

ALTEMIR LUIZ DALPIAZ

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO
PROFESSOR DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL
1964 A 1985**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande MS
Março - 2008

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO
PROFESSOR DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL
1964 A 1985**

ALTEMIR LUIZ DALPIAZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)

CAMPO GRANDE MS, 08 DE MARÇO DE 2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor José Licínio Backes, pela dedicação, apoio e comprometimento na orientação;

A Professora Adir Casaro Nascimento, pelas dicas preciosas, correções nos “rumos” desse trabalho e participação na banca examinadora;

Ao Professor Danilo Romeu Streck, pela colaboração e “presença” na banca, o que enriqueceu enormemente a dissertação;

Aos professores Antonio Brand e Marina Vinha, pelas aulas e simplicidade presentes no “contexto” de ser professor;

Aos colegas de Linha de Pesquisa: Maria Ivone, Marcelo Melchior, Eliane Gonçalves e Carlos Naglis, pelo compartilhamento dos momentos vividos no programa;

Aos professores entrevistados, sujeitos que deram vida à pesquisa através de suas vozes;

A FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo financiamento da pesquisa.

DALPIAZ, Altemir Luiz. *A construção da identidade cultural do professor durante o regime militar no Brasil – 1964 a 1985*. Campo Grande, 2008. 133p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender como se deu a construção da identidade cultural do professor de Campo Grande durante o regime militar e faz parte da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Inspira-se nos estudos culturais, campo teórico segundo o qual as identidades são formadas culturalmente ao longo do tempo pelos diferentes discursos que circulam nos diferentes contextos. Portanto, as identidades não são naturais, essenciais, nem fixas e prontas. Os objetivos específicos foram: a) A partir das histórias relatadas, constatar os elementos que mais contribuíram para a identidade cultural dos professores; b) Identificar formas de controle exercidos sobre os professores em sala de aula; c) Identificar quais os tipos de informações que recebiam (livros, jornais e revistas); d) Investigar os tipos de espaços sociais/políticos freqüentados pelos professores; e) analisar a percepção dos professores à época do regime militar sobre os movimentos que se opunham ao regime. O método utilizado foi o das entrevistas semi-estruturadas onde os educadores contam histórias de vida referente a um período de suas trajetórias. Foram entrevistados seis professores, escolhidos por terem lecionado no ensino médio (antigo segundo grau) de 1964 a 1985, nas áreas de humanas e que de certa forma foram, ou se sentiram perseguidos pelo regime militar, havendo o comprometimento de manter os entrevistados no anonimato. Como resultados é possível apontar algumas marcas nos entrevistados produzidas pelo contexto repressivo, que estão no medo sempre presente, nos dribles contra a censura (e censores) inclusive dentro de casa, nos encontros clandestinos, na sensação de estar sendo vigiado (também em sala de aula), nas leituras de jornais “marginais”, na sintonia para ouvir rádios estrangeiras, que construíram jeitos de ser e viver (identidades), articulados com os interesses (coletivos e particulares) e com as necessidades para “conviver” com a situação que lhes era contrária. Além disso, é possível afirmar também que a construção da identidade do professor deu-se também pela resistência, principalmente com o objetivo de alcançar conquistas para a categoria ou para determinado partido político, ou ainda, por sentimentos éticos e morais para com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, Professores, Ditadura Militar, Identidades

DALPIAZ, Altemir Luiz. *The construction of the cultural identity of the teacher during the military regime in Brazil – 1964 a 1985*. Campo Grande, 2008. 133p. Dissertation (Master's Degree) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The dissertation in hand has as its aim understanding how the construction of the cultural identity of the teacher in Campo Grande during the military regime came about and is within the Research Area of Cultural Diversity and Indigenous Education. It is inspired by cultural studies and theory according to which identities are formed culturally over time by different discourses which are heard in different contexts. However, identities are not natural, essential, nor fixed or ready. The specific aims were; a) From stories told, verify the elements that most contributed to the cultural identity of the teachers; b) Identify the forms of control exercised over the teachers in the classroom; c) Identify what types of information they received (books, newspapers, magazines); d) Investigate the types of social and political places that were frequented by teachers; e) Analyze the perception of the teachers at the time of the military regime as to movements that opposed the regime. The method used was that of semi-structured interviews where educators tell stories of their lives which refer to a period of their trajectories. Six teachers were interviewed with the obligation of maintaining the interviews anonymous. They were chosen for having taught in middle school (the former second grade) from 1964 to 1985, in the area of humanities and that in one way or another, felt themselves harassed by the military regime. As to results, it is possible to point out some impressions in the interviewees produced by the repressive context, which are in the ever present fear, dribbling the censor (and censors) including those at home, in the clandestine meetings, in the sensation of being watched (also in the classroom), in the reading of “marginal” newspapers, in tuning in to radios to hear overseas broadcasts, that constructed ways of being and living (identities), articulated with interests (collective and individual) and with the necessity of “living with” a situation which was against them. As well as this, it is possible to affirm also that the construction of the identity of the teacher came about also through resistance, mainly with the aim of gaining ground for the teaching category or for a certain political party, or even, for ethical and moral feelings for society.

KEY WORDS: Culture, Teachers, Military Dictatorship, Identities

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I – A SEMENTE DO GOLPE.....	11
1.1 O golpe.....	12
1.2 O pós-golpe.....	20
1.3 A educação no período.....	28
CAPÍTULO II - CULTURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....	35
2.1 Cultura e seus significados para os estudos culturais.....	35
2.2 A produção das identidades culturais	41
2.3 A banalização das tragédias: uma construção cultural.....	43
2.4 Assumindo identidades culturais.....	46
CAPÍTULO III – OS CAMINHOS PARA OUVIR AS VOZES.....	50
CAPÍTULO IV– A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL.....	60
4.1 Nascimento e vida da ditadura nos estados mato-grossenses e a construção das identidades.....	62
4.2 O medo e os dribles na resistência e a construção de identidades.....	70
4.3 Amigos e inimigos no poder e a construção de identidades	80
4.4 Sentimentos, afirmações, negações e a construção de identidades.....	88
4.5 Olhares diferentes e iguais sobre o mesmo objeto e a construção das identidades.....	99
4.6 Construindo as identidades nos movimentos de lutas.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

O golpe militar de 1964 pode ser considerado um dos fatos mais marcantes na política brasileira do século passado. Ao terminar, em 1985, encerrou um ciclo de instabilidade política, porém, seus efeitos continuam presentes até os dias atuais, inclusive marcando as identidades dos sujeitos.

No período em que existiu, atrocidades foram cometidas em seu nome. Houve mortos, desaparecidos, perseguidos e censurados pela ditadura. Os inimigos dos militares a serem perseguidos e caçados eram identificados como comunistas. As reformas agrária e urbana, a educação popular entre outras possibilidades de transformação que começavam a despontar vão ter com a intervenção militar o seu abafamento. Apoiado pelos Estados Unidos, com o aval da direita política brasileira, de alguns empresários, de parte da igreja e de setores da grande imprensa brasileira, foi possível aos militares se instalarem no poder, aplicando o golpe de 31 de março.

A partir de então, o país viveu obscuros momentos que ainda hoje, vão sendo revelados. Vítimas da violência foram também muitos professores. É neles que está centrada essa pesquisa. Suas vozes tornam-se agora, um ponto visível. Depois de mais de quarenta anos da implantação do regime militar, ainda é possível compreender o processo de construção de suas identidades naquele contexto, tema dessa pesquisa.

Essa começou um pouco antes do mestrado, ainda na graduação, quando na monografia (Trabalho de conclusão de curso) entrevistei professores para relatar os seus

pensares sobre a educação brasileira. Um desses professores, sabendo de meu interesse em ingressar no mestrado, sugeriu-me um projeto sobre as “histórias de professores aposentados”. Apresentei-o na seleção para o programa de mestrado e já na entrevista, me informaram que faltava o objeto, por que eu iria entrevistar professores?, qual o objetivo de ouvir seus depoimentos?. Depois, demorei quase um ano para entender o que era aquela falta de objeto. Na mesma entrevista, fui perguntado se aceitaria mudar o tema de minha pesquisa. Mais que depressa respondi que sim. Dias depois quando tive a primeira conversa com o orientador, ele me sugeriu fazer uma pesquisa com os professores durante o regime militar. Dessa forma o tema mudava, passávamos a ter um objeto de pesquisa (a construção da identidade desses professores) e mantinha-se a idéia original (a vontade) de entrevistar professores aposentados (calculando os anos é possível prever que muitos estariam aposentados). Outra vez respondi, sim! Dessa vez o sim não fez parte de uma negociação, mas sim de uma “sugestão” que eu gostei, afinal, eu tivera com o regime militar uma relação de oposição, que fizera me aprofundar sobre ele ainda na minha adolescência, através de informações que recebia dos sujeitos que vinham de outros lugares (morava em região de fronteira) e das leituras em jornais (Pasquim, por exemplo). Para Veiga-Neto (2002), somos parte daquilo que pesquisamos, por isso me senti à vontade em entrevistar esses sujeitos.

Para isso, busquei em alguns autores inseridos nos estudos culturais, uma espécie de “dedo apontado” indicando os caminhos a seguir, o que se tornou eficiente, pois, “A maioria das coisas que fazem parte da vida cotidiana são compreendidas razoavelmente até que se precise defini-las; e, a menos que solicitados, não precisaríamos defini-las.” (BAUMAN, 2001, p. 128). Nesse sentido, procurei articular a pesquisa com esses teóricos: Bauman (1998, 2001, 2003), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003), Bhabha (1998), Backes (2005), Skliar (2003), Costa (2002, 2006), Silva (2000) e Veiga-Neto (2002, 2003).

Explico ainda, que essa pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, colaborou nesse sentido, a inserção dessa dissertação nos estudos culturais, pois, para os estudos culturais, a identidade cultural dos sujeitos é constantemente significada e re - significada, fazendo parte de intermináveis e diferentes posturas adotadas (Hall 1997b). Estudar essas identidades dos professores passa então, a ser facilitada pelo apoio teórico encontrado nesse referencial.

Para entender a temática, estabeleci como objetivo geral: compreender como se deu a construção da identidade cultural do professor de Campo Grande durante o regime militar. Para dar conta deste objetivo, destaquei como objetivos específicos: a) A partir das histórias relatadas, constatar os elementos que mais contribuíram para a identidade cultural dos professores; b) Identificar formas de controle exercidas sobre os professores em sala de aula; c) Identificar quais os tipos de informações que recebiam (livros, jornais e revistas); d) Investigar os tipos de espaços sociais/políticos freqüentados pelos professores; e) analisar a percepção dos professores à época do regime militar sobre os movimentos que se opunham ao regime.

A partir dessa “estrutura”, iniciei os trabalhos para localizar os sujeitos a serem entrevistados que deveriam ser professores no segundo grau (atual ensino médio), aqui em Campo Grande, durante o período militar, na área de ciências humanas e que de certa forma foram ou, se sentiram perseguidos pelo regime militar. Foram ao todo seis sujeitos entrevistados, seguindo o procedimento metodológico descrito por Neves (2006).

Lembro ainda, que de acordo com os estudos culturais, cada sujeito vive várias identidades. As mudanças de identidades é que permitem viver nas metamorfoses, nas transmutações, nas mudanças, enfim, as identidades são construídas incessantemente. Mas, como carregamos conosco marcas muito fortes, que foram construídas por nós sobre as coisas e pelos outros a nosso respeito, vivemos um eterno questionar, e às vezes, um resvalo no texto aqui ou outro ali, podem justificar a nossa “demora” em compreendermos as mensagens que nos são passadas. Indo mais além, posso dizer que as próprias mensagens que transmitimos, às vezes são entendidas de forma diferente pelo outro. Construo então nesse trabalho, através dos relatos que ouvi, o processo vivido pelos protagonistas dessa dissertação no período ditatorial, o que de certa forma, colaborou para as identidades vividas, assumidas e às vezes negadas por esses professores.

Destaco ainda que, as identidades são construídas também pelas diferenças, por aquilo que não somos, ou ainda, por aquilo que não queremos ser. Escrevo isso, porque em determinado momento da dissertação, teremos nas palavras dos professores e no capítulo que contextualiza o período (Capítulo I), a indesejabilidade dos comunistas (os impuros, os estranhos de Bauman, 1998). Skliar, referindo-se a produção das diferenças, faz essa argumentação:

[...] precisamos do louco, do deficiente, da criança, do estrangeiro, o selvagem, do marginal, da mulher, do violento, do preso, do indígena etc.; e precisamos deles, basicamente, conforme uma invenção que nos reposicione no lugar de partida para nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa civilização, nossa língua, nossa sexualidade. (2003, p. 120).

Diante das identidades construídas culturalmente, através do que compreendi dos sujeitos entrevistados, fui desenvolvendo o texto. Anuncio a partir desse momento, os capítulos e as formas como eles foram construídos.

No primeiro capítulo, contextualizo o período que culminou com o golpe, sob o título “A Semente do Golpe”, onde faço uma leitura do que antecedeu ao golpe de 31 de Março de 1964 (Item 1.1). Com isso acredito que através de depoimentos sobre o passado, posso compreender como se deram as construções dessas identidades, pois na seqüência, no item seguinte – 1.2 O pós golpe - abordo o golpe em si, relatando os fatos mais significativos que desencadearam o ato arbitrário, seus envolvidos, motivos alegados e suas vítimas, até seu fim, em 1985. Na seqüência, no item 1.3 A educação no período, faço uma descrição de como se encontravam os movimentos de educação popular na véspera do golpe de 31 de março e o que foi feito na área educacional, inclusive nos movimentos de alfabetização e algumas disciplinas instituídas pelos militares.

No segundo capítulo “Cultura e a Construção da Identidade”, investigo o campo teórico através dos autores inscritos nos estudos culturais. Nele contemplo a cultura, como produtora de significados e identidades. Busco através da compreensão das identidades e culturas, os elementos que possam contribuir para uma melhor articulação no trabalho.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia, “Os caminhos para ouvir as vozes” onde apresento os entrevistados, dentro das possibilidades de um comprometimento prévio estabelecido entre entrevistador e entrevistado, de não nomear os professores. Nesse capítulo conto o caminho percorrido, ou seja, os contatos e acertos (desacertos também) para a realização das entrevistas, que afinal, são elas o “centro” da pesquisa. Como “a [...] história não é uma linha reta nem um processo cumulativo” (BAUMAN, 2003, p. 23), trilhei os caminhos e descaminhos, sempre levado pelo que ouvi dos entrevistados.

No quarto capítulo “A construção da identidade cultural”, desenvolvi a análise. Nele reuni as palavras dos professores em unidades de análise, articulando-as com os autores (referências), atravessados pela(s) minha(s) identidade(s). Coloquei nessa análise aquilo que era significativo para alcançar os objetivos dessa dissertação.

Na última parte, escrevi as considerações finais, narrando o que ficou dessa longa caminhada (e aprendizado) para a construção dessa dissertação. Relato ali, as dificuldades de compreender os significados que são construídos pelos outros e os sentidos que se dão para essas experiências.

Por fim, cabe destacar que já foram feitos vários estudos sobre este período, porém com um enfoque que privilegia os processos de repressão e autoritarismo e não a construção das identidades. O fato de optar pela construção das identidades não significa em nenhum momento desejo de reconhecer a violência e a brutalidade com que o regime lidou com os que o opunham.

CAPÍTULO I – A SEMENTE DO GOLPE

Inicio afirmando que as identidades são construídas dentro de um contexto, por isso o sentido de, nesse capítulo, ao escrever sobre o período em que ocorreram as construções das identidades aqui pesquisadas, contextualizar os acontecimentos dos anos da ditadura militar no Brasil. Buscarei para isso, através de autores brasileiros que “contam a história” do regime militar entre 1964 e 1985, aproximar nesse texto, os fatos desse período, para uma melhor compreensão daquele momento. Para isso me apóio em Abreu (2004), Aquino (2004), Arns (1985), Cano (2004), Cunha (2002), Ferreira (2004), Ferreira Júnior e Bittar (2006), Fonseca (2004), Galvão e Soares (2005), Góes (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Maranhão (2004), Moraes (2004), Napolitano (2004), Nunes (2004), Ridenti (2004), Rollemberg (2004), Silva (2005) e Toledo (2004), ressaltando que os critérios para a utilização desses autores se deu em função da contextualização do período, e não do aporte para significar as identidades e culturas, que serão apresentadas no próximo capítulo.

Dentro da história contemporânea brasileira, mais precisamente no século passado, o Brasil atravessou um período político intenso, que marcou e contribuiu decisivamente para a atual situação social, econômica, política e cultural do país. Esses momentos foram marcantes, porque aconteceram fatos impactantes nas esferas governamentais do país, promovidos pela tomada do poder sob a força violenta no meio da noite em um golpe militar que recrudescer o poder das Forças Armadas dando a elas o

domínio sobre o país. Essa intervenção no sistema de governo foi responsável por transformações identitárias. Também mudou a regulação da cultura que passou a ser controlada com mais força pelo Estado. Hall (1997a) ao tratar da regulação, lembra que quem regula a cultura tem o poder de definir os valores comuns, fazendo com que as mesmas regras e valores sejam seguidos. Essa regulação/controle foi imposta e permaneceu na base da opressão, repressão e autoritarismo, que geraram medos, prisões, seqüestros, desaparecimentos, torturas, “suicídios”. Tudo isso com as armas de fogo, armas da vigilância, da espionagem, da perseguição e da censura. O golpe que eclodiu no dia 31 de Março de 1964 destituiu um presidente civil e entregou a presidência do país à escolha dos militares, que só saíram dali em 15 de Março de 1985, quando esse regime se exauriu, pela força e vontade popular de retornar à democracia e a liberdade de expressão.

Tivemos então, nesse período de vinte e um anos, uma forma de governar que foi também a responsável por tantas outras transformações nas formas de viver de muitos sujeitos. A isso, denomino nesta dissertação de identidades culturais. Sob esse olhar, essa intervenção do Estado sobre os sujeitos colaborou para construir identidades de acordo com os acontecimentos. Aqui, nesse capítulo, buscarei compreender o contexto histórico, para então, a partir dele, transitar na construção da identidade dos professores nesse período.

1.1 O golpe

O golpe militar de 1964 foi uma ação que teve o desfecho decorrente de uma política governamental instável que continuou predominando desde a instalação da república em 1889. A instalação da república, aliás, foi também uma ação militar que pode ser caracterizada como um golpe.

As explicações para as ações dos golpistas de 64 - um conjunto de atos arbitrários - podem ser lembrados nas intenções de grupos (políticos e grandes jornais), instituições (militares e parte da Igreja Católica), classes (empresariado) e também do governo dos Estados Unidos. Todos defendendo seus interesses particulares que naquele momento, com o governo de João Goulart se mostrando inclinado a fazer um governo de esquerda, iniciaram as movimentações que culminaram com a sua deposição,

interrompendo o regime democrático e impondo um presidente militar. Tudo isso porque quando João Goulart assumiu, apresentou as propostas populares (Reforma Agrária e Urbana), além da continuidade das propostas nacionalistas de Getúlio Vargas, que havia terminado seu mandato de presidente da República com o suicídio em agosto de 1954, por isso, mais uma vez, a elite se sentia ameaçada. Devido a forte influência “getulista” nos ideais de João Goulart, considero relevante trazer (mesmo que brevemente) ao leitor a passagem de Getúlio Vargas pela presidência do país, fazendo aqui uma rápida descrição desse período.

A última eleição de Getúlio se deu vitoriosa sobre Eurico Dutra, e ele voltava ao poder com suas propostas nacionalistas, preocupando principalmente os interesses norte-americanos, como declara Arns:

O embrião do Golpe de Estado de abril de 1964 começava a tomar corpo. O equilibrismo ambíguo do governo constitucional de Vargas, de 1950 a 1954, terminou por lhe ser fatal, pois nem se amoldava aos interesses dos monopólios estrangeiros, que crescentemente avassalavam a economia brasileira, nem ousava estimular abertamente a participação popular para impor medidas nacionalizantes. Assim, os planos para depô-lo novamente já se encontravam em pleno andamento, comandado por chefes militares, quando foram travados pelo gesto democrático do seu suicídio, no dia 24 de agosto de 1954. O ato inesperado desencadeou enérgicas manifestações populares em todo o país, dirigidas contra símbolos da presença do capital norte-americano no Brasil. A indignação popular amedrontou a direita militar, que se viu obrigada a interromper sua conspiração e aguardar nova oportunidade. (ARNS, 1985, p. 56-57).

O “recado” popular estava dado, mas, mesmo assim, os setores direitistas militares realizaram outras tentativas, porém, “esbarraram na resistência de grupos nacionalistas das próprias Forças Armadas.” (ARNS, 1985, p. 57). A parcela da população que apoiou os golpistas agiu principalmente pelo medo da insegurança de que fala Bauman¹ (2003). Quando Juscelino Kubitschek governava o país (1956 – 1961), a direita militar voltou para a fase dos preparativos, reunidos agora em torno da Escola Superior de

¹ Em seu livro: *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Bauman fala do desejo de segurança de todos aqueles que se sentem ameaçados. Transpondo para o período de 1964, os golpistas usaram a falta de segurança, junto com outras justificativas (veremos mais adiante nesse capítulo), para tomar o poder dos civis.

Guerra. Para suceder Kubitschek, foi eleito Jânio Quadros, que governou por sete meses, de 31 de Janeiro a 25 de Agosto de 1961. Seu governo foi autoritário internamente e aberto para a política internacional (ARNS, 1985). Em 25 de agosto de 1961 ele renunciou, sem uma explicação convincente, sendo que até hoje pairam dúvidas e predominam rumores sobre sua decisão. Houve dificuldades para o cumprimento da constituição brasileira, que previa a posse do vice, nesse caso, João Goulart. Percebe-se aí o clima revanchista existente no período, externado pelas “justificativas” dos ministros do presidente que acabava de renunciar. Começava a partir daí, a tomar corpo a trama, as manobras políticas e as articulações que culminariam com o golpe militar de 64. Os ministros do presidente que renunciava, foram rápidos e incisivos,

De modo atabalhado urdiram o golpe: impedir a posse do vice-presidente eleito, João Goulart, o Jango, que estava no momento, longe, em visita à China Popular, acusando-o de vínculos com o *sistema* e com o *legado* de Getúlio Vargas, que, segundo eles, fora derrotado pelo renunciante e também com o *comunismo internacional*. (REIS, 2004. p. 120). (Grifos do autor).

Buscaram na identificação entre o vice-presidente João Goulart e Getúlio Vargas as justificativas para impedir sua posse, além de aproveitarem sua ausência no momento da renúncia do presidente titular, que se encontrava em viagem à China. O *legado* de Getúlio Vargas que para os ministros terminara com a eleição do que estava renunciando, caracterizava para eles o fim de uma era, até porque Getúlio já estava morto. O vínculo de Goulart com o *comunismo internacional*, também seria um dos motivos que os golpistas queriam para justificar uma ação autoritária, repressora e censora, o que talvez, naquele momento, seriam também as justificativas para se opor ao provável futuro regime comunista (ARNS, 1985).

Diante disso, ficava fácil para os desejosos do golpe promover o ato golpista que se “ancorava” na força militar. A partir de então, os atos violentos serviriam para justificar o fim de violências. Dessa forma, o Estado revestido de poderes e “autonomia” para se declarar isento de culpas (instalação da ditadura), intervinha na vida das pessoas, como se todas as suas ações pudessem ser justificadas para um “bem maior”. Fazendo uma

analogia, busco em Bauman esse sentimento que certamente predominou entre os golpistas.

O estado que vestiu homens de uniforme, de modo que estes pudessem ser reconhecidos e instruídos para pisar, e antecipadamente absolvidos da culpa de pisar, foi o estado que se encarou como a fonte, o defensor e a única garantia da vida ordeira: a ordem que protege o dique do caos. Foi o estado que soube o que a ordem devia parecer, e que teve força e arrogância bastante não apenas para proclamar que todos os outros estados de coisas são a desordem e o caos, como também para obrigá-los a viver sob essa condição. (BAUMAN, 1998, p. 28).

O que ficou evidente foram as manifestações e manobras sob qualquer pretexto para conquistar o poder, que naquele momento estaria na eminência de dar continuidade ao getulismo e apresentava mostras de promover as Reformas de Base. Houve então uma ação dos ministros contra Goulart, seguido da seguinte reação:

[...] principal herdeiro do nacionalismo getulista da década de 50, teve seu nome impugnado pelos três ministros militares. Contra esse veto, levantou-se uma ampla mobilização popular em todo o país. A reação mais enérgica partiu do Rio Grande do Sul, onde o governador Leonel Brizola comandou uma forte pressão, nas ruas, para que fosse assegurada a posse de Goulart. Receosos da guerra civil que se esboçava, os militares novamente recuaram, impondo, no entanto, o estabelecimento do sistema parlamentarista de governo, que retirava poderes do presidente. (ARNS, 1985, P. 57).

No governo de João Goulart, ainda conforme Arns (1985), entre os anos de 62 até o início de 64 houve o crescimento das participações populares que aceleraram a luta por reformas estruturais (Reformas de Base), principalmente pelo fortalecimento que Goulart adquirira através de um plebiscito, com a derrubada do parlamentarismo proposto pelos militares. Porém, contra Goulart, havia o fato de o Brasil conviver com uma forte inflação e para a preocupação das elites, o campo começava a fazer barulho (movimentando-se organizadamente) com as Ligas Camponesas que ameaçavam os

fazendeiros através da reivindicação da Reforma Agrária. O quadro que se apresentava então era de vários setores da sociedade engajando-se na luta por modificações nacionalistas, e de outro lado, os preparativos dos grupos interessados em preservar seu domínio, usando para isso, o subterfúgio da segurança nacional e defesa das liberdades. Com isso a tensão seguia aumentando. Arns destaca:

Antes porém, que todo esse clima de efervescência ameaçasse de verdade o poderio das elites alarmadas, o esquema golpista, agora estimulado abertamente pela CIA, a agência central de inteligência dos Estados Unidos, lança-se aos preparativos finais para o desenlace.(1985, p. 58).

O estopim que desencadeou o início definitivo para as ações que resultaram no golpe de 31 de março foi aceso no comício do dia 13 de março, no Rio de Janeiro, na Central do Brasil. Eram as Reformas de Base que instituídas sem a participação do Congresso Nacional, contrariavam os interesses da elite dominante. A assinatura de dois decretos, um que nacionalizava as refinarias de petróleo particulares pertencentes a brasileiros, mas que para os nacionalistas deveriam pertencer a Petrobras, e o outro decreto, que declarava sujeitas à desapropriação as propriedades que ultrapassassem cem hectares à beira de estradas federais e ferrovias (faixa de dez quilômetros), assim como também, terras de mais de trinta hectares que se localizassem em bacias de irrigação dos açudes públicos federais (ABREU, 2004).

O comício do dia 13 de março foi a senha para a união de todos os conspiradores civis e militares, que iniciaram os preparativos para a derrubada de Goulart. Esse evento estimulou o medo da classe média diante de uma possível implantação do regime comunista. (ABREU, 2004, p. 22)

Ainda segundo Abreu (2004), para os jornais, políticos, Igreja e empresários, esse comício tinha caráter comunista. Conseqüentemente através da classe média, dos conservadores paulistas e de parte da Igreja Católica, a resposta veio através da “Marcha

da Família Com Deus pela Liberdade” em uma passeata que reuniu um milhão de pessoas contra João Goulart. Para Reis (2004), essas manifestações “Conferiram bases sociais à aliança entre o Dinheiro, a Cruz e a Espada que derrubou o governo Jango.” (REIS, 2004, p. 126). Por fim, a Revolta dos Marinheiros, liderados pelo Cabo Anselmo, foi o ato que precipitou os acontecimentos golpistas, principalmente pela decisão do presidente em anistiar os revoltosos afrontando “o ministro da Marinha, que, dias antes, havia punido os ‘rebeldes’”. (TOLEDO, 2004, p.38). Conforme Toledo (2004), outro gesto que provocou os militares foi discurso de Goulart no Automóvel Clube do Brasil na noite de 30 de março. Falando para um auditório lotado de cabos, soldados, sindicalistas e políticos nacionalistas, e ainda com transmissão pela televisão, João Goulart defendeu a necessidade de um “golpe das reformas”. “As palavras contundentes e os gestos dramáticos do presidente da República muito se assemelhavam à carta-testamento de Vargas. Sem atirar contra o próprio peito, Goulart parecia decidir pelo suicídio político.” (TOLEDO, 2004, p. 38).

Momentos após esse comício, tropas mineiras comandadas por oficiais golpistas marcharam em direção ao golpe, o que acabou acontecendo. Toledo (2004) sintetiza assim aquele momento e a reação popular, (ou a falta dela) no episódio:

O governo Goulart, que nos últimos dias de março de 1964 contava com elevada simpatia junto à opinião pública, ruiu como um castelo de areia. As classes populares e trabalhadoras estiveram ausentes das manifestações e passeatas que, em algumas capitais do país, pediam a destituição de Goulart. Embora não se opusessem ao governo, os setores populares e os trabalhadores nada fizeram para evitar a derrubada do governo. As forças políticas, que afirmavam representar esses setores, nenhuma ação efetiva desenvolveram para impedir o golpe anunciado. Desarmados, desorganizados e fragmentados, os setores progressistas e de esquerda nenhuma resistência ofereceram aos golpistas. Alegando que não queria assistir a uma “guerra civil” no país, Goulart negou-se a atender a alguns apelos de oficiais legalistas no sentido de ordenar uma ação repressiva – de caráter meramente intimidatório – contra os sediciosos que vinham de Minas. Preferiu o exílio político. (TOLEDO, 2004, p. 39).

Ferreira, descreve com poucas palavras o posicionamento da população em relação à situação que se criava, “Entre a radicalização da esquerda e da direita, uma parcela ampla da população brasileira apenas assistia os conflitos, silenciosa.” (FERREIRA, 2004, p.51). O que colaborou para que houvesse o silenciamento da população, pode ser explicado em várias vertentes. Não podemos esquecer que naquele período, por exemplo, a educação era ainda tratada como privilégio, sendo que em 1960 o ensino superior brasileiro tinha pouco mais de 90 mil alunos matriculados (MARANHÃO, 2004). As informações também eram privilégio de moradores nas grandes cidades, proporcionadas pelo acesso à televisão e jornais, quando a maioria populacional ainda era rural, e há de se considerar também, que já naquele período, havia as manipulações de informações de acordo com os grupos políticos que controlavam essas empresas jornalísticas.

Com o presidente deposto assume interinamente o presidente da Câmara Federal, Ranieri Mazzilli, que preside o país de 2 a 15 de abril. Pairava no ar o questionamento de quem assumiria o comando. “O poder consiste na tomada de decisões e pertence aos que as tomam.” (BAUMAN, 2003, p. 40). O escolhido foi o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, que na explicação de Arns (1985) era o portador de um projeto global para a sociedade, construído na ESG – Escola Superior de Guerra² que seguia os moldes da norte-americana *National War College*. Sua eleição se dá pela via indireta – votos do Congresso Nacional - no dia 11 de abril, assumindo no dia 15 do mesmo mês. Dias antes, em 9 de abril, é instituído o AI – 1, pelos ministros militares do governo Mazzilli. Esse seria o primeiro de dezessete Atos Institucionais do governo militar ao longo do regime ditatorial. O AI-1 tinha uma lista com cem nomes, caçando os direitos políticos por dez anos. “A supressão das liberdades democráticas por meio da repressão jurídica veio presidida da repressão física dos opositores do regime militar.” (FERREIRA JR., BITTAR, 2006, p. 27). Começavam então as perseguições e torturas.

² No livro *Brasil: Nunca mais*, (1985) Don Paulo Evaristo Arns comenta sobre a Escola Superior de Guerra – ESG, que teve sua fundação em 1949, mas sua origem remonta nos combates brasileiros na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial. Houve no período, uma estreita ligação entre os oficiais americanos com os militares brasileiros, sendo que inclusive, compartilharam da expectativa de uma terceira guerra, agora contra a União Soviética. Terminada a guerra, os oficiais brasileiros passaram – em grande número - a frequentar cursos militares norte-americanos. No retorno desses militares ao Brasil, ficou a influência da necessidade de defender o país contra os inimigos internos. De 1954 a 1964 desenvolvem uma teoria de direita para intervenção no processo político nacional. Estavam, portanto “aptos” a governar o país, lembrando que a ESG continuaria formando quadros para ocupar funções nos sucessivos governos da ditadura. A ESG existe até hoje.

Os golpistas por sua vez, tinham o apoio dos governadores Carlos Lacerda do Rio de Janeiro, Adhemar de Barros de São Paulo e Magalhães Pinto de Minas Gerais, que inclusive recebiam ajuda do governo norte-americano, justamente quando o país sofria com a suspensão de recebimento de qualquer auxílio dos Estados Unidos. (ARNS, 1985). Esses três governadores, opositores de Goulart, apoiaram o golpe e tinham claramente a intenção de serem presidentes do Brasil. “Portanto, em seus planos, estava a rápida intervenção militar, para pôr ‘ordem na casa’ e a (também rápida) devolução do poder aos civis”. (AQUINO, 2004, p. 61).

O que desejavam os civis que participaram do golpe era muito diferente do que pretendiam (e acabaram fazendo) os militares. Esse “não alinhamento” de idéias e ações faz parte das diferenças identitárias de que escreve Hall:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*. Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. (HALL, 1997b, p.67)

Só que essa rápida devolução do poder aos civis não aconteceu como a parte civil dos golpistas esperava. O general Castello Branco “rasgava” a constituição de 1946. Nas palavras de Ferreira Jr e Bittar: “O general Humberto de Alencar Castello Branco não cumpriu com os seus deveres de servidor federal, que tinha jurado promover a defesa intransigente dos preceitos constitucionais de 1946.” (2006, p. 24). O governo federal continuaria dali em diante nas mãos dos militares. O que era para ser um governo provisório, com duração até o momento de se estabelecer a “ordem” e o retorno a novas eleições diretas, permaneceu por duas décadas. Foram anos de repressão, censuras, torturas, mortes, cassações, expatriações, enfim, um “arsenal” altamente ameaçador às liberdades civis que se alicerçaram para garantir o poder nas mãos dos militares.

1.2 O Pós-golpe

Os fatos que se seguiram ao golpe da noite de 31 de março, expuseram a brutalidade das forças armadas e o oportunismo de alguns políticos civis que se aproveitavam do momento para as realizações de ambições políticas e desejos pessoais. A partir desse golpe, são enterradas as propostas nacionalistas e implantado um modelo econômico que levou a concentração da renda e desnacionalização da economia. (ARNS, 1985). Tudo isso sendo feito com o apoio dos Estados Unidos, pois o Brasil como uma expressiva nação na América do Sul, era um país estratégico na Guerra Fria que os norte-americanos travavam com a União Soviética. Nos anos 1960 e depois também na década de 1970, houve uma série de golpes de Estado em alguns países da América do Sul:

A década de 1960, no Continente Americano, foi pródiga em golpes de Estado civil-militares como o que ocorreu no Brasil em 1964. A Argentina em 1966 e, depois em 1976 vivencia golpes de Estado semelhantes. O Chile, em 1973, com a derrubada, por um golpe, do presidente Salvador Allende; dá início a um longo e brutalmente repressivo governo do general Pinochet. Em 1973, também seria a vez do Uruguai vivenciar o seu golpe que coloca militares no poder. (AQUINO, 2004, p. 62)

Enquanto isso, na década de 1960, a efervescência cultural que ocorria no mundo, provocava lutas nos campos dos costumes e nas defesas das idéias renovadoras que se apresentavam. Em 1968, ocorreram manifestações contra os governos de seus países no Brasil, na França, na Alemanha, México e Itália. No Brasil, a repressão que trazia consigo a censura, se contrapunha as idéias da juventude que defendia o amor livre, o uso de drogas alucinógenas, a emancipação feminina, e outras bandeiras de lutas que ficaram representadas também na fase “Paz e Amor³”. Desse choque da liberdade contra a repressão, nasciam movimentos na música, no cinema, na literatura, enfim, nas artes de um

³ Paz e Amor foi um movimento *hippy* que marcou a “contra-cultura” (praticar o oposto do que a sociedade convencionou ser o normal), iniciou-se nos Estados Unidos e se opunha a Guerra do Vietnã e outras formas de dominação.

modo geral. Os estudantes também tinham participação fundamental em reivindicações pela educação e de manifestações acerca de questões políticas.

Na década de 1960 observou-se um fenômeno novo: o aparecimento em várias partes do mundo ocidental, de uma juventude extremamente politizada e militante. Em sua maioria, estudantes secundaristas e universitários. Eles foram os novos atores coletivos dos anos 60 e as principais vítimas da represália política-militar. (MORAES, 2004, P. 298).

Por outro lado, o Brasil começa a viver sob a forte influência da repressão, representada pelos decretos que vão sucessivamente sendo baixados e pela violenta e traumática ação do aparelho repressivo militar. O Ato Institucional de 9 de abril, que era para ser o único, foi apenas o primeiro, quando se encerrou em 11 de junho de 1964 (prazo estabelecido para as cassações) tinha conforme Arns, cassado;

Três ex-presidentes da república (Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart); seis governadores de Estado; dois senadores; 63 deputados federais e mais de três centenas de deputados estaduais e vereadores. Foram reformados compulsoriamente 77 oficiais do Exército, 14 da Marinha e 31 da Aeronáutica. Aproximadamente dez mil funcionários públicos foram demitidos e abriram-se cinco mil investigações, atingindo mais de 40 mil pessoas. Castello Branco criou a Comissão Geral de Investigações (CGI) – para coordenar as atividades dos inquéritos policiais militares, que começaram a ser instaurados em todo o país. Foi implantado, em junho, o Serviço Nacional de Informações, cujo poder misterioso cresceria sem interrupção nos anos seguintes. (ARNS, 1985, p. 61).

Os decretos vão se constituindo no suporte que o governo militar usa para avançar em suas pretensões políticas e a força do aparato policial é sua “arma” mais eficaz contra seus inimigos. Fortalecendo a imagem de um Estado forte e “ordeiro”, nada melhor do que a coesão representada nas vestimentas dos soldados e oficiais das Forças Armadas, como sugere Bauman:

Botas de cano alto fazem parte de uniformes [...] Em algum momento do nosso século se tornou comum a compreensão de que os homens uniformizados devem ser mais temidos. Os uniformes eram o símbolo dos servidores do estado, essa fonte de todo o poder e acima de tudo do poder coercitivo [...] Envergando uniformes, os homens se tornam esse poder em ação; envergando botas de cano alto, eles pisam, e pisam em ordem, em nome do estado. (BAUMAN, 1998, p. 28).

Junto com o uso da força coerciva, a cada derrota política ou ameaça sofrida sob o controle obtido, o governo militar lançava mão de mais um decreto. As derrotas nas eleições estaduais em Minas Gerais e no Rio de Janeiro motivam o AI-2. Esse Ato Institucional permite ao Executivo liberdade para fechar o Congresso Nacional, cria eleições indiretas para presidente da República e deixa os civis sob a abrangência da Justiça Militar. A partir daí, instala-se o bi-partidarismo, com Arena – Aliança Renovadora Nacional (governista) e o MDB – Movimento Democrático Brasileiro (oposição consentida⁴). Em fevereiro de 1966, o AI – 3 torna indireta as eleições para governadores dos estados. (ARNS, 1985).

Em 1966, a disputa interna nos quartéis apresenta o nome do general Costa e Silva para a presidência da república, referendado pelo Congresso Nacional, que nesse ano sofria mais seis cassações. O próprio governador de São Paulo, Adhemar de Barros, que apoiara o golpe, é cassado. Costa e Silva toma posse em março de 1967 e o “Brasil ganha uma nova constituição, uma nova lei de Segurança Nacional e a Lei de Imprensa”(ARNS, 1985, p. 61-62.) São leis que servem para fortalecer a censura (imprensa) e justificar as perseguições aos comunistas (LSN).

O ano de 1968 é um ano marcante na ditadura militar. A oposição ao regime vai crescendo e o assassinato contra o estudante secundarista Edson Luís, de dezoito anos, espalha uma onda de protestos em todo o Brasil. A classe média urbana lidera as manifestações e as mesmas ocorrem com o operariado. Diante disso, de toda essa ameaça ao controle militar, o presidente Costa e Silva baixa o AI-5. Esse Ato Institucional veio, ao contrário dos outros, sem vigência de prazo. As reações dos militares contra aqueles que se posicionavam contrários à opressão e ao autoritarismo, eram resolvidas na força e violência repressivas, “As ideologias totalitárias foram notáveis pela propensão a

⁴ “Consentida” pelo governo militar, ou ainda, uma oposição que recebia o *status* de legal.

condensar o difuso, localizar o indefinível, transformar o incontrolável num alvo a seu alcance e, por assim dizer, à distância de uma bala.” (BAUMAN, 1998, p. 22).

O Congresso Nacional entra em recesso, assim como também seis assembleias legislativas estaduais e dezenas de câmaras de vereadores em todo o país. São cassados mais 69 parlamentares e também o ex-governador carioca Carlos Lacerda, um dos três principais articuladores do golpe. O regime militar confirmava dessa forma o estabelecimento da ditadura. “O resultado de todo esse arsenal de Atos, decretos, cassações e proibições foi a paralisação quase completa do movimento popular de denúncia, resistência e reivindicação, restando praticamente uma única forma de oposição: a clandestina.” (ARNS, 1985, p. 62). Nessa clandestinidade, começam a despontar as resistências organizadas assim definidas por Ridenti:

Independentemente da vontade revolucionária das esquerdas armadas, pode-se constatar em retrospecto que elas eram pequenas e frágeis demais para tomar o poder. Fizeram parte do arco amplo e heterogêneo de oposição à ditadura, que pode ser chamado de “resistência”. Essa oposição nunca chegou a se unificar, pois a única afinidade existente em seu seio era o fim da ditadura. (RIDENTI, 2004, p. 143).

A ditadura se caracterizava tão militar, que o afastamento “por problemas de saúde” do presidente Costa e Silva, onde o seu vice deveria sucedê-lo, não aconteceu, tendo os três ministros militares impedidos a posse do civil Pedro Aleixo. Essa Junta Militar, adota as penas de morte e banimento e o Congresso Nacional é aberto apenas para confirmar o novo presidente da República, o general Emílio Garrastazu Médici. (ARNS, 1985).

O governo Médici inaugura a fase do “milagre econômico”, juntamente com o “período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana”. (ARNS, 1985, p. 63). A tortura era um mecanismo de coerção, intimidação e de ataque aos que eram contrários ao regime.

A tortura, embora não vigorasse como permitida em nenhuma das construções jurídicas do regime, sendo, portanto, além de brutal e

aviltante, ilegal, foi largamente praticada, durante todo o regime, para os chamados crimes de opinião: contra aqueles que tiveram coragem de se manifestar contrariamente a ele. (AQUINO, 2004, p. 63).

Servindo como uma justificativa para a população continuar aceitando o militarismo, o governo Médici inicia um período de grandes obras. Essa “grande” idéia de crescimento e desenvolvimento faz lembrar Bauman (1998), ao dizer que os grandes crimes partem de grandes idéias. A construção da Transamazônica, a ponte Rio-Niterói, estádios de futebol, usina hidrelétrica de Itaipu (com a propaganda de “ser a maior obra do mundo”), abertura e pavimentação de rodovias entre outras obras vultosas, serviam para popularizar um governo já manchado com o sangue das torturas e mortes contra seus opositores. Tudo isso com o endividamento do país, “[...] o regime usou largamente o endividamento externo, para tentar, com isso, ‘dar um passo maior do que a perna’, isto é, cobrir, com dívida externa, a incapacidade financeira nacional para sustentar o elevado investimento e as altas importações do período.” (CANO, 2004, p. 232). Por outro lado, nas eleições de novembro de 1970, a soma de votos brancos, abstenções e nulos, atinge 46 por cento do total. “A inoperância da atividade partidária legal traz, como resultado, o desinteresse popular pelas eleições que ocorrem no período”. (ARNS, 1985, p. 63). Até a Igreja que apoiara o golpe, torna-se vítima da repressão.

No segundo semestre de 1973, o “crescimento econômico” retrocede frente à crise do petróleo. O general Ernesto Geisel é escolhido pelos quartéis para ser o novo presidente do Brasil. Seu governo é marcado pelas atitudes duras – o jornalista Wladimir Herzog fora morto em seu governo, sob tortura, assim como também o metalúrgico Manoel Fiel Filho – e ao mesmo tempo de abertura para o diálogo. “Será um governo de gestos pendulares, precisamente calculados, abrindo num momento, para em seguida retomar medidas repressivas, que marcassem claramente, o limite, restrito, da abertura controlada”. (ARNS, 1985, p. 64). Era o governo da distensão, que proporcionou através dessa pequena abertura um crescimento do MDB, o partido de oposição.

Com alguma liberdade de imprensa vigorando, os órgãos de repressão optam por ocultar as prisões seguidas de morte. Conforme Arns, “ocultar as prisões seguidas de morte, para evitar o desgaste que as versões repetitivas de ‘atropelamento’, suicídio’ e ‘tentativa de fuga certamente enfrentariam [...] Em conseqüência, torna-se rotina o

fenômeno do ‘desaparecimento’”. (1985, p. 64). Essa necessidade de tentar “limpar” o país daqueles que incomodavam o regime, se assemelhava ao ideal da pureza de que fala Bauman. Esses impuros são os opositores que o regime usava para permanecer justificando a continuidade da ditadura, e estavam representados nos comunistas, sindicalistas e outros “esquerdistas”:

A pureza é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou da que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades genuínas ou imaginadas. Sem essa visão, tampouco o conceito de pureza faz sentido, nem a distinção entre pureza e impureza pode ser sensivelmente delineada. (BAUMAN, 1998, p. 13 – 14).

Na verdade, continuava a repressão, só que agora, com a preocupação de deixar transparecer alguns cuidados com o respeito aos Direitos Humanos. Com grande número de opositores eleitos, o Congresso passa a ser um lugar de denúncias contra as violações de Direitos Humanos. Só que as cassações de mandatos continuam entre o período de janeiro a abril de 1976. De acordo com Arns, “O governo da ‘distensão’ queria deixar claro, dessa forma, que a abertura da vida política não implicava em tolerar a presença das forças consideradas de esquerda.” (1985, p. 65).

Em abril de 1977, como resposta ao MDB que não apoiou um projeto de reformas no judiciário e frente ao fracasso eleitoral do ano anterior, é baixado o pacote de abril, redefinindo o Colégio Eleitoral e criando o senador “biônico⁵”, além de aumentar para seis anos o mandato do presidente da república. O ano de 1978 marca o início da luta pela anistia e a derrota da Arena para o MDB nas eleições do Senado. Em janeiro de 1979 é revogado o AI-5, e em março, assume o último presidente militar, o general João Batista Figueiredo.

Começa a ser preparada a volta da democracia. O ano de 1979 é marcado pela anistia, quando os exilados retornam ao Brasil e a volta do pluripartidarismo, sendo criados o PDS (antiga Arena), o PMDB (ex MDB), o PT, PTB e PDT. Sobre o exílio, trago para o texto uma definição de Rollemberg:

⁵ Mandato sem o voto popular.

O exílio significou o desenraizamento das referências que davam identidade política e pessoal às gerações 1964 e 1968. A derrota de um projeto. O constrangimento ao estranhamento. A perda do convívio com a língua materna, o afastamento das famílias, as separações. A interrupção de carreiras, o abandono de empregos. A ruptura física e psicológica. A desestruturação. (ROLLEMBERG, 2004, p. 201)

Rollemberg (2004) diz ainda que se para alguns o exílio foi como um luto, para outros serviu como “uma ampliação de horizontes”, pois foi através dele, que muitos viveram em outros países e conheceram por exemplo, outras histórias da América Latina, Europa e África. Os exilados conheceram países socialistas e capitalistas, revoluções e projetos socialistas. Em 1982 quando são realizadas eleições através do voto direto para governadores de estado, muitos candidatos (e eleitos) são ex-exilados. A oposição vence com Brizola no Rio de Janeiro, Miguel Arraes em Pernambuco, Franco Montoro em São Paulo, José Richa no Paraná e no Mato Grosso do Sul, Wilson Barbosa Martins.

Voltando um ano atrás, em abril de 1981, aconteceu um episódio que marcou definitivamente a decadência da ditadura. Dois militares desastrados detonam uma bomba dentro do carro em que estavam, um Puma. Preparavam um atentado no Riocentro onde haveria um show de música popular em comemoração ao dia do trabalhador. O artefato explode antes da hora, no colo de um sargento que morreu e ferindo um capitão, que estava sentado ao seu lado. O ataque terrorista vinha da direita. A ditadura dava mostras de sua deterioração, ficando isolada. Para esse momento constrangedor, cabe uma analogia de Bauman:

Difícilmente qualquer interferência estará livre de horríveis efeitos colaterais: diversas intervenções médicas são conhecidas pelas doenças iatrogênicas que provocam – doenças que resultam da própria intervenção, que são menos (se não mais) perigosas que a doença que se pretendia curar. (BAUMAN, 2001, p. 123).

Em 1983 tem início o movimento *Diretas-já!* para presidente da república. O movimento se intensifica em 1984 com grandes manifestações populares, onde seus

comícios reuniam milhares de pessoas. No entanto, a emenda de autoria do mato-grossense Dante de Oliveira é derrotada no Congresso Nacional. A disputa à presidência agora é interna. Falando sobre as tréguas nas guerras Bauman diz “[...] ocorrem tréguas mais ou menos longas, e entre elas momentos de barganha e negociação. E também tentativas renovadas de compromisso sobre um conjunto comum de regras aceitáveis para ambas as partes.” (2003, p. 36). Foi basicamente essa negociação que devolveu a presidência da República a um civil. A identidade para alguns, de acordo com Bauman (2003), deve ser flexível, passível de experimentação e mudança, justamente para evitar que a vitória final aconteça, o que encerraria qualquer liberdade de escolha, por isso, os que estão envolvidos na luta pela identidade se amedrontam com essa possibilidade da vitória final. Seria como Raul Seixas (1945 – 1989) cantou na música Ouro de Tolo, “[...] Foi tão fácil conseguir e agora eu me pergunto e daí, eu tenho uma porção de coisas pra conquistar e eu não posso ficar aí parado.” O fim da ditadura sem o voto popular, direto para presidente, proporcionava a sensação de algo incompleto, ao mesmo tempo, que convidava todos os resistentes a viver uma nova fase política.

Paulo Maluf do PDS, representando a situação concorre com Tancredo Neves, nome indicado por uma coesão da oposição e, em 15 de janeiro, Tancredo é eleito presidente. No entanto, na véspera de sua posse, na noite de 14 de março de 1985, sofrendo fortes e misteriosas dores abdominais o mineiro Tancredo Neves é internado no Hospital de Base em Brasília e passa por uma cirurgia, depois é transferido para São Paulo (26 de Março) de onde só sairia morto em 21 de abril do mesmo ano, dia de Tiradentes. O seu vice, José Sarney, assume em 15 de março de 1985. A ditadura militar havia acabado oficialmente, mas são marcas que continuam vivas até os dias atuais nos sujeitos fazendo com que assumam diferentes identidades.

1.3 A educação no período

Como estava a educação antes e durante a ditadura militar? Essa pergunta pode ser respondida dizendo que a educação vivia momentos em que se buscavam novos rumos, principalmente pelos altos índices de analfabetismo no país. Toda crise é responsável pelo menos para promover discussões, questionamentos. “Com a crise dos anos 50-60, maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo” (GÓES, 2002, p. 11).

Teve então início aquilo que Góes diz ter sido a mais longa discussão sobre educação nesse país:

[...] foi o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases. Começou em 1948, quando já se discutia o Projeto Mariani; incendiou-se a questão com o Substitutivo Lacerda; não se concluiu a polêmica com a promulgação da lei 4.024 em dezembro de 1961. O debate assumiu um papel questionador até 1964, quando ocorreu, com o golpe de Estado, o verdadeiro “cala a boca” nacional. (GÓES, 2002, p. 13).

Até o fatídico dia 31 de março de 1964, existia um forte movimento popular que participava do processo educacional no país, principalmente na tentativa de alfabetizar adultos. Era a forma de educar *com* o cidadão e não somente *para* o cidadão. Góes (2002) explica que a educação com o cidadão, se dava com a participação do cidadão, de seu universo, de seus saberes. O sujeito era peça importante no processo em que ele aprendia, mas, ao mesmo tempo, também era fator de educação. Eram os ideais de Paulo Freire que preconizavam um novo jeito de educar.

Começou então, a surgir em diversos lugares do país, a disseminação de uma educação popular. “Os quatro movimentos pioneiros de educação e cultura popular⁶ dos

⁶ Os quatro movimentos são: Movimento de Cultura Popular – MCP (Recife); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Natal); Movimento de Educação de Base – MEB (âmbito da Igreja Católica); Centro Popular de Cultura – CPC (UNE). (Inserção de nota minha).

anos 60 e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma História na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras.” (GÓES, 2002, p. 29). Nota-se aí, que os movimentos de cultura popular no Brasil estavam se desenvolvendo e avançando em sua “empreitada” de educar *com* o povo. Esses avanços ficaram evidenciados no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio em 1958, que de acordo com Góes (2002), foram discutidas 210 teses. Paulo Freire debateu sobre o tema daquilo que ele chamava de “trânsito”: “nos anos 60 o povo viveria o ‘trânsito’ de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria, e o cidadão ultrapassaria uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência transitiva/crítica.” (GÓES, 2002, p.11).

A educação tinha uma proposta para se efetivar e obter resultados satisfatórios, quando então, eclode o golpe militar. As conseqüências decorrentes do novo governo “implodem” os movimentos populares. “Os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.” (GÓES, 2002, p. 32). Seguem-se a isso os primeiros movimentos dos golpistas:

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo idéias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão. Assim, reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos. Alguns casos dramáticos exemplificarão isso. Anísio Teixeira, que ocupava a reitoria da Universidade de Brasília, foi sumariamente demitido, logo nos primeiros dias do golpe. O Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o Método Paulo Freire, que o dirigia, foi liquidado, até mesmo em termos financeiros. Milhares de projetores de diafilmes, importados da Polônia (o local de fabricação trazia a marca do “comunismo”) foram vendidos a particulares a preço de liquidação. O Movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas. Os integrantes da equipe dirigente da *Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foram presos por seis meses, no mínimo. Um oficial da Marinha de Guerra assumiu o “comando” da Secretaria de Educação do Município de Natal, ordenou o abandono dos acampamentos e a incineração dos acervos das bibliotecas. (CUNHA, 2002, p. 36)

Como complemento do “pacote repressivo”, a onda de autoritarismo reinou na educação. Também de acordo com Cunha (2002) foram expulsos das universidades professores e alunos, houve o aumento de denúncias às comissões de investigações, diminuição de verbas para as instituições da rede pública, aumento dessas mesmas verbas para as escolas particulares e a sintomática elaboração de um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, pelo ferrenho opositor de João Goulart, o governador do estado da Guanabara, Carlos Lacerda, que privilegiava o privatismo na educação. Os militares promoveram uma guinada na educação:

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Começava então a ser mostrada a face dos golpistas e seus patrocinadores. “No período imediatamente após o Golpe, em 1965, o governo militar direcionou as atividades de alfabetização de adultos para a Cruzada ABC, de caráter evangélico, que já havia se instalado no país a partir de práticas oriundas dos EUA.” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270). A intervenção Norte-americana se deu também na implantação das propostas da USAID, no acordo MEC-USAID, que iriam ditar as normas educacionais a partir de então.

Como a demanda no ensino superior não era atendida a contento, inicia-se a profissionalização pela educação:

A política educacional da ditadura teve no “ensino profissionalizante” uma das suas “realizações” mais ambiciosas. Tratou de multiplicar os ginásios orientados para o trabalho (GOT) e tornar o 2º ciclo do ensino de 2º grau (o antigo colegial) compulsoriamente profissional. (CUNHA; 2002, p. 61).

Nunes (2004) deixa claro que para o governo militar, a educação deveria ser usada para ajudar no desenvolvimento (fornecedora de mão-de-obra qualificada) do país e também como demonstração de que o novo regime político priorizava a educação no sentido de que o país estava sim no caminho do desenvolvimento. Essa propaganda oficial, vinha ao encontro dos desejos do novo governo, pois, “O que se pretendia através do ensino seria criar novos hábitos de consumo e mão-de-obra de baixo nível de qualificação”. (NUNES, 2004, p. 352). Esse quadro que se criou, conforme Cunha (2002), provocou estragos na rede pública, sendo que os alunos que não conseguiam vagas nas turmas de habilitações mais atraentes se inscreviam nas habilitações de formação de professores primários. Até nas disciplinas que deveriam ser oferecidas nas escolas, o governo militar interferia.

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, e como contrapartida houve a descaracterização e o esvaziamento do ensino de Ciências Sociais e Humanas nas escolas de ensino fundamental, médio e superior. Como não lembrar de EMC, OSPB e EPB⁷ neste período? (FONSECA, 2004, p. 370).

Cria-se então a Educação Moral e Cívica (no ensino superior, Estudos de Problemas Brasileiros), “O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas’”. (CUNHA, 2002, p. 72). Percebe-se que um dos objetivos das novas disciplinas era o de controlar os estudantes, “livrando-os” dos perigos comunistas, por exemplo.

Os militares começam a desenvolver junto com a parte conservadora da Igreja Católica algumas ações em conjunto. Conforme Cunha (2002), fazendo parte de um acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja católica e os militares, o arcebispo de

⁷ EMC: Educação Moral e Cívica; OSPB: Organização Social e Política Brasileira; EPB: Estudos de Problemas Brasileiros

Aracaju, Luciano José Cabral Duarte, assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base e foi o relator do parecer que deu as diretrizes para os programas dessa disciplina.

O parecer proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada. Para escapar desse paradoxo, o arcebispo Luciano lançava mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas todas as religiões afro-brasileiras, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas, pelos moralistas e civilistas, à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, apesar do cínico culto dos índios como os primeiros brasileiros. Enquanto eles estavam sendo mortos pelos grileiros e pelos policiais a serviço dos latifundiários, o Hino Nacional Brasileiro era cantado, em tupi-guarani, por professores e alunos do Curso de Educação Moral e Cívica realizado pela Sociedade Educativa e Literária Brasileira, no Rio de Janeiro, em julho de 1970. (CUNHA, 2002, p. 74).

A parceria entre parte da Igreja Católica e os militares, interferindo na educação, se completava com as práticas, onde “a disciplina educação moral e cívica foi lugar de emprego preferencial para padres, freiras e militares, estes nos cursos superiores.” (CUNHA, 2002, p. 77), porém, de acordo com os mesmos autores, a maioria dos professores não seguia as determinações repassadas nos programas e planos dessas aulas. Essa fluidez, no jeito de escorregar ou deslizar de certas situações, que Bauman (2001) descreve, (veremos no próximo capítulo) serviu também, aqui nesse caso, para o enfrentamento ao sólido, ao que está duramente posto. Por isso a disciplina já era até conhecida como “Amoral e Cínica⁸”. Isso, porém, não evitou problemas maiores:

Acontecia de tudo, em nome da moral e do civismo. Desde a esperada propaganda acintosa da ditadura, até o cometimento de violências psicológicas contra as crianças, como em um caso, noticiado pela imprensa, de um menino de 11 anos que saiu chorando da aula de moral e cívica. A pergunta da prova era – “pode um ateu ser um bom pai?” A resposta considerada correta pela professora era não, mas o menino não se conformava, pois, filho de ateus, insistia em responder que tinha um bom pai. (CUNHA, 2002, p. 77).

⁸ Termo usado por Cunha (2002).

Em 1971 a Comissão Especial de Educação Moral e Cívica “se rende” à resistência contra essa disciplina, apontando os culpados: “[...] Os ‘culpados’ pelas resistências ou insucesso, na perspectiva da Comissão, são os diretores e os professores ‘despreparados’”. (FONSECA, 2004, p. 371). A não completa adesão dos educadores em “ensinar” o que queriam seus criadores, em uma demonstração de certa autonomia, provoca a desistência de suas aulas.

Outra disciplina com forte influência militar foi a Educação Física. Além de tentar através das aulas “descobrir futuros atletas olímpicos”, fazendo das aulas treinamentos e buscando nos alunos rendimentos de atletas, em oposição às aulas com preocupações de desenvolvimento motor e atividades que levassem a reflexão sobre o contexto, também ganhava força uma idéia: “A idéia-força da ênfase na educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política”. (CUNHA, 2002, p. 78). Não tendo um aluno questionador, pelo contrário, obediente e servil ao “seu país”, ao seu patrão, ao seu marido (no caso as mulheres), seria mais fácil se manter no poder. Na Educação Física, com suas cópias de exercícios militares “O estabelecimento da ordem era, acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias” (BAUMAN, 1998, p. 53). Essas categorias definidas (aptidão ou não), o caminho para o desporto podia se abrir, ou pelo menos, na intenção militar, “formar” um cidadão “disciplinado”, regras básicas em ditaduras.

Na esteira da tentativa do governo golpista em querer promover a imagem de um país que estava dando certo na educação, com suas campanhas alfabetizadoras, em 1967 é criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, como um projeto oficial do governo militar “O Mobreal surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar.” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270). O material utilizado bem como o método aplicado, se assemelhava aos mesmos utilizados pelos movimentos de educação e cultura popular, porém, o conteúdo crítico e problematizador fora esvaziado, bem como o material que era padronizado, utilizava-se o mesmo para todos os alunos. O Mobreal serviria, de acordo com Haddad; Di Pierro (2000) a promover a inclusão dos marginalizados do sistema escolar, ao mesmo tempo em que atendia aos interesses políticos dos governos militares.

Ainda conforme Soares e Galvão (2005), o Mobral fora muito criticado por ter conseguido que muitos adultos que se alfabetizaram através dele conseguissem desaprender a ler e escrever. No seu final, passou por uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito, sofrendo denúncias de desvio de verbas e mentiras nos números de alfabetizações. Em 1985 com o fim da ditadura, foi extinto, ele que “[...] chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Já o supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000), ao contrário dos movimentos de cultura popular, projetava uma escola que não se distinguiu por sua clientela e se tratava de um projeto de escola do futuro e um meio para a modernização socioeconômica na década de 70 prometidas pelos golpistas. Seria um processo de aceleração na educação daqueles que “havam ficado para trás”, uma compensação relacionada ao tempo, aos anos escolares perdidos. Também fazia parte da aceleração educacional que desembocaria na qualificação para a mão-de-obra barata.

O que quiseram os militares em relação à educação, em seus planos governamentais, conforme Nunes (2004), além do fortalecimento das relações com os Estados Unidos, era o uso da educação para a solução de problemas socioeconômicos, dissociando os alunos da reflexão sobre o processo ao qual eles faziam parte. Para isso:

O Estado utilizou como estratégia política a fragmentação e o desvio tecnocrático. No primeiro caso, isolou as instituições, grupos e classes, em seus próprios interesses, criando e reforçando a concepção de que os trabalhadores devem apenas cuidar do seu ofício, os estudantes dos seus estudos, a Igreja da sua fé, desfazendo os laços de solidariedade das estruturas, pessoas e grupos o seu dinamismo convergente. (NUNES, 2004, p. 361).

Essas estratégias asseguraram durante muitos anos a manutenção do poder por parte dos militares. Hoje passados mais de vinte anos do fim da ditadura militar, podem ser encontrados os reflexos dessa ação representadas em algumas práticas atuais.

CAPÍTULO II - CULTURA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Nesse capítulo, dividido em três partes, descrevo o significado da cultura, a produção de identidades culturais, a banalização das tragédias e as identificações culturais. Construí essa parte do texto para teorizar a identidade e a cultura – através dos estudos culturais – que articulados com as entrevistas darão forma a essa dissertação. Como para os Estudos Culturais não existem identidades fixas e naturais, somente identidades construídas no interior da cultura, considero indispensável uma reflexão através desse texto.

2.1 Cultura e seus significados para os estudos culturais

O entendimento histórico que habitualmente se tem sobre cultura, passa e quase sempre termina (como algo acabado mesmo) naquilo que se relaciona aos produtos derivados da produção artística, da indústria cultural, da capacidade e das condições favoráveis do sujeito de ter acesso às informações e entre outras possibilidades, de frequentar determinados espaços – inclusive os espaços escolares. Nesse conceito sobre

cultura Veiga-Neto (2003) escreve que este correspondia a uma espécie de erudição, enfim, aquilo que se produzia de melhor na ciência e na arte, por exemplo. No “embalo” dessas definições a cultura passa a ter um *status* que serve como um divisor de águas nos grupos humanos, principalmente daqueles que procuram demarcar os posicionamentos dicotômicos entre pobreza e riqueza. Sendo essa postura, uma intenção explícita de caracterização de um poderio exercido. Skliar define que “Toda cultura é, por si mesma, em si mesma, originariamente colonial” (2003, p.104). Esse colonialismo existente nas culturas, como “fabricação” de seus sujeitos, faz parte de um processo onde os desejos de quem domina, se perpetuam a fim de satisfazer as suas necessidades, transformando esse domínio, em algo definitivo, que não pode mais ser mudado na ótica de quem exerce o domínio.

Porém, permanece “enraizado” o conceito de cultura que a torna como algo adquirido, que se compra – por exemplo: maior grau de escolarização, idas aos cinemas, acesso a TVs por assinatura, livros lidos entre tantas outras situações que se confundem **entre** educação, informação, lazer e erudição **com** cultura – dando significado assim para a alta e baixa cultura. Definindo com poucas palavras pode ser assim: o melhor = alta cultura e o pior = baixa cultura. Porém, para os estudos culturais “O ‘alto’ e o ‘baixo’ perderam o *status* canônico no campo teórico, mas continuam sendo importantes marcadores e reguladores culturais.” (BACKES, 2005, p. 126). Isso porque, segundo Veiga-Neto (2003), as definições de que alguém tenha ou não cultura estão atreladas às concepções assimétricas que servem para justificar desigualdades sociais.

As definições, que remetem a idéia de “alta” cultura e “baixa” cultura, que de certa maneira acabam se tornando também culturais, sofrem transformações, (assim como pode ocorrer com todos os conceitos da ciência), que surgem também através de rupturas. Veiga-Neto discorre sobre o início do processo de outras conceituações sobre cultura:

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir - ou, às vezes, no sentido até de detonar - o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é

melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura*.(VEIGA-NETO, 2003).

Os estudos culturais mesmo “detonando” esse conceito moderno da dicotomia “alta” e “baixa” cultura, consideram que essa dicotomia está presente nos diferentes contextos produzidos, sendo usados por diferentes sujeitos, posicionando as identidades. Conforme Veiga - Neto (2003), veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo "fulano é culto", "esse grupo tem uma cultura superior aquele outro", ou "o nosso problema é a falta de cultura". Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração.

Esse entendimento histórico (iluminista) de cultura justifica, por exemplo, as existências das secretarias de cultura de alguns municípios e estados brasileiros que são denominadas como: “Secretaria de Educação e Cultura”, ou “Secretaria de Cultura e Esporte”, ou ainda, “Secretaria de Cultura e Turismo”. Dificilmente encontraremos “Secretaria de Artes”.

O termo cultura pode ser entendido através da linguagem, pois conforme Hall com a virada cultural, “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas ao qual a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (1997a, p. 29). Assim, Hall traz outro sentido de cultura. Indo mais além na explicação, agora da palavra discurso, o mesmo autor diz:

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997a, p. 29).

E esses discursos que reproduzem conceitos próprios acerca dos entendimentos que se tem sobre determinado aspecto, transformam através da linguagem uma definição muito particular de cultura. Há que se destacar, no entanto, que:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [*folkways*]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, a questão do que e como ela é estudada se resolve por si mesma. (HALL, 2003, p. 136).

Esses inter-relacionamentos descritos por Hall tornam a cultura como algo que não é fixo. A cultura pode ter a fluidez de que fala Bauman (2001), tornando-a líquida em vez de sólida, pois para ele “Os fluídos se movem facilmente [...] diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos”. (BAUMAN, 2001, p.8). Essa liquidez vale para os sujeitos (identidades) e para o coletivo (cultura) que vão se constituindo. Faço essa analogia entre a “liquidez de Bauman” e o termo cultura, para através dessa articulação, tentar me fazer compreender na difícil tarefa de conseguir a leitura do outro para aquilo que se quer dizer, embora “Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde.” (SILVA, 2005, p.75). Não havendo solidez nos conceitos, fica entendido (observando que cada um faz a sua leitura de acordo com o lugar cultural de onde esteja falando) que entender o termo de cultura no contexto é aceitar que ela está presente nos sujeitos que por sua vez estão presentes nela, conforme Hall:

[...] *não* é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem uma relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*. (HALL, 1997a, p. 33). (Grifos do autor).

A necessidade de darmos significado a tudo que têm pertencimento ao nosso mundo, a nossa vida e as nossas ações, com leituras de códigos, organizações e regulações, permite a nós interpretar as ações alheias, que por sua vez, formando um conjunto, constituem nossas culturas. E nossas culturas, ainda conforme o autor, dão significados a partir desse olhar às outras culturas. (HALL, 1997a). Então, essa visão carregada de percepções e sentidos que são sinalizados pelo outro (que não é da “nossa cultura”) o torna diferente, de “outra cultura”; vemos então, que conforme já citado anteriormente, não existe só cultura, e sim culturas.

E apoiando-me no conceito da diferença, posso usá-la como argumento para definir a cultura sob outro olhar. Antes, porém, busco a definição de diferença que de acordo com Silva (2000) tem o significado que eu não sou o que o outro é. Quando traduzimos esse discurso, transpondo-o das questões de identidade e penetrando na cultura, podemos dessa forma, buscar essa diferença que está nas outras culturas.

A questão cultural traz consigo, diversas vertentes que mesmo “abrigando” identidades diferentes entre si, constrói uma cultura que se unifica em seus aspectos mais fortes, tornando-se tão exclusiva, que para os sujeitos envolvidos por outras culturas, acabam se diferenciando por aquilo que esses outros não são. Analisando sob o prisma territorial, posso afirmar que quando um sujeito é migrante de outro estado, ele é primeiramente identificado pelas marcas do seu sotaque, a oralidade. Isso vale para um gaúcho, nordestino, carioca ... A alimentação também é um identificador – chimarrão para o gaúcho, tereré para o sul-mato-grossense. Até o trabalho (às vezes sub-emprego) colabora nessa identificação. Embora existam as diferenças dentro das diferenças e assim sucessivamente, pois além de não ser fixa, a identidade é assumida de acordo com os interesses que estão em jogo, nunca é demais lembrar que a cultura é sempre permeada de interesses:

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (HALL, 1997a, p. 40).

Se levarmos em consideração as tradições construídas ou praticadas dentro de limites geográficos - o que cria as regionalizações - teremos também de forma representativa vários elementos caracterizando diferenças, que por sua vez, se tornam “exclusivas” e por isso (pela diferenciação e consolidação) são denominadas tradições. Para Hall “A tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas.” (2003, p. 259).

Essas diferenças ocorrem porque a cultura não é algo que está ali “plantada” ou fixada, esperando que tudo que a circunda venha a aderir a ela, ou então, se não ocorrer essa adesão seja considerada fora da discussão, de pertencimento a outra “coisa” que não seja cultura. A cultura não está pronta. O seu sentido é permanentemente construído. Isso porque ainda segundo Hall (2003), ela não tem posições fixas, podendo ser reorganizadas e passar a ter um novo significado e importância. Para os estudos culturais, a cultura torna-se mais entendível a partir da “virada cultural”, assim explicada por Hall:

[...]uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços – por mais importante que seja esta mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “virada cultural”. (HALL, 1997a, p. 27).

Partindo dessa concepção de cultura e a forma como se dá o processo de participação dos sujeitos nesse contexto, vou a partir de agora nesse capítulo, articular o termo cultura e sua importância no debate sobre poder (poder como inerente a todas relações humanas) e as transformações ocorridas por suas influências, que muitas vezes, tornam-se banais inclusive sob o olhar do oprimido. É claro que contextualizar sobre poder, articulando-o nesse diálogo que estabeleço, está revestido da intenção de falar sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985), contexto dessa dissertação.

2.2 A produção das identidades culturais

Usarei uma citação de Bauman, para já de início, facilitar o entendimento do meu diálogo sobre aquilo que pretendo articular sobre uma situação de domínio (poder) que forma - ou transforma – significados criando assim, símbolos adotados (modelos) para que o domínio se perpetue. Embora visto através dos estudos culturais que nada é definitivo, pelo menos aos que são desejosos dessa solidificação (os sólidos de que fala Bauman,2001) é reconhecida sua intenção de tornar-se permanente, definitivo, indissolúvel.

Os grandes crimes, freqüentemente, partem de grandes idéias. Poucas grandes idéias se mostram completamente inocentes quando seus inspirados seguidores tentam transformar a palavra em realidade – mas algumas quase nunca podem ser abraçadas sem que os dentes se descubram e os punhais se agucem. (BAUMAN, 1998, p. 13).

A necessidade de tornar concretas as idéias “grandiosas” , como foi a idéia de construir uma nação livre dos comunistas, traz sempre no seu bojo aquilo que Bauman (1998) denominou de “sonho de pureza”. No caso, o sonho de livrar o Brasil das idéias comunistas. Por isso um golpe militar consegue, mesmo sendo arbitrário, permanecer, sobreviver e se constituir com imposição de significados, criando os “perigos” na vida das pessoas. Essas justificativas estão na ameaça comunista e por outro lado, nas promessas dos “benefícios” do milagre econômico entre outras possíveis realidades inventadas.

A mídia e agora mais do que nunca a globalização que trás junto de si a informação “instantânea” praticamente junto com o fato alardeado (às vezes transmitida ao vivo pela televisão, narrada pelo rádio, ou noticiada pela internet), misturada aos costumes que se impõem através das artes, como música e cinema, colaboram definitivamente para a implantação de outros valores. Essas aquisições impostas por outras culturas (formando outra cultura), sempre se renovam atendendo aos insaciáveis apelos da propagação de novidades “plantadas” (ou fixadas) pela indústria da cultura. Para Costa (2000) essa definição se torna mais específica quando diz que

A grande diferença hoje, contudo, é que na era da indústria cultural e da comunicação massiva, tanto o quadro célebre quanto a Barbie, são reproduzidos em grande escala, multiplicados *ad infinitum*, inundando os territórios do nosso dia-a-dia sem distinção de grupos sociais. (2006, p.302).

Esses padrões que influenciam as escolhas das pessoas e determinam costumes, colaboram também para definir, a constituição de múltiplas e mutáveis identidades, que os sujeitos podem assumir, no entanto, podemos observar que ao longo da história toda cultura acaba se definindo principalmente pelas relações de poder existentes. Assim como identidades são construídas atravessadas também pelas relações de poder, a cultura está sendo constantemente “visitada” por essa condição humana,

Essas “batalhas” pela busca de afirmação de uma cultura, de uma idéia, (o golpe militar de 64, por exemplo) corrente, teoria, ou outra denominação que exemplifique pensamentos a serem defendidos ou contestados, sempre se caracterizam por uma necessidade de pertencimento, de predominância da postura imposta. Quando então essas posturas se impõem e passam a deter certo domínio, destaca-se aí o uso do poder, que nesse caso “No cerne desta questão está a relação entre *cultura* e poder”. (HALL, 1997a, p. 35). (Grifo do autor). Para isso, são criados os heróis, que ajudam nos processo de conduzir “culturas”, ou ainda, de influenciar fortemente as identidades que sempre estão em processo de construção. Isso ocorrendo, torna possível o controle e conseqüentemente a predominância dos interesses de quem exerce o domínio.

A preferência por um refrigerante, por uma marca de roupa, por um automóvel, estão relacionadas as questões culturais. O desejo não nasce espontaneamente, ele é como a identidade; é construído de acordo com uma série de circunstâncias. Dentro desse aspecto cultural, estão os fatores, as sugestões (propagandas) que levam ao consumo, “Essa devassa interior é acompanhada externamente pela proliferação de instrumentos de vigilância [...] capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento)” (Hall,1997a, p. 23) ou a proliferação de uma sensação, que leva muitos a aceitar uma intervenção que possa enfim, justificar essa ação - mesmo que essa ação seja violenta e arbitrária - como um ato final, sanador dos seus problemas. A instalação do governo militar em 64 no Brasil, se deu com essa justificativa; da segurança. Segurança contra a ameaça externa do comunismo e da ameaça

interna da ascensão das bases (também comunista) e junto com a falta de segurança na população (tal como existe ainda hoje). Os golpistas se mantiveram no poder porque como fala Bauman (1998), “criaram” o inimigo a ser combatido:

Os inimigos eram os revolucionários ou reformistas demasiadamente radicais, as forças subversivas que tentavam substituir a ordem existente, administrada pelo estado, por uma contra-ordem que virasse de cabeça para baixo todo e qualquer princípio sob o qual a ordem corrente vivia, ou pretendia viver. (1998, p.53)

No aspecto político, de relações entre os homens, pode ser trilhado um caminho doloroso e protegido sob o disfarce de defesa da humanidade, ou parte dela, o que pode levar a momentos trágicos, e transformações culturais, como veremos a seguir.

2.3 A banalização das tragédias: uma construção cultural

Quando tragédias com a marca da barbárie ocorrem, imunizadas com o pretexto de que são aceitáveis em suas culturas (na cultura de quem promove), corre-se o risco de que essa complacência perante o aniquilamento de povos (muitas vezes dentro do próprio país) se torne algo “menor” diante da continuidade da vida. Sob esse olhar, tornam-se menos importantes a vida de uns em relação aos dos outros. Esses processos ocorrem em diferentes culturas e não são exclusividades que ocorrem dentro de limites geográficos territoriais, mas sim, de uma consciência coletiva. Essa “aceitação” das decisões ou atitudes que partem de uma “autoridade” superior, evidenciam o universalismo pós-iluminista de que fala Hall:

Muitas grandes idéias – liberdade, igualdade, autonomia, democracia – foram aperfeiçoadas na tradição liberal. Entretanto, é evidente que o liberalismo hoje não é “a cultura além das culturas”, mas a cultura que

prevaleceu: aquele particularismo que se universalizou com êxito e se tornou hegemônico em todo o globo. (2003, p.77).

As desvalorizações das vidas ou atentados aos direitos raciais ou étnicos das civilizações sobrevivem aos tempos, quando lembramos, por exemplo, da escravidão de negros, de índios e outros povos em outros lugares. Nesse estudo, posso articular isso com os desaparecidos, torturados e perseguidos no Brasil pelos militares. Enquanto existiu de uma forma, foi oficializado pelo poder governante e visto como normal pelas partes interessadas naquela situação. Quando deixou de ser constitucional, passando a existir de outra forma - a escravidão, por exemplo - o negro continuou sendo vítima da violência. A violência então já não era mais somente física (açoitamentos, estupros, entre outros), mas passava a ser do abandono, da falta de perspectivas de sobrevivência, da discriminação e da separação – negros X não negros - camuflada. Os povos indígenas também viveram processo semelhante e hoje convivem com as mesmas dificuldades proporcionadas pela exclusão, separação e principalmente a exploração. Contudo, essas exclusões são intencionais, provocadas, direcionadas propositadamente por quem domina, por outro lado, são usadas algumas formas para aproximar essas mesmas minorias quando isso for interessante aos dominadores. Sobre isso, eis a explicação de Hall:

As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do “Terceiro Mundo”, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação. (1997b, p.79).

Tem se tornado comum alguns fatos que são resultantes de ações condenáveis (sob o ponto de vista ético), mas que por uma questão costumeira incorporam-se como cultura de um povo. Cito dois exemplos: holocaustos em nome de Deus e bombardeios contra civis (só para lembrar um dos mais marcantes: a bomba atômica de Hiroshima). Outras situações, só que ocorrendo de forma silenciosa (mas não menos dramática) e de forma lenta e igualmente implacável, são a baixa escolaridade dos pobres, a disseminação

de pandemias nas populações miseráveis, as discriminações sexistas no mercado de trabalho, a inacessibilidade do estudante oriundo da escola pública no ensino superior dito de qualidade, e outros fatos que estão solidificados e “tornados” “normais” culturalmente. Quando há uma tirania governamental, o que é absorvido pela maioria (naquele momento), infelizmente, são os atos desumanos que servem para “justificar” o injustificável.

Essa “oficialização” do poder de influência, que despreza a reflexão de suas vítimas (o que muitas vezes ocorre) constrói uma “cultura” da Lei de Gerson⁹. Essa forma de “conviver” com essas arbitrariedades podem ser associadas a fantasias de que fala Bauman “Cada sociedade, porém, gera fantasias elaboradas segundo sua *própria medida* – segundo a medida do tipo de ordem social que se esforça em ser.” (BAUMAN, 1998, p. 52). Essas fantasias podem ser explicadas no sentido de que o pensamento coletivo produz “códigos próprios” de convivência ou de sobrevivência, onde algumas atitudes arbitrárias passam a ser justificadas pelos critérios que essa mesma coletividade produz. Então nesse contexto, torna-se corriqueiro, normal e às vezes até banal, determinadas atitudes que possam ser caracterizadas como “ilegais”. Essa situação é responsável também pela sensação de insegurança, pois se o perigo existe, ele é provocado como resultado de situações conflitantes e de desigualdades.

A violência por sua vez, passa a ser considerada pela sociedade - com o aval (ou patrocínio) do poder dominante - uma situação que está ligada à pobreza e ao racismo. Bairro pobre, morador violento, se for negro, mais violento ainda. Esse julgamento pode inclusive vir de um morador de um bairro pobre que caracteriza como “mais” violento o morador do outro bairro que ele considera como “mais” pobre que o seu. O presidiário é considerado mais bandido que o deputado envolvido em desvios de dinheiro público. Então nesse caso, os portadores de poder são “imunizados” e mesmo que ele seja preso (até que um juiz ou juíza o liberte rapidamente) ele não é considerado “tão” criminoso (talvez nem um pouco criminoso) como o preso pobre ou negro. Nesse caso, essa banalização da desonestidade – ser honesto passa a ser reconhecido como qualidade – faz com que

⁹ A Lei de Gerson se caracterizou na década de 1970 quando o ex-jogador Tri campeão mundial da Seleção Brasileira de Futebol, Gerson, estrelou um comercial de cigarro para a televisão onde ele fazendo uma alusão a levar vantagem no futebol (falta não marcada quando a bola permanece com a equipe do jogador que sofreu a mesma) pronunciava a frase: “Pra você que gosta de levar vantagem em tudo, certo?”. Essa frase foi “traduzida” para representar a “cultura” do brasileiro que sempre gosta de se sair bem em todas as situações, não se importando com questões éticas e morais.

enriquecimento ilícito seja compatível com a carreira política “[...] toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*.” (HALL, 1997a, p. 34). (Grifos do autor).

Nessa “luta” contra as situações que adversamente se colocam, os sujeitos que não concordam com o que está posto, podem passar a resistir contra aquilo que não concordam. Durante o período militar brasileiro, tivemos nossos “heróis” anônimos (muitos) que confrontaram essa situação que não aceitavam. Tivemos entre os professores, inclusive, aqueles que enfrentaram a ditadura da forma que podiam, e outros, da forma que permitisse “continuar sobrevivendo”. Cada um, naquele momento, construiu sua identidade de acordo com os interesses em jogo.

2.4 Assumindo identidades culturais

O mesmo sujeito “muda” de identidade financeira, tornando-se mais rico, quando precisa provar rendimento para a obtenção de empréstimo financeiro, financiamento de bens (casa, carro, eletrodomésticos...) ou até mesmo para satisfazer uma vaidade. Porém, não são somente questões financeiras que transformam identidades, mudando-as. Essas identidades também sofrem “metamorfoses”. Idéias, discursos, pontos-de-vista são mudados conforme os interesses em jogo, às vezes, são influenciados pelas trajetórias das histórias de cada um, ou ainda, por aquilo que acrescentamos aos nossos saberes na liquidez das transformações culturais, “Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997a, p. 26).

Contradições, essa palavra que prega armadilhas quando prevalece a incoerência, ou mesmo quando os sujeitos assim se tornam (incoerentes), por uma questão de se articular frente às várias posições adotadas, sugere uma dependência dos indivíduos ao poder. Poder aqui com o significado de decidir pelo outro, ou ainda, de obrigar o outro a certas escolhas, que por uma imposição, torna “normal” seus atos. A remuneração necessária para suprir necessidades estabelecidas pelo próprio sujeito o faz agir seguindo as determinações do poder dominante. Então temos aqui, uma autonomia questionada.

Para Backes (2005), o fracasso e o sucesso de cada um, são fatores que independem das vontades individuais, e são também, construídos culturalmente. Isso

porque a liberdade de ação, nesse caso, se condiciona ao fato de “ir” até onde o próprio contexto permite. As identidades não são simples escolha individual, são construções históricas e culturais:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 1997b, p. 42)

O que nos faz ser o que somos, é isso que chamamos de construção de identidade (Hall, 1997b). Nossas identidades estão constituídas pelas culturas nas quais somos inseridos. Se identificar é se compor com fragmentos que nos formatam, portanto o nosso passado é que nos transformou nisso que somos. Vivemos com a questão do tempo sempre articulando momentos, misturando o passado com o presente. Se relacionarmos o tempo ao espaço descrito por Bauman (2001) teremos então a “instantaneidade” ou, a ausência do tempo, o que não confere mais valor ao espaço. Porém, cada ação, cada relação com o presente, é assim dessa forma porque se faz com lembranças do passado, construindo um mosaico que nos identifica. Nisso tudo, a cultura está presente, porque de qualquer forma, agimos de acordo com os processos nos quais estamos inseridos.

As identidades quando observadas pelo olhar da história, podem conceituar um sujeito por aquilo que ele ajudou a “construir” no processo de transformação de um momento, ou ainda, de uma situação. Sujeitos que deixaram suas marcas em períodos relevantes no contexto que ajudaram a transformar a economia, a política, um país ou mesmo um modo de viver, se constituem em nomes que se “fazem” de acordo com os interesses de quem os “fabrica”. Se falarmos em nomes importantes para a história brasileira mais recente, poderemos ao citar Getúlio Vargas, destacando suas qualidades, enumerarmos a criação da CLT¹⁰, a implantação da Usina Siderúrgica de Volta Redonda que industrializou o aço no Brasil – proporcionando uma certa autonomia internacional -, a criação da Petrobrás com a exploração e refino de petróleo no país e finalizando, sua morte

¹⁰ Consolidação das Leis Trabalhistas, que regulamentou o salário mínimo, definiu horas trabalhadas, criou sindicatos entre outros benefícios aos trabalhadores brasileiros.

em condições “heróicas”¹¹. Mas, se por outro lado, a intenção ao falar de Getulio Vargas for a de expor sua negatividade, poderia falar que ele foi um presidente que implantou uma ditadura no país, que perseguiu comunistas,¹² se aproximou do nazismo de Hitler, tentou matar um jornalista que fazia oposição ao seu governo¹³ e se matou porque não aceitaria a humilhação de naquele momento ser deposto por seus opositores. O que quero mostrar é que não existe uma identidade única. “A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. (SILVA, 2000, p. 76) e, portanto se movem, sabendo disso (sem ter certeza) o que um professor relata sobre seu passado, está sendo “lembrado” com a identidade de hoje. Para Hall:

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representações* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos construídas para nós. (1997, p. 26) (Grifo do autor).

Não quero de nenhuma forma inocentar ou justificar pela via da compreensão atos de barbárie e arbitrariedades promovidas contra homens e mulheres, que os arrancaram de seus convívios, mutilando famílias, vitimando inocentes e deixando órfãos filhos, pais, mães e amigos. O interessante aqui é junto com os sujeitos da pesquisa (professores naquele período), buscar como se deu a construção cultural de suas identidades.

Esses olhares para uma mesma identidade promovem através das diferenças dos discursos, formas antagônicas de descrever um sujeito. E esse antagonismo pode se dar, quando, por exemplo, o sujeito se avalia. Os arrependimentos vêm dessa “mutação” nos pensamentos e as afirmações também seguem o mesmo caminho (invisível) da

¹¹ Divulgada oficialmente como suicídio, onde deixou uma carta testamento justificando seu ato.

¹² O caso mais conhecido é sobre Olga, esposa do comunista Luis Carlos Prestes, que foi em seu governo, entregue aos Nazistas.

¹³ Carlos Lacerda.

confirmação. Esse tempo entre uma definição e outra, é o tempo da construção de identidade, por isso o passado está presente nessa e em outras identidades (HALL, 1997b), pelo menos são o que mostram as entrevistas¹⁴.

Ao falarmos de uma identidade, estamos falando de todo o processo que envolve a construção, transformação e novos significados que dão sentido a uma existência. A diferença que se estabelece entre identidades, está construída por aquilo que Bauman diz “[...] talvez como a ‘diferença que faz a diferença’; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo.” (2001, p. 15).

Portanto, uma ditadura implantada a mais de quarenta anos e encerrada a mais de vinte anos, ainda “produz” culturalmente seus efeitos. Ou melhor, muitas identidades atuais derivam desse momento histórico, sendo importante notar que os “protagonistas” aqui estudados, são educadores que estiveram em sala de aula inseridos diretamente no processo educacional. E nesse processo foram vigiados, ora por militares (que eram alunos), ora por colegas ou então em outros momentos, pelos sistemas de segurança existentes.

Para escapar das possíveis situações em que eram vigiados, comparo essa situação ao Panóptico. “O Panóptico era um modelo de engajamento e confrontação mútuos entre os dois lados da relação de poder.” (BAUMAN, 2001, p. 17), pois haveria de acontecer nesses espaços, tentativas de se “driblar” o outro. O que hoje se torna vivo ao ser lembrado, motivo de emoções que remetem a tristeza, é de qualquer forma um hiato que se preenche nessa permanente construção da identidade.

¹⁴ As entrevistas estão analisadas no Capítulo III.

CAPÍTULO III – OS CAMINHOS PARA OUVIR AS VOZES

*Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro,
continua a estar do lado de fora.
Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe,
simultaneamente, outros dados descritivos.
Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele.
Pode participar nas suas atividades,
embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto.
Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo.
É empático e, simultaneamente, reflexivo. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 113)*

Quando um país enfrenta um Golpe de Estado, o que cria uma nova situação que muda a forma de viver e de conviver do seu povo¹⁵, há que se reconhecer uma guinada cultural (não se trata da “virada cultural”¹⁶ de que fala Hall, 1997) nessa população. Inicia-

¹⁵ O Golpe de Estado em si foi uma ruptura com o sistema democrático vigente no período, por exemplo: no aspecto democrático tínhamos eleições populares. A partir da tomada do poder pelos militares, o Brasil começa a viver um período de repressão, censura e atos violentos. A mudança na forma de viver da população se deu no sentido de que as novas intervenções militares, mudavam a rotina inclusive daqueles que estavam alheios aos problemas de então. Agora, é sabido que as turbulências já existiam e o “palco” para esse ato, há muito vinha sendo preparado.

¹⁶ A virada cultural de que fala Hall (1997a) se relaciona aos conceitos de linguagem sobre a cultura, dando um outro significado a palavra.

se assim o processo que irá estabelecer a adoção de novas posturas que caracterizarão novas identidades. Essas novas identidades se pulverizam, distinguindo os que são contra de um lado e os que são a favor do outro. Então essa ambigüidade – mesmo que não seja declarada (pelo medo) é perceptível aos olhos de quem observa.

Fazer essa observação, depois de alguns anos (décadas) pode ser, uma investida com perguntas (entrevistas) e envolvido, absorvido, incentivado pelos estudos culturais (pesquisa) para um exercício de compreensão da construção de identidades culturais de uma categoria de professores. Essa observação “de fora”, tem na expressão um pouco do que Stuart Hall (1997b) fala do “espelho do olhar do outro”, onde a criança forma a sua imagem a partir das relações com o outro. Por isso uso a expressão “observação de fora”, porque é realizada por quem não estava presente aos acontecimentos. Explico; nasci em 1968, quatro anos depois do golpe e embora me lembre muito de conversas que ouvia sobre a ditadura e assustadores “milicos” (morava na fronteira com Paraguai e Argentina), ainda era uma criança. Quando comecei a “articular” os acontecimentos (início da década de 80), a ditadura já estava bastante enfraquecida, embora presente. Então conversar com professores que viveram com intensidade essa oposição ao regime é feito hoje com o meu olhar, sabendo que esse olhar é construído dentro das culturas das quais estou constantemente fluindo (termo de Bauman já explicado anteriormente).

Nos itens que se seguem, distribuí a análise em categorias, a partir daquilo que se tornava mais recorrente nas falas dos entrevistados. Procurei não criar muitos itens, para não tornar por demais dispersiva a análise. Como recebi muitas informações devido a entrevista ser semi-estruturada e também porque em determinados momentos durante as entrevistas, precisava alongar a conversa para conseguir algumas declarações completas, procurei sintetizar e reunir as falas que se “interligassem”, mas também com a preocupação de não deixar de fora nenhum dado relevante.

Quando iniciei os primeiros contatos para a realização das entrevistas dessa pesquisa, ouvia de alguns dos futuros entrevistados, comentários de que eu teria muitas dificuldades para escrever a dissertação. “Será um trabalho difícil...” foi o que ouvi de pelo menos dois dos entrevistados. Por mais que, ao me apresentar falasse o tema da dissertação “a pesquisa é sobre a construção da identidade cultural do professor durante o regime militar” e nunca pedisse um depoimento histórico sobre o período, praticamente todas as entrevistas começaram parecidas. Os educadores iam relatando o processo

cronologicamente, revivendo os acontecimentos do período, talvez por serem eles, a maioria, professores de história. Alguns sugeriam que eu lesse tal autor ou “aquele” livro, ou ainda, “você leu meu livro?”. Eu ouvia os depoimentos sempre me contendo para interrompê-los o menos possível, e lembrando que o objetivo da pesquisa era trazer para o texto a construção da identidade dos entrevistados naquele período. O que importava para o meu trabalho eram os significados que vinham inscritos nas entrelinhas e não exclusivamente as informações históricas ou as revelações surpreendentes que me contavam. E as revelações foram fortes. Nem todos os professores as fizeram, mas quando algum as fazia, parecia que o “mundo” ao nosso redor (eu e o entrevistado) naquele instante se anulava. Eu querendo ouvir, o entrevistado querendo falar. Nisso tudo eu tinha que “ler” nos fatos narrados, nas posições defendidas e estratégias adotadas o que os fazia serem assim. Um tom de voz, um olhar, um gesto, uma postura corporal, o local escolhido para a entrevista, o cômodo no local, a decoração do cômodo, tudo isso fala muito a respeito de uma identidade.

Eu, e também os entrevistados, passávamos durante a entrevista por um processo de conhecimento. Dos seis professores entrevistados eu conhecia (pelo menos ouvira falar na imprensa) cinco. Somente uma professora eu nunca tinha visto, e, todos os entrevistados não me conheciam. Talvez por isso, quando eu telefonava para explicar minha intenção e tentar agendar uma entrevista, precisava ser direto e objetivo nas palavras, sem repetir uma conversa decorada, memorizada para “romper” as barreiras existentes frente ao que não se conhece (eu era o desconhecido). Durante o tempo das entrevistas (a menor durou cerca de quarenta minutos), havia sempre uma sensação de “peso” pairando no ar. Esse peso só ia se dissipando durante o desenvolvimento das entrevistas. Alguns depoimentos, porém, foram pesados, tensos, carregados, do início ao fim. Teve uma entrevista que eu só me senti mais leve, umas duas horas depois. É impressionante como nós ficamos sempre com a “atmosfera” do ambiente da entrevista nos envolvendo por longas horas, algumas por dias e confesso que teve uma entrevista que ainda hoje, me faz lembrar de tudo no ambiente que encontrei, nos gestos e expressões faciais da entrevistada, e que possivelmente, não mais me abandonará. “[...] não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 2001, p. 352). Talvez por isso escrever seja bom, porque em

frente ao branco da tela do computador encontro um lugar para “falar” do que me impressiona, e, depois de transposto para o papel, alguém que “ouça” o “silêncio” imposto pelas circunstâncias que envolveram os entrevistados.

Antes, porém, lembro os objetivos que orientaram essa pesquisa, pois, foi com base nesses objetivos que formulei as perguntas e conduzi as entrevistas. Objetivo geral: compreender como se deu a construção da identidade cultural do professor de Campo Grande durante o regime militar. Objetivos específicos: a) A partir das histórias relatadas, constatar os elementos que mais contribuíram para a identidade cultural dos professores; b) Identificar formas de controle exercidas sobre os professores em sala de aula; c) Identificar quais os tipos de informações que recebiam (livros, jornais e revistas); d) Investigar os tipos de espaços sociais/políticos freqüentados pelos professores; e) analisar a percepção dos professores à época do regime militar sobre os movimentos que se opunham ao regime.

Foi usada a pesquisa biográfica múltipla – um procedimento metodológico inspirado na história de vida que, segundo Neves “trata-se de um conjunto de depoimentos de história de vida, vinculados a um projeto de pesquisa que se propõe, por exemplo, a recolher depoimentos de sujeitos históricos, anônimos ou não, que atuaram em um mesmo movimento social, político, religioso ou cultural.” (2006, p. 22).

Entrevistei seis professores, escolhidos por terem lecionado no ensino médio¹⁷ (antigo segundo grau) de 1964 a 1985, nas áreas de ciências humanas e que de certa forma foram, ou se sentiram perseguidos pelo regime militar. Coincidentemente, sem que houvesse essa preocupação, houve uma divisão exata na questão de gênero, com três homens e três mulheres entrevistados e em locais por eles definidos, havendo o comprometimento de manter os entrevistados no anonimato. Devido a isso, na análise das entrevistas, há uma preocupação em evitar nomes de sujeitos e de lugares que possam identificá-los. Esse mesmo cuidado está na apresentação dos mesmos, nas linhas seguintes. Creio que se não houvesse a promessa do anonimato, certamente o teor dos depoimentos seria outro. Dou a eles nomes fictícios. Para os homens, nomes de anjos: Gabriel, Miguel e Arcanjo. Para elas, nomes de flores: Rosa, Margarida e Camélia.

¹⁷ Exceto o Professor Gabriel, que não lecionou no Ensino Médio e o fato está justificado no texto em sua apresentação nesse capítulo.

Alguns sujeitos ouvidos nessa pesquisa foram sugeridos por outros professores do mestrado, principalmente em um seminário onde nós, os alunos, apresentamos os nossos projetos de pesquisas no início do programa. No final de 2006, iniciei os contatos com os professores que pretendia entrevistar.

Depois de entrevistar os sujeitos iniciava as transcrições das fitas K-7, um processo lento, que tem de ser feito com todo cuidado. Preferi eu mesmo fazer as transcrições para não perder os gestos, olhares, tom de voz, e veemência nas palavras, o que ajuda a enriquecer as informações e tornar o texto mais fiel ao depoimento. Para adiantar o processo de escrever, fazia uma análise individual em cada entrevista, o que facilitou muito no momento de construir a análise propriamente dita da dissertação.

Afirmo ainda que senti nos entrevistados, pelo menos em cinco deles, uma vontade de falar junto com a necessidade de ser notado, enfim, de ter alguém que além de ouvi-los, pudesse compartilhar de lembranças, revelações e emoções. Esses sentimentos se encaixam no que diz Hall, “[...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.” (HALL, 2000, p. 110).

O primeiro professor que entrevistei foi o Gabriel. Esse professor não é um sujeito que lecionou no ensino médio (critério estabelecido para a escolha dos sujeitos), no entanto, considerei relevante entrevistá-lo pelo fato de ter sido perseguido pelo regime militar, de ter vivido uma vida paralela – uma legal e outra na clandestinidade - e fazer parte do processo histórico de resistência contra a ditadura. Participou ativamente do movimento de anistia e pela volta das eleições diretas. Lecionou na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quando ela estava sendo implantada (Universidade Estadual do Mato Grosso). Considerando importantíssimos esses dados, marquei a entrevista por telefone, que se deu em um escritório na sua residência. Nunca havia tido um contato direto com o Professor Gabriel e saí da entrevista com a sensação de ter participado de uma aula de história, de sociologia ou de filosofia, e mais que isso; parecia que eu havia estado sentado ao redor de uma mesa de bar e participado de um diálogo revelador com um velho amigo conhecido, embora até então, ele não me conhecesse. Terminada a entrevista, me indicou um professor para ser entrevistado, e com o meu aceite telefonou na minha presença para o Professor Miguel, marcando a entrevista.

Na seqüência então, entrevistei o Professor Miguel, que me recebeu em seu apartamento. O entrevistado deixou na entrevista marcas de sua formação em história, demonstradas quando já no início da entrevista é “convidado” a falar sobre sua vida durante o regime militar. Nesse momento, o professor sistematiza seu depoimento: faz uma retrospectiva histórica daquele período enumerando os fatos cronologicamente, onde a sua história (de sua vida) é relatada de forma inserida no contexto do período. O professor como outros, inclusive o Gabriel, lutou contra a ditadura dentro de um partido político, nesse caso, clandestino, o PCB.

A Professora Rosa, terceira a ser entrevistada, foi a professora que eu mantive o primeiro contato para as entrevistas, ainda no mês de novembro de 2006. Entre idas e vindas, a entrevista ficou marcada para ser realizada em uma quarta-feira em uma associação, meses depois. A conversa na entrevista com a Professora Rosa, na maior parte, se pareceu com um discurso (literalmente um discurso), onde as pronúncias das palavras saem em meio a gestos e entonações que refletem o sentimento da entrevistada naquele período. É como se ao falar, a professora estivesse se dirigindo aos sujeitos daquele tempo. Suas expressões vão do riso aos dentes cerrados, dos gestos de punho fechado ao levantar de um dedo que balança no ar (o indicador), sempre com o olhar “penetrador” nos meus olhos, como se quisesse que eu entendesse o que ela falava através de sua expressão corporal. Em determinados momentos, seu corpo (ela está sentada em uma cadeira) se projeta à frente, com as mãos postadas para dentro (os dedos de uma mão de frente para os dedos de outra mão – na Educação Física usamos o termo “voltadas medialmente”) espalmadas sobre as coxas e a cabeça inclinada para frente, como se quisesse se aproximar ao máximo, talvez para ser entendida. Nesses momentos, durante a conversa, mentalmente construo a frase: “querendo entrar no meu pensamento para ser entendida”.

A Professora Margarida foi a quarta entrevistada. O primeiro contato que tive com ela foi ao final de 2006 (novembro). Consegui o número de seu telefone através de uma pessoa conhecida minha. O contato com essa amiga se deu porque eu telefonei para falar com o seu “chefe” (ele é hoje presidente de uma fundação do governo do estado), para conversar e saber dele, se estava adequado ao perfil que eu buscava para os sujeitos das entrevistas. Ele foi enfático ao afirmar que não. “Não, não fui professor nesse período... não tive problemas nesse tempo”. Foi então que minha amiga sugeriu essa Professora e me informou o telefone, pois ela havia sido sua professora. Essa mesma

professora também havia sido indicada pelos professores do mestrado, a chamarei de Margarida.

A Professora Margarida mora sozinha em um apartamento e nossa conversa se deu em uma sala (extensão da cozinha), sentados em volta de uma mesa. Espalhados por alguns cômodos estão os retratos de seus filhos, dos netos e do marido, já falecido. Em uma parte da sala está um computador, que segundo ela é usado para orientar outros pesquisadores, “Estou fora de uma instituição de ensino superior, mas oriento pesquisadores de várias partes do Brasil”.

Depois de ter entrevistado essa professora (desligado o gravador), conversava normalmente com ela – engraçado como surgem revelações envolvendo nomes de pessoas nesses momentos – falando a ela dos sujeitos que pretendia entrevistar, e até tentando alguma indicação de sua parte - disse a ela que havia feito um contato com uma professora e que a mesma declinara do meu convite, dizendo que não foi professora naquele período, somente coordenadora em escola, etc. “Ela disse isso pra você porque hoje ela está no poder. Ela não quer falar, não quer correr riscos” me falou a Professora Margarida.

Realmente, tanto essa professora que “hoje está no poder” como aquele professor que também ocupa um importante cargo, não quiseram ser entrevistados, usando como artifício negar uma identidade do passado (tomo emprestado uma frase do Professor Arcanjo que em seu depoimento fez a afirmação “[...] a tendência é começar a negar coisas do passado [...]"). Há outra frase dessa professora dita no primeiro contato que eu tive com ela, ainda por telefone: “Quem sente a dor, não quer lembrar”. Ela falou isso prevendo uma possível dificuldade que eu encontraria para ouvir depoimentos dos entrevistados. Quando chegou a sua vez de falar, houve momentos em que se confirmou o que ela me havia falado meses antes. Para falar do período histórico (ela foi professora de história) falava com tranquilidade, como quem estivesse dando uma aula expositiva, porém, quando falava de SUA HISTÓRIA, a voz ia sumindo, transparecendo a idéia de que queria terminar logo o assunto. Essa foi a entrevista em que senti o sujeito mais tenso, onde ao mesmo tempo que ia falando e lembrando de um período, fazia uma espécie de desabafo. Lembrei das aulas sobre entrevistas do programa de mestrado que eu tivera, e tentei – entre deixar falar e não interferir, e, quando a entrevistada parava de falar, interferir para falar mais - conduzir a entrevista dentro do propósito de reconhecer ali, a construção de uma identidade.

Preciso dizer que nessa entrevista foram vários os momentos em que me curvei (fisicamente) a sua frente e redobrei a atenção as suas palavras, dada a importância do que ela ia relatando. Fui ouvindo palavra por palavra, e, através disso, compondo outro momento para a pesquisa. Senti uma sensação que só posso definir como privilégio. Privilégio não por estar compartilhando um momento de recordações doloridas ou amarguradas, mas sim, por “funcionar” como uma espécie de “ponto de referência” para aquilo que essa professora se dirigia, naquele momento (o da entrevista), tendo eu como alguém que a ouvisse.

A Professora Camélia foi a entrevistada na seqüência. Essa entrevista foi realizada na casa da Professora, que hoje está aposentada e se dedica a algumas pesquisas. O depoimento se deu na sua biblioteca, que tem uma estante ocupando três paredes desse cômodo. Em frente a uma dessas paredes está colocada uma escrivaninha e sobre ela, um computador com impressora. Algumas fotos sem moldura estão fixadas em algumas portas de vidros dessa estante.

Os contatos para esse encontro começaram no final do ano passado, e foram sendo protelados até conseguir marcar a entrevista em sua casa. Todas às vezes que eu ligava, e após me identificar, ela me perguntava sempre: “Quem quer falar com ela?”, “O quê que você quer?”, “Liga amanhã que ela não está” (Nesses momentos devia ser outra pessoa que atendia ao telefone, mas, como as vozes e o tom eram parecidos, eu nunca sabia com quem estava falando. Certamente a convivência faz os modos de se expressar tornar-se parecidos, pensava eu). Essa entrevista ficou marcada, como aquela em que foi mais difícil de conduzir e conseguir “arrancar” alguma declaração ou mesmo, algumas palavras que impactassem o que eu vinha buscando. É claro que para colaborar nessa elucidação de construção de identidades, qualquer resposta dada a uma pergunta e às vezes até um olhar, dizem muito. Talvez não contem tudo, mas dizem muito. Por duas vezes a conversa foi interrompida para que ela atendesse ao telefone e o seu depoimento se caracteriza pela forma como ela fala: rápido, repetindo palavras para “fechar” uma frase e tom de voz baixo. Tentei várias vezes “espichar” uma conversa, prolongar um assunto, mas, não consegui.

Outro dado a realçar, foram as suas recomendações para que eu lesse seus artigos, seus livros, enfim, o que ela “falava” através da escrita. “Você leu aquele meu livro?”. Muita educada e atenciosa, sua voz saia baixa e compenetrada. Fiquei com a

impressão de que ela não tem muita disposição de falar, e que talvez sua voz seja substituída pela vontade de escrever. Como eu já sabia de uma perda familiar recente – um filho - (e talvez por isso tenha levado essa minha construção sobre seus sentimentos para a entrevista), procurei não tocar em assuntos que pudessem se relacionar a sua família, e quando o fiz, falando de sua neta que havia estudado com minha filha, ela abreviou o diálogo. Na despedida, disse-me que o apartamento ficou grande, porque antes morava com os quatro filhos e hoje são só dois, sendo que somente o marido mora com ela.

O Professor Arcanjo foi o último a ser entrevistado. Concedeu-me a entrevista em seu local de trabalho. Ao telefonar para ele em sua casa, mantendo o primeiro contato, marcamos a entrevista para “sexta-feira que vem”, no seu local de trabalho, pois para ele seria um dia tranquilo. Nossa conversa se deu em sua sala, onde conversamos sentados um frente ao outro ao redor da mesa de trabalho, e em nenhum momento houve interrupção. Interessante que eu conhecia o professor desde 2002, porém, nunca havíamos conversado. Calmo e atencioso, no início da entrevista era visível sua preocupação com o gravador, para onde ele constantemente olhava enquanto falava. Notei também que, assim como todos os outros entrevistados, falava mais e despreocupadamente após o término digamos assim, “oficial” da entrevista, quando o gravador era desligado. Houve inclusive um momento em que a entrevista já havia sido encerrada e ele disse ter lembrado de algumas coisas que gostaria de falar.

A respeito do gravador, em todas as entrevistas, houve uma preocupação inicial dos entrevistados com o aparelho, percebida pelos desvios dos olhares fitando o objeto. Já imaginando isso, antes de iniciar as entrevistas, seguindo BOLDAN e BIKLEN (1994) fazia uma pergunta nas entrevistas mais genérica, para que a partir de uma pergunta densa, o entrevistado fosse se sentindo mais à vontade para contar sua(s) história(s) e a partir de então, mergulhando em lembranças mais específicas. A idéia aplicada deu certa, havendo uma evolução na desenvoltura dos sujeitos no desenrolar de seus depoimentos. Alguns demoravam mais para se soltar, outros não. Esse “clima” criado entre dois sujeitos – o entrevistador e o entrevistado – para lembrar momentos passados, cria um ambiente de cumplicidade estabelecido por códigos e são entendidos a partir de simples gestos, porque buscar nesse passado, lembranças dos entrevistados, é de certa forma promover um encontro,

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2005, p. 27).

Destaco que nesse período das entrevistas que duraram sete meses, desde a primeira entrevista em Janeiro de 2007 até essa sexta entrevista em Julho do mesmo ano, a satisfação (e paixão) que essa pesquisa me proporcionou trás uma sensação de privilégio que talvez não pudesse sentir em outro trabalho.

CAPÍTULO IV – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Nos depoimentos ouvidos dos professores, encontrei um material riquíssimo para compreender as construções de suas identidades no período militar. As marcas que ficam decifradas nas palavras, servem para nos guiar na tarefa de “ler” as identidades construídas em um determinado período que se caracterizou por uma intervenção do poder sobre a população. Quando os Professores falam de suas experiências contando suas (e outras) histórias, algumas situações se assemelham, outras, se distanciam, como por exemplo, os interesses que cada um defendia. A luta na ACP¹⁸ por melhores salários defendida pelo Professor Miguel, os trabalhos de engenheiro pelo Professor Gabriel, a política partidária da professora Rosa, a luta heróica da Professora Margarida para “salvar vidas” das possíveis vítimas de seu marido militar, o jeitinho com a censura para as apresentações das peças da Professora Camélia e o Professor Arcanjo que disse: “nunca fui perseguido” mas que depois se lembra de ter sido demitido por perseguição política; nos conduzirão através desse “túnel” do tempo, mostrando como os significados que circularam naquele contexto construíram determinadas identidades.

¹⁸ ACP – Associação Campograndense de Professores (mais adiante a entrevistada explica que os sindicatos estavam na ilegalidade, sendo portanto, a Associação uma entidade também de reivindicações dos professores). A ACP funciona ainda hoje no mesmo local, atuando inclusive junto aos professores aposentados que se reúnem todas às quartas-feiras à tarde desenvolvendo atividades artesanais e participando de lanches. A entrevista com a professora Rosa, foi realizada nesse local em uma quarta-feira. Todos os anos são organizadas viagens entre esses professores.

As identidades que vão se transformando, servem agora para explicar a minha situação de pesquisador. Eu que no início da pesquisa estava à procura de um possível cheiro de sangue, pois imaginava um cenário onde pudesse encontrar depoimentos de professores vítimas de torturas, atentados ou brigas, comecei a encontrar lágrimas, vozes embargadas, raiva e alegria que se misturam; mostrando diferentes dimensões dos sujeitos, diferentes identidades assumidas.

A partir de uma pré-análise das seis entrevistas, foram observadas as recorrências nas falas dos sujeitos, o que colaborou decisivamente para a categorização na análise. Devido às repetidas vezes que o assunto divisão/criação do estado foi trazido nas entrevistas, junto com outros assuntos que se referiam as questões regionais, iniciei essas categorizações escrevendo sobre “Nascimento e vida da ditadura nos estados mato-grossenses e a construção das identidades”. Na seqüência, o texto apresenta “O medo e os dribles na resistência e a construção de identidades”, pois esse sentimento (o medo) e sua conseqüente reação (os dribles) estiveram presentes em todas as falas nas entrevistas. O item “Amigos e inimigos no poder e a construção de identidades”, foi construído baseado nas declarações que envolveram diferentes tipos de identidades construídas pelos sujeitos entrevistados, quando falaram de suas relações amistosas e ao mesmo tempo conflituosas.

Por outro lado quando busquei nos entrevistados, manifestações de hoje que pudessem estar relacionadas aquele período, houve recorrentes expressões que caracterizaram variados “estados de ânimo¹⁹” dos sujeitos, por isso o título: “Sentimentos, afirmações, negações e a construção de identidades” para tratar dessa questão. Houve momentos na entrevista, em que manifestações convergiam e divergiam sobre o mesmo assunto, por isso tratei desses “olhares” no item, “Olhares diferentes e iguais sobre o mesmo objeto e a construção das identidades”. Por fim, categorizei o item “Construindo as identidades nos movimentos de lutas”, por aquilo que ficou caracterizado nas palavras dos professores referentes as suas ações nos movimentos políticos e sindicais e ainda nos lugares por eles freqüentados.

¹⁹ Situação emocional no momento.

4.1 Nascimento e vida da ditadura nos estados Mato-grossenses e a construção das identidades

Vou tratar nesse item, da ditadura no Mato Grosso, que depois viria a ser dividido em dois estados. Como os sujeitos da pesquisa viveram esse período antes e depois da criação de Mato Grosso do Sul, trato da ditadura nesse caso, nos estados mato-grossenses como forma de contribuir para o entendimento da construção de suas identidades.

Nas entrevistas para esse trabalho, as declarações dos professores entrevistados foram esmiuçadas no sentido de trazer para a pesquisa, a construção de suas identidades durante o período militar brasileiro. Porém, aqui nesse item, usarei também algumas falas dos professores nas entrevistas com a intenção de buscar em suas palavras, uma contextualização regional sobre o período. Começo pelas palavras da Professora Margarida quando em sua entrevista, resumiu a participação estadual durante o regime militar, mais especificamente Campo Grande:

O contingente militar aqui era muito grande. Pela própria característica da cidade. Uma cidade cosmopolita... e nos velhos tempos, ainda do Mato Grosso uno, essa região era considerada sertão. Aquele que tivesse feito qualquer bagunça lá no litoral ou em outro estado, era mandado pra cá como se fosse é... expatriado pra cá. Só que aqui, nós tínhamos uma sociedade ativa. Essa pessoa se enturmava então Campo Grande era... era não! Continua sendo, um grande centro irradiador de idéias. E a ditadura – a ação da ditadura aqui – não foi menor que nos grandes centros como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro ou Porto Alegre. Porque aqui nós estávamos próximos a fronteira da Bolívia e próximos a fronteira do Paraguai. Então você tem fronteira seca fácil de passar. (PROFESSORA MARGARIDA)

Pode ser que pelo fato do grande número de integrantes da esquerda – no PCB e alguns abrigados ainda no MDB e depois PMDB, PT, PDT e PTB, serem de figuras conhecidas da sociedade, pelas profissões que desempenhavam, pelos bois que tinham no pasto entre outras características que o “absolvessem” perante os padrões da sociedade,

que aqui no Mato Grosso do Sul o número de mortes, desaparecimentos ou torturas patrocinados pelo regime não tenha sido maior. Soma-se a isso, a luta pela divisão do estado de Mato Grosso uno, que catalisava as ações e mobilizava a classe política mais ao sul do estado mato-grossense. Como exemplo para ilustrar essa situação descrevo o depoimento do Professor Gabriel:

[...] Eleitos os governadores, 83 já era governador aqui o Wilson Martins e lá em São Paulo era o Franco Montoro. E nós fizemos um congresso semi clandestino, que foi estourado pelo Romeu Tuma²⁰ e então o advogado, ou melhor, o testemunha de defesa do Onofre – correu processo contra ele e tal – foi o Rachid Derzi, ele era advogado do Rachid, então tinha pelas relações que a gente tinha na sociedade, a gente era um problema maior reprimir do que não reprimir. Você entende? Ia arrumar mais problemas se reprimisse. De repente era meio peixe dentro d'água.

Também aqui no Mato Grosso do Sul, o golpe militar e sua ditadura foram rigorosos em suas ações para manter o poder e o controle da situação. O que ocorre - e talvez por isso a impressão de uma não resistência – é que o silenciamento imposto, fortalecido pelas promessas de atos violentos, produziu nesse período, uma espécie de esquecimento coletivo. “Campo Grande, em que pese na época ser uma cidade relativamente pequena, vivenciou uma situação não muito diferente do que aconteceu no resto do Brasil. Muita gente foi presa sem ter nada a ver com comunismo.” (SILVA, 2005, p. 127). Interessante notar que o comunismo era uma “senha” (ou a senha) para tratar os contrários ao golpe de 64. Os comunistas podem ser comparados a sujeira referida por Bauman (1998) onde, essa “sujeira” era uma ameaça às organizações, ou ainda, a sujeira é tudo aquilo que incomoda o que está dentro de uma ordem, ou ainda, a ordem é tudo aquilo que está no seu devido lugar. Essa ordem, era um Estado sem o perigo do “comunismo”. O comunismo seria a sujeira a provocar a desordem, ou ao menos, a desculpa para aqueles que queriam manter a ordem.

²⁰ Chefe da Polícia Federal no período.

Houve perseguições no sul do Mato Grosso aos que se opunham ao regime, principalmente contra os comunistas (ou os que fossem considerados comunistas). Como falou o Professor Gabriel quando perguntado sobre perseguições:

Tinha aqui uma entidade chamada Ação Democrática Mato-grossense, a ADEMAT, que se armou, os militares armaram esse grupo, era um grupo paramilitar, esse aí andou pegando feio **no nosso pessoal**²¹. A ponto de exigir, eles queriam o fuzilamento sumário dos presos políticos de 64, que era assim, Cláudio Frageli que era um médico aqui, queria o - preso que ele estava de olho era o Alberto Neder que era médico colega dele. Era um pessoal feroz. (PROFESSOR GABRIEL).(Grifo meu)

Sobre esse episódio, Silva (2005) fala da prisão de Neder²², que aconteceu quando ele estava foragido na fazenda de um amigo em Rio Brillhante, que ao sair para caçar foi preso por um fazendeiro. De lá foi transportado por avião até Campo Grande. “Os militares responsáveis pela prisão desfilaram com o médico algemado dentro de um jipe pela Avenida Afonso Pena²³, com o intuito, talvez, de mostrar à população que o mais conhecido comunista de Campo Grande estava preso.” (SILVA, 2005, p. 133-134).

Essa mesma ADEMAT, é citada pelo historiador Silva, “[...] seus militantes eram médicos, advogados, pecuaristas, comerciantes, professores, intelectuais, jornalistas, entre outros, mas, pelo que pudemos perceber, com pouco sentimento humano”. (SILVA, 2005, p. 127). O mesmo Silva em seu texto destaca que a ADEMAT era ligada à UDN (União Democrática Nacional) e ao IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) que através do Golpe de Estado queria chegar à presidência da República. Seus integrantes portavam armas de uso exclusivo das Forças Armadas, como se pertencessem a seus quadros e tinham a “liberdade” de usá-las, agindo em nome da ordem. Busco em Bauman uma definição para essa ordem:

²¹ O “nosso pessoal” a que se refere o Professor Gabriel eram os integrantes do Partido Comunista, assim como ele.

²² Alberto Neder era médico e militante do PCB.

²³ Uma das principais avenidas no centro de Campo Grande.

“Ordem” significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis. (BAUMAN, 1998, p. 15).

Em sua escalada contra as liberdades, as perseguições se destinavam aqueles que se insurgiam contra o regime. Eronildo Silva (2005) ainda cita que o “O Democrata”, jornal que tinha uma linha editorial de luta e combate às mazelas da política regional, foi destruído em março de 1964. Também conforme o historiador, Nelson Trad, vice - prefeito de Campo Grande em 1964, buscava junto ao Fadul Filho – ministro da saúde de Goulart – informações sobre a possibilidade de o presidente cassado se dirigir a Campo Grande. Nessa noite Trad foi preso e sua casa revirada. Depois, Nelson Trad seria preso mais cinco vezes. Em seu depoimento ao Silva disse “Havia dias em que me prendiam de manhã e me soltavam à tarde”. (2005, p. 133).

Ainda lembrando sobre os perseguidos, a Professora Rosa também fala do Wilson Fadul, “É, o Dr. Wilson Fadul que foi prefeito de Campo Grande, quando Campo Grande ainda era cidade do interior, ele foi perseguido porque ele era Ministro da Saúde do Governo João Goulart né.”

Os comunistas eram os alvos prediletos dos golpistas, e isso fica latente nos comentários da Professora Rosa, “[...] eram quatro sul mato-grossenses que moravam na mesma pensão. O Jânio Quadros, o Frageli, o Dr. Wilson e o Sá Carvalho, o Luiz Sá Carvalho, esse sim era comunista, sempre foi. Muito perseguido pela revolução.” (PROFESSORA ROSA). Além do ataque com privações e violências físicas, havia as “fofocas” que eram plantadas no sentido de colocar a população contra os “comunistas”. Silva detalha que “No início de abril de 1964, por exemplo, surgiu um boato dando conta de que a água que abastecia a cidade de Campo Grande estava envenenada – um grupo de comunistas tinha colocado veneno no reservatório.” (2005, p. 135).

O medo do comunismo se tornou um fator decisivo para intimidar a população e colocá-la contra os resistentes a ditadura. A explicação para o medo e a luta contra o comunismo pode estar no fato de o Brasil ter participado, por exemplo, durante a Segunda Guerra Mundial, nos combates em solo italiano, ao lado dos norte americanos, como já

escrevi nas páginas anteriores. Em seguida, como também já comentado, nossos militares foram treinar na *National War College* tendo como potencial inimigo a União Soviética. Foi também em nome de se precaver contra a ameaça comunista, entre outras desculpas, que o golpe de 1964 foi deflagrado. Portanto, os comunistas continuavam sendo (e tinham que ser, para justificar censuras, cassações e outros gestos autoritários) o alvo preferido dos militares, da direita e daqueles que queriam manter uma situação de domínio como desejavam há muito.

A educação (como visto no item 1.3 A educação no período) serviu ao regime, como um meio pelo qual se formariam seus alunos no sentido de oferecer ao governo, através de uma formação tecnicista, aquilo que os meios de produção necessitavam para suprir a demanda de um país que afinal de contas, vivia uma nova fase econômica. Ferreira Jr e Bittar (2006), se referem a esse papel da educação, “O regime militar, embalado pelo ‘*milagre econômico*’, estabeleceu claramente uma vinculação entre educação e modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção [...]”. (2006, p. 66). Os autores se referem a mensagem do então presidente em 1970, Emilio Garrastazu Médici, sobre a “revolução” que prometia realizar na educação para preparar os alunos “para a vida”, ou seja, para o mercado de trabalho. Como de fato, nos anos iniciais, o governo ditatorial priorizava as grandes obras, essa demanda aquecia o setor, promovendo interferências inclusive nas reflexões sobre o momento, como revela o Professor Gabriel: “72,73,74 de repressão, e ao mesmo tempo de milagre brasileiro. Então as pessoas estavam ganhando a vida, a gente não tinha muita facilidade pra repercutir as nossas idéias [...]”.

É evidente que as disciplinas das áreas de humanas sofreram interferências, como afirma o Professor Arcanjo:

[...] acabavam criando os Estudos Sociais e nós passamos a ter no currículo da escola secundária, organizado de forma diferente, então, por exemplo, o ensino de história que é a área que eu atuava, passou a ser ministrada da 5ª a 8ª série como área de estudos, área de Estudos Sociais, numa conjugação assim de conteúdos da história, da geografia, da economia, da sociologia, da antropologia etc.[...]. E no primeiro grau no caso então a questão da história ficava diluída em meio a tantos outros conteúdos começou também nas escolas a implantação de novas idéias que depois vieram a ser conhecidas como tecnicistas. Em que se valorizava muito o planejamento do professor, as técnicas de ensino que ele utilizava, e assim por diante.

Os professores de Campo Grande escolheram a ACP – Associação Campo-grandense de Professores como a entidade principal para sua luta. Um fato que não pode passar despercebido é a lembrança da Professora Rosa ao falar na entrevista, “as dez primeiras vereadoras de Campo Grande sempre foram professoras.” A partir desse dado, fica fácil entender a influência que o professorado tinha em meio a população, daí a força da ACP. Nas palavras de Hall, “Assim sendo, certamente, há práticas *políticas* que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas *econômicas* [...]” (1997a, p. 33).

Porque o governo não os reconhecia como sindicatos, não reconhecia as associações como sindicatos. Mas faziam o papel de sindicatos. Então a ACP que era a Associação Campo-grandense de professores que até hoje é ali na Rua Sete de Setembro, perto da XV²⁴, era uma associação da década de cinquenta, de caráter mais recreativo, de comemorações e tal, e nós retomamos aquela associação. Que naquele tempo a gente chamava da pelegada²⁵. E fizemos a primeira greve de professores em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, em 1981, o governador na época era o Pedro Pedrossian. (PROFESSOR MIGUEL).

Sintetizando esse período, o Professor Miguel fala da ditadura, porém, é interessante observar que ele constrói essa análise a partir de uma realidade vivida aqui no estado.

No final dos anos setenta, também começam a surgir os movimentos que vão de uma certa maneira, colocar em xeque o próprio regime que havia sido implantado em 1964. Então começam a se manifestar os movimentos sociais, notadamente o movimento sindical, com o ciclo de greves no

²⁴ Rua XV de Novembro.

²⁵ Termo usado para sindicalistas que trabalhavam (obscuradamente) pelos interesses opostos aos sindicalistas filiados.

ABC²⁶ paulista, depois culmina na fundação do PT e da CUT²⁷, a ditadura militar vinha de sucessivas derrotas eleitorais, desde 74, depois em 78 é obrigada, por pressão política... né?... manifestações da sociedade civil, como da OAB²⁸, CNBB²⁹, da ABI³⁰, a por fim aquela repressão de tortura, de prisões e torturas, notadamente em decorrência da morte do Manoel Fiel Filho e do Vladimir Herzog³¹ e como consequência, a anistia política, ou seja, a libertação dos presos políticos e a volta dos exilados. E aquele bi-partidarismo ARENA³², MDB³³, que vinha desde 65 - tinha sido fruto do AI-2³⁴ - tinha mostrado que aquela bi-polaridade colocava o regime em xeque. (PROFESSOR MIGUEL).

Dentro dessa luta pelo fim da ditadura, ocorria também a luta dos divisionistas que queriam a divisão do Mato Grosso uno. A negociação (BHABHA, 1998) está presente em todas as relações sociais que são sempre relações de poder, por isso, as justificativas para as pretensões dos sulistas em criar o novo estado se baseavam em muitas reivindicações, como disse a Professora Rosa em sua entrevista:

Os nossos deputados não tinham vez lá, a maioria dos deputados estaduais preferia eleger presidente de lá, e aí Campo Grande só tinha

²⁶ Sigla formada pela iniciais de cidades vizinhas entre si que abrigavam – ainda hoje - um significativo parque industrial: Santo André, São Bernardo e São Caetano.

²⁷ Central Única dos Trabalhadores.

²⁸ Ordem dos Advogados do Brasil.

²⁹ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

³⁰ Associação Brasileira de Imprensa.

³¹ Jornalista morto em 1975 nas dependências do DOI-CODI do II Exército – Destacamento de Operações Internas – Comando Operacional de Informações, por asfixia onde a princípio foi divulgada sua morte como sendo suicídio, o que depois foi contestado, sendo que em 1978 a justiça declarou a União responsável pela sua morte. Era identificado com o comunismo e sua morte tornou-se símbolo da luta pela liberdade e defesa dos direitos humanos.

³² Aliança Renovadora Nacional.

³³ Movimento Democrático Brasileiro.

³⁴ Ato Institucional promulgado pelo governo militar em 1965, que dissolveu o sistema pluripartidarismo e permitiu ao presidente da República legislar através de decretos-leis, além de estabelecer eleições indiretas.

prejuízo, tanto que a Rede Municipal³⁵ até hoje é muito maior que a Rede Estadual aqui, por causa dessa tradição da Prefeitura se virar pra fazer tudo. Aliás na história de Campo Grande isso sempre foi evidente, nós sempre fomos um povo guerreiro, lutador. Nós sempre tivemos que nos virar. Criamos as coisas. A primeira escola foi particular, o primeiro ginásio foi particular, a primeira faculdade foi particular, religiosa, da Missão Salesiana.(PROFESSORA ROSA).

Já para a Professora Margarida, a criação do Mato Grosso do Sul foi uma ação estratégica do governo militar, “Olha, a criação do estado durante a ditadura, ela não veio para atender as expectativas dos divisionistas, ela veio para atender um programa geopolítico comandado pela guerra fria.” (PROFESSORA MARGARIDA).

Em sua entrevista prossegue explanando sua convicção:

[...] porque como está lá no segundo plano nacional de desenvolvimento, essas regiões, principalmente o nosso estado, por ele ter uma proximidade das fronteiras dos dois países, a entrada dos chamados comunistas – entrada e saída – possíveis levantes populares, sabe? Então em nome do desenvolvimento – da segurança com o desenvolvimento, criaria-se mais condições econômicas aqui dentro do estado – agora, quando eu falo que ele veio pra atender os objetivos da guerra fria, né, os interesses geopolíticos, por que? Ao criar os programas para estabelecer um desenvolvimento econômico na região onde hoje é Mato Grosso do Sul e na região onde hoje é Mato Grosso, ele desafogaria as pressões políticas que estavam ocorrendo no Rio Grande do Sul, oeste catarinense, oeste paranaense. Por quê? Lá a guerrilha era armada. E aqui ao eles criarem os programas como Prodoeste, Polocentro. Prodepan, Prodegran, ele facilitaria esse imigrante vir, vender a terra dele lá mais barato, vir pra cá, comprar terra a preço barato e financiado, e ao ser auxiliado pra desmatar e com isso ele desafogaria a pressão política lá em baixo, (pausa) daria assim pra acalmar a região, aqui do estado de Mato Grosso do Sul, por conta da, do processo que sempre veio caminhando – o ideal divisionista – então ele cria condições de desenvolvimento e cria o estado. Foi como que a forma de calar a boca dos divisionistas (pausa) tá? A... Por que? Alguns desses caras que estavam... que foram cabeça pra criação do Plano Nacional de Desenvolvimento, o próprio Geisel; o Geisel serviu aqui, Andreazza serviu aqui, Golbery do Couto Silva serviu aqui, Reis Veloso serviu aqui; então eles têm essa... eles conheciam essa região. (Pausa). (PROFESSORA MARGARIDA).

³⁵ Rede de Escolas de Ensino.

A questão da segurança esteve também presente no ato da divisão/criação do estado. Se fosse dividido, haveria a possibilidade de se controlar melhor o estado, que a partir de então, seriam dois estados da federação (como efetivamente ocorreu). Em busca da segurança, valia então a anulação da liberdade, conforme Bauman, “A promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança”. (2003, p. 24). A ditadura que promoveu a limitação de liberdades em nome da provável “segurança”, tinha em mente a ampliação da segurança para que livremente avançasse governando o país.

4.2 - O medo e os dribles na resistência e a construção das identidades

O medo conduz a adoção de estratégias que requer um exercício muito grande de raciocínio. As decisões tomadas nesses momentos (aí é possível perceber que nossas escolhas não são autônomas) são sempre no sentido de decidir por quais caminhos seguir, como fazê-los e nem sempre, com a necessidade ou a preocupação de onde se vai chegar. Então o que passa a importar nesse momento é driblar uma situação contrária, que abruptamente se faz presente, incomodando e “convidando” o sujeito a fazer alguma coisa. Foram as ações desenvolvidas nesses momentos, que deixaram as marcas mais profundas nos sujeitos entrevistados. São marcas “carimbadas” que estão memorizadas na parte mais profunda das recordações e, quando provocadas, (nesse caso, a entrevista) emergem, expondo os sentimentos com intensidade. Esses sentimentos são de raiva, tristeza, arrependimentos, alegrias, de dever cumprido, de tempo já passado (como alguém que se considera sendo de outro século – como falou um professor) e muitos outros, que estarei abordando mais adiante.

Trago agora para a análise, aquilo que considero o ponto inicial, o ponto de partida que fez os professores entrevistados, naquele período, conviver com o que os incomodava, onde passaram a adotar diferentes posturas: atacando, negociando, ou ainda, não as enfrentando. Falo do medo e das estratégias de enfrentamento, o drible, que podem ser lidos como posturas de coragem, ou resistência. “Foi uma resistência pautada dentro do medo. Medo, medo mesmo!” (PROFESSORA MARGARIDA).

Esse medo esteve sempre presente para os professores. A palavra medo para a Professora Margarida surgiu na entrevista, quando ela foi convidada a falar sobre sua vida no período militar. É importante, portanto, salientar o destaque que ela dá as questões de perseguição, repressão e opressão; todas geradoras de medo. Medo, aliás, foi uma palavra pronunciada por ela muitas vezes na entrevista, “Nós vivemos um período do medo” foi uma das frases que sintetizam esse momento e que a professora usou para expressar seu sentimento, que derivava principalmente do ambiente criado naquele período.

As reuniões eram difíceis de acontecer, justamente pelas dificuldades impostas, que ocasionavam esse sentimento, o medo. Encontros de duas ou mais pessoas eram considerados perigosos. O Professor Gabriel fala dessas dificuldades “Eu lembro cara, como era complicado a gente fazer reunião!” Mais adiante, comentando sobre essas dificuldades, fala do medo, “A gente tinha a sensação de estar (sendo) permanentemente filmado, permanentemente gravado”. A Professora Rosa também menciona o medo como uma das dificuldades para se fazer reuniões, “Clubes não alugavam pra gente nem com o dinheiro na frente, morriam de medo.” O medo, evidentemente, tornou contornos relevantes nesse processo cultural.

Quando o medo está dentro de casa e os dribles acontecem ali, contra o regime e a instituição militar, o significado dessa identidade que então se assume, ganha proporções perigosas, se vistas sob o olhar dos riscos que implica. A Professora Margarida faz uma revelação surpreendente e corajosa. Transcrevo na íntegra suas palavras, pois penso ser dispensável qualquer abreviação dessa parte do seu depoimento. Considerarei essa seqüência de relatos importantíssima, sem condições de executar qualquer tipo de cortes:

Meu marido era militar, ele era sargento do exército, ele fazia parte da polícia militar, que caçava, - caçava entre aspas né, caçava comunistas, ele até a morte dele ele achou que ele fez um trabalho patriótico. (Longa pausa, passando a sensação de estar fazendo um julgamento mental sobre o marido, ou ainda, de estar tentando justificar para si própria o posicionamento político – e de vida - que eram opostos ao seu).

Altemir: Que ano ele morreu? (Pergunto com a intenção de alongar e aprofundar o assunto)

Margarida: Noventa e nove. Ele achava que tinha feito um trabalho patriótico. (pausa) Então... eu... nós não comungávamos com a mesma idéia. Mas eu não podia me contrapor a ele, abertamente, porque senão ele mesmo poderia me denunciar. Então o que eu aprendi? Quando ele chegava – desculpe a expressão um pouco chula né – das caçadas,

chegava cansado, tomava um banho, que ele chegava - ficava às vezes quinze dias fora – cansado, todo estropiado... tomava um banho, comia, deitava e dormia. E eu tinha que lavar a roupa dele do quartel né. E ia fiscalizar os bolsos pra poder botar a roupa pra lavar e aprendi a ler as mensagens codificadas. Decodificar as mensagens. Aí eu aprendi que... ficava sabendo... “olha... a próxima missão dele é essa”. Algumas pessoas eu conseguia avisar. Eu botava as crianças num carrinho, saía empurrando, porque você não podia dar telefonema, você não podia fazer bilhetes. (pausa). Você não podia mandar recados. (longa pausa). Então eu punha as crianças no carrinho – os três num carrinho só – e saía empurrando. Aí chegava lá – Campo Grande naquela época não era esse monstro³⁶ que é Campo Grande hoje, você conhecia praticamente todo mundo – e passava em frente a casa, apitava na campainha, quando espichava uma cara lá, que via que eu estava com as crianças no carrinho, e eu ia embora.

Altemir: Era o código?

Margarida: Era o código. Eu ia embora. Então a pessoa saía com a roupa do corpo, do jeito que tava. Alguns, eu conseguia avisar, outros não. (pausa). Que eu, assim, que eu ficava sabendo, que era ele que ia buscar. (PROFESSORA MARGARIDA).

Enquanto ouvia esse episódio, veio-me de súbito o título do filme “Dormindo com o inimigo”. Coincidentemente após a entrevista, quando já estava em pé para retirar-me, ela falou que quando assistiu ao filme *Dormindo com o inimigo*, se viu na trama. Eu não estava sozinho em meu pensamento “criativo”. Ela, professora, contrária ao regime militar, ele, militar, convicto de que o golpe era necessário. Fiz então o que naquele momento seria inevitável no sentido de contemplar os objetivos da pesquisa. Perguntei como era seu relacionamento com o marido, que lugares eles frequentavam; o que veio seguido de um “[...] a lei do medo. Eu só ia onde ele permitia ir, *aspas*.³⁷” (risos). Ela disse ter lido desde “O Capital” até as regrinhas da “Revolução Cubana”, sendo que para o marido estava “sempre estudando, preparando aula.”

Esse medo que motiva posturas fazendo com que a professora assumisse uma identidade subversiva (avisando as futuras vítimas), não a impediu de como ela mesmo disse, de fazer a coisa que naquele momento considerava a mais certa. Podia ter feito outras escolhas dentro daquelas que seriam possíveis para ela, mas, naquele momento,

³⁶ Monstro aqui = grande, trânsito movimentadíssimo...

³⁷ A Professora pronunciou a palavra *aspas*, querendo dizer que mentia ao marido, que sua resposta estava à parte do que realmente ela fazia.

continuar casada com o “caçador” de comunistas e silenciosamente fazer o “seu trabalho” de salvar vidas, talvez tenha sido, dada as circunstâncias, sua melhor forma de combate. Afinal, independente de terem outros possíveis motivos como a sustentação da família, ou o medo de sofrer conseqüência pior por uma separação familiar, sobrava a ela, o “privilégio” de ter acesso às fontes que denunciavam o próximo serviço de seu marido. Preferiu continuar ao lado (ou junto) dessa fonte, que também era o caçador, mesmo correndo o risco de se tornar uma caça dele.

Na seqüência do depoimento, a professora Margarida comenta outro fato que a deixou triste, segundo ela, “que me doeu muito”, e dessa vez, a voz sai forçada “[...] o diretor de uma escola onde eu dava aula, e ele era aluno da oitava série (para de falar e quando recomeça a voz sai com dificuldades, percebo nela o conhecido nó na garganta, um choro reprimido) se apresentou para o diretor e disse: ‘Sinto muito diretor, o senhor está preso!’ ”

Seu depoimento prossegue, retratando o que ocorria nas salas de aula:

E a partir do golpe militar nós vamos ter o que a gente aprendeu a chamar de alunos profissionais. O que significava isso? Eram alunos que se matriculavam, mas o objetivo dele não era estudar, era ver o que é que os professores falavam, o que é que os colegas... se debatia no horário do recreio. Então nós vivemos um período do medo. Um medo... porque qualquer conceito que você utilizasse que estivesse naquela lista do anti-comunismo, do anti-patriotismo que era as duas linhas em que eles se baseavam, o sujeito era chamado pra ir fazer declarações, etc., etc. (MARGARIDA).

Perguntada sobre o que fazia para driblar essa espionagem a Margarida responde, “Quê que eu fazia?” e segue falando - sempre pausadamente e entre muitas pausas - que usava da história para tentar mostrar aos seus alunos a atualidade “sem tirar nenhum juízo de valor” e na seqüência diz que nem antes e durante a ditadura “eu nunca fiz parte de nenhum grupo de comunistas como eles tachavam”. O comunismo a incomoda, fato esse explicitado quando diz que a ditadura comunista e a ditadura militar não eram

caminhos que trariam o “desenvolvimento” para o país, “Ambas eram perniciosas [...] você tinha um período de Stálin que foi horroroso”.

Continuando seu depoimento, a Professora Margarida fala justamente dessa situação em que ela tinha alunos militares e alunos políticos (ocupantes de mandatos) e isso fazia com que driblasse essa espécie de panóptico, que mesmo não estando presos, eram passíveis da observação do possível espião. Sendo que “No Panóptico, os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento [...] tinham que se ater aos lugares indicados sempre porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento seus vigias, livres para mover-se à vontade.” (BAUMAN, 2001, p. 16-17). Esse desconfiar, porém, não saber de onde vinha o olhar que espionava, gerava o medo e a hipocrisia. Segundo seu depoimento “a gente trabalhava numa dualidade [...] você sorria quando você estava com vontade de pular na garganta do sujeito. Né... então, tinha essa política do medo aliada a uma política hipócrita.” (Professora Margarida). Isso para ela é responsável por uma situação existente ainda hoje,

[...] uma coisa que infelizmente eu acho que essa política do autoritarismo [...] contribuiu para consolidar algumas coisas que ainda existe muito aqui dentro do nosso país, é a corrupção. Essa história de jeitinho, de molhar a mão, dos lobistas, isso aí se consolidou, assim de uma forma – consolidou no sentido assim - se institucionalizou durante o governo militar, porque eles não tinham, eles não prestavam conta dos atos deles, porque eles estavam acima da lei. E você pode observar que esses políticos que estão indo, subindo e que hoje estão jogando pra tudo quanto é lado, o lado podre da história, rezou e reza por essa cartilha. (PROFESSORA MARGARIDA).

Relembrando do período e comentando sobre as possíveis vigilâncias que poderia ser vítima, outro professor, o Professor Gabriel esclarece que:

[...] funcionava o sistema de deduração. Tinha alunos, estudantes que eram profissionais do sistema de informação [...] não tinha uma vigilância em cima da minha temática como professor. O que havia era uma vigilância sobre a minha atividade no movimento de professores. Fui membro da associação de docentes, coisa dessa natureza, né?

No seu depoimento, o Professor Gabriel, por exemplo, faz uma revelação onde o drible contra a possível vigilância mostra-se hoje divertido, mas que certamente no período, não foi nada alegre, “**o movimento de anistia surgiu aqui dentro de um fusca rodando na Universidade**. Eu estava dentro desse fusca mais alguns dirigentes do partido.” Nessa declaração o professor fala entusiasmado com um tom que mistura bom humor e alguma nostalgia. Suas frases são pausadas. O Professor Gabriel está revivendo intensamente um momento de sua vida, como se um filme estivesse “rodando” na sua mente e ele pacientemente vai narrando as cenas e falas que se “desenrolam” na memória,

Hoje a gente não caberia que nós ficamos bem mais gordos né? Mas tinha uns cinco ou seis caras dentro do fusca, rodando né, porque você imaginava que podia estar sendo gravado, então - e lá estavam pessoas que depois vieram a desenvolver um papel importante no movimento de anistia [...] então era assim, aquela permanente preocupação com gravação, ser seguido, ser fotografado e as dificuldades em ter os aparelhos, e aí tem coisas fantásticas do folclore político que eu já pensei várias vezes em escrever. (PROFESSOR GABRIEL).

A medida que a entrevista vai se desenvolvendo, entusiasmo-me em ouvi-lo. Lembro-me que após a entrevista, já me despedindo, retomo o assunto do livro que ele pensou em escrever, então me responde que falta tempo necessário para isso. O diálogo continua (já não é mais uma entrevista estritamente formal) e os risos saem fáceis. Ao falar das reuniões clandestinas, surgem novas revelações:

[...] nós fizemos reunião do Partido Comunista³⁸, mas clandestina, em lugares os mais insuspeitos da cidade, por exemplo, nós fizemos reunião de dois dias no colégio Nossa Senhora Auxiliadora, assim, chegando uma pessoa a cada cinco minutos. Tinha três portas, uma na Mato Grosso³⁹, uma na esquina da Padre João Crippa⁴⁰, então chegava um,

³⁸ Partido do qual o entrevistado fazia parte.

³⁹ Avenida Mato Grosso.

⁴⁰ Rua Padre João Crippa

dali a cinco minutos chegava outro, depois chegava outro. Era um Colégio de Irmã, de uma Congregação reacionária, então a armação que tinha pra essas coisas acontecer era fantástica. (Depoimento do Gabriel)

Sem as Irmãs saberem.

Gabriel: É...(gagueja e ri) Não, então tinha um companheiro nosso, um advogado... “Eu vou arranjar, eu vou dar um jeito, vou conseguir com a igreja o lugar”, e chegou do cara - que depois eu fiquei sabendo que em qualquer lugar é o cara mais importante dentro da igreja – ele era advogado, esse amigo, era advogado da Missão Salesiana, então chegou o *Ecônomo* da Missão. O *Ecônomo* é o cara que cuida das finanças, é o secretário de fazenda... O nome formal dele era o *Ecônomo* da Missão, que era um Padre italiano, cujo irmão era do PC italiano. [...] daí eu fui lá. Procurei a Madre Diretora e falei: “Irmã, o negócio é o seguinte, vai ter aqui uma reunião e eu queria explicar minimamente pra senhora o caráter dessa reunião”, aí ela olhou pra mim e falou, “meu filho, se o Padre [...]” – o que controlava o dinheiro – “se o Padre [...] pediu pra fazer, eu não quero nem saber pra que que é”...(risos)... “eu só quero saber se posso mandar café e água” O controle financeiro (fala rindo) mandava... (inaudível, pois o entrevistado fala entre gargalhadas) ... uma reunião no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, o lugar mais insuspeito da cidade.(PROFESSOR GABRIEL). (Grifos meus).

Os interesses interferem nas posições assumidas pelos sujeitos, e fez a Irmã não querer saber o que ia acontecer lá dentro. E os convidados para a reunião, chegando estrategicamente ao aparelho⁴¹, que era o “Colégio de Irmãs” mais tradicional da cidade. O drible nesse caso foi possível ajudado pelas relações de poder.

Como o medo, de acordo com a Margarida foi uma sensação permanente para ela e para outros naquele período, ao perguntar a ela sobre o medo hoje de falar, me responde que não existe. Talvez tenha me respondido assim para tentar de certo modo me convencer que hoje fala “livremente”, que talvez não tenha mais nada para esconder e que aquele medo, só existiu no passado. Como o marido que foi sua principal ameaça de deduração já está morto e a ditadura acabou, seu discurso agora é o do desabafo. Cita, por exemplo, a ocasião em que ela e sua irmã foram chamadas por um certo General Pitaluga para dar palestras sobre civismo para a tropa. Nesse momento, segundo ela, buscou Platão e Aristóteles. Quando pergunto se ele estava desconfiado ou não delas, por isso havia chamado-as, ela responde, “Sim. Sim.” Saiu um “sim” tão simples para mim, que daquele jeito ela confirmava o óbvio. A professora junto com sua irmã conseguia se “sair” de uma

⁴¹ Local clandestino usado para reuniões e atividades proibidas pela ditadura.

situação delicada, onde sua coragem era colocada à prova. Com a “tarefa” realizada, havia um sentimento (pelo menos momentâneo) de alívio, daquilo que havia se livrado.

Livrar-nos do que, momentaneamente, mais nos aflige traz alívio – mas um alívio em geral transitório, uma vez que a “nova e melhorada” condição rapidamente revela seus aspectos desagradáveis, previamente invisíveis e imprevisíveis, e traz com ela novas razões de preocupação. (BAUMAN, 2003, p. 23).

Essa “leitura” que precisamos fazer dos não ditos, se torna necessária a medida que as palavras são “engolidas” pelo pensamento de quem as pronuncia. Como estamos vendo, os dribles dos professores não se davam somente em sala de aula, mas também em outros espaços. Entrevistando o Professor Miguel, lanço o questionamento: “E nesse período você devia sofrer perseguições?”. A pergunta vem respondida com a afirmação de que tinha uma vida dupla e mais adiante com a resposta “Minha prisão foi rápida, já não tinha mais tortura”. Essa prisão se deu por uma “agitação política contra o lançamento do PDS aqui em Campo Grande” justifica o Professor Miguel. Quando é questionado sobre o seu sentimento de estar sendo vigiado em sala de aula, Miguel fala de sua atuação, de certa forma, de uma estratégia adotada que caracteriza uma tomada de postura através do exercício autônomo em sua aula:

eu usava aqueles livros didáticos, mas fazia uma reinterpretação para os alunos. [...] eu posso trabalhar com qualquer texto, [...] vamos discutir inclusive a posição ideológica do autor do texto [...] colocando uma outra interpretação, uma outra versão dos episódios e dos fatos históricos.(PROFESSOR MIGUEL).

Outra forma de dribles se manifestava do jeito de ler através dos códigos estabelecidos e decifrados nas notícias NÃO publicadas nos jornais e as informações sobre o Brasil em Rádios do Exterior. Ler jornais no período da repressão onde a censura imperava nas redações dos grandes diários era um exercício que exigia sensibilidade para

se ler até o que não estava escrito. “Olha nesse período a censura tornava muito pouco interessante os jornais locais. A parte que você queria ler é que tinha um verso de Camões lá substituindo, ou em branco, ou uma receita de bolo...” (PROFESSOR GABRIEL). Essa era a forma que o jornalismo usava para comunicar aos seus leitores a intervenção da censura. Silva busca em Derrida a interpretação de uma mensagem quando diz que, “Para Derrida, o que caracteriza a escrita é precisamente o fato de que, para funcionar como tal, uma mensagem escrita qualquer precisa ser reconhecível e legível na ausência de quem a escreveu e, na verdade, até mesmo na ausência de seu suposto destinatário.” (SILVA, 2000, p. 94).

É lógico que havia outras “manobras” para “driblar” os censores e receber informações do que acontecia no Brasil. O Professor Gabriel fala do uso do rádio

a gente tinha muito o costume de naquela época escutar rádios do exterior. Como eu tinha um ‘radião’ de ondas curtas, eu escutava a BBC de Londres, a Rádio Moscou, a Voz da América, a Rádio Pequim. Então a gente escutava muita Rádio pra saber notícias do Brasil.

Provavelmente o simples fato de sintonizar uma dessas rádios estrangeiras e ouvir alguma coisa referente ao próprio país, sob o olhar daquele que está de fora, ao longe, já bastava para se sentir uma vitória, mesmo que momentânea. Essa informação que chegava, era talvez mais interessante pelo significado que essa ação de “desafio” à censura trazia, pois, ao se ter informações de certa forma privilegiadas, havia ali, um exercício, uma linguagem interpretada pelo ato em si, que pode ser interpretada como significados “[...] sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*.” (HALL, 1997a, p. 28).

Dos professores entrevistados, há o depoimento da Professora Camélia que fala da censura contra suas peças de teatro. Havia nesse caso, também, as tentativas de se tentar “enganar” o adversário. Quando, porém, se tentava driblar essa censura, e não se lograva êxito nessas tentativas, os censores agiam com rapidez, e na força da repressão intimidatória estabeleciam uma espécie de jogo, onde as demonstrações de poder se sobressaíam nessas relações. Quando a “mensagem” que fora proibida, mas que de alguma forma era transmitida e o poder autoritário (expresso na censura) percebia, vinha a reação

em forma de uma pressão, algo que pode também ser chamado de terrorismo psicológico usado contra os inimigos, nesse caso, da ditadura. O regime ditatorial tinha seus inimigos, e posso aqui, usar a metáfora de Bauman, comparando os sujos com aqueles que estavam fora do lugar, que não se “enquadravam” as determinações do regime.

O oposto da ‘pureza’ – o sujo, o imundo, os ‘agentes poluidores’ – são coisas ‘fora do lugar’. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em ‘sujas’, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza. (BAUMAN, 1998, p. 14).

Essas perseguições ficam evidenciadas nessa passagem relatada sobre uma peça de teatro sob a direção da Professora Camélia:

Quando se falavam textos contra o governo, eram palmas... em Corumbá foi a mesma coisa, mas, a gente já estava marcada por essas coisas. Foi uma coisa assim, tudo o que a gente fazia, a censura muito, muito... a censura ridícula né, implicava né, uma vez, tinha um programa de televisão em que um rapaz se mostrava como se jogava o xadrez e comparou o jogo de xadrez com os americanos de um lado e os vietnamitas do norte do outro. Já vieram aqui, queriam levar uns quadros que tinham sido expostos...

Esses relacionamentos que obrigatoriamente se estabeleciam, mal ou bem, promoviam encontros, desencontros, fugas, aproximações, enfim, tudo o que pode existir em uma situação em que um tem a autoridade sobre o outro para delimitar atuações ou expressões, a censura.

No período nebuloso da ditadura militar, uma simples apresentação de uma peça de teatro exigia um vigoroso exercício de persistência, paciência e viagens à Brasília, como falou a Professora Camélia:

[...] e a censura sempre exigia, um certificado – três cópias que vinham de Brasília, mais, os ensaios da peça... antes de se apresentar – a gente tinha que fazer um ensaio pra censura [...] Eu tive que ir a Brasília, precisei conversar diretamente lá como o general lá, e ele... Dizer a ele... e ele me mostrou tudo o que tinha que ser censurado. Tinha coisas ridículas, poema eles andaram cortando. Mas não chegou a mutilar o sentido da peça não.

Nesses momentos, o sentimento de ser vigiada era constante. “[...] esse olho em cima da gente, a gente não tinha liberdade”, caracterizava aquela vigília que Bauman fala do panóptico. Desse “olho” de que fala a Professora Camélia, resultavam os momentos que desencadeavam a opressão dos censores e aí então, havia a “negociação”, onde o argumento tinha que ser eficaz para que o censurado obtivesse êxito “[...] sempre terminava conversando e levando numa boa, na prosa e assim me livrava.” (Professora Camélia). Isso acabava criando situações em que se definiam claramente os inimigos e amigos.

4.3 - Amigos e inimigos no poder e a construção de identidades

A Professora Camélia falando de uma peça de teatro de outro produtor com o título de, “Nada é grátis” que fora censurada no período, diz que a censora “me chamou e me mostrou o texto, só tinha lápis vermelho, todo riscado pela censura, completamente riscado né.” Essa amizade com a censora, provavelmente, era decorrente das constantes intervenções que a censura promovia nas peças da Professora Camélia. A censora de um lado e a censurada de outro, dessa convivência ambígua, resultou a amizade entre as duas, confirmadas pela Professora Camélia “Depois ficou amiga da gente”.

Essas situações ocorriam também em sala de aula e se misturavam ao cotidiano dos envolvidos. Gabriel lembra uma dessas passagens:

Eu lembro uma vez uma aluna que era filha de um fazendeiro, reacionário pra [...]. Ele né. Mas ela votou em mim pra vereador e daí

um dia ela me liga apavorada – logo que o partido se legalizou, lançou aquela direção que eu falei aqui que surpreendeu e tal – o ginecologista dela era da direção do partido (risos). Ela me ligou, (imitando uma voz feminina) “[...], onde que você me levou, o meu ginecologista! Comunista!” (PROFESSOR GABRIEL).

O Professor Gabriel vivia também uma situação dualista, identificada em sua situação. Sendo ele engenheiro recém formado ao mesmo tempo em que militava clandestinamente no PCB. Seu escritório de engenharia prestava serviços para o governo estadual (apoio ao regime ditatorial) o qual seu partido fazia oposição. Essas identidades assumidas podem ser justificadas pelo fato de o Brasil estar passando, naquele período, por um momento em que a construção de uma base econômica tomava lugar das discussões políticas. A propaganda oficial atingia seu objetivo, era o “Milagre Econômico”, o Brasil parecia ser um País em franco desenvolvimento envolto em um gigantesco canteiro de obras. Praticamente todos os estados tinham alguma obra de significativa proporção em desenvolvimento. A própria Universidade onde o Gabriel lecionava, fazia parte desse “pacote” de obras. Talvez por isso, o entrevistado, com uma visão do seu lugar – a engenharia – vislumbrasse realmente esse crescimento, afinal, não faltavam serviços para engenheiros. Por isso justifica seu depoimento dizendo que lecionava por “amor a camisa”, porém, sem deixar de estar absorto economicamente pela demanda daqueles anos. Em seu escritório de engenharia (estrutural) projetou e conduziu inúmeras obras, a maior parte obras públicas, obras daquele governo. “Nós fizemos todas as obras do Pedrossian⁴².” “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 1997b, p. 13). Provavelmente o Gabriel vivia uma situação contraditória, pois militava no Partido Comunista (clandestinamente) e recebia pelos projetos de engenharia do governo que ele combatia. Quando o PCB se legalizou, expondo seus membros a luz da sociedade, muitas manifestações, embora silenciosas, afloraram, como foi o caso da sua aluna que era paciente de um ginecologista comunista. E o comunismo representava algo que Bauman chama de estranho, aquilo que causa “medo” ou repulsa nas pessoas, “No entanto, uma vez

⁴² Pedro Pedrossian, governador nomeado dos dois estados: Mato Grosso e depois Mato Grosso do Sul. Em 1994 foi eleito pelo voto popular governador de Mato Grosso do Sul.

que cada esquema de pureza gera sua própria sujeira e cada ordem gera seus próprios estranhos, preparando o estranho à sua própria semelhança e medida” (BAUMAN, 1998, p. 23). Sobre os estranhos, temos a definição de Bauman:

A primeira estratégia consiste em “vomitar”, cuspir os outros vistos como incuravelmente estranhos e alheios: impedir o contato físico, o diálogo, a interação social e todas as variedades de *comercium*, comensalidade e *connubium*. As variantes extremas da estratégia “êmica” são hoje, como sempre, o encarceramento, a deportação e o assassinato. As formas elevadas, “refinadas” (modernizadas) da estratégia “êmica” são a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo a seu uso. (2001, p. 118).

A resposta continua, agora com a enumeração das obras que projetou, nas quais foi o responsável pelos cálculos estruturais:

O Parque dos Poderes⁴³, a Assembléia Legislativa, o Tribunal de Justiça fui eu que fiz, a Academia de Polícia foi eu que fiz, o prédio foi modificado depois, a da TV Educativa foi eu que fiz, era um Ginásio de Esportes. O prédio da Academia de Polícia, da Academia de Polícia, não, do Comando Geral da Polícia Militar, do Comando Geral da Polícia Civil⁴⁴, foi um trabalho que eu olho assim, eu sinto que tem é... (PROFESSOR GABRIEL).

Como quem conclui algo começado, o Gabriel faz um último comentário, onde fala de sua postura ética e também como lidou com uma situação, que a princípio poderia ser constrangedora. Essa última declaração espelha bem a sua trajetória:

⁴³ Localizado em reserva ecológica, onde se concentra a administração estadual e a maioria de suas secretárias, construído na gestão de Pedro Pedrossian, que iniciou suas obras no mandato de 1979 a 1982 e concluiu no seu último mandato de 1990 à 1994.

⁴⁴ Todas obras construídas dentro do parque dos Poderes.

Então a minha profissão era sempre dividida. Numa sala eu estava tendo uma reunião técnica, na outra eu tinha uma conspiração qualquer acontecendo [...] eu fazia política no terceiro expediente. Eu calculava obras para o governo e calculava pra banco. Banco do (enumera dois bancos) eu era o calculista deles para o Centro–Oeste. Então você veja o seguinte: eu trabalhava no governo do Pedro, ganhou o PMDB, eu falei pô, com que cara eu vou [...] pedir obra para o governo do PMDB? Você vê que naquele tempo tinha uma outra ética política. (Risos) Porque se fosse agora, se fosse agora, o cara ia aproveitar exatamente esse contexto. (PROFESSOR GABRIEL)

Nesse contexto de projetar obras para o governo o qual combatia clandestinamente, fez o professor transitar com várias identidades pelos caminhos do poder. Em um momento se opondo, em outro, vendendo seus serviços, que a princípio, conforme suas palavras iniciais, “Eu tinha convencimento que não deveria... (risos)... entregar meu trabalho a preço vil aí pra enriquecer a [...], as empresas de construção.” (PROFESSOR GABRIEL). Agora, a situação vivida pelo Professor Gabriel, pode ter interpretações diferentes. Primeiro, ele pode ser visto como o “construtor” de obras para o governo ao mesmo tempo em que militava clandestinamente em um partido de oposição a esse governo. Segundo, ele também pode ser visto como o comunista, opositor ao regime, mas que prestava serviços a esse governo. No primeiro ponto de vista, podemos imaginar alguém que a partir do seu trabalho, teria informações e acessos privilegiados, tirando dessa forma proveito para o movimento de resistência. Na segunda possibilidade, o olhar crítico de quem faz a análise pode denunciar o comunista, contrário ao regime, opositor de primeira hora, mas que, se entregava ao mercado, à força do capitalismo, entregando a preço vil, seu trabalho ao governo. Esse episódio se assemelha ao caso de um juiz negro narrado por Stuart Hall, no livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (1997 b)⁴⁵. Essa mesma situação viveu a Professora Rosa, quando em uma frase sobre um fato concreto deixa claro isso, “Eu fazia parte junto com outros da ARENA desse movimento e junto com outros do MDB também, mas o movimento era comandado pela ARENA”. Percebe-se aqui, o caminhar junto da ARENA e do MDB pela criação de um novo estado, “Eu não gosto desse nome divisão, eu prefiro o nome criação do estado de

⁴⁵ Nesse livro Stuart Hall fala do caso de um juiz negro acusado de assédio sexual, onde ele poderia ser condenado ou absolvido de acordo com a sua “posição” ou “situação” e dos que o julgariam.

Mato Grosso do Sul.” (PROFESSORA ROSA). Ao caminharem juntos, os únicos partidos existentes, situação e oposição, estava claro para alguns de seus integrantes a prioridade definida; uma vez criado o novo estado, haveria um novo governo para administrá-lo. Essa perspectiva depois se confirmaria, e a busca pelo poder também.

A situação vivida pela Professora Margarida, que convivia sob o mesmo teto combatendo às escondidas o marido “caçador” e as estratégias que ela usava, são situações diferentes das lutas por cargos políticos que envolviam a Professora Rosa ou que o Professor Gabriel tinha com seus opositores. O que a Professora Margarida vivia, assumindo diferentes identidades – uma identidade para o marido, outra identidade na sua luta particular de resistência - era o que afirma Bauman, “Viver sob condições de esmagadora e auto-eternizante incerteza é uma tarefa de construir a identidade, e vivida num mundo voltado para a constituição da ordem.” (1998, p. 37). Por outro lado, havia os pontos de encontro que o Gabriel freqüentava, sempre com o pessoal do PCB, partido do qual era militante. Um desses pontos era o Bar do Vitorino freqüentado,

principalmente pelos advogados do Partido - tinha muito advogado, o partido era pequeno e tinha um grande contingente de advogados. [...] e tinha advogados muito bem sucedidos, então eles passavam no Bar do Vitorino. Cinco e meia eles tomavam café, e a gente brincava que a direita do PPS se encontrava com a esquerda da UDR pra saber o preço do boi em Araçatuba... (Risos) Todos eram fazendeiros, advogados e fazendeiros. E o curioso é que eles passavam lá, trocavam informações sobre o preço do boi, e essa base nossa de advogados ela tinha um grupo de estudos sobre Lênin, diário, das seis às sete da manhã. Cinco e meia era o café, seis as sete da manhã, estudar Lênin (Risos). (PROFESSOR GABRIEL).

Era uma “esquerda” heterogênea, com muita mistura de classes econômicas que o Gabriel soube descrever com certo humor. Como o estado tinha sua economia eminentemente voltada para a pecuária, os assuntos mais diversos eram tratados em um ambiente de cotações do produto mais valioso de Mato Grosso do Sul: o boi. Essa mesma busca por estabilidade econômica refletida no preço da arroba do boi se refletia, de acordo com as palavras do Gabriel, nos demais ramos profissionais da sociedade no período. O

grupo o qual o Gabriel fazia parte misturava tudo na mesma discussão. Certamente por serem “advogados muito bem sucedidos”, como ele mesmo classificou, seus investimentos estavam na moeda forte aqui do estado, o boi. Talvez a militância ao PCB se desse mais como resultado dos estudos (eram advogados), evidenciando uma identidade formada nas leituras, e o investimento na pecuária como fator econômico para manter as condições de vida.

O “milagre brasileiro” propagandeado pelo governo Médici, criando a imagem do crescimento econômico, apoiado em suas obras, desviava as possíveis discussões sobre o período que o Brasil atravessava, “[...] 72, 73,74 de repressão, e ao mesmo tempo de milagre brasileiro. Então as pessoas estavam ganhando a vida, a gente não tinha muita facilidade pra repercutir as nossas idéias, mas não havia, até por essa característica social nossa, de ser de camada média [...]” (PROFESSOR GABRIEL). Paralelamente a isso, o movimento pela divisão/criação do estado seguia em pleno desenvolvimento (mais a frente, descreverei os posicionamentos dos professores sobre a criação do Mato Grosso do Sul) e isso de certa forma, influenciava alguns professores, que, dependendo do local de onde se olha, ou de onde vem esse olhar, mudam as interpretações sobre o outro (HALL 1997a). O Presidente da República nesse período, da criação de Mato Grosso do Sul, era o Ernesto Geisel, que recebe da Professora Rosa uma análise favorável sobre suas características, elencando sobre ele, somente boas qualidades, e mais que isso, justificando os atos do então presidente, “na época o presidente eleito pelo congresso era o Ernesto Geisel, que era um militar que tinha servido por aqui, um homem profundamente culto, ético devido a sua formação religiosa de pastor alemão, ele filho de um pastor alemão⁴⁶, ele serviu aqui [...]” (PROFESSORA ROSA). O Geisel era um General presidente imposto pelos militares, que defendia o regime com a repressão, torturas, mortes, desaparecimentos e maquiagem da situação econômica do Brasil com o sentido de iludir a população e assim perpetuar a manutenção do poder. Foi ele quem assinou o decreto de criação do estado de Mato Grosso do Sul. A professora Rosa, em agradecimento ao Geisel fala de um fretamento de avião para visitá-lo em Brasília. Então para essa professora o Geisel era “ético”, culto tem o significado de erudito e viagem com avião fretado por políticos partidários, embora pago com o próprio dinheiro, justifica uma gratidão vivida na ambigüidade.

⁴⁶ Pastor religioso.

A incorporação do que o outro seja (nesse caso, o suposto inimigo), pode nos fazer semelhantes, gerando identificações. Senti isso no âmago da alma – achei essa expressão âmago mais apropriada – quando resolvi perguntar a Rosa sobre a ditadura:

Altemir: E voltando aquele tempo da ditadura...

Rosa: Sim! **Quê que você quer saber?**

Altemir: Você chegou a ser ...

Rosa: Eu freqüentava o meio militar tranqüilamente, tinha amigos militares e tal.

Altemir: Seu relacionamento era bom...

Rosa: (Continua falando, dessa vez, junto com a minha pergunta) Não cheguei a ser presa, mas, fui intimidada várias vezes...

Altemir: Por militares?

Rosa: Não só por civis como por militares também. (Grifo meu)

Nosso diálogo ficou algo parecido com interrogatório entre um militar e um suspeito que ocorria nos “porões da ditadura”⁴⁷, só que nesse caso, quem parecia querer intimidar era quem respondia não quem perguntava, ao menos de minha parte. Primeiro ela responde positivamente e emenda com uma pergunta. Depois, não me deixa terminar a pergunta e faz um comentário sobre quem eu poderia estar supondo algum problema de relacionamento, e por fim, admite ter sido intimidada, mas sem ser presa. Também não se considerava vigiada e creditava isso a algum parentesco “[...] porque o chefe da revolução aqui era da mesma família que a minha. Eu acho que era por causa disso que eu nunca fui presa [...] parente de longe”. Quando pergunto quem era o chefe, me responde, “O (pronuncia o nome, que tem mesmo sobrenome que o seu). Era um dos chefes da rebordosa aqui”. O regime militar ganhou um apelido dela, “rebordosa” e o parente era de longe, responde como se quase não fosse seu parente, e sendo, era distante. Falando de um outro parente, com o mesmo sobrenome do chefe da “rebordosa”, diz, “... por incrível que pareça o [...] na política sempre foi do ‘PCBÃO’”. Quando perguntei como a professora se relacionava com aqueles que eram favoráveis ao golpe, responde que “Alguns eram amigos meus, porque eram amigos do Dr. Wilson.” O Wilson Barbosa Martins, esteve sempre presente na vida da Professora Rosa, talvez por isso, se justifique sua obediência

⁴⁷ Denominação dada aos interrogatórios secretos ocorridos sob torturas durante o regime militar.

em seguir sempre o que ele determinava. Sua fidelidade era tão forte, que a fazia amiga dos que eram amigos do “Dr. Wilson”. Lembrando também, que o Wilson foi, o primeiro governador eleito do estado (1982), proporcionando aí, uma convivência maior da professora com o poder.

Quando as relações se fortalecem pelos vínculos de parentesco, amizade ou capacidade de influência, o sujeito acaba exercendo, mesmo inconsciente, uma convivência que o torna imune. Às vezes para se conquistar essa “imunidade”, o jogo de poderes estabelece como critério básico seguir as regulações, ou seja, se regulamentar ao domínio predominante, ou ainda, se adaptar às circunstâncias.

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas; guiar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado – no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos. Naturalmente, na regulação normativa, com frequência, e sempre no fim, há ruptura – de outra forma, não haveria qualquer mudança, e o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente. (HALL, 1997a p. 42).

Essas relações, conforme escreveu Hall prosseguem até que aconteça uma ruptura, quando os sujeitos passam a adotar novas posturas, assumindo outras identidades.

4.4 Sentimentos, afirmações, negações e a construção das identidades

Em vez de construir sua identidade, gradual e pacientemente, como se constrói uma casa – mediante a adição de tetos, soalhos, aposentos, ou de corredores -, uma série de “novos começos”, que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma identidade de palimpsesto. Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração. (BAUMAN, 1998, p. 36-37).

Oportunizar momentos em que as pessoas possam externar sentimentos, traduz ao entrevistador, sensação de satisfação. Aos entrevistados, acredito, por aquilo que presenciei, que esses momentos funcionam como um ponto de referência, uma espécie de alguma coisa que possa funcionar como ressonância para o que está armazenado no consciente (às vezes inconsciente). Tento trazer para essa parte da dissertação os momentos em que consegui compreender os significados das identidades estabelecidas naquele período, com o olhar marcado pela distância do tempo, lembrando que conforme Silva (2000) as identidades são construídas historicamente.

Buscando através das repostas os sentimentos, e as implicações para a construção das identidades, temos a fala do Professor Gabriel:

Eu costumo me apaixonar por tudo que faço. (Pausa) É...ser professor numa certa forma, era uma sublimação da atividade política, contexto que ela estava absolutamente reprimida. Quer dizer, ser professor era um espaço onde eu estava me relacionando com gente, influenciando, então foi muito gratificante. Ser engenheiro... então essa coisa de ser professor, tinha a ver um pouco com o veio político. (PROFESSOR GABRIEL).

Essa afirmação veio após minha pergunta sobre o que foi melhor para ele, ser professor ou engenheiro. A estreita ligação que para o Professor Gabriel tinha entre política e professor, o fez optar pela docência, até mesmo como forma de superar o que estava reprimido pelo poder do Estado autoritário. Então essa opção para ele (que não chega a ser uma opção, talvez uma saída), fez da sua atuação em sala de aula um lugar, de alguma forma, para exercer sua “veia política”. “[...] ‘os homens fazem a história... com base em condições que não escolhem’”. (HALL, 2003, p. 149).

Outra professora, a Camélia, falando de como foi sua vida durante o período militar disse

Olha eu nunca fui, nunca fui de freqüentar assim, reuniões políticas, minha, meu envolvimento era com a escola, né. O que eu freqüentava eram as, aliás eu não me lembro de reuniões assim pra discutir, pra defender a liberdade essas coisas, não me lembro desse tipo de pessoas que tivessem tomado essa [...] (PROFESSORA CAMÉLIA).

Esse depoimento da Professora Camélia pode mostrar sua postura no período militar, onde sua perseguição se deu muito mais ao trabalho que desenvolvia (censura) do que pela defesa de seu pensamento.

A experiência vivida pelo Professor Gabriel naquele momento – instalação da universidade – fez do engenheiro um professor experimentador, que diante de um desafio, tinha que fazer algo, às vezes fugindo do que se convencionou ter como normal em educação. Diante disso buscou novas alternativas, para, por exemplo, aplicar provas. Disse também que “Vestia a camisa porque estava ali por opção e não por falta de opção como muitas vezes acontece”. Porém, houve o momento da demissão por questões políticas “Eu estava lá por opção, e fui demitido, isso foi uma reviravolta na vida pessoal”. (PROFESSOR GABRIEL). Com a demissão, vem a reflexão do momento e a constatação hoje de um quadro vivido na década de 1970, “Eu fiquei paralisado quatorze anos, e o tempo passa né? Me pegou, embora eu me considerasse um professor a altura, pelo menos os cânones da academia eu não tinha seguido.” O engenheiro passava a ser então, um professor sem sala de aula.

Esses momentos revividos através de uma narrativa, que remetem o sujeito ao passado, estão revestidos de marcas que o tempo transformou de acordo com sua própria história de vida, profundamente articuladas com os contextos sociais. Essas transformações identitárias que se permanecem dentro de culturas, provocam ainda hoje uma dor, a dor de lembrar. E essa lembrança que provoca a dor, é semelhante a que leva o sujeito a tentar justificar os atos dos autores que provocaram essas dores, nesse caso específico da Professora Margarida, seu marido, militar e “caçador de comunistas”. Pois quando ela diz que ele morreu achando que havia feita a coisa certa, de alguma forma, procura justificar as atitudes de seu marido, mesmo tendo se constituído ela, uma potencial vítima dele. Essa dor que ela expressa está presente mais uma vez, quando faz a narrativa de outro acontecimento presenciado por ela:

Ali era uma vila de casas, eu morava ali e de frente hoje, acho que é uma loja de roupa, eu não sei, ali e do lado tem hoje uma garagem, um estacionamento. Ali era dos [...] e entre esse [...], tinha o [...]que foi preso, surraram o sujeito etc. Ali de frente tinha um casal, ele chamava Roberto Vasconcelos eu acho, ele era jornalista, ele tinha um jornal, o jornal dele foi empastelado, tocaram fogo, tudo. Ele eu não sei, desapareceu no do dia 28 de Março pro dia 29.

Altemir. De 64?

Margarida: De 64. E a mulher com os três filhos também. O mais velho tinha uns 15 anos, a pequena estava com uns dez anos (conforme vai falando a voz vai baixando até quase sumir)

Altemir: Então você teve bastante conhecidos que desapareceram?

Margarida: É esse desaparecimento eu não sei te dizer se foram, se foram, se conseguiram fugir, ou se foram mortos ou expatriados, não sei.

Altemir: Alguns desses que você passou com o carrinho em frente desapareceram também?

Margarida: É, sumiram, né. Não sei dizer se eles conseguiram escapar.
(PROFESSORA MARGARIDA).

Nessa rápida conversa, captei que a entrevistada não queria mais falar. Isso estava inscrito em seu corpo e seu corpo falava através de seus olhos, que fitavam algo distante (ou invisível), ao mesmo tempo em que as palavras saíam forçadas querendo “dar fim” ao relato. Então antes de ter que ouvir um “não quero mais falar”, redirecionava a

conversa. Mesmo porque, não sei até onde o seu marido teve participação nesse caso específico dessa família, se é que teve.

Outra coisa difícil de ouvir de alguém que esteve na “trincheira” de lutas, é alguma declaração que possa refletir arrependimento, ou o dever não cumprido. A Professora Rosa fala que “[...] eu acredito que eu cumpri o meu papel [...] Agora eu acho que eu parei muito cedo na política, como - disputando eleição”. O provável arrependimento da Professora Rosa se dava pela precocidade admitida em não disputar mais eleições como candidata. Já o Professor Miguel, é enfático ao dizer que não se arrepende de nada do que fez “Não faria nada diferente! Ah! Não tenho problema nenhum com o meu passado, muito pelo contrário, muito do que sou hoje eu devo a esse passado [...]” e ainda no discurso sobre o tempo – passado e presente – e de suas convicções teóricas, fala de suas conversas com seus atuais alunos em uma universidade quando diz a eles que, “...o meu século acabou. Eu sou um homem do século vinte. Eu sou um homem do século vinte.” Com essas repetições de palavras, que dão um entendimento de redundância, procurando confirmar o que diz, ao mesmo tempo que transparece uma reflexão, ou um pensamento em “voz alta”, o entrevistado parecia querer encerrar a entrevista, que o assunto se esgotara, que não havia nada mais que pudesse ser revelador ou mesmo que pudesse mudar alguma coisa. Fica também uma impressão de solidez (BAUMAN, 2001), onde o professor ao falar que seu século acabou, encerrou sua luta e a afirmação de não arrependimento funciona como uma espécie de “fechamento de ouro” de uma conversa, sobre um período vivido intensamente por ele. Ao falar de arrependimentos, o Professor Gabriel pensativo vai falando:

Eu não tenho grandes arrependimentos (responde pausadamente, pensativo)... A minha militância política, hoje eu enxergo um pouco mais, sacrificou muito a minha vida familiar. Não importava com nada, (agora fala sussurrando, como se estivesse somente pensando em “voz alta”) não importava com dinheiro, não importava com... – (Eleva o tom de voz) Mas nunca fui irresponsável!

Ao mesmo tempo em que “reconhece” uma atitude naquele período, diferente da que tem hoje, ressalta sua responsabilidade. Pergunto então se era casado naquele

tempo, “Casei com a presidente do diretório de medicina (risos). Era presidente da associação dos docentes casei com a (interrompe com risos).” O sacrifício imposto a família e sua despreocupação com o dinheiro, mostram na identidade de hoje do Professor Gabriel, que talvez por ter sido construída vivendo ambivalências⁴⁸ (trabalhos para o governo enquanto militava no PCB), um sujeito mais preocupado com a estabilidade exigida dentro das relações familiares. O Gabriel fala de um momento do passado com certo arrependimento em relação à família. Esse seu sentimento está carregado pelos significados que a experiência lhe proporcionou, pois “Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento.” (COSTA, 2002, p. 141). A Margarida por sua vez, falando daquele período, onde fica caracterizada uma passagem na vida marcada pelo medo, fala hoje, anos depois, com as marcas daquele tempo, como se estivesse revivendo-o. Ao falar de arrependimentos, disse que não faria hoje alguma coisa diferente:

Olha, eu acho que não. Não porque como testemunha da história, aquilo que eu vivi lá atrás é a verdade que eu podia viver. E de lá pra cá, eu amadureci, eu aprendi mais, eu evolui intelectualmente, mas com a minha cabeça do passado, eu faria somente aquilo. Sabe, só aquilo que eu fiz! Que eu consegui fazer. Que foi feito com muito sofrimento, com muito medo. Medo, medo terrível. Então eu acho que eu não faria diferente. Eu fui patriota a minha maneira. Eu fui democrata a minha maneira. (PROFESSORA MARGARIDA).

Na coragem da Professora Margarida, que enfrentou o medo na possibilidade de ser denunciada pelo próprio marido, ficou hoje, um sentimento de ter feito a coisa certa. Interessante observar quando ela diz que “com a minha cabeça do passado” confirma de certo modo, uma identidade vivida, que hoje, é assumidamente diferente daquela do passado. A identidade assumida naquele período poderia ser outra, mas como ela mesmo reconhece, fez o que foi possível naquele momento. O tempo que se sucedeu após aquele período, também para ela, a tornou mais madura e mudada intelectualmente. O interessante

⁴⁸ Segundo os Estudos Culturais todas as identidades se constroem de forma ambivalente.

aí é notar que mesmo sem falar em identidade, a professora reconhece as mudanças ocorridas decorrentes dessas transformações.

A Professora Camélia, por sua vez, também não fala em arrependimentos e nem em fazer alguma coisa diferente,

Não. Não, não, não a gente não muda. Se fizesse diferente poderia até fazer pior. (risos) Não, eu acho que a gente não deve, modificar, remoer, pra modificar o passado porque o que passou não tem jeito! Né. Ele apenas explica o presente. A gente não pode pegar o passado transformar ele. (Fala pausadamente, como que se resignando diante do sofrimento). (PROFESSORA CAMÉLIA).

As palavras da Professora Camélia se referem a impossibilidade de se voltar ao passado, de mudá-lo. Ela credita ao passado o que está no presente, como quem resume tudo em ação e reação, na sua frase “Ele apenas explica o presente”, sintetiza sua justificativa em não querer mudar o que já aconteceu. O Professor Miguel, é outro que não se arrepende:

Olha eu, eu pessoalmente não tem alguma coisa do meu passado de professor que eu diria assim, que eu teria que me dirimir ou voltar atrás dizendo: “não isso eu fiz errado e não, né, faria isso diferente.” Eu sempre tive assim um compromisso muito grande com a questão da educação né, das pessoas etc. É evidente que o conteúdo da educação não é um conteúdo despojado de, né, de, ela não é neutro né. A educação ela também tem assim um compromisso com certos fins, né filosóficos da educação e dependendo dos fins que você abraça você pode ir pra um ou outro rumo e eu acho que nunca fui para um rumo que eu devesse depois retornar.(PROFESSOR MIGUEL)

Esse seu sentimento não é diferente da maioria dos outros professores. Talvez não ter do que se arrepender seja recorrente de dois fatores. Um seria não ter tido nenhuma ação mais corajosa, de oposição ao regime, e a outra, seria crer ainda hoje que se tenha feito a coisa certa, independente dos desfechos.

Quando se colocam questões sobre aprendizados que ficaram, os depoimentos não são muitos diferentes. A Professora Margarida conforme vai narrando fatos de sua vida pronuncia que “a tendência é você começar a negar muitas coisas do passado” e isso realmente é fato recorrente que se torna perceptível nas narrativas de muitos entrevistados. Porém, o que se observa nos depoimentos de alguns professores são as tentativas de se justificar algum “aproveitamento” no presente, que esteja relacionado com o passado. Professor Gabriel fala, “Do que eu penso, do que eu sou como eu me coloco, do que eu faço profissionalmente tem muito a ver com isso. Eu aprendi muito.” E avaliando o período e sua manifestação diz que:

No ponto de vista político eu percebo que aquilo tinha um certo grau de inconsistência, aquela forma de luta. Não do movimento estudantil, mas, quando começou a radicalizar, (pausa) eu, eu, não fiquei muito longe da luta armada, por pouca coisa eu estaria na luta armada. Porque a organização onde eu militava foi pra luta armada. (PROFESSOR GABRIEL).

A luta armada foi uma ação extremada por parte dos que combatiam a ditadura militar. Muitas eram as justificativas, como por exemplo, se capitalizar para se armar, seqüestrar para trocar reféns por presos políticos entre outros motivos. Perguntei ao Gabriel o que faltou então para ele ir para a luta armada: “Eu costumo brincar com meus amigos que faltou bidê, cara! (Risos) Eu não consigo ficar sem algumas comodidades da vida. [...] se eu tivesse continuado por lá provavelmente teria que limpar o [...] com sabugo. Fazendo guerrilha em algum lugar aí.”

A troca da comodidade, ou do conforto frente à possibilidade de uma vida de sacrifícios, fez o Professor Gabriel não entrar para a luta armada. Essa explicação, Bauman faz muito bem:

Uma das inquietantes “impurezas” na versão moderna da pureza eram os *revolucionários*, que o espírito moderno tinha tudo para gerar: os revolucionários eram, afinal, nada mais do que entusiastas da modernidade, os mais fiéis entre os crentes da moderna revelação,

ansiosos por extrair da mensagem as lições mais radicais e estender o esforço de colocar em ordem além da fronteira do que o mecanismo de colocar em ordem podia sustentar. (BAUMAN, 1998, p. 26).

O Professor Miguel falando sobre o aprendizado que ficou daquele período, responde que “...eu sou um protagonista dessa luta pela democracia...” e tentando justificar sua declaração disse, “Eu acho que o Brasil melhorou muito! Ah melhorou! Nós estamos aí falando qualquer coisa de 30 anos né?”. Em suas palavras está traduzido um sentimento de participação e influência nessa democracia que aí está. Mais que isso, o Professor Miguel se considera um dos responsáveis pelas melhorias que aconteceram nos últimos trinta anos. Com a Professora Rosa, também houve manifestação parecida, quando perguntada sobre sentimentos de recompensa: “Muito! (Responde firme e alto) Eu fui uma precursora⁴⁹ (fala sorrindo) quem não se orgulha disso?”. Coincidentemente a Professora Rosa e o Professor Miguel participaram do movimento de professores, inclusive na mesma associação. Nota-se aí, um discurso parecido com aquelas falas da parte final de pronunciamentos ao microfone para alguma platéia. O que se procura mostrar são afirmações de que se trilhou o caminho certo. Essa identidade de hoje, têm resquícios muito fortes do período de resistência. São sujeitos se colocando como responsáveis por aquilo de bom que aconteceu com o país.

Quando perguntada “se o Brasil não tivesse tido o golpe militar, como talvez ele seria hoje?” a Professora Camélia me respondeu:

Acredito que não estaria melhor não.[...] Porque havia a possibilidade do Governo João Goulart, que estava uma verdadeira anarquia, né.[...] essa luta contra o regime militar, ela nos mostrou a necessidade da gente defender a democracia, foi muito ruim, os militares esmagaram a arte. A gente lê os livros daquele tempo “Tortura nunca mais” e outros, né.[..]Foi muito ruim esse, foi um tempo de trevas, né. Foram os anos de chumbo, né.[...] O que ficou mais foi isso, esse meu envolvimento na cultura⁵⁰ e essa coisa de viver sempre esperando que alguém viesse

⁴⁹ A professora está se referindo a um mandato político.

⁵⁰ Perguntei à Professora Camélia seu entendimento sobre cultura, ao que ela me respondeu: A cultura é tudo aquilo que mostra transformação da vida pelo homem. Por isso que-cultura hoje acha que é tudo, né. É o jeito

censurar peça, censurar música, enfim, censurar livros.(PROFESSORA CAMÉLIA).

O que parece ter marcado essa professora no período militar, foi a “necessidade da defesa da democracia”, regime esse que para ela, merece a sua defesa. O regime ditatorial esmagou a arte e espalhou o medo da censura, deixando sempre uma expectativa de que alguém viria para censurar. Ela, porém, avalia que do jeito que estava não dava para continuar e vai mais além, ao afirmar que se não houvesse o golpe militar, hoje não estaria melhor. A sua fala sobre o golpe, afirmando que se ele não tivesse ocorrido, as coisas não estariam melhores, embora ela tenha sofrido com a censura e perseguições no período talvez possa ser compreendido como uma tentativa de justificar algumas posturas adotadas durante a ditadura. Essa postura pode ser explicada por Skliar “É o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos.” (2003, p. 117). Seu lamento agora está na censura imposta pelos militares, principalmente contra o seu trabalho (teatro) e contra as atrocidades promovidas pelos governos militares ao longo de vinte anos. O Professor Gabriel também invoca uma responsabilidade pela sua participação que resultou na volta a democracia. Convidado a avaliar sua postura no período, justifica:

Acho que nós conseguimos apontar o melhor caminho pra derrubar a ditadura. Que era o caminho da frente democrática. Enquanto os que falavam grosso, ajudaram a fortalecer a ditadura, mesmo com as mortes heróicas e respeitando a memória deles, mas estavam profundamente equivocados. A gente tem que atuar com o peixe dentro d'água, colado na sociedade, no vanguardismo na [...]. (PROFESSOR GABRIEL).

de ser, de estar no mundo. Acho que a cultura é o ser e estar no mundo, das pessoas, né. É aquilo que diz que você é sul-mato-grossense e não cearense. É brasileiro e não francês né. O jeito de falar, de se comportar, de escrever, de produzir filmes, é a maneira de - é a identidade de cada um. É a sua carteira de identidade, você mostra o que você é.

Para o Professor Gabriel, a democracia foi o melhor caminho para derrubar a ditadura. O que o Professor Gabriel fala hoje se refere ao passado, mas certamente que o faz atravessado pela identidade de hoje. “A ‘injustiça’ contra a qual estavam prontos a se rebelar era medida em relação às suas condições de ontem e não pela comparação invejosa com as outras pessoas à volta”. (BAUMAN, 2003, p. 75). Não era interessante para os sujeitos entrevistados que combatiam o regime, travar uma luta sangrenta contra os seus patrocinadores e defensores. A opção de estar “colado” na sociedade foi uma forma lenta, porém consistente para lograr êxito. De certa maneira ela dá alguma resposta a alguém que tenha agido diferente, fazendo uso da força ou de armas, por exemplo. Quando ele fala que o movimento do qual participava como estudante era inconsistente, está se referindo ao jovem idealista que, com o passar dos anos, vai se acomodando, se adequando às exigências da sociedade, fazendo a opção pelo confortável, em oposição a ter que usar um sabugo no lugar de papel higiênico. Em determinado momento fala, “o PCB foi pra mim, foi e continua sendo, uma grande escola na qual eu já estou aprendendo há trinta, trinta e cinco anos.” (PROFESSOR GABRIEL).

Um depoimento interessante está nas palavras fortes da Professora Margarida, que em meio às críticas ao comunismo e a ditadura militar fala desabafando, mandando um recado. Na entrevista se definiu como uma intelectual, que tinha claro a necessidade de definir um caminho para sair “[...] tanto daquela ditadura militar que a gente já sabia o peso da mão, quanto da ditadura comunista que pelos jornais a gente sabia o tamanho e o peso da mão.” Fez questão de dizer que não foi para a rua protestar, “como alguns falam” e completou dizendo, “os que fizeram isso, muito poucos, e que sobreviveram, ou que não trocaram de lado, como alguns políticos que estão aí ainda no topo, deputado federal que trocou de lado e entregou Deus e o mundo!”. “É difícil conceber uma cultura indiferente à eternidade e que evita a durabilidade. Também é difícil conceber a moralidade indiferente às conseqüências das ações humanas e que evita a responsabilidade pelos efeitos que essas ações podem ter sobre outros.” (BAUMAM, 2001, p. 149). Quando fala da espionagem cita com deboche a atitude de alguns professores:

[...]a gente tinha aqueles professores que desculpe a expressão, era dedo duro, que denunciava alunos e colegas, como nós temos hoje um

professor aí ainda que é – ele se diz “fui preso, isso e aquilo outro”, mas ele entregou meio mundo, pra salvar a pele dele...

Altemir: E hoje ele está bem? (pergunto na tentativa de que ela pronuncie o nome dele).

Margarida: “Tá” ótimo!

Altemir: Como professor ainda ou...?

Margarida: Não, (responde pensando) hoje ele não trabalha mais como professor. (pausa) Então você entrevistando ele, ele conta a história dele muito linda, dá um filme, uma novela, mas a gente sabe – então eu diria que a resistência que alguns professores fizeram em sala de aula, ou mesmo no seu cotidiano, foi uma resistência pautada dentro do medo. Medo, medo mesmo! (PROFESSORA MARGARIDA).

Os sentimentos se reforçam com o passar do tempo e são reforçados também pelas transformações de identidades pelo qual passam os outros sujeitos, isso quando se faz referências a eles. Essa idéia é reforçada quando a Professora Margarida desabafa, “Eu tenho um outro ex-aluno, que hoje é deputado, que na época quando foi meu aluno lá no começo dos anos 80, era daqueles xiitas assim, e hoje se a gente for levantar o tapete da casa dele (pausa). Então tem umas coisas que [...] dói, mas é uma realidade brasileira.” . A raiva contida nas palavras por essa professora, quando se refere àqueles que optaram por seguir um caminho contrário daquilo que justamente condenavam, expõe um sentimento de aversão a traição. Fala desses políticos, revelando seus passados contraditórios ao que praticam hoje, até porque,

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação – e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico – de presenças e de ausências. (SKLIAR, 2003, p. 121).

Seu esforço no passado para preservar a vida das possíveis vítimas de seu marido, a faz desabafar contra os “dedos-duros” que ela conheceu. Sua identidade está definida pela sua trajetória contra a violência, a covardia, o terrorismo, a repressão. Foi

essa sua decisão (não falo escolha), no momento de se antecipar às buscas (caçadas) do seu marido. Essa raiva incontida hoje está construída e voltada contra aqueles que promoveram os atos que ela repelia.

Há momentos em que a professora ao se referir ao período, começa falando revolu... e antes de terminar a frase, se corrige, pronunciando então ditadura militar. Pode ser que no período, ela a tratasse como revolução (até porque tinha um marido em casa que era defensor ferrenho a serviço dos golpistas), mas hoje, livre do panóptico domiciliar, e pelo que ficou evidenciado no processo histórico, trata-a de ditadura. Conceitos são algo difíceis de serem removidos, sendo que os entendimentos podem estar relacionados também a questões lingüísticas, onde os sentidos são produzidos. (HALL, 1997a).

4.5 - Olhares diferentes e iguais sobre o mesmo objeto e a construção das identidades

Cada sujeito tem um olhar para o mesmo objeto, que algumas vezes pode coincidir, havendo assim o mesmo entendimento para o mesmo assunto. De outro lado, existem as divergências sobre o mesmo objeto, ou ainda, uma interpretação diferente. Se falarmos então de ponto de vista, teremos opiniões sendo emitidas diferentemente. Procuo tecer aqui, dentro da análise, a difícil tarefa de aproximar e compreender os significados desses diferentes olhares, até porque conforme Silva, “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. (2000, p.79). Estes olhares são atravessados pelas identidades que o sujeito é levado a assumir, dependendo dos contextos.

São analisados os olhares dirigidos pelos professores entrevistados para os padres e irmãs, movimentos de professores, perseguições, suspeitas de espionagem e deduração, movimento estudantil, divisão do estado, comentários sobre um mesmo assunto e até sobre Chico Buarque de Holanda e os recados em suas músicas. Começo escrevendo a respeito dos olhares lançados sobre os padres. Sabemos que parte da Igreja Católica teve participação intensa e decisiva no golpe militar e sua ditadura. Em um primeiro momento, apoiando-a, depois se posicionando contra, inclusive com a publicação do livro - documento “Brasil: Nunca mais” e com a participação de alguns padres em

outros movimentos dentro da própria igreja contra o regime. Os padres e irmãs aqui estudados, o foram de acordo com os depoimentos dos entrevistados, e se resumem aos limites geográficos de Campo Grande, lembrando que para Silva (2000) as identidades se constroem em relação as diferenças.

A Professora Camélia lecionou no Colégio Dom Bosco, e foi mais uma a falar do posicionamento deles nesse processo, “os padres a gente tem que dar um.. um...vamos dizer assim, um voto de confiança a eles, nunca implicaram [...]”, porém houve uma situação destacada por essa professora, quando exibiu alguns filmes no Colégio, em um curso, mas, não traziam nada de oposição ao regime militar:

E neste curso foram exibidos filmes polêmicos. Por exemplo, “O silêncio” de Valdemar Bergmam, “O vermelho e o negro” de (inaudível), que afinal aquilo não tinha de mais, e eles implicaram com o título né. O vermelho é... é... o uniforme dos revolucionários e o negro era os padres né. E aí, depois fizeram – eu fui chamada lá na pela diretoria da Fucmat⁵¹ – é a única vez, pelo padre, e foi uma conversa. O padre me perguntou como é que a gente usa um livro, livros pornográficos... “pô aqui tem pornografia!” Esse foi o único incidente que houve em termos assim lá da FUCMAT. (PROFESSORA CAMÉLIA).

Há outro episódio que Professora Camélia narra:

O Plínio Marques também quando veio trazido pra fazer uma palestra foi, pediu-se a ele que educadamente ele interrompesse as anedotas que ele estava contando, porque acho que ele tinha bebido um pouquinho, só contava anedotas. Esse sim, e aí os alunos ficaram revoltados, mas... foi...(balbucia palavras terminando o assunto).

Os padres – se referindo a Fucmat – são defendidos pela Professora Camélia “Eu nunca tive problemas em sala de aula porque – os padres, como vou dizer a você - eles

⁵¹ Faculdades Unidas Católica Dom Bosco.

nunca quiseram... se preocupar... nunca fui, vamos dizer assim, observada.”. Essa situação que a Professora vivia e essa certeza que ela traduz ao dizer que nunca se preocupou com a possível censura no local de trabalho, se referem ao fato de que, segundo a Professora Camélia, o clero estava engajado na luta pelas liberdades, portanto, estava posicionado contra a ditadura militar “o clero estava muito envolvido na luta contra a ditadura”. Sobre os poderes que revestem algumas instituições, torna-se interessante analisá-las, pois, principalmente “Quando comparadas à extensão biologicamente limitada da vida individual, as instituições que encarnam a vida coletiva e os poderes que garantem sua autoridade parecem verdadeiramente imortais.” (BAUMAN, 1998, p. 31).

Já o Professor Arcanjo ao final da entrevista, quando eu já tinha desligado o gravador, me pede que o ligue novamente, pois havia se lembrado de alguma coisa interessante. Na seqüência, o depoimento vai fazendo-o lembrar dos fatos, e esses agora, mais impactantes.

Em 89, um grupo de alunos organizou uma semana de história [...] Talvez pela linha que o grupo tivesse escolhido o [...] não concordou. Então o grupo entendeu que tinha que fazer assim mesmo e... e... conseguiu o sindicato dos trabalhadores na construção civil, um espaço pra realizar esse seminário... esse encontro “Semana de História”. Eu sei que deveria vir um professor da Unicamp pra fazer a palestra de abertura e... não sei porque razão, esse professor se viu impedido de vir aqui. E eles correram atrás de algumas pessoas que pudessem fazer essa palestra. Então foram atrás de um professor lá do curso que alegou, uma razão qualquer que não podia e tal, no fim, chegaram até mim. Aí eu disse que não valeria a pena eu fazer a palestra porque eles já me conheciam como professor, na faculdade e as minhas idéias e não ia trazer nenhum tipo de contribuição. E que eles deveriam procurar outra pessoa, mas face assim, a dificuldade do tempo né, de arrumar o professor, eles disseram que não, não se importavam e naquele momento, eu tinha escrito uma... uma... diretriz para o ensino de história para o curso de magistério que era de implantação recente lá na Escola Joaquim Murtinho [...] Então a minha proposta do ensino da história é... inovava em alguns aspectos né, em relação as linhas tradicionais, então eu fui e fiz uma palestra em cima dessa proposta. E lá, um dos professores presentes, questionou alguns pontos dessa proposta... e eu cheguei a argumentar que eventualmente ela não poderia ser usada numa escola católica, que era muito né... por conta de uma linha mais... mais conservadora e isso fez com que causasse um mal estar nessa pessoa, que dias depois, eu ouvi dizer que ele teria estado lá como um ouvidor, um ouvidor não... tava lá pra ouvir e levar pra direção... Então de fato parece que isso aconteceu. Então nesses anos de 89, inclusive fui paraninfo da turma, e tal, mas é... no dia seguinte ou

dois, três dias depois da formatura o padre diretor lá me chamou e me deu as contas. Disse que eu estava despedido... alegou que era por conta da reestruturação do corpo docente, que eu tinha poucas aulas no curso... lá na instituição e que não compensava manter um professor com poucas aulas e tal, e que por isso né... eles iam me despedir pra aumentar a carga de outro, coisa desse tipo né. E eu disse a ele que... que isso era um argumento muito rasteiro pra minha inteligência, tá, né. Queria forçar que ele dissesse né, o motivo né da... mas não foi dito, porque eu era professor há muitos anos, todos anos os eu recebia propostas de dar aulas em outros cursos, de direito, administração, né, me lembro de ter recebido e recusado propostas – que sempre havia né. E... mas no entanto – o argumento foi esse. (PROFESSOR ARCANJO).

Esse professor que passara sem maiores punições pelo regime militar vivia naquele momento, 1989, quatro anos após o fim da ditadura, uma situação em que sentia sua “liberdade” de falar repercutindo decisivamente em sua demissão.

Silva, falando das marcas do poder, fala desses processos de diferenciações:

Há, entretanto uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aquele não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (SILVA, 2000, p. 81-82).

Na entrevista com o Professor Gabriel, comentei que tinha uma informação obtida de forma preliminar (quando do agendamento da entrevista com a Professora Margarida), sobre a implantação do curso de Filosofia na FUCMAT no auge da repressão militar, obtendo a seguinte resposta:

Tinha um padre lá, chamado [...] que é ligado a Missão Salesiana ainda - encontrei ele lá em Cuiabá - e que ele organizava os debates sobre filosofia, chamando profissionais liberais, professores - acontecia um debate – toda semana tinha um tema. O debate de filosofia acontecia lá

no prédio da Assembléia Legislativa⁵², que era lá da Missão Salesiana. Então eu acho que pra testar a clientela e tal, esse Padre fez essa movimentação aí. Acho que foi a partir daí que surgiu, então a Faculdade, é de Filosofia, Ciências e Letras, mas o curso de filosofia não estava lá no começo. (PROFESSOR GABRIEL).

Quando entrevistei a professora Margarida, e comentei a ela sobre o que havia me dito ao telefone em uma conversa preliminar, a respeito de como a FUCMAT havia conseguido abrir um curso de filosofia enquanto no resto do país esses cursos eram fechados, me respondeu:

[...] isso aí é um mérito [...] de dois padres que já são falecidos... Padre Félix Zavattaro⁵³ e do Padre Valter, Valter Bocchi. [...] o lugar dos pensadores era a universidade. Então eles fecharam todas essas faculdades que ajudavam a pensar, como por exemplo, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, foram fechadas. E aí eles criaram, um outro curso tentando englobar essas áreas numa só que eles chamavam de Estudos Sociais. Agora, Padre Félix Zavattaro e o Padre Valter, eles foram sábios, porque eles criaram em pleno momento do recrudescimento da ditadura militar, eles criaram a faculdade de história e geografia. Então eles pra poder criar essa... é... essa faculdade eles – você pode pegar o currículo antigo do primeiro curso – eles encheram de filosofia. Mas, como era padre, ia estudar filosofia voltada pra... pra... . Então, foi assim, aí um outro momento que eu achei muito importante foi quando eu fui fazer esse curso de história na UCDB, que ainda ali era um local que a gente poderia com muito co-me-di-men-to debater algumas coisas. Porque nós tínhamos na primeira turma, nós tínhamos major, tínhamos capitão, fazendo curso de história. Mas também na primeira turma, nós tínhamos deputados fazendo curso de história.(PROFESSORA MARGARIDA).

Esse reconhecimento que a Margarida considera um mérito dos dois padres da instituição reflete uma identidade de reconhecimento ao trabalho e estratégia de ambos,

⁵² Prédio localizado na Rua Barão do Rio Branco, em frente à Praça da República que é mais conhecida como Praça do Rádio Clube.

⁵³ Hoje nome da Biblioteca Central da UCDB.

que através de dribles, conseguiram implantar na Faculdade, um curso que conforme a professora, “ajudava a pensar”.

Houve no depoimento do Professor Arcanjo, um momento em que ele fala de um problema enfrentado na escola, mas que partiu da esquerda, no episódio que narrou sobre o empréstimo de um livro a uma aluna:

Os pais como tinham uma orientação assim mais de esquerda, e o livro era de uma pessoa que contestava o regime soviético, porque tinha vivido nesse regime, tinha sofrido sob a ditadura soviética, então os pais acharam que era tendencioso o livro e me mandaram um comunicado através da filha, de que aquele livro... né. (PROFESSOR ARCANJO).

A Professora Rosa, ao falar sobre possíveis perseguições que algum colega poderia ter sofrido, diz que “colega de profissão não, colega de partido sim.” Fala do Wilson Fadul que “foi perseguido porque ele era Ministro da Saúde do Governo João Goulart, né.”

O regime militar produziu nos professores identidades, como se pode perceber pelas falas do Professor Arcanjo cujos resquícios ainda estão presentes: “Entre nós educadores, nós praticamente seguíamos assim o nosso trabalho sem fazer uma vinculação muito grande com a questão política, com a contextualização, a vida social etc, né. Ainda, não fazíamos tanto assim.” A própria disciplina de História, segundo ele, seguia uma linha positivista em seus livros e demais conteúdos. “Então na década de 70, mais pro finalzinho, com a abertura política, esses livros foram aparecendo né, e a gente passou a se preocupar mais com essa questão, a discutir ver outros caminhos e assim por diante...” (ARCANJO). Para o Professor Miguel, que participava ativamente do movimento de professores e militava em um partido comunista,

Não era todo mundo que queria ser comunista ou que aceitava as idéias comunistas, agora, todo mundo concordava com um programa econômico mínimo, de reivindicações e quando você estabelecia esse programa e ia reivindicar aí ficava todo mundo contra a ditadura, rapidamente, sem (provoca um som do atrito entre os dedos, muito usado para se comunicar

com cachorros) muita, sem muita conversa nessa questão, aí você incendiava a escola rápido. A agitação comia solta. (PROFESSOR MIGUEL).

A opção partidária (ser comunista) era rechaçada pelos demais professores, no entanto, as reivindicações em favor da categoria dos professores realizadas por esses partidários, eram muito bem vindas, a ponto de todos se unirem contra a ditadura. Aqui está a predominância do poder financeiro com um certo costume de receber bem o que trás alguma vantagem ao sujeito. Dessa forma, fica bem definido um olhar de consentimento a uma situação secular, já que “Toda cultura é, por si mesma, em si mesma, originariamente colonial.” (SKLIAR, 2003, p. 104)

Outra identidade definida no período, e que merece destaque, estão expressas nas repetições das palavras “professora negra”, que a Professora Rosa pronuncia em seu depoimento. Essa professora negra é presença marcante na memória da Professora Rosa, e não sei se por espanto, devido as dificuldades de uma negra ser professora ainda naquele período, ou se, por essa professora mesmo sendo negra, foi quem a educou. Diante dessa minha dúvida, questiono se essa professora negra sofria algum preconceito, ao que a entrevistada respondeu, “Até hoje o negro sofre muito preconceito em Campo Grande. Até hoje. Principalmente Campo Grande uma cidade predominantemente ruralista e predominantemente machista”. Interessante que ao iniciar uma nova pergunta, a professora me interrompe e exclama “Ah, você estava falando dos livros e dos filmes.” Certamente a Rosa com essa pergunta, conseguiu desviar o assunto, até porque, enquanto respondia sobre o possível preconceito que a Professora Ramona sofria, ela o fez pausadamente, pensando as palavras que iria proferir.

Em sua entrevista, a Rosa deixou de forma evidente também, as influências de dois sujeitos que orientaram sua vida e trajetória profissional política. No aspecto de formação “moral” como ela diz, sua mãe é uma marca muito forte,

Minha família, sobretudo minha mãe, que sempre me serviu de modelo que sempre me orientou teve um papel decisivo, muito mais do que meu pai na minha condução na vida. Ela era muito admiradora do Dr. Wilson Barbosa Martins. [...] Minha mãe queria que eu fosse advogada e meu pai

queria que eu fosse médica e eu escolhi o magistério por vo-ca-ção!
(PROFESSORA ROSA).

O outro personagem presente em seu depoimento – é citado por ela 27 vezes - que a trata de “meu chefe”, que incentivou e dirigiu sua carreira política (também a carreira profissional, pois ela fez a faculdade de direito assim como ele) é o mesmo que recebe a admiração de sua mãe, “Eu sempre fui influenciada politicamente pelo Dr. Wilson, cujas idéias correspondiam com as idéias da minha formação que eu recebera no colégio religioso e com a formação da minha mãe também...” (ROSA). trazendo nessas influências a presença de sua mãe e do “Dr. Wilson”, “Eu, por uma questão de formação através da minha mãe sempre fui de muito ler. Depois por causa da faculdade, mais ainda por causa do Dr. Wilson. O Dr. Wilson, só uma das coisas que ele sabia exigir da gente era ler. Tinha que ler.” Ressalto que essas leituras clandestinas para a Rosa, se aconteceram, não foram um ato clandestino para ela, pois “Eu assinei durante alguns tempos a Folha Operária, mas eu acho que não era clandestina não [...] acredito que não porque o pagamento era em boleto de banco.” A influência da mãe e do Wilson Barbosa Martins, guiaram os caminhos da professora em sua vida. Esses personagens, são muito fortes e presentes em sua identidade. Sendo assim, muitos de seus atos, com certeza, foram inspirados neles. A militância política teve influencia do “Dr. Wilson” e sua formação em direito, para atender os desejos de sua mãe.

As influências recebidas, de certa forma, constituem os sujeitos, colaborando decisivamente na construção de suas identidades, foi o que ficou compreendido na Professora Rosa, que seguiu profissões de quem ela admirava (Dr. Wilson) e o que outra lhe pedira (sua mãe).

4.6 – Construindo as identidades nos movimentos de lutas

Posturas adotadas são também, determinadas pela experiência de vida. Mesmo aquilo que contestamos ou repudiamos, pode se incorporar em nós; em nossos gestos e também em nossas atitudes frutos de nossos pensares. Posso fazer a mesma pergunta para dois sujeitos, sobre um fato de uma época e obter uma resposta afirmativa de um, e negativa de outro, como acabamos de ver. Tudo depende do lugar de onde cada um esteja falando, ou da identidade assumida naquele momento. Por exemplo, quando pergunto a Professora Rosa sobre sua participação no movimento estudantil, ela me responde diferente do Professor Miguel a respeito do movimento em si. “Aqui não havia praticamente movimento estudantil”. Essa afirmação vai ao encontro do que diz Silva, “Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um ‘fato’ do mundo social.” (SILVA, 2000, p. 93). Para o mesmo sujeito, uma visão bipolar também exclui uma característica de uma atuação, “Eu sempre fui mais pra intelectual do que para político.” (PROFESSORA ROSA). Sob seu ponto de vista, um intelectual não pode ser político. Mas, esses olhares diferentes dirigidos para o mesmo objeto, ou fato, contribuem para compreender, as diversas identidades assumidas naquele momento. Isso se evidencia quando os professores entrevistados se referem aos movimentos estudantis e aos movimentos dos professores, principalmente quando fazem comparações. O Professor Arcanjo indagado sobre os lugares que costumava freqüentar, responde com um desabafo, fazendo uma comparação com o movimento de professores:

No movimento estudantil, nós tínhamos uma vida cultural mais intensa, nós fazíamos um trote chamado cultural, geralmente nós trazíamos um grande nome da música nacional, uma peça de teatro, um show musical, entendeu... então nós trouxemos Plínio Marques, Dom Paulo Evaristo Arns, quando ele estava no auge da luta dele contra a ditadura[...]
(PROFESSOR ACANJO).

Essa afirmação confirma a diferença do entrevistado como aluno e depois como professor. Como estudante ele tinha uma “vida cultural mais intensa” e como professor falando sobre a mobilização dos professores na luta pelo fim do regime, o Miguel me respondeu, “Existiu na medida em que você lutava, por exemplo, contra os governos estaduais que tinha arrojado o seu salário, você entendeu? E eles eram todos governos prepostos da ditadura.” Mais adiante especifica a argumentação:

A discussão do movimento de professores, eram as condições econômicas, condições de trabalho, condições de vida né...a condição de vida é determinada pelo salário. O que que nós queríamos? Nós queríamos melhorar as condições de vida e de trabalho. Queríamos um bom salário para ter uma vida material decente [...] (PROFESSOR MIGUEL).

Sujeitos que marcam suas identidades pela posição assumida – nesse caso de luta contra um regime ditatorial – sempre trazem junto a si, misturado com “corações e mentes⁵⁴”, independente de qual objetivo pessoal se quer atingir dentro do movimento (movimento sindical), ou mesmo o que esse movimento pleiteia para a categoria, torna esses sujeitos os alvos preferidos nos ataques dos adversários. Quem sempre está sendo atacado, busca uma autodefesa, que em diferentes oportunidades se manifesta. Seu relacionamento com professores favoráveis ao regime se manifestava dessa forma, “Ah não, aí o pau comia na discussão, dentro da escola, aí não tinha jeito né?” Nesse depoimento, posso imaginar as proporções que as discussões atingiam. Havia uma ditadura militar, com censuras e repressões, havia sujeitos com dupla identidade⁵⁵ “É eu tinha uma vida dupla, uma vida clandestina e uma vida legal...”(PROFESSOR MIGUEL), havia uma luta contra essa ditadura e havia uma luta por melhores salários. Talvez a luta por melhores salários, fosse um dos motivos da mobilização para alguns professores em Mato Grosso do Sul.

⁵⁴ Frase do Professor Miguel durante a entrevista, que traz o significado de mobilização, mas que eu uso aqui no sentido de expressar idéias e as “marcas” que essas idéias produzem.

⁵⁵ Dupla identidade aqui usadas como termos que definem duas vidas paralelas, sendo uma secreta, no sentido da clandestinidade.

Falando dos alunos, a Professora Margarida os generaliza ao dizer que “eram todos conscientes de uma época muito ruim que a gente estava vivendo. Que a censura leva a autocensura “[...] meus alunos, principalmente da Fucmat eram muito conscientes [...]” Os “meus alunos” passam uma impressão de que eles são assim porque são alunos daquela professora. Essa “apropriação” de identidades se dá pela certeza de que esses sujeitos só são assim porque ela – a professora – os fez serem assim.

“Nós queríamos também assim, que a escola fosse democratizada e houvesse uma participação mais dos professores, dos funcionários, dos pais de alunos em sua gestão.” (PROFESSOR ARCANJO). Esses padrões eram estabelecidos pelos envolvidos na educação, porém, ficando muitas vezes de fora da discussão os alunos. Essa “regulação” exercida por todos na escola, é parecida com aquela regulação de que fala Hall, ao tratar a educação afirma que ela sempre tenta influenciar seus alunos pelos padrões e modelos que vigorarão amanhã, e partir disso questiona: “O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura?”. (HALL, 1997a, p. 41).

Como o professor falava muito de um momento ocorrido no período transitório em que o país saía de uma ditadura, gradualmente, busquei saber do Arcanjo como se dava isso naquele processo:

Altemir: As conversas que vocês tinham sobre a situação ela se dava mais entre os professores do que propriamente entre professores e alunos na sala de aula?

Professor Arcanjo: É, já na década de 80, vamos dizer assim, com essa abertura toda né, os livros começaram também a... eu disse né, a mudar e... Começaram a surgir livros paradidáticos assim, discutindo a questão do comunismo, do socialismo, do... né, do capitalismo etc., então nós fazíamos assim também, essas leituras paralelas, e aí também pessoalmente começamos a contextualizar mais o ensino né. Relacionar mais o ensino que se dava na escola com o mundo da... dos jovens e etc., e aí realmente houve um espaço maior para o debate e as discussões né. (PROFESSOR ARCANJO).

Destaco que o movimento pelas eleições diretas para presidente se deu já no crepúsculo da ditadura, quando ela estava enfraquecida e as liberdades aos poucos iam sido restabelecidas (pelo menos oficialmente).

O Arcanjo não conhece nenhum professor que tenha tido problemas com os militares “Não. Nunca, nunca. Trabalhei em várias escolas como disse escolas privadas e públicas. Nunca, nunca houve nenhuma, nenhum momento assim que nós tivéssemos que prestar conta ao regime assim em termos de ... ‘Por que você está trabalhando assim ou assado?’” Porém, essas afirmações da ausência de problemas, são logos substituídas por lembranças de passagens que vão surgindo conforme o professor vai conversando, como se ele estivesse revivendo o momento e então, nesse instante, as lembranças se transformam em palavras que aos poucos vão “denunciando” alguns fatos, que remetem à perseguições ou mesmo à sensação de estar sendo vigiado.

Eu às vezes cheguei a pensar e até a comentar com um colega que talvez tivesse sido fichado né, na Delegacia de Ordem Política e Social porque como professor de história, de Educação Moral e OSPB imaginei que eu deveria ter alguma ficha que... que alguém controlava a minha vida e esse colega também, por ter alguma militância também sindical, depois quando começou essa militância, esse movimento, ele começou a participar e achar que talvez tivesse... alguém controlando a nossa vida, sem que a gente tivesse ciência disso. (PROFESSOR ARCANJO).

Nessa sensação, está o panóptico de que fala Bauman (2003), onde havia sempre a sensação de se estar sendo vigiado pelo outro. Depois as evidências começam a ser entendidas com as relações que mentalmente vão “ligando” um fato ao outro,

o marido de uma das diretoras daquela época... era funcionário do SNI... então... e sempre havia uma certa desconfiança né... não digo de todos os professores, mas minha, de alguns colegas assim, a respeito dessa pessoa se de fato ele ali na escola aparecia só como marido da diretora, ou se de fato ele desempenhava alguma outra atividade [...] (PROFESSOR ARCANJO).

O Professor Arcanjo falando do que de ruim a ditadura trouxe, fala das liberdades, “Olha, eu acho que o pior dano foi... foi a supressão das liberdades... né... uma delas... foi a supressão das liberdades é políticas.” Tivemos nas lutas pelas liberdades, as

atuações de músicos que através de suas canções expressavam seus sentimentos. Procurei então saber do Professor Gabriel qual música o remete ao passado,

Eu acho que, música né? Chico né? A leitura que a gente faz de uma música do Chico, é completamente diferente do que se entende hoje e de quem estava fora. Então voltar ao passado é pegar um pouco daquelas músicas do Chico. Talvez seja o fato mais marcante aí. O traço entre o presente – que ele está aí ainda – e esse passado. (PROFESSOR GABRIEL).

O Professor Miguel disse que Chico Buarque é o cantor que o remete aquele tempo, porém, faz uma observação que contradiz ao que muito se comenta sobre o Chico, a respeito do recado que ele passava em suas letras no tempo da censura, “[...] ele não estava preocupado em mandar mensagem nenhuma”

Falar do Chico Buarque, como vimos e do movimento estudantil, (já analisado pelos depoimentos anteriores) gera comentários diferentes entre os professores. Eu poderia até buscar com o próprio Chico Buarque, através de suas palavras, se ele realmente mandava algum recado contra a ditadura nas letras de suas músicas. Isso não adiantaria, pois, nessas mudanças identitárias que ocorrem ele poderia falar de acordo com o que fosse interessante para ele hoje, e não referente aquele período. Quanto as questões das opiniões diferentes sobre movimentos de alunos e professores, talvez pelo fato de o estudante não ser remunerado, ao contrário do professor que depende da profissão para se sustentar, o movimento estudantil foi mais combativo, “[...] o meu período de estudante por exemplo. Era uma militância mais aguerrida, ir na rua brigar com a polícia [...]”. (PROFESSOR GABRIEL). A situação de uma não dependência ligada a própria sobrevivência, talvez tenha sido o ponto crucial que tornou o movimento estudantil mais combatente ao regime que o movimento dos professores.

Nesse movimento dos professores, há que se destacar a ACP – Associação Campo-grandense dos Professores, que se tornou importante na luta dos professores, porque era uma entidade que os reunia e se tornou palco de reivindicações, no momento

em que sindicatos eram proibidos “[...] fui depois eleita presidente da ACP⁵⁶, até porque ninguém queria ser, porque era perigoso, [...] e embora o sindicato, a associação não tivesse essa atuação de sindicato como tem hoje, né? Os tempos são outros e a organização trabalhista também é outra.” (PROFESSORA ROSA). . Embora eu não tivesse definido como critério para definir os sujeitos entrevistados a participação na ACP, quatro deles falam de suas participações na entidade. É perceptível o caráter de domínio que a ACP exercia sobre as situações que criava. As estratégias para afastarem alguns professores das salas de aula em tempos de greves, exemplificam isso,

nos períodos de greves nas escolas organizávamos dentro da ACP – para que os professores não ficassem o tempo ocioso, enfim, não ficassem preocupados assim em voltar a escola – nós organizávamos atividades (incompreensível) de discussão, trazíamos professores da universidade para discutir temas da educação, debatíamos é... quer dizer, vários assuntos que interessavam aos professores, atividades para os professores né, de atividades de artes manuais, assim pra manter né, o povo engajado ali no movimento né, não se afastar [...] Então, sempre estive com a ACP na coordenação desses movimentos, nós fazíamos assim em época de greve, íamos às escolas conversar com os professores resistentes que não queriam deixar a sala de aula pra aderirem ao movimento. (PROFESSOR ARCANJO).

Importante relatar, que esse período de luta na ACP, por melhores condições salariais, se deu no período menos violento da repressão, e muitos professores estavam mais interessados em questões administrativas e salariais do que pelo fim da ditadura, até porque o país já vivia um período de transição.

A Professora Margarida é outra que teve participação na ACP juntamente com sua irmã e outra professora, era da diretoria da Associação Campo-grandense de Professores e disse que:

A Associação Campo-grandense de Professores foi a única instituição de classe que não foi ocupada pelos militares. Nós tivemos na época o

⁵⁶ Associação Campo-grandense dos Professores.

cuidado de esconder os livros que falassem sobre liberdade, sobre democracia, sobre solidariedade, como as palavras chaves, os conceitos chaves que eles consideravam comunistas. Eles foram sim na Associação fazer vistoria pra ver o quê que a gente tinha lá. (PROFESSORA MARGARIDA).

Ao mesmo tempo em que a professora “enaltece” o fato da associação não ter sido ocupada pelos militares, procura justificar, que isso só não ocorreu porque elas – membros da diretoria - se precaveram escondendo materiais comprometedores. Essas invasões promovidas pelos militares acabavam por criar atitudes dos professores para se defender. Esse processo construía uma identidade de professores que a todo o momento precisavam estar atentos nas ações do inimigo, criando assim, mecanismos de defesa, os dribles:

Há boas razões para conceber o curso da história como pendular, mesmo que em relação a certos aspectos pudesse ser retratado como linear: a liberdade e a segurança, ambas igualmente urgentes e indispensáveis, são difíceis de conciliar sem atrito – e atrito considerável na maior parte do tempo. Estas duas qualidades são, ao mesmo tempo, complementares e incompatíveis; a chance de que entrem em conflito sempre foi e sempre será tão grande quanto a necessidade de sua conciliação. Embora muitas formas de união humana tenham sido tentadas no curso da história, nenhuma logrou encontrar solução perfeita para uma tarefa do tipo da “quadratura do círculo”. (BAUMAN, 2003, p. 24).

Havia também outras manifestações dos inimigos, que estavam representadas na censura. Como a censura era exigente, a ponto de qualquer peça de teatro para ser apresentada precisava antes ter o seu texto enviado para Brasília e ainda, no último ensaio antes da apresentação ser exibida para a censura, esse relacionamento marcado pela convivência, acabou criando algum tipo de vínculo entre censor e censurado. Ao retomar as perguntas sobre a censura, a Professora Camélia falando das perseguições que sofria, justifica dizendo que “era tudo falta do que fazer né. Preenchimento de ócio dos censores.” Então emendo a seguinte pergunta (seguida da resposta):

Esses censores, eles tinham conhecimento do que estavam fazendo ou tinha uma certa ingenuidade?

Professora Camélia: Eram ingênuos, eram ingênuos... não tinham... a censora que a gente mais conhecia foi a Genisi que ela era advogada. Depois ficou amiga da gente.

A censura provocava situações em que os dribles se davam nas mais variadas formas. O Professor Arcanjo, por exemplo, após a gravação, me comenta mais uma vez de outro fato que ele se lembra. Torno a ligar o gravador e ele então fala – após ouvir meu comentário de que outros professores haviam falado sobre as notícias de fora que ouviam em rádios do exterior – das informações que recebia

Então dos jornais que você me perguntou eu ouvia rádios estrangeiras também. Então eu ouvia a BBC de Londres, a Voz da América dos Estados Unidos, a Rádio acho que é a Nacional de Cuba, não sei não me lembro - uma rádio de Havana - a Rádio Havana, a Rádio Pequim e a Rádio Moscou e às vezes também uma rádio da Tchecoslováquia. Então por essas, e a gente por essas, e recebia às vezes também um material impresso. Eu me lembro que quando eu recebia pelo Correio material de um país socialista, vinha com um carimbo da censura, inclusive é, vinha mostrando – da censura, assim que passou pela vistoria lá da censura e assim por diante – então era também da gente estar antenado com o mundo, vendo o que se passa né. (PROFESSOR ARCANJO).

As opiniões acerca dos outros, têm sentidos diferentes de acordo com o lugar de onde esteja se falando, ou ainda, a postura adotada (que sempre envolvem interesses) diante da mesma situação, mas que, explicitada, mostram as diferenças, uma espécie de opinião baseada na bi-polaridade. Isso ficou evidente nos depoimentos de dois professores sobre o mesmo sujeito: “O Fragelli, o Cláudio Frageli, era um homem profunda...– era e é um homem profundamente ético – médico, inclusive foi meu médico, porque ele era médico do Instituto de Previdência do Estado.”(PROFESSORA ROSA) . O Professor Gabriel por sua vez, ao falar de torturas, faz o seguinte depoimento: “[...] a ponto de exigir, eles queriam o fuzilamento sumário dos presos políticos de 64, que era assim, Cláudio Frageli que era um médico aqui, queria o - preso que ele estava de olho era o Alberto

Neder que era médico colega dele. Era um pessoal feroz.” (PROFESSOR GABRIEL). São dois professores que em momentos distintos, pronunciam o nome da mesma pessoa e que ao reler as entrevistas, encontro opiniões opostas sobre o mesmo sujeito. Encontro naquilo que Bauman (1998) define como sujeira o que o “outro”(Claudio Fragelli) representa para um (o Professor Gabriel) e para um terceiro(a Professora Rosa). A conduta ética do Cláudio Frageli vista pela Rosa, não correspondia ao que o Professor Gabriel considerava. É interessante notar, que esses dois professores tiveram uma relação até certo ponto estreita com o poder. Enquanto a Rosa tinha amigos na “direita” que trabalhavam para a ditadura, o Gabriel trabalhava para um governo apoiado e nomeado pelos golpistas. Talvez aí, esteja uma justificativa para as duas posturas desses professores. A Rosa tinha sonhos políticos (eletivos), por isso essa aproximação com os golpistas. O Gabriel desempenhava sua profissão (engenheiro) e a necessidade da sobrevivência o fazia engenheiro daquele governo. Quanto as atitudes do médico que queria a execução sumária do Neder, (um estranho de acordo com as metáforas de Bauman) encontro em Bauman o que pode ser uma justificativa para aquela atrocidade que se desenhava, “[...] ‘purificar’ – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos.” (1998, p. 28).

Paralelo e junto com a luta pelo fim da ditadura, aqui no estado, ocorria o movimento divisionista, que lutava pela criação do estado de Mato Grosso do Sul. O Presidente da República nesse período, da criação de Mato Grosso do Sul, era o Ernesto Geisel, que recebe da Rosa uma análise favorável sobre suas características, elencando sobre ele, somente boas qualidades, e mais que isso, justificando os atos do então presidente. Questões culturais no Mato Grosso do Sul, para essa professora, foram as responsáveis pela necessidade de criação do novo estado. Hall fala sobre isso, “As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de ‘teto político’ do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas”. (1997b, p. 53-54). Trazendo para a realidade sul-mato-grossense, a Professora Rosa “endeusava” o então presidente Ernesto Geisel na narrativa onde credita a ele a criação de Mato Grosso do Sul.

Ao perguntar se a luta mais forte aqui no sul do estado foi pelo fim da ditadura ou divisão/criação do estado, a Margarida me respondeu que a criação do estado veio para atender um programa geopolítico comandado pela guerra fria. Segundo ela, a possibilidade

de levantes populares promovidos pelo Rio Grande do Sul, oeste de Santa Catarina e oeste do Paraná, mais os “ideais divisionistas”, seriam abafados com a criação do novo estado. Além de termos fronteira seca com o Paraguai e a Bolívia, permitindo assim o tráfego de guerrilheiros comunistas, com a criação do novo estado, seria mais fácil atrair famílias de agricultores dessas regiões do país aqui para o estado. Isso desarmaria (literalmente) os inquietos. Porém, a professora diz que o “ato político do governo autoritário” foi mais forte que o movimento divisionista, pois foi um processo imposto.

Sobre a mesma situação perguntei ao Professor Miguel, “E qual luta foi maior [...] contra a ditadura militar ou a favor da divisão do estado... ou não houve isso?” Ele me responde que não, porque naqueles anos ele estava saindo da Universidade como aluno (1979). Essa foi uma resposta dada sobre sua condição, não sobre o contexto do período, que foi minha interrogação, ou quem sabe, a luta pela melhoria econômica dos professores fosse também maior do que pela divisão/criação do estado.

Ao ser perguntada também sobre o mesmo assunto, a Professora Camélia respondeu “quem resolveu assim foi a caneta do Ernesto Geisel, ‘Fica dividido o estado de Mato Grosso do Sul (quis pronunciar Mato Grosso) em duas partes, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.’ Não houve uma interferência assim de esquerda... não”. Essa sua afirmação está deslocada dos fatos políticos, porque as perseguições que ela sofria, eram decorrentes de sua atividade artística (teatro), muito mais do que uma posição de luta contra o regime.

As identidades que se construíram nesse processo manifestam diferentes opiniões sobre algumas discussões que se evidenciaram no período. Tivemos aqui no estado, então sul de Mato Grosso, o movimento divisionista que lutava pela criação do estado de Mato Grosso do Sul. O desejo de criar um novo estado e nele viver confirma as palavras de Hall, “Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em ‘comunidade’ [...]”. (1997b, P. 59). Fiz ao Arcaño, a mesma pergunta formulada para os demais professores, se a luta maior foi pelo fim da ditadura ou, pela divisão/criação do estado. Na resposta o professor foi específico ao dizer que por parte dos educadores não houve um movimento nesse sentido. “Nós apoiamos, gostamos da idéia” disse ele, até porque eles viam nisso a possibilidade da concretização da promessa da criação de um estado que serviria de modelo e assim dessa forma, contemplar aos professores com melhorias nas condições de trabalho. A mesma

“timidez” dos professores se deu nos movimentos das “Diretas Já”, “Agora já quando começam aqueles movimentos populares, no caso das diretas e... e... pela democratização do país né, então os professores participaram, mas eu acho que assim de uma forma tímida né.” (PROFESSOR ARCANJO)

Os diferentes lugares que se freqüentava, mostravam que dependendo da situação que o sujeito se encontrava, o fazia freqüentador de determinado local. Esses momentos diferentes, provavelmente decidiam alguns posicionamentos. O Professor Miguel, freqüentou dois lugares, marcados pelas passagens como aluno e depois como professor. Obviamente que seus posicionamentos frente às questões políticas eram diferentes, e essa sua forma de freqüentar lugares diferentes – como professor, freqüentava a ACP e como estudante, o Cine Clube – não se devem a fatores de transformações políticas pessoais, mas sim, a questões de participações em movimentos diferentes. Quando na entrevista o Professor Miguel diz que teve uma formação muito conservadora de história do Brasil e que foi mudar seus conceitos a partir da inserção em um grupo de estudos,

[...] eu comecei a participar de um grupo de estudos, e os primeiro estudos que nós fizemos foram dos historiadores Caio Prado Jr e Nelson Verneck Sodré, que eram marxistas, que eram ligados ao partido. O Caio tinha sido do Partido e o Nelson, General Nelson Verneck, ainda era do Partido. Então toda aquela interpretação marxista da história do Brasil. (pausa) Falava, discutia, e explicava a história do Brasil abertamente com os meus alunos.

Ele está confirmando que o processo de construção de sua formação política e até mesmo histórica, se deu a partir desse grupo de estudos. Então, essa participação nos estudos marxistas lhe deu a base para a entrada no movimento de professores. Essa formação é que fazia com que o professor tratasse a luta contra a ditadura, como uma luta definida por ele como sendo “titânica” sempre baseada em um dos princípios marxistas: a luta de classes com o restante da categoria dos professores, ocorria uma unanimidade quando as reivindicações eram econômicas, que não se refletia, por exemplo, na aceitação de comunistas:

Depois que eu comecei a virar de esquerda eu comecei a ler aqueles chamados nanicos, que eram aqueles jornais alternativos, da esquerda. Então eu, por exemplo, fui vendedor, distribuidor do Jornal Movimento aqui em Campo Grande. No movimento e depois quando o Partido lançou a Voz da Unidade, eu vendia a Voz da Unidade. Então eu lia muito aqueles jornais, né? Jornais da esquerda. Eu lia todos os jornais da esquerda, qualquer jornal da esquerda que caía na minha mão, eu lia. (PROFESSOR MIGUEL).

Sua concepção de esquerdismo é estritamente vinculada ao Partido Comunista Brasileiro, do qual fez parte. Sua ligação é muito forte a ponto de ter como leitura, somente os jornais de “esquerda”. Essas informações que chegavam, às vezes clandestinamente, misturavam-se entre sua formação ideológica, o movimento no sindicalismo e o exercício como professor.

A Professora Rosa por sua vez, entrou para a vida política quando já era professora, em 66 “Eu me inscrevi sim no partido que eu ajudei a criar em 1966 aqui em Mato Grosso [...] o MDB”. Foi presidente da ACP – Associação Campo-Grandense de Professores “até porque ninguém queria ser, porque era perigoso...”, o País estava sob o domínio da ditadura militar, no momento de maior repressão. Portanto, enquanto exercia o magistério militava no MDB, que dentro daquele bipartidarismo era o partido de oposição ao regime, e, assumiu a presidência de uma associação de professores que tinha incorporado a função de sindicato, devido a proibição dos mesmos naquele momento.

Eu sempre fui uma cidadã consciente, militante, mas não pretendia jamais disputar cargo político. Até porque o meu tipo na época era mais pra intelectual do que para candidata política. [...] e nós como descendentes de árabes não tínhamos distinções sociais, como também pela formação religiosa no colégio das irmãs, porque desde mocinha, eu fui feita, eu fui transformada, eu assumi ser catequista, (a entrevistada fala com veemência, de punho cerrado) então essa formação religiosa de um lado e política de outro [...] porque eu sempre apesar da fama de estourada, eu sempre penso muito nas coisas importantes, nas coisas decisivas da vida. Tanto que eu escolhi o magistério por vocação. (PROFESSORA ROSA).

A Professora Rosa também fala do magistério como um exercício movido pela vocação. Embora a questão vocacional seja discutível, pois os indivíduos vão se construindo ao longo do tempo, não existindo nenhum sujeito pronto e para sempre acabado, “A identidade e a diferença [...] não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.” (SILVA, 2000, p.78). Nesse mesmo sentido o Professor Gabriel se definiu assim, quando disse, que estava na Universidade como professor:

[...] engenheiro estava com tudo, então ser professor por opção e não por falta de alternativas, tinha muita coisa a ver com o que a gente trazia né, nessa militância política. Eu tinha convencimento que não deveria (risos) entregar meu trabalho a preço vil aí pra enriquece r[...] as empresas de construção. [...] Pegamos a Universidade na implantação, então isso aí era uma coisa ruim, mas boa ao mesmo tempo, porque a gente tinha uma grande responsabilidade e podia ao mesmo tempo inventar coisas que estruturas mais viciadas seriam impossíveis. Eu lembro, por exemplo, é critério de, de avaliação, eu inventei com um professor tudo quanto foi forma que eu achava justas e que não tinha nada há ver (risos) com o que funcionava em universidades [...] descomprometido com certas estruturas formais da academia. (PROFESSOR GABRIEL).

Em alguns casos, ser professor significou um meio para ganhar dinheiro, “E dava aula em cursinho, mas aí o cursinho era problema de ganhar dinheiro mesmo. Complementação salarial, porque o salário no estado era muito baixo, só foi melhorar no governo Wilson.” (PROFESSOR MIGUEL). A luta pelas conquistas salariais passava também por algumas reivindicações por uma escola democrática. Essa democratização da escola, passava então, pela participação de professores, funcionários e pais de alunos, porém noto que o aluno, não está presente nesses objetivos (nesse caso, não esteve, pelo menos em sua fala). Então essa “escola democrática” pode se dizer, que tratou de cuidar dos interesses da categoria (conquistas salariais por exemplo) e não se preocupou em educar democraticamente, tão pouco em praticar a democracia com os alunos nas suas decisões, já que se falava em ensino democrático. “Nós queríamos também assim, que a escola fosse democratizada e houvesse uma participação mais dos professores, dos funcionários, dos pais de alunos em sua gestão.” (PROFESSOR ARCANJO).

Quando o Professor Miguel faz comentários sobre o papel da escola durante o regime militar no Brasil ele as considera que “... as escolas eram um aparelho ideológico da ditadura militar...” e nesse momento ele justifica a realização de um congresso, “... o Congresso Educação para a cultura tinha esse intuito, esse **objetivo de levar a democratização para dentro das escolas** também.” (Grifo meu). Percebo aqui duas características que me chamam a atenção: quando o Professor Miguel fala de levar a democratização para dentro das escolas, ele de certa forma, “contra-ataca”, responde, devolve, à quem ele combatia, com o mesmo modo que muitas vezes o tornou vítima. Embora esteja falando de democracia, não deixa de usar o termo “levar [...] para dentro das escolas...”, enfim, impor uma democracia, trazendo-a de fora e “colocando-a” dentro da escola. A outra observação, se refere ao fato de que – para ele - o exercício democrático para a escola, deveria ser implantado sob o ponto de vista dos professores. Sobre aquele momento histórico do país - através do depoimento desse professor, observo que no movimento dos professores, em relação à escola, existia um interesse em substituir o poder dos militares, pelo dos professores, continuando o aluno em segundo plano e a escola como o palco dessas disputas. Outra percepção que se pode ter sobre a forma como os professores lidavam com questões democráticas, aparecem nas palavras da Professora Rosa quando se refere as ações que exigia de seus alunos,

Com os alunos eu me dava muito bem, eu chefiava cultura, eu chefiava esportes, eu escolhi o magistério por vocação. Eu fui atleta também, jogadora de vôlei a vida toda, até tempos atrás eu “batia” minhas bolas. Então eu tive muita influência no meio, não só dos colegas como dos alunos. Eu levava em excursão, eu metia a gurizada pra ver a realidade da periferia, das entidades assistenciais... (pausa)... Fazia visitar o Educandário Getúlio Vargas⁵⁷, fazia visitar o asilo dos velhos, fazia campanha pra arrecadar fundos com eles. (PROFESSORA ROSA).

O ato em si dos alunos visitar o educandário ou o asilo está representado por uma tentativa de fazer desabrochar neles um sentimento solidário de cidadania. O fato, porém, que chama a atenção, está na atitude autoritária da professora (inclusive na fala) em

⁵⁷ Localizado na Avenida Cel. Antonino ainda hoje atende à crianças e adolescentes.

fazer os alunos visitarem esses lugares. Essa postura adotada no momento da ditadura mostra uma identidade adotada semelhante à daqueles os quais se lutava contra. Talvez a obrigatoriedade imposta aos alunos, tenha partido do próprio clima reinante no período.

Tantos docentes quanto estudantes começam a ser dirigidos por discursos que exaltam novas competências e habilidades, cada vez mais orientados para a idéia de desempenho, individualização e liderança. Seriam estas as prioridades dos novos tempos? É nesta direção que devemos preparar as crianças e jovens das sociedades pós-modernas? (COSTA, 2006, p.312).

Além da democracia reivindicada, havia outros fatores que definiam as posições dos sujeitos, como por exemplo, os lugares que freqüentavam. Embora já tenhamos visto que muitos “buscavam” através das ondas dos rádios informações do Brasil em emissoras estrangeiras, havia ainda as notícias do que ocorria em outros países e que chegavam pelo trem:

[..] Campo Grande, ela era e sempre foi um centro que nós recebíamos notícias – às vezes com um pequeno atraso porque vinha pelo Correio, pelo Correio não, pelo trem - de todos os acontecimentos que ocorria fora do estado, o velho Mato Grosso. Eu, na época, a gente tinha correspondentes e escrevia pras pessoas que moravam fora do país, eu tinha várias correspondentes na França, na África em Nova Guiné, Moçambique, Espanha, Portugal. Então a gente ficava sabendo, também através das cartas, o que estava acontecendo também no cotidiano, dentro desses países, além da gente ler nos jornais. (PROFESSORA MARGARIDA).

O Professor Arcanjo, quando perguntado sobre os jornais ou revistas que lia respondeu que lia “os jornais marginais digamos assim né, tipo O Pasquim né” e a revista Cadernos do Terceiro Mundo. Quando fala sobre os locais que freqüentava, o Arcanjo disse-me sobre um “grupinho aqui” onde ele participava e se reunia para vez ou outra assistir a filmes de arte, onde após as sessões debatiam o filme, “mas era muito pequeno, um grupo muito fechado né.” Ele lembra também que a Universidade Federal realizou

grandes festivais de música e ele participou como compositor. Perguntei a ele se “Tinha um teor político nessa letra?” ao que me respondeu que “Não, não tinha. Até era um caráter mais assim é... digamos... romântico... uma coisa mais assim né... do que político.”

É evidente que a ditadura militar interviu no processo de informação em todos os sentidos. A censura que corria solta na imprensa, cinema, teatro e música, acabou criando subterfúgios para que os sujeitos recorressem aos dribles a fim de terem acesso às informações. Um simples encontro (às vezes proibido) de pessoas, ou o acesso (sintonia em rádios e recebimento de jornais estrangeiros) caracterizavam pequenas vitórias. Tornava-se uma tarefa árdua e quando realizada, certamente era comemorada como uma vitória sobre a repressão.

A gente só sente as coisas quando elas atingem... quando é... quando seu trabalho é... sofre né... assim sofreu alguma coisa... porque a coisa mais desagradável, eu acho que é alguém... que manipula, a obra de arte e a cultura. Você não tem jeito de trabalhar, sem liberdade não existe a cultura. Existe mas maquiada né, falsa. Pois bem, começou o medo... (PROFESSORA CAMÉLIA).

Esse sofrimento da Professora Camélia, que sentia a falta de liberdade na execução de seus trabalhos (teatro), sintetiza o momento vivido por aqueles que de alguma forma enfrentaram o regime ditatorial imposto pelos militares. As últimas palavras de sua citação “começa o medo”, foi o que predominou entre todos os sujeitos entrevistados, transformando culturalmente aquele período:

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter “a cultura” em suas mãos, para moldá-las e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (Hall, 1997a, p. 40).

Foi a maior conquista da ditadura enquanto ela perdurou e talvez perdure entre alguns; o medo. Foi nesse contexto (medo e coragem) que encontrei os professores. “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (2000, p. 81). O dribles aos censores, a repressão, à vigilância, enfim, as formas para conseguir conviver com as adversidades, produzem efeitos nos sujeitos que assumem diferentes sentidos.

Essas trajetórias contadas hoje, foram com as significações construídas pelas marcas do tempo, que se tornaram presentes e, usando um termo de Hall (2003), suturadas aos seus corpos e às suas lembranças. Por isso, tentei buscar essa significação a partir das histórias vividas na ditadura, pois para Bauman,

Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo ‘pré-fabricado’, em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra. (1998, p. 17).

O esforço foi grande e difícil para trazer ao texto o que fosse importante, deixando fora o que não estava de acordo com os objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma dissertação é atravessar paredes duras, imóveis e sólidas. Terminar uma dissertação, é ficar com a sensação de que as paredes não foram tão duras assim, nem tão fixas e muitas vezes, quase sempre, essas paredes se mostraram líquidas. O sólido e o líquido de que fala Bauman (2001) para definir a humanidade e suas ações. O assunto abordado não se encerra (seria muita pretensão), aliás, remove outros pontos obscuros, que suscitam novas perguntas e motivam outras buscas para dúvidas que antes não tínhamos.

O mais duro é se dar conta de que antigas marcas, velhas identidades e fortes conceitos, são difíceis de serem removidos, e mais difícil ainda, de serem movidos, arrancados de nosso âmago, extirpados de nossas entranhas do pensamento. Afinal, descobrir Bauman (1998, 2001, 2003); Hall (1997a, 1997b, 2000); Skliar (2003); Bhabha (1998); dialogar com Silva (2000); Veiga-Neto (2002, 2003); Costa (2002, 2006) e se apoiar em tantos outros autores, juntamente com as conversas reveladoras das flores (Professoras entrevistadas) e dos anjos (Professores entrevistados), acrescidos dos aportes de professores e professoras da linha de pesquisa e ao mesmo tempo escrever, perguntar, ouvir e reescrever, dá um novo sentido a vida de quem pesquisa. Antes das leituras dos autores inseridos nos estudos culturais, poderia estar agora dizendo, “Não serei mais o mesmo”. Mas como, para os estudos culturais nós somos sujeitos que assumimos várias

identidades, mudando sempre, a frase estaria “fora do lugar”. Porém, seu sentido, apresenta uma marca que pode ser compreendida no sentido do que estou dizendo: “Mudei importantes estruturas de meus pensamentos”.

Bem, eu fui decisivamente influenciado pela pesquisa, no sentido de apontar identidades que surgem e outras que são “enterradas” e que provavelmente nunca mais aparecerão. Mas, acredito que a pesquisa possa ter proporcionado bons momentos aos entrevistados (havia brilho nos olhos, vontade de falar) e principalmente ao contexto referente sobre o período militar e os professores daqueles anos. Remexer no passado, buscando compreender a construção da identidade dos professores naquele período foi um trabalho que agora, ao seu final, consigo aos poucos, olhá-lo com os olhares de quem está se afastando aos poucos das sensações experimentadas durante a sua construção.

Ficam algumas inquietações para serem remexidas em outras oportunidades, ou ainda, por outros, que queiram aprofundar algum assunto. Sobre esse trabalho especificamente, posso adiantar que compreender as construções de identidades dos professores durante o regime militar brasileiro é uma tarefa que, agora terminada a pesquisa, se fosse possível mensurá-la, talvez eu não tivesse a compreensão dessa medida. Talvez não tivesse sequer a coragem de iniciá-la (a pesquisa), dada as internalizações que vamos absorvendo, chegando a um ponto em que a complexidade do assunto nos provoca e teima em sempre querer um “pouco mais”.

A satisfação de ser um ponto de escuta desses professores e professoras, superou qualquer adversidade, que às vezes são impostas pelas simples exigências de ir passo-a-passo, construindo e revelando um caminho que nos foi apontado, mas que precisa ser percorrido, junto com o(s) narrador(es) para compreendê-lo, pelo menos, o mínimo possível, até porque, eu nasci quatro anos após o golpe. Portanto, no que eu conheci através de leituras e nos depoimentos dos outros é que pude enriquecer a pesquisa. Essa responsabilidade de transpor ao papel através da escrita o que ouvi e senti nas entrevistas (ainda sinto e sentirei) é que me faz “pequeno” diante de “tantas” outras palavras que poderiam ser acrescentadas, ou mudadas. Mas escrever é isso, esse exercício que exige tempo, concentração, sensibilidade e às vezes alguma dose de coragem, é ao mesmo tempo compensador pelas oportunidades de externarmos sentimentos.

No que se refere a pesquisa em si, posso considerar (concluir seria definitivo e meu referencial teórico não considera identidades nem culturas como definitivas) que o

período da ditadura militar construiu identidades que tiveram significados e marcas diferentes de acordo com o que as situações “obrigavam” os sujeitos a assumirem. Nas atitudes corajosas dos dribles dentro de casa, nas negociações nas escolas, nas ambivalências relacionadas ao trabalho e à militância clandestina, no fim do século de um homem, no medo de outros, nos amigos que estavam no poder e assim sucessivamente, foi que os relatos dos entrevistados se tornaram relevantes e imprescindíveis para que eu “levasse” essas identidades para o texto.

Não foi fácil trazê-las para esse lugar e evidentemente, essas identidades vieram para dentro de mim também e não conseguirei mais tirá-las. Fico, no entanto, com a sensação dos momentos vividos em cada entrevista e isso por certo, torna “mutável” as “certezas” que construí em algum lugar do passado.

O privilégio que desfrutei em ouvir histórias interessantes e reveladoras, vêm acompanhadas de um aprendizado que já se anunciavam nas leituras dos estudos culturais e nos debates acerca das realizações de pesquisas. Ouvir histórias onde os sujeitos eram protagonistas (afinal eles contavam suas histórias), fez me lembrar de Bauman: “O balanço do passado, a avaliação do presente e a previsão dos futuros são atravessados pelo conflito e eivados de ambivalência.” (2003, p. 23). Essas ambivalências podem também ser avaliadas entre o ontem e o hoje, em seus pensamentos difusos e fazendo parte das mudanças identitárias dos sujeitos, que afinal, de acordo com os estudos culturais, são atravessadas por novos significados.

Embora seja difícil compreender o que o outro tenha construído para si, arrisco-me a dizer que as identidades construídas no período militar por esses professores, se aproximaram em muitas coisas a partir do momento em que havia alguma luta em comum, pelo menos para a maioria deles. O inimigo era o mesmo: todos produzidos de certa forma pela ditadura militar, seus golpistas. Os algozes que os oprimiam “vestiam” os uniformes de que fala Bauman (2001) e eram “abastecidos” por aqueles que dependiam da sombra que o poder emana. Quando o regime militar “acabou” em 1985, na posse de José Sarney, suas marcas já estavam nas identidades daqueles que sofreram com sua brutal ação. Essas “marcas” hoje estão inscritas nas lágrimas que teimam em irrigar os olhos de alguns sujeitos quando falam, ou ainda, nas lembranças que florescem à mente sabe se lá quantas vezes ao dia. Esses sujeitos, nesse trabalho, agora fazem parte para mim de uma identidade que será suscitada todas às vezes que eu me deparar (ou provocar) com algumas

palavras-chave: identidade, cultura, professores, regime militar, resistência, coragem, medo, dribles, raiva, poder, esperança...

As identidades construídas por esses professores, tiveram momentos de participação em reivindicações, por exemplo, nas melhorias salariais da categoria profissional que se misturavam à luta pela criação do estado de Mato Grosso do Sul, ou ainda, na campanha pelas eleições diretas para Presidente, pela anistia, enfim, nas participações onde os movimentos civis estavam inseridos. Mas, essas lutas, não foram somente corporativas, em nome de uma associação, de um sindicato ou de um partido político. Houve momentos caracterizados através dos depoimentos, de lutas que foram travadas individualmente, às escondidas.

Quando o sul de Mato Grosso reivindicava a criação de Mato Grosso do Sul, fica claro para uma professora que essa questão superava outras reivindicações. O interessante para ela (e talvez seu grupo) era a criação do novo estado, muito mais importante que por exemplo, o fim da ditadura, tanto que em determinados momentos, através de sua entrevista, para atingir esse objetivo declara ter se aliado aos ditadores, chegando inclusive a tecer elogios ao ex-presidente Geisel e outros políticos da direita golpista. Eram os amigos que estavam no poder, e que de certa forma, garantiam a possibilidade da obtenção daquilo que desejavam. Em outros momentos, a direita “encomendava” serviços ao engenheiro comunista que vivia na clandestinidade. O engenheiro recém formado, que se dividia entre a atuação profissional, a nova carreira docente e a participação política no partido.

Ficou também claro nos depoimentos do professor sindicalista, a luta “por melhores salários e condições de vida” no movimento dos professores, quando a ditadura ainda vigorava, mesmo que já estivesse no seu fim. E esse mesmo sujeito que se considera um homem do século vinte, dizendo que seu século já acabou, diz que não se arrepende de nada do que fez, “faria tudo de novo”.

Na resistência contra a ditadura é interessante notar, como padres e freiras tiveram participações nas histórias da maioria dos entrevistados. Em alguns momentos “abrigando” as reuniões clandestinas dos comunistas, em outros, instalando cursos de filosofia nas faculdades no momento em que eles estavam sendo “fechados” no país. Esses personagens compunham um enredo em que outros protagonistas participavam, sempre na necessidade de driblar a censura e fugir de perseguições. Os dribles aliás, se incorporaram

nas identidades de quase todos os sujeitos perseguidos. Algumas dessas estratégias, de driblar os oponentes, tiveram as mais diferentes formas para serem aplicados. Desde as reuniões dentro de um fusca que ficava rodando no pátio da Universidade Federal, as reuniões no colégio de freiras até os dribles executados de forma mais dramáticas, como por exemplo, o drible contra o marido militar que segundo a professora entrevistada e esposa, era caçador de comunistas. E mais corajosamente ainda, avisar as possíveis futuras vítimas.

A construção de algumas identidades, naquelas circunstâncias, onde se convivia com o perigo, causava algumas situações que vistas hoje, se tornam excêntricas. Como por exemplo, aquela passagem em que a filha do fazendeiro reacionário descobre que seu médico ginecologista era comunista, ou ainda, dos encontros entre a esquerda da UDR com a direita da UDN, onde no mesmo ambiente – o bar, se estudava Lênin e depois os mesmos participantes se inteiravam do preço da arroba do boi em Araçatuba.

Mas, as emoções de momentos mais tristes, expõem os sentimentos que se construíram decorrentes daquele período. As lembranças do desaparecimento de uma família inteira – inclusive crianças – provocam hoje, e com certeza continuarão a provocar, sensação de tristeza, bem como, de todas as lembranças dos que foram perseguidos, desapareceram ou ainda, tiveram retaliações em seus trabalhos e em suas vidas.

O que ficou daquele período, são lembranças, marcas, sensações e sentimentos. As identidades que se assumiam, eram incorporadas pela imposição das circunstâncias, onde uma decisão, podia significar continuar ou não vivendo, ou ainda, permitir que outros continuassem vivendo.

Lembrando, conforme abordam os estudos culturais, nenhuma identidade é fixa e por isso o que esse estudo “deixa” de marca, pode ser exemplificado nas necessidades dos sujeitos de transitarem em várias identidades. Ao se assumir uma identidade em determinado momento, o que pode estar em jogo, são questões de sobrevivência, e não “vontades” exercidas com autonomia. Muitas decisões são tomadas, pelas forças das circunstâncias, ou pelo sentimento em relação ao outro. Talvez isso explique as atitudes de uma mãe empurrando um carrinho com seus três filhos para avisar as possíveis vítimas de seu marido. Talvez isso também, explique as lágrimas e a voz embargada quando se fala do sumiço de outras crianças. São questões de “se ver no outro”.

Finalizando e reforçado pelo fato de que “os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas”. (HALL, 2003, p. 200), posso dizer agora, com o trabalho feito, mas com assunto ainda a ser explorado, que as riquezas responsáveis pela “construção” dessa pesquisa, estão por aí, esperando novos sujeitos dispostos, ou, provocados, para um novo encontro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. A participação da imprensa na queda do governo Goulart in: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil* – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (15-25)
- AQUINO, Maria Aparecida de. Estado autoritário brasileiro pós-64: conceituação, abordagem historiográfica, ambigüidades, especificidades, in: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil* (55 – 70)
- ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Brasil: Nunca Mais*. Vozes: Petrópolis, 1998.
- BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. São Leopoldo: Unisinos, 2005. (Tese de Doutorado).
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994. (113-144).

CANO, Wilson. Milagre Brasileiro: Antecedentes e Principais Conseqüências Econômicas in: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (226-239)*

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. ? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2. (133 – 149).

COSTA, Marisa Vorraber. Repercussões da Cultura Contemporânea no Currículo e na Docência – Armando uma perspectiva para ver e pensar. IN SILVA, Aínda Maria Monteiro e outros (orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. (299 A 313).

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FERREIRA, Jorge. O trabalhismo radical e o colapso da democracia no Brasil in: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (41-51)*.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)* : São Paulo: Terras do Sonhar : Edições Pulsar, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de história e o golpe militar de 1964. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (364-377)*.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de história*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio./jun./jul./ago. 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul. /dez. 1997a.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu. (org.) *Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000. 103 – 133

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte : UFMG, 2003.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. *Educação brasileira: resgate, universalização e revolução*. Brasília: Plano Editora, 2004.

MORAES, Maria Lygia Quartim. O golpe de 64: testemunho de uma geração. In: REIS, Daniel Aarão. *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964 – 2004)*. Bauru SP: Edusc, 2004. (297 – 314).

NAPOLITANO, Marcos. Os festivais da canção como eventos de oposição ao regime militar brasileiro (1966-1968). In Aarão Reis (Org.), *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964 – 2004)*, Bauru: Edusc, 2004. (203 – 216).

NEVES, L. *História oral – memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, Clarice. As políticas educacionais pós-64 e o conflito de representações de uma educação voltada para o trabalho. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (351-363).*

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: As reconstruções da memória. *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (119 - 136).*

RIDENTI, Marcelo. Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para os pesquisadores. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (140 - 150).*

ROLLEMBERG, Denise. Vidas no exílio. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (192 - 206).*

SILVA, Eronildo Barbosa da. *Sindicalismo no Sul de Mato Grosso: 1920/1980*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença, In: *Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 73 – 102

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia(Improvável) da Diferença: E se o Outro Não Estivesse Aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SOARES, Leôncio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil, In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara.(Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 257 – 277.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: A democracia golpeada. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro : 7 letras, 2004. (36-40).*

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (23-38)