.). São Paulo, SP: Contexto.

Montenegro, A. T. (2010b). *História, metodologia, memória*. São Paulo, SP: Contexto.

Napolitano, M. (2001). *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*. São Paulo: Anna Blume.

Reis, D. A. (2012). O sol sem peneira. *Revista de História da Biblioteca Nacional - RHBN*, 7(83).

Rezende, M. J. (2013). *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade* (1964-1984). Londrina: Eduel.

Semeraro, G. (2006). Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, 26(70), 373-391. Acessado em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf> 03/11/2014

Scocuglia A. C. (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (2a ed.). João Pessoa: UFPB.

Scocuglia A. C. (2002). Alfabetização, política e religião: o caso da cruzada de ação básica cristã (1965-70). In *Anais da 25ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG.

Acessado em: 25reuniaio.anped.org.br/afonsocelsoscocugliat02.rtf

Silva, J. P. (2009). *Um Brasil em pílulas de 1 minuto: história e cotidiano nas publicidades das décadas de 1960-80* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Acessado em: http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7438/arquivo776_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Silva, T. G. (Comp.). (2010, maio 08). *Entrevista com Maria Nayde dos Santos Lima*. Compilado por Thalita Grazielly da Silva. Mimeografado.

Skidmore, T. (2000). *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral* (3a ed.). Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Submetido em: 15/12/2014

Aprovado em: 27/06/2015