



Maria Luiza Fontenele

Formação educacional
e política

Vitória Cherida Costa Freire
Lia Machado Fiuza Fialho



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Maria Lírída Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)

Vitória Cherida Costa Freire
Lia Machado Fiuza Fialho

Maria Luiza Fontenele:

Formação educacional e política



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2021

MARIA LUIZA FONTENELE: FORMAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA

© 2021 *Copyright* by Vitória Cherida Costa Freire e Lia Machado Fiuza Fialho

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Ana Karine de Sousa Dantas

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F866m

Freire, Vitória Chérída Costa

Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política / Lia Machado Fiuza Fialho. – Fortaleza: EdUECE, 2021.

212p. il.

ISBN: 978-85-7826-790-2

doi: <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-790-2>

1. Maria Luiza Fontenele – biografia. 2. Educação de mulheres. 3. Fialho, Lia Machado Fiuza. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

Fátima Maria Leitão Araújo

MARIA LUIZA FONTENELE: FORMAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA

Vitória Cherida Costa Freire

Lia Machado Fiuza Fialho

1 APRESENTAÇÃO - 17

2 O PERCURSO PARA BIOGRAFAR MARIA LUIZA FONTENELE - 22

3 A VIDA DE MARIA LUIZA FONTENELE - 39

3.1 Infância e família - 51

3.2 Escolarização: o primário e o secundário - 67

3.3 A formação superior - 98

3.4 Atuação profissional docente e inserção política - 131

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS - 183

REFERÊNCIAS - 190



PREFÁCIO

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE) e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (FECLESC-UECE).

E-mail: fatima.leitao@uece.br

Este livro apresenta a biografia de Maria Luiza Fontenele, sendo resultado de estudos realizados pelas autoras envolvidas no Projeto de Pesquisa “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, vinculado ao grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO), da Universidade Estadual do Ceará. O estudo não tem a pretensão de dar conta de todos os acontecimentos da vida de Maria Luiza. De acordo com as autoras, o objetivo é “registrar e discutir sua trajetória de formação e atuação profissional, de modo a contextualizá-la e explicá-la historicamente”, ressaltando a impossibilidade de “dissociar a formação educacional da formação política de Maria Luiza”.

Com a utilização da metodologia da história oral foi possível trazer à luz realidades que quase sempre a escrita não consegue transmitir e que jamais comportaria a grandeza que subjaz de uma personagem com tanta representatividade na vida social e política da cidade de Fortaleza e do estado do Ceará, mas que, ao mesmo tempo, suscitou representações diversas e controversas, haja vista os símbolos e imagens que a ela foram relacionados, notadamente quando se pensa a mulher como sujeito político, mandatária de um cargo do poder executivo.

Neste sentido, a narrativa biográfica apresenta-se como uma importante fonte histórica na medida em que ela retrata o contexto histórico da personagem quando expõe como se deu a infância, o crescimento e os fatos que a levaram a determinadas práticas e ações. Analisar a consti-

tuição de trajetórias pessoais e profissionais pressupõe penetrar no mundo das subjetividades da ou das personagens que se pretende biografar. Neste mister, essa obra traz um relevante contributo aos estudos sobre a História e Memória da Educação, destacando a trajetória de Maria Luiza Fontenele e o seu legado no âmbito educacional e na política.

Trazer para o centro da investigação acadêmica a temática sobre mulheres é deveras instigante ante o silêncio efetivado pela historiografia sobre a posição da mulher na história. Quando no cerne das discussões proposta se tem a política como foco irradiador, enfrenta-se um duplo desafio, pois a política ao longo da história ocidental, conforme afirmação de Michelle Perrot, constitui a cidade proibida, a fronteira mais difícil de transpor, pois sendo a política o centro da decisão e do poder, sempre foi espaço reservado aos homens.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e industrial, além de ter vivenciado um raro momento de estabilidade política, fazendo crer que a democracia poderia se afirmar no país. Porém, muito embora as condições de vida nas cidades vislumbrassem novos tempos, diminuindo a distância entre homens e mulheres, as distinções entre os papéis masculinos e femininos ainda continuavam nítidas.

Assim, ser mãe, esposa e dona de casa era considerado destino natural das mulheres. À mulher cabia, portanto, a responsabilidade pela proteção do lar e, por isso, receberia uma educação adequada ao seu papel social, qual seja, as funções inerentes à educação dos filhos e aos cuidados e atividades domésticas que assegurassem a estabilidade e harmonia do lar, herança que vinha já dos anos finais do século XIX. No âmbito profissional, desde o final daquele século, havia se inserido no magistério, visto que como professora,

cumpriria a missão de educar as crianças, futuros cidadãos trabalhadores a serviço da Pátria.

A personagem cujas trajetórias de vida compõem esta importante escrita acadêmica, subverteu o “destino natural” reservado às mulheres. Ela, como muitas outras jovens, foi moça inserida na geração da década de 1960, período em que houve uma profunda mutação cultural produzida pelos diversos movimentos daqueles tempos efervescentes, provocando mudanças que afetaram em cheio as gerações seguintes.

A biografia de Maria Luiza Fontenele confirma o surgimento dessas novas imagens de mulheres, mostrando a capacidade que passaram a ter ao transpor as fronteiras que as detinham à posição de formadoras dos futuros soldados ou trabalhadores da nação, tornando-se elas mesmas sujeitos ativos na luta contra o autoritarismo, o machismo e as injustiças sociais. Tal assertiva é confirmada pelas autoras, ao explicitarem em passagem da Apresentação do livro, que:

(...) Maria Luiza não correspondeu ao ideal de formação estabelecido no seio familiar e nas instituições confessionais as quais frequentou em seu espaço e tempo histórico, quando criança e jovem, rompendo com paradigmas ao problematizar a educação religiosa e se inserir nos movimentos sociais e na política, interrompendo um ciclo oligárquico de alternância de poder na prefeitura de Fortaleza.

Eis a inestimável contribuição desta obra, escrever a biografia de Maria Luiza Fontenele, “com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério e na política”, uma mulher inserida em um contexto de avanços e permanências, de mudanças e rupturas tanto na vida social quanto na vida da política institucional brasileira. Uma trajetória de militância política que

perpassa os tempos de “chumbo” ao momento de abertura política e luta pela Anistia, chegando ao fenômeno eleitoral que fará vencedora a candidatura de uma mulher de um partido de esquerda à prefeitura de Fortaleza- Ceará.

Formação escolar e acadêmica, inserção profissional no magistério e na política institucional são aspectos que se constituem elementos indissociáveis na vida da menina inquieta, nascida na Serra do Estevão, em Quixadá, da pequena e jovem escolar que não se adequava aos padrões impostos pela rigorosa educação religiosa, a jovem militante secundarista, atuando no movimento estudantil durante a resistência à ditadura militar, mulher que participou ativamente no Movimento Feminino pela Anistia – seção Ceará, fundadora da União das Mulheres Cearenses, organização feminista do estado e presença marcante na política institucional do Ceará e do Brasil. Por traz da figura pública de Maria, há de se reconhecer a relevância de um estudo que desvele nuances importantes sobre sua vida familiar, social e educativa.

A originalidade desse livro está, exatamente, no fato de proporcionar aos leitores, o conhecimento de elementos fundamentais da história da biografada que demonstra a constituição do ser social, do ser mulher e do ser profissional, a partir dos processos formativos desde a mais tenra idade, conforme as autoras: “como se deu sua trajetória como aluna, quais as experiências obtidas durante a juventude que possam ter contribuído para sua atuação como docente e militante política”.

Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política, título sucinto, delimitado e singelo, porém carregado da força e significados subjacentes a história de uma mulher cearense, de origens sertanejas e que, desde a sua infância, anunciara uma trajetória peculiar e que subverte-

ria o “destino natural” reservava às mulheres de seu tempo. Maria, a primeira mulher a ser eleita prefeita de uma capital de estado brasileiro, elegeu-se prefeita de Fortaleza em 1985, quando ocorria o processo de transição democrática. O Livro de Vitória Cherida Costa Freire e Lia Machado Fiuza Fialho, nos leva a significativas facetas da vida de Maria Luíza, trazendo a certeza de que ainda muito se tem a descobrir e explorar sobre a trajetória de vida da protagonista dessa escrita. A música *Maria, Maria* de Milton Nascimento e Fernando Brant, de 1978, utilizada na campanha eleitoral para a prefeitura de Fortaleza, em 1985, é muito significativa para deixarmos como estímulo à leitura do livro:

Maria, Maria
 É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece
 Viver e amar
 Como outra qualquer
 Do planeta
 Maria, Maria
 É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri
 Quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha
 É preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 ter fé na vida.

Portanto, para além do *corpus* e abordagem definidos para o estudo, a obra desperta no leitor as várias possibilidades de se compreender a vida da personagem, as várias Marias que compõem o ser mulher, o ser professora e o ser política, em nossa sociedade ainda marcada pelos preconceitos e machismo. Deixemos aos leitores a recomendação para usufruir dos sabores e dos frutos que brotam de tão importante e significativa obra.

Fátima Maria Leitão Araújo

MARIA LUIZA FONTENELE: FORMAÇÃO EDUCACIONAL E POLÍTICA

VITÓRIA CHERIDA COSTA FREIRE

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte-CE. É integrante do grupo de Pesquisa "Práticas Educativas, Memórias e Oralidades". Estuda e desenvolve pesquisas nas áreas de História da Educação e Biografia.

E-mail: vitoriacherida91@gmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades. Editora da revista Educação & Formação. Pesquisadora produtividade CNPq.

E-mail: lia.fialho@uece.br

1 APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta a biografia de Maria Luiza Fontenele, professora aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC), primeira prefeita mulher, não apenas de Fortaleza-CE, mas de todas as capitais brasileiras, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) até o ano de 1988.

Este livro é fruto de estudos realizados pelas autoras envolvidas no Projeto de Pesquisa “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, vinculado ao grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO), da Universidade Estadual do Ceará. O referido projeto de pesquisa trabalha prioritariamente com educadoras que contribuíram no contexto educacional cearense, com o intuito de reconstituir, preservar e disseminar a história e a memória de educadoras ao apresentar a relevância de suas histórias de vida para a educação e, conseqüentemente, suas contribuições para a historiografia, no âmbito individual e social, em especial no campo da História da Educação. Para isso, utiliza a Metodologia da História Oral, na qual, por intermédio da pesquisa biográfica, podemos conhecer, registrar e preservar a história e as contribuições de tais sujeitos históricos no cenário educacional cearense.

Considerando que a visibilidade de Maria Luiza Fontenele se refere à sua atividade como gestora no âmbito da po-

lítica partidária, ficamos estimuladas a conhecer e registrar uma vida histórica, que não se resumia ao período em que ocupou o cargo de prefeita ou a suas ações como deputada. Nós queríamos conhecer a menina, jovem e mulher Maria Luiza no decorrer do percurso educativo e profissional docente. Para tal, pretendemos responder ao questionamento: como se desenvolveu a formação educativa e profissional de Maria Luiza para possibilitar sua atuação docente e inserção política em Fortaleza?

O nosso objetivo é biografar Maria Luiza Fontenele, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério e na política. Importa-nos registrar a sua história de vida, em especial sua trajetória pessoal, educacional e de atuação profissional.

Consideramos relevante conhecer a história de vida de Maria Luiza Fontenele, englobando a contextualização histórica dos aspectos familiares, políticos e de formação educacional/acadêmica; correlacionar as narrativas da biografada com outras fontes documentais; e destacar os aspectos que influenciaram sua formação para atuação como docente e militante política.

Defendemos o argumento de que Maria Luiza Fontenele, doravante apenas Maria Luiza, não correspondeu ao ideal de formação estabelecido no seio familiar e nas instituições confessionais as quais frequentou em seu espaço e tempo histórico, quando criança e jovem, rompendo com paradigmas ao problematizar a educação religiosa e se inserir nos movimentos sociais e na política, interrompendo um ciclo oligárquico de alternância de poder na prefeitura de Fortaleza. Por isso, este livro tem enfoque na trajetória educativa e inserção profissional da biografada, e, para tal, consideramos relevante pesquisar a sua trajetória pessoal, tanto no âmbito familiar, como no social, já que o contexto

educativo informal vivenciado no seio familiar, a educação formal desde o ensino ministrado nas instituições escolares e universitárias, bem como as relações socioculturais, possuem estreita interface como sua formação profissional e atuação como docente e política. A delimitação temporal estabelecida compreende o período de sua infância até o fim de sua atuação como docente do Ensino Superior, temporalidade esta que abarca também sua formação política.

Através do apoio teórico de autores da “Nova” História Cultural (BURKE, 1992), e da História Oral como metodologia (ALBERTI, 2005) no gênero biográfico (MEIHY; HOLLANDA, 2007), percebemos a possibilidade de proporcionar maior visibilidade à voz, às memórias e às experiências de um indivíduo que participou ativamente do processo histórico-social cearense, mas teve sua história de vida à margem da historiografia oficial (FIALHO, 2012), visto que esta só registra a Maria Luiza prefeita e invisibiliza seu contexto educativo.

A relevância social atribuída à biografia de Maria Luiza, que é sujeito de sua história, está no fato dela ser uma mulher que recebeu destaque por causa da carreira política, sendo a primeira prefeita mulher das capitais brasileiras, mas pouco se conhece sobre sua história de vida no contexto familiar e educativo, como se deu sua trajetória como aluna, quais as experiências obtidas durante a juventude que possam ter contribuído para sua atuação como docente e militante política, em um período em que a política cearense era caracterizada pela alternância de coronéis no poder. É a vida oculta “por trás” da figura pública que permaneceu inviabilizada e merece registro histórico, pois esta é de irrefutável importância para a compreensão de como se efetivou o rompimento de paradigmas sociais e culturais sobre o local da mulher na sociedade.

A oportunidade de biografar uma figura como Maria Luiza nos é justificada pela sua história de vida, que nos causa curiosidade e desafios à procura de reconstituir um presente que não desconsidera os valores, os percalços, as subjetividades, as lutas e as experiências passadas. O envolvimento com a trajetória de uma mulher agente de sua própria história, que enfrentou dificuldades peculiares de seu tempo, que fugiu à regra e conquistou espaços significativos, antes só ocupados por homens, sugere compreender suas possibilidades na vida e nos impulsiona a pesquisar sobre os condicionantes desse agente feminino, ensejando visibilidade à voz no que concerne a aspectos que as circunstâncias silenciaram, preservando sua história e memória individual/social.

Vale ressaltar que se torna impossível dissociar a formação educacional da formação política de Maria Luiza, tendo em vista que esses processos acontecem de forma integrada e concomitante. Porém, o nosso objetivo não é dar conta de todos os acontecimentos da vida de Maria Luiza, mas registrar e discutir sua trajetória de formação e atuação profissional, de modo a contextualizá-la e explicá-la historicamente.

O trabalho está dividido em duas seções. A primeira parte do trabalho apresenta a vida de Maria Luiza na infância, na convivência com os pais e irmãos, sua escolarização, o modelo de formação recebido, o ensino secundário no Liceu do Ceará e a participação nos primeiros movimentos estudantis e sociais.

A segunda parte do trabalho se detém na formação de nível superior e na atuação enquanto docente universitária, momento em que discutimos os principais teóricos utilizados pela biografada, as ideologias que fundamentavam sua prática, sua metodologia em sala de aula, os momentos que

constituíram o seu fazer profissional, a inserção política e a atuação no sindicato dos professores da UFC. Esse percurso se fez necessário para melhor compreensão acerca da sua formação educacional e profissional, que possibilitou a inserção no magistério e na política.

A História Oral como metodologia e como prática de conhecimento histórico compreende que as trajetórias individuais e grupais merecem visibilidade, tendo em vista que revelam as especificidades de cada sociedade. A memória é uma ferramenta do presente, do político e da cultura que busca rememorar as vivências passadas, sendo que a memória individual não é independente da memória coletiva, pelo contrário, estas se confundem.

A história de um sujeito é influenciada pela sociedade à qual pertence, e os sujeitos e os grupos também influenciam e constroem a história de sua sociedade, daí a importância do papel do indivíduo no processo social, e, conseqüentemente, a necessidade de historiarmos a vida de Maria Luiza Fontenele para compreendermos o lugar social no qual estava inserida. Ela preserva o seu lugar social através dos rituais da narrativa, que são cuidadosamente problematizados, analisados e contextualizados nesta investigação.

A vida de toda pessoa, anônima ou de grande representatividade social, possui seu devido valor para a história, e a trajetória de Maria Luiza Fontenele, produto de individualidades e subjetividades, permite alargar essa contribuição para a compreensão da História da Educação e para uma análise da função da figura feminina na sociedade.

2 O PERCURSO PARA BIOGRAFAR MARIA LUIZA FONTENELE

Compreender a educação das mulheres no Brasil constitui uma tarefa complexa, tendo em vista que é necessário considerar os fatores sociais, políticos, familiares e culturais da mulher num tempo e espaço específicos. Historicamente, a mulher faz parte de um agrupamento social que sofreu e ainda vivencia diversas formas de preconceito, exclusão e submissão.

Durante a pré-história, a mulher assumia o papel de cuidar dos filhos, enquanto os homens caçavam alimentos para a subsistência. Nesse momento, foi atribuído à mulher um grande destaque pelo seu poder mágico de procriação, acreditando-se que a figura masculina não era necessária para que tal fenômeno ocorresse. E a geração da vida se estendia à fertilidade do campo, onde se desenvolvia a agricultura, a principal atividade humana.

Com o fim do nomadismo, organizaram-se em aldeias, cidades, Estados e impérios, momento em que a força física do homem foi valorizada para o trabalho. A agricultura e o sedentarismo permitiram a geração de um excedente do que era produzido para as necessidades imediatas (SAFFIOTI, 2004). Diante do excedente, outras atividades (não agrícolas) foram se desenvolvendo, como o artesanato, a religião e a política, dando início ao patriarcado e, conseqüentemente, à dominação e à exploração das mulheres pelos homens. Ou-

tro fator que contribuiu para a consolidação do patriarcado foi o conhecimento de que o homem faz parte da reprodução da espécie.

Com a invenção e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, os grupos foram exercendo atividades mais específicas e gradativamente se transformando, tanto econômica como socialmente. O surgimento da família como uma microestrutura social contribuiu para a afirmação e consolidação da superioridade da figura do homem sobre a mulher.

Para a cultura cristã, relacionada à figura de Eva, a mulher tem aproximação com o pecado e é aquela que leva o homem à perdição. As religiões exerceram o papel de adestramento do comportamento feminino, justificado pela ideia de superioridade e autoridade do homem. A associação entre feitiçaria e sexualidade ocasionou a perseguição de bruxas que dominavam a arte do mal e agiam conforme suas vontades e desejos (DEL PRIORE, 2000).

Ao longo do tempo, a mulher precisou corresponder às exigências da sociedade no que se refere à moral e à “boa” conduta, sob risco de severas punições. A história feminina no Brasil foi marcada pela negação de direitos e de cidadania, bem como de espaço no mercado de trabalho e no âmbito sociocultural.

A luta das mulheres contra o patriarcalismo e pela igualdade de gênero proporcionou um progresso no que diz respeito a melhores condições de vida, de trabalho e à conquista por direitos civis e sociais, liberação sexual, construção de identidade e empoderamento feminino, de modo que as mulheres iniciaram o processo de luta e reconhecimento na sociedade para que fossem reconhecidas como sujeito de direitos.

Ao reconhecer que a condição feminina passou por um processo brutal de negação e exclusão nos diferentes

aspectos da vida em sociedade ao longo da história, percebemos um desafio em biografar Maria Luiza Fontenele, que quebrou paradigmas socioculturais e assumiu, de forma mais ativa e direta, uma função na sociedade.

Os estudos sobre mulheres ganharam relevância a partir de revoluções na historiografia decorrentes do movimento de *Annales*. A Nova História é o movimento que proporcionou a ampliação de fontes para a historiografia e a possibilidade de estudos nas Ciências Sociais e Humanas, sobre o homem, as suas relações, seu cotidiano e imaginário, dentre outros aspectos da sociedade e seu comportamento. De acordo com Burke (1992, p. 10), “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, aquele termo útil, embora impreciso”.

A Nova História, como abordagem atual da historiografia, também evidenciou algumas dificuldades durante sua efetivação na historiografia, sendo estas apontadas por Burke (1992) como problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método e problemas de explicação. Isso porque essa corrente historiográfica passou a valorizar também as narrativas, as memórias (individuais e coletivas) e as produções (auto)biográficas que se relacionam com a ressignificação de conteúdos em busca de novas aprendizagens. Essa nova abordagem representa uma maneira de elaboração histórica que ultrapassa os limites na escrita tradicional da História, já que esta não abrange uma noção ampla de homem, cultura e sociedade com suas organizações e funcionalidades.

O movimento e a revista dos *Annales* (fundado por Bloch e Febvre, em 1929) é o marco, real ou simbólico, dessa nova escrita da história supracitada, que se opõe à narrativa predominantemente factual, heroica e descritiva, valorizando novas abordagens metodológicas e ampliando o campo

de pesquisas e temáticas, em especial a História da Educação. A terceira geração do grupo dos *Annales* apresentou uma nova forma de contextualizar os aspectos econômicos, sociais e culturais da historiografia, para que esta abrangesse de forma mais integral a atividade humana, inovando as determinações do que poderia ou não ser considerado como História.

De acordo com Cardoso e Vainfas (1997), a escrita da “Nova História” valoriza a história-problema, com a abertura da disciplina para novas temáticas e métodos já conhecidos pelas Ciências Humanas, a fim de se aproximar do objeto de pesquisa, mediante a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica. A partir dessa abertura da “História Nova”, temos o desdobramento da História Social com a História Cultural, onde esta nova perspectiva contribui com a aproximação de historiadores com profissionais de outras ciências, como os antropólogos, sociólogos, educadores, literatas e psicólogos. O olhar transdisciplinar e hermenêutico da História Cultural contribuiu também com as abordagens teórico-metodológicas para o estudo do homem nos diversos tempos e espaços, em seu cotidiano ou vida privada, sob uma perspectiva integral e pluridisciplinar.

A revolução historiográfica também trouxe à tona estruturas e temporalidades das mentalidades, além da busca nas instâncias da vida social dos saberes, dos questionamentos e das vivências do simbólico e/ou do imaginário (LE GOFF, 1990). Dessa forma, os registros históricos passam a ser analisados a partir de subjetividades e inconclusões, além do constante processo de construção.

Importante destacar que os documentos históricos, além de registros dos fatos e acontecimentos sociais ao longo do tempo, são também matéria-prima para a elaboração

das narrativas e a nova historiografia considera fontes históricas todos e quaisquer vestígios e evidências da cultura humana material e não material (SUCUPIRA; MARTINHO RODRIGUES, 2015).

Não há na História apenas uma versão de um fato; do contrário, existem várias versões, daí a necessidade de ampliação dos estudos trabalhados pela historiografia social. A “micro história” viabiliza estudos com a redução da escala de observação do pesquisador e, por isso, relaciona-se às histórias vividas a partir de particularidades, de como o homem percebe e lida com o mundo social, através de aproximações, conflitos e contratos (LORIGA, 2011). A utilização de memórias e narrativas de pessoas que vivenciaram acontecimentos importantes, mas estão à margem da historiografia oficial, permite a percepção da realidade social como uma elaboração cultural (MACHADO, 2006).

Com a Nova História Cultural e a ampliação de fontes, as representações são utilizadas como forma de constituição do conhecimento histórico (CHARTIER, 2002). Isso faz com que o campo histórico compreenda o homem como sujeito histórico, que elabora conhecimento a partir de suas relações com outros homens, com a cultura e com o contexto no qual vive (GEERTZ, 2011). As fontes orais ganham centralidade para que os homens possam constituir sua memória, dando desenvolvimento à História Oral (DELGADO, 2010).

A História Oral utiliza a memória humana, tanto individual quanto coletiva, para valorizar a história e a identidade dos grupos conhecidos como minorias (crianças, imigrantes, mulheres). Sendo assim, a memória transformou-se em objeto da História Oral (SILVA, 2009). O conceito de memória pode ser definido como a propriedade de conservar informações, na qual ativamos um conjunto de funções psíquicas que nos possibilita recordar e atualizar

impressões ou informações antigas, como estas foram processadas e/ou como foram representadas (LE GOFF, 1990).

Vale ressaltar que, embora Memória e História remetem ao passado, estas merecem diferenciação. Enquanto a memória, muitas vezes desvalorizada pelos historiadores, refere-se às expressões subjetivas de cada sujeito que a narra, a história apresenta-se como ações humanas em determinado tempo, espaço e contexto particulares (MAGALHÃES JUNIOR, 2003), que interpretam cientificamente, mediante métodos específicos, para compor uma narrativa historiográfica. A memória ganhou reconhecimento como objeto de estudo da História e como um produto elementar de elaboração histórica (LE GOFF, 1990) a partir da difusão das ideias da História Cultural. Memória e História não se opõem, mas se complementam na busca de compreensão do passado.

A memória, de acordo com Le Goff (1990), possui a característica de guardar alguns acontecimentos e descartar outros, ou seja, ela tem como característica ser seletiva; a importância do ato de lembrar e de esquecer para o processo de atualização dos fatos no passado deve ser considerada. A memória possui um papel fundamental para os sujeitos históricos e para os produtores de conhecimento. O ato de lembrar e relembrar se assemelha à releitura de um texto: por exemplo, a cada releitura encontramos novos fatos e detalhes, temos a impressão de que estamos diante de um novo texto, de modo que nos emocionamos e obtemos uma experiência diferente (BOSI, 1987).

Partindo do pressuposto que metodologia é o processo pelo qual alcançamos os objetivos propostos, este trabalho trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (1994, p. 21), “corresponde a questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, mo-

tivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Afinal, pesquisar a história de vida de uma educadora e militante da década de 1980 no Ceará e relatar suas experiências são atitudes que pressupõem considerar relações intersubjetivas e suas implicações na dinâmica social na qual estão inseridas, pois não seriam captadas em estudo de cunho quantitativo.

Dessa forma, escolhemos dentro da abordagem qualitativa uma modalidade de pesquisa que valoriza a subjetividade do sujeito. Utilizamos, pois, a História Oral Biográfica, por acreditarmos que é uma metodologia que possibilita uma reflexão sobre a experiência obtida durante a vida acadêmica e profissional de Maria Luiza, de modo a contribuir com discussões sobre os processos formativos e seus resultados para a sociedade.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que se refere à realização de entrevistas com indivíduos protagonistas ou testemunhas de acontecimentos e conjunturas nos tempos, decorridos ou presentes. Essa metodologia não se refere apenas à entrevista ou a fontes orais, mas a um conjunto de ações planejadas desde um projeto previamente elaborado. O projeto em História Oral deve ser bem definido e articulado com área de estudos que ressaltem interesses sociais e, por último, deve haver uma definição clara do uso e finalidade das entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2007).

O trabalho da História Oral em lidar com lembranças e esquecimentos, subjetividades, experiências de vida, significações, ressignificações, representações sociais, funções psíquicas, afetividade, percepções, entre outras emoções e vivências, não tem como objetivo o alcance de uma verdade histórica, mas seu intuito é ampliar a compreensão da memória individual e/ou coletiva (MAIA; BRAGA; FIALHO, 2015).

Opondo-se à História Positivista do século XIX, a História Oral tornou-se a contra-história, a história do local e do comunitário (em oposição à chamada história da nação). Por trás desse movimento, estava a crença de que era possível reconciliar o saber com o povo e se voltar para a história dos humildes, dos primitivos, dos “sem história” – em oposição à história da civilização e do progresso que, na verdade, acabava sendo a história das elites e dos vencedores (ALBERTI, 2005, p. 157). A História Oral tornou-se uma expressão democrática e a utilização de narrativas orais (o direito de falar) foi considerado inerente à sistematização do conhecimento. Muitos aspectos primordiais para a compreensão de um dado contexto histórico, social e cultural, por exemplo, não estão em registros na historiografia oficial, devendo ser, portanto, considerados (FIALHO; CARVALHO, 2017).

As transformações historiográficas abriram espaço para o estudo do presente, incluindo os aspectos políticos, culturais e sociais do homem, possibilitando a legitimidade das fontes orais e fazendo cessar as desconfianças quanto à utilização da História Oral. Essa metodologia, no entanto, ainda encontra rejeição de alguns pesquisadores, principalmente pelo caráter subjetivo que apresenta. Todavia, as críticas referentes à confiabilidade e à subjetividade são controversas, tendo em vista que nenhuma fonte está livre da subjetividade, pois, documentos escritos, orais ou visuais podem ser falhos, ambíguos ou até mesmo passíveis de alteração e interpretações diversas.

Dessa forma, a História Oral constitui o campo científico como a forma de apresentar, através da entrevista, a autoridade e a autoconsciência do narrador, levantando experiências e questionamentos sobre fatos nos quais talvez o entrevistado ainda não havia pensado seriamente. A História Oral tem início com a oralidade do narrador e é encami-

nhada para o pesquisador que a conclui, transformando-a em texto escrito, o que nos leva a destacar o papel do pesquisador, que é escrever de uma forma a aproximar dos leitores a fala do entrevistado, da forma mais próxima ao relato original (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

A peculiaridade da História Oral, que a diferencia de outros gêneros, é a de considerar o fator interno da pessoa que narra e como o historiador vai utilizar essa oralidade para produzir o texto escrito, que é um produto cultural (PORTELLI, 2001). Podemos considerar, portanto, dois filtros que constituem a História Oral: o do narrador e o do pesquisador. Enquanto o entrevistado se detém aos fatos, o pesquisador se detém às representações; porém, esses dois aspectos não podem ser compreendidos em esferas separadas.

Através da História Oral Biográfica, podemos descrever a trajetória de Maria Luiza, um ser único, social, original e irrepetível; sua identidade pode ser compreendida através de seus atos e palavras, colhidos pelas narrativas (auto)biográficas e correlacionadas com outras fontes documentais, que possibilitam aos pesquisadores interpretá-las e reconstruí-las. Afinal, a biografia como gênero da História Oral pode proporcionar maior visibilidade às mulheres na história, revelando trajetórias, experiências, saberes e demais aspectos que promovem reflexões sobre o papel feminino na sociedade e na atuação educacional, profissional, política e histórica.

Narrativas (auto)biográficas têm a intenção de reconstruir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado no período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos e o objeto da narração (ABRAHÃO, 2010). A abrangência das fontes (auto)biográficas proporciona o estu-

do da história de forma mais aproximada e concreta, tendo em vista a facilidade de apreender o passado pelas gerações futuras, além de compreender experiências específicas.

A história de vida é uma possibilidade de evidenciar o ser humano em suas diferentes vivências e conjunturas, tanto no âmbito individual como no social, inclusive a história de vida apresenta um potencial de autoformação.

Cada pessoa, desde que nasce, inicia um percurso biográfico com datas, personagens e acontecimentos cujas relações estão na base da sua formação pessoal, à qual se juntarão as experiências de aprendizagem: as formais, ou institucionais e também as informais, evidenciadas nas interações sociais. (SUCUPIRA; MARTINHO RODRIGUES, 2015, p. 53).

Nessa tentativa de historiar a vida de Maria Luiza compreendendo suas experiências educacionais e de inserção profissional no magistério e na política, bem como sua trajetória de aprendizagem nos contextos formal e não formal, suas relações sociais e atuação em diversos espaços, optamos por utilizar o gênero biográfico. É através da narrativa que o indivíduo consegue dar forma às suas vivências ao longo do tempo, nas suas representações simbólicas e no espaço físico em que vive, relacionando-se e constituindo suas experiências.

O ser humano está constantemente elaborando narrativas biográficas sobre suas experiências do passado e do presente, organizando gesticulações, emoções, expectativas e esquecimentos. É através das nossas narrativas que construímos nossa história de vida. A (auto)biografia integra e insere os acontecimentos e as experiências conquistadas ao longo da vida do indivíduo dentro do contexto sócio-histórico, relacionando a trajetória individual com os marcos sociais e culturais que resultam em interpretações que se es-

truturam através da relação com as lembranças e os lugares da memória.

A biografia não se limita ao estudo da figura central de um indivíduo, mas o objetivo do estudo biográfico é apresentar as relações que esse personagem central estabelece com seu contexto social, bem como suas dificuldades e sua inserção no ambiente físico e cultural. Dessa forma:

A trama biográfica tem sentido metonímico. Busca-se conhecer o todo pela parte. O todo é a sociedade da época vivida pelo personagem central e pelos sujeitos que com ele formam a urdidura apresentada pelo narrador, na qual se deu interatividade entre o personagem e o ambiente físico e social (MARTINHO RODRIGUES, 2015, p. 57).

A biografia é um gênero que nos possibilita compreender organizações familiares, costumes, instituições sociais, estrutura econômica e política, aspectos culturais de uma sociedade e demais microestruturas.

Biografar o gênero feminino tem relação com a busca de compreensão das transformações culturais ocorridas ao longo dos períodos históricos relacionados à feminilidade. Compreender a história da mulher pressupõe compreender as transformações na sociedade, na cultura, na política, na educação, entre outros aspectos.

A incorporação da (auto)biografia na área de História da Educação se dá quando o conceito de “Educação” passa a ser compreendido em sua abrangência, a partir de sua complexidade e seus processos. Para Martinho Rodrigues (2015), a Educação é um fenômeno amplo que está intrinsecamente ligado aos fenômenos sociais, podendo ser considerada como o aprendizado tanto da cultura como da socialização que o indivíduo estabelece nas relações, evidenciando suas possibilidades.

É necessário reconhecer e reafirmar a complexidade da concepção de Educação e que ela ultrapassa os muros da

escola, podendo ocorrer em locais diferentes e/ou em inúmeras situações sociais. Por isso, Libâneo (2010) explica que as práticas educativas podem ser classificadas como formais, não formais e informais

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

O processo educativo pode acontecer no seio familiar, no trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Dessa forma, podemos considerar que as biografias realizadas na área de História da Educação se justificam pela oportunidade de compreensão da educação em diversas dimensões (MARTINHO RODRIGUES, 2015). Porém, os estudos (auto)biográficos só receberam aceitação após uma revolução interpretativa e conceitual no campo da historiografia que possibilitou novas formas de escrever história.

Dessa forma, a memória de Maria Luiza, que é sujeito único desta obra, constitui uma ferramenta importante para compreendermos e registrarmos as impressões, vivências e lembranças de uma mulher em determinado contexto histórico, haja vista que, ao compartilhar sua memória, ela contribuirá com a análise de práticas em determinado

contexto e suas particularidades, pois, como afirma Alberti (2005, p. 165), “uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o recurso da entrevista, com roteiro semiestruturado, de modo a valorizar o que Maria Luiza considera relevante sobre suas experiências durante a sua trajetória formativa. Esses relatos orais, salvos por gravações eletrônicas, quando transcritos, transcriados e validados, tornam-se um registro em fonte oral.

A entrevista é uma técnica fértil de se obter informações para elaboração de conhecimento, mas é ao mesmo tempo delicada, já que exige respeito para com o entrevistado, o estabelecimento de relação de confiança, atenção a todas as linguagens transmitidas e aos aspectos éticos, de modo que o diálogo dirigido contribua para se alcançar os objetivos da pesquisa.

O percurso biográfico cumpriu com as formalidades do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e do Conselho Nacional, pois apresenta um recorte do projeto científico que possui autorização dessas instâncias sob parecer consubstanciado nº 60.923/2014 para biografar educadoras cearenses. O cuidado recaiu sobre a realização das entrevistas, que tiveram autorização prévia da biografada, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o qual se explicaram o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, a possibilidade assegurada de acesso aos pesquisadores e desistência em qualquer momento, bem como a inexistência de ônus ou bônus e a finalidade de uso exclusivo para fins acadêmicos e publicações científicas decorrentes dessa finalidade.

Antes de realizarmos a primeira entrevista, encontramos com a biografada no dia 19 de agosto de 2016, a convite da mesma, na Festa da Emancipação, em Fortaleza-Ce. Na ocasião, apresentamos nossa proposta de trabalho e objetivos para a constituição da biografia. Maria Luiza demonstrou interesse e disposição em participar das entrevistas, comentando que sua história de vida requer uma discussão de muitos aspectos. Ao situarmos a pesquisa no campo educacional, ela narrou brevemente algumas experiências vividas no colégio de freiras, que iremos discutir posteriormente.

O local para a realização da primeira entrevista foi a sala de radiotransmissão na sede do movimento Crítica Radical, grupo que integra atualmente. A biografada optou por iniciar sua narrativa de forma linear, contando sua história pela origem, a infância, o convívio familiar e o internato nas escolas de freiras de Quixadá e Fortaleza. Essa entrevista durou cerca de uma hora e dez minutos. Nesse momento, Maria Luiza também assinou o termo de consentimento para discussão e divulgação de suas narrativas.

O tempo de duração de cada entrevista foi de aproximadamente 1h (uma hora), pois Maria Luiza não podia falar por muito tempo. Além de apresentar cansaço, ela sempre estava com a agenda cheia de compromissos e os nossos encontros não poderiam se estender.

Entramos em contato com Maria Luiza no mês de setembro, para agendarmos a segunda entrevista, porém as atividades e viagens programadas para o mês impossibilitaram o encontro. No dia 28 de setembro, através de contato telefônico, conseguimos marcar a entrevista para o mês seguinte.

A segunda entrevista aconteceu no dia 05 de outubro de 2016, em uma sala de ex-deputados da Assembleia Legislativa do Ceará, local escolhido pela biografada por ser pró-

ximo de sua residência e possuir fácil acesso. Discutimos sobre o ensino secundário no Liceu do Ceará, a inserção nos movimentos sociais, a formação em Serviço Social e o início de sua atuação como docente na Universidade Federal do Ceará. Essa entrevista durou cerca de uma hora e vinte e três minutos.

No decorrer da entrevista, alguns deputados e funcionários públicos passaram pela sala em que nos reuníamos e cumprimentaram Maria Luiza. Percebemos o bom relacionamento que ela apresenta com os representantes que atualmente ocupam cargos públicos, porém suas opiniões e críticas são sempre demonstradas, até mesmo nas conversas informais. Percebemos também que Maria Luiza, sempre que tem oportunidade, divulga o movimento no qual hoje milita: Crítica Radical.

Ainda na segunda entrevista, perguntamos sobre a possibilidade de divulgação de alguns documentos pessoais para a composição do trabalho, porém Maria Luiza informou não saber de nenhum registro escolar ou familiar; ela inclusive “brincou”, dizendo não ter nenhum documento anterior à sua candidatura. Afirmou que possuía apenas registros que se referiam à sua gestão como prefeita da cidade de Fortaleza. Iniciamos então uma busca através de contato com a filha da biografada, Andrea Fontenele de Almeida, que nos disponibilizou seu acervo pessoal de fotos, no dia 16 de junho de 2017.

As fotos cedidas por Andrea Fontenele, em sua maioria, referiam-se ao período em que Maria Luiza estava à frente da administração de Fortaleza, em reuniões, visitas, comícios, comemorações e debates; além de registros de sua atuação como deputada, em seus dois mandatos. Não encontramos fotos de Maria Luiza como docente ou ainda de registros pessoais de sua infância, juventude, período escolar ou

momentos com seus pais. As poucas fotos em família, com a filha e o esposo, foram achadas importantes para a pesquisa e encontram-se no decorrer do trabalho. Estávamos cientes da dificuldade em encontrar registros fotográficos, tendo em vista que a própria biografada informou que não tinha nenhum documento pessoal.

Os registros fotográficos serviram para enriquecer a fala da entrevistada. Esse momento da pesquisa contribuiu para a complementação dos argumentos da biografada, bem como para procurar e selecionar criticamente aspectos pouco discutidos sobre a atuação profissional dessa militante.

Para a realização da terceira entrevista, também encontramos algumas dificuldades, esta foi agendada para o dia 16 de março de 2017, para a qual a biografada escolheu novamente a Assembleia Legislativa do Ceará, na sala de ex-deputados. Na ocasião, voltamos a discutir sobre a docência universitária, momento no qual Maria Luiza destacou a influência de seus professores para o exercício profissional, apresentou os principais teóricos que utilizou e narrou as fases em que atuou na UFC e que influenciaram suas mudanças ideológicas, antes e depois de seu curso de mestrado. Falou ainda sobre seus mandatos como gestora pública. Durou pouco mais de uma hora.

Após a fase de transcrição, entregamos pessoalmente o documento das entrevistas digitadas para que Maria Luiza pudesse ler e validar suas narrativas. Em seguida, entramos em contato para que ela pudesse assinar os termos de validação das entrevistas e de autorização de fotografias. Foi necessário mais de um encontro para que ela assinasse os termos, pois ela realizou uma leitura cuidadosa de suas entrevistas, a fim de selecionar o que poderia compor este trabalho.

A biografada validou as entrevistas no dia 24 de agosto de 2017, quando também assinou o termo de autorização

para publicação de suas fotografias. As entrevistas constituem a biografia, que é um recurso de formação. É relevante para a reflexão de práticas, saberes, trajetórias, bem como para discutir, nesse caso, como foi o percurso de militante política e professora que atuou no contexto histórico específico.

Além das entrevistas, esta pesquisa foi composta de fundamentação bibliográfica, na qual utilizamos parte dos trabalhos encontrados nos bancos de pesquisa anteriormente citados, juntamente com outras fontes escritas sobre os assuntos que se relacionam com a vida da biografada – Azzi (2008), Freire (1987; 2013), Poerner (1979) – e com a contextualização histórica do trabalho. Como afirma Gil (1999, p. 65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Outras fontes, como as fotografias da biografada e as reportagens do jornal *O Povo* e da *Revista Veja*, também foram utilizadas. Para melhor compreender como viveu e constituiu suas práticas, contextualizamos a vida de Maria Luiza dentro de um cenário educativo, político, social e histórico.

Através desse processo metodológico, utilizamos os dados das entrevistas, a revisão bibliográfica e os documentos (fotografias e reportagens) para registrar a biografia de Maria Luiza Fontenele, com ênfase na sua formação educacional e na sua inserção política, destacando os aspectos de sua trajetória de vida a partir da elaboração histórico-científica.

3 A VIDA DE MARIA LUIZA FONTENELE

Maria Luiza Fontenele é uma mulher branca, magra, de estatura média, cabelos escuros e ondulados na altura do ombro. Mesmo tendo completado 74 anos no final de 2016, ano de realização deste trabalho, sua imagem feminina não é tão diferente da época de juventude, já que, além do cuidado consigo – demonstrado pela prática do pilates, bobs nos cabelos, etc. – ainda demonstra muita disposição, o que a torna dinâmica e ativa, de tal maneira que encontrar horário livre em sua agenda não é tarefa fácil. Sua figura, no imaginário social, geralmente está relacionada ao período em que atuou como prefeita na cidade de Fortaleza-Ce, sendo chamada por muitos de prefeita Maria Luiza. Apesar de atualmente não participar da política formal, através da organização institucionalizada em partido ou sindicato, ela continua envolvida nas causas sociais e reivindicatórias em busca da promoção humana.

Sua militância continua forte devido às suas próprias motivações, mas também revela que existem muitas cobranças sobre ela, isso por conta de sua representatividade e aproximação com as camadas mais populares do estado do Ceará.

[...] quando eu completei 72 anos, que eu disse que o pessoal queria que fosse 27, porque a exigência sobre minha pessoa é como se eu tivesse 27 anos. Você tem que fazer isso, você tem que fazer não sei mais o quê. Mas é uma

exigência porque eu tive oportunidades que outras pessoas não tiveram e, portanto tenho possibilidade de ser muito mais crítica do que outras pessoas (Maria Luiza, 16/03/17).

As exigências que Maria Luiza menciona referem-se à participação em palestras e entrevistas, manifestações a favor de trabalhadores e servidores públicos, além de mobilizações sobre os desdobramentos da política local e nacional. Muitas festas e eventos também contam com sua participação, sempre requerendo um posicionamento crítico sobre diversos assuntos, por isso ela afirma estar sempre estudando e comparecendo nos momentos em que é solicitada sua presença. Isso torna sua vida agitada e repleta de compromissos que exigem a disposição de uma jovem de 27 anos.

Com 75 anos de idade, Maria Luiza demonstra ser ativa e resolutiva para realizar as atividades da sua rotina. Atualmente está aposentada, após o exercício de onze anos como professora da Universidade Federal do Ceará e de mandatos políticos – deputada estadual (1979), prefeita (1985) e deputada federal (1990). É divorciada, mas continua a ter um relacionamento amigável com o ex-esposo, com quem teve sua única filha, Andrea Fontenele de Almeida, que reside com ela em Fortaleza atualmente.

Antes mesmo de realizarmos primeiro contato e entrevista, fizemos algumas pesquisas na internet de modo informal e por curiosidade, para perceber qual a imagem que se tem de Maria Luiza nos dias atuais, já que atualmente sua visibilidade social ainda é considerável, porém bem menor se comparada à época de sua atuação política, através do viés partidário.

O Jornal O Povo Online¹ publicou, em 2015, uma reportagem sobre Maria Luiza após 30 anos de sua gestão em Fortaleza. Percebemos que o texto publicitário aponta Maria Luiza como um símbolo para a política brasileira, pois ela foi a primeira mulher de uma capital brasileira a se tornar prefeita. Além disso, a reportagem ressalta a gestão conturbada na administração popular (1886-1889), especialmente pelo rompimento com o governador do estado do Ceará – Tasso Ribeiro Jereissati – e, posteriormente, a expulsão de Maria Luiza do PT, devido à sua relação com o Partido Revolucionário Operário (PRO)², além de um suposto atrito que envolvia coronéis cearenses e interesses do PT.

Percebemos que, nas notícias e reportagens referentes à Maria Luiza na internet, sempre há muitos comentários positivos e enaltecedores, embora também haja muitos comentários críticos sobre a sua gestão. O que convém destacar é que os trabalhos que tratam da atuação política de Maria Luiza não divulgam que ela teve presença marcante no Congresso Nacional, com influência decisiva nas discussões e na organização da Campanha pelas “Diretas Já”, em 25 de abril de 1984.

Afora as reportagens, alguns trabalhos científicos, livros e dissertações – como Braga Neto (2011), Brillhante (2012), Coelho (2014) e Firmo (2017) – procuram contextualizar a gestão de Maria Luiza com o período político no qual atuou, reforçando sua forma de pensar, sempre contrária à política vigente.

¹ Maria Luiza. Há 30 anos, uma onda vermelha tomava conta de Fortaleza. Reportagem do Jornal O Povo Online em: 15 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/11/14/noticiasjornaldom,3534171/maria-luiza-ha-30-anos-uma-onda-vermelha-tomava-conta-de-fortaleza.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2017.

² Os amigos políticos de Maria Luiza, após serem expulsos do PC do B, organizaram-se para militar em outro partido. Em 1986, criaram o Partido Revolucionário Operário, que, além de clandestino e revolucionário, escondia-se atrás da militância petista (FIRMO, 2017).

Maria Luíza não logrou êxito em sua administração. As razões para tanto são várias. O “Grupo da Maria” (dissidente do PC do B) cometeu vários equívocos. Defender o povo não implica abrir mão do diálogo com outros setores sociais. Maria Luíza, socióloga, deputada estadual em duas legislaturas pelo PMDB, isolou-se na prefeitura. Inabilitadamente, atritou-se com as várias facções do Partido dos Trabalhadores, cujas disputas também atrapalhavam a Gestão Popular — acabou depois expulsa da agremiação. Maria defrontou-se igualmente com a forte oposição de certos movimentos populares, ligados ao arqui-rival PC do B (VIEIRA BRUNO; FARIAS; ANDRADE, 2002, p.12).

Jorge Paiva, Rosa da Fonseca e Célia Zanetti, todos de atuação clandestina durante a ditadura militar, **são** figuras conhecidas do então “grupo de Maria” e sempre estiveram à frente de movimentos reivindicatórios em Fortaleza, inclusive muitos permanecem unidos até os dias de hoje. Eles participaram da luta pela anistia e não apenas articularam a campanha, mas foram fundamentais para elegerem Maria Luíza como prefeita. O grupo teria influenciado as decisões na gestão popular de Fortaleza e isso teria repercutido negativamente no mandato de Maria Luíza.

Faltou experiência. As classes dominantes e os governos estadual e federal promoveram um escandaloso boicote à petista. Na época, vigorava a constituição de 1967, a qual impunha uma forte centralização do poder. Isso significa que, entre outras coisas, os prefeitos não tinham autonomia para gastar; para qualquer obra importante deveriam pedir dinheiro aos executivos estadual e federal. Ora, Sarney, Gonzaga Mota e depois Tasso dificultaram ao máximo o repasse de recursos à administração de Maria — para que “alimentar” o inimigo? Sem dinheiro era complicado administrar uma prefeitura falida, com dívidas gigantescas. Os servidores, com salários atrasados, entraram em greves (greves, quem diria, apoiadas pelas elites). A cidade teve seus serviços essenciais quase que paralisados;

professores, médicos, garis de braços cruzados; escolas, hospitais fechados; lixo se acumulando pelas ruas; médicos, garis de braços cruzados; escolas, hospitais fechados; lixo se acumulando pelas ruas; buracos na pavimentação das avenidas (VIEIRA BRUNO; FARIAS; ANDRADE, 2002, p. 12-13).

A gestão de três anos passou por muitos erros e inexperience, devido ao embate que travou com o governo do estado, de modo que ela própria considera que a situação ficou insustentável e entrou em estado de emergência. Maria Luiza assume a administração de Fortaleza com muitas dificuldades, onde teve que enfrentar diversas formas de preconceitos por ser mulher, no contexto de pós-ditadura militar, egressa de movimentos e partidos considerados de esquerda e por não ter conseguido administrar a cidade da forma que se esperava, após o contexto de seca (1979-1984) e de governos coronelistas e militares.

A imagem a seguir apresenta uma reportagem da Revista Veja em dezembro de 1985 sobre a relação de Maria Luiza com funcionários públicos e partidários logo após a eleição que lhe conferiu o cargo de prefeita de Fortaleza. Ao encontrar resistência na capital, até mesmo de integrantes do próprio partido, ela apelou para as lideranças do interior do Ceará a fim de garantir apoio. Contudo, enfrentou greve, devido ao atraso salarial de funcionários, e, em seguida, a tentativa de impeachment por parte de vereadores.

Imagem 1 - Reportagem da Revista Veja em 1985: Maria Luiza enfrenta dificuldades em Fortaleza



Fernando Siqueira, deputado para quem o PT se aliou durante o segundo turno eleitoral

O governador que é o principal beneficiário no momento por ter a presidência, enquanto o PT teve de mobilizar todos os recursos disponíveis para vencer a primeira e a segunda, antes da chegada de seu novo governador.

O candidato do PT casou, mas é um homem de família. Ele tem três filhas e um filho. Ele tem uma esposa e três filhos. Ele tem uma esposa e três filhos. Ele tem uma esposa e três filhos.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.



O padre Benedito, de Santo André, apoiou incondicionalmente o partido de Lula

ela que há dificuldades a resolver. Com a chegada de um governador eleito pelo voto direto, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu.

PRÉ-LIQUIDAÇÃO - No início do período de campanha, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.

Os dois beneficiários são os deputados estaduais. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.



A prefeita Maria Luiza, problemas de todo tipo em Fortaleza

UMA BRAGA - No segundo turno eleitoral, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu. Mas se conseguiu, ela não conseguiu.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.



Messergelli e Lula lideraram que venceu os eleições

nessas condições que prevalece hoje. No caso de Lula, por exemplo, a maioria dos votos veio de São Paulo. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.

Em entrevista ao jornalista, Maria Luiza contou que se mudou para Fortaleza em 1985 para acompanhar o marido, Fernando Siqueira, deputado estadual. Ela mencionou as dificuldades de adaptação e o apoio recebido da família.

Fonte: Acervo digital da Revista Veja (1985).

Algumas das dificuldades enfrentadas no mandato de Maria Luiza tiveram repercussões nacionais, como podemos identificar na reportagem seguinte. A mobilização existente na capital para a eleição de Maria Luiza à prefeitura sugeriu que seu mandato correspondesse às expectativas, mas suas ações não conseguiram superar o momento crítico pelo qual o município passava.

Nota-se que nem o mandatado como deputada estadual nem o mandato de deputada federal lhe aferiram tanta visibilidade, porém Maria Luiza rompeu com o Partido dos Trabalhadores (PT), e, em seguida, distanciou-se da política institucional. Isso aconteceu após a aproximação e identificação com autores do *Krisis*, que contribuíram para que ela,

juntamente com o seu grupo, criasse o Crítica Radical, movimento que é atualmente o seu maior projeto.

Krisis é um grupo de teóricos organizadores de uma Revista que foi criada na Alemanha em 1986 com o objetivo de criticar o sistema capitalista e a sociedade da mercadoria. O grupo tem como principais autores Amir Assadi, Anselm Jappe, Robert Kurz, Norbert Trenkle e Roswitha Scholz. Na apresentação elaborada por Anselm Jappe no site da revista, ele esclarece a proposta do *Krisis*:

O fracasso do marxismo tradicional não é para nós, de maneira nenhuma, uma razão para nos tornarmos “realistas” relativamente à economia de mercado, pelo contrário, remete-nos para a necessidade de ultrapassar os seus limites e constrangimentos teóricos e práticos. Uma crítica fundamental da produção de mercadorias, do trabalho, do dinheiro, da organização social patriarcal e das relações de dominação é hoje mais premente do que então, precisamente porque o sistema de produção de mercadorias da modernidade se encontra num processo de crise fundamental e irreversível que desencadeia gigantescos danos a nível mundial (JAPPE, 2009, s.p. Traduzido do alemão da homepage www.krisis.org por José Paulo Vaz)³.

A homepage do grupo informa também que ele não se organiza de modo similar a um partido que tem como objetivo “angariar seguidores”. O objetivo do *Krisis* se apresenta como um grupo teórico que desenvolve discussões críticas sobre a crise da pós-modernidade, além de promover debates e atividades autônomas, como uma espécie de “fórum”.

O Grupo *Krisis* criou o “Manifesto contra o trabalho”, na tentativa de questionar se o trabalho está mesmo na centralidade da atividade humana ou se apenas faz parte da sujeição dos indivíduos para a manutenção do sistema ca-

³ Apresentação de Anselm Jappe: O que é a “*Krisis*”? (Tradução: José Paulo Vaz).

pitalista. A perspectiva do grupo vai de encontro à ontologia do ser social (posicionamento marxista), que afirma que o trabalho é o pressuposto de toda atividade humana, através da relação/transformação da natureza e da práxis humana.

Robert Kurz (1992), um dos principais autores do *Krisis*, sugere que a crise do capitalismo não é passageira; do contrário, é uma crise que põe em xeque o trabalho e sua existência como força produtiva. O grupo apresenta uma crítica ao capital e defende a sua superação através da criação de uma sociedade emancipada em todos os aspectos.

[...] a afirmação de que o trabalho seria uma necessidade eterna, imposta ao homem pela natureza, tornou-se, na crise da sociedade do trabalho, ridícula. Há séculos está sendo pregado que o deus-trabalho precisaria ser adorado porque as necessidades não poderiam ser satisfeitas sozinhas, isto é, sem o suor da contribuição humana. E o fim de todo este empreendimento de trabalho seria a satisfação de necessidades. Se isto fosse verdade, a crítica ao trabalho teria tanto sentido quanto a crítica da lei da gravidade (GRUPO KRISIS, 1999, p. 24-25).

O posicionamento acima gera discussões quanto à luta de classes, compreendida como executora dos interesses do sistema reprodutor de mercadorias, onde patrões e empregados lutam pela mesma coisa: dinheiro; ao movimento operário, considerado como movimento a favor do trabalho; e ao próprio capital. Todos são aspectos considerados pelo *Krisis* como categorias fetichistas para manter o sistema. O grupo *Krisis* nega e problematiza as categorias fundamentais desenvolvidas pelo teórico Karl Marx e seus seguidores. Esses últimos opõem-se à concepção do grupo *Krisis* e apresentam a perspectiva de que:

O homem, através do trabalho, humaniza a natureza e, também, a si próprio. A objetivação de suas forças gené-

ricas, que se realiza em primeira instância por meio da atividade produtiva, só se torna efetivamente possível entrando o homem em relação com os demais. Portanto, a atividade produtiva, o eterno metabolismo entre o homem e a natureza, cria não só objetos, mas também relações humanas, isto é, relações sociais historicamente determinadas (COSTA, 1999, p. 165).

Diante disso, o *Krisis*, ao considerar que o trabalho gera aprisionamento, considera apenas o lado negativo do trabalho, ou seja, o aspecto do trabalho alienado (exploração do trabalhador, que se torna mercadoria do capitalismo) e universaliza esse conceito, gerando uma negação ontológica do trabalho. Partindo dessa concepção do grupo *Krisis*, convém questionar: é necessário acabar com o trabalho ou com a exploração do trabalhador dentro do contexto capitalista? Existe apenas o lado negativo do trabalho?

De acordo com o “Manifesto contra o trabalho” (GRUPO KRISIS, 1999), a crise do trabalho gera necessariamente a crise do Estado (pois não transforma trabalho em dinheiro, mas retira dinheiro do processo real da valorização) e, conseqüentemente, a crise da política. O *Krisis*, ao se apropriar da política como sendo “em sua essência uma ação relacionada ao Estado que se torna, sob as condições de desestabilização, sem objeto”, exprime a importância de dar fim ao trabalho, ao Estado e à política. Além disso, o grupo afirma que o socialismo ajudou a modernizar o capitalismo e que a classe operária era um movimento a favor do trabalho; a revolução dos trabalhadores não passa de um fetiche e, por isso, reforça que a política não se faz necessária.

Ao considerar apenas o aspecto negativo, o grupo *Krisis* nega a política, e, conseqüentemente, as formas de organizações tradicionais que foram criadas, como o sindicato e o partido político, que são as duas estruturas básicas

e elementares da política. Historicamente, a política é uma atividade de administração, ou de atos de manifestações, de forma que temos a necessidade de questionar: será que considerar apenas o lado negativo da política não é uma contradição? A política existente dentro da lógica capitalista pode deixar de existir sem atos políticos?

Maria Luiza, a partir da internalização desses pressupostos, rompeu com o partido ao qual era filiada e também se afastou do sindicato dos professores no qual militava. Isso demonstra que, mesmo que o PT pudesse lhe proporcionar um futuro promissor na política partidária, ela se manteve firme e resistente, já que não queria negar ou trair seus ideais que começavam a se alinhar à ideologia do grupo *Krisis*.

Maria Luiza, mesmo se posicionando contra a política, realiza atos políticos contra o capitalismo e a favor da emancipação humana. Para ela, a lógica do sistema capitalista sujeita o homem e o condiciona a reproduzir os fetichismos que sustentam a sociedade. O machismo, as desigualdades, a intolerância, a violência, dentre outros aspectos relacionados à sujeição dos homens à estrutura capitalista, são formas de reprodução, e, por isso, faz-se necessário lutar pela emancipação humana e pelo fim da sociedade de classes.

A partir da adesão aos pressupostos teóricos do grupo *Krisis*, o grupo Crítica Radical, formado por Jorge Paiva, Maria Luiza Fontenele, Célia Zanetti e outros militantes, começou a desenvolver suas atividades em 1973, após a saída de Rosa Fonseca da prisão; contudo, sua consolidação veio acontecer um pouco mais tarde. A concretização do grupo Crítica Radical teve marco em novembro de 2000, em Fortaleza-CE, após a realização de um seminário no qual um grupo que já vinha criticando as categorias do marxismo se organizou, a fim de defender uma releitura crítica das obras

de Marx, que, para eles, não fizeram mais sentido depois da queda do muro de Berlim em 1989.

O antigo “grupo de Maria”, com passagens por Ação Popular, PC do B, PMDB, PRC, PT, PRO, PH, PSB, PSTU e Part, abandonou em definitivo o marxismo tradicional. Aderiram ao Marx radicalmente crítico a todas as categorias estruturantes do sistema. Foi, então, adotada a denominação até hoje usada (FIRMO, 2017, p. 183).

Nesse seminário, estavam os principais teóricos do grupo *Krisis*, como Anselm Jappe, Robert Kurz, Nobert Trenkle, dentre outros também estrangeiros. A partir de então, estava consolidado o grupo no qual Maria Luiza se dedicaria até os dias atuais. Juntamente com seu grupo, a concepção que defende é que o marxismo tradicional não conseguiu acompanhar as contradições do capitalismo e contribuiu para que os sujeitos, considerados sujeitados do sistema capitalista, não pudessem superar tal condição.

O grupo Crítica Radical tem organizado, em Fortaleza, seminários, estudos, debates, lançamento de livros e outros eventos que levantam a bandeira de suas campanhas, pelo “Não Voto”, contra a violência, pelo fim da criminalização dos movimentos sociais. Além disso, o grupo luta pela verdade sobre crimes, torturas, mortes e desaparecimentos de cearenses vítimas do período da ditadura militar.

O grupo ainda participa ativamente das lutas políticas, sempre se opondo ao capitalismo, ao dinheiro e em busca de emancipação. O grupo tem o projeto de implementar uma experiência prática de uma sociedade pós-capitalista, no sítio Brotando a Emancipação. Porém, embora esteja à frente dessa iniciativa, Maria Luiza explica que:

No entanto, meu estilo de vida é difícilimo de romper, porque eu moro num local, no quintal da Assembleia Legisla-

tiva (risos), eu tenho, disponho de todas essas coisas e... durmo só numa cama grande, se quiser botar ar condicionado bota, se não... *Aí* dormir com uma pessoa que ronca lá dentro do sítio, num sei quantas pessoas... *aí* é uma coisa mínima que termina, digamos, mantendo você dentro da lógica do sistema. Não compro roupa, *aí* a minha irmã diz, “mas adora as minhas blusas caras” (risos), mas minha irmã... Essa daqui eu ganhei, essa aqui que comprei de verdade (apontando para a roupa que vestia), que eu digo assim, foi do meu aniversário, que a minha filha me deu, mas minha irmã me dá de seis blusas, cada uma mais chique que a outra. E *aí*? Eu devia não vestir. Então é um padrão de vida que você tem, a alimentação que você quiser, então é bem... o sistema lhe pega! (Maria Luiza, 16/03/17).

Embora defenda os ideais do grupo Crítica Radical, Maria Luiza assume que é difícil romper com o seu estilo de vida para se adaptar à proposta do grupo. O sítio de convivência comunitária, com espaço para realização de atividades e com a produção de alimentos para a própria subsistência, ainda é insuficiente para se adequar e superar as expectativas da conjuntura capitalista. Com a clareza de que é o dinheiro a “doença” do mundo pós-moderno, há uma contradição quanto ao que defende nos dias de hoje e à sua realidade de vida, que ela mesma afirma ser difícil de quebrar. Sua atuação nas universidades, através de participação em palestras, eventos e mesas-redondas, é sempre apresentando uma crítica ao sistema capitalista, alinhada à compreensão dos grupos *Krisis* e Crítica Radical.

A concepção de como o homem está inserido no mundo, suas relações com o trabalho, o dinheiro e a sociedade em geral, fez com que Maria Luiza elaborasse novas formas de pensar, de ser e de agir em seu contexto social e político. As transformações ideológicas levaram ao ceticismo político e acadêmico, e hoje suas atividades estão voltadas apenas para o Crítica Radical.

Ao longo do texto, iremos discutir qual a trajetória traçada por Maria Luiza, os caminhos formativos, as atividades profissionais e até mesmo pessoais, já que esses aspectos são indissociáveis e, ao mesmo tempo, elementos básicos para compreendermos como ela se constituiu o agente feminino de personalidade forte e de grande representatividade na cidade de Fortaleza-CE. Afinal, reconstituir a biografia de Maria Luiza com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção política é objetivo desta pesquisa.

3.1 Infância e família

Maria Luiza optou por constituir uma narrativa um tanto linear da sua vida, pois ela acreditava que sua educação, desde a infância, e seu contexto histórico precisavam ser apresentados para que se pudesse haver uma compreensão mais fidedigna da sua biografia. Ainda que com idas e vindas, ocasionadas por esquecimentos, lembranças alcançadas pelo tempo, além de memórias súbitas, a vida de Maria Luiza pode ser reconstituída com detalhes jamais captados, não fosse sua abertura para participação nesta pesquisa. A partir das primeiras narrativas de Maria Luiza Fontenele, descortinadas desde a primeira entrevista, pudemos conhecer um pouco sobre sua origem e sua família, aspectos invisibilizados tanto pela grande mídia como pela historiografia.

Seu pai, Antonino Fontenele, mudou-se da cidade de Fortaleza-CE para Quixadá-CE quando era universitário, a época já era casado com Diva Acreana de Menezes, que, após o casamento, recebeu o sobrenome do esposo, tornando-se Diva de Menezes Fontenele. Maria Luiza narra o início da união dos pais e a sua estrutura familiar.

Maria Luiza não lembra a data na qual os pais se casaram, mas ressaltou que juntos constituíram uma grande família, com oito filhos, sendo destes: quatro homens (Clóvis Menezes Fontenele, Duílio Menezes Fontenele, Aloísio Menezes Fontenele e Eduardo Menezes Fontenele) e quatro mulheres (Berenice Menezes Fontenele, Zeneida Menezes Fontenele, Maria Luiza Fontenele e Luce Menezes Fontenele). Em tom de alegria, Maria Luiza explica:

Havia um verdadeiro time (risos), papai com os homens e mamãe e minha avó com as mulheres, aliás, minha avó ficava no meio termo, ela sempre foi muito danada, mas, em torno desses homens, eu acho que anulou um pouco a minha mãe (Maria Luiza, 12/09/16).

Maria Luiza foi a sétima filha nascida, ou seja, a segunda mais nova dos irmãos. A família de Maria Luiza morava em Quixadá-Ce, mas não todos os familiares. Os irmãos e a irmã mais velha, juntamente com a avó materna, moravam em uma casa na cidade de Fortaleza-Ce, no Bairro Joaquim Távora, onde criavam vacas, que produziam leite e queijo, sendo estes mandados para o interior para que a mãe de Maria Luiza pudesse vender e gerar lucro para a família.

Maria Luiza nasceu no ano de 1942, no povoado da Serra em Quixadá, no Ceará, período em que a seca dominava a região sertaneja, inclusive, Maria Luiza brinca com esse fato histórico: “Eu nasci em 1942 e como eu nasci no sertão do Quixadá há sempre uma referência que eu nasci na seca de 42” (risos)” (Maria Luiza, 12/09/16).

A seca de 1942 afetou não só o Ceará, mas também os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Em 1941, os relatórios enviados ao Ministério da Viação já informavam a irregularidade e as deficiências de chuvas no inverno, bem como o predomínio de verão prolongado, situação apresentada até o ano de 1942, momento em que essa irregularida-

de passou a se tornar ameaçadora e a seca foi oficialmente reconhecida.

No mesmo ano, foi empreendido um Programa de Emergência, a fim de liberar verbas orçamentárias para as obras de melhorias, abrangendo os estados do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Piauí: “Abertura de um crédito de Cr\$ 7.970.000,00, ex-vi do decreto-lei nº 4228 de 2 de abril de 1942, para complementar as verbas orçamentárias, no entendimento do programa de emergência” (BRASIL, 1981, p. 34).

Inicialmente, no período colonial, o Nordeste foi habitado predominantemente por índios e as condições climáticas da região não atraíram os portugueses, que atrasaram a ocupação nesse território. O crescimento populacional na região Nordeste a partir do século XIX e o desenvolvimento das atividades econômicas, como o cultivo do algodão e a pecuária, não foi acompanhado de infraestrutura adequada de água e de transporte. Como resultado, percebe-se uma população vulnerável – que poderia recorrer apenas às pequenas reservas hídricas – e propícia ao histórico de quadros frequentes e severos de secas.

No contexto da seca de 1942, no Ceará, muitas famílias flageladas e dizimadas pela estiagem serviram de “bode expiatório” para a manutenção de um acordo existente entre o governo brasileiro e o governo norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, que “em troca do fortalecimento de tropas para combater o Eixo nos campos da Europa, o governo norte-americano se comprometeu a dinamizar a exploração da borracha na Amazônia” (MEDEIROS FILHO; SOUZA, 1983, p. 60).

Após os japoneses decidirem cortar o fornecimento de borracha para os Estados Unidos da América, milhares de cearenses, e nordestinos em geral, migraram para a região

amazônica acreditando estar lutando pelo fim do nazismo, quando na verdade estavam servindo de mão-de-obra para a exploração dos seringais que deveriam contribuir para o estoque de matéria-prima no território americano.

Conforme o acordo firmado em julho de 1942 entre o Governo brasileiro e Rubber Reserve Company, a mão-de-obra para explorar os seringais deveria totalizar 500 mil trabalhadores nordestinos. Este foi o meio encontrado pelas autoridades brasileiras para resolver o problema do desemprego e do sub-emprego do Nordeste, que se acentuara com a seca de 1942 (MEDEIROS FILHO; SOUZA, 1983, p. 60).

O Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) teve que selecionar, transportar e localizar os trabalhadores nordestinos nos seringais da Amazônia. Funcionários do governo percorriam o sertão cearense para alistar aqueles que sofriam as consequências da seca. Helder Câmara, que futuramente foi bispo de Olinda e Recife, participou desse processo de mobilização das famílias “rumo a uma vida melhor”. Considerados “os primeiros soldados da borracha”, eram simples retirantes que na realidade juntavam-se às suas famílias e fugiam de uma seca que tentava reduzir-lhes à miséria.

Entre 1940 e 1949, o ano de 1942 foi o mais escasso de pluviosidade. A surpresa da seca encontrou a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas sem aparelhamento necessário. O Ceará recebeu rebates de vários locais, por isso as autoridades precisaram tomar algumas providências a respeito dos serviços de emergência para assistir as vítimas da seca:

O interventor Carneiro de Mendonça emite apólices de cem mil réis (cem cruzeiros) ao portador, amortizáveis em 10 anos, no total de 5.000 contos de réis destinados

à construção de açudes particulares. Isto permitia, indiretamente, auxiliar com serviços nas fazendas a muitos homens, que ficariam a salvo da contingência penosa de abandonar seus lares (SOBRINHO, 1982, p. 48).

Tentou-se contribuir para a amenização das consequências da seca nas regiões afetadas, porém vale ressaltar que a família de Maria Luiza apesar dos impactos, continuou revendendo produtos alimentícios na cidade de Quixadá, enquanto parte da família se mantinha em Fortaleza. Conforme ela recorda:

A produção agropecuária da família de Maria Luiza não foi prejudicada pela seca por se situar na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, onde a escassez de água não impedia a realização das atividades, além de possuir melhor estrutura.

Seus pais davam maior importância para a alimentação e os estudos dos filhos, de modo que a renda da família era destinada essencialmente para esses âmbitos. Todos viviam e vestiam-se de forma simples, a mobília da casa tinha apenas o necessário. Tais afirmativas são percebidas na narrativa:

E era muito da teoria dele: o que importava era investir no estudo e na alimentação, no mais... todos e todas vestiam simplesmente e em casa tinha somente o essencialmente necessário, inclusive nós dormíamos de rede, só quem tinha cama era o casal, papai e mamãe! E o quarto dele e da mamãe tinha penteadeira, guarda-roupa e no nosso não, era rede e baú (Maria Luiza, 12/09/16).

Maria Luiza morou no interior de Quixadá durante grande parte da sua infância, juntamente com os pais, os irmãos e a avó materna, na Fazenda Senegal. O nome da fazenda fazia referência ao país da África Ocidental, já que nela ainda habitava uma família negra vinda dessa região. Na fa-

zenda, as mulheres cuidavam da casa, os homens do roçado e os filhos das duas famílias, que tinham idades parecidas, brincavam e cresciam juntos.

Tenho uma dúvida em relação à minha infância, a partir dos primeiros anos... o que eu sei é que com nove anos eu saí da fazenda, a fazenda se chamava Senegal, e tinha esse nome por causa da família negra que tinha vindo da África, uma família negra que morava lá e era assim como que um suporte da mamãe e do papai... mulheres que cuidavam da casa e homens que iam para o roçado! E o mais velho deles tinha mais ou menos a idade do meu irmão mais velho. Aí, tinha assim, uma amizade interessante né... que a mais nova deles estava entre a Lucinha e eu, ela era da minha idade e se aproximava mais da Luce, que a gente chama de Lucinha, e foi a pessoa que comigo enfrentou os meninos pra nós sermos mais danadas do que eles nas atividades lá do sertão (Maria Luiza, 12/09/16).

Maria Luiza se aproximou da filha mais nova do casal africano, Rosália, para que, com ajuda dela e de sua irmã Luce, pudessem enfrentar os meninos e ser “mais danadas” do que eles nas atividades do sertão. Ao recordar sua infância, ela sempre remete às suas “danações”, que na época eram, por exemplo, insultar um animal e sair correndo para ele não a pegar, pular a porteira ou subir em árvores até chegar ao galho mais alto para pular dentro do rio. Maria Luiza lembra que os meninos (seus irmãos e demais crianças que brincavam na fazenda) faziam uns carrinhos de madeira e ela, juntamente com Luce e Rosália, tentavam ser mais velozes que os meninos. Quando morava no sertão, ela nos contou que gostava de participar dos folguedos, que, de acordo com o Dicionário de Sociologia se referem a:

[...] festas, enquanto conjuntos de manifestações e de folguedos sociais, afundam-se muitas vezes em acontecimentos históricos ou míticos reinseridos no presente

por uma comunidade que reafirma, graças a símbolos e a alegorias, a sua identidade cultural, religiosa ou política. A maioria delas repete-se com intervalos regulares, segundo ciclos sazonais, iniciáticos ou litúrgicos. Comportam características costumeiras no que se refere ao espaço onde se desenrolam, aos trajos ou às máscaras, danças, músicas de circunstância, desfiles e comportamentos ritualizados. Se algumas marcam a sobrevivência de tradições, outras foram enxertadas num substrato antigo e outras, ainda, designadamente em meios urbanos, foram criadas inteiramente de novo (BOUDON, 1990, p. 108).

Assim, essa festa popular que era realizada anualmente em algumas regiões do Brasil fazia parte da infância de Maria Luiza, que aproveitava esse momento lúdico para fazer brincadeiras de roda, cirandas, dramatizações, bem como criar e cantar músicas, sempre ao redor da fogueira.

Era recorrente a criação de músicas para apresentações na família e nas festas do sertão. Maria Luiza ainda recorda uma cantiga de sua infância, criada para receber e acolher os convidados numa festa: “Boa noite a todos, a nossa chegada, viva o nosso drama, viva a nossa entrada, viva o nosso drama, viva nossa entrada. Uns acham feio, outros querem olhar, oh, meus senhores, queiram desculpar”. Músicas, encenações e poemas tiveram relevância para ela quando pequena.

Ainda criança, Maria Luiza gritava muito, o que a fazia ser repreendida pelo pai, que tinha enxaqueca, e pelos irmãos que gostavam de cochilar após o almoço, como ela conta:

Eu gritava muito quando era pequena! E levava inclusive não só carão, mas castigo, porque minha mãe tinha enxaqueca, meu pai tinha enxaqueca, os meninos davam uma cochilada depois do almoço e eu só gritando (risos), eu acho que era pra ter um espaço! Porque você tinha... os

irmãos homens, a irmã mais velha que se formou profes-sora” (Maria Luiza, 12/09/16).

A escolarização de Maria Luiza passou por fases que ainda serão discutidas ao longo do trabalho. Inicialmente, ela recebeu instrução elementar em casa, e, aos nove anos de idade, mudou-se para o centro de Quixadá para dar início aos estudos no colégio de freiras. Nesse período, ela morou com a madrinha, sentia-se só e com medo de algumas lendas ouvidas no sertão, como o Saci Pererê e a Caipora.

Eu me sentia muito só, nessa casa da minha madrinha e tinha muito medo, porque à época eu tinha medo de alma, e tinha medo do cão, eu tinha medo de coisas que eu não sabia explicar, que o povo falava no sertão, né?! O Saci-pererê, a caipora, então essas coisas assim que povoavam, digamos, os meus sonhos ou insônias e eu expressava pra mãe esse mal estar dizendo que sentia dor de barriga e eu acho que era mais medo do que propriamente a dor real (Maria Luiza, 12/09/16).

O mito é uma narrativa, uma comunicação. Para Mircea Eliade, o mito pode ser definido como a narração de uma história verdadeira e sagrada, de “entes sobrenaturais” sobre uma criação.

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição (ELIADE, 1978, p. 11).

Pode-se entender que o mito no passado era uma forma de relatar acontecimentos na vida do homem, ou seja, a sua origem, as suas ações diante da natureza, as suas atitudes na resolução de problemas do dia a dia. A linguagem de

cada mito varia de acordo com o espaço temporal em que ele é recontado ou reinventado, pois não se sabe o que pode ser verdade ou mentira sobre histórias que são contadas por séculos. O mito foi e continua sendo uma forma de explicar determinadas ações que foram julgadas corretas, fantásticas ou fabulosas.

Mito e lenda andam lado a lado, onde, em geral, o mito dá origem à lenda. As lendas são formas de narrar.

A palavra lenda é derivada de *legenda*, que por sua vez vem do verbo latino *legere*. A lenda faz-se num misto de realidade e fantasia. É possuidora de um fundo real ao qual são somados motivos originários do imaginário popular. Ela é caracterizada pela indicação geográfica e pelo anonimato. É possível precisar o local ou a região onde a lenda se passa, mas não quem a inventou ou acrescentou a ela seus elementos culturais formadores (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

As lendas são relatos transmitidos através da tradição oral onde os fatos e/ou acontecimentos elaborados podem ter ligação ou não com o real, mas são encarados com respeito pelas comunidades que as contam, sendo motivo de crença, respeito, medo e ligação com o sagrado. Os seus aspectos exagerados se misturam ao imaginário popular, com a inserção de temas simbólicos relacionados a um sistema de ideias. O ato de recontar as lendas incorpora elementos culturais e sociais da história local, tornando-as mais complexas.

Além do medo de personagens que faziam parte do imaginário de sua época, Maria Luiza quando criança tinha sonhos e insônias devido ao medo de “almas” e do “cão” (demônio). Fora a dor de barriga, relacionada ao medo que sentia. Essa situação também lhe causava vergonha e constrangimento, de acordo com as lembranças da experiência de ter vivido na casa de sua madrinha:

Eu dormia na primeira sala da casa, de rede, e, ao acordar, eu tinha que lavar a rede, estender a rede e lençol... e lavar, limpar a sala, jogar a água pra fora, e me dava vergonha, por que isso indicava que eu tinha mijado na rede. Então, eu não sei lhe dizer o tempo que eu fiquei lá, mas eu fui pro internato, na época que eu fiquei no internato nesse colégio de freiras, era Lucinha, eu e a Zeneida, a minha irmã mais nova (Maria Luiza, 12/09/16).

A formação do ideário católico com a dicotomia céu-inferno e demais concepções e convicções esteve/está presente na nossa sociedade desde quando o Brasil era domínio de Portugal. Para compreender esse processo, faz-se necessário recordar o processo de aculturação sofrido pelos índios na colônia portuguesa. Os nativos, além de incorporarem um novo modo de produção sistemático de economia, precisaram modificar hábitos e rotinas mediante a disciplina dos padres que aqui estavam para alcançar a conversão.

Os jesuítas se apropriaram da língua Tupi para conseguir se relacionar e se expressar com os indígenas. Utilizaram palavras tupis para explicar seus dogmas e aculturar simbolicamente o imaginário indígena. Foi com a dominação do vocabulário Tupi que os jesuítas iniciaram a catequização, apresentando aos aborígenes a ideia de pecado, de bem e mal, da trindade santa (pai, filho e espírito santo) e a liturgia católica baseada na interpretação de textos bíblicos.

O “*Tupã*” que, para os índios, era a força cósmica identificada como trovão, foi associado à figura de Deus, criador, enquanto o demônio era *Anhanga*, que se referia a um espírito maligno. A este último foram associadas algumas práticas indígenas, como a antropofagia, a poligamia, a embriaguez e o fumo (BOSI, 1992).

O processo de colonização negou a identidade do índio e a sua forma de viver. O processo de aculturação resultou na consolidação do catolicismo no território brasileiro e os

que tentaram resistir sentiram o poder da força e da espada. Essa foi a herança deixada pelos portugueses para a nação brasileira que estava em processo de constituição. A presença do catolicismo estendeu-se aos demais períodos históricos brasileiros nas esferas política, econômica, social, cultural e educacional.

Era no lar que os princípios da religiosidade eram transmitidos, onde os pais, sobretudo a mãe, que era a principal responsável pela criação dos filhos, passavam suas crenças de geração em geração. De acordo com Azzi (2008, p. 45), havia três pilares transmitidos de forma mais sistemática da religião católica no espaço doméstico: “o poder divino na criação do mundo, a pequenez do homem e a necessidade de intercessão dos santos”.

Faz parte desse processo de fé católica o entendimento de que foi Deus que criou o mundo, com todas as criaturas e todas as boas obras, um dogma inquestionável relacionado à existência humana na terra, onde tudo que era criação de Deus era divino. No seio familiar, essa ideia de “divino” se estendia a cada membro da família, sendo esta intocável e expressão da “própria ordenação do mundo feita por Deus desde o início. Daí a noção profundamente arraigada dos pais como representantes do poder divino” (AZZI, 2008, p. 45).

Na mentalidade popular, foi sendo constituída a semelhança dessa expressão divina no setor social, onde uns eram ricos, nobres e livres, enquanto outros estavam em posição contrária, sendo pobres, plebeus e escravos. O catolicismo provocou uma conformidade na sociedade escravocrata e patriarcal, em que a posição social dos indivíduos era justificada pela seguinte “verdade”: “é porque Deus quer/quis assim”. De tal maneira que Maria Luiza não questionava o fato da família negra servir sua família na Fazenda Senegal; isso era comum e aceitável. Já que as obras de Deus são

perfeitas, as imperfeições são consequências atribuídas ao poder diabólico, responsável e reprodutor de todos os males do mundo. O demônio era a figura a qual todo homem deveria temer, um inimigo que levava a todos para o caminho da perdição. Percebe-se, assim, a dualidade entre o bem e o mal imersa no imaginário de nossa sociedade por meio da Igreja Católica. E tais valores eram repassados para Maria Luiza tanto no seio familiar como no colégio onde estudou.

Como não haver temor ao demônio, por parte do homem, se o cenário era de luta entre as forças do bem e do mal e o ser humano não tinha poder de intervenção? Os pais criavam seus filhos transmitindo esse ideário católico, fazendo-os temer, crer, fazer preces e rogar por bênçãos contra o demônio e suas malfetorias. Outro pilar a ser considerado importante na influência do catolicismo na formação da sociedade é a consciência da pequenez do homem, conforme asseverado por Azzi (2008, p. 46):

Quando algum membro da família devia confrontar-se com uma situação difícil, não faltavam súplicas religiosas carregadas de afeto: “Deus te proteja” ou “Deus te ajude”. Em caso de viagens ou de partida, havia sempre na despedida os votos de uma proteção divina: “Deus te acompanhe” ou “Deus te guie”. Quando se perguntava sobre a saúde dos parentes, dava-se logo a resposta comum: “A família vai bem, graças a Deus”.

O homem foi, por muitas vezes, visto como um instrumento na mão de Deus. Sem vontade própria, submisso e dependente, aguardava de Deus o que merecia. Na esperança, na dor ou na alegria, a herança lusitana para a sociedade brasileira era a confiança de que nenhuma circunstância poderia escapar do manto protetor e da vontade divina.

Considerando a superioridade de Deus e a pequenez do homem, cabia a esse último recorrer ao intermédio dos

anjos e santos (amigos de Deus). As crianças, desde muito cedo, aprendiam a venerá-los, bem como a dar à voz cantigas que deveriam ser cantadas em eventos sacros. Cada família tinha seu santo protetor, cujas imagens eram expostas em santuários e nas paredes da sala. Nos engenhos e fazendas, era comum a família construir uma capela junto à casa-grande, a fim de adorar a imagem, realizar novenas, terços e demais celebrações especiais. E, na casa de Maria Luiza, o cenário não era diferente. A formação religiosa foi consolidada no lar através das mães que transmitiam todos esses ensinamentos da cultura cristã para os filhos, utilizando a bíblia ou o exemplo de vida dos santos, de modo que as crianças aprendiam a grandeza de Deus, o poder da intercessão e os valores morais vigentes.

As irmãs de Antonino Fontenele, pai de Maria Luiza, eram freiras e, por isso, havia um grande desejo dele de que suas filhas pudessem seguir tal caminho. Para os filhos, ele desejava a profissão de médico. Porém, tal desejo não se concretizou. Dois filhos, Eduardo e Aloísio, começaram a trabalhar muito cedo com animais e produtos alimentícios, referentes ao cultivo em casa. E os outros dois cursaram nível superior em outras áreas: Clóvis em Agronomia e Duílio em Química Industrial. Das filhas, nenhuma seguiu a vida religiosa.

Maria Luiza recorda que começou a namorar muito cedo e que sua sexualidade foi aguçada precocemente devido à pureza e à naturalidade percebidas nas relações entre os animais, que ela constantemente via no sertão. Quando era interna no colégio de Quixadá, ela começou a desenvolver sentimentos por um rapaz de sua cidade, que lhe pareciam pouco prováveis de se concretizar. Ele era o filho do prefeito e só a via nas missas aos domingos; quando iam comungar, ficavam próximos, trocando olhares e sorrisos.

Sua segunda experiência amorosa foi aos 12 anos de idade e o momento do primeiro beijo foi recordado com palavras que evidenciavam sentimentos e detalhes:

[...] Então, o meu irmão Clóvis tinha terminado Agronomia e tava dirigindo o Polo Agrônômico lá do Cedro, que fica dentro do Quixadá... do açude do Cedro que foi construído na época da escravidão e é uma coisa belíssima! E então a gente, quando saía, saía pra casa desse meu irmão que era casado com a Mirian Alcântara, que ficou Mirian Alcântara Fontenele. E ela era muito... o termo que a gente usava lá, muito alcoviteira, então, com esse namoradinho ela dava uma certa cobertura. Então eu tava lá no portão da casa, que tinha alguns metros até a entrada da casa, quando ela deu um grito. Foi nessa hora que o cara me pegou, deu um beijo e eu saí voando (risos) até chegar na casa (Maria Luiza, 12/09/16).

Essa vivência lhe rendeu repreensão e castigo, já que foi no colégio de freiras no qual estudava que as irmãs souberam de seu segredo, conforme sua narrativa: “logo o meu pai tomou conhecimento, através de uma besteira que eu fiz, que foi guardar os bilhetinhos que o rapaz mandava no colégio. As freiras pegaram dentro do meu travesseiro [...]” (Maria Luiza, 12/09/16).

O Colégio Sagrado Coração de Jesus, como instituição escolar católica, disseminava a formação da moral alicerçada no modelo de Maria, o qual as moças deveriam seguir como forma de apropriação de princípios e virtudes. Dessa forma, instituía-se a vigilância de pensamentos e atos, sob pena de punição. Havia um controle da conduta moral e uma vigilância para que não houvesse “pecados mundanos” (AZZI, 2008).

De acordo com Foucault (1998, p. 143), a disciplina “é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 1998, p. 143). Com o disciplinamento

dos corpos e das condutas, as freiras inculcavam o modelo de Maria. Esse modelo mariano de ser não dizia respeito apenas aos ritos e devoções, mas às próprias vivências e práticas cotidianas, a fim de se alcançar uma “pureza” e a virgindade. De acordo com o modelo instituído pela Igreja Católica, o bom cristão era aquele que tinha conhecimento das verdades da fé, seguia os preceitos morais e recebia frequentemente os sacramentos da confissão e da comunhão. Maria Luiza, na percepção das freiras, incorria em perigo ao se envolver com homem em namoricos e desobedecia a norma de ser recatada, assexuada, devota apenas aos estudos e a Deus. Como se tivesse cometido um pecado enorme,

[...] E então chamaram meu pai. Meu pai disse que ia conversar comigo, que eu ia ter o castigo que merecia... não lembro que ele tenha usado a palavra castigo. Quanto aos bilhetes, ele não ia receber, eu tava apavorada que ele fosse ler aqueles bilhetes, porque eu me achava muito bestinha... como é que meu pai, que eu achava suprimo, ia ler aqueles bilhetes! Aí meu pai disse que não ia ler os bilhetes, que ela podia jogar fora porque os bilhetes não tinham sido endereçados a ele. E isso, qualquer coisa que meu pai tenha feito daí pra frente ele já tava pra lá de perdoado, eu achei esse gesto dele grandioso e isso marcou toda minha vida, achei muito especial (Maria Luiza, 12/09/16).

O colégio e a família tinham o papel de disciplinar, controlar e punir as ações de Maria Luiza que não condiziam com o ideal de formação para uma mulher, que deveria ser recatada, submisso e do lar. A vigilância era o modelo que sempre estava presente no seu cotidiano, geralmente acompanhada de castigos. Mas Maria Luiza encontrava mecanismos de fuga para contrariar regras:

Então, quando foi no 7 de setembro, eu dei uma fugidinha até o sítio pra ver se encontrava com o cara (tom de riso),

porque ele tava lá, ele estudava aqui (em Fortaleza) e tava lá (em Quixadá). Aí de noite eu ia pra festa e meu pai disse que eu não ia, a Mirian tinha feito um vestido de acordo com minha nova estatura (risos). E ele não deixou, portanto, foi aí o castigo, mas eu disse que qualquer coisa daí pra frente ele já era tão grande que não tinha problema. Não tenho conhecimento de nenhum gesto do meu pai durante toda minha vida em que ele tenha sido grosseiro com minha mãe ou tenha tratado mal qualquer um dos filhos, e ele tinha uma verdadeira adoração pela sogra! (Maria Luiza, 12/09/16).

Apesar de uma formação inicialmente voltada para o lar e para a maternidade, Maria Luiza demonstrava uma vontade contrária a esses ideais:

A minha mãe, eu dizia que quando... ela gostava muito de uma música, eu disse que quando ela chegasse no céu e perguntassem: “O que foi que fizeste na terra?!” A música é “Só dançar, só dançar...”. E era uma das músicas que a gente cantava nas dramatizações... então eu dizia que ela tinha feito só amar! Ela externava um bem dela a todas, a todos os filhos, mas foi o que me passou, foi isso. E uma mãe que chorava quando os filhos partiam, então foram duas coisas que marcaram minha vida, uma delas era de não amar pra chorar, não ficar triste e a outra acho de não querer ser mãe. E ela dizia que quando criança eu brincava, todas minhas brincadeiras ela disse que nunca viu eu brincar de ser mãe das bonecas, eu era a comadre que ia visitar outra, a médica e a professora [...] visitar as outras, perguntar como estavam as crianças! (Maria Luiza, 12/09/16).

Maria Luiza reconstituiu suas memórias ligadas à família com muito afeto, recordando a imagem do pai como especial, respeitador, culto e querido, e, principalmente, a figura paterna estava associada ao modelo de emancipação que ela almejava. Já sua mãe é mencionada como uma mu-

lher amável e doce, mas que não era o exemplo de vida que ela gostaria de seguir, por ser dependente e exclusivamente dona de casa. Maria Luiza aponta que absorveu muitas características e atitudes de seu pai, já que as decisões familiares eram tomadas por ele e a figura de sua mãe representava submissão. Seus irmãos também foram significativos para a constituição da sua personalidade, quando serviram de inspiração de beleza (Luce), de trabalho (Clóvis e Duílio), entre outros aspectos que não foram expressos. Como menciona Bosi (1987, p. 39), “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”.

Nesse sentido, a escolha da instituição na qual Maria Luiza estudou foi importante para sua família, na medida em que reforçou os valores e as condutas que ela já havia aprendido na convivência com os pais e familiares, conforme veremos adiante.

3.2 Escolarização: o primário e o secundário

O início da escolarização de Maria Luiza aconteceu na sua própria casa, em Quixadá-CE, onde, num quarto mais isolado do restante da casa, uma professora ministrava aulas de primeiras letras para as crianças da fazenda. Como ela narra: “*Então, eu sei que eu estudei um pouco em uma escola lá na... dentro da própria casa nossa, num quarto mais afastado, mas não me lembro absolutamente de nada*” (Maria Luiza, 12/09/16).

Nesse contexto dos séculos XIX e XX, vale ressaltar que o interior do Ceará, assim como a província de modo geral, foi uma região em que a educação formal passou por um processo lento de sistematização e consolidação, tendo em vista a falta de recursos para a construção de prédios escolares próprios do governo e compra de material escolar

adequado; da má fiscalização do ensino; e do pequeno número de professores habilitados, devido à criação tardia da primeira Escola Normal (GIRÃO, 1962).

Durante o período do Império, estava claro que “todo indivíduo tinha autoridade de ensinar a ler e escrever, manifestando as suas idéias, boas ou más, e de abrir colégios e escolas” (CASTELO, 1970, p. 47). Como não havia curso de formação de professores nesse período histórico cearense, o magistério foi assumido, em sua grande maioria, por professoras leigas, devido à representação da figura da mulher estar relacionada ao cuidado, à maternidade e ao lugar do ensino como extensão do lar. Essas professoras, que necessitavam apenas comprovar boa moral e conduta perante a sociedade, foram as principais responsáveis pelo nível de ensino de primeiras letras e primário.

A professora leiga, de acordo com Therrien (2014), é uma figura característica do sistema educacional público nas regiões interioranas, destinada ao ensino rudimentar da leitura e das operações matemáticas às crianças quando ainda não havia formação específica para o magistério nem sistematização do ensino. As professoras leigas ministravam aulas em locais improvisados e muitas vezes sua prática não era espontânea, e sim em troca de auxílio financeiro das famílias que estavam em ascensão econômica no campo e precisavam instruir seus filhos, como foi o caso de Maria Luiza.

Maria Luiza recebeu instrução elementar em casa, ensino denominado de “Primeiras Letras”, que tem referência na legislação educacional desde o período imperial no Brasil, quando Dom Pedro I, pela Lei de 15 de outubro de 1827, determinou a criação de escolas e a liberdade do ensino de ler, escrever e contar (MENEZES, 1966). A instrução por meio de escolas de Primeiras Letras ocorreu durante longo período no cenário cearense, pois, mesmo antes da organização do

ensino e do currículo dos níveis primário e secundário, estes demoraram a se efetivar e continuava, paralelamente, o ensino das primeiras letras sendo ministrado em casa, principalmente no interior do Ceará, pelo fato do acesso à escola ser mais difícil.

As escolas de primeiras letras no território cearense, que estiveram presentes até meados do período republicano, não se constituíram em prédios escolares ou prédios do governo. Elas ocorriam nas residências dos próprios professores e estes recebiam pequenos salários e uma contribuição do governo para o pagamento do aluguel. Também era comum o funcionamento dessas escolas em espaços improvisados, como igrejas, prédios comerciais ou salões. Além disso: “têm-se indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede estatal” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 45).

No caso de Maria Luiza, ela recebia na sua própria residência a professora, que no período era chamada de mestre de primeiras letras, que ensinava a ela, aos irmãos e a filha da empregada de sua casa. A Lei de 15 de outubro de 1827 (art. 6º) traz referência ao que se deveria ensinar aos alunos: ler, escrever, contar de acordo com as quatro operações básicas, geometria prática, a gramática da língua nacional, a doutrina católica apostólica romana e seus princípios morais, bem como as regras de civilidade (MENEZES, 1966). Maria Luiza recebeu, na medida do possível, formação semelhante a esse currículo, que era padronizado para esse nível de ensino na época. Aprendeu os elementos iniciais da leitura, escrita e aritmética através dessas aulas recebidas em casa.

A Escola Normal do Ceará, destinada à formação de professores, foi criada apenas em 1884. Antes disso, cabia ao

professor que não tivesse necessária instrução, como afirmava a Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais.

À Escola Normal do Ceará, criada em 1837, mas só instalada em 1884, caberia:

[...] formar um curso de três anos anexo ao Liceu desta capital, oferecido a nacionais ou estrangeiros de ambos os sexos, maiores de 16 anos, em que se ensinariam Português (análise dos clássicos e crítica literária), Geografia, elementos de História Universal, História do Brasil e Geografia do Ceará, Filosofia, Moral e Religião, Matemáticas Elementares, Metodologia e Desenho Linear, Física Elementar e preceitos de Higiene, e Pedagogia teórica e prática” (CASTELO, 1970, p. 196).

Devido à falta de professores para ministrar as disciplinas propostas no curso normal, o currículo foi reduzido a um ano, com os seguintes conteúdos: Língua Nacional, Matemática, História, Geografia e Pedagogia (SOUSA, 1961). O curso normal tinha a finalidade de instruir os alunos e habilitá-los ao exercício da prática docente nas escolas primárias. Aos sábados, noções de habilidades domésticas eram oferecidas às normalistas. Ao longo dos anos, o currículo e a dinâmica do curso sofreram diversas modificações.

O Ceará demorou a conseguir obter uma sistematização do ensino. Ainda havia a existência das escolas de primeiras letras e aulas individuais e isoladas até o período republicano. A educação estava estruturada em um sistema de ensino tradicional e elementar, aliado aos princípios do catolicismo que eram afirmados na família. Aos poucos, o cenário cearense se modernizava com a instalação do Liceu (1845), com educandários e colégios para o ensino secundário e com os grupos escolares para o nível primário.

Advogados, médicos e outros profissionais liberais também foram responsáveis por ministrar disciplinas nas diversas instituições de ensino, mas como estes já possuíam diplomas de bacharéis, suas atividades estiveram voltadas para as instituições de nível secundário, como o Liceu do Ceará (1845), o Ateneu Cearense (1863) e demais seminários e colégios. Vale ressaltar também que padres e religiosos das diversas ordens ainda eram figuras responsáveis pelo ensino, principalmente nas escolas de congregações.

O século XX foi marcado pela criação de grupos escolares que constituíram a principal referência educacional do período, contribuindo para a organização do trabalho docente, a organização do trabalho escolar com a seriação das classes e a utilização do tempo e dos espaços no contexto educativo.

Os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. Diferenciação essa que, de forma geral, seguiu a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Até então, a educação nos vários estados brasileiros (e nas diversas províncias do Império) seguia diretrizes próprias constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal: herança da divisão entre os poderes provincial e imperial ocorrida em 1834 (VIDAL; FÁRIA FILHO 2005).

A Educação acompanhou as transformações da sociedade brasileira e das ideias liberais advindas da Europa, distinguindo a instrução do povo e a instrução das elites, estabelecendo diferenças culturais significantes. Enquanto a

escola primária era destinada à população menos favorecida economicamente, com saberes elementares das ciências físicas, naturais e sociais, por exemplo, a escola secundária destinou-se à formação das elites, com ensino da cultura humanística (SOUZA, 2008).

A realidade material e espacial, bem como a falta de preparo profissional, de fiscalização e a má remuneração de professores, configuram a precariedade do ensino e dos espaços durante o Brasil oitocentista, que precisava de mudanças. Durante o início da primeira República, a configuração escolar precisou acompanhar o projeto republicano de modernização e higienização (LIMA; FIALHO; SANTANA, 2015).

A renovação dos métodos de ensino incentivados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira durante a década de 1930 ficou conhecida como *Escola Nova*. Este foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no nosso país com importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

Anísio Teixeira resumiu a realidade existente e justificou as mudanças necessárias a uma nova escola nos quatro itens que se seguem: (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade; (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, mas para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade; (c)

porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução; (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (CAVALIERE, 2010).

Os pressupostos da Escola Nova juntamente com as iniciativas de Anísio Teixeira trouxeram uma perspectiva de mudança de ensino, metodologias e função social da escola, que vai de encontro à Pedagogia Tradicional, que enfatizava a memorização, a repetição e o conteudismo. Para a Escola Nova, a mudança nas formas de aquisição de aprendizagens reflete numa escolarização que defende um aluno integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. Esse novo ideário também esteve relacionado às normas de higienização, ao disciplinamento dos corpos e à cientificidade da escolarização (LIMA; FIALHO; SANTANA, 2015).

Durante a República, no lugar de escolas improvisadas em casas, pudemos perceber a supremacia dos grupos escolares, encontrados nas grandes cidades e que se caracterizavam pela modernização e educação democrática, e o método de ensino mútuo foi trocado pelo ensino simultâneo.

Após a Proclamação da República, a situação do ensino público primário no Ceará ainda se encontrava precária; porém, percebe-se certo improviso por parte das escolas particulares para desenvolverem suas atividades. Durante esse momento, o ensino particular possuía maior número de alunos do que as escolas de ensino público. Os problemas da educação estavam relacionados à falta de preparo dos professores, à falta de inspeção e à estrutura física dos estabelecimentos de ensino.

Quando a irmã mais nova de Maria Luiza, Zeneida, completou 9 anos de idade e ainda não havia iniciado os estudos na escola, o pai decide matricular as três filhas mais novas no Colégio Sagrado Coração de Jesus, que funcionava em regime de internato. Assim, Luce, Maria Luiza e Zeneida saíram do interior de Quixadá para o centro da cidade para estudar juntas, já que em Quixadá não havia escolas rurais acessíveis de qualidade e a educação era prioridade, segundo a percepção de Antonino Barreira Fontenele.

Ao entrar no colégio interno com suas irmãs, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, Maria Luiza iniciou os estudos no espaço formal de ensino. Na instituição, cursou o Ensino Primário e o Ginásial.

O colégio Sagrado Coração de Jesus estava sob a direção das religiosas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, que se estabeleceram no Brasil em 1910, mas também empreenderam obras educacionais e assistencialistas em outros países, como os Estados Unidos, Alemanha, Taiwan e Namíbia (África). A madre Imaculada de Jesus (Elisabeth Maria Gertrudes) possuía origem alemã e em 1907 recebeu diploma de professora na Escola Normal de Westfália, dedicando-se ao magistério a partir de então. Após receber uma carta de sua superiora, ela decidiu vir para o Brasil para dedicar-se ao projeto educacional de sua congregação no país.

O objetivo de formação do colégio Sagrado Coração de Jesus para o município de Quixadá era a formação humanística, que se pautava na formação do cristão fiel, justo, envolvido com as causas católicas e que estivesse sempre a serviço da “construção do Reino de Deus” e sua expansão (Agenda escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, 1994).

O colégio Sagrado Coração de Jesus foi fundado em 1938 pela Irmã Plácida e pelo Padre Luis Braga Rocha. Ini-

cialmente, funcionou como anexo da Paróquia de Quixadá, até ser construído o prédio próprio, com ajuda das irmãs alemãs. A priori, ofertou ensino primário às crianças e aos jovens, fundamentado na formação cristã. A partir de 1940, o colégio passou a oferecer outros cursos, como o de Admissão, Complementar e Normal Rural; em seguida, ofertou o Curso Ginásial, em 1954. O curso Normal compõe a oferta da instituição a partir de 1958 (Agenda escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, 1994).

A metodologia da instituição colocava em foco a palavra de Deus, através da Bíblia cristã, e também o carisma da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição, que valorizava o amor, o serviço, a piedade e a oração. Percebemos que a formação cultural, humana e aliada ao comportamento cristão católico era almejada pela instituição, ou seja, os conteúdos referentes à cultura humanística, línguas e artes, eram evidenciados.

Maria Luiza considera que o ensino a ela oferecido era de qualidade, de modo que teve acesso às artes, às ciências e às línguas; porém, sua maturação à frente das meninas de sua época não concebia os ideais de formação das irmãs que a escondiam do mundo, de modo que sempre se envolvia nas chamadas “atividades extras” que se realizavam fora da escola, no intuito de poder driblar o internato.

Bom, aí tudo que você poder imaginar que uma pessoa pudesse fazer sendo interna eu fiz, aliás, não fiz de tudo porque eu não peguei a área do esporte, eu peguei a área da Arte e a área da visitação, porque eu queria sair do colégio... não dava para ficar todo o tempo ali, né?! Então, dia de domingo, tinha uma missa cinco horas da manhã, e eu preferia acordar de madrugada e ir pra missa às 5h da manhã pra ver o povo na outra igreja e andar na rua, do que assistir a missa que tinha no colégio. Eles diziam: “quem quer assistir à missa de 5h?!”. Eu era uma das primeiras e

participava de tudo quanto era dramatização, participava de todo tipo de dança! Era balé e outras atividades! E estudava música, no piano, mas quando a freira dava as costas eu ia para música da amplificadora, eu tocava música... então, eu tenho registrado na minha memória acho que quase todas as músicas daquela época (Maria Luiza, 12/09/16).

A atuação das religiosas na educação aponta um fator importante para a análise histórica desse período. As freiras consideravam o lar como um lugar privilegiado da mulher e o magistério como uma extensão do mesmo, ou seja, era propícia à mulher a profissionalização docente. Tal ideal incentivou Maria Luiza a desenvolver sua primeira experiência docente bem precocemente: “eu devia ter 13, 14 anos, quando fui dar aula de adulto lá nessa escola ao lado do colégio, mas saía pra dar aula (risos) e via outras pessoas” (Maria Luiza, 12/09/16).

A inspiração para que Maria Luiza ingressasse no magistério, contudo, não se deu exclusivamente pela intenção solidária ou formativa. Ao contrário, a principal motivação era poder sair do internato e manter contato com a sociedade e com o mundo externo à congregação. A experiência de Maria Luiza como professora de adultos teve a mesma duração de sua vivência como interna na instituição, aproximadamente um semestre. Ela conta que a rigidez das irmãs e a forma como elas percebiam o mundo não estavam de acordo com suas vontades e aspirações.

Aí eu comecei a ter choques em relação ao que as freiras achavam pecado e eu não achava, quer dizer, não via como pecado. Uma dessas coisas era namorar, dançar... Eu não achava que tinha nada demais, aí eu não disse para minha mãe, porque eu sabia que ela não decidia. Eu disse para o meu pai: “meu pai, eu num quero continuar no colégio de freira, não, porque eu penso assim, assim e assim... e eu acho que elas querem que pense diferente e isso é um mal pra mim!” (Maria Luiza, 12/09/16).

A sexualidade foi o ponto de maior controle e punição nas escolas católicas, tendo em vista que a virgindade era considerada como o maior “bem feminino” e a sua perda antes do casamento resultava na rejeição familiar e social. O despertar da sexualidade exigia controle e a sua manifestação estava sempre acompanhada da punição e/ou da culpa.

Maria Luiza narra como exemplo do controle e da repressão o momento em que as freiras descobriram uma canção em versão erótica em suas mãos:

Uma pessoa trouxe isso numa versão erótica e, para variar, pegaram na minha mão, porque eu não era de fazer as coisas escondidas, eu sempre fui muito apresentada, né! E elas pegaram na minha mão e queriam que eu dissesse quem foi a menina que trouxe e eu não disse (Maria Luiza, 12/09/16).

O mal feito lhe rendeu a punição: o isolamento na cafua. E Maria Luiza alega que a culpa e a repreensão lhe acarretaram o esquecimento do conteúdo erótico impróprio da paródia: “Elas devem ter apagado da minha cabeça (risos), eu sei que tinha uma história de meter, eu metia, ela metia, alguma coisa assim. Mas num gravei, não, é engraçado, né? Elas devem ter desmanchado (da memória) (risos)” (Maria Luiza, 12/09/16).

De acordo com Foucault (1998), o ato de falar sobre sexo já constituía uma forma de controle, já que não era permitido pensar, falar ou fazer algo relacionado ao assunto. Ou seja, o controle tornava-se negação. E as escolas foram os locais de maior exercício de controle e moralização: “Não, palmatória não. Mas quando a gente se danava demais ia pra um lugar chamado cafua. Era um quartinho fechado debaixo da escada, e eu fui uma vez pra essa cafua e odiei, você tinha a sensação de prisão, mas foi só uma vez, mas odiei!” (Maria Luiza, 12/09/16).

O castigo do cafua consistia no isolamento em local em que não se via o lado de fora, tão pouco a luz do dia ou do luar. Para uma criança ou um jovem, ser jogado naquele lugar, perdendo o controle da hora e sem saber quanto tempo iria permanecer ali, era de fato um castigo rigoroso. Para além do castigo corpóreo, era o castigo da alma.

Assim, a religião católica, na figura do colégio, cumpriu seu papel, já que o processo de adestramento é alcançado através dos instrumentos de vigilância e de normalizações (FOUCAULT, 1998). Com isso, Maria Luiza não recorda esses momentos de punição com bom agrado:

[...] a única coisa ruim era em relação ao pecado, do pecado ligado à questão da sexualidade, não só a namoro, mas as freiras diziam para a gente não se tocar, porque o cão ia baixar na cama, então isso também foi desperto, porque o cão nunca baixou na minha (risos) (Maria Luiza, 12/09/16).

Atribuição de condutas ao pecado era o modo como o colégio e a família podiam manter os padrões rígidos sociais, preservando sempre os valores que formavam as elites da sociedade brasileira durante o século XX.

Como era de costume nas cidades interioranas, quando os filhos das famílias mais abastadas alcançavam o último nível de educação formal disponível na região, esses eram encaminhados para as capitais, a fim de prosseguirem os estudos. Dessa forma, Maria Luiza mudou-se para a casa da irmã mais velha, que já era casada e morava em Fortaleza, nesta cidade ela estudou no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, cursando o quarto ano do ginásial. Essa instituição era considerada de referência para a educação feminina no Ceará, conforme menciona Girão:

[...] Colégio nossa Senhora de Lourdes (externato e internato), fundado e dirigido pela intelectual Ana Bilhar e

destinado ao sexo feminino. Iniciado em 1889 na Serra de Guaramiranga, transferiu-se em 1896 para Fortaleza. Professorado escolhido e escolhido currículo. A sua orientação pedagógica ajustava-se ao que de melhor havia naquela época. Sabia dar o máximo de brilho e distinção social e artística às suas festas e solenidades (GIRÃO, 1962, p. 288).

Esse colégio oferecia regime de internato e externato, e Maria Luiza permaneceu externa durante um ano. O objetivo dessa instituição era preparar seus alunos para a inserção gradual na sociedade urbana, que seguia padrões burgueses de comportamento (FREITAS BICCAS, 2009), tais como: ser boa dona de casa, saber cozinhar, costurar, ser recatada, discreta, obediente, temente a Deus, etc.

A formação de Maria Luiza no Colégio Nossa Senhora de Lourdes contribuiu para que ela substituísse a mentalidade rural ao incorporar normas de conduta da sociedade emergente, de modo que a instituição ajudou na construção de vínculos com as alunas, em detrimento dos laços familiares que até então eram mais fortes. Nesse momento de mudança de colégio e de cidade, Maria Luiza substituiu a vivência da família e do sítio pela noção de cidade.

Para esse novo contexto, a instituição propagou o ensino de boas maneiras e de urbanidade, para que as moças percebessem que, além do espaço doméstico, havia o espaço social, com suas características próprias a serem compreendidas e respeitadas. À mulher cabiam a fineza dos modos, as habilidades artísticas, o refino musical e literário a serem exibidos em saraus, festas e/ou reuniões familiares (AZZI, 2008).

As festas escolares eram realizadas com muita solenidade, nas quais as famílias e as autoridades locais se faziam presentes para apreciar os resultados obtidos através da ação educativa das irmãs. É possível identificar que a edu-

cação ministrada pelas religiosas objetivava a manutenção dos valores tradicionais, porém com características para a formação de um público letrado e urbano.

Além da instrução religiosa e a formação moral, as prendas domésticas, a pintura e os bordados ajudavam a compor o currículo escolar e dar prestígio à figura da mulher, que, além da beleza, deveria possuir dotes do espírito e da cultura letrada. No que se refere à organização do ensino, durante todo o século XIX e em boa parte do século XX torna-se clara uma disputa entre os estudos científicos e literários, em outros países ocidentais e em território brasileiro, para o ideal de formação da juventude. Os estudos literários valorizavam a retórica, a linguística, a expressão dos sentimentos, a natureza humana e o autoconhecimento; já os estudos científicos (Ciências) valorizavam a racionalidade, a observação empírica, o conhecimento da natureza e o conhecimento útil.

Percebe-se a organização dicotômica do ensino na qual, de um lado, havia a defesa pela formação da cultura humanística (cultura literária), e, do outro, o conhecimento científico que priorizava elementos úteis para ocupações do mundo do trabalho (cultura científica). Contudo, para as mulheres, além do ensino estar associado às prendas do lar, não se estimulava o prosseguimento aos estudos em nível superior, mas a aquisição de um bom casamento, destino pretendido para as mulheres de boa família.

Ao ingressar no Liceu do Ceará, Maria Luiza recebeu formação secundária e humanística, referente à cultura literária destinada à formação das elites naquela época. O ensino secundário era pautado na cultura literária, enquanto os conteúdos científicos não tinham tanta relevância, fato que gerou muitos debates e discussões, pois os educadores afirmavam que, para o Brasil alcançar a modernização que

desejava, a elite que estava sendo formada deveria receber o conhecimento científico (SOUZA, 2008). Os conteúdos desse nível de ensino estavam presentes no nosso território desde o período colonial, através da ação da Igreja Católica.

De 1889 a 1930, o campo educacional sofre modificações em sua legislação, principalmente nos níveis secundário e superior. Por meio de reformas⁴ implementadas após discussões de políticos e intelectuais foi que o ensino secundário passou por uma organização geral, a fim de se estruturar como “educação geral desinteressada” ou “estudos especializados”, para melhor atender às necessidades do grupo econômico que se queria formar (SOUZA, 2008, p. 109).

Em consequência do Ato Adicional (1834), a educação primária e secundária ficou a cargo das Províncias, restando à Administração Nacional o ensino superior. Nesse momento, a educação secundária começou a modificar-se e uma característica desse nível de ensino no período imperial foi a criação dos liceus. Os primeiros liceus provinciais criados foram: o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835), o Liceu da Bahia e o da Paraíba (1836). Outros liceus provinciais foram criados, porém não alcançaram o mesmo progresso de colégios particulares secundários que receberam notoriedade no Brasil a partir de 1834.

Contrariamente à proposta dos liceus, houve um crescimento da instalação de instituições de preparação para os cursos profissionais superiores, nas quais os estudos secundários foram reduzidos aos requisitos cobrados nos exames preparatórios, estabelecidos pelo governo para admissão dos alunos nas Faculdades. Resultado disso foi a mudança do ensino seriado para o ensino secundário parcelado, irregular e de curta duração, que afetou os liceus provinciais, os

⁴ A Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) foram as principais reformas do Ensino Secundário no período republicano.

colégios particulares, o Colégio Pedro II⁵ e demais instituições de educação secundária.

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que foi um estabelecimento de referência para as demais instituições de ensino secundário do país, tinha a predominância de estudos literários em seu currículo. De acordo com Azevedo (1996, p. 559):

Nos quatro primeiros anos do curso que passou a ser de sete anos, além das línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, inglês e alemão), não se ensinavam senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura o 1º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoam-se nos três últimos, enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que quaisquer outras disciplinas.

A Educação Secundária recebia influência dos países da Europa e tinha como base a cultura clássica e humanista, que se destinava apenas a uma parcela da sociedade. Esse nível de ensino tinha a finalidade de preparar os alunos para os cursos superiores e consolidar a formação de uma elite letrada que se diferenciava dos outros grupos sociais.

Em 1843, o então Presidente da Província Cearense, José da Silva Bittencourt, elaborou relatório para informar sobre a situação da instrução no Ceará e nesse documento constou que havia 44 cadeiras de ensino primário, das quais apenas 5 se destinavam à formação feminina (SOUSA, 1961). Devido à desintegração das cadeiras isoladas existentes na capital, Silva Bittencourt propõe a união das mesmas em um

⁵ O Colégio Pedro II (1837) foi a mais importante instituição de humanidades criada pelo governo do Império, com a predominância de estudos literários. Foi considerado o modelo para as demais instituições do Império no Brasil e tornou-se o único colégio autorizado a realizar exames ao grau de bacharel.

só edifício e para as quais os professores deveriam ser de ensino secundário, iniciando, dessa forma, a formação de um Liceu ou Colégio de Humanidades.

Pela lei de nº 304 de 15 de julho de 1844, foi criado o Liceu do Ceará, instituição instalada apenas em 10 de outubro de 1845, pelo mesmo presidente José Maria da Silva Bittencourt.

Apesar da promulgação da Lei de criação do colégio no ano de 1844, esse estabelecimento de ensino iniciou atividades educacionais em 19 de outubro de 1845, com sua regulamentação por intermédio da Lei de n. 361, de 12 de setembro de 1945, no Governo Provincial do Coronel Inácio Correia de Vasconcelos, tendo como primeiro diretor e instrutor da Instrução Pública Dr. Tomás Pompeu de Sousa Brasil (MAGALHÃES JUNIOR et al., 2013, p. 06).

A fundação do Liceu é um marco para a historiografia da educação no Ceará, pois, a partir dessa criação, a instrução pública no território cearense passou para uma nova fase, como explica Moreira de Sousa:

Da fundação do Liceu do Ceará em diante, nota-se, quer pela legislação, quer pelos relatórios dos Presidentes da Província ou dos Diretores da Instrução, que o ensino se desenvolve, havendo da parte dos governantes maior zêlo por essa matéria e melhor compreensão dêsse problema (SOUSA, 1955, p. 80).

Maria Luiza narra como foi sua iniciativa em estudar no Liceu do Ceará:

[...] o Ginásio Nossa Senhora de Lourdes ficava quase vizinho, quase vizinho não, no outro quarteirão da casa de minha irmã. E logo ali na esquina tinha o quê?! Tinha um Corpo de Bombeiros, um quartel dos bombeiros, e a luta dos estudantes do Liceu pela meia passagem! Então eu disse “é aqui que eu vou”, e comuniquei ao meu pai que eu

queria fazer o Curso Superior e que achava que o Liceu era o que preparava melhor e eu ia passar para o Liceu. Aí meu irmão disse: “você pensa que esse seu primeiro lugar em colégio de freira lhe garante a entrada no Liceu?!” (Maria Luiza, 12/09/16).

O Liceu tornou-se a primeira instituição cearense de ensino secundário em funcionamento de externato e a quarta do Brasil. Em 1846, ano da primeira matrícula, o Liceu do Ceará já contava com 98 alunos e, com o passar dos anos, o número de matriculados oscilou, conforme se pode perceber no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de alunos por ano matriculados no Liceu do Ceará

Ano	Número de alunos
1850	139
1860	218
1870	100
1880	42
1890	208
1900	180
1910	205
1920	248
1930	318
1940	605
1950	810

Fonte: SOUSA (1955).

O currículo do Liceu estava pautado na formação humanística e clássica, de acordo com o art. 1 da Lei de nº 304, de modo que seriam reunidas na instituição as cadeiras de: “philosoohia racional e moral; rhetorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geographia; historia; latim; francez e inglez”.

Além de Tomás Pompeu de Sousa Brasil, que assumia a função de diretor e de lente catedrático de Geografia e História, os demais responsáveis pelas cadeiras no Liceu eram:

O ilustre Padre Severino Duarte veio reger a cadeira de Latim; o médico José Lourenço de Castro e Silva, já muito reputado, a de Francês; Gonçalo de Almeida Souto, posteriormente graduado em Direito, a de Inglês; o Dr. Joaquim Saldanha Marinho, a das matemáticas; o bacharel Manuel Teófilo Gaspar de Oliveira, a de Retórica; Manuel José de Albuquerque, jornalista e professor, a de Filosofia. A de Geografia e História coube ao próprio diretor que, achando falho o travejamento técnico do educandário nos moldes da legislação que o criou, eruditamente traçou a respectiva reforma, adaptando-o a modelo adequado (GIRÃO, 1962, p. 285).

Percebe-se que os professores do Liceu eram bacharéis em Direito, médicos, padres, jornalistas e/ou pessoas de destaque na política. O modelo de formação dessa instituição destinava-se a uma parcela privilegiada da sociedade, que seriam os futuros “dirigentes da sociedade”. Sobre o ensino do Liceu, a biografada acrescenta:

O Liceu era considerado, à época, o melhor colégio de Fortaleza e todos os professores eram muitos exigentes. Além do mais, você tinha disciplina de Química, Física, que são extremamente difíceis. Nós sofremos muito para ter um bom desempenho nisso aí. E, à época, o professor de História era simplesmente divino, você tinha a sensação que tava viajando com ele pela Europa e por todo canto, tão especial eram as aulas que ele ministrava. Mas tinha dois professores que eu tinha, digamos, uma relação melhor (Maria Luiza, 05/10/16).

Em 1845, o Liceu aprovou seu primeiro regulamento, pela Lei de nº 361, cuja composição de 70 artigos tratava das atribuições do diretor, do secretário, do porteiro, dos

professores, de matrículas e férias, bem como dos castigos submetidos aos alunos, mas não havia nenhuma descrição sobre o exame de admissão, apenas sobre os exames finais e para receber prêmios (MAGALHÃES JUNIOR, 2013).

Os regulamentos seguintes, de 1851 e 1853, não apresentam nenhum relato sobre o exame de admissão ao qual eram submetidos os estudantes para ingresso no Liceu do Ceará. Estes relatavam apenas como ocorriam os exames para aprovar e promover os alunos nas cadeiras, as premiações e as solenidades.

Maria Luiza ingressou no Liceu do Ceará através de exame de admissão e fez o Curso Científico, conforme relata:

Eu fiz 1°, 2° e 3° anos científicos, e queria fazer vestibular. E me defini dentro do Liceu qual era o vestibular. Então eu passei, não passei com notas brilhantes, mas passei e aí já entrei na oposição no Liceu, a coisa mais interessante. Os meninos da oposição eram todos maravilhosos e os da situação eram... (risos), eu disse assim, eu vou é pra oposição, a primeira eleição eu já tava fazendo campanha para o CLEC, que era o grêmio do Liceu! Como era o nome?! Centro Liceal dos Estudantes do Ceará (Maria Luiza, 12/06/16).

Suas experiências nessa instituição de formação secundária estiveram muito ligadas aos movimentos estudantis. Ela participou das eleições de chapa para o Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC), que na época organizava um movimento de reivindicações e possuía caráter filosófico, tendo em vista que possibilitava aos estudantes debates sobre questões sociopolíticas e artísticas, inclusive com produções em jornais locais. Maria Luiza narra:

[...] o CLEC era o grêmio do colégio. Então tinha esse nome, Centro Liceal dos Estudantes do Ceará, aí eu apoiei a chapa de oposição, que eu também mantenho a música: “Nós somos da juventude, da juventude liceal. A [...] num sei o

quê já se aproxima, levemos o CLEC à nova rotina, na chapa de oposição votemos todos sem exceção, pois o Liceu precisa de uma turma que tem ação”. Aí dizia o nome da diretoria que tinha na época, que era a grande coisa que nós [...] e Luana, a secretária, que também luta e trabalha para o mesmo setor, que era mulher e a outra chapa não tinha mulher (Maria Luiza, 12/09/16).

A experiência na gestão do grêmio estudantil (CLEC) foi fundamental para a iniciação política de Maria Luiza, que começou a compreender processos de organização em chapa, votação, atribuições de líderes, participação, reinvidicação de causas coletivas, autonomia e tomada de decisões. A partir de identificação e envolvimento, Maria Luiza insere-se ativamente no meio político.

Além de participar da eleição para o Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC) em busca de melhorias para os estudantes secundaristas, Maria Luiza também se engajou na JEC:

É o seguinte, nesse processo aí tive essa ligação com pessoas da juventude da JEC, Juventude Estudantil Católica, e a gente todo dia ia para a Igreja do Rosário, eu não, mas eventualmente sim. Todo dia uma missa ligada ao pessoal da JEC, e isso se estendeu até o meu período de universidade (Maria Luiza, 12/09/16).

A Ação Católica Brasileira (ACB) teve origem em 1935, a partir de um movimento iniciado por Dom Sebastião Leme, com o objetivo de fundar, em toda parte, associações leigas vinculadas à igreja. A principal função da ACB era expandir a atividade evangelizadora da Igreja, atuação que possibilitou contato com a população pobre e desassistida, bem como a iniciativa de campanhas de massa e no sentido da educação popular, como foi o caso do Movimento de Educação de Base que tinha a finalidade de ampliar o número de pessoas alfabetizadas nas áreas rurais.

Nesse contexto, a Igreja Católica e o Estado eram aliados. Este último poderia contribuir no processo de combate às injustiças e aos problemas sociais por intermédio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), até surgirem algumas mudanças:

O processo de acentuação da luta de classes que marcou o Brasil nos anos iniciais da década de 1960 colocou a “esquerda católica” ao lado da pressão a favor das reformas de base, momento também no qual suas idéias começam a entrar em “sintonia” junto às “perspectivas das teorias nacional-desenvolvimentistas” (GOMES, 2009, p. 167).

Os bispos da CNBB posicionaram-se a favor da modernização dos latifúndios, com a intenção de melhorar a vida dos camponeses e dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, o setor reformista da Igreja iniciou a abertura de sindicatos conservadores em oposição aos sindicatos fundados pelo Partido Comunista. A posteriori, um documento elaborado pela CNBB, em 1962, intitulado de “Plano de Emergência”, apresentou uma mudança de pensamento sobre o posicionamento anteriormente defendido:

O mesmo documento inicia um processo de questionamento da própria capacidade de o desenvolvimento do campo ser o modo de resolver os problemas da miséria da população rural, dado que tal desenvolvimento não ocorreria a favor de todos, e começa a defender abertamente a mudança estrutural, mediante a desapropriação da terra a favor da “função social” da propriedade rural (GOMES, 2009, p. 168).

Após a mudança de postura de parte da Igreja Católica, a ACB trabalhou na mobilização de setores populares, com a finalidade de alcançar mudanças sociais.

Durante a Quarta Semana Nacional da ACB, foram criados alguns movimentos de atuação na classe média e

trabalhadora, como a Ação Católica Operária (ACO) e a Ação Católica Independente (ACI). Foram criados também movimentos para os jovens: Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Universitária Católica (JUC).

O movimento Juventude Estudantil Católico (JEC), do qual Maria Luiza participava, de acordo com Khoury (1998) apud Pérez (2007), surgiu em 9 de junho de 1935, e seu objetivo era formar uma juventude disciplinar e militante. Havia um modelo exigente a ser seguido: “devotamento radical, serviço, obediência, amizade, pureza, pobreza, responsabilidade, ascetismo religioso (e político), ação, engajamento, mandamento, etc.” (ARY, 2000, p. 118).

Rezende (2013), ao publicar a entrevista que realizou com frei Mateus, apresenta as considerações do religioso, recordando que os jecistas que estavam na transição do secundário ou colegial para o ensino superior discutiam sobre o futuro profissional e político, mencionando que da JEC deveriam sair o futuro Ministro da Educação e o Ministro do Trabalho, por exemplo.

Dessa forma, eles começavam a fazer uma opção profissional e política, na passagem da JEC para a JUC (Juventude Universitária Católica), do secundário para a universidade. Isso era levado muito a sério, e muito respeitado, a tal ponto que, se não me falha a lembrança, o Betinho devia preparar-se para ser o futuro Ministro da Justiça! (REZENDE, 2013).

Percebe-se que, nesse movimento, havia uma intenção, por parte dos integrantes, em se preparar para assumir cargos e funções na política brasileira, isso devido ao pensamento progressivo de conceber o mundo, com o grau elevado de politização dos integrantes do movimento e dos programas anuais que eram empreendidos, de ordem social.

Além das qualidades mínimas, os que serão mais úteis para a JEC são os que: (a) têm uma maior influência em sua sala de aula; (...) (b) têm uma personalidade marcante que faz com que eles sejam reconhecidos; (c) são conhecidos como os primeiros na sala de aula (não somente pelas boas notas nos estudos, mas por suas iniciativas nas atividades, e por causa de sua capacidade para realizar qualquer obra construtiva no seu meio). Não seria interessante escolher aqueles que não merecem a confiança de seus colegas para encarregá-los de um serviço de responsabilidade (JEC, s. d.:11 apud ARY, 2000, p. 120).

Ante o exposto, o perfil de Maria Luiza coadunava com o que a JEC esperava. E, mesmo sem ter pretensão inicial de assumir qualquer cargo político, Maria Luiza, desde sua escolarização inicial no colégio de freiras, já foi desenvolvendo o hábito de liderança, bem como de engajamento nas “atividades extras” das escolas.

A proposta da JEC era formar para a competência, para a ação e para a perfeição, através de uma concepção diferenciada de perceber o homem e a religião católica. O homem deveria ser compreendido como um ser social e atuante, e a religião, que, normalmente, ao invés de impulsionar o jovem, leva-o aos elementos de impotência e de castração das oportunidades, na JEC e na JUC se transforma em um elemento de impulso. Tais ideais parecem ter sido incorporados por Maria Luiza.

O engajamento da juventude católica nos movimentos políticos resultou numa aproximação desta com os partidos de esquerda, fato que afastou esses jovens da igreja católica que até o momento lhes dava proteção. A partir desse rompimento, a Juventude Católica passou a ser alvo da repressão política e policial que caracterizou o cenário político do Ceará e do Brasil no período pós-1964. Outra consequência do rompimento da juventude com a Igreja foi o abandono do

discurso desenvolvimentista tão disseminado nessa instituição, em troca da emergência de um posicionamento revolucionário, de caráter nacional e anti-imperialista.

O Ceará inicia um movimento de combate ao comunismo, encabeçado pelo bispo de Fortaleza, D. Antônio de Almeida Lustosa, que encontrou apoio em latifundiários e políticos conservadores. Além disso, a Igreja utilizou um importante meio de comunicação com a população da época, que era o Jornal “O Nordeste”. Para a realização de seminários, palestras e obras de caridade em bairros pobres de Fortaleza, a Igreja Católica contou com a ajuda de algumas instituições e organizações, como os Círculos Operários Católicos, o Centro Social Arquidiocesano, a Ação Católica e a União dos Moços Católicos (OLIVEIRA, 2014).

Maria Luiza acrescenta como aconteceram suas primeiras experiências em movimentos estudantis:

*Aí do Liceu eu participava do CLEC, participava da JEC, participava dessa movimentação na Igreja do Rosário e continuava participando de atividade cultural, música, essas coisas. Então, quando eu entrei no Liceu, abriu-se mais! E quando eu entrei na universidade... *ai nós tomamos conta do mundo! Foi no período que os estudantes achavam que, da expressão “tomar o céu de assalto”... então, eu nunca pertenci a nenhuma organização de cunho marxista, no entanto, eu era tão da linha de frente de tudo no mundo que eles pensavam que eu era ligada a algum partido. É tanto que, quando houve o golpe militar, eu fui chamada, mas eu não tinha vinculação com nenhum partido. Eu sempre fui ligada a esse movimento, a JEC, e nas atividades ligadas à igreja (Maria Luiza, 12/09/16).**

Além da participação em movimentos estudantis, ainda no Liceu do Ceará ela iniciou um trabalho social que inicialmente era uma proposta do colégio, mas que motivou

experiências futuras e estimulou sua escolha no vestibular, conforme ela conta:

[...] a gente tinha muitas atividades no colégio, jornalzinho, palestras, e, assim, enriquecia muito. A disputa eleitoral pela direção do CLEC foi muito interessante, o Liceu tem uma grande proximidade com o Pirambu, então nós... porque tínhamos uma das professoras que ensinava, não sei que disciplina, não sei se era Ética, só sei que ela era minha professora, a assistente social Irene Bessa, a orientação dela foi determinante para eu optar por Serviço Social. Cada turma escolhia uma líder e eu fui escolhida na minha turma e tinha um colégio de líderes que tinha uma formação também muito importante (Maria Luiza, 05/10/16).

A formação recebida por Maria Luiza Fontenele no ensino secundário a preparou para a liderança e a inserção política, ao passo que, nesse período, ela já protagonizava movimentos no contexto de atuação na sociedade de forma sistemática. Como líder de turma, ela explica como funcionava a escola de líderes do Liceu:

[...] com reuniões preparatórias, que a gente adquiria responsabilidade de levar ao colegiado o interesse da turma e as preocupações que a gente tinha com o colégio, e então era uma coisa extraordinária, bem como um acompanhamento muito grande dela, da professora Irene. E eu comecei a achar que ela tinha aquela postura por que ela era assistente social, ou seja, o interesse pelos alunos, o interesse pelas lideranças para que a gente pudesse tornar o colégio cada vez melhor, então eu, por intermédio dela, comecei a me interessar pelo Pirambu (Maria Luiza, 05/10/16).

O bairro Pirambu, de acordo com Oliveira (2014), foi esquecido pelos governantes locais de Fortaleza durante muitos anos, por representar um local marginalizado, onde

se encontravam perigosos, prostitutas e doentes. Esse estigma, ou seja, a ideologia como forma de atribuir inferioridade ao grupo social que morava no bairro, era percebido principalmente nas divulgações de notícias em rádio, jornal e televisão presentes desde o período de sua criação, na década de 1930.

Pirambu, por localizar-se próximo ao centro de Fortaleza, da orla marítima e das fábricas, foi sendo habitado por pescadores, e, em seguida, por migrantes, que vinham do interior do estado cearense fugindo das secas do sertão, êxodo facilitado pela expansão ferroviária. O bairro recebeu o nome de Pirambu por ser o nome do peixe que havia em maior abundância nessa região.

[...] durante muito tempo carregou o atributo de bairro violento e miserável, e que acabou se projetando a partir da construção da Paróquia Nossa Senhora das Graças, sendo, portanto, um espaço de lutas e expressão política na década de 1960, notadamente a partir da luta pela desapropriação das terras, o que se configurou com a Marcha sobre a Cidade de Fortaleza em 1962 (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

As famílias que chegaram ao Pirambu se acomodaram em áreas sujeitas à inundação e de difícil acesso, como as dunas e os morros. Essa formação habitacional ocasionou em falta de luz, água, higiene e estrutura adequada à moradia, sendo o bairro mais popular de Fortaleza, em 1940. Durante o início da estruturação desse bairro, havia muitas propriedades abandonadas por seus donos, que só fizeram questão pelas mesmas após a valorização de terras e imóveis na região, décadas depois. Os proprietários iniciaram uma luta contra os moradores (migrantes da seca e pescadores), que foram ameaçados de despejo e desapropriação de terras.

A figura do padre Francisco Hélio Campos ganha centralidade nesse contexto, no qual os moradores não con-

seguem respostas dos governantes locais para suas reivindicações. Padre Hélio, após ser procurado para ouvir a situação em que se encontravam os moradores do Pirambu, recebeu autorização da Arquidiocese de Fortaleza para celebrar missas periódicas no local, e, logo em seguida, tornou-se o vigário da recém-criada Paróquia de Nossa Senhora das Graças. Mais do que um sacerdote, ele representou a voz entre a população e os dirigentes da política.

As ameaças de despejo eram constantes, o que levou padre Hélio Campos a adotar uma postura crítica em relação ao poder local. Tal fato pode ser evidenciado a partir do depoimento de um antigo morador do Pirambu, no qual podemos perceber a coragem do padre na luta a favor dos pobres, enfrentando aqueles que se diziam proprietários das terras e as autoridades policiais (OLIVEIRA, 2014, p. 37-38).

Padre Hélio Campos denunciava a situação de miséria da população que habitava o Pirambu e advertia os moradores a lutarem contra o pedido de despejo. Nesse momento, ele recebeu ajuda de assistentes sociais, estudantes universitários, seminaristas, freiras e lideranças locais que se mobilizaram com tal realidade.

A disputa pelo poder político no Pirambu foi bem visível no final da década de 1950 e início da década de 1960. O padre Hélio Campos teve que enfrentar duas forças políticas que utilizavam o bairro como curral eleitoral. Estamos falando do PTB do deputado Carlos Jereissati, cujo cabo eleitoral era o Sr. Vicente Boca Rica e a UDN, do coronel Virgílio Távora, tenho como cabo eleitoral no bairro a Sra. Lalinha (OLIVEIRA, 2014, p. 39).

Movimentos de partidos políticos (como o PCB), movimentos católicos de juventude (Juventude Operária Cristã – JOC) e demais lideranças atuavam nessa comunidade.

Embora padre Hélio não comungasse com as ideias comunistas, não fazia objeção sobre a participação desses grupos, que tinham o mesmo ideal que o seu, no Pirambu. Era nítida a efervescência social e política nessa região. Em 1960, padre Hélio se motiva a iniciar o Plano de Recuperação do Pirambu, a fim de reorganizar o bairro, contando como órgão principal de planejamento o “Centro Social Paroquial Lar de Todos” que integrava a Igreja e o Serviço Social.

O Plano de Recuperação do Pirambu tinha o objetivo de proporcionar a redução da violência no bairro e melhores condições de vida aos moradores nas áreas de Engenharia, Serviço Social, Educação e Saúde.

O departamento de Engenharia era responsável pelo urbanismo e engenharia sanitária, com construção de casas populares, abertura de ruas e saneamento básico. O departamento de Serviço A, por sua vez, era encarregado da análise dos casos individuais, em grupo e em organização social da comunidade, a partir do acompanhamento das famílias, dos jovens, nas escolas, nos postos de saúde, nas fábricas e na questão de hoje. Já o departamento de Saúde consistia num ambulatório, serviço odontológico, serviço de proteção à maternidade e à infância, educação sanitária e clínica médica. E, por fim, o departamento Educacional consistia em trabalhar junto à Escola Primária, Escola Maternal, Gente, Escola Profissionalizante e Escola de Líderes (OLIVEIRA, 2014, p. 41-42).

Nesse contexto de implantação do Plano de Recuperação do Pirambu, Maria Luiza já estava cursando Serviço Social e conta um pouco como aconteceu sua aproximação com o bairro, ressaltando também que a Marcha do Pirambu marcou muito a sua história:

E então o Agamenon perguntou quais as alunas que gostariam de fazer uma pesquisa no Pirambu. Das alunas do Serviço Social, eu fui a primeira (risos), me apresentei

porque queria conhecer mais de perto, então pronto, a gente fez uma relação muito especial com o Pirambu, tanto é, que, assim, nós fomos para a Marcha do Pirambu, e fizemos teatro em cima do palco, nós do Serviço Social, e fomos pra linha de frente da luta. A música lá era: “Vem ver a Fortaleza no Pirambu marchar, somos pessoas humanas, temos direitos que ninguém pode tirar” (Maria Luiza, 05/10/16).

No envolvimento com as causas sociais do bairro Pirambu, Maria Luiza conhece e se aproxima de Agamenon, com quem se casaria no final do ano de 1965. Os dois compartilharam muitas atividades políticas e acadêmicas, o que justificou o interesse de Maria Luiza por ele, fato que com seu ex-namorado não era possível, devido ao mesmo ser militar e possuir posicionamentos ideológicos e políticos distintos. Além disso, a aproximação de Maria Luiza com a população do Pirambu e sua relação com a liderança da Igreja Católica – instituição que militava pelos direitos políticos e sociais das camadas populares – foram importantes para suas eleições futuras.

Em 1961, o presidente da República Jânio Quadros visitou o bairro Pirambu e prometeu ajudar os moradores, representados pelo padre Hélio Campos, devido à situação de miséria. Mas ele renunciou ao cargo no mesmo ano, não cumprindo com as promessas realizadas.

As lideranças comunitárias do Pirambu estabeleceram a Assembleia Geral, com reuniões bienais, além do Conselho de representantes, que se reuniam toda semana, e elegeram um Diretor Geral. A assistente social Aldaci Barbosa atuava em todos os setores da organização do Plano de Recuperação. Todo esse organograma servia para mobilizar e conscientizar os moradores, preparando-os para a Marcha do Pirambu, em 1962. Padre Hélio Campos foi quem esteve à frente do movimento que objetivava o processo de

desapropriação das terras, confrontando os interesses dos governantes.

O movimento se concretizou no dia 1 de janeiro de 1962, quando a população no bairro, após a celebração de uma missa no pátio em frente à Casa Paroquial, às 16 horas, saiu marchando pelas ruas da Cidade, indo pela Avenida Francisco Sá, prolongando-se pela Rua Guilherme Rocha, Sena Madureira e finalmente Conde D'Eu, onde os manifestantes de forma pacífica passaram a ocupar os espaços da Praça da Sé (OLIVEIRA, 2014, p. 48).

De acordo com Carvalho (2003), essa Marcha tomou conta das atenções de todos na capital cearense, onde uma multidão de pessoas, com cartazes e palavras de protesto, chamou a atenção das autoridades sobre os direitos do povo. E Maria Luiza, que participou desse processo, enfatiza: “[...] abalou a cidade, foi uma coisa assim fantástica, para nós estudantes foi a glória. Em seguida, nós fizemos uma marcha contra o imperialismo, contra os Estados Unidos, inclusive nos nossos cursos” (Maria Luiza, 05/10/16).

A marcha resultou no direito à terra, mesmo que o processo pela posse dela tenha demorado bastante junto ao Governo Federal. Contudo, a Marcha contribuiu para dar maior visibilidade ao bairro, que continuou sendo estigmatizado pela pobreza. Após 1964, os movimentos que atuavam na região foram desfeitos e muitas lideranças foram presas ou exiladas, devido à forte repressão do regime militar.

Maria Luiza obteve essa experiência no bairro Pirambu durante o ensino secundário no Liceu do Ceará e, em seguida, no Curso de Serviço Social. Percebemos que sua formação foi diferenciada, tendo em vista que as demais escolas de Fortaleza não possuíam esse viés de militância e envolvimento com questões sociais. Ela traz características de seus professores no Liceu:

Nós tínhamos uma cisão entre professores que estavam interessados em fazer um trabalho de comunidade, mas no ali existencial ou de ter a pessoa que precisa do serviço social, e uma outra linha na qual perfilavam quase todos os outros professores, que era a linha da promoção do ser humano, né. Então você tinha Diatahy, você tinha Maria do Carmo, tinha Lair... e outro era o Tarcísio, que eu disse, esse pessoal todinho era dessa linha que é mais, digamos assim, promocional (Maria Luiza, 05/10/16).

Dessa forma, fica claro que o ensino recebido por Maria Luiza desde o início de sua escolarização contribuiu com a sua formação pessoal e com a sua atuação profissional no campo político. Inicialmente, nas escolas católicas em que estudou, ela pôde compreender aspectos de repreensão e castigos a serem superados, e, ao mesmo tempo, recebeu uma formação com grande apropriação teórica. Foi no ensino primário que Maria Luiza teve sua primeira experiência com a docência, percebendo-a como ação de fuga devido ao seu contexto de repressão, mas também como um exercício o qual teve facilidades para desempenhar, além de conseguir experimentar a sensação de liberdade e autonomia nessa prática.

Já no ensino secundário, suas atividades sociais no bairro de periferia e a sua articulação com os movimentos estudantis e católicos foram determinantes para a sua constituição como militante política e para a escolha de metodologias e práticas de ensino que posteriormente utilizaria em sala de aula.

3.3 A formação superior

Após terminar o ensino secundário, Maria Luiza logo ingressou no Curso Superior de Serviço Social. Vale ressaltar que esse curso foi criado em 1950 com a Escola de Servi-

ço Social, que estava vinculada ao Instituto Social de Fortaleza, mas era administrada pela Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria.

Com o objetivo de formar uma juventude dirigente, a Ação Católica, através da Doutrina Social que estabelecia diretrizes gerais para problemas humano-sociais, desempenhou sua função de criar lideranças, colégios, faculdades e universidades (MARTINS, 2003).

A pobreza e a necessidade social da classe trabalhadora influenciaram a criação do Curso de Serviço Social, de modo que fossem formados profissionais para atuar no contexto de fragilidade econômica cearense (atividade agroexportadora, fluxo migratório, crescente urbanização da cidade, criação de favelas e proliferação de doenças), realizando encaminhamentos aos serviços de habitação, saúde, asilos e creches. Dessa forma, as condições históricas, sociais e econômicas demandavam a criação desse curso.

Em 1949, o então arcebispo Dom Antônio de Almeida Lustosa reúne intelectuais leigos e lideranças católicas para fundar a Associação de Educação Familiar e Social de Fortaleza, que juntou recursos para a fundação e manutenção do Instituto Social de Fortaleza, que era composto pela Escola de Educação Social e Familiar e pela Escola de Serviço Social.

A Escola de Serviço Social esteve durante três anos anexa à Arquidiocese, no bairro da Aldeota, sob a coordenação da Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria. O objetivo da escola era formar profissionais de acordo com a Doutrina Social, “para trabalhar a moral, a dignidade e os bons costumes com o contingente desfavorecido econômica e politicamente” (MARTINS, 2003, p. 58).

A referida Escola funcionou como instituição particular até ser agregada à UFC em 1953. Dessa forma, permane-

ceu na condição de agregada durante dezoito anos, até sua incorporação à UECE em 1975. Como Maria Luiza ingressou na Escola em 1962, esta ainda era anexa à UFC.

[...] eu entrei em 62, na época do governo de Virgílio Távora. No período, nós fazíamos críticas ao governo de Virgílio Távora, era tão interessante, assim, atividades muito interessantes.... A escola era um pouco isso, um pouco colégio de freira e um pouco universidade. Então nós tínhamos professoras, no caso da que era coordenadora do trabalho lá no Pirambu, ela era nossa professora de comunidade e queria falar das comunidades fora daqui e nós dissemos que (a gente) não queria, nós queríamos estudar as comunidades, a comunidade do Pirambu... porque tinha coisa escrita sobre ela e era nossa realidade, por que a gente está estudando coisa de fora, né?! Criou um certo atrito com ela, mas a gente conseguiu superar o impasse, ao mesmo tempo que ela dava a matéria das comunidades fora daqui, ela pegava a experiência do Pirambu que era mais, adequadamente, chamado de comunidade. Eu digo pelas relações que o pessoal mantinha, seja através da igreja, seja através do Serviço Social (Maria Luiza, 05/10/16).

Maria Luiza iniciou a graduação quando o Curso de Serviço Social se estruturava como curso superior. Muitos de seus professores do Liceu do Ceará, como Irene Bessa, participaram da criação ou do corpo docente das primeiras turmas desse curso. Além disso, a coordenação das freiras na referida escola levou Maria Luiza a recordar suas experiências nas escolas católicas, fazendo-a perceber o espaço de formação como um misto entre escola e universidade. O ingresso de Maria Luiza na universidade antecede o período político da ditadura militar brasileira.

Importa, portanto, conhecer o cenário político brasileiro e cearense para que seja possível compreender as atividades desempenhadas por Maria Luiza ao longo de sua for-

mação superior, que influíram nas escolhas políticas, bem como nas condutas adotadas ante o cenário sócio-histórico.

O contexto da Ditadura Militar no Brasil foi consequência de uma série de acontecimentos históricos iniciados em 1950, com a Guerra Fria, na qual a União Soviética e os Estados Unidos da América disputaram o poder pelo controle mundial. Esse fato interferiu diretamente na política interna de alguns países, ocasionando outras guerras, como na Coreia, no Vietnã e em países africanos que lutavam por independência.

O Brasil, embora fosse um país do bloco capitalista, aliado aos Estados Unidos, contava com a presença de grupos e movimentos comunistas, fato que gerou dúvidas ao Estado, que passou a temer um golpe por parte desses grupos que poderiam se aliar à União Soviética e transformar a república brasileira em um regime comunista.

De acordo com Paulo Netto (2014), após uma campanha anticorrupção, em 1961, foi eleito como presidente da república brasileira Jânio Quadros, com uma vitória irrefutável. Com ações importantes no que tange à política interna e à economia, mas também com “providências ridículas”, ele governou o país durante sete meses, até o momento de sua renúncia:

A renúncia do 25 agosto, ao que tudo indica, não foi ato irrefletido do presidente – antes, teria resultado da sua avaliação segundo a qual, diante desse fato consumado, as forças políticas conservadoras se reagrupariam, as massas apelariam à sua volta e ele poderia governar com mão de ferro; a renúncia seria o primeiro passo para regressar com poderes ampliados (isto é, para exercer um “governo forte”). Assim, publicitou a renúncia e viajou de Brasília a São Paulo, à espera dos desdobramentos – jogando, inclusive, com a ausência de Jango, que estava em missão oficial na República Popular da China (com a qual, à época,

o Brasil não mantinha relações diplomáticas – rompidas em 1949, em razão da guerra fria, e só restabelecidas em agosto de 1974) (PAULO NETTO, 2014, p. 29-30).

A renúncia de Jânio Quadros não repercutiu da maneira que ele esperava, já que não teve como consequência nenhuma manifestação ou mobilização popular para que o retorno desse presidente ocorresse. Do contrário, os partidos políticos não o apoiaram e movimentos populares e sindicais se organizaram, cobrando a posse do vice-presidente, João Goulart (Jango), como previa a Constituição Federal (1988) em caso de renúncia.

Militares das forças policiais, do Exército, da Aeronáutica e demais ministros de guerra posicionaram-se contra a posse do vice-presidente João Goulart, desrespeitando o estado democrático e infringindo as normas constitucionais. Em seu lugar, nomearam como presidente o então chefe da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili, acontecimento este compreendido como golpe e que resultou em movimentos de resistência, liderados, inclusive, por Leonel Brizola, que deu início a mobilizações no Rio Grande do Sul, sendo estas difundidas em todo o país e tendo como principal protagonista o movimento sindical. Tal movimento de resistência contribuiu para que as forças armadas que lideraram o golpe concordassem com negociações com representantes políticos.

Destas negociações (cujo líder civil foi o deputado Tancredo Neves, do PSDB mineiro) surgiu um acordo: Jango tomaria posse se o regime presidencialista fosse substituído pelo parlamentarismo. Esta solução, por meio de uma emenda à Constituição (prevendo, para 1965, um plebiscito sobre a continuidade do parlamentarismo), equivalia, de fato, a um “golpe branco”: Jango assumiria o governo com poderes claramente reduzidos – o que significava, na verdade, uma ruptura com a legalidade democrática –

refém de um Congresso Nacional conservador. O “golpe branco”, sendo um frustrado “ensaio geral” do que ocorreria em 1964, já indicava que a conspiração antidemocrática que vinha desde a década anterior avançava nas sombras (PAULO NETTO, 2014, p. 31).

A partir dessas negociações, o Estado presidencialista foi substituído pelo parlamentarista; de maneira geral, nesse regime, os eleitores votam e formam um governo, através de assembleia, mas que, mesmo baseado no consenso, pode tornar-se arbitrário, tendo em vista que as articulações governativas tinham o poder de dissolver o Parlamento ou de solicitar ao chefe de Estado sua dissolução, quando não obtivessem votos de confiança, ou ainda de convocar novas eleições. Diante disso, João Goulart assumiu o regime parlamentar em 7 de setembro de 1961 e, após dezesseis meses, um plebiscito colocou fim a esse regime, restaurando o presidencialismo, no qual Jango deu continuidade ao seu governo e recebeu forte apoio popular. Porém, o Brasil vivia uma crise econômica muito significativa e a situação internacional também era desfavorável.

Os principais partidos políticos do período – Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e União Democrática Nacional (UDN) – liberais e anti-comunistas, tinham como principal característica a defesa dos interesses das oligarquias rurais e da pequena burguesia, opondo-se à reforma de base rural. Contra o ideário liberal estava a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luiz Carlos Prestes, representando a frente de esquerda, já que as ideias comunistas difundidas em maior proporção no Brasil, em consequência da Guerra Fria, tiveram ascensão no governo de Jango e tornaram-se ainda mais ativas no período da ditadura militar (PAULO NETTO, 2014). Vale ressaltar que o anticomunismo incutido no PTB foi visível-

mente reduzido após a morte de Getúlio Vargas, de modo que o partido se apropriou de ideias reformistas e sofreu diferenciações dentro de sua organização interna, característica também de outros partidos políticos que igualmente sofreram diferenciações internas mediante a configuração da política brasileira.

Após a restauração do presidencialismo, João Goulart passou a defender:

[...] uma proposta de *reformas* de viés nacionalista e democrático, procurando uma via menos elitista e concentradora para o desenvolvimento do capitalismo no país (até mesmo Brizola, um dos líderes mais à esquerda na época, não se identificava com um projeto explicitamente socialista). Mas era exatamente esta via nacionalista e democratizante que as forças da direita e do conservadorismo extremado temiam. E também elas se ativaram, se mobilizaram (PAULO NETTO, 2014, p. 48).

A Reforma de Base a ser efetivada por esse presidente tinha o intuito de fazer modificações na Constituição brasileira, a fim de alcançar reformas estruturais e institucionais, com medidas emergentes e relevantes, assim numeradas:

1) eliminar a desorganização no abastecimento; combater a inflação; erradicar o analfabetismo; ampliar o mercado de trabalho; 2) criar condições para o controle permanente do processo inflacionário e o aumento da eficiência da administração pública; e 3) iniciar o processo de reforma agrária. As medidas relevantes compreendiam: 1) medidas para o combate à inflação; 2) reforma tributária; 3) reforma administrativa; 4) reforma agrária; 5) reforma cambial 6) reforma bancária 7) código de telecomunicações; 8) controle da remessa de lucros para o exterior; 9) eliminação dos abusos do poder econômico; 10) reformulação da política de comércio exterior 11) nacionalização das empresas concessionárias de serviços públicos controladas pelos capitais estrangeiros; 12) institucionalizar

o planejamento econômico e social (VIANA, 1980 apud MOREIRA, 2011, p. 260).

A reforma de base, além de tirar o poder dos grandes proprietários de terra, rompia com os interesses do capital monopolista, que se efetivava através da articulação entre o Estado e a exploração da força de trabalho. Essa reforma tornou-se a sustentação política do governo de Goulart, que obteve avanços e retrocessos.

Embora se tenha chegado ao consenso de que tais medidas eram necessárias, os opositores do presidente iniciaram uma campanha de desestabilização contra o governo, e “as críticas às reformas de base, à ‘comunização’ do Estado e à inação dos políticos ‘demagogos’ e ‘populistas’ estão eminentemente relacionadas com a polarização internacional entre Estados Unidos e União Soviética [...]”, ou seja, a disputa entre capitalismo e socialismo (MOREIRA, 2011, p. 263-264).

No Ceará, Virgílio Távora foi escolhido para integrar a equipe ministerial do presidente João Goulart, assumindo o Ministério de Viação e Obras Públicas (MVOP). A nomeação de Virgílio Távora, embora tenha recebido destaque na imprensa cearense, não agradou a todos, devido ao seu perfil não estar associado aos operários, camponeses e esquerdistas do estado. Essa nomeação foi fundamental para a campanha de Virgílio na eleição para o Governo do Estado em 1962, pela UDN.

Durante o processo eleitoral de 1962, a imprensa não foi utilizada apenas como suporte de comunicação para os grupos políticos propagarem suas ideias e interesses, mas foi de modo consistente, um ator fundamental na forma de fazer política, ao abordar acontecimentos ou situações da realidade, sendo em boa medida responsável por conduzir ou direcionar os acontecimentos para um determinado objetivo (COSTA, 2015, p. 51).

O grande apelo nacional e o movimento político intitulado “A união pelo Ceará” alcançam seu objetivo nas eleições de 1962, após mobilização anticomunista, elegendo Virgílio Távora como governador e o coronel Murilo Borges para prefeito de Fortaleza. Ele assumia o papel de político conservador e modernizador, e a obra de eletrificação Paulo Afonso simbolizava sua representatividade. Esse modelo com característica modernizadora e conservadora é adotado por presidentes militares após o golpe militar de 1964 (COSTA, 2015).

O governo de Virgílio tinha como bandeira a Reforma Agrária, mas não aquela defendida nos demais estados brasileiros e nos movimentos de esquerda. “[...] o programa de governo de Virgílio Távora anunciava a efetivação de uma reforma agrária, mas dentro dos postulados pregados pela Igreja Católica” (COSTA, 2015, p. 56). Ou seja, uma reforma com justiça social, mas sem alterar o status-quo. Durante algum tempo, Virgílio procurou não se definir política e ideologicamente em seu governo, gerando opiniões diversas entre os grupos esquerdistas e conservadores.

Durante o governo de Jango havia um expressivo desenvolvimento dos movimentos operários e sindicais em militância, com interesses rurais, democráticos e desenvolvimentistas. Esses lhe davam apoio, juntamente com a esquerda parlamentar, a União Nacional dos Estudantes e demais trabalhadores. Opositores do governo Goulart alertavam a sociedade para o perigo da instalação do comunismo, que poderia ameaçar a democracia e os valores cristãos dos brasileiros, através de uma “onda vermelha”.

O contexto do campo e dos trabalhadores rurais foi considerado propiciador da luta entre as forças políticas e ideológicas opostas em voga no Brasil. Camponeses e trabalhadores rurais tornaram-se sujeitos no espaço de decisões

políticas, recebendo visibilidade para a conquista dos direitos trabalhistas, mediante o governo que objetivava reformas nesse cenário. Por outro lado, havia as forças conservadoras, que se opuseram e organizaram movimentos em defesa de seus interesses.

Maria Luiza adquiria representatividade ao fazer parte do Centro Acadêmico do Curso de Serviço Social, momento em que já estava bastante envolvida com as questões de vulnerabilidade das comunidades carentes, especialmente do Pirambu. Em meio à luta de operários, também se envolveu nas discussões da Aliança Operária Estudantil:

Na época, nós tínhamos uma aliança operária estudantil camponesa, e era uma coisa muito estranha, mas nós, como estudantes, nos relacionávamos com o pessoal da estrada de ferro, com o pessoal que vinha do interior, com o pessoal da fábrica de têxtil aqui no Ceará. De fazer inclusive reuniões grandes com eles, e quando aconteceu o golpe, nós estávamos no sindicato dos ferroviários, no dia 31 de março, o golpe militar, aí a gente estava lá quando disseram: “está tendo um golpe militar, eles já começaram a chegar junto do palácio do governo”. Menino, o que nós corremos dos sindicatos dos ferroviários, ali no centro, cada um para os seus lugares... (Maria Luiza, 05/10/16).

Os movimentos e iniciativas de estudantes que ansiavam por mudanças políticas, econômicas e sociais no país,

entre as décadas de 1950 e 1960, foram motivados pelo reformismo, ou seja, pelo sentimento de mudança nos principais setores da sociedade. Dessa forma, surgem as organizações operárias que se aliam às entidades estudantis com o objetivo de alcançar, além de discussões políticas, visibilidade, a fim de galgar as reivindicações que o movimento operário-estudantil considerava como sendo resultado do imperialismo e do latifúndio. Estudantes universitários e suas entidades de representação que estiveram à frente de movimentos operários foram abruptamente interrompidos pelo golpe civil-militar de 1964 (MATTOS, 2013).

No ano de 1964, ocorreram várias manifestações e desfiles nos estados brasileiros. As “Marchas da Família com Deus pela Liberdade” marcaram a situação política do período, mobilizando diversos segmentos da sociedade responsáveis pelas execuções das ações políticas, e principalmente pelo combate ao comunismo. A Marcha da Família com Deus não só antecedeu, mas também contribuiu com o golpe civil-militar de 1964.

Há de se considerar uma conspiração civil e militar contra o governo de Jango, que desencadeou uma guerra civil, na qual, inclusive, os Estados Unidos (temendo a repetição da revolução cubana) incentivou a repressão dos “infiltrados” e “comunistas” que defendiam a reforma de base no Brasil. Em 1964, após um pronunciamento que dividiu opiniões, a favor da revisão constitucional, da democracia e da reforma agrária, membros de partidos opositores exigem o *impeachment* de João Goulart.

As condições para não retirar João Goulart do governo estavam postas pelos representantes militares: “romper com o movimento sindical, intervir nos sindicatos e na UNE e reprimir os comunistas” (PAULO NETTO, 2014, p. 68). Não concordando com as condições e recusando o acordo, Jango é

oficialmente retirado da presidência no dia 2 de abril (mesmo estando no território brasileiro e contra a renúncia), sendo posto em seu lugar Ranieri Mazzili, mediante aprovação oficial do embaixador Lincoln Gordon. João Goulart partiu para o exílio em Uruguai, onde permaneceu até sua morte, em 1976.

O golpe militar de 1964 significou a queda do processo de democratização no Brasil. O país já havia apresentado notável crescimento de organização e de participação política dos trabalhadores, tanto da cidade, como do campo, nas decisões políticas e econômicas, e a tentativa de realização de uma Reforma de Base. Os anos seguintes ao golpe que retirou Jango da presidência da república significaram um regime militar, tendo em vista a utilização das forças das armas, da violência e da repressão para silenciar os opositores aos ideais do novo governo.

Os militares tomaram o poder e criminalizaram pessoas, atividades e movimentos opositores, além de retirar os direitos humanos fundamentais da sociedade. “(...) a tutela militar acompanhou a ditadura do berço à cova: foram os altos mandatos militares que estiveram à frente do regime e que o sustentaram, mediante a coerção, por vinte anos” (PAULO NETTO, 2014, p. 83). Essa tutela militar assegurou direitos apenas das classes mais favorecidas economicamente e dos grandes latifundiários.

O governo estadual do Ceará, na figura de Virgílio Távora, assumiu seu posicionamento político, demonstrando-se favorável ao golpe militar e declarando posição de defesa pela ordem e segurança pública do estado, contra a “onda vermelha” e o comunismo local. Virgílio consolidaria o governo militar no estado tomando medidas em consonância com o golpe civil-militar de 1964. O intuito era dar aos militares a atribuição de “salvadores” do país contra os inimigos comunistas, contando até mesmo com Marcha da Vitória:

O dia 16 de abril de 1964 chegou, era uma quinta-feira, quando a “Marcha da Vitória” de Fortaleza daria início à realização de sua programação, às 16 horas da tarde, na Praça Sagrado Coração de Jesus, ao lado da Igreja Coração de Jesus, contendo uma enorme multidão no marco inicial (COSTA, 2015, p. 122).

Após legitimar o movimento militar no Ceará, Virgílio Távora e demais autoridades do estado incentivaram a população a estar em constante vigilância contra os comunistas e os movimentos a favor de Jango, prestando um “bem à pátria”.

O regime militar foi demonstrando, aos poucos, que o processo de permanência da ditadura seria longo, atuando com um forte aparato repressivo, mediante a Doutrina de Segurança Nacional, que priorizou a forte intervenção estatal e o fortalecimento militar do estado.

A economia brasileira abriu-se para a entrada das empresas estrangeiras e proporcionou condições, como incentivos fiscais, infraestrutura, matéria-prima rentável e mão de obra barata, para a instalação das multinacionais. Além disso, manteve forte a segurança interna para o combate aos movimentos operários e sindicais que pudessem se opor.

A Educação sofreu fortes transformações após o golpe militar de 1964, já que era necessário adequar o ensino aos interesses e necessidades do mercado, que se ampliava cada vez mais às empresas estrangeiras. As modificações foram iniciadas pelo ensino superior, com o favorecimento à privatização do ensino:

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e

financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176) (SAVIANI, 2008, p. 299).

Após diminuir os recursos destinados à educação na esfera pública, o governo iniciou um processo de desvalorização do princípio da gratuidade do ensino, a partir da concessão de bolsas e da Reforma Universitária (1968). A institucionalização do tecnicismo como ideologia oficial de Estado esteve no cerne dos debates educacionais e o ensino nas escolas estava regulado pelo autoritarismo, valorizando o “fortalecimento centralizador do Poder Executivo e paupando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 343).

Fundamentada na “teoria do capital humano”, ao defender que o trabalhador/técnico, com seu saber especializado, se transformaria em capitalista de acordo com sua produtividade e força de trabalho, a educação brasileira estava diretamente relacionada aos interesses econômicos vigentes e à modernização das relações capitalistas de produção.

Já no contexto rural, ainda que o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado durante o governo João Goulart, tivesse sido mantido, nenhuma reforma saiu do papel. Do contrário, os direitos apresentados pelo Estatuto não foram assegurados, os trabalhadores rurais não conquistaram vínculo empregatício e houve aumento dos boias-frias e da migração interna de milhões de trabalhadores do campo para as áreas urbanas.

Em 1965, todos os partidos políticos foram abolidos, sendo criados apenas dois novos partidos: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). O primeiro era o partido do governo e o segundo

possuía caráter moderado de oposição. As ações da extrema esquerda foram intensificadas entre 1964 e 1968, quando a esquerda se radicalizou e tomou caminhos de clandestinidade e de organização com luta armada. Nesse mesmo período, temos a determinação dos AIs (Atos Institucionais), decretados pelas forças armadas como mecanismos de controle dos militares sobre a sociedade.

Maria Luiza menciona como esse cenário interferiu em sua formação superior, explicando que o Curso de Serviço Social resistiu em meio à perseguição militar e ao autoritarismo, embora as mudanças nas práticas pedagógicas houvessem mudado e terem sido consideradas por ela como um retrocesso, ocasionado por medo da perseguição:

Houve um período, assim, um pouco de recesso, porque, como eles estavam prendendo muita gente e muita gente caindo na clandestinidade, então a gente tinha um certo receio e tínhamos uma questão muito grave, que era a questão da igreja, a igreja recuou bastante e nós que éramos ligados à igreja... Agora, do ponto de vista de conteúdo, as nossas aulas nem o método eu acho que não houve modificações radicais, não, entendeu?! E a gente continuou. E a gente querendo saber... era a oportunidade que a gente tinha também. Então o que você tem aí, tem muitas festas, tem muitos jogos universitários, têm muitas feiras, feiras culturais onde se dá a nossa atuação. Teatro, feiras, shows, festas e a questão esportista, né?! Voleibol, futebol, que era a forma da galera se conjugar. E isso dava assim, dava muito espaço pra gente, então [...] (Maria Luiza, 05/10/16).

Apesar de sua participação nos grupos católicos, Maria Luiza não comunga com as ideias da igreja em apoiar o período ditatorial. Como o Curso de Serviço Social estava diretamente envolvido com as questões sociais da cidade, através dos estágios e atividades de alunos e professores

nas áreas mais vulneráveis, ele lhe proporcionou um espaço de reflexão sobre a liberdade e os direitos do homem, bem como um espaço de resistência contra o governo instaurado.

A Igreja Católica no Brasil, de forma geral, manteve-se a favor do golpe militar em 1964, pois também acreditava que o crescimento do comunismo poderia afetar as suas atividades, gerar desintegração e desordem social. Embora a Igreja apoiasse o governo militar, havia a existência de muitos grupos de esquerda na realidade católica e à frente de movimentos populares. O agrupamento de direita manteve-se firme ao apoiar o governo militar, até o momento em que padres, movimentos populares e pastorais iniciaram um processo de repúdio às medidas adotadas durante o regime militar nos diversos setores da sociedade, porém essa tomada de consciência foi tardia.

A 6 de março de 1973, apenas nove anos depois, dezesse-
te bispos do Nordeste do Brasil e seis do Amazonas assi-
naram os dois documentos episcopais mais radicais já
emitidos até aquela época. Ambos denunciavam o regime
militar por violações sistemáticas dos direitos humanos,
pela repressão e pela marginalização social generaliza-
da. Afirmavam que a política econômica e a violação dos
direitos humanos contrariavam todos os princípios mais
importantes da doutrina social da Igreja e sua ênfase na
dignidade humana (MAINWARING, 1989, p. 102).

É possível considerar que as transformações ocorri-
das no ideário da Igreja Católica se deram por influências
advindas de Roma e do CELAM (Conselho Episcopal Latino-
Americano). De acordo com Mainwaring (1989), as transfor-
mações políticas e sociais desse período contribuíram com
a mudança na identidade cristã católica, tendo em vista que
as instituições reagem às modificações sociais, contestan-
do-as ou se adaptando a elas.

Dom Helder Câmara, cearense e integrante da CNBB, foi o bispo que, no Nordeste, mais lutou pela justiça social aliada à fé. Ele criticou severamente o regime militar que se instalou no Brasil, indo contra a bandeira de ordem e repressão. O religioso contribuiu com a conscientização dos líderes católicos contra o governo militar, mas sua atuação não se limitou apenas ao clero: Dom Helder atuou na defesa dos movimentos populares e dos direitos humanos.

No Ceará, a intervenção militar significou não só a “defesa da pátria”, mas uma vitória da família e da religião. Virgílio Távora e os grupos conservadores da igreja católica se ajudavam mutuamente no projeto militar a favor da ordem e da segurança, como o autor ratifica: “[...] após o golpe, um conjunto de lideranças, pertencentes às classes produtoras, às instituições públicas, religiosas e políticas, resolveu colaborar com o regime militar, afirmando que estariam em permanente vigilância contra os comunistas” (COSTA, 2015, p. 70).

O jornal católico “O Nordeste” foi um dos meios de comunicação que demonstrou o apoio da igreja católica à ditadura militar, disseminando os seguintes aspectos desse período no território cearense: o civismo, a intervenção militar para combater o comunismo e a defesa da mulher brasileira. Esta última simbolizava o pilar de estruturação da “pátria, família e religião” e deveria contribuir para que os valores cristãos não fossem substituídos pelos bens materiais e a família dirigida pelo estado comunista (COSTA, 2015).

A existência de integrantes conservadores e progressistas na Igreja Católica influenciou ações divergentes dessa instituição a partir de direcionamentos nas escolas católicas, nos seus jornais em circulação e até mesmo durante as celebrações religiosas no seio da igreja física. Dessa forma,

percebemos a ingerência do grupo conservador católico na formação da consciência política da população cearense, desde o governo de João Goulart, e sua intenção quando se posicionou contra as Reformas de Base, até a consolidação do regime autoritário que perseguiu e condenou aqueles que não concordavam com o regime instalado no país.

Além do consenso no fato da Igreja Católica cearense ter apoiado a consolidação da mudança sociopolítica desse período, há também um consenso de que houve uma cisão ideológica dentro da esfera católica. A esfera religiosa contou com a resistência de alguns movimentos, como a Ação Católica, dentre outros grupos que também seguiram o mesmo processo de oposição na instituição (AZZI, 2008).

Na época o padre Vaz tinha escrito um texto seríssimo “Casamento – o Túmulos dos Revolucionários”, então a gente (risos)... leu isso aí pra não deixar de ser revolucionário, não ir pro túmulo. Ele era um dos coordenadores oficiais da AP, Ação Popular, e então, ele... tinha uma bibliografia grande sobre isso (Maria Luiza, 05/10/16).

Como resultado da Ação Católica Brasileira (ACB) surgiram grupos especializados de atuação nos meios estudantil e operário. A Juventude Estudantil Católica (JEC), que inicialmente assumiu uma postura um tanto conservadora, ganhou força de expressão na sociedade brasileira. A JUC realizava reuniões e congressos, a níveis regionais e nacionais, com debates sobre problemas sociais e temas políticos.

À medida que os membros da JUC se envolviam com as questões políticas, começavam a sentir a tensão entre a fidelidade à instituição eclesial e seus compromissos com os problemas brasileiros. Foram essas razões que levaram alguns membros da JUC a criarem uma organização política, sem vínculo algum com a hierarquia eclesial: A Ação Popular (AZZI, 2008, p. 148-149).

A Ação Popular Católica (AP) refere-se a um importante movimento católico que começou a se desenvolver antes da ditadura militar, com o objetivo de atuar diretamente na esfera política, após perceberem as restrições das autoridades eclesíásticas. A AP está vinculada à “dinâmica dos movimentos sociais e, mais especificamente à luta travada pelo movimento estudantil no início da década de 1960” (DUARTE, 2010, p. 30).

Estudantes e leigos se organizaram em conselhos, movimentos, alianças e demais associações para atuar de forma expressiva na transformação da realidade social, levantando a importância da militância de esquerda. Os documentos elaborados pela AP possuíam conteúdo teórico e ideológico na defesa do socialismo, não apenas criticando o capitalismo vigente no Brasil, mas defendendo uma revolução brasileira, a fim de se alcançar uma transformação radical.

Aos poucos, esse movimento da AP recebeu também militantes que não se designavam cristãos, principalmente no meio estudantil, daí a estreita relação com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e, posteriormente, com o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O esforço da AP em apresentar-se como uma organização “não confessional”, mas sobretudo revolucionária, foi traduzido em um documento no qual não há qualquer referência explícita à Doutrina Social da Igreja, aos documentos pontifícios ou aos autores do humanismo cristão francês. É notória, nesse sentido, a tentativa de reformular uma “ideologia própria” a partir de múltiplas referências: do cristianismo ao marxismo (DUARTE, 2010, p. 34).

O Padre jesuíta Henrique Lima Vaz foi o religioso que mais influenciou a AP, desenvolvendo papel expressivo na formulação ideológica desse movimento, que rapidamente

se expandiu devido “ao senso de missão política” e “à autenticidade de suas lideranças” (AZZI, 2008, p. 150).

A teoria marxista como fonte contribuiu para a formação da consciência dos integrantes da AP que visavam disseminar seus ideais para a classe trabalhadora.

[...] para a AP, a noção de *consciência política* pressupõe o engajamento político dos homens em busca da superação das chamadas “relações de dominação” estabelecidas pelo sistema capitalista, promovendo, assim, a humanização do mundo através da realização do homem (DUARTE, 2010, p. 36, grifo do autor).

Foi essa fundamentação teórica que Maria Luiza tomou para si durante seu engajamento nos grupos da AP católica. O reconhecimento das relações de poder e a internalização de pressupostos cristãos contribuíram para a sua formação como mulher e para sua atuação profissional/militante, sempre em busca da superação de problemas sociais, com a finalidade de alcançar a formação de uma consciência emancipatória.

Após seu casamento, Maria Luiza não rompeu relações com a Igreja Católica, mas se engajou em um grupo de sua época da AP. Nele, discutiam as questões sociais mais importantes do período:

E então, terminado o curso, a gente casou com essa orientação e nos metemos logo num movimento que tinha na igreja, que não era revolucionário, mas serviu de guarda-chuva pra gente, com Dom Delgado, que era arcebispo do Ceará naquela época. E a gente fazia encontros e mais encontros, aqui e no interior, pra discutir o Povo de Deus (Maria Luiza, 05/10/16).

O grupo Povo de Deus da AP católica no Ceará desenvolvia ações junto a trabalhadores rurais e urbanos, através dos sindicatos, com a finalidade de difundir aspectos do so-

cialismo democrático, de promoção humana e educação popular. Nele, Maria Luiza participou do Movimento de Educação de Base (MEB).

Através da parceria estabelecida entre o Estado e a Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base foi criado com a finalidade de alfabetizar a população da área rural. Escolas radiofônicas foram implantadas e difundidas em algumas áreas do Nordeste, onde, além de escolas, o MEB atuou também na área sindical, possibilitando maior inserção política desse setor (AZZI, 2008). Inicialmente, o investimento na área educacional estava para além da necessidade de alfabetização, considerando também a obtenção do controle e da manutenção das classes subalternas e seu poder de voto, mas esse projeto gerou efeito contrário ao esperado.

Paulo Freire, conhecido mundialmente e considerado por muitos autores como o maior educador brasileiro (MENDONÇA, 2008; VIEIRA; THERRIEN, 2015; BRAGA, 2012), contribuiu com o projeto do MEB em Pernambuco através da institucionalização de sua metodologia para alfabetização de adultos. Isso se deu até o momento em que a cartilha do MEB, formulada a partir das contribuições desse mesmo intelectual, foi denunciada e recolhida, em 1964, por ser considerada uma apologia ao comunismo. O “método Paulo Freire” contribuiu significativamente com o engajamento de jovens nos movimentos sociais (FEITOSA, 1999).

Desta forma, o MEB perde força e atuação após o golpe civil-militar, passando para o atual governo a responsabilidade de alfabetizar adultos e camponeses. Foi criado o MOBREAL para assumir a tarefa de alfabetização.

Atendendo aos interesses do governo militar no Brasil, em 1967 é criado o MOBREAL, programa de caráter tecnicista com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos para que estes acompanhassem o desenvolvimento industrial e a

modernização, a fim de oferecerem serviços técnicos para o contexto da época. Embora o programa explicitasse a concepção de Paulo Freire como metodologia, o mesmo não se efetivou, já que a proposta problematizadora e crítica não se desenvolveu. A ação do MOBREAL voltou-se para a manutenção da ordem e do desenvolvimento da sociedade industrial brasileira, perdurando durante todo o período militar, mas com forte expansão a partir da década de 1970, após articulação com outros programas.

Seguindo o mesmo intuito da AP e do MEB, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) emergiram com o objetivo de atuação nas áreas rurais e nas camadas populares. A consolidação das CEBs contribuiu para que a população mais carente tomasse consciência de sua realidade social e de suas carências, através das reuniões, orações e reflexões propostas pelo movimento.

Maria Luiza, durante sua inserção na Igreja Católica, vinculou-se aos membros leigos e religiosos que seguiam ideais de democracia e igualdade, estando mais interessados em manter atividades sociais, na área urbana e rural. Ela narra uma situação que torna clara a divisão que existia dentro da igreja, na qual seus amigos de “luta” a defenderam:

Eu me casei na igreja, que era a igreja do movimento estudantil, que era a Igreja do Rosário, deste tamanhinho (risos), não cabia nem minha família, mas eu casei lá, o padre era nosso orientador na luta e também foi professor nosso no Serviço Social. As freiras queriam nos expulsar cinco estudantes, e ele disse que se elas nos expulsassem, ele sairia e denunciaria. Foi só o que a gente queria (Maria Luiza, 05/10/16).

Ao perguntarmos por que as freiras a queriam expulsar, Maria Luiza acrescenta: “[...] porque um professor denunciou a gente, pois sabiam nós dirigíamos o movimento estudantil. Naquela época foi muita gente colocada pra fora

da universidade, professores e estudantes, e elas queriam nos expulsar” (Maria Luiza, 05/10/16).

O fato de Maria Luiza conhecer padres e leigos envolvidos em movimentos considerados de resistência na Igreja Católica, como a JEC e a JUC, contribuiu para que ela recebesse apoio do setor popular dessa instituição, fato que a livrou de muitas perseguições, diferente de muitas mulheres e militantes no mesmo período, que não tiveram apoio de nenhum órgão ou instituição e foram fortemente perseguidas, torturadas e violentadas. Mas nem sempre a solidariedade dos “revolucionários católicos” pôde defendê-la e livrá-la de responder a processos judiciais.

O envolvimento com as questões políticas e suas relações com trabalhadores e moradores dos bairros mais pobres de Fortaleza, com quem Maria Luiza tinha aproximação, tanto pelo Curso de Serviço Social como pelas experiências profissionais, fizeram com que ela enfrentasse a repressão do período:

Eu respondi a 4 processos. A polícia militar invadiu a escola de Serviço Social quando a gente tava fazendo uma assembleia e chamaram a mim e a Maria Laura pra depor, e eles achavam que ali era uma área de preparar a guerrilha urbana, por conta da ligação com o Pirambu (Maria Luiza, 05/10/16).

Ainda acrescenta sobre outro processo judicial pelo qual respondeu, dessa vez na UFC, após algumas atividades culturais que relacionaram questões políticas locais de Fortaleza:

Teve um [processo] geral da Universidade Federal do Ceará de todas as lideranças, mas também o que eles me perguntavam eu não sabia de nada, mas não sabia mesmo, porque a gente tinha essa realidade de junção com o pessoal, por

exemplo, as festas que tinham no restaurante universitário, chamava CEU, Casa do Estudante Universitário, as festas que tinham no CEU, os teatros que a gente fazia, principalmente na faculdade de Direito, onde um dos teatros foi sobre a marcha do Pirambu, sobre a história do Pirambu que foi nós quem preparamos [...] (Maria Luiza, 05/10/16).

Os processos judiciais não resultaram em perseguição, tortura ou prisão, mas representaram um sofrimento psicológico, devido aos incansáveis interrogatórios que respondeu por seu movimento estudantil ser alvo policial. Quando Maria Luiza conclui: “eu acho que passei a vida toda pedindo guarda-chuva da igreja”, fica clara a proteção dessa instituição para com seus membros.

O golpe militar significou uma ruptura política, motivada para pôr fim não só à crise econômica, mas também à crescente consolidação dos movimentos sociais, que começaram a adquirir conscientização política, fato que levou ao acirramento da luta de classes. O período mais repressivo da história do Brasil foi marcado por diversos casos de mortes e torturas em todo o território brasileiro, porém o regime militar desfrutou de considerável apoio da sociedade civil.

Foi durante os anos do regime militar que Maria Luiza realizou sua graduação em Serviço Social, e nesse curso ela passou por experiências de militância no centro acadêmico e iniciou a relação com o companheiro, com quem se casou.

Na época, no Serviço Social estava muito em voga as ideias de Paulo Freire. E as pessoas estavam tentando se apropriar com unhas e dentes dessa teoria. Então, era assim, uma coisa muito importante, é você ter aquela escola, ela tinha um “Q” diferente das outras. E a turma da Ermengarda pegou isso e nós reforçamos, era a turma que tava saindo e nós, a turma que estava entrando. Na nossa turma tinha uma freira e ela era muito extraordinária, sustentou muito a nossa coragem, as que estavam mais na militân-

cia política, aí ela: vamos esse final de semana pra a casa das freiras. E quando entrou confronto na nossa turma, o pessoal da igreja queria que eu fosse candidata do centro acadêmico e o pessoal do PC queria Maria Laura Pinheiro, que era aquela lá do Limoeiro... do Limoeiro?! Não, tô fazendo confusão, da região do Jaguaribe. E.. Sim, aí eu disse que não tinha nenhum problema, eu disse que queria ser vice, porque a Maria Laura era mais responsável, mais organizada, mais séria! Então eu queria Maria Laura e o pessoal da igreja disse que não havia um... [pensamento interrompido] Aí eles ficaram com medo de ir pro confronto e a gente ganhar, aí fizemos uma composição. Eu saí como presidente e Maria Laura como vice, então a gente era muito amiga, nossa turma era essa coisa assim né. Tinha uma das meninas que era do Piauí, que quase toda sexta-feira ela fazia uma festinha na casa dela. Foi nesse clima que começou com a questão do golpe militar, aí pra gente não perder aquele contato, eram festas e mais festas e foi aí que começou a questão com o Agamenon, ele dançava divinamente bem e era um líder maravilhoso. Aí eu disse, não, eu não vou mais, o quê que eu vou fazer, casando com um militar, e a minha família também fazia uns comentários assim, que eu era muito perigosa, como era que eu ia casar com ele?! Meu pai dizia que eu fazia coisas que os filhos homens nunca tinham feito, aí terminei, já bem apaixonada pelo Agamenon, desfiz a outra relação (Maria Luiza, 05/10/16).

Em 1965, ao finalizar o curso de Graduação, Maria Luiza sela o matrimônio com Agamenon no mês de dezembro do mesmo ano. Agamenon era professor e tinha ideais semelhantes aos de Maria Luiza, já que ele também havia participado da AP e da Juventude Popular Católica, de mobilizações sociais e da UNE, o que lhe conferia apoio e credibilidade. Em Agamenon, Maria Luiza encontrou um parceiro não só amoroso, mas de militância, que inclusive contribuiu com a sua atuação como docente universitária. O momento em que os dois se casaram foi de relevância para o cenário

político brasileiro, já que o Ceará estava sob o controle da ditadura militar.

Imagem 2 – Lua de mel em Guaramiranga



Fonte: Acervo pessoal de Maria Luiza.

A imagem acima é de Maria Luiza com seu esposo, Agamenon, em dezembro de 1965, quando estavam passando a lua de mel na cidade serrana de Guaramiranga, no Ceará. Nesse mesmo período, já era comum identificar a repressão por parte do governo militar com as universidades e com o Movimento Estudantil (ME), quando estes se uniram para combater o regime opressivo e autoritário. Trata-se de um movimento considerado por Poerner (1979) como uma rebelião da juventude em forma de organização. Agamenon e Maria Luiza, juntos, participaram desse período histórico de luta e oposição.

Mas o ME não surgiu durante o regime ditatorial. Desde o período colonial foi possível observar estudantes à frente de manifestações, sendo a primeira manifestação es-

tudantil registrada em 1710, quando mil soldados franceses liderados por Jean François Duclerc tentaram invadir a cidade do Rio de Janeiro e encontraram uma multidão combatente: “Desiguais, nas armas, como no vestuário, tinham-se reunido à pressa, ao acaso. Cada um apanhava a primeira arma que encontrava a mão. Eram quase todos estudantes” (POERNER, 1979, p. 48-49).

As manifestações estudantis também foram frequentes pela independência do Brasil, que ainda era uma colônia portuguesa com muitos retrocessos políticos, escravidão e submissão. A juventude, até meados do século XIX, estudava em colégios e conventos religiosos, tendo em vista que não havia ensino universitário no Brasil, sendo apenas os jovens de famílias de maior poder aquisitivo que poderiam estudar nas universidades estrangeiras. Esses sim tinham acesso às doutrinas e concepções sociopolíticas vigentes na época, todas impressas em inglês ou francês, o que limitou o conhecimento a essas classes favorecidas. Porém, as ideias abolicionistas, de liberdade e independência foram sendo disseminadas entre os jovens brasileiros, que iniciaram um processo de revolta, como é o caso da Inconfidência Mineira (1789)⁶.

O papel precursor que os estudantes desempenharam na Inconfidência Mineira, como fontes revolucionárias de inspiração e esclarecimento – hoje, diríamos agitação e politização –, se assemelha bastante, nesse ponto, à posição atual do movimento estudantil na sociedade brasileira, respeitadas, evidentemente, as devidas proporções. Naquela época, eram estudantes que atuavam isoladamente ou, no máximo, em pequenos grupos, como na associa-

⁶ Inconfidência Mineira, ou Conjuração Mineira, foi uma revolta na capitania de Minas Gerais, no ano de 1789, que estava sob o domínio de Portugal e tinha pouca visibilidade do governo. Esse movimento representou a luta pela independência do Brasil e a proclamação da República.

ção secreta fundada pelos estudantes na Universidade de Coimbra (POERNER, 1979, p. 53).

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil contribuiu com a disseminação das campanhas abolicionistas e de independência, sendo estas campanhas as responsáveis pelas primeiras tentativas a fim de sistematizar um movimento estudantil brasileiro, através de discussões político-ideológicas que alcançaram até mesmo a imprensa acadêmica, que ganhou caráter político.

Na fase regencial, que se estende de 1831 a 1840, há, além do mais, indícios da participação individual de estudantes, embora sem maior destaque, na revolução Farroupilha, em 1835, no Rio Grande do Sul, e na Sabinada, em 1837, na Bahia, cuja Faculdade de Medicina – criada, em 1832, juntamente com a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – esteve representada no movimento através do corpo docente, pelo Prof. Sabino Vieira, o próprio chefe da revolta, e através do seu corpo discente [...] (POERNER, 1979, p. 53).

Associações estudantis e clubes acadêmicos iam se formando dentro das universidades em todo o país. As lutas levantadas pelos estudantes eram relacionadas principalmente às causas políticas e sociais, como a Revolta do Vintém, por exemplo, na qual os estudantes organizaram, no Rio de Janeiro, um protesto contra o preço cobrado pelo transporte público feito pelos bondes.

Nos primeiros anos após a instauração da República no Brasil, a juventude universitária passou por uma fase de enfraquecimento em sua atuação. Assumiram no lugar de manifestações estudantis, as manifestações culturais e literárias. Poerner (1979) apresenta autores com explicações diferentes para esse fenômeno; enquanto uns acreditam que foi devido à falta de objetivos para lutas durante o começo republicano, outros autores identificaram que nesse

período desapareceu a figura do estudante “despreocupado de sua subsistência, com tempo bastante para os deveres escolares e inquietações extra-escolares e, além do mais, suficientemente livre, independente, para as mais audaciosas atitudes” (POERNER, 1979, p. 65).

Outra explicação pertinente é de que o jovem de família mais abastada perdeu alguns privilégios com a mudança na estrutura de governo e passou de estudante cheio de privilégio, que se ocupava apenas de estudar, para o estudante que teria que conciliar suas atividades acadêmicas com atividades de trabalho.

Grande destaque para as manifestações estudantis no período republicano foi a publicação de um documento escrito por acadêmicos de Direito da Bahia em repúdio à guerra de Canudos (1896-1897)⁷, que discorreu sobre o sofrimento e todas as atrocidades por parte do exército nacional contra a comunidade sertaneja. Poerner (1979, p.71) compreendeu que esse documento marcou o “primeiro manifesto estudantil da nossa História” e com ele também se encerra a participação política da juventude brasileira no século XIX.

A participação na Campanha Civilista de Rui Barbosa, precedida pela Primavera de sangue (1909)⁸, em seguida

⁷ Guerra de Canudos ou Revolução de Canudos aconteceu entre 1896 e 1897 no interior da Bahia, onde houve um confronto entre a comunidade popular de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro e o Exército, resultando no massacre de centenas de sertanejos.

⁸ A Primavera de Sangue foi um momento em que a cidade do Rio de Janeiro vivenciou uma batalha entre o militarismo e o civilismo, resultante da campanha presidencial para o ano de 1910. Os dois candidatos à presidência já eram conhecidos dos brasileiros, devido à atuação política durante o período da Primeira República. Hermes da Fonseca representava a força militar, com o apoio do exército e de políticos de todo o país. Já Rui Barbosa representava a luta contra o poder militar, pois defendia que a população deveria escolher seus representantes e que o poder político deveria ser exercido por civis. Por ocasião da chegada da primavera, era comum que estudantes de muitas capitais latino-americanas celebrassem a data da estação, associan-

a realização do Congresso Nacional dos Estudantes (1910) e a Frente Democrática da Mocidade, foram marcos de militância política dos estudantes brasileiros durante o período republicano.

Concordando com a concepção de Poerner (1979), consideramos que os marcos históricos de luta nos quais houve a participação estudantil não são considerados como um movimento estudantil, tendo em vista o envolvimento esporádico e descontínuo de estudantes em processos de reivindicações. Entretanto, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar a contribuição da força estudantil em tais manifestações. O caráter organizacional do movimento estudantil se desenvolve apenas no final da Segunda República, em 1937, com a criação da UNE e a sistematização de um movimento unificado e centralizado.

O ME passa a ser liderado pela UNE até a década de 1970, o que representou maior fortalecimento e organização do movimento, como há um consenso na literatura científica:

Fruto de uma tomada de consciência, quanto à necessidade da organização em caráter permanente e nacional da participação política estudantil, a UNE representa, sem qualquer dúvida, o mais importante marco divisor daquela participação ao longo da nossa História (POERNER, 1979, p. 53).

A UNE foi, pouco a pouco, a cada congresso, passeata e movimento, ganhando mais visibilidade e recebendo mais jovens que se organizavam na luta política. A favor da reforma de base proposta por João Goulart, a UNE defendeu mudanças políticas, sociais e uma reforma universitária.

do-a com algum tipo de protesto. Em 1909, durante a passeata, estudantes cariocas foram surpreendidos pela ação violenta de militares, que tinha como líder o comandante da Força Policial do Distrito Federal. A manifestação resultou em duas mortes e, em alusão ao sangue das vítimas, esse acontecimento ficou conhecido como a Primavera de Sangue (BORGES, 2011).

Maria Luiza narra a interface de um fato de grande relevância para a história do movimento estudantil no Brasil com os acontecimentos no Ceará, momento em que ela também participou ativamente contra a repressão policial-militar.

[...] o pessoal do Liceu continuou com um maior ímpeto do que o pessoal nas universidades, e quando foi em 68 que mataram o Edson Luís lá no Rio de Janeiro que houve aquelas manifestações grandes, houve aqui também [no Ceará] (Maria Luiza, 05/10/16).

Fica clara a militância de Maria Luiza no contexto do Movimento Estudantil, desde a inserção no Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC) e na escola de líderes, quando ainda era estudante secundarista no Liceu do Ceará, como nas lutas estudantis dentro da universidade, quando integra o Curso de Serviço Social.

Apesar de não promover pesquisa científica, o ME é um espaço de formação, ainda que não formal, pois, além de contribuir com a aprendizagem e desenvolver a construção da cidadania de seus participantes, o ME fortalece a conscientização política dos estudantes na universidade. Ao conceder autonomia ao estudante nos espaços deliberativos, o ME constitui-se como fundamental para mudança da sociedade, através de ações e conflitos.

Sendo o primeiro espaço de atuação política de muitos estudantes, o ME influenciou diretamente na formação destes. Consideramos que Maria Luiza também passou por processos efetivos de formação, conscientização de democracia e construção da coletividade durante sua atuação nos movimentos estudantis.

Em 1968, o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, citado pela biografada, confirmou a violência policial contra os estudantes durante a ditadura militar. Esse jovem acabou se tornando símbolo da luta contra a re-

pressão e estudantes reuniram uma multidão de pessoas revoltadas com a morte de Edson no Rio de Janeiro.

[...] a massa humana crescia e se espalhava pelas imediações da Assembléia. Populares desfilavam – e mulheres desmaiavam – diante do corpo. A tarde encontrou – segundo estimativa da equipe de reportagem do *Correio da Manhã* – centenas de milhares de pessoas na Cinelândia. E foi essa multidão que, às 16h e 13min, formou o cortejo – comparável ao séquito fúnebre de Getúlio Vargas, em agosto de 1954 – para acompanhar Edson Luís de Lima Souto ao seu túmulo, no Cemitério de São João Batista. Coberto pela bandeira Nacional, o caixão desceu as escadarias da Assembléia sob os acenos de milhares de lenços brancos. O povo entoava o Hino Nacional. Do alto dos edifícios caíam pétalas de flores e papéis picados. A multidão gritava: “Desce! Desce” para os que, nas janelas, se limitavam ao acompanhamento. Mas, os gritos mais ouvidos – igualmente inscritos em centenas de faixas – era “Poderia ser seu filho!”, “Fora, Assassinos!”, “Brasil, seus filhos morrem por você!” e – os mais constantes de todos – “Abaixo a Ditadura Fascista” e “Povo Organizado Derruba a Ditadura!” (POERNER, 1979, p. 53).

As manifestações seguiram em todo o Brasil e a luta dos estudantes se enfraquecia frente ao autoritarismo após o golpe-militar em 1964, quando o governo teve como medidas rigorosas a destruição (incêndio e fuzilamento) da sede da UNE e a invasão de tropas militares à Universidade de Brasília (UNB), prendendo doze professores da instituição.

No Ceará, a efervescência cultural e a aglutinação dos universitários organizados em movimentos estudantis também foram fatores determinantes para a forte politização e atuação contra o governo militar. Nesse período, houve uma reestruturação e um crescimento do ME cearense, comprometido principalmente com as atividades e manifestações culturais como uma forma de resistência ao autoritarismo.

O ME, em suas diversas entidades representativas espalhadas pelo Brasil, encenou um importante movimento de resistência e mobilização social contra a ditadura militar. A instituição do AI-5, em 1968, e a Lei de Segurança Nacional, em 1969, marcaram o início dos “anos de chumbo no Brasil”, nos quais prisões, torturas e assassinatos tomaram conta do cenário social. O ME foi ficando cada vez mais impraticável no país.

Esse movimento de atuação no ME e a resistência à ditadura militar auxiliaram na inserção de Maria Luiza nos espaços de luta, na conscientização política e na formação não só de lideranças, mas de aquisição de aliados, a partir de ideologias comuns. Sua participação durante esse período histórico fortaleceu não só o movimento estudantil, mas também a AP Católica e sua visibilidade social.

Ao contrário do que se pode imaginar, a atuação de Maria Luiza nos movimentos estudantis, tanto no ensino secundário como no ensino superior, não a afastou da militância católica, tendo em vista que, além da proteção que recebia, ela não encontrou nenhum conflito ao conciliar sua formação católica com as análises que fazia sobre a transformação da realidade em que vivia, portanto não houve uma ruptura com a igreja. Esta, por muito tempo, serviu como local para a realização de ações condizentes com seus ideais, e também como espaço mais seguro para alcançar seus objetivos: luta pela promoção humana e iniciação política.

Além dos movimentos contra a ditadura militar de que Maria Luiza participou durante sua formação no ensino superior, ela também conta sobre as experiências profissionais que obteve ao se graduar.

Maria Luiza trabalhou na Fundação do Serviço Social de Fortaleza, atual Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS). A instituição tinha o objetivo de coorde-

nar todas as ações da área social, dar assistência às favelas da região metropolitana e contribuir com a diminuição do desemprego. Como era recém-graduada nesse período, ela conta que suas atividades no Pirambu ao Mucuripe duravam dia e noite.

A formação em Serviço Social durante o contexto da ditadura militar aflorou ideais pelos quais Maria Luiza continuaria lutando no decorrer da sua vida. A passagem pelos movimentos estudantis e católicos constitui fases de sua identidade como professora e militante política.

3.4 Atuação profissional docente e inserção política

Apesar de não ter se formado em um curso de Licenciatura, específico para atuação na docência, Maria Luiza afirma que ser professora fez parte de sua vida e de sua atuação profissional. Ainda jovem, com 12 anos de idade, ela iniciou a sua relação com o magistério. Maria Luiza rememora esse momento:

E eu devia ser realmente muito danada, porque as freiras me escolheram pra eu fazer um discurso, eu tinha 12 anos quando elas me escolheram pra fazer o discurso home-nageando o pároco da cidade e que eu tenho decorado o discurso, entendeu, aí [...] e logo em seguida me botaram pra dar aula a noite, porque eu gritava muito na hora do recreio e elas diziam: Essa menina... podia aproveitar a voz dessa menina pra dar aula. Aí de manhã eu fazia os exercícios pra de noite tá totalmente folgada e aí ia dar aula à noite, de adulto (Maria Luiza, 12/09/16).

Durante a juventude, Maria Luiza deu continuidade à atuação com o ensino, trabalhando na alfabetização de adultos, através do MEB, e, em seguida, do MOBREAL. Tais experiências tiveram ainda mais relevância pessoal, contribuindo

para que a atividade de ensinar tivesse continuidade em sua atuação.

A Luiza Teodoro era assessora do Virgílio Távora, na área de Educação, então pediu licença ao governo para trazer aqui a equipe do Paulo Freire e chamou algumas pessoas para participarem desse curso e eu fiquei realmente encantada. Não era questão de querer ser professora a partir dali, mas era que o método era profundamente abrangente, né?! Ele tratava da alfabetização como sendo um conjunto de palavras, ou de sílabas que constituíam letras, sílabas que constituam uma família, e então, essa tinha relação com um instrumento de trabalho daqueles que estavam se educando, por exemplo, no caso de comunidades rurais, eles usavam a palavra “enxada”, noutra situação era “panela”, aí você tem aqui, você tem o “a”, “a, e, i, o, u”, aí você tem uma letra, digamos, vamos pegar outra palavra, porque “enxada” é mais difícil. “Tijolo”. Tijolo, *aí ele dizia que é*, que era a família, tijolo, *aí era de dois em dois, aí dizia, aí “Ta”, “Te”, “Ti”, “To”, “Tu” e o J era “Ja”, “Je”, “Ji”, “Jo” e “Ju”. Então aquilo ali fazia um agrupamento e a pessoa então*, ao se alfabetizar com as letras “a, e, i, o, u”, ela tinha também a visão de sílaba e de palavra (Maria Luiza, 16/03/17).

O “método Paulo Freire” é um método de alfabetização para adultos que se contrapõe ao sistema tradicional da época. Ele não utilizava a cartilha para o ensino da leitura e escrita, que na maioria das vezes se restringia apenas ao uso de palavras aleatórias para se conhecer letras e frases de formas desconexas. Paulo Freire propunha a inserção das “palavras geradoras”, ou seja, o educador faz um levantamento do universo vocabular de quem se quer alfabetizar, utilizando-as para análise de formação gramatical, mas, principalmente, para discutir tais palavras em seus contextos sociais, num processo de politização (FREIRE, 2013).

Através das palavras geradoras, que, quantitativamente, aconselha-se que podem variar de 16 a 23, o educador

estimula a compreensão do mundo e do conhecimento da realidade social de seus alunos. O sentido pedagógico desse método é a politização de trabalhadores, que podem encontrar na educação uma ferramenta de igualdade e liberdade (FREIRE, 1987).

É possível constatar que sua experiência com o método Paulo Freire contribuiu para que Maria Luiza demonstrasse ainda mais interesse pelo magistério. A Educação Popular, pela qual se encantou, apresenta uma longa trajetória no Brasil, que foi se constituindo a partir de um conjunto de práticas fomentadas nas experiências com as classes populares, nas fábricas, nos sindicatos, nas comunidades de base, no contexto rural e urbano, nas universidades e em demais espaços onde o público a ser atingido fosse de excluídos e/ou trabalhadores.

Como um movimento de resistência e fundamentado nas ideias de Paulo Freire, a Educação Popular tem como princípio a participação popular, a conscientização política e a emancipação humana. Os princípios da educação dialógica, organizados por Freire, propõem a contextualização do homem no mundo em que vive, como um ser histórico, considerando sua realidade social e sua capacidade de aprender e transformar seu contexto de atuação sem desconsiderar os condicionamentos históricos e sociológicos (FEITOSA, 1999).

Podemos afirmar que a Educação popular é uma forma de expressar o lado político da educação, que sugere um caráter de classe a partir dos questionamentos que estimula as relações de poder existentes na sociedade capitalista.

A educação popular a um só tempo é uma concepção e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo

das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. (BRASIL, 2013).

A Educação Popular consolidou-se no campo das práticas sociais e esteve no centro de muitos programas ao longo da história da educação no Brasil. Inclusive, importa mencionar que a aproximação de Maria Luiza com as ideias de Paulo Freire iniciou-se quando ela ainda era estudante do Liceu e se identificou com a pedagogia de um professor:

[...] quando eu era aluna do Liceu o nosso professor de Filosofia era um coronel, muito interessante, ele nos levou pra fazer uma visita em Recife para conhecer o trabalho do Miguel Arrais, achamos estranho ser um coronel (risos), não sei se essa época já era... mas não era regime militar. Então nós fomos e conhecemos o trabalho do Miguel Arrais, o que tinha lá, todo mundo, trabalho educativo extraordinário, inclusive usando método do Paulo Freire e tudo (Maria Luiza, 05/10/16).

Nesse mesmo momento, percebemos a influência de concepção de aprendizagem de Paulo Freire como bastante significativa para a atuação de Maria Luiza na prática de ensino e nos movimentos sociais que integrou, os quais já mencionamos anteriormente. Tal identificação foi aprofundada no ensino superior, onde Paulo Freire foi um dos principais teóricos de direcionamento de sua prática docente.

Paulo Freire formula uma concepção de educação libertadora, para a qual a educação é uma ferramenta para a transformação da realidade e do desenvolvimento da autonomia. Constata-se que os princípios e as práticas de Paulo Freire constituem pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais e que sua práxis pedagógica con-

figura um processo emancipatório tanto para o aluno como para o professor, tornando a apropriação da sua teoria pertinente para o debate sobre a formação de professores e a docência no ensino superior.

No livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire sugere os saberes indispensáveis à prática docente, demandados pela prática em si mesmo, independente do posicionamento político do educador. Seus capítulos discorrem sobre as exigências do ato de ensinar.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2013, p. 26).

O “ensinar”, que pressupõe também o ato de aprender, deve ser um processo direcionado para a aprendizagem crítica ao contrário do ensino bancário. Portanto, ensinar exige pesquisa, criticidade e reflexão crítica sobre a prática. Ao educador cabe estar constantemente advertido sobre seu inacabamento, e seu exercício deve partir da capacidade de indagar, comparar e aferir para que se torne cada vez mais crítico e problematizador.

Não é possível tratar da educação sem refletir sobre o homem. A Educação como ciência deve partir do homem e estar focada em seu direito de estar inscrito na natureza dos seres humanos (FREIRE, 2013). É necessária a compreensão de que nós seres humanos somos incompletos e precisamos uns dos outros, enquanto a Educação pode ser percebida como uma forma de superar as incompletudes. Dessa forma, ele defende que somente uma missão dialético-dialógica do trabalho de formação educacional poderá encaminhar a relação dialética para um movimento progressivo de auto-libertação dos homens.

Maria Luiza aponta que seu ingresso no magistério teve forte influência de seus professores do curso secundário e do superior. Ela afirma que teve professores que mereciam bastante admiração, devido não só ao conhecimento acumulado, mas no que se refere às práticas, metodologias e propostas de trabalho relacionadas às questões sociais.

[...] nós tínhamos, todos e todas, uma admiração profunda pela Luiza Teodoro. Eu tive uma professora no Liceu que foi muito decisiva para minha entrada no Serviço Social, que foi a Irene Bessa, e que me levou a compor o colégio de líderes, também. E aí esses três professores, a Maria do Carmo Galvão, o Diatahy e o Tarcísio Santiago (Maria Luiza, 16/03/17).

Ser professor é aliar os saberes provenientes das instituições de formação e dos “grupos produtores e portadores de saberes” à sua prática diária em sala de aula (TARDIF, 2010, p. 54). Dessa forma, fica claro que Maria Luiza se espelhava em seus professores para desenvolver suas práticas educativas, ou seja, ela incorporou saberes, práticas, valores e crenças que foram adquiridas através da sociabilidade e do modo de integração com seus professores. A prática pedagógica do professor na universidade, quando procura reproduzir a forma como aprendeu com seus docentes, apoia-se na prática profissional.

Além dos professores de referência, seu esposo, Agamenon, também a influenciou para a atuação docente: “Bom, então. Eu creio que esse conjunto de pessoas... no meu caso, o Agamenon era também professor da faculdade; quando eu casei, ele já era professor” (Maria Luiza, 16/03/17).

Antes e durante a união, Agamenon participou de atividades profissionais juntamente com Maria Luiza, como pesquisas e projetos em comunidades pobres. Como professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade

Federal do Ceará, os assuntos de seu interesse de pesquisa perpassavam os dela, por isso os dois desenvolveram trabalhos em conjunto, sendo ele um dos principais incentivadores para seu ingresso na carreira docente.

Interessa discorrer brevemente acerca da profissionalização da carreira de professor, durante muito tempo exercida por professoras leigas e normalistas, nas séries iniciais, e bacharéis, para as séries mais elevadas. Ao nos ampararmos numa perspectiva sócio-histórica do processo de constituição da profissão docente no Brasil, podemos compreender a origem, as mudanças, os desdobramentos e o papel social do professor enquanto uma categoria profissional.

O período colonial, no qual a educação brasileira foi caracterizada pelo ensino jesuítico e, em seguida, com as reformas pombalinas, pela implementação das aulas régias, não houve um debate em torno da profissionalização docente. Após a Lei de 15 de outubro de 1827, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, a legislação educacional voltou-se para as questões de currículo (elementos básicos da leitura, escrita e moral católica) e método (ensino mútuo). Mas a preocupação com o preparo didático e com os saberes da prática de ensino só teve início após o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a educação primária e colocou sob a responsabilidade das províncias o seu ensino.

Com a finalidade de formar professores para as escolas primárias, foram criadas as Escolas Normais, que deveriam proporcionar formação específica para os professores.

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignifi-

cantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados (SAVIANI, 2009, p. 144-145).

O ensino nas Escolas Normais, que iam se consolidando de forma delongada em todo Brasil, era tão elementar que se assemelhava ao currículo proposto nas Escolas de Primeiras Letras. As medidas tomadas para melhorar a formação nas escolas normais, e no sistema educacional de forma geral, atrelavam-se às ideologias tradicionais e conservadoras dos grupos que prevaleciam e atuavam diretamente no contexto histórico, econômico e político defendendo suas vontades (ARAÚJO, 2014).

O modelo de formação normal com seu currículo mínimo foi contestado até que houve uma expansão desse nível de ensino, o qual passou a estar no centro de debates e reformas educacionais, devido à necessidade de formação de professores primários. Percebe-se que, após a expansão das escolas normais, muitas mudanças foram realizadas no sistema educacional, desde estrutura física até a reformulação de diretrizes (ARAÚJO, 2014). No Ceará, a escola normal teve papel relevante na tradição de formar professoras para a sociedade local.

A partir de 1932, houve o advento dos Institutos de Educação, sob inspiração da Escola Nova, com o intuito de promover não só o ensino, mas também a pesquisa. Dessa forma, entende-se que os institutos de educação foram constituídos e organizados de modo a integrar ensino e conhecimento científico. O novo modelo pedagógico de formação rebatia o caráter híbrido de formação de professores na Escola Normal, que se caracterizava pelo ensino profissional e de humanidades.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a

base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 146).

Os Institutos de Educação tornaram-se referência para as demais escolas de nível superior. Conforme Saviani (2009) constata, de modo generalizado, a formação de professores no ensino superior “perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

A centralidade no processo profissional, de certa forma, contribuiu para que o aspecto científico e experiencial fosse dispensado, o que gradualmente gerou uma dualidade na concepção de formação nos cursos de licenciatura e bacharelado, de modo que se convencionou acreditar que o primeiro se detinha ao aspecto prático docente voltado para o “como ensinar”, enquanto o último preocupava-se com o conhecimento científico e a experiência de pesquisa.

Até a década de 1970, era exigido para o candidato a professor do ensino superior a formação em curso de bacharelado e a competência para o exercício docente. Dessa forma, as instituições de ensino poderiam convidar o profissional de determinada área que comprovasse conhecimento específico para ministrar disciplinas, pois a cultura vigente no período era de que o saber teórico e o domínio da disciplina eram os pressupostos para saber ensinar (MASETTO, 2012). Foi nesse contexto que Maria Luiza recebeu um convite do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) para compor o corpo docente no curso de nível superior.

Quando eu viajei para os Estados Unidos eu já era professora! Foi exatamente isso, houve autorização para cons-

truir o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, então esses professores no Serviço Social e orientadores da nossa monografia, eles indicaram duas pessoas para entrar na equipe que iria construir esse curso (Maria Luiza, 16/03/17).

Ela explica como foi esse momento de ingresso como professora no ensino superior e sua identificação com o magistério:

[...] e inclusive eu me dispus a ensinar várias disciplinas no curso básico para estimular as pessoas a fazerem Ciências Sociais, entendeu?! E gostava muito, muito... eu gostei mais de dar aula do que o trabalho que eu fazia nas comunidades, porque sendo um trabalho ligado à fundação, ele era meio cerceador de determinadas coisas, né?! Porque tinha que ser de acordo com a política da prefeitura. Então você, na sala de aula, tinha mais autonomia e, quando eu vou fazer a pós-graduação, aproveitando a oportunidade do Agamenon ir para os Estados Unidos com uma bolsa para fazer o doutorado... eu lógico que peguei esse conjunto da minha prática com a minha teoria para ver quais as consequências do crescimento das cidades, com grande número de favelas, como Fortaleza. Aí eu optei por fazer o Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento para compreender esta realidade (Maria Luiza, 16/03/17).

A compreensão da competência pedagógica para o exercício docente no ensino superior veio a ser discutida no Brasil com a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação, que colocaram em foco os cursos de especialização e aperfeiçoamento que pressupõem o domínio do saber pedagógico.

O trabalho docente, de acordo com Fonseca (2003), é constituído mediante o domínio, a transmissão e a aquisição de saberes e princípios que são adquiridos conjuntamente através do processo educativo desenvolvido em sala de aula.

O saber docente é um saber plural, envolve toda a trajetória de vida do professor.

Como afirma Tardif (2010), o saber dos professores não é elaborado a partir de uma única fonte, mas, ao contrário, de diversas fontes e de diferentes momentos da trajetória de vida pessoal e profissional do professor. Percebemos, assim, que os saberes de Maria Luiza e seu exercício docente estão relacionados a seus diferentes momentos de vida e formação.

Esse processo de exercício docente no ensino superior passou por apropriação teórica, consolidação de métodos para o ensino e mudança de ideologias, entre outras fases, durante todo o processo de atuação de Maria Luiza como professora.

Eu tive dois momentos, aliás, três momentos (de atuação docente). Um momento foi aquele em que nós estávamos preparando pessoal para optar por Ciências Sociais. Fazia o curso básico preparatório... e tinha uma equipe que era por excelência (Maria Luiza, 16/03/17).

O primeiro momento da sua carreira como docente é marcado pelo exercício de Maria Luiza no Curso Introdutório de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando iniciou sua atividade como professora em 1967.

Era primeiro ano que os alunos que quisessem fazer Ciências Sociais teriam que fazer aquele conjunto de disciplinas, entendeu? Eles podiam fazer outras, mas ele estava preparando para o bacharelado em Ciências Sociais. Entendeu? E, tinha essa equipe do Petrúcio Maia e eram pessoas realmente extraordinárias, eu não vou citar nomes, mas gostaria de dizer que eles passaram uma semana em minha residência se preparando para essa seleção [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

Maria Luiza destaca o nível de criticidade da sua turma, com alunos que atualmente possuem reconhecimento social. Ressalta-se que a sua formação foi em Serviço Social e sua atuação no Ensino Superior foi ministrando disciplinas no Curso de Ciências Sociais, o que nos leva a compreender que ela precisou, de forma independente, iniciar estudos na área e se apropriar de tais conteúdos para exercer seu ofício. Talvez essa tenha sido uma de suas grandes dificuldades nesse período inicial. Sua compreensão de mundo, sua formação inicial, suas vivências e atuação profissional contribuíram para essa elaboração de conhecimento.

O autor Maurice Tardif explica que o saber docente é constituído de saberes provenientes de fontes diversificadas, ou seja, são saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2010). O saber docente não se reduz apenas ao conhecimento advindo da formação em instituição (formação inicial e continuada), mas se amplia aos saberes adquiridos nas relações sociais, na cultura, nas aproximações que possuímos com os diversos campos do conhecimento e na experiência prática.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2010, p. 61).

O saber profissional e experiencial de Maria Luiza foi validado pela sua prática. O seu ofício não se reduziu ao sistema cognitivo, mas aos fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos, bem como ao conhecimento acumulado ao longo da vida e às condições que facilitaram sua fundamentação teórica.

Seus relatos demonstram que a relação com o esposo (professor) e com seus professores e alunos possibilitou uma constante apropriação e constituição do conhecimento científico. A oportunidade de estar frequentemente acumulando leituras e experiências a partir de seu contexto, suas relações sociais, suas representações e informações contribuiu para o movimento de constituição do seu “ser profissional” e o seu “ser epistemológico”.

O segundo momento da carreira docente é quando Maria Luiza retorna do Curso de Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento. Ela menciona que era percebida como a pessoa de ideias avançadas, após estudar fora do Brasil, pois essa experiência era valorizada no Brasil e lhe conferiu visibilidade:

Ao retornar do curso (Mestrado) foi aquele momento em que eu me apresentava como a pessoa que vinha com as ideias mais avançadas, né? Porque tava vindo nessa época dos Estados Unidos, lá aluno estava contra a guerra do Vietnã, tinha aluno que tava contra o golpe do Chile e, assim, com formas de agir muito avançadas. E era o pessoal ligado ao uso de maconha, era o pessoal ligado aos hippies, ligado à música, do rock, então assim... Eu cheguei aqui tava todo mundo muito avançado, aí foi uma outra experiência muito rica também, porque eu tava sem medo, enfrentando a ditadura militar conforme eu já falei pra vocês, né. E foi um período assim [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

De fato, as ideias de Maria Luiza foram modificadas e outras incorporadas, devido à experiência que obteve em outro país, com pessoas/grupos diferentes e o acesso a novas teorias do conhecimento. Ela menciona que suas ideologias mudaram, o que, conseqüentemente, resultou em uma nova forma de ser e estar no mundo. Além disso, a experiência no curso de mestrado lhe possibilitou uma mudança nas práticas pedagógicas, na medida em que ela se sentia mais livre

para mediar debates, abandonando algumas metodologias tradicionais.

No começo eu me prendia muitas às fichas, escrevia muito para... porque naquela época não existia computador, né. Então para eu não cometer nenhum lapso, eu não tinha domínio das teorias sociológicas, né? *Porque eu fiz o Curso de Serviço Social, então algumas poucas disciplinas de Sociologia, então eu me prendia muito a isso, a escrever, à ficha ou ler. Ai, quando eu voltei de lá, era uma forma mais solta, mais, vamos dizer assim, uma frase, uma pergunta poderia desencadear todo um processo de debate até o término da aula. Mas eu nunca fui muito exigente, de forma que, como eu era uma pessoa estudiosa, com toda minha experiência e vida... eu acho assim que, cabia ao professor poder abrir os espaços e esclarecer dúvidas. Então a sistemática de fazer seminários ou da pessoa com uma turma, lia o capítulo, aí abria a discussão. Isso eu tinha muito mais segurança retornando de lá (Maria Luiza, 16/03/17).*

Apesar de não possuir formação inicial em licenciatura, suas experiências motivaram novas características em sua prática e metodologia de ensino, que condizem com a Tendência Pedagógica Libertadora⁹, como a utilização de temas geradores, a aprendizagem a partir da realidade em que o indivíduo está inserido e a compreensão da educação como meio de problematizar os principais aspectos da sociedade. Além disso, Maria Luiza tinha o autor Paulo Freire como teórico principal para direcionar o seu trabalho pedagógico.

⁹ A Tendência Pedagógica Progressista Libertadora possui um olhar progressista da Educação, com propostas de trabalho no âmbito da Educação Popular, através das ideias de Paulo Freire. A principal característica dessa tendência é a concepção de que através da reflexão e criticidade, a educação desempenha o papel de transformação da sociedade e das relações sociais. A educação como ato político busca constantemente a liberdade das classes oprimidas.

[...] eu fazia presença, depois que chegava alguém aí... um secretário dizia “Maria Luiza, tem aluno aqui que já vai é ser reprovado, pode botar as presenças”. Porque não era a presença que assegurava o desempenho deles, né? Então era essa questão e tinha também... essa época tinha uns alunos muito bons, muito bons mesmo [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

Ressaltamos que as mudanças ideológicas e, principalmente, da ação educativa, foram fundamentais para a compreensão de que o trabalho docente está em constante desenvolvimento, aliando conhecimentos científicos e pedagógicos. A valorização da docência como prática social suscitou o processo de mudança, de reflexão e de ressignificação na profissão, que não caiu no “praticismo”. Maria Luiza narra outras mudanças decorrentes de sua formação na pós-graduação:

[...] no primeiro momento eu até segui um pouco a visão do Fernando Henrique Cardoso, mas logo eu vi que ela não contemplava a análise de totalidade. Era uma análise meio, digamos assim, um pouco desfocada para pegar a totalidade do sistema. Ao retornar dos Estados Unidos eu começava a ter uma compreensão de totalidade, não era América Latina uma coisa, a Europa outra.... mas você via o sistema já funcionando. E nesse período começou a ter dúvidas sobre a União Soviética, porque a gente analisava assim “Por que a União Soviética era uma coisa, a China era outra, mas não sei o que era outra...” Entendeu? Se era um socialismo só, ou se era um capitalismo só (Maria Luiza, 16/03/17).

Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, na obra *Dependência e desenvolvimento na América Latina*, discutem o processo de desenvolvimento econômico da América Latina, no qual, após a Crise de 1929, alguns países iniciaram um caminho para a substituição de importações. Para os

autores, o processo de industrialização foi concebido como um recurso para o desenvolvimento desses países latino-americanos, a partir da exportação de produtos primários. A concepção vigente era de que “o industrialismo sucederia à expansão das exportações, complementando assim um ciclo de crescimento e inaugurando uma fase de desenvolvimento auto-sustentado” (CARDOSO; FALETTTO, 1970, p. 10).

Ainda nessa obra, discute-se que as conjunturas estruturais internas de países como a Argentina, México, Chile, Colômbia e Brasil (que apresentavam mercado interno capaz de consumir produtos industriais, através da integração entre a agropecuária, o mercado mundial e o desenvolvimento tecnológico) dependeriam da capacidade de cada um para a tomada de decisões referentes à política de desenvolvimento.

Percebemos que a concepção teórica dos autores nessa obra é de que a expansão do mercado interno deveria por si só garantir o desenvolvimento da América-Latina, que não teria iniciado uma desaceleração de crescimento na década de 1950 se outros fatores não tivessem influenciado, como se posicionam:

A taxa de aumento do produto bruto alcançou limites apenas suficientes para promover em alguns países a reorganização do sistema econômico. Entretanto, não se reorganizaram na direção esperada nem o sistema social, nem o sistema político. Isso levou a pensar que ainda quando a “sociedade tradicional” haja transformado em grande medida sua face econômica, contudo, alguns de seus grupos não perderam o controle do sistema de poder, apesar de terem sido obrigados a estabelecer um sistema complexo de alianças com novos grupos que surgiram (CARDOSO; FALETTTO, 1970, p. 14-15).

De acordo com os autores, as estruturas sociais e políticas modificam-se através dos interesses materiais e dos

valores distintos existentes entre as classes sociais, o que resulta no desenvolvimento do sistema socioeconômico. Contudo, a classe social dos operários não apresenta mecanismos para contribuir com a superação das suas condições, ao afirmarem que: “Só muito depois de realizado o esforço inicial de industrialização estiveram as classes populares em condições de fazer-se presentes nas sociedades industriais com força política e social participante” (CARDOSO; FALETTTO, 1970, p. 32).

Inicialmente, Maria Luiza corroborava as ideias e utilizava os pressupostos de Fernando Henrique Cardoso em suas aulas, mas, aos poucos, com suas leituras e formulações, passou a questionar e criticar essa Teoria do Desenvolvimento. Sua observação está no fato de que o autor não apresenta uma concepção sociológica do desenvolvimento na América Latina de forma totalizante e multidimensional. Além disso, a partir dessa teoria também não é possível compreender as relações de dependência e os sistemas de produção econômicos.

Totalidade é um termo desenvolvido por Karl Marx, após receber importância central na filosofia de Hegel e o qual pode ser compreendido como o conjunto dos aspectos do fenômeno, da realidade e de suas relações. Essas relações concebidas em suas transições e contradições, que refletem o mundo objetivo, concluem que a dialética das coisas produz a dialética das ideias.

A totalidade social refere-se a um complexo geral estruturado e historicamente determinado. As relações, mediações e contradições existentes entre as partes específicas ou complexas, ou seja, as “totalidades parciais”, apresentam-se em constantes modificações, merecendo ser apreendidas em sua estrutura de totalidade, por meio das mediações concretas múltiplas (BOTTOMORE, 1988).

Maria Luiza se propõe a estudar e fazer compreender a formação do sistema econômico capitalista e socialista com seus alunos:

[...] E esta época eu tive um aluno se chamava Lincon. E ele questionava o uso do livro do Fernando Henrique Cardoso e achava que ele era equivocado, o “Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”. Quer dizer, a questão não era só que o Brasil era subdesenvolvido em relação ao país tal, mas a lógica de funcionamento do capitalismo é que ele foi se desenvolvendo numa região primeiro e depois na outra. Essa era a teoria vigente na América Latina naquela época. Tinha muito peso (Maria Luiza, 16/03/17).

Considerando o contexto econômico mundial ao longo da história, se a riqueza produzida no mundo fosse dividida de forma igualitária para todos, a produção seria muito rapidamente consumida, ocasionando um retrocesso no desenvolvimento das forças produtivas, que não alcançariam um processo de evolução. Dessa forma, percebemos que nas sociedades em que a concentração da propriedade nas mãos de uma classe resultou numa aceleração de sua evolução, isso se deu devido à produção de riqueza e ao desenvolvimento das forças produtivas. As sociedades mais igualitárias deram lugar às sociedades de classe, que exerceram papel fundamental na promoção do desenvolvimento das forças produtivas (LESSA; TONET, 2011).

Após a Revolução Industrial e o avanço tecnológico, o capitalismo alcança seu nível mais amadurecido, no qual o homem passou a produzir além do que era necessário para sua subsistência. Criou-se o fenômeno de “abundância” e, conseqüentemente, as crises da “superprodução”. As formas de convivência da humanidade com essa realidade são a forma capitalista ou o comunismo (através do trabalho as-

sociado), concepções opostas sobre o modo de produção e organização social.

A própria elaboração da economia e da política como esferas separadas, como acontecia nas nações antes do desenvolvimento capitalista, é uma consequência da forma-mercadoria, onde o valor de troca passa a ser determinado pela quantidade de trabalho abstrato imposto na mercadoria, de modo a anular as diferenças qualitativas do trabalho e do produto final.

O trabalho abstrato transforma-se em valor, e, em seguida, em dinheiro. Ou seja, “a utilização da força do trabalho é o próprio trabalho”; o trabalhador que vende sua força de trabalho produz um valor de uso, processo independente de qualquer forma social (MARX, 2013, p. 255).

O trabalho é o resultado da relação entre o homem e a natureza. Sobre o homem, Marx afirma que “a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a” (MARX, 2013, p. 255). A capacidade de agir e modificar a natureza, através de objetivos e meios próprios orientados a um fim, é uma capacidade inerente ao homem.

Na sociedade moderna, o produto da força de trabalho do trabalhador é propriedade do capitalista, que consome e controla essa força, considerada como uma mercadoria, já que “o trabalho se incorporou a seu objeto”. Esse processo resulta no valor de troca, e, conseqüentemente, na alienação do valor de uso (MARX, 2013).

Essas discussões, leituras e ideologias foram fundamentais para que Maria Luiza elaborasse seu conhecimento sobre os conteúdos curriculares para ministrar aulas no Curso de Ciências Sociais. Mas, para além do saber curricu-

lar, esses conceitos em análise contribuíram para que o conhecimento possibilitasse a compreensão do caráter “multidimensional” do homem em suas relações.

Arriscamos salientar que o caminho que Maria Luiza percorreu como intelectual teve a finalidade de conceber o homem dentro de um todo sociocultural. O homem é constituído por vários aspectos (partes) que não podem ser desconsiderados, como defende a concepção de antropologia de Edgar Morin (1975; 2000), a qual define o homem como um ser que é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, cultural, afetivo e racional. Na esfera social, temos as dimensões histórica, econômica, sociológica e religiosa.

Esse questionamento começou a surgir antes do meu ingresso no Mestrado e nós nos debruçamos no livro e realizamos discussões com professores e alunos, e por sugestão de Rosa fizemos um seminário sobre A luta de classes na União Soviética (Maria Luiza, 16/03/17).

Dessa forma, a concepção de educação de Maria Luiza está estritamente ligada à forma como ela compreende sua relação com o contexto econômico, político e sociocultural em que está inserida. Nessa fase de ampliação de leituras, sua prática docente foi gradativamente se alterando, já que é a teoria que molda as práticas de ensino e a atuação social do indivíduo.

Vale ressaltar como a ampliação de suas leituras também foi incentivada por seus próprios alunos, que apresentavam autonomia para estudar autores diversificados. Suas discussões em torno de conceitos fundamentais como homem, sociedade, trabalho, capital, alienação e emancipação humana passaram a ser o foco de seus debates em sala de aula.

Nota-se que, a partir de questionamentos que surgiram por parte de Maria Luiza e por parte de seus alunos

sobre os sistemas de produção capitalista e comunista, suas aulas passaram a ter outros objetivos, através da leitura de livros em grupo e seminários como metodologia de elaboração do conhecimento. Nota-se também que essa ampliação teórica incomodou professores que defendiam uma linha de pensamento oposta.

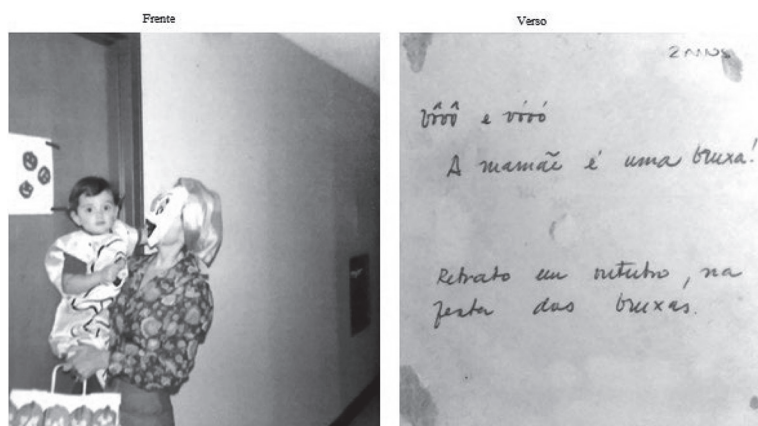
Muitas dificuldades foram enfrentadas por Maria Luiza no período em que se mudou para os Estados Unidos, em 1970. Ela relembra como sua vida foi transformada nesse momento, não só devido ao curso de pós-graduação, mas principalmente pela sua gravidez. Andrea Fontenele de Almeida é o único fruto da união de Maria Luiza e Agamenon.

Aí foi um pouco difícil porque eu não dominava o inglês, não dominava a Sociologia, porque minha formação foi em Serviço Social... e não dominava a maternidade. Foi um horror, eu entrei em crise lá, e liguei pra minha família pedindo alguém pra me ajudar porque eu já estava ficando louca. Eu não dormia, só olhava se a Andréa estava respirando. Aí veio para me auxiliar a minha irmã que tinha terminado Enfermagem veio me ajudar. Deixa que ela não quis ir mais embora, porque disse que eu não sabia cuidar da Andrea... e passou seis meses lá (Maria Luiza, 05/10/16).

Maria Luiza não se sentia preparada para cuidar da filha, que, durante toda a infância, recebeu ajuda de familiares e amigos em sua criação. Podemos cogitar que Maria Luiza se distanciou de alguns pressupostos educativos impostos durante sua passagem pelos colégios internos. Como principal exemplo, temos a negação de Maria Luiza ao modelo de Maria (mãe de Jesus), que representava o fim almejado para as mulheres da época: paciente, pura, dedicada ao lar e mãe virtuosa. “[...] até a forma de eu me relacionar com a minha filha, se eu tivesse sido uma mãe bem cuidadora, eu acho que tinha sido muito difícil eu ter a trajetória decisiva para construção do movimento feminino pela anistia, movimento excepcional contra a ditadura capaz de galvanizar corações e mentes (Maria Luiza, 16/03/17).

A fala da biografada infere que sua dedicação aos estudos, à carreira profissional e ao projeto político foram prioritários em sua vida, e à frente de um projeto de maternidade e matrimônio, como preconizavam a religião católica e a educação recebida nos colégios que estudou. O caminho percorrido por Maria Luiza como docente universitária e como política só foi possível devido à ajuda de muitas pessoas na criação de sua filha, ela menciona agradecimento especial aos professores da escola Pica Amarelo e Canarinho, além da *preciosa* Esmeralda (chamada por Andrea de Meme).

Imagem 3 – Andrea (dois anos de idade) em festa de Halloween com Maria Luiza



Fonte: Acervo de Maria Luiza.

Maria Luiza não concluiu o curso de mestrado em Sociologia, como afirma: “eu fiz todas as disciplinas, não consegui elaborar a dissertação e, quando cheguei aqui, entrei na luta da anistia, aí acabou-se o que era doce. A partir daí só estudei o que interessava, para a revolução, não queria mais saber de vida acadêmica não (risos)” (Maria Luiza, 05/10/16).

Imagem 4 – Histórico de disciplinas no Curso de Mestrado da Universidade de Valderbilt

OFFICE OF THE UNIVERSITY REGISTRAR
 VANDERBILT UNIVERSITY
 NASHVILLE, TENNESSEE 37203
 THE GRADUATE SCHOOL

NAME: de ALMEIDA Maria Luiza Mercedes Fontenele
 HOME ADDRESS: Liberdade Barrojo 1183, Fortaleza, Ceara, Brazil
 DATE OF BIRTH: 6/30/71
 INSTITUTIONS ATTENDED AND DEGREES: Arquivista Social, 1967, Universidade Federal do Ceara
 DATE AND PLACE OF DEGREE

Date & Course Number	Title	Sec. No.	Grade	How Taught	Date & Course Number	Title	Sec. No.	Grade	How Taught
G213575	MARIA LUIZA DE ALMEIDA	FALL 73			Transferred from V.U. Division of Unclassifed Studies, Spring 1971				
ANTHRD 234	ECONOMIC ANTHRO	3	B	3					
ANTHRD 210	PEO-CULT LAT AM	3	B-	3					
SOC 244	POLITICAL SOCIOL	3	B-	3					
G213575	MARIA L F DE ALMEIDA	SPG 71							
SOC 390B	INDEP STUDY ROGS	3	B	3					
ANTHRD 209	APPL ANTH CULT CH	3	B	3					
SOC 251	ECON PHENOMENA	3	B	3					
ANTHRD 224	POL ORG ANTH PER	3	B	3					
G213575	MARIA L F DE ALMEIDA	FALL-72							
ANTHRD 288A	INDEP RESEARCH	3	B	3					
POLSCI 315	RESEARCH I.A.: IN AN	3	B	3					
SOC 243	COMPLEX ORGAN	3	B	3					
SOC 311	PROJ PANEL ANAL	3	B-	3					
G213575	MARIA L F DE ALMEIDA	SPRING-73							
SOC 317A	SURVEY DES - ANAL	AD							
SOC 301	SEM SOCIOLOGIC TH	AD							

NO GRADUATE CREDIT

MAJOR (MAJORS): Sociology (SOCIOLOGY)

MINOR (MINORS): (SOCIOLOGY)

THESES TITLE (THESES): (SOCIOLOGY)

(SOCIOLOGY)

EXAMINATIONS PASTORAL (SOCIOLOGY)

LANGUAGE (SOCIOLOGY)

(SOCIOLOGY)

QUALIFYING (SOCIOLOGY)

FINAL (SOCIOLOGY)

DEGREES GRANTED AND DATES:

REGISTERED: Edward [Signature] / 10

DATE: August 9, 1973

Fonte: Acervo de Maria Luiza.

Ela permaneceu nos Estados Unidos por três anos até seu sogro – pai de Agamenon – adoecer, o que a levou a retornar para o Brasil juntamente com sua filha, Andrea, para que essa pudesse conhecer o avô. Ao retornar e enfrentar dificuldades familiares, não deu continuidade ao trabalho de conclusão que faltava para receber o título de mestre. Solicitamos o histórico das disciplinas cursadas, porém Maria Luiza já o havia perdido há muito tempo, impossibilitando anexar esse documento no presente trabalho.

Ao retornar para o seu país de origem, Maria Luiza volta a trabalhar como docente na Universidade Federal do Ceará: “Ensinei Introdução à Sociologia, Sociologia Geral e Estratificação Social, antes de fazer o mestrado. As outras

disciplinas, Teoria Sociológica, Sociologia Urbana, Sociologia Rural, ensinei após o mestrado” (Maria Luiza, 05/10/17). Acompanhando suas apropriações teóricas e sua atuação social, ela decide ingressar como gestora política em Fortaleza. Portanto, cabe-nos discutir o terceiro momento da carreira docente de Maria Luiza, quando ela finalizou seu mandato como prefeita.

Não sei te dizer (quanto tempo ainda ensinou após cumprir os mandatos), eu sei que depois que eu voltei como prefeita, eu passei um ano, aí depois fui como deputada federal, e ao voltar como deputado federal eu também passei pouco tempo... então foi, em termo assim, da teoria sociológica, era muito o que eu vivi e que as pessoas queriam entender a riqueza daquele mundo (Maria Luiza, 16/03/17).

O terceiro momento da carreira docente de Maria Luiza foi bastante conturbado, já que foram muitos anos em que ela precisou conciliar a atividade política com a docência. Onze anos após ingressar na UFC como professora, ela se afastou de suas atividades na instituição para exercer o primeiro mandato político, como deputada estadual. Foram dois mandatos seguidos nesse cargo, 1978 e 1982, pelo MDB (Mobilização Democrática Brasileira), quando também participava do movimento pela anistia e com o seu grupo criou a União das Mulheres Cearenses.

Maria Luiza separou-se de Agamenon quando entrou na campanha para o cargo de deputada estadual. Ela afirma que: “o Agamenon é aquela pessoa adorável, não tem um pai igual a ele, cuidava de tudo em casa, cozinhava muito bem, fazia supermercado, mas não estava mais dando certo” (Maria Luiza, 12/09/16). Após 11 anos de casamento, sem maiores conflitos entre os dois durante o divórcio, houve a separação. Além da consideração pelo ex-esposo que perdura até os dias atuais, Maria Luiza menciona a amizade e a confiança

com a atual companheira de Agamenon, também integrante da União das Mulheres Cearenses (UMC), pois ela sempre cuidou com carinho de sua filha Andrea, já que esta permaneceu morando com o pai após o divórcio.

Durante seu mandato de deputada, seu grupo criou o Comitê Estadual Democrático Operário e Popular (CEDOP), do qual seus principais companheiros fizeram parte, inclusive Agamenon, de quem não se distanciou e nem não rompeu a amizade. O Comitê serviu para expressar as ações de base popular que Maria Luiza desejava empreender.

Sua atuação em sala de aula foi interrompida por muitas licenças para o trabalho nas campanhas eleitorais e, em seguida, para o afastamento mais longo, quando assumiu os mandatos públicos. Além disso, em suas aulas, os assuntos sobre a conjuntura política a nível local e nacional não deixavam de ser abordados.

Maria Luiza foi eleita como prefeita na cidade de Fortaleza em 1985, após longo período de ditadura militar no Brasil: “Foi uma vitória imprevisível, pelo fato de uma mulher vencer os tradicionais chefes políticos locais, além de ser a primeira mulher a governar uma capital brasileira” (SCHUMAHER, 2000, p. 404).

Imagem 5 – Maria Luiza, prefeita de Fortaleza, falando para o povo em praça pública



Fonte: Acervo de Maria Luiza.

Mesmo pertencendo ao PMDB (antigo MDB), Maria Luiza integrava o PRC que, juntamente com outros integrantes, aproveitou o movimento reivindicatório das “Diretas Já” para defender outros ideais, como a revolução e a ruptura do capitalismo, que são aspectos que ultrapassavam a luta pelo direito ao voto. Em 1984, o partido clandestino PRC (Partido Revolucionário Comunista) se manifestou de forma aberta, em Fortaleza, na Praça do Ferreira, para um comício das “Diretas Já”. Na ocasião, Maria Luiza não participou dessa manifestação, “o grupo entendeu que, pela condição de deputada, Maria Luiza não devia se apresentar como integrante do PRC, mesmo que todo mundo achasse que ela fazia parte – o que era verdade” (FIRMO, 2017, p. 95).

A Campanha Nacional pelas “Diretas Já” foi iniciada em 1983 e defendia eleições diretas para a presidência do

Brasil. Após a Proposta de Emenda Constitucional ser rejeitada, comícios e movimentos populares em todo o Brasil pediram eleições para a mudança do contexto político brasileiro. O Ceará também participou da campanha, que inclusive favoreceu a eleição de Maria Luiza como prefeita.

A campanha nacional pelas Diretas havia passado, mas no carnaval de 1985, o PRC lançou outro movimento. Expuseram a faixa: “Diretas para prefeito”. Naquela época, havia eleições para governo dos estados e prefeitos do interior. Nas capitais, porém, os governantes eram “biônicos”, nomeados pelos governadores. Eram secretários de luxo. Na faixa, dentro do “o” de prefeito, havia a letra “a”. “Diretas para prefeita”. Não era apenas representatividade de gênero. O plano era eleger a primeira mulher prefeita de capital, acontecimento político como não se viu igual antes ou depois (FIRMO, 2017, p. 96).

Assim, com a lei das eleições diretas para as prefeituras de capitais brasileiras, Maria Luiza, que já estava no PT, se elegeu como prefeita de Fortaleza. Seu mandato, considerado à época como mandato-tampão, durou três anos, de 1986 a 1988. Sua eleição configurou uma nova forma de fazer política no estado do Ceará, enfrentando não só o poder dos coronéis, como também outros setores dominantes da economia e da política, além de parte da esquerda. Recebeu visibilidade a aula inaugural do ano letivo do Município de Fortaleza, ocasião em que Maria Luiza trouxe Paulo Freire para ministrar uma palestra sobre a importância da Educação e dar boas-vindas aos alunos do ensino público, fato que demonstrou seu comprometimento com esse setor.

Ao retornar de seus mandatos, sua atuação docente estava diretamente relacionada com sua formação acadêmica, que centrava foco nas questões sociais, na conquista de direitos e na conscientização política. Já que a universidade,

como um espaço de produção de conhecimento, recebia influência das lutas sociais, o “ser professor” nesse sentido é contribuir com debates e reflexões acerca da organização da sociedade e suas relações.

Eu queria colocar o magistério no patamar de... das pessoas se conscientizarem das limitações do que a gente tava vivendo na época. Até eleição do Lula é uma coisa, porque que nós estávamos empenhados na eleição do Lula para Presidente, eu tinha saído da prefeitura, então achávamos que ele poderia fazer um governo diferente. E os alunos, eu dei aula, por exemplo, para alunos de Comunicação, então era muito assim, eu digo “Veja o que os jornais estão dizendo”, que era uma a leitura dos jornais, como é que eles focavam as notícias? como é que... Entendeu? Então eu ia muito do real para o teórico com eles. E nessa época também tínhamos tido acesso ao livro do Guy Debord “A sociedade do espetáculo”... E já tínhamos acesso aos livros do Robert Kurz e do Anselm Jappe, um artigo do Anselm Jappe “Democracia, que arapuca” para mim por um “Abrete Sésamo”, era uma coisa assim excepcional, entendeu. Então [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

Anselm Jappe (1997), em sua obra *A democracia, que arapuca!*, inicia sua discussão se referindo a situações políticas do Brasil e da Itália, com o objetivo de assimilar o processo de democracia em tais países a partir da influência da mídia e da indústria, comparando-os com a França e seu primeiro presidente eleito por voto direto, de modo a estabelecer as diferenças e os conflitos existentes.

O autor utiliza recorrentemente Guy Debord (1997), tendo em vista que este era reconhecido entre seus pares como revolucionário, principalmente após a repercussão da obra *A sociedade do espetáculo*, na qual utiliza os conceitos de “aparência” e “representação” para concluir que a sociedade é compreendida apenas a partir de imagens escolhidas

pelos indivíduos que têm o poder de escolhê-las a partir de seus interesses.

A síntese simplificada do mundo é combatida por Guy Debord, que propõe a ruptura entre as imagens escolhidas e suas relações com indivíduos que se apropriam da mesma como verdade e reduzem tais representações como principais e neutras de subjetividade.

Em *A sociedade do espetáculo*, há uma crítica ao poder opressivo dos meios de comunicação de massa que produzem essas representações unilaterais. Em suma, o espetáculo é a forma declarada que capitalismo buscou para se desenvolver, através de uma economia independente e irresponsável.

Anselm Jappe concluiu que, para Debord, a categoria de totalidade social não se separa de seus principais conceitos trabalhados em *A sociedade do espetáculo*: “imagens”, “representação”, “meios de comunicação” e “política”. O “espetáculo” é toda substituição do vivido, transformado em representação. O espetáculo pode traduzir-se em alienação do fetichismo da mercadoria.

O “fetichismo da mercadoria” é outro conceito cunhado por Marx, no livro *O Capital*, e, de forma bem simplória, representa a relação entre a produção de mercadoria e os produtores dela. Essa relação, que é social, apresenta formas e quantidade de trabalho em proporções mútuas, onde, de um lado, os produtos produzidos pelo trabalho relacionam-se entre si e confirmam que a interação entre as coisas não é falsa (e acaba ocultando a reação entre os produtores). Por outro lado, os produtores de mercadoria se relacionam com seu trabalho e com o trabalho de outros indivíduos, sendo estas denominadas de relações materiais. Essas relações exemplificam como o modo de produção capitalista oculta as relações sociais a elas subjacentes, o que tem aplicação na teoria da “reificação” e da “alienação”.

Anselm Jappe (2014), em *Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria*, faz uma crítica a como a teoria marxista se desenvolveu de forma errônea na sociedade pelos intelectuais e teóricos que seguiam tal formulação. Também critica alguns posicionamentos de Marx, ao considerar suas formulações inconclusas.

O valor e o dinheiro, o trabalho e a mercadoria não são ali concebidos enquanto categorias negativas e destruidoras da vida social. No entanto, era isso o que Marx havia feito no núcleo de sua crítica da economia política, tal como a desenvolveu, sobretudo na primeira seção d'*O Capital*. Para o movimento operário, para seus porta-vozes e seus intelectuais, o valor e o dinheiro, o trabalho e a mercadoria não mais constituíam categorias a serem abolidas, mas elementos naturais de toda vida humana, dos quais era preciso apropriar-se para administrar “diferentemente” (JAPPE, 2014, p. 5).

Para Jappe, os discursos e compreensões elaborados a partir das obras de Karl Marx não negavam o valor, o dinheiro, o trabalho e a mercadoria, o que era controverso, já que para ele Marx teria sugerido tal ação.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o conceito de “alienação” tornou-se mais usual com a tentativa de criticar o capitalismo. De acordo com as palavras de Jappe, “se a sociedade burguesa havia conseguido finalmente dar a cada um pedaço de pão, dizia-se, nem por isso ela havia conseguido criar as condições para uma vida satisfatória” (JAPPE, 2014, p. 07). Dessa forma, os críticos alertavam para uma mudança de pensamento onde os indivíduos passariam de explorados para alienados, o que significa uma ampliação da concepção capitalista, que não se reduz apenas ao setor econômico, mas alcança principalmente os aspectos sociais e as relações humanas. Por isso, o conceito de alienação “trans-

bordava de seu quadro marxista para tornar-se um lugar-comum” (JAPPE, 2014, p. 08).

Anselm Jappe comunga com as ideias de Theodor W. Adorno que, na obra *Dialética negativa*, conclui a imprecisão do conceito de alienação, que não se aplica ao conceito original de Marx. Para esses autores, Marx nega a “essência genérica” do sujeito e as objetivações que o dominam, concluindo que “a teoria primeira da alienação em Marx seria, portanto, uma “antropologia” que opõe uma natureza “verdadeira” do ser humano aos seus desacertos” (JAPPE, 2014, p. 11).

O conceito de alienação passou por diferentes formas dentro das concepções filosóficas e se transformou em condição insuperável na pós-modernidade, quando a discussão sobre a mesma se tornou obsoleta. Contudo, para Jappe, concordando com Baudrillard (1987; 1995 apud JAPPE, 2014), a alienação já não era compreendida pelo pensamento crítico, resultando numa filosofia não superada do sujeito.

No entanto, o conceito de alienação voltou a reaparecer em alguns estudos após 1970, acompanhado de outro conceito de Marx que o abarcava: “fetichismo da mercadoria”. Jappe volta a criticar Marx ao afirmar que o subcapítulo sobre “O fetichismo da mercadoria e seu segredo”, na obra *O Capital*, poderia ser considerado como “uma digressão tão incompreensível quanto inútil, uma recaída no hegelianismo, um capricho metafísico” (JAPPE, 2014, p. 14).

Sua fundamentação para tal crítica é de que a compreensão sobre o fetichismo possui pouco espaço para apropriação teórica. Além disso, esse conceito se difunde dentro da crítica ao capitalismo, mas se resume às características do capitalismo pós-moderno que debate prioritariamente o consumo, a publicidade e a manipulação dos desejos, criando compreensões redutoras em torno desse conceito.

[...] o próprio lugar do fetichismo da mercadoria na engenhosa arquitetura da obra de Marx sugere que este capítulo toca no coração de toda a sua crítica do capital: se a análise da dupla natureza da mercadoria e da dupla natureza do trabalho constitui, para dizê-lo com as palavras de Marx, o “pivô” (*Springpunkt*) de sua análise, o capítulo sobre o fetichismo faz parte desse núcleo. O fetichismo não é um fenômeno pertencente apenas à esfera da consciência, não está limitado à *ideia* que os atores sociais fazem de suas próprias ações – nesse estágio inicial de sua análise, Marx não se preocupa em saber como os sujeitos percebem as categorias de base e a elas reagem. O fetichismo, portanto, faz parte da *realidade* básica do capitalismo; é a consequência direta e inevitável da existência da mercadoria e do valor, do trabalho abstrato e do dinheiro. A teoria do fetichismo é idêntica à teoria do valor, porque o valor, assim como a mercadoria, o trabalho abstrato e o dinheiro são, eles próprios, categorias fetichistas (JAPPE, 2014, p. 17-18, grifo do autor).

O objetivo de Jappe é criticar o caminho teórico que Marx desenvolve – que explica os conceitos como “valor”, “forças produtivas”, “trabalho” e “mercado”, centrando foco na economia burguesa – de modo que o fetichismo ocupa lugar de fenômeno real, mas ao mesmo tempo não se preocupa em como o homem percebe e se relaciona com esse fetichismo, invertendo as relações de concreto e abstrato. Jappe ainda conclui que Marx considera as categorias supracitadas como fetichistas, mesmo que de forma implícita, de modo a ressaltar a negatividade de cada uma delas. Ele também critica o conceito de capitalismo utilizado por Marx, que, na sua concepção, não percebe o capitalismo como a dominação de uma classe sobre as outras, mas se preocupa em refletir o fetichismo da mercadoria a partir da sociedade que se apresenta dominada por abstrações reais.

Voltando para a discussão sobre a obra *A democracia, que arapuca!*, Jappe continua sua consideração sobre as ideias centrais de Debord em *A sociedade do espetáculo*, na qual o conceito de espetáculo não se restringe à teoria da manipulação ou da falsa consciência, menos ainda das elaborações de Marx sobre economia e superestrutura. Debord e Jappe centram análise no fenômeno social total, teoria desenvolvida inicialmente por Marcel Mauss.

Como o espetáculo não reproduz a própria da imagem, a “política” não é considerada por Debord nem como polo positivo nem como polo negativo, mas o autor discute como essa prática se desenvolve ao longo da história, quando é rejeitada ou entendida em seu sentido tradicional. Debord posiciona-se contra o que podemos considerar “atividade política” dentro dos sindicatos ou na política institucional. Para o autor, esse viés proporciona a rejeição total da ação política em favor apenas da luta sindical. A atividade política desarticulada dos outros setores da vida humana não constitui atividade de emancipação, mas de alienação.

Esse breve resumo das obras citadas por Maria Luiza foi necessário para possibilitar a compreensão teórica que ampara a sua atuação. Tentamos apontar a concepção dos autores estudados por ela enquanto ainda era docente, após o exercício de seus mandatos como gestora. A concepção dos autores discutidos acima – Jappe (2014) e Debord (1997) –, que são enquadrados no grupo de crítica e ampliação dos conceitos marxistas, corroborou para que Maria Luiza adotasse uma nova postura que ia de encontro à organização não só da política do país, mas também levava ao distanciamento dos modelos e ideologias que defendia quando exercia cargos públicos. Tudo isso alterou a sua forma de “ser professora”, e, em seguida, impulsionou a criação do movimento de que hoje participa: Crítica Radical.

Ao longo das experiências com educação, tanto na prática não formal como nos movimentos sociais e na universidade, percebemos que a aproximação de Maria Luiza com o autor Paulo Freire e com a aplicação de seu método foi bastante significativa para que ela colocasse a educação no centro de sua prática, como uma ação política e direcionada. Porém, as suas mudanças ideológicas e o rompimento político partidário ocasionaram mudanças de sua postura em sala de aula.

Acreditamos que o ato de ensinar passou por modificações até alcançar um exercício no qual a prática docente esteve aliada a uma ação planejada e repensada, a fim de se alcançar a aprendizagem dos alunos. A universidade tornou-se o local de utilização dos autores adotados por Maria Luiza para compreender seu pensamento e alcançar uma mudança na concepção de mundo de seus alunos e colegas de profissão. Vale recordar, todavia, que a formação inicial da biografada não foi em licenciatura, portanto, os elementos de trabalho, planejamento, metodologia, avaliação e praxis foram sendo descobertos e incorporados, concomitantemente, ao longo de seu “fazer docente”.

Em todos os “momentos” (termo utilizado pela biografada) de sua atuação como professora da Universidade Federal do Ceará, percebemos que houve facilidades, dificuldades, aproximação do ensino com as ideologias e autores adotados, acertos e mudanças de práticas. Isso porque a constituição do exercício docente é um processo inacabado e contínuo, em constante transformação.

Para Maria Luiza, as mudanças ideológicas, a forma de concluir como se dá a Ciência e a verdade como modo de produzir conhecimento fazem com que o professor defenda uma conduta e ação em sala de aula, mas esta pode ser questionável.

Assim como você percebia os políticos dentro de uma lógica, também na Universidade não quer dizer que os professores teriam o mesmo alinhamento que os políticos têm nos seus partidos. Quer dizer, você possa defender como verdadeiro aquilo que é programa do seu partido, que não necessariamente é verdadeiro. E também você, dentro de uma Universidade, começa... a ciência começa a ser muito dependente da sua visão. Assim como a gente diz que o poder é destituído de ética, a ciência seria destituída de ética porque obedece àquela visão, né? No entanto, você, hoje eu posso afirmar que o conhecimento científico é provável de ser verdadeiro se você vai em busca de uma lógica que explique esse pensamento, como é o caso de Marx. Por que eu acredito em Marx ainda hoje? Porque a lógica como ele chegou à análise da mercadoria do trabalho abstrato, do valor e a contradição interna do sistema, não tem por que duvidar (Maria Luiza, 16/03/17).

Os intelectuais formam seus grupos para defender suas ideologias, e, quando a reproduzem, tendem a fazê-lo como alcance da verdade. A ciência se torna cega quando se considera uma teoria reflexa do real. Acreditamos que não é atribuição da Ciência refletir sobre o real, mas a ela cabe traduzir o real em teorias mutáveis e refutáveis. A evolução do conhecimento científico não é somente no sentido de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias científicas são mortais, sua capacidade de ser mortal justifica-se por ser científica.

Agora há um elemento aí que eu queria colocar, ele é ainda hoje o elemento-chave. Nós acreditávamos, pelo Marxismo tradicional, que a classe operária era a classe revolucionária e que, portanto, ela ia implantar o socialismo e depois chegaríamos ao comunismo. Nós acreditávamos nisso, e, portanto, a classe operária como a classe revolucionária! Quando você compreende que isso aí são caracteres de hu-

manos que estão dentro de uma realidade... Então como é que fica? Quem é sujeito? Aí surge uma teoria do Robert Kurz no final do século passado que é uma loucura, que nós não somos sujeito, nós somos sujeitados! Portanto, *não tem uma classe revolucionária. Se nós somos sujeitados à lógica do capitalismo não tem uma classe revolucionária. A classe operária não é a classe revolucionária pelo fato de ser possuidora do trabalho e ser explorada. E nem a classe dominante é [...]* (Maria Luiza, 16/03/17).

Robert Kurz, em *O colapso da modernização*, ao discutir sobre o insucesso dos países socialistas, expõe as consequências do “sistema perdedor” após entrar em crise, esta que, além de global, ameaçou ambos os sistemas. O autor utiliza o contexto de crise para formular pressupostos sobre o “trabalho”. Kurz afirma que a ideologia burguesa e o marxismo apontam o trabalho como a “essência supra-histórica do homem”. Mas ele completa enfatizando que não concorda com tal pressuposto, que é uma controvérsia social e histórica o marxismo se apoiar no fundamento da sociedade do trabalho, tendo em vista que a “luta para não desaparecer” em meio à crise.

Pois o trabalho como tal, considerado dessa forma seca e abstrata, não é nada supra-histórico. Em sua forma especificamente histórica, o trabalho nada mais é do que a exploração econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humana e das matérias-primas. Nesse sentido, ele pertence exclusivamente à era moderna, e como tal foi acolhido acriticamente por ambos os sistemas conflitantes do pós-guerra. Mas o trabalho, nessa curiosa forma abstrata, pode ser definido também como atividade que, de maneira igualmente curiosa, traz sua finalidade em si mesma. É precisamente esse caráter, de finalidade inerente, que tanto caracteriza o sistema burguês do Ocidente e o movimento operário moderno: revela-se no “ponto de partida do trabalhador” e no *ethos* de trabalho abstrato

aquela idolatria fetichista do maior e mais intenso dispendido possível de força de trabalho, além das necessidades concretas subjetivamente perceptíveis (KURZ, 1992, p. 18, grifo do autor).

Kurz considera que a sociedade se sustenta através de fetichismos, que não conseguiram ser desfeitos pelas ideologias e teorias vigentes e, conseqüentemente, contribuíram para que houvesse o prolongamento do princípio capitalista, que se encontra cristalizado ainda nos dias de hoje. Ao concordar com o posicionamento de Kurz, Maria Luiza completa:

Então eu digo o seguinte, a opinião do Robert Kurz, que nós achamos que tudo que ele diz é super bem defendido e é uma lógica na análise dele. Um professor dizia, como é que a gente passa a vida toda analisando a luta de classe e depois não é luta de classe, é o fetichismo? E se você examinar a quantidade de operários que tá no desemprego estrutural, portanto, não é um elemento acidental, é um elemento da estrutura do sistema. E ele analisa isso muito coerentemente também (Maria Luiza, 16/03/17).

Ao mencionar Max Weber, Kurz aponta a influência do protestantismo para a submissão do trabalho abstrato. Ele também compara o trabalho abstrato tanto na religião como no movimento operário e no socialismo. Sua fundamentação é de que o protestantismo “colocou o trabalho abstrato a serviço da religião” e o socialismo “transformou o trabalho abstrato numa religião secularizada” (KURZ, 1992, p. 18).

Ainda citando Max Weber, Kurz sugere que faltou ao autor ampliar a formulação de trabalho como uma atividade que traz em si sua própria finalidade e compreender que na conjuntura moderna o trabalho deve ser reconhecido “como fenômeno especificamente histórico” e não restrito aos aspectos ontológicos, pois tais concepções são incompatíveis.

O trabalho, o produto de trabalho e a apropriação ainda se apresentam como valores de uso e, portanto, de forma concreta na sociedade moderna. Enquanto para Marx o trabalho era uma necessidade imposta pela natureza, para Kurz a mercadoria se tornou a “segunda natureza”, tendo em vista que o processo de industrialização rompeu com a “primeira natureza” após a produção inconsciente. Kurz defende que o trabalho é puramente social.

Tendo em vista que capital e trabalho são compreendidos como valor, este não é algo natural, o que derruba o pressuposto de revolução com o objetivo de distribuir o valor. Para Kurz, o valor precisa ser destruído, até mesmo por ser ele o fundamento da burguesia. O que não é natural, mas sim histórico e social, pode ser desfeito.

Sobre essa discussão, Maria Luiza propõe uma ruptura ao sistema capitalista e aponta questionamentos que comungam com as ideias de Robert Kurz:

Quer dizer, para o produto ser mais barato, a máquina substituiu o trabalho humano, mas é trabalho humano que cria o valor, a máquina só transfere, porque o valor já tá embutido dentro dela né. Então tudo tem muita lógica! E aí, é como você diz, como é que pode ser feita uma sociedade diferente? Só se você fizer uma ruptura com o sistema que tá aí e criar novas formas de produção de bens e novas formas de relação (Maria Luiza, 16/03/17).

Ao afirmar que a crítica de Marx ao sistema de mercadorias foi esquecida, Kurz retoma a ideia de que a sociedade do trabalho e a organização de suas formas básicas entraram em colapso juntamente com o socialismo real: “o fossilizado sistema baseado na economia de guerra, com todas as suas deficiências, é somente medido em seu par ocidental, mais desenvolvido, e numa crítica da reprodução em forma-mercadoria como tal” (KURZ, 1992, p. 63).

Para Kurz, há uma confusão quanto ao sistema não monetário do socialismo que entrou em colapso. O autor enfatiza que não se pode confundir a “economia estadista de comando” que se baseia na produção de mercadorias com a organização social que “não se baseia na forma-mercadoria” (KURZ, 1992). O estadismo, além de integrante do sistema produtor de mercadorias, coloca o socialismo no processo de modernidade, no qual se desenvolvem a economia de guerra, a intenção do homem em acumular riqueza mediante o sistema produtor de mercadorias e o que ele denomina de “finalidades em sentido”.

A crítica de Kurz não é ao dinheiro, mas à forma em que ele existe no contexto moderno, no qual se estrutura o sistema de produção de mercadorias. Para ele, o dinheiro é vinculado ao mecanismo de “concorrência”, designado por Kurz como o elemento monetarista. Concorrência esta esquecida pelo socialismo e até mesmo considerada negativa pelo movimento operário, tanto por motivos morais como por motivos econômicos. A crítica econômica do princípio da “concorrência” acabou excluindo o ideal de emancipação social da classe trabalhadora, que, para Marx, deveria caminhar para a autossupressão. Contudo, o movimento operário trabalhou no sentido de autoafirmação consequente do trabalhador. Kurz enfatiza que a classe trabalhadora não é uma categoria ontológica, mas constituída pela lógica do capital.

O movimento operário não percebeu que ele próprio foi o propulsor da “concorrência” na modernidade, já que libertou trabalhadores para o seu desenvolvimento. Para o autor, o trabalhador também pode ser considerado como fruto dessa “concorrência”.

Nos países ocidentais mais desenvolvidos, o antigo movimento operário tem cumprido sua missão. Tornou-se, despido de toda ênfase e de todo objetivo futuro, um ele-

mento banal da concorrência na sociedade burguesa. Na União Soviética e nos países do socialismo real, ao contrário, a modernização burguesa recuperadora conduziu a um novo paradoxo na reprodução social. A contradição interna do capitalismo não foi suprimida, mas, sim, ao contrário, quase redobrada. A Revolução de Outubro fez surgir um moderno sistema produtor de mercadorias, sem permitir que este seguisse seus próprios mecanismos funcionais; a concorrência entre os participantes do mercado foi impossibilitada e substituída pelo comando estatal (KURZ, 1992, p. 76).

O objetivo do movimento operário de conduzir os trabalhadores à emancipação das classes dominantes não passa de um fetiche, para Kurz, a emancipação das massas deveria caminhar não para o trabalho assalariado moderno, mas para superar o trabalho abstrato.

O conceito de dominação, de utilização marxista, refere-se à “classe dominante” e, conseqüentemente, a um aspecto econômico, pois é ela a consumidora da mais-valia, da qual se apropria muitas vezes de forma violenta. Kurz critica o modo utilitarista dessa dominação, pois essa relação de dominante e dominado ultrapassa o interesse financeiro, acontecendo também através de situações culturais, religiosas, sociais e políticas, além de econômicas. Isso significaria que a redução do conceito de dominação ao capitalismo e à luta de interesses negaria os aspectos externos a essa realidade.

Após a compreensão das leituras e corroborando com as perspectivas de Kurz sobre a sociedade capitalista, Maria Luiza inicia um movimento de ruptura com ideais que vão desde a militância política à sua forma de “estar” no mundo. A criação do grupo “Crítica Radical” surge a partir da atual concepção incorporada por ela. Sua tentativa de ruptura concebe um ideal de novo sujeito na sociedade.

Robert Kurz foi quem inicialmente propôs essa criação de um novo sujeito, através da reflexão da “dominação social sem sujeito”. Isso só pode acontecer com o desenvolvimento da consciência humana que vai poder identificar as relações de poder existentes na sociedade e que reafirmam a consciência fetichista. Kurz cita como exemplos a dominação das tradições, o poder militar e a pressão burocrática. Para ele, somente o homem consciente pode libertar da sua dominação.

[...] existiu o senhor de terra e servos, existiu burguesia e proletariado, mas a história da humanidade *não é a luta de classes, mas a história do fetichismo*. Então nós criamos coisas que nos mandam. Primeiro foi a religião e depois você tem a terra, tem a questão do sangue até chegar à questão da modernidade. Então, quer dizer, a pessoa acha que se não tiver trabalho não se sente um ser humano completo. Então se você não tiver dinheiro, você não pode viver... e isso é tudo o que o Robert Kurz levanta as contradições do sistema, em que o capitalismo é de contradição – chegará um momento em que ele com o avanço da tecnologia substituiu o trabalho humano sem mais possibilidade de criar valor, causando a dessubstancialização [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

As narrativas de Maria Luiza demonstram o quanto a sua perspectiva teórica e ideológica foi radicalmente transformada a partir da leitura dos autores mencionados anteriormente. As contradições do capitalismo e a condição do trabalhador, dentre outros postulados, começaram a ser questionadas por Maria Luiza, que demorou a perceber que o marxismo tradicional já não respondia a suas inquietações. Enquanto iam se travando novas reflexões acerca de tais discussões dentro de seu grupo de amigos, Maria Luiza continuava sua carreira como docente, colocando como questão principal de sua ação a possibilidade de emancipar aqueles que estão sujeitados à lógica do sistema.

Em resumo, o que Maria Luiza acredita atualmente, a partir de sua aproximação com a teoria de Robert Kurz, é que a sociedade organizada na forma de um sistema capitalista no qual são criados diversos fetiches para sua manutenção, precisa ser melhor discutida, a fim de se conseguir romper com essa forma de reprodução. Para isso, o que se faz necessário não é uma luta entre classe dominante e classe dominada. Essa revolução colocada pelo marxismo tradicional, na opinião do autor, não emancipa a humanidade e o sistema não seria abandonado pelos executivos e empresários, pela classe política e administrativa.

Por isso, assim como Kurz, ela defende uma revolução como forma de supressão do sistema, através de um movimento social, por meio da consciência coletiva. A questão central está na conscientização, que, no nível intelectual, consegue restabelecer contextos perdidos e considerar os fatores que contribuem para a destruição das relações sociais de dominação.

Ao indagarmos sobre sua representatividade dentro do movimento feminista, ela afirma:

[...] nossa entidade, a “união das mulheres cearenses” tem sido a mais forte aqui na luta contra a violência à mulher, inclusive no caso da Maria da Penha, nós chegamos junto. Na luta contra a impunidade, contra os assassinos das sete mulheres que mataram lá no Cariri, nós chegamos juntos lá, juntas. Então, nesse processo, a gente foi vendo que a questão da mulher não era só o machismo, era uma questão da estrutura do sistema. Então, se você quer conquistar a emancipação da mulher, você tem que buscar a emancipação humana, que as pessoas possam se... saírem dessa matrix que estão submetidas, entendeu?! Então a emancipação da mulher assumiu uma questão grandiosa, como forma de você lutar contra o patriarcalismo e o sistema capitalista (Maria Luiza, 16/03/17).

Tendo em vista que Maria Luiza é uma mulher pioneira na inserção política, participando não só do cenário político cearense, mas nacional – através do mandato como deputada federal – sua imagem está relacionada à aproximação cada vez mais forte com essa concepção do feminismo.

Imagem 6 – Coordenação da União das Mulheres Cearenses: Bete, Maria Luiza, Rosa Fonseca (em pé), Socorro e Cristina (sentadas)



Fonte: Acervo de Maria Luiza

Dessa forma, embora Maria Luiza considerada feminista por muitos anos e reconhecida pela sociedade como tal, ela aprofundou sua concepção a partir das leituras de Robert Kurz, ampliando sua perspectiva de lutas específicas, como a da mulher, para a emancipação humana em todos os aspectos da sociedade.

Maria Luiza atuou não só na União das Mulheres Cearenses de forma ativa por muitos anos, mas também foi integrante do Fórum Estadual e Mundial de Mulheres quando exerceu mandatos como deputada federal e prefeita, tendo destaque internacional na marcha mundial de mulheres em Pequim (1995). A imagem a seguir demonstra o período em que Maria Luiza atuava fortemente na causa da defesa da mulher:

Imagem 7 – Atividade do Dia da Mulher na Câmara dos Deputados como Deputada Federal



Fonte: Acervo de Maria Luiza

O fato de hoje integrar o Crítica Radical corrobora com a concepção de Kurz (1992), que questiona os movimentos setoriais, apontando seus fracassos e dissoluções rápidas. Assim como o grupo Crítica Radical e Kurz, Maria Luiza defende uma nova forma de revolução.

Embora suas concepções sobre a atividade em sindicatos também tenham sido modificadas ao longo dos anos em que trabalhou como professora da UFC, não podemos desconsiderar a participação de Maria Luiza em sua última experiência e que apresenta ligação com a Educação, que foi a sua atuação na Associação dos docentes das Universidades Federais do Ceará (ADUFC).

O sindicato é uma organização elementar da política. Embora haja uma diferenciação entre o sindicalismo operário e o sindicalismo docente, ambos lutam por melhores condições de trabalho e de salário, ou seja, a condição para o sindicato existir é a consciência da exploração, de modo que se torna clara a necessidade de organização de uma ação coletiva (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011). Quando pensamos a formação das lideranças na associação dos professores, identificamos que muitos desses professores foram os que estiveram à frente, em período significativo, da militância no movimento estudantil, como é o caso de Maria Luiza, o que nos faz compreender também essa relação entre ME e sindicato.

A ADUFC foi fundada em 1980 e funciona até os dias de hoje, tendo como objetivos principais representar o interesse dos docentes, analisar a política educacional brasileira, promover estudos/seminários, lutar pelo ensino público, gratuito e de qualidade, dentre outros objetivos descritos em seu estatuto¹⁰.

¹⁰O estatuto é o documento que reúne informações sobre a sede, as nomeações, a administração, as atividades realizadas e os objetivos do sindicato,

Maria Luiza participou da ADUFC desde os primeiros anos da fundação até 1990. Como órgão deliberativo máximo, as Assembleias Gerais debatiam e discutiam sobre os principais interesses dos docentes, espaço do qual a biografada participou ativamente e, como associada, até mesmo fiscalizou o funcionamento do sindicato. Abaixo temos o registro de sua participação:

Imagem 8 – Maria Luiza na Assembleia de Professores da Universidade Federal do Ceará (UFC)



Fonte: Acervo de Maria Luiza

A participação no sindicato aproximou Maria Luiza de questões educacionais, o que a impulsionou na luta por algumas conquistas nessa área. Aos poucos, Maria Luiza foi ganhando representatividade e sua atividade política na ADUFC contribuiu para a conscientização dos professores

além de tratar sobre admissão de associados, seus direitos e deveres, conselho fiscal e disposições sobre o patrimônio. O estatuto pode ser acessado no site: <http://adufc.org.br/estatuto/>

quanto aos seus deveres e direitos. Não podemos desconstruir o sindicato como um espaço de formação, pois este favorece a educação política necessária para que os operários (docentes) entendam e trabalhem pela construção da sociedade igualitária (ANTUNES, 1989).

[...] eu tive momentos na vida política que puxou pra questão da educação, eu fui a relatora do Estatuto do Magistério, aqui como deputada, num é. Então foram meses e meses discutindo a questão da Educação. E em Brasília eu fui do grupo que sistematizou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, a LDB. Então foi outro momento que, embora na política, eu fui chamada não só a discutir isso, mas andei o Brasil todinho fazendo essa discussão da Lei de Diretrizes de Bases da Educação. Assim como corri o mundo na questão da anistia, também corri em torno da questão da educação. Então foram dois momentos muito fortes da questão da educação e depois, quando eu fui dirigente sindical. Aí era 24 horas por dia dedicado [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

À frente da discussão do projeto do Estatuto do Magistério, Maria Luiza seguiu as pautas reivindicatórias da ADUFC, defendeu os interesses da categoria docente, tratando sobre os vencimentos e classificação salarial dos professores. Além disso, as propostas de plano de cargos e carreira, gratificação de magistério, reconhecimento profissional através de diploma e aposentadoria foram indexadas.

Maria Luiza afirma ter sido sua prioridade na câmara o debate educacional, por isso participou também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que possui caráter reformista, já que alterou significativamente o contexto educacional brasileiro, com a inclusão de creches e pré-escolas, direcionamento para a formação dos professores, valorização do magistério, dentre outras questões de funcionamento da educação básica e do ensino superior.

Quando ainda integrava a ADUFC, foi citada para ser presidente, mas enfrentou concorrência mais forte. Após a Campanha “Diretas Já”, o período de redemocratização do Brasil demonstrou-se controverso, pois um apoiador da ditadura militar, José Sarney (PMDB), assumiu a presidência da república após a morte de Tancredo Neves. Maria Luiza fez protesto com a presença de Sarney na cidade de Fortaleza e também chegou a ser hospitalizada após decretar greve de fome em favor aos professores grevistas: “[...] na última greve dos professores fiz greve de fome em Brasília, passei 10 dias e desmaiei, por isso fui hospitalizada. A Andrea dizendo “mãe, tu num quer um neto? pois vive” (risos). A pobre tão aperreada lá (risos)” (Maria Luiza, 16/03/17).

A polêmica da greve de fome tomou repercussão nacional, na qual professores grevistas das universidades federais de vários estados do Brasil também aderiram ao ato e entraram em greve para conquistar o reajuste salarial. A fotografia abaixo mostra Maria Luiza em greve de fome.

Imagem 9 – Maria Luiza com enxaqueca quando fez greve de fome



Fonte: Acervo de Maria Luiza

No exercício de reconstituir suas memórias, percebemos que Maria Luiza lembra com saudosismo o período de docente militante:

*(A experiência como dirigente sindical) foi o meu último momento como professora e, depois, como professora aposentada, eu continuei na direção no sindicato. **Aí mostra o peso que tinha na minha vida, porque eu podia ter deixado, né?! Ter ficado só com a questão das mulheres (União das Mulheres Cearenses) e não mais com essa coisa da universidade pública, gratuita e socialmente referenciada, que era o eixo que nós defendíamos (Maria Luiza, 16/03/17).***

A articulação da militância política com a atuação docente de Maria Luiza está no fato dela acreditar que havia indivíduos sujeitados pela via intelectual, fato que fez com que sua luta estivesse no centro de debates em torno da conscientização, a partir da vida acadêmica. Consideramos que Maria Luiza esteve à frente do debate em torno da formação de professores durante sua atuação no sindicato, pela luta salarial, e contribuiu com transformações educacionais na medida em que representou a classe docente no Ceará, e, em seguida, nacionalmente, através da atuação como deputada.

O propósito de educação o qual Maria Luiza defendeu e pelo qual se responsabilizou vai ao encontro dessa consciência de que a tarefa do professor não é apenas a de repassar conteúdos curriculares aos alunos, mas de assumir uma função social com o desenvolvimento de diversos aspectos da formação humana, como a elaboração de uma conscientização crítica e emancipatória. A educação tem como função a formação integral do homem, a socialização, a possibilidade de transformação da sua realidade, a tomada de consciência de direitos e a constituição da cidadania, onde o professor é o agente principal no direcionamento desses processos (FREIRE, 2013).

Indagamos Maria Luiza sobre sua produção escrita, durante o período em que atuou na docência universitária na UFC, porém ela afirmou que tinha dificuldade em escrever e que sua atuação era mais prática e reivindicativa.

[...] eu sempre tive dificuldade para escrever, tive mais facilidade pra falar. Você tem só três coisas que eu escrevi, uma é a monografia, outro é “Univer Cidade”, que é uma documentação da ADUFCE, “Univer Cidade”, que a gente fez a relação entre a universidade e a cidade, é um trabalho que é eu, a Adeláide... talvez a Adeláide tenha esse documento, “Univer Cidade”. *Aí* tem outro trabalho que nós fizemos, inclusive eu, Luiza Teodoro e outras pessoas sobre a experiência de Morada Nova. Tem outra coisa na época da universidade, o que foi?! Não tô lembrada! *Aí* o resto tudo são esses panfletos, essas coisas (risos) e o que eu tô escrevendo sobre a administração popular (Maria Luiza, 16/03/17).

Maria Luiza menciona a sua dificuldade em escrever. Ao realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, ainda predominava o método de trabalho em equipe, onde ela, juntamente com duas colegas de curso, desenvolveu o seguinte estudo: *Uma análise do Serviço Social em resposta à realidade* (1965). A pesquisa buscou identificar o assistencialismo e o exercício de promoção humana das profissionais de Curso de Serviço Social da época.

Outra produção que Maria Luiza citou foi: *Avaliação dos Efeitos do Programa de Imigração de Morada Nova* (1968), quando desenvolveu um estudo de caso na cidade de Morada Nova, juntamente com a professora Luiza Teodoro, no momento em que já integrava o corpo docente da UFC. As demais produções de autoria de Maria Luiza não foram encontradas durante o processo de investigação desta pesquisa.

A identidade de Maria Luiza se constituiu através de várias vivências e experiências ao longo de sua vida. Consi-

derando a sua trajetória, não podemos deixar de mencionar que sua atuação como docente e como militante política nos sugere compreender seus desejos, suas significações, os grupos aos quais pertenceu, sua formação e seu posicionamento enquanto ser social. Dessa forma, sua atuação não pode ser analisada de forma isolada, mas partindo de suas individualidades para o contexto macrosocial. Sua profissionalização política, em todas as fases de militância, desde o ensino secundário até seus mandatos políticos, carregou a sua formação educacional, e seu protagonismo merece registro histórico.

Juntamente com Maria Luiza, Jorge Paiva, Rosa da Fonseca, Célia Zanetti, entre outros – conhecidos como “o grupo de Maria” – fundamentando-se nas ideias do grupo *Krisis*, criaram o grupo Crítica Radical, a fim de continuar um movimento de crítica ao sistema capitalista, mas pelo viés apartidário. São militantes que estiveram na política partidária de esquerda cearense e atualmente desenvolvem seminários e debates com o objetivo de construir um novo movimento sob uma perspectiva emancipatória.

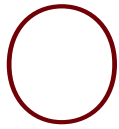
O Crítica Radical possui sede em Fortaleza e desenvolve atividades em outros municípios, com destaque o sítio “Brotando a Emancipação”, localizado na cidade de Cascavel-CE, que é uma iniciativa para implementar uma experiência de autossustentabilidade, afastada da rotina do trabalho assalariado e buscando a não participação no mercado capitalista.

O grupo se consolidou nos anos 2000, quando realizou o movimento pelo Não Voto nas eleições municipais de Fortaleza. Nesse cenário, Maria Luiza teve destaque pela mobilização, causando incômodo às correntes partidárias. O processo de ruptura propôs aos integrantes do grupo a saída dos sindicatos de que participavam. Foi quando Maria Luiza

se afastou das atividades da ADUFC. Já a União das Mulheres Cearenses aderiu aos pressupostos teóricos do Crítica Radical, passando a integrar as atividades do grupo (FIRMO, 2017).

Apesar de não atuar na política partidária ou na luta sindical, Maria Luiza atualmente ainda apoia muitos movimentos considerados válidos. No entanto, seu objetivo maior é a disseminação de seus pressupostos e da participação em eventos realizados juntamente com seu grupo, como o Seminário Superação do Capitalismo e Emancipação Humana no início do presente século com a participação não só de Kurz, como de outros integrantes da Revista Krisis. Os anos de militância no Crítica Radical afastaram-na de muitas concepções desenvolvidas durante sua trajetória educativa, docente e política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



O trabalho do escritor que trabalha com a História da Educação se constitui em historiar cientificamente um sujeito, pois supera o senso comum e as opiniões sobre o objeto dentro do seu contexto, que nesse caso é a própria vida de uma personagem pública. Esse ofício envolve um ato interpretativo, para o qual o pesquisador se modela e se adapta constantemente durante seu exercício. Nesse processo, os valores e desejos, as fontes e proibições se juntam às subjetividades e objetividades que se completam e dificilmente se desprendem.

Le Goff (1986) apresenta o cotidiano como campo fértil para dar lugar, na história, aos personagens sem qualidade, indo de encontro aos heróis que exaustivamente já foram exaltados em nossa historiografia. Nos personagens “coadjuvantes”, o autor exprime a possibilidade de valorização da “pequena história”, que considera hábitos, costumes e experiências de pessoas comuns.

A biografia como relato de vida, “não da vida em si, ou de vidas, mas de uma dada vida, particular e irrepetível”, expressa a relação do ser individual com seu contexto histórico, sua consciência e sua subjetividade (CARINO, 2000, p. 163). Há uma dinâmica de representações em torno da subjetividade do homem como ser individual e como este se relaciona com o mundo. Dessa forma, a ciência de narrar uma

vida envolve um trabalho de caracterizar/personalizar um personagem no todo, vasto e complexo.

Biografar é recontar a trajetória de vida de um ser único, considerando sua identidade a partir de suas atitudes e palavras. Nesse percurso, o pesquisador tem como objeto de investigação a vida, vista por sua própria “lente”, pela qual irá interpretar e reconstruir sua trajetória. Além do pesquisador, a singularidade e a identidade do biografado também estão sujeitas às circunstâncias históricas.

Consideramos que “por sua riqueza, originalidade, variedade, e pela dinâmica vital que retratam, podem e devem as biografias bem pesquisadas e construídas servir, portanto, de fonte historiográfica para a história da educação” (CARINO, 2000, p. 171). Dessa forma, a força educativa de um relato biográfico não pode ser desvalorizada.

A especificidade da História Oral como metodologia requer a elaboração de um projeto bem articulado e planejado, e o trato com as entrevistas foi a principal dificuldade durante a elaboração da pesquisa, desde a marcação até a validação das mesmas, pois a biografada apresentou problemas de saúde durante o percurso e estava sempre com a agenda cheia de atividades durante a semana.

O objetivo de biografar Maria Luiza Fontenele, compreendendo a relação entre sua formação educacional e sua inserção política, contribuiu para entender como se deu sua atuação docente e sua formação política em Fortaleza. Tal escopo constituiu-se em um processo que superou o ato de descrever e apresentar curiosidades, para contextualizar as ações da personagem dentro da trama histórica, na tentativa de possibilitar maiores discussões e problematizações.

Quando criança, Maria Luiza iniciou o seu processo de alfabetização recebendo aulas na própria casa, com horários para atividades pedagógicas, recreio, bem como cur-

rículo e metodologia de acordo com a proposta do ensino de Primeiras Letras. Logo após, em Quixadá-Ce, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, ela iniciou o nível primário e ginásial, momento em que questionou a repressão e os castigos das irmãs. Suas principais críticas eram com relação ao controle da sexualidade, à figura do “demônio” sempre atribuída às repreensões e ao forte disciplinamento imposto às moças do internato. No Colégio Nossa Senhora de Lourdes, onde cursou o quarto ano do ginásial, em Fortaleza-Ce, Maria Luiza continuou problematizando os ideais da religião católica, o que a levou a buscar mecanismos de fuga do regime interno da instituição. O ensino secundário no Liceu do Ceará contribuiu para que Maria Luiza desenvolvesse autonomia, liderança e estreitasse seu contato com as comunidades carentes.

Consideramos que a trajetória de Maria Luiza, através da formação recebida nos ensinos primário, secundário e superior, contribuiu para sua atuação docente em muitos aspectos. A formação recebida nos colégios de freiras era de qualidade, ainda que o foco do currículo estivesse na cultura científica e literária, na religiosidade, servidão e educação feminina para o lar. Maria Luiza problematizou os ideais católicos e, por meio do trabalho com as comunidades carentes, conseguiu militar em grêmios e associações – CLEC, JEC, CEB's.

Os colégios católicos, mesmo de nível primário, eram opções para as famílias mais abastadas manterem as “moças de família” no enquadramento social. Os colégios em que Maria Luiza estudou são considerados de referência no contexto da educação local do século XX.

Contrariando a formação feminina voltada para a moral católica, obediência e submissão à autoridade masculina, Maria Luiza mostrou-se sempre disposta a romper com

os paradigmas impostos, mesmo sendo constantemente punida por seus comportamentos considerados indevidos. Ela criava mecanismos de fuga ou procurava se inserir nas atividades menos controladas pelas freiras, que é o que Maria José Rosado Nunes confirma em seus estudos, ao afirmar que, “(...) na clausura das instituições religiosas, muitas mulheres ‘com criatividade’ conseguem transformar o local triste em um local de alegria, propício a festas e até mesmo à transgressão” (NUNES, 1997, p. 488). Isso contribuiu até mesmo para sua inserção no magistério, ao passar pela experiência de ministrar aulas para jovens e adultos.

Maria Luiza, apesar de ter sido repetidamente punida e controlada para se enquadrar ao ideal de formação feminino de sua época, para atender às exigências de sua família e de seu colégio, desde a adolescência mostrou habilidade para desempenhar funções consideradas de atribuição masculina, como liderança, administração e tomadas de decisão. Isso porque nunca lhe faltaram possibilidades para amadurecimento intelectual, já que ela mesma afirma que a prioridade de seus pais era o investimento na educação dos filhos. Além de condições para estudar, sua família também lhe ofereceu autonomia, pois, ao mudar-se para Fortaleza para concluir o ensino primário e iniciar os estudos secundários no Liceu do Ceará, morou com irmão, irmã e cunhados, que lhe deram apoio e independência para que Maria Luiza escolhesse seus caminhos.

Durante o ensino secundário, a participação no grêmio, na edição do jornal e nas atividades culturais do colégio contribuiu tanto para a elaboração de conhecimento como para que Maria Luiza intensificasse sua postura autônoma, com desenvoltura para defender suas convicções e desenvolver aptidão para o ensino.

A aproximação com o método Paulo Freire e o incentivo de seus professores durante o ensino superior também foram fundamentais para que Maria Luiza seguisse a carreira acadêmica. Desde a graduação, na qual o curso de Serviço Social valorizava bastante a teoria freireana, Maria Luiza se identificou com as ideias pedagógicas desse teórico e se aproximou do magistério.

Sua biografia revela que a formação educacional contribuiu para a inserção política em Fortaleza, pois, ainda no curso de graduação, suas experiências de trabalho com as comunidades mais pobres da cidade impulsionaram sua atividade político-partidária. Acreditamos que a consciência política emancipatória foi o que Maria Luiza buscou alcançar durante toda sua atuação profissional.

O movimento estudantil pode ser considerado como um espaço de formação inicial que proporcionou à Maria Luiza politização e conscientização, aspectos que futuramente estariam no cerne de sua atuação como gestora e no sindicato dos professores, desenvolvendo uma reflexão sobre as condições sociais do homem no trabalho, na sociedade, na universidade e no mundo, sempre na perspectiva de mudança.

Da mesma forma, os movimentos católicos de que Maria Luiza participou interferiram diretamente na sua escolha pela vida pública, pois o viés de formação ideológica desses movimentos centrava foco nas causas sociais, através da atuação de leigos militantes “de esquerda”, contribuindo para a inserção política, principalmente quando se aliaram à UNE, durante a ditadura militar (PAULA, 2007).

Acreditamos que os saberes e o desenvolvimento da atividade profissional docente de Maria Luiza estiveram em constante transformação ao longo de sua atuação, já que nessa dinâmica estão imbricadas a sua formação e história

de vida, suas tradições, representações, práticas que culturalmente se tornaram significativas, “assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos” (PIMENTA, 1996, p. 76).

Após retornar de seus mandatos públicos, Maria Luiza adota uma ideologia de negação à política. “Não ao voto” e “não ao capitalismo” são algumas bandeiras levantadas por ela em seu movimento *Crítica Radical*. A compreensão da política como um ato negativo afastou Maria Luiza de muitos pressupostos pedagógicos que ela desenvolvera durante o ensino secundário e superior, assim como na sua atuação como docente. Ao afirmar que Paulo Freire era um de seus principais teóricos, ela concordava que a educação não é neutra, mas é um ato político. Para Freire (2013), a educação é uma ferramenta capaz de constantemente construir e reconstruir os significados de uma realidade, cujo centro é reservado ao homem, e, como ator da mesma, pode alterá-la, relativizá-la e transformá-la.

Atualmente, Maria Luiza defende um posicionamento acético quanto à política no modelo em que se desenvolve hoje, à academia e à religião. Sua trajetória a levou para caminhos de negação, contrários a tudo que foi imposto para ela seguir. Dessa forma, Maria Luiza é uma personagem única, que não apresenta características ou trajetórias comuns, mas sua identidade, crenças e posicionamentos são exclusivos, e essa singularidade pode ser compreendida como causadora e/ou consequência das transformações ocorridas na história.

O presente livro abre possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre as relações entre história e memória, bem como dos imaginários e mentalidades individual e coletiva, já que ambas se imbricam. A metodologia da história oral proporciona um reconhecimento das trajetórias dos

indivíduos e dos grupos, respeitando as especificidades de cada sociedade (MATOS; SENNA, 2011).

A biografia de Maria Luiza Fontenele aqui apresentada não pretendeu reconstituir todos os fatos de sua vida, mas centrou foco na sua formação educacional, atuação docente e política. Dessa forma, não se pode dar por encerrado o debate sobre o lugar histórico dessa personagem, mas, a partir dessa biografia, podemos evidenciar e imortalizar sua história e memória, o que contribui para a educação e a história social locais. Consideramos pertinentes a elaboração de um acervo com estudos biográficos no âmbito educacional, a produção de novas fontes e o incentivo para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

A estrela do partido. *Revista Veja*, São Paulo, Editora Abril, 1985, p. 21. Disponível em: <https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/903?page=1§ion=1&word=903>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ABRAHÃO, M. H. M. *(Auto) biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ANTUNES, R. *O que é sindicalismo?* São Paulo: Brasiliense, 1989.

ARAÚJO, H. de L. M. R. *A Tradicional Escola Normal Cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)*. 2014. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ARY, Z. *Masculino e feminino no imaginário católico: da Ação Católica à Teologia Libertação*. Fortaleza: Secult, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

AZZI, R. *A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira*. Aparecida, SP: Santuário, 2008.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

BOTTOMORE, T. (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BORGES, V. L. B. A Primavera de Sangue: a cidade do Rio de Janeiro na batalha eleitoral de 1910. *Dimensões*, [S.l.], v. 27, p. 115-128, 2011.

BOUDON, R. (Org.). *Dicionário de Sociologia*. Trad. António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BRAGA NETO, A. *O Diário do Nordeste sobre a Administração Popular de Fortaleza*: Palavras de oposição. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRAGA, M. M. S. de C. *Prática pedagógica docente-discente e humanização*: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL. Ministério do Interior. Departamento de Recursos Naturais. *As secas no Nordeste (Uma abordagem histórica de causas e efeitos)*. Recife: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, 1981.

BRASIL. Política Nacional de Educação Popular. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. 2013. Disponível em: <http://www.participa.br/educultura/politica-nacional-de-educacao-popular/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas#>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRILHANTE, M. de L. *Um passado em traços*: charge e a produção de sentidos sobre a “administração popular” de fortaleza (1985-1988). 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRILHANTE, M. de L. Sob as máscaras da alegria: A construção da imagem política de Maria Luiza Fontenele a partir das charges dos jornais de Fortaleza (1985-1988). In: Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar. 6., 2012, Teresina, *Anais...* Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012.

BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALIXTO, F. J. S. *Memória e narrativa: a história da educação da Administração Popular de Fortaleza (1986 – 1988)*. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento da América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CARINO, J. A biografia como fonte para a História da Educação: subsídios para um debate necessário. *Educação e Filosofia*, [S.l.], v. 14, nº 27/28, p. 159-173, jul./dez. 2000.

CARVALHO, J. de. *Aldeota*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

CASTELO, P. A. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia*, Rio de Janeiro, v. 20, nº 46, p. 249-259, 2010.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

COELHO, R. do N. *Contextos de participação política de mulheres: as candidaturas das prefeitas Maria Luiza Fontenele (1985) e Luizianne Lins (2004)*. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

COSTA, F. Manifesto contra o trabalho. Introdução a uma crítica ontológico-política. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 2, nº 38, p. 161-169, 1999.

COSTA, J. R. da. *Os jornais em marcha e as marchas da vitória nos jornais: A imprensa e o Golpe Civil Militar no Ceará (1961-1964)*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em História

Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL PRIORE, M. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DELGADO, L. de A. N. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, H. V. *A Ação Popular e a questão humanista: das origens cristãs ao marxismo (1963-1973)*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FEITOSA, S. C. S. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação*. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Curso de Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. B. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, nº 76, p. 333-355, set./dez., 2008.

FERREIRA, M. de M. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 1-12.

FIALHO, L. M. F. *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei*. 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. C. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. *Série-estudos*, [S.l.], v. 22, p. 137, 2017.

FIRMO, É. *Rosa da Fonsêca*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2017.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. *História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRÃO, R. *Pequena História do Ceará*. 2. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962.

GOMES, R. L. R. *Educação popular e populismo: movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)*. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2009.

GRUPO KRISIS. *Manifesto contra o trabalho*. Trad. Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Duarte. São Paulo: Cadernos do LABUR, 1999.

JAPPE, A. A democracia, que arapuca. Trad. Iraci D. Poleti. *Revista Praga*, [S.l.], v. 5, nº 4, 1997.

JAPPE, A. *Apresentação: O que é a “Krisis”?* 2009. Trad. José Paulo Vaz. Disponível em: <http://grupokrisis2003.blogspot.com.br/2009/06/apresentacao-por-anselm-jappe-pequeno.html>. Acesso em: 27 jun. 2017.

JAPPE, A. *Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria*. São Paulo: Limiar, 2014.

- KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Trad. Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- LE GOFF, J. *História e nova história*. Trad. Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Teorema, 1986.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, A. M. da S.; FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R. *A escola como locus de higiene no Ceará (1930-1960)*. Fortaleza: UFC, 2015.
- LORIGA, S. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MACHADO, C. J. dos S. *Mulher e Educação: histórias, práticas e representações*. João Pessoa: UFPB, 2006.
- MAGALHÃES JUNIOR, A. G. *Vigilância, transgressão e “punição”*: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- MAGALHÃES JUNIOR, A. G. et al. *O Liceu do Ceará: o retrato das práticas avaliativas*. Cuiabá: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013.
- MAIA, S. S.; BRAGA, V. R. S.; FIALHO, L. M. F. Biografia de idosos: uma fonte para pesquisas. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 19-30.
- MAINWARING, S. *A Igreja Católica e a Política no Brasil (1916-1985)*. Trad. Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- MARTINHO RODRIGUES, R. Biografia e gênero. In: FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, J. R. (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 54-70.

MARTINS, M. D. de D. *O significado do Estágio Curricular no processo de formação profissional no Curso de Serviço Social: a realidade do Ceará*. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. História Oral como fonte: problemas e métodos. *Revista Historiæ*, Rio Grande, RS, v. 2, nº 1, p. 95-108, 2011,

MATTOS, A. L. R. de R. Estudantes e operários entre 1940 e 1964. *Revista Homium*, [S.l.], v. 2, p. 168-186, 2013.

MEDEIROS FILHO, J. M.; SOUZA, I. de. *Os degredados filhos da seca: uma análise sócio-política das secas no Nordeste*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático da história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDONÇA, N. A. de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008.

MENEZES, D. A Educação no Ceará. Repasse histórico-social (das origens a 1930). In: MARTINS FILHO, A.; GIRÃO, R. *O Ceará*. 3. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, C. S. *O projeto de nação do governo João Goulart: O Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)*. 2011. 406 f. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORIN, E. *O Enigma do homem: para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

O POVO online. *Maria Luiza: Há 30 anos, uma onda vermelha tomava conta de Fortaleza*. 2015. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/11/14/noticiasjornaldom,3534171/maria-luiza-ha-30-anos-uma-onda-vermelha-tomava-conta-de-fortaleza.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2017.

O que é o Colégio Sagrado Coração de Jesus. *Agenda escolar (1994)*. Congregação das irmãs missionárias da Imaculada Conceição de Quixadá. Quixadá, CE: Acervo da instituição, 1994.

OLIVEIRA, A. de. *Cá e lá, histórias há: Mitos e símbolos nas lendas de São Francisco do Sul e na Ilha da Madeira*. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da região de Joinville, Joinville: 2010.

OLIVEIRA, R. N. N. de. *A Igreja Católica no Pirambu: As relações de poder presentes no discurso da Teologia da Libertação e da Renovação Carismática Católica (1968-1986)*. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAULA, E. C. *Leigos engajados na política: um olhar interdisciplinar sobre a juventude estudantil católica enquanto movimento social (1958-1966)*. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PAULO NETTO, J. *Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2014.

PÉREZ, S. R. B. “*Ver-julgar-agir*”: análise de práticas da Juventude Estudantil Católica Feminina (entre as décadas de 1950 e 1960). 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, [S.l.], v. 22, nº 2, jul./dez. 1996, p. 72-89.

POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 2. ed. revisada, ilustrada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 103-130.

PORTELLI, A. *História Oral como gênero*. São Paulo: Projeto História, 2001.

REZENDE, A. M. de. Minhas memórias com Frei Mateus da Rocha: Um testemunho. *Pólemos*, Brasília, v. 2, nº 3, p. 220-234, 2013.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, nº 2, mai./ago. 2011.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *CADERNOS Cedex*, Campinas, v. 28, nº 76, p. 291-312, set/dez., 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

- SCHUMAHER, S.; BRAZIL, E. *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade – biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- SILVA, K. V. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOBRINHO, T. P. *História das secas (Século XX)*. 2. ed. Mosoró: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 1982.
- SOUSA, J. M. de. *Sistema Educacional Cearense*. Recife: MEC/INEP, 1961.
- SOUSA, J. M. Estudo sobre o Ceará. *Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar*, [S.l.], v. 5, nº 8, 1955.
- SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SUCUPIRA, T. G.; MARTINHO RODRIGUES, R. História, Memória e Educação. IN: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 43-56.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TERRIEN, J. A professora leiga e o saber social. In: GARCIA, W. (Org.). *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Histórico do Curso de Serviço Social*. Disponível em: <http://www.uece.br/servicosocial/index.php/historicodocurso>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- Veja das Capitais. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, 1985. p. 29. Disponível em: <https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/903?page=1§ion=1&word=903>. Acesso em: 27 jun. 2017.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

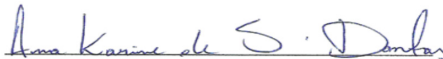
VIEIRA BRUNO, A. J.; FARIAS, J. A. de; ANDRADE, D. *Os Pecados Capitais do Cameba*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2002.

VIEIRA, H. P.; THERRIEN, J. Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire. In: FARIAS, I. M. S. de (Org.). *Aprender a ser professor: aportes sobre a pesquisa no PIBID*. Jundiaí: Paco Editora, 2015. p. 153-174.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 19 de outubro de 2021.



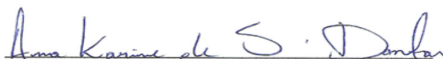
Ana Karine de Sousa Dantas



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 19 de outubro de 2021.



Ana Karine de Sousa Dantas

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopóética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratua-*

- lismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
 26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
 27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
 28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
 29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
 30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
 31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
 32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
 33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
 34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
 35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
 36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.

37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente “infrator” no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.

50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-1.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.

62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.

74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. “Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. “Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*:

- questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
 89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
 90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
 91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (*E-book*).
 92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neusa: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
 93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (*E-book*).
 94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
 95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (*E-book*).
 96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
 97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (*E-book*).
 98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
 99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).

100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camello; OLIVEIRA, Antonio Marccone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camello; OLIVEIRA, Antonio Marccone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desa-*

- fios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).

123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luíza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).