

Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional

Vitória Chérída 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

Rosângela 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

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Vitória Chérída Costa Freire
Lia Machado Fiuza Fialho

Luiza Teodoro Vieira:	um legado educacional
-----------------------------	-----------------------------



1ª EDIÇÃO

FORTALEZA-CE | 2025

LUIZA TEODORO VIEIRA: UM LEGADO EDUCACIONAL

© 2025 Copyright by Vitória Chérída 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
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F866l Freire, Vitória Chérída Costa

Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional. Vitória Chérída
Costa Freire, Lia Machado Fiuza Fialho - Fortaleza: EdUECE, 2025.

221p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-65-83910-16-5

doi: <https://doi.org/10.47149/978-65-83910-16-5>

1. Educação. 2. Biografia. 3. Mulher educadora. 4. História da educação. 5. Freire, Vitória Chérída Costa. 6. Fialho, Lia Machado Fiuza. I.
Título

CDD 370

SOBRE AS AUTORAS



Vitória Chérída Costa Freire

Licenciada em Pedagogia (2015) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui mestrado (2017) e doutorado (2022) em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (SME).



Lia Machado Fiuza Fialho

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa CNPQ. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidad de Cádiz - Espanha; doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor); Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela UFC; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora associada do Centro de Educação da UECE. Editora-chefe da Revista Educação Formação do PPGE/UECE e da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE). Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO).



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ■ 9

2 POR QUE BIOGRAFAR UMA MULHER EDUCADORA CEARENSE? ■ 25

4 QUEM FOI LUIZA TEODORO VIEIRA? ■ 39

4.1 A origem familiar e a família constituída por Luiza Teodoro ■ 39

4.2 Representações da mulher negra, “mas” intelectual ■ 76

5 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PRÁTICAS FORMATIVAS ■ 99

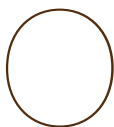
6 ATUAÇÃO EDUCATIVA E MILITANTE EM TEMPOS DE REPRESSÃO ■ 140

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ■ 186

REFERÊNCIAS ■ 190



1 INTRODUÇÃO



processo de formação do pesquisador na área da Educação envolve tempo para amadurecimento teórico, além de um caminho de escolhas, aproximações, mediações e desconstruções. Ser pesquisadora é enfrentar um exercício constante de ser e de se refazer ao longo de um percurso trilhado, considerando a história de vida, os valores, as experiências e as leituras, que constituem a nossa postura ideológica e o nosso interesse investigativo. Assim, a trajetória acadêmica percorrida, desde a graduação, no curso de Pedagogia, com a inserção em grupos de iniciação científica na área da História da Educação, até o mestrado acadêmico, com núcleo temático de Arte, Memória e Formação de Professores, motivou-nos a continuidade de um estudo doutoral.

O espaço proporcionado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) favoreceu nosso interesse em compreender o ser humano como sujeito e agente da sociedade, que é autor de sua história, da construção do seu conhecimento, sendo pertinente compreender suas relações, a formação de sua cultura, bem como o contexto social e político no qual está inserido. Nessa perspectiva, aproximamo-nos dos estudos sobre a História da Educação de Mulheres, especificamente educadoras, conside-

rando que somos mulheres e a profissão docente é nosso ofício, originando nossa identificação com a investigação dessa temática.

O estudo sobre as mulheres no Brasil envolve uma análise complexa dos fatores sociais, políticos, familiares, culturais em que estas viveram, considerando temporalidades e contextos específicos. Historicamente as mulheres tiveram que quebrar paradigmas culturais e tradicionais que envolviam diversas formas de preconceito, exclusão e submissão (Del Priore, 2004; Saffioti, 2004). No Ceará, o caminho percorrido pela mulher enfrentou obstáculos semelhantes, como negação da educação (e consequentemente alto índice de analfabetismo), submissão à figura masculina do marido, censura de direitos civis e proibição de visitar determinados locais públicos, por exemplo (Fialho; Sá, 2018).

A consolidação do patriarcado e a superioridade da figura do homem sobre a mulher marcaram uma história de negação de direitos e de cidadania. Somente com a luta feminina contra o patriarcalismo e pela igualdade de gênero foi possível identificar, a partir do século XX, as primeiras conquistas por direitos civis e sociais, melhores condições de vida e de trabalho, libertação sexual, aceitação/construção de identidades diversas e empoderamento feminino (Freire, 2017).

Ao reconhecer que a história das mulheres passou por um processo de negação e de exclusão nos diferentes aspectos da vida em sociedade (Saffioti, 2004), percebemos a relevância e o desafio em biografá-las, principalmente as educadoras, que, por intermédio do acesso à educação e principalmente ao magistério, tornaram-se capazes de impulsionar mudanças tanto no âmbito pessoal como no social, cultural e político de seus tempos.

No Brasil, o magistério foi o lugar conquistado e, ao mesmo tempo, cedido às mulheres, especialmente no que concer-

ne ao ensino nas séries iniciais, por ser um espaço considerado como a extensão do lar, em que a figura feminina seria mais apta a educar, por exercer o mesmo papel com os filhos (Freitas, 2000). O magistério foi considerado uma profissão feminina por excelência até o período republicano, quando foram criados os primeiros cursos de licenciatura e de formação de professores em nível superior, momento em que as universidades incorporaram discussões sobre a formação e o saber profissional desvinculadas do dom maternal feminino, conforme propagado até então (Araújo, 2014).

Foi por meio do acesso à educação que muitas mulheres tiveram maiores possibilidades de elaborar conhecimento e criticidade suficientes para transformarem suas realidades. Dessa forma, consideramos significativo registrar a biografia de uma mulher educadora, de modo que se possibilite compreender também, através de sua história de vida, aspectos relevantes de subjetividade, formação educacional, atuação profissional, práticas pedagógicas e mobilizações sociais tecidas em contexto específico cearense, pois, a partir de uma vida individual, indissociável do seu contexto coletivo, é possível ativar reflexões acerca da história da educação que ampliam compreensões no tocante à educação feminina, à profissionalização do magistério e à atuação da mulher na problematização de normas de condutas referentes à submissão e ao assujeitamento¹ feminino, preestabelecidas implicitamente no contexto sócio-histórico (Fialho; Lima; Queiroz, 2019).

Encontramos na Biografia a possibilidade de discutir, por meio de narrativas, aspectos que consideramos relevantes sobre a história de vida e de formação de mulheres educadoras que não possuem visibilidade na historiografia oficial, ressal-

¹ De acordo com Miskolci (2006), assujeitamento é o termo utilizado para se referir às normatizações e padronizações do corpo e da subjetividade (nesse caso, feminino) ao padrão ideal, socialmente imposto pela masculinidade.

tando também o processo de constituição da profissão docente ao longo de períodos históricos.

Nossa participação no projeto de pesquisa “Educação e educadoras no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações” – que tem o intuito de registrar, reconstituir e preservar a História da Educação do Ceará e de compreender as práticas educativas, leituras e representações de educadoras que atuaram nesse tempo e espaço supracitados – também contribuiu com a escolha em pesquisar as individualidades e as subjetividades de uma mulher educadora que teve importantes incursões no contexto educacional de Fortaleza.

Luiza Teodoro – como era conhecida entre os colegas de trabalho e amigos – nasceu em 1931 na capital cearense, onde viveu toda a sua vida. Desde seus 15 anos de idade, exerceu atividades voltadas para a educação e o ensino. Uma mulher negra com alto nível de escolarização, que, além de orientadora educacional, foi escritora e professora dos ensinos primário, secundário e superior, tendo exercido também cargos na gestão municipal/estadual na Secretaria da Educação do Estado. Essa educadora morreu aos 84 anos, em 2017, de complicações cardíacas e respiratórias.

O autor Dermeval Saviani, em seu livro clássico sobre *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2011), mencionou o nome de Luiza Teodoro Vieira como uma educadora que, embora não seja famosa, realizou experiências significativas no Ceará.

Luiza Teodoro nos foi apresentada durante a realização de entrevistas para a dissertação de mestrado, quando, à época, biografávamos a educadora e militante política atuante no cenário fortalezense e nacional: Maria Luiza Fontenele (Freire, 2017). Esta recordava a atuação de sua professora Luiza Teodoro, que foi responsável por trazer para o Ceará, na década de 1960, o “Curso de Paulo Freire”; na ocasião, o objetivo era a formação/capacitação de professores sob os novos ideais progressistas e

emancipatórios da pedagogia *freireana*, que contribuíram para a formação de professores da educação básica e do ensino superior em todo o estado, governado pelo então coronel Virgílio Távora (1963-1966).

As narrativas de Maria Luiza Fontenele demonstravam admiração pela erudição e pelo repertório teórico que Luiza Teodoro apresentava; o mesmo fato que levou muitos outros ex-alunos e professores a considerá-la como uma referência de educadora da sua época. O nome de Luiza Teodoro tornou-se a nossa escolha para a produção de uma biografia posterior, tendo em vista nosso desejo de avançar na trajetória acadêmica em nível doutoral. No mês de setembro do ano de 2017, após a concretização da pesquisa de mestrado, elaboramos o projeto visando a biografar Luiza Teodoro, o qual foi aprovado no processo seletivo do PPGE-UECE. Nesse mesmo período, fomos surpreendidas pela notícia do falecimento de Luiza, no entanto nossa proposta se manteve após a aprovação e a entrada no curso de doutorado em 2018, já que o desenvolvimento de uma biografia não exige um contato direto com a pessoa biografada em vida. Importa destacar que algumas alterações foram realizadas para adequar o projeto inicial, que intuía o acesso às narrativas de Luiza Teodoro, pois o seu falecimento impossibilitava manter o mesmo percurso metodológico.

Iniciamos o trabalho de pesquisa por fontes documentais e por meio da história oral com pessoas que conheceram nossa biografada. Em conversas informais com nossos professores e com demais amigos do meio acadêmico, conseguimos as primeiras pistas de possíveis entrevistados, bem como indicações para a busca de reportagens, fotos, livros sobre Luiza Teodoro e, até mesmo, produzidos por ela. Percebemos, através do discurso de muitos professores, que Luiza Teodoro simbolizou uma mulher de forte representatividade para o cenário educacional fortalezense, o que nos inquietou a querer conhecê-la e a com-

preender sua trajetória formativa, que influenciou o ambiente social em que viveu e, ao mesmo tempo, foi influenciada por ele – principalmente no município de Fortaleza, Ceará.

Em uma busca informal pela internet (Diário, 2017), encontramos artigos que mencionavam as premiações recebidas por Luiza Teodoro, como: a Medalha da Abolição (2017), uma premiação que reconhece o trabalho de grandes personalidades no Ceará; e o Troféu Paulo Petrola (2011), dedicado a homenagear pessoas que contribuíram para a educação no município de Fortaleza. Percebíamos que Luiza Teodoro era uma educadora com relativo reconhecimento social em Fortaleza, já que eram muitos os fortalezenses que a conheciam, seja pessoalmente ou por notícias acerca da sua atuação, impossibilitando tratá-la como mulher anônima.

Afinal, quem foi Luiza Teodoro Vieira? Em qual contexto sócio-histórico atuou? Como foi/é representada? Como se constituiu professora? Qual a trajetória formativa percorrida? Como atuou na docência? Essas perguntas nortearam a escrita desta pesquisa. Propusemo-nos a reconstituir a biografia de Luiza Teodoro Vieira, considerando a relação entre as representações² e a trajetória formativa que a levaram a ser reconhecida pela sua formação científica e cultural. Partimos do seguinte problema: “Como a representação de si de Luiza Teodoro relacionada às suas representações sociais constituem elementos para compreendermos sua trajetória formativa e o seu perfil de referência como docente?”.

Nosso objetivo geral é biografar Luiza Teodoro Vieira destacando como suas representações estão relacionadas à sua trajetória formativa e à constituição docente, entre as décadas

2 Trataremos aqui de representações em dois aspectos, a representação de si da própria biografada e a representação dos sujeitos entrevistados neste estudo, que nos levam a compreender aspectos sobre a atuação de Luiza Teodoro no cenário educativo.

de 1960 e 1995. O recorte temporal se inicia na década de 1960, quando Luiza passou a ter maior visibilidade pela docência no ensino superior (seu ingresso no concurso da UECE data de 1969) e na Secretaria da Educação no governo estadual de Virgílio Távora, que evidenciaram também a sua relação com a militância política; e se encerra em 1995, ano em que Luiza se aposenta como docente da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como objetivos específicos, pretendemos neste trabalho:

- 1) Reconstituir a história de vida de Luiza Teodoro Vieira considerando a contextualização histórica dos aspectos socioculturais, políticos e de formação educacional/acadêmica.
- 2) Compreender os condicionantes da História da Educação Cearense que contribuíram com a produção das representações e da constituição docente de Luiza Teodoro.
- 3) Apresentar as representações de Luiza e sobre Luiza para compreendermos sua trajetória e seu perfil de referência docente.

Nossa hipótese é a de que a representação de si de Luiza (que aqui chamamos de processos de identificação), construída para si, reproduzia-se em ideologias e práticas que influenciaram a formação de suas representações coletivas. A associação entre as representações de si e as representações coletivas é o que nos inquieta neste estudo doutoral. Defendemos a ideia de que, dentro do contexto histórico e social no qual viveu e atuou Luiza Teodoro, as representações de si (modo como a biografada se identificava), reforçadas pelas representações coletivas (como era representada pelos outros), constituíram um modelo de profissional docente de referência para a época. Essas representações e práticas fazem sentido dentro da constituição de

identidades, de experiências culturais e de perfis de profissionalidade elaborados numa determinada realidade vivida.

Nossa proposta de pesquisa teve gênese quando tivemos acesso às primeiras fontes autobiográficas deixadas por Luiza, ou seja, o material no qual ela mesma narrou sobre momentos e experiências de sua história de vida e de atuação docente. Conseguimos compreender algumas falas identitárias de Luiza e nos interessou conhecer – e até mesmo relacionar – essas representações de si com as oralidades dos entrevistados que têm algo a dizer sobre a biografada, num processo de reconstituição de sua trajetória de formação e de atuação.

Consideramos que as representações de si podem ser identificadas a partir dos relatos autobiográficos deixados em vida por Luiza Teodoro nas entrevistas cedidas para o Núcleo de Documentação Cultural (Nudoc) da UFC, para a *Revista da Associação Nacional de Educação* (ANDE)³ e para a *Revista Entrevista* (1994), além do livro de Selva Guimarães Fonseca: *Ser professor no Brasil* (1997), em que sua história é contada em primeira pessoa para o capítulo “Vidas de mestres brasileiros”.

A concepção de identidade que adotamos aqui é no sentido de imagem de si, considerando o que Josso (2010) reflete sobre a identidade como criação de uma imagem para si e para os outros, em ambiente específico. Essa autora enfatiza a experiência como fundadora e formadora de identidade, bem como de ideias e crenças. Assim, através de seus estudos relacionando relatos de vida e projetos de formação, Josso (2010, p. 67) valoriza a “[...] a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)”.

3 Essa entrevista foi cedida em arquivo digitalizado por um dos entrevistados, mas não encontramos a sua referência completa, que, de acordo com ele, pode ser constatada presencialmente no departamento do curso de História da UFC.

Josso (2010) nos ajuda a pensar sobre o conceito de identidade na constituição dessa biografia como um processo de construção de uma imagem de si criada por Luiza Teodoro na qual se formou através de suas experiências em diversos âmbitos, mas principalmente no profissional, que gerou uma compreensão coletiva sobre como essa mulher agia e era reconhecida em seu contexto. De acordo com Josso (2010, p. 68), a identidade deve ser compreendida dentro do processo permanente de identificação e de diferenciação no qual o sujeito define a si próprio “[...] como emergências socioculturais visíveis de existencialidade”.

Por meio da identificação do sujeito com expressões identitárias, ele gera repercussões no tecido social em que atua (no caso específico de Luiza, onde atuou). Ao propor uma abordagem multirreferencial e integrativa do ser, Josso (2010, p. 69) observa que:

[...] Com efeito, é muito difícil, quando se aborda a vida das pessoas, na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais se exprimem as múltiplas facetas que elas evocam de seus percursos, não tomar consciência das sinergias positivas, ou negativas, entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, por conseguinte, da identidade.

Assim, ressalta-se que a manifestação da identidade de Luiza Teodoro é resultado de suas experiências, de sua existencialidade e de sua constituição como ser humano, relacionadas às consequências de movimentos sociais, econômicos e políticos.

Acreditamos que, neste diálogo ao qual nos propomos, a discussão sobre identidade é dificultada pelo fato de a biografia em análise não estar viva e não poder se expressar sobre si mesma no curso existencial, mas, ao mesmo tempo, consi-

deramos que os relatos autobiográficos que ela deixou nos dão elementos identitários suficientes – tendo em vista que não objetivamos uma totalidade de seu ser – que nos possibilitam compreender como sua imagem de si veio à tona através de suas ideologias e práticas no contexto educativo, além de como a imagem de si foi acolhida por seus pares e alunos, que se torna relevante devido à aceitação de saberes, posturas e práticas apropriadas e reproduzidas no ato educativo.

Não oposta à ideia de identidade cunhada pelos autores da área de autobiografia, como Josso (2010), Pollak (1992) também contribui para as discussões em torno desse conceito, com seu olhar antropológico ancorado na fenomenologia. Para Pollak (1992), a identidade também se refere à imagem de si, mas também à imagem para si e para os outros. Uma imagem que é construída num processo evolutivo da vida sobre si, construída e exposta tanto para si como para os outros, a fim de se acreditar na sua própria representação e principalmente “[...] para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros” (Pollak, 1992, p. 204).

De acordo com essa ideia central de Pollak (1992), tomamos o conceito de identidade/imagem de si neste estudo como uma representação. A construção da identidade é um processo que se constitui em referência aos outros. Deve-se considerar também os critérios sociais de aceitabilidade, admissão e credibilidade, sem esquecer que a identidade possui caráter de mutabilidade e de negociação, que alcança os âmbitos pessoal e coletivo.

Dessa forma, consideramos pertinente associar a representação de si de Luiza Teodoro com as imagens desses “outros”, que conviveram com nossa biografada, compartilhando com ela, além de experiências, processos de mudanças pessoais e sociais, de modo que possuem suas próprias representações sobre ela.

Essas noções de representações coletivas são resumidas aqui considerando o constructo em torno de um sujeito social, Luiza Teodoro. São construções acerca de pensamentos, sentimentos e ações da/sobre a biografada, ou seja, referem-se aos significados do ser fora de si. Por exemplo, quando um pintor elabora a sua representação de uma igreja, usando tela e tinta, ou quando um escritor produz uma imagem a partir de um poema ou de um romance, temos casos de representações, ainda que não sejam coletivas (nosso intuito é assimilar as representações de um coletivo sobre a personagem principal deste trabalho).

Conforme Chartier (2002), as representações estão inseridas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação, tendo em vista as lutas de representações, que geram apropriações de acordo com interesses sociais, imposições e resistências políticas, além de motivações e demandas que se confrontam no mundo humano. É através das representações que o homem compreende o real e dá sentido ao mundo, portanto representação “[...] engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida” (Le Goff, 1994, p. 11). As noções de representações estão intimamente relacionadas com as “práticas”, tendo em vista que as duas são complementares, considerando que tanto os sujeitos como os objetos culturais são produzidos a partir da relação interativa de práticas e de representações. Em resumo, as representações geram práticas e as práticas geram representações.

Encontramos nas noções de representações, consoante a proposta de Chartier (1991, 2002), a oportunidade de conhecer não apenas a imagem que Luiza Teodoro tinha de si, mas como as pessoas a representavam dentro de seu meio de atuação. Dessa forma, esse conceito é pertinente por nos aproximar da figura de Luiza e consequentemente do modo como essa edu-

cadora pensou, aprendeu, constituiu-se como profissional e desenvolveu papéis sociais/educacionais importantes.

Por meio de memórias e de oralidades, buscamos um registro histórico e biográfico que se mostra relevante por proporcionar reflexões sobre a relação estabelecida entre indivíduo e sociedade que influi diretamente na constituição de representações (coletivas e de si) e na trajetória profissional de uma mulher cearense entre as décadas de 1960 e 1995.

Realizamos uma pesquisa entre setembro e dezembro de 2018, nas principais bases de dados virtuais de pesquisa no Brasil – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – com o objetivo de fazer um levantamento dos trabalhos científicos que tivessem relação com a educadora e/ou que discorressem sobre ela quanto à sua vida, formação e práticas educativas.

No Portal de Periódicos Capes, utilizando o descritor “Luiza Teodoro Vieira”, refinando em “busca por assunto”, obtivemos o resultado de 19 trabalhos, porém nenhum dos trabalhos encontrados apresentava discussão sobre Luiza Teodoro, seja por sua vida, suas contribuições educacionais ou sua atuação docente. Concluímos que os resultados encontrados estavam relacionados aos nomes de autores e/ou orientadores de trabalho de mestrado ou doutorado (de outras áreas de conhecimento, como da Saúde prioritariamente), mas não guardavam relação com a nossa educadora ou não havia nenhuma produção específica sobre a Luiza Teodoro, cearense e educadora, que estamos biografando. Já na base de dados SciELO, utilizando “pesquisa avançada” com o mesmo descritor: “Luiza Teodoro Vieira” e selecionando “todos os índices”, obtivemos um resultado. O trabalho encontrado trata de uma pesquisa da área da Saúde acerca de equipamentos de diagnósticos em doenças

cardiovasculares. Por último, na BDTD, empregando o mesmo descritor: “Luiza Teodoro”, com o filtro “assunto”, nenhum registro foi encontrado.

Diante da inexistência de trabalhos científicos sobre Luiza Teodoro Vieira, consideramos relevante apresentarmos um estudo biográfico que compreenda sua história de vida e de formação, a fim de registro histórico de uma mulher que permeia o imaginário social cearense e de sua atuação educativa, além da contribuição para a reflexão sobre a formação de professores e sobre o contexto educacional cearense durante as décadas de 1960 e 1995, que foram condicionantes para a atuação de Luiza Teodoro Vieira. As memórias sobre a História da Educação Cearense nos levam a compreender avanços, retrocessos, continuidades e contribuições que podem ser discutidas no presente trabalho.

O entendimento da ciência como um fenômeno social e político compreende os movimentos de um tempo histórico, os valores sociais de cada época e as concepções da cultura constituída pelo coletivo em seu curso. Dessa forma, as pesquisas que buscam compreender as ações dos sujeitos e os fenômenos educativos no tempo devem atender às demandas sociais e culturais em diferentes contextos históricos. As metodologias qualitativas e a renovação de perspectivas teóricas no contexto educacional contribuíram com novas atitudes metodológicas e novas dimensões acerca dos objetos de estudo dessa área (Ghedin; Franco, 2011).

Partindo da compreensão defendida pelos autores Ghedin e Franco (2011), em consonância com o pensamento de Gamboa (2012), na qual a produção de conhecimento se constitui na formulação do pensamento incluindo a **relação dos pressupostos** – *epistemológico*, que se refere à concepção de ciência e aos critérios de cientificidade, validade e causalidade; *gnosiológico*, que está para o entendimento do real, do abstrato e do con-

creto e suas implicações na relação com o sujeito e o objeto no desenvolvimento da pesquisa; e *ontológico*, que diz respeito à visão de homem, sociedade, história e realidade em que está inserido o pesquisador – **com seus níveis** – o *teórico*, referindo-se ao conjunto conceitual utilizado para fundamentar e explicar o fenômeno pesquisado; o *técnico-instrumental*, que concerne aos processos de coleta de dados, bem como ao seu tratamento e à sua sistematização; e *metodológico*, que se ocupa dos procedimentos e dos passos utilizados para tratar o objeto de estudo –, cabe a nós, pesquisadores da Educação, assimilarmos tal abrangência e a aplicarmos em nossa produção científica (Gamboa, 2012).

Através da biografia de Luiza Teodoro Vieira, que é o nosso objeto de estudo, que direcionou os caminhos a serem traçados, julgamos pertinente a escolha teórico-metodológica pela **Nova História Cultural, Biografia e História Oral**, discussões que serão apresentadas na seção 3 desta produção (Caminho teórico-metodológico da pesquisa). Dessa forma, objetivamos apresentar uma congruência quanto às perspectivas teórica, epistemológica e metodológica, como sugerem os estudos dos autores supracitados, que apresentam contribuições para um rigor científico que supere os procedimentos e a sequência de etapas rígidas como direcionava a concepção positivista de fazer ciência.

O presente trabalho se origina da pesquisa científica registrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título: “Educação e educadoras no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, anteriormente mencionada, e está de acordo com as exigências e formalidades do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE e do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que autorizam, sob o Parecer consubstanciado número 60.923/2014, o registro e a publicação para fins científicos da escrita de biografias de educadoras cearenses.

Após esta introdução, iniciaremos, na segunda seção do presente trabalho, **“Por que biografar uma mulher educadora cearense?”**, uma contextualização sobre como se deu o processo educacional e de inserção das mulheres no magistério ao longo da história brasileira e cearense.

Na terceira seção, **“Quem foi Luiza Teodoro Vieira?”**, que se subdivide em duas partes, apresentaremos, na primeira parte, as características da origem familiar da biografada e a constituição dos vínculos afetivos que criou como mecanismo de se integrar a novos parentes; e, na segunda, apresentaremos as representações da mulher negra que, no processo velado de discriminações sofridas, reforçou o pilar da sua inteligência e de sua intelectualidade.

Na quarta seção, **“Trajetória educacional e práticas educativas”**, discorreremos sobre a trajetória discente e profissional de Luiza Teodoro, enfatizando suas práticas educativas a partir da narrativa de ex-alunos.

Na quinta e última seção, **“Atuação educativa e militante em tempos de repressão”**, reconstituiremos o processo de inserção da biografada nos movimentos sociais e políticos, com ênfase no período da ditadura militar cearense, em que desenvolveu mecanismos para continuar seu trabalho educacional.

O trabalho aqui registrado busca um compromisso ético com a discussão das oralidades sobre Luiza Teodoro, a fim de reconstituirmos sua trajetória pessoal e acadêmica, e não apenas para alimentar a curiosidade dos leitores pelos fatos da vida particular da biografada. A escrita biográfica apresenta tensões entre memórias, oralidades e debates éticos, já que, como afirma Portelli (2001), a oralidade é do sujeito entrevistado, mas a interpretação é do pesquisador. Dessa forma, direcionamos nosso cuidado e responsabilidade para com a linha tênue entre o discurso daqueles que narram e o nosso discurso como pesquisadoras que trabalham com essas narrativas que se tornarão públicas.

As entrevistas em História Oral foram coletadas através de gravações (aparelhos eletrônicos), mediante disponibilidade dos sujeitos, levando em consideração o local, o tempo de duração das entrevistas e os fatores ambientais. Esses sujeitos autorizaram a gravação de suas narrativas e, depois da realização das entrevistas, conferiram a transcrição delas e validaram o documento que servirá de fonte. Os passos finais referem-se ao arquivamento e à devolutiva social.

Consideramos que o esforço de produção aqui apresentado possibilita a ampliação da nossa compreensão de como o estudo biográfico, compondo as representações de uma mulher educadora cearense, proporciona uma reflexão sobre o sujeito como autor de sua história e formação. Além disso, as reflexões sobre o contexto educacional de Fortaleza e sobre os modelos de formação social e educativa das mulheres nesse mesmo período em que esta viveu são pertinentes para a constituição de novas narrativas sobre a história da educação cearense.

2 POR QUE BIOGRAFAR UMA MULHER EDUCADORA CEARENSE?

Consideramos pertinente refletir sobre como a mulher foi conquistando espaço na História da Educação Brasileira como discente e, em seguida, como se deu sua entrada e majoritária participação no corpo docente escolar. Apesar de não concordarmos com um estereótipo comum de mulher para todo o espaço nacional e em todos os períodos históricos, cabe-nos aqui apresentar características gerais para uma reflexão sobre o cenário que impulsionou o surgimento da nossa biografada. Essa realidade de feminização⁴ do magistério é identificada não só no Brasil, mas em praticamente todos os países ocidentais, muito provavelmente pela condição da mulher na história. Apresentaremos alguns apontamentos importantes que nos encaminham a responder ao questionamento: por que biografar Luiza Teodoro Vieira, uma mulher educadora cearense?

As transformações na historiografia conferiram uma abertura sobre temáticas e grupos sociais, principalmente impulsionadas pela Nova História Cultural (conforme discute-

4 Esse termo é utilizado em nosso trabalho de acordo com a perspectiva de Almeida (1998). Para a autora, a feminização do magistério refere-se ao momento em que o campo educacional ampliou seu processo de acesso e sistematização de ensino (ALMEIDA, 1998). A mão de obra da mulher fazia-se necessária para o ensino de ambos os sexos na escola, tendo em vista a ideologia católica dominante, assim como as argumentações sociais de que a docência estaria ligada à domesticidade e à maternidade, naturais à mulher.

mos na seção seguinte) e, “[...] nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” (Soihet, 1997, p. 275). Porém, embora já vivenciemos hoje uma tendência para a valorização dos estudos sobre as mulheres, ainda é necessário reconhecer a escassez de materiais para a escrita da história das mulheres ao longo do tempo, bem como o fato de que a maior parte das produções sobre mulheres ainda é escrita por homens.

De acordo com Louro (2004), o início da periodização da História Brasileira apresenta, de forma mais enfática e aparente, um contexto em que os homens assumiam posições estratégicas de poder na sociedade, mesmo que algumas iniciativas de transformações fossem manifestadas, ainda que aparentemente.

O silenciamento das mulheres se configurou como uma constante na nossa história, percebida no ideal de mulher sempre fadada à submissão e à obediência patriarcal, nos modelos de formação para uma boa postura religiosa, para a habilidade com as prendas domésticas e principalmente para o papel feminino de conceber filhos. Nesse sentido, a escola, quando começou a ampliar seu acesso às meninas, especialmente ao longo do período republicano brasileiro, tornou-se o grande lócus de reprodução social, cuja função foi a de aperfeiçoar os comportamentos e os princípios femininos para que as mulheres atendessem às demandas sociais impostas, ocupando funções e espaços que lhes eram concedidos nesse período.

Portanto, é possível compreender a situação feminina dentro do cenário educacional brasileiro e especialmente cearense, considerando alguns marcos importantes que influenciaram o processo de escolarização e de ingresso no mercado de trabalho. No primeiro momento, durante o período colonial e até meados do período imperial, a educação formal foi negada à mulher; somente os homens poderiam receber instrução mínima. Quando a mulher (de posição socioeconômica privilegiada)

começa a receber formação institucionalizada durante o final do império, percebem-se os papéis impostos socialmente de dona de casa, mãe e esposa dedicada. Esse modelo formativo restringe-se aos conhecimentos elementares para a educação da prole consoantes aos preceitos higienistas (Lima; Fialho; Santanta, 2015). No segundo momento, com o desenvolvimento da industrialização, há uma necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho assalariado.

Ao longo do século XIX e meados do século XX no Brasil, a educação (em especial, na escola pública) demonstrou falta de sistematização e de organização dos níveis de ensino. As características de dificuldades históricas relacionadas às formulações pedagógicas, à legislação da educação, ao investimento e administração financeira, à formação de professores, por exemplo, levam-nos a concordar que trilhamos um processo cheio de limites e de descontinuidades. Tal realidade educacional resultou na inacessibilidade de grupos minoritários à formação educacional: mulheres, escravos/negros livres, indígenas e crianças pobres.

O período colonial brasileiro tem como principal característica a chegada dos jesuítas e o início da educação formal, de acordo com a ordem religiosa, para o ensino das primeiras letras ou para a efetivação dos princípios pedagógicos do *Ratio Studiorum*, o que podemos nomear de *escola pública religiosa*, já que os recursos eram públicos, para a oferta pública, mas a organização curricular e o controle eram dos jesuítas, que não expandiram tal ensino à população brasileira (Saviani, 2008).

As mulheres na colônia não possuíam escolarização ou acesso aos dispositivos de arte e de cultura, fossem elas da corte portuguesa, indígenas ou escravas. Enquanto as portuguesas assumiam o papel de reprodução para que fosse mantido o padrão europeu, as negras tinham a função de oferecer prazer sexual aos homens brancos que aqui cumpriam o objetivo de colonização. Analfabetas, sem instrução formal ou reconhecimento

to digno de sua existência, aquelas que conseguiam fugir de tal realidade eram as moças enviadas aos conventos, onde, através da reclusão, recebiam instrução mínima para a conservação da fé católica (Ribeiro, 2000).

Com o início do período imperial brasileiro, houve uma tentativa de organização do ensino, quando, Dom Pedro I, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras em todas as regiões povoadas, além de organizar a instrução primária e secundária na corte e nas províncias do império. Essa lei apresentou direcionamentos para o currículo, o método de ensino e o modelo de formação elementar para o povo.

Basicamente as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar o aluno a ler, a escrever, a contar e a compreender a doutrina cristã, com algumas distinções para meninos e meninas: enquanto os meninos deveriam estudar Aritmética, Geometria, Gramática e princípios católicos, as meninas deveriam receber o ensino de Aritmética, as quatro operações e, no lugar de Geometria, orientações para prendas domésticas. A diferença curricular demonstra a intenção de formação da mulher desse período no nível elementar de ensino.

Ao longo de todo o império e início da república, o grande projeto do Estado para o ensino primário para as mulheres se resumia às Escolas de Primeiras Letras, mas vale ressaltar que, entre o dispositivo legal e suas efetivações na realidade, há um hiato a ser considerado. As Escolas de Primeiras Letras não encontraram condições desejadas para a sua efetivação na maioria das províncias brasileiras.

Sem prédios próprios, as primeiras letras eram ministradas em locais escolhidos pelos/pelas mestres (garagens, casas próprias e espaços improvisados), que assumiam as aulas mediante comprovação de boa moral e conhecimentos dos conteúdos, já que, durante esse período, não havia formação para a

docência, sendo os religiosos e profissionais liberais os principais responsáveis por tal ofício.

No Ceará, havia poucos professores habilitados, poucas escolas instaladas e baixa frequência de alunos. Esses fatores, aliados à falta de fiscalização desse nível primário, resultaram na dificuldade de constituição e de continuidade de sua própria existência (Girão, 1985). Dessa forma, os grupos menos favorecidos social e economicamente, nos quais as mulheres se incluem em grande número, não receberam o que pode ser considerado como o mínimo possível de instrução educativa, sendo designados para essas meninas papéis predefinidos:

[...] não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. (Louro, 2004, p. 372).

Tendo em vista que eram considerados dons dados às mulheres a espera de um casamento, a maternidade e a dedicação na constituição da família, as escolas não poderiam ensinar nada além do que já havia sido repassado em outros espaços, como na própria família, ou na igreja. Por isso mesmo, a função escolar chegou a ser secundarizada.

Percebemos que as dificuldades básicas referentes à consolidação de uma educação pública, sistematizada e de qualidade afetaram as camadas mais populares da sociedade brasileira. Assim, as meninas de classe pobre não obtiveram o direito à educação, principalmente pela ineficiência do Estado brasileiro em oferecer ensino gratuito universal, além dos motivos patriarcais e arbitrários de reprodução da situação subalterna feminina. Não era de interesse da sociedade que as mulheres adquirissem altos níveis de intelectualidade, para que as re-

lações de conhecimento e poder não fossem desestruturadas, pois concordamos que “[...] manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação” (Almeida, 1998, p. 31). Mulheres com desenvolvimento crítico não aceitariam com facilidade a posição de subordinação e reivindicariam justas condições de igualdade.

Ao final do período imperial, a capital cearense contou com um aumento dos cursos secundários e com a chegada de estudantes de outras regiões. A oferta de cursos secundários destinada à elite cearense se concretizou a partir da abertura do Liceu do Ceará (1845), que inicialmente era reservado apenas ao público masculino, “[...] e as filhas? Essas seriam educadas para casarem com os bacharéis, os futuros políticos da província. As moças que discordassem do projeto familiar organizado pelos pais sofreriam represálias, seriam repudiadas por eles” (Almeida, 2012, p. 77).

Ao contrário da realidade apresentada anteriormente sobre as moças pobres, no cenário cearense o ensino das moças/mulheres de famílias mais privilegiadas economicamente ficou a cargo das instituições privadas, predominantemente cristãs – considerando que a grande detentora do ensino particular no Brasil era a Igreja Católica.

A educação feminina estava atrelada à busca de uma formação moral, através da cristianização católica da população, ação influenciada pelo movimento da Contra-reforma, destinado a combater o avanço do protestantismo. Existia também uma ação conjugada Igreja e Estado, relativamente à consolidação de uma sociedade marcada pelos traços patriarcalistas, patrimonialistas, positivistas e higienistas que caracterizavam a sociedade brasileira no final do século XIX. (Magalhães Junior, 2002, p. 81).

Essas instituições confessionais possuíam o cunho humanístico e elitizado do currículo, aliado aos ensinamentos da religião católica, estando voltado para desenvolver comportamentos de civilidade, o modelo de virgem e mãe, que deveriam ser virtudes das “moças de família” para cumprirem um ideal de mulher (rica) para esse tipo de sociedade.

A biografia de Aída Balaio exemplifica essa realidade educacional na cidade de Fortaleza, Ceará: eram poucas as mulheres que tinham acesso à escolarização formal e a esse pequeno grupo se destinava a formação moralizante católica e das prendas domésticas (Fialho; Lima; Queiroz, 2019). Aída Balaio, pobre e negra, pode ser considerada uma exceção à regra, pois, mediante uma bolsa de estudos que ganhou do Colégio Imaculada Conceição, recebeu formação escolar numa das principais instituições formativas de Fortaleza: “[...] o Imaculada passou a ser o lócus de estudo de uma elite que almejava para suas filhas conhecimentos científicos e práticos para tornarem-se moças de prestígio para o casamento, com saberes relativos à leitura, à escrita e às prendas do lar” (Fialho; Lima; Queiroz, 2019, p. 60).

Esse perfil de mulher constituído como o ideal, seguindo regras morais e comportamentais, atribuições que lhe eram próprias e uma fundamentação cristã, deveria ser obedecido sob pena de castigos e de punições. Assim, a mulher recebeu maiores cobranças para alcançar esse modelo de formação, atitudes e ideologias. O repasse da educação feminina nos períodos históricos brasileiros se apresenta como um espelho que reflete a condição da mulher nessa sociedade, ou uma projeção de ideal sobre como ela deveria ser.

No final do império até metade da república, houve a criação e a expansão das Escolas Normais de formação de professores para atuação no ensino primário; estas acabaram sendo preenchidas, na grande maioria, por mulheres, para que apren-

dessem, além de música e de prendas domésticas, o ensino de português, francês, matemática, geografia, história, etc.

Conforme Almeida (2012), juntamente com as instituições católicas privadas, a Escola Normal foi outra instituição cearense responsável pela formação feminina de preparação para o casamento com os rapazes que ocupariam os cargos de dirigentes da sociedade. A Escola Normal do Ceará inicia suas atividades em 1884, caracterizando-se por ser uma instituição laica e por acompanhar as transformações metodológicas e pedagógicas destacadas no período, contrariando outra grande instituição das moças no mesmo período, que era o Colégio da Imaculada Conceição, já mencionado como grande instituição de prestígio e de tradicionalidade católica.

As obras acerca da História da Educação Cearense demonstram que a Escola Normal conduziu uma série de mudanças sociais e culturais, como modernização, inserção da mulher em serviço laboral e renovação do ideário pedagógico, por exemplo. A valorização da imagem da normalista é identificada, pois “[...] a Escola Normal se tornou um marco de mudança na vida das mulheres no sentido de formação profissional, instaurando, assim, uma tradição entre as jovens da época de estudarem nessa instituição” (Araújo, 2014, p. 66).

O ensino ofertado em cada nível esteve em consonância com o contexto sociopolítico e econômico e com os valores cultivados em cada época. Consoante as biografias das educadoras Rosa Ribeiro e Maria Luiza Fontenele, percebemos a dificuldade de consolidação do ensino primário, com a oferta do que hoje conhecemos como a educação infantil, fato que levou essas educadoras a serem alfabetizadas em suas próprias casas (Fialho; Sousa; Díaz, 2020; Freire, 2017).

Como na fase inicial da república brasileira as oligarquias cafeeiras desprezavam um plano educativo para a população geral (já que as atividades econômicas não exigiam formação para

serem realizadas), somente à medida que o Brasil inicia seu processo de industrialização e de urbanização é que começa a haver uma tentativa de escolarização (em nível primário) relacionada aos propósitos de transformação dessa sociedade, que deveria acompanhar o modelo industrial já consolidado em outros países. Assim, as primeiras normalistas cearenses iam adentrando o quadro docente dos Grupos Escolares, projeto republicano que pretendia reunir várias escolas primárias em um mesmo espaço, como prédios, para ofertar escolarização primária aos estudantes que possuíam mesma idade e nível de aprendizagem. A biografia da educadora Josete Sales ilustra esse tipo de ensino ofertado às meninas no contexto educacional fortalezense em meados de 1960 (Fialho; Sousa; Nascimento, 2020).

De acordo com Saviani (2008, p. 10), “[...] em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos”, tanto o ensino primário como o profissionalizante assumem a função de qualificação de mão de obra da classe trabalhadora – na qual a mulher estava inserida –, enquanto a elite cursava o ensino secundário, para, em seguida, ingressar no ensino superior. O caráter formativo de preparação para o trabalho aparece como determinação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), já que os objetivos do sistema educativo precisavam estar alinhados aos objetivos do Estado brasileiro em alcançar as transformações mundiais do avanço econômico capitalista, através da formação de trabalhadores produtivos. Assim, “[...] no cenário do país, valorizava-se uma educação consubstanciada no ideário de produção e tecnicismo, inseridos numa política autoritária e extremamente repressora como mote na formação da classe popular para o trabalho” (Fialho; Carvalho; Nascimento, 2021, p. 328).

Com o avanço da globalização e da industrialização, as distinções para a instrução dada à mulher foram sendo suprimidas progressivamente, já que era necessário oferecer condições mínimas para a sua progressiva entrada no mercado de traba-

lho. Porém, as ofertas de emprego foram maiores para os homens; havia o preconceito entranhado no imaginário social que demorou a aceitar as mulheres ocuparem determinados quadros profissionais, além da diferenciação de remuneração de acordo com o gênero. Por meio da narrativa da educadora Josete Sales registrada em sua biografia, podemos compreender esse início de tentativa da mulher em ocupar postos profissionais que social e culturalmente eram destinados aos homens:

[...] o seu interesse era estudar Edificações no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mas a sua mãe se posicionava contra, por acreditar que a formação técnica almejada não era uma carreira adequada para o público feminino. Além disso, dona Suzete Barbosa pensava que a filha fracassaria profissionalmente se seguisse aquele rumo, pois não conseguiria entrar no mercado de trabalho por ser mulher, por isso a recomendação era que a filha estudasse para ser professora. Josete Sales relembrou as palavras da mãe: ‘E você acha que vão empregar uma mulher numa área de construção? Não vão empregar! [...] E eu não quero filha minha balconista! Entre ser balconista ou ficar desempregada, você vai ser professora’ (informação verbal). (Fialho; Sousa; Nascimento, 2020, p. 9).

Embora a docência tenha se perpetuado por muitos anos como carreira própria do gênero feminino, a concepção de ser professora como sendo um dom natural de ampliação da maternidade passou a ser lentamente questionada. A profissionalização do magistério, impulsionada pela nova ordem social dos ditames da economia capitalista, valeu-se da bandeira moderna da educação pública como responsabilidade do Estado. O ensino laico, gratuito e de oferta obrigatória distanciou o ofício de ensinar da missão sacerdotal; e a formação dos professores

ganha centralidade profissional no âmbito público, assim já nos aproximamos da máxima de que ser professora não é ser tia, não envolve grau de parentesco ou providência divina, mas exige consciência política, preparação científica, física, afetiva e emocional, além de certa militância (Freire, 1997).

Podemos considerar, a partir do que foi exposto até o momento, que o aumento do número de escolas (públicas e privadas) e conseqüentemente a expansão do acesso educacional à mulher possibilitaram alterações na organização pedagógica que paulatinamente tanto a incluiu na cultura escolar (com currículo e objetivos formativos próprios) como a absorveu no mundo do trabalho. Esses mesmos apontamentos podem ser relacionados à ocupação da mulher no magistério.

Conforme a mulher obteve acesso à educação, ela foi motivada a preencher os quadros docentes, principalmente em nível de educação infantil, hegemonicamente feminino. Acreditamos que o espaço escolar foi, em parte, cedido às mulheres, devido às mudanças acerca das relações econômicas, políticas e sociais, e, ao mesmo tempo, foi conquistado, por meio de reivindicações femininas que ensejavam alcançar instrução e oportunidade de trabalho.

Muitas mulheres que conquistaram espaço na educação utilizaram esse mesmo espaço para buscarem visibilidade e transformação de suas realidades em outros campos, como na literatura, na música, na ciência, no jornalismo, na militância política, além do próprio contexto educacional, como sujeitos sociais ativos, rompendo com a supremacia social masculina. Essas características podem ser evidenciadas nas biografias das seguintes educadoras: Raquel Dias (Fialho; Santos; Freire, 2020) (militante político-sindical), Helena Potiguara (Pereira; Sousa; Fialho, 2021) (educadora indígena), Maria Helena da Silva (Fialho; Carvalho; Nascimento, 2021) (educação durante tempos de ditadura militar) e Zelma Madeira (Fialho; Díaz, 2020)

(resistências da docente universitária negra). Esses estudos, desenvolvidos no grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de revelarem singularidades de mulheres educadoras cearenses, mencionam as contribuições femininas em diversas áreas de atuação que ultrapassam o espaço formal de ensino.

Conhecer a realidade vivida e os desafios enfrentados pela mulher ao longo da História da Educação, através da identificação do longo processo de exclusão e de imposições de comportamentos, dá-nos elementos acerca da formação pessoal e profissional (considerando a feminização do magistério). Embora nosso objetivo não fora construir generalizações, as exposições ajudam a pensar a construção do ser mulher e do ser professora ao longo do repasse histórico apresentado.

Os estudos biográficos inseridos no campo da História da Educação no Ceará nos ajudam a compreender os elementos que constituem essa história e a formação de professoras ao longo dos períodos históricos, como é o caso dos trabalhos de Almeida (2012), Carvalho (2018), Freire (2017), Sá (2018) e Sousa (2019). Essas produções indicam maior valorização dos estudos sobre mulheres no contexto educacional e compõem um campo em crescente desenvolvimento que merece visibilidade.

Mulheres beletristas e educadoras: Francisca Clotilde na sociedade cearense de 1862 a 1935 é a tese de Gildênia Moura de Araújo Almeida (2012), que apresenta uma perspectiva de Biografia Modal, ancorada na História Social. Através da biografia de Francisca Clotilde, a autora objetiva compreender a história das mulheres no meio da intelectualidade masculina, procurando seu espaço na literatura e na educação da sociedade cearense de 1862 a 1935. As fontes analisadas referem-se aos jornais da época, documentos da instrução pública, diário íntimo, obras literárias escritas por e sobre Francisca Clotilde.

O nosso trabalho de dissertação, intitulado *Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política* (Freire, 2017), apresentou o registro biográfico do percurso educacional da militante política que recebeu formação privilegiada de acordo com os padrões de sua época, atuou em movimentos estudantis e se inseriu no cenário político cearense, tornando-se a primeira mulher eleita à prefeitura após o período autocrático militar.

A dissertação da autora Évila Cristina Vasconcelos de Sá (2018), intitulada *Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)*, também compreende uma pesquisa biográfica. A autora teve como objetivo registrar o percurso de vida e de formação de Henriqueta Galeno, destacando sua atuação como literata e feminista. São utilizados documentos históricos, livros de homenagem, diários pessoais e jornais da época para reconstituir a vida da educadora, de modo a valorizar a atuação feminina no campo educacional fortalezense no período histórico de 1887 a 1964.

A dissertação de Scarlett O'hara Costa Carvalho (2018), intitulada *Irmã Maria Montenegro: atuação educacional empreendida em Fortaleza, Ceará (1945-1987)*, trouxe como objeto de pesquisa a biografia de Maria Lúcia de Sousa Montenegro, conhecida como Irmã Maria Montenegro. O trabalho apresenta o percurso educacional e profissional dessa freira, que dedicou mais de 60 anos de sua vida à educação, atuando como professora, orientadora educacional e diretora em vários colégios (sendo o Imaculada Conceição o de maior prestígio), tanto em Fortaleza quanto em outros estados, e exerceu sua profissão até os últimos dias de sua vida.

A dissertação de Francisca Genifer Andrade de Sousa (2019), intitulada *Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense (1943-1968)*, apresenta a biografia de Elisabeth Silveira, com foco na trajetória docente dessa freira educadora atuante no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza, primeira instituição formal dedicada à educação fe-

minina do Ceará. O recorte do estudo compreende o período de 1943 a 1968, portanto, 25 anos, tempo em que Elisabeth esteve vinculada à mencionada escola como professora e coordenadora pedagógica do Curso Normal. Embora o objetivo seja compreender a prática docente dessa educadora, o estudo de Sousa (2019) engloba aspectos familiares, socioeducativos, políticos, culturais e econômicos que perpassam pela vida da biografada, que desde a infância foi incrementada pelo capital cultural e informacional do meio familiar ao qual pertencia.

As biografias das educadoras mencionadas são exemplos de como esse tipo de estudo pode contribuir com a sistematização do conhecimento na área da História da Educação, no que se refere às instituições de ensino, aos currículos e aos modelos formativos, tendo em vista que, através dessas discussões, descortinamos e polemizamos aspectos da educação local e nacional, possivelmente ainda em condição de anonimato.

Com a biografia educacional de Luiza Teodoro aqui apresentada, pretendemos suprir as lacunas históricas acerca da atuação da mulher não só no âmbito formal de ensino docente como também na militância política e no dinamismo intelectual, na demarcação temporal de 1960 a 1995.

Afinal, por que biografar uma educadora cearense do século XX? Consideramos que este estudo biográfico pode contribuir com novas fontes e interpretações para a História da Educação Cearense, além da preservação da memória local, sob a dimensão de particularidades e de representações de uma mulher negra que, além de professora universitária, foi considerada intelectual e militante na sociedade fortalezense. Nosso estudo pretendeu privilegiar esse movimento de trabalhos biográficos voltados para o registro de trajetória educativa de mulheres cearenses com singularidades próprias, apresentando novos debates acerca da relação entre indivíduo e sociedade que nos ajudam em nosso pensar e estar no mundo.

4 QUEM FOI LUIZA TEODORO VIEIRA?

4.1 A origem familiar e a família constituída por Luiza Teodoro

De acordo com os registros autobiográficos de Luiza Teodoro, ela nasceu no dia 22 de março de 1931. Luiza nasceu e viveu na cidade de Fortaleza, Ceará, mais precisamente no Centro da cidade, durante toda a sua vida, lugar onde também frequentou as instituições escolares ao longo de sua trajetória discente. Em tom descontraído numa entrevista, Luiza (NUDOC, 2002, s.p.) recordou sobre esse fato: “Eu nasci em Fortaleza, aliás curiosamente no mesmo lugar onde moro ainda hoje. Não é a mesma casa, mas é o mesmo lugar, o que não me define como conservadora, mas, com certeza, como preguiçosa [riso]”.

Filha de Teodoro Nunes Vieira e Diva do Nascimento Vieira, Luiza não teve maiores vínculos familiares. Foi o pai e a mãe, juntamente com a avó paterna, que compuseram o núcleo familiar e afetivo da biografada, conforme ela mesma (Salgado, 1994, p. 26): “É essa a dupla que acompanhou minha infância e mais a minha avó, que acho que foi a presença mais forte, afetivamente falando”.

O pai de Luiza era um jornalista e “[...] era um homem que ele se dizia livre pensador” (NUDOC, 2002, s.p.). Nasceu no Ceará e ainda criança mudou-se para a região amazônica brasileira, onde trabalhou nos seringais durante toda a adolescência,

tendo retornado depois ao território cearense, onde conseguiu abrir seu jornal.

Eu sou filha única de um casal onde meu pai era uma pessoa que tinha uma história muito interessante. Ele tinha sido emigrante do Ceará e passou a juventude toda nas matas da Amazônia. E lá ele conseguiu – não sei como, não tive tempo de entrevistá-lo –, mas o fato é que, quando voltou da Amazônia, depois de ter passado anos e anos num seringal, fundou um jornal aqui em Fortaleza chamado *O Imparcial*. Foi um jornal pequeno, onde ele era o diretor, ele era o repórter, ele era o vendedor, ele era o impressor. Nesse tempo era aquela impressão de tipos móveis, aqueles tipinhos de chumbo. Quando eu dei conta de mim, ele não era mais jornalista, mas ainda tinha os tipos, ainda tinha a velha mania de ter sido tipógrafo do jornal. Meu pai foi assim o típico autodidata, um homem extremamente inteligente, extremamente bem-informado e extremamente politizado. Pelas histórias que ele e minha mãe me contavam, ele foi tão politizado que os poderes da época empastelaram duas vezes o jornal dele, quer dizer, quebraram tudo naquelas querelas dos governos cearenses. (Salgado, 1994, p. 26).

Sempre relembando os feitos do pai, nossa biografada sempre falou sobre ele ressaltando sua intelectualidade: “[...] quando saiu de lá, ele tinha uma sede tão grande de conhecimentos que voltou para o Ceará e aqui se tornou um dos intelectuais mais conhecidos” (Fonseca, 1997, p. 125). Para Luiza Teodoro, foi do pai que recebeu a formação intelectual e o “espírito de pesquisa”, que mais tarde foram características de sua atuação.

Luiza contou em uma entrevista que, desde muito pequena, seu pai lia livros para ela e a mãe, incentivando sua inserção no mundo da literatura, fato que ela compreende ter sido o iní-

cio de sua prática leitora e de pesquisa, que desenvolveu com muito prazer:

Meu pai leu ‘Os Sertões’ para nós, todo, não só a última partezinha que está entrando no vestibular, não; desde o começo. Leu quando eu tinha sete anos de idade. Então, evidentemente, eu não entendi ‘Os Sertões’, mas eu amei o livro porque era um ato de amor ouvir meu pai ler. Isso, para mim, é o que originou toda a minha possibilidade de ter aprendido as coisas com o prazer com que as aprendo até hoje. (NUDOC, 2002, p. 3).

Além disso, Teodoro Vieira possuía uma Bíblia em casa, “[...] o que na época era caso de excomunhão para os católicos, porque a Bíblia não era uma coisa que devesse estar ao alcance dos leigos” (NUDOC, 2002, p. 2). Ele poderia ser facilmente considerado um rebelde ou oposicionista; chegou a ter acesso e a ler todas as obras que estavam no índice da Igreja Católica. Desse modo, Luiza destacava que seu pai “[...] era um homem culto, porque de fato, a erudição dele o transformou numa pessoa que tinha um pensamento bastante original para a época, em relação à vida, em relação às coisas” (NUDOC, 2002, p. 1).

De acordo com Luiza, a sua mãe “[...] era uma pessoa calma, professora, sempre foi professora, uma pessoa pacata que teve atos quase heroicos” (NUDOC, 2002, p. 3). A mãe era professora primária, na cidade de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, fase em que nossa biografada recordou o seguinte: “Me lembro ainda criança que meu pai e eu íamos todo dia buscá-la de trem” (NUDOC, 2002, p. 2). No final da carreira, a mãe de Luiza passou a ser funcionária da Secretaria da Educação, local onde trabalhou até se aposentar.

Luiza exprimiu como recebeu do pai e da mãe algumas atitudes, características e ensinamentos: “[...] do meu pai eu reconheço que recebi o amor pelos livros, porque meu pai lia para nós, para mim e para minha mãe, eu sentada no colo

dele, minha mãe sentada junto, ele lia todas as grandes obras que estavam ao alcance dele na época” (NUDOC, 2002, p. 2). Ao contrário do pai, a biografada afirmou que a “[...] mãe era uma pessoa de outro tipo de inteligência, uma inteligência mais prática” (Salgado, 1994, p. 26), por isso aprendeu com a mãe a ser independente: “E da minha mãe, que era mais pé no chão, tomava conta das coisas, eu aprendi a independência. Porque a minha mãe sempre foi independente” (NUDOC, 2002, p. 3).

Inferimos, inclusive, que as narrativas de Luiza indicavam a diferença dos papéis exercidos pela mãe e pelo pai na família e no sustento do lar, evidenciando uma configuração familiar incomum para o período, em que o mais previsível era o pai, homem da casa, ser o provedor, enquanto à mulher cabia o cuidado dos filhos e da casa (Pinsky; Pedro, 2013). Assim, sua mãe, Diva, “[...] sempre trabalhou, nunca foi daquele tipo da época que esperava o marido sustentar, sempre quis ter o dinheiro dela” (NUDOC, 2002, p. 3). Luiza mencionou o seguinte sobre esse assunto: “Meu pai, depois que deixou de ter o jornal, nunca mais teve ocupação fixa. Vivia pegando bicos, né? E minha mãe é que segurava mesmo a estrutura da casa” (Salgado, 1994, p. 26).

Luiza admirava o pai por considerá-lo culto e politizado, mas também compreendia que seu modo de ser sobrecarregava a mãe, a quem sempre se referiu atribuindo-lhe força e racionalidade:

Toda parte material de minha vida foi minha mãe que começou, pois meu pai era o sonho. Literalmente, era ler, ouvir as histórias, os livros. Ele comprava-me chocolates caros e bolos finíssimos para eu merendar. Agora o almoço, jantar, roupa, essas coisas todas, quem comprava era minha mãe. Não deve ter sido muito fácil. Evidentemente, nunca é fácil para uma mulher este tipo de coisa, principalmente no tempo dela. A força da casa era

ela, na verdade. Eu não achava isso, quando era pequena, e meu pai era meu herói! (Fonseca, 1997, p. 125).

O contexto familiar em que estava inserida e as experiências que vivenciou contribuíram para que Luiza Teodoro obtivesse desde cedo a escolha de não casar. A própria mãe não colocava para ela essa condição, a qual era hegemônica na época: de que “[...] mulher nasceu para casar”; diferentemente “[...] ela nunca me fez pressão”, afirmou Luiza (NUDOC, 2002, p. 7). Possivelmente a mãe não desejava o casamento para a filha devido às experiências obtidas em seu próprio relacionamento matrimonial.

Meu pai era ótimo, minha mãe era ótima, mas os dois não eram, entre si não era um casamento bom, não havia muita ternura, não havia companheirismo. Meu pai fazia essas coisas todas, era maravilhoso, bom amigo meu e um ótimo pai. Mas, mesmo na época, percebia que ele não era um ótimo marido. Então, eu não tinha um doméstico de que casamento fosse uma coisa boa, não. Eu via minha mãe muito sobrecarregada, muitas vezes, meu pai era meio boêmio, não bebia, mas jogava. Vi muitas vezes minha mãe sofrer e chorar, porque tinha que arcar com todas as despesas de casa. (NUDOC, 2002, p. 7).

Conforme a própria narrativa de Luiza, a presença da avó representava um equilíbrio: “[...] porque meus pais eram pessoas inteligentes e em muitos pontos opostas. A minha avó era assim, o centro de equilíbrio da casa, era a presença do amor imbatível, era a presença do carinho imutável, era a presença do bom senso permanente” (NUDOC, 2002, p. 2). Certamente foram o equilíbrio e o sossego proporcionados pela avó que garantiram à biografada uma referência de afetividade.

[...] era minha avó sentada na almofada de renda, batendo o bilro e contando histórias infindavelmente. Era

a presença do equilíbrio entre o ciúme que meu pai tinha de mim com minha mãe e do ciúme que minha mãe tinha de mim com meu pai. Ela era o meio da balança, a ilha do sossego, na maior parte do meu dia. (Fonseca, 1997, p. 125)

Identificamos que a avó de Luiza também foi responsável pela aproximação dela com a História. Assim era como Luiza descrevia dona Rosinha, sertaneja e analfabeta, a responsável por lhe ensinar muito sobre a cultura do Ceará:

Minha avó é a minha história, né? Tudo que eu sei do Ceará e do sertão... Eu acho que o começo de gostar de História com H maiúsculo é a minha avó. Ela que ficava em casa, minha mãe trabalhava, meu pai também, e ela fazendo renda e contando as histórias do Ceará. Cantando as canções antigas, as coisas do sertão... Nunca deixou de ser sertaneja! (Salgado, 1994, p. 26).

A afinidade com a História do Ceará e com as coisas do sertão teve como centro de partida a avó: “[...] contadora de histórias, as intermináveis e inesgotáveis histórias de sertão: Pedro Malazarte e as cantorias e os cordéis, que ela nunca tinha lido, mas sabia de cor”; ela também tentou ensinar Luiza a fazer renda, mas ela afirmou que não havia aprendido por preguiça: “[...] me arrependo profundamente de não ter aprendido a renda que ela quis me ensinar” (NUDOC, 2002, p. 3). Na realidade, Luiza queria aproveitar a infância para brincar, ainda que suas brincadeiras solitárias (de filha única) se misturassem com as atividades culturais de que o pai e a mãe gostavam:

Eu só queria brincar, não queria aprender coisa nenhuma. Mas aprendi, assim, brincando, porque brinquei com livros, brinquei com cinema, meu pai era louco por cinema, desde os três anos de idade que vou ao cinema. E minha mãe era louca por teatro. Nessa época havia

muito teatro em Fortaleza, principalmente no antigo Cine-Majestic, que era um cineteatro. Vimos grandes companhias, porque aí veio o tempo da guerra, não é? Quando eu era ainda criança, pré-adolescente. E, então, aí vinham as grandes companhias que não podiam trafegar pela Europa, vinham ao Brasil, ao Ceará. (NUDOC, 2002, p. 3).

As experiências com cinema e teatro fizeram parte da infância e da adolescência de Luiza, por isso ela afirmava: “Foi assim uma cultura que entrou em mim pelo prazer” (NUDOC, 2002, p. 3). As brincadeiras na infância e na adolescência referiam-se a explorar livro, teatro, cinema e música, por isso a Luiza menina obteve experiência diversas, que iam além das brincadeiras comuns de brincar na calçada, jogar bola e brincar de boneca.

Outra coisa que a mamãe gostava muito – papai não ia, não – era na PRE-9, hoje, Ceará Rádio Clube, naquele tempo era PRE-9, que também tinha um auditório, e uma excelente orquestra, regida pelo maestro Mozart Brandão, um dos bons regentes do Brasil, hoje esquecido, ainda vivo, mas não lhe é feita a justiça devida. E nesse auditório havia grandes espetáculos, grandes cantores, os grandes cantores da época, todos eles, Orlando Silva, Chico Alves, sei lá mais, Vicente Celestino. Íamos eu e minha mãe. Então eu tinha companhia para todos os eventos. (NUDOC, 2002, p. 3).

Percebemos que foi desse núcleo familiar – pai, mãe e avó, com suas características e influências – que Luiza Teodoro recebeu estímulo e motivação para a sua escolha profissional, além da erudição e da aproximação com as artes. Basta considerar que os hábitos de leitura continuaram presentes em sua vida após a inspiração do pai; a escolha pela docência, que, além da interferência do contexto sociocultural em que vivia, também

teve o direcionamento da mãe; e o gosto pela disciplina de História teve início com as histórias do sertão, apresentadas pela avó. Na vida adulta, Luiza preservou o lugar onde viveu com sua família e continuou valorizando todo o repertório cultural a que teve acesso desde a infância: “A casa dela era de taipa. Era uma casa bem precária, mas ela não queria sair de lá e ela reformou completamente a casa, e fez uma casa boa, de tijolos com forro e tudo, onde ela morou até o fim da vida” (Albano, 01º fev. 2019, entrevista). Certamente o espaço em que conviveu com sua família remetia às suas memórias antigas, que visivelmente queria manter e preservar.

Importa salientar que o tipo de formação recebida no seio familiar por Luiza era incomum para as famílias de classe social menos abastadas da cidade de Fortaleza. Desse modo, a biografada considerava: “Nós éramos uns pobres engraçados” e acrescentou explicando: “Eventualmente a gente não tinha dinheiro, mas, quando tinha dinheiro, então tinha uma cabeça assim de classe média, de procurar melhor” (Salgado, 1994, p. 27). Os aspectos destacados nesta seção nos ajudam a compreender como a família de Luiza proporcionou a ela um espaço formativo, condicionando o seu desenvolvimento cultural.

[...] a família dela de origem era muito importante para ela. Ela falava muito do pai, da mãe e da avó, né? Ela até falava mais do pai. Nessa entrevista [entrevista com Luiza Teodoro para a *Revista Entrevista*], ela fala da importância da avó, mas, nas nossas conversas mesmo, ela mencionava muito o pai dela, porque está muito forte, até pelo próprio nome dela, né, porque é Luiza Teodoro, e esse ‘Teodoro’ é o pai dela. Então, o nome dela reivindicava certa posse de Luiza pelo pai dela, que foi a pessoa que ela mesma diz que foi a responsável por toda a parte intelectual, de formação intelectual dela. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Os entrevistados mencionaram que, após a morte da avó e dos pais, Luiza morou com uma secretária, que lhe ajudava no dia a dia, por quem tinha muita consideração, mas, além desse núcleo familiar, ela não tinha outros parentes: “Quando os pais e a avó morreram, ela tinha – eu acho – só um sobrinho, porque parece que o pai dela tinha tido um outro relacionamento, e ela tinha um irmão desse outro relacionamento, e existia esse sobrinho, mas ela não o considerava” (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista). Essa falta de vinculação sanguínea a fazia se considerar órfã:

Uma vez, ela foi jantar lá em casa. Aí comeu, comeu, comeu e, quando terminou, falou assim: ‘Eu queria levar uma coisinha para a órfã’. Não sabia quem era. Preparei, botei para ela levar, aí disse assim: ‘Luiza, só me diz quem é a órfã’. Ela disse: ‘Eu. Não tenho pai nem mãe’. A órfã era ela mesma. Ela sempre morou sozinha. Ela teve uma empregada durante anos. Ela nunca se relacionou, assim, na convivência, com ninguém. Não conheço. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

As narrativas dos entrevistados nos levam a refletir também sobre aspectos particulares a respeito de Luiza Teodoro não apenas como professora, mas como pessoa. A orfandade é apresentada como uma característica de fragilidade, a qual a própria biografada expressava aos amigos. Consideramos que a forte vinculação da biografada com sua mãe e seu pai ultrapassava o vínculo afetivo-familiar, alcançando as áreas profissional e intelectual, sendo Diva e Teodoro suas principais referências. A morte dos pais e da avó representou a orfandade para Luiza Teodoro em muitos aspectos.

Algumas peculiaridades da personalidade de Luiza Teodoro foram expressas a partir da oralidade dos nossos entrevistados. Ao revisitarem as memórias de suas experiências vivenciadas com a nossa biografada, situadas em tempos e

espaços específicos, e com a característica da seletividade (Le Goff, 1990), mencionaram Luiza como pessoa brava, dura e triste, mas que também tinha regozijo em reunir amigos em comemorações:

Luiza era brava. Tu não sabe como Luiza era brava. Luiza era ‘brabésima’, mas, assim, deixa eu me lembrar aqui de fatos, porque, na verdade, quando a gente se juntava, a gente se juntava muito para comer, para tomar vinho, para conversar, e ela cantava muito. Ela sempre cantava muito. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Esses atributos de Luiza são mencionados por pessoas que conviveram na intimidade com ela, através de relações de amizade, e evidenciaram características que também se contrastavam: “[...] embora ela fosse uma pessoa muito dura – eu não sei se alguém já te disse isso: Luiza era uma pessoa dura, né? –, também era muito doce em determinadas situações” (Leal, 20 ago. 2018, entrevista). A alegria também recebeu destaque na narrativa de seu amigo: “Ela era uma pessoa que aparentemente era séria, sisuda, mas, chegava mais perto, você entendia que ela era outra coisa. Ela era também uma pessoa muito alegre e muito, muito interessante, muito interessada e muito viva” (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Ao contrário da narrativa anterior, o olhar de Luiza foi recordado por se remeter à tristeza, que possivelmente poderia ser vivenciada pela biografada, embora nenhuma justificativa tenha sido dada pelos entrevistados que indicassem o porquê de eles a representarem assim: “[...] olhos sempre marejados. Parecia que sempre ela estava prestes a chorar, seja de alegria, seja de tristeza. Sempre! O olhar dela é a coisa que mais me marca” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista). Uma possibilidade de justificar a tristeza percebida no semblante de Luiza era pelo fato de ela sentir-se só, tendo em vista que essas peculiaridades

acerca de sua personalidade foram indicadas quando a temática da família e dos relacionamentos da biografada eram revelados:

Eu acho que o olhar da Luiza também me remete à tristeza. Não sei se tristeza com o mundo, com seu entorno, mas me remete também à tristeza; não só à tristeza, mas também me remete à tristeza. E ela era uma pessoa cercada de gente por todos os lados, e acho que os alunos e os amigos se tornaram a família dela, de cuidado mesmo. (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

As entrevistadas, amigas mais antigas de Luiza Teodoro, comungavam da opinião de que ela era uma mulher “solitária” e “triste”, mas consideramos que “‘Estar só’ depende de como estas relações sociais são processadas em contextos culturais específicos e de como esses fatores são sentidos e percebidos pelos indivíduos que os vivenciam” (Pacheco, 2013, p. 37). Não dispomos de mais relatos autobiográficos de Luiza que revelem seus sentimentos quanto a essa solidão indicada nas narrativas. Consoante os relatos, Luiza vivia sozinha com seus gatos em casa: “[...] achava a Luiza uma pessoa solitária. Ela morava sozinha na casa dela; os pais já tinham morrido. Ela teve um grande amor na vida dela, mas não deu certo esse amor” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista). Porém, ao mencionarem os relacionamentos amorosos de Luiza, os entrevistados foram discretos nos detalhes:

Ela não era uma pessoa infeliz. Não era. Ela era uma pessoa feliz, Luiza, mas era uma pessoa triste. Você não via a Luiza, assim, com grandes expansões de alegria. Em raríssimos momentos você via isso na Luiza, mas ela não era uma pessoa infeliz. Amou poucas pessoas, mas amou muito. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Dos amores impossíveis de vivenciar, Luiza Teodoro não casou e não teve filhos, mas constituiu um novo arranjo familiar,

com amigos e amigas – “Quando eu não via, ela telefonava para mim e dizia: ‘Por que tu está me abandonando? Por onde é que você anda que eu nunca mais vi, não ouvi nem falar?’. Aí, eu tinha que ir lá com a minha filha que era afilhada dela” (Silvino, 01 fev. 2019, entrevista) – e principalmente com seus ex-alunos, que foram conquistando pouco a pouco grande espaço em sua vida:

[...] dá para gente notar pela convivência, como ela foi se amolecendo, digamos assim. Ela foi se tornando mais afetiva. Por exemplo, no final, né, quando ela já estava adoecendo com mais frequência, ela falava coisas que ela jamais tinha falado antes. ‘Ah, venham aqui. Eu estou me sentindo só’. Ela manifestava isso que antigamente ela não falava isso. Ela não demonstrava esse sentimento. Então, ela tinha uma dureza, mas era muito bom. Eu, pelo menos, convivia com ela de maneira muito tranquila, muito legal. Eu até, porque assim, eu tinha toda uma admiração, obviamente, no início, né? Mas depois, além da admiração, tinha muito esse sentimento mesmo de amizade. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Foi possível identificar grande vinculação de Luiza com alguns alunos da última turma em que ministrou aulas no curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial Eduardo Loureiro, Manu Kelé e Fabiano Piúba, que compõem o quadro de entrevistados desta pesquisa e que fizeram parte do convívio de Luiza até seus últimos anos de vida. São alunos que firmaram laços de amizade e – por que não dizer? – de família: “Eu gostaria de dizer que eu fico emocionado só em falar da Luiza, porque era uma pessoa muito forte e, assim, ela não era apenas a professora, ela se tornou uma figura da família. Uma pessoa muito diferente dos outros professores, porque ela entrava na nossa vida” (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Uma possibilidade que justificaria o estreitamento semelhante à relação familiar que existia entre Luiza e seus alunos

seria pelo aspecto de orfandade vivenciado pela biografada, já evidenciado anteriormente:

[...] acho que, na medida em que a Luiza não tinha essa presença tão efetiva da família, sanguínea/consanguínea, ela tinha essa família que eram os alunos, o mundo, e acho que o mundo era a família da Luiza. Literalmente isso. Entenda o que eu quero dizer: ela poderia te conhecer hoje e amanhã ter uma ação, uma atitude contigo de mãe, de tia, de avó, do que fosse, entendeste? Isso com qualquer um, com o mundo, uma generosidade com o mundo. Eu acho que o mundo era a família da Luiza. Talvez essa fosse a grande força dela. (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

Os ex-alunos mencionaram algumas situações acerca da sensibilidade que Luiza demonstrava na relação com eles, o que poderia se configurar, muitas vezes, como uma preocupação de familiar para familiar:

Eu passei por situação difícil mesmo, sabe, de vida e tal, tudinho. E, logo que a minha filha nasceu, eu estava desempregado e era Natal, e triste, não sei o quê, aí ela pegou e disse: 'Eu tenho um presente para você'. Aí me deu uma carteira e dentro da carteira tinha um dinheiro. Quer dizer, ela me ajudou, entendeu? [...] Na minha vida, depois disso, eu tentei ajudar outras pessoas, porque isso... ela sempre dizia: 'É uma corrente, é uma corrente'. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Manu Kelé foi um ex-aluno que se tornou amigo de Luiza, como um filho. Além dele, outros discentes da última turma de Luiza na UFC formaram com ela um grupo chamado de "Os internos do Pátio" (a grafia com o primeiro e o último "O" maiúsculos faz referência a dois olhos). Uma vinculação que teve início na universidade, mas ultrapassou a relação de alunos-professora.

Ela pedia que a gente apresentasse alguma coisa escrita no final do semestre. A escolha ela não determinava o que era. E eu e o Fabiano a gente resolveu fazer uma exposição poética. A gente decorou o pátio como se fosse uma espécie de circo. E a gente colocou poemas nossos e de outras pessoas do curso e até de fora do curso nas paredes do pátio. Enfim, a gente fez muita coisa bonita lá que seria o nosso trabalho no final dessa disciplina. E, como era no pátio, a aula foi no pátio, nesse dia, era assim. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

O pátio supracitado já reunia alunos, não só do curso de História, para os momentos de descontração, durante os intervalos das aulas, ou ao final delas: “Era um espaço ali de encontro, de trocas de experiência, de vivência, de bate-papo, que já existia antes da gente, que nós passamos a vivenciar” (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista). Esses encontros se intensificaram mais com a presença da Luiza, que, quando passava no pátio, gostava de estar com os alunos: “Isso era muito comum para a gente, e com a Luiza, quando ela podia, também, porque, como ela era professora, esses encontros ocorriam ou mais no intervalo ou quando a gente saía no final da aula” (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista).

Foi, todavia, o encerramento da disciplina ministrada por Luiza que resultou na apresentação dos alunos no pátio do curso de História para outros alunos e professores que fez o grupo continuar se reunindo para compartilhar momentos de aprendizagem e reflexão. Luiza incentivava a livre expressão de seus discentes, que tocavam, cantavam e liam seus poemas. A professora sempre estava entre os alunos; quando não podia, as reuniões aconteciam somente com os estudantes, mas era previsível que Luiza passasse para pedir uma música.

A Imagem 1 apresenta o pátio do curso de História da UFC, aproximadamente entre 1991 e 1996, demarcação tempo-

ral em que eram frequentes as reuniões nesse espaço. Luiza se apresenta na foto de forma descontraída, ao lado dos discentes integrantes d’Os internos do pátio.

Imagem 1 – Alunos do curso de História que formavam Os internos do pátio na UFC (da esquerda para a direita: Fabiano Piúba, Roberto Marques, Eduardo Loureiro, Manu Kelé e Luiza de Teodoro)



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro (1991-1996).

Podemos inferir que a experiência de Luiza com seus alunos, em especial com Os internos do pátio, deu-se pela vinculação que ela possuía com a música, a poesia, a leitura, característica dos discentes que também possuíam a mesma identificação com as artes.

Teve essa identificação pessoal do nosso pequeno grupo com ela, e ela também teve com a gente por ela adorar também a arte, e a gente ficava sempre por ali, rabiscando uma poesia, às vezes, também não fazia nada, ficava só conversando, batendo papo, desaba-

fando, falando dos sabores e dissabores da vida, dando risada, curtindo, brincando e, às vezes, fazendo música, fazendo poesia e tocando um violãozinho, cantando, e teve essa identificação. Primeiro, por a gente perceber aquela coisa que te falei de a Luiza ser bem diferente dos outros professores que nós tínhamos, e teve essa identificação da parte dela, né? (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista).

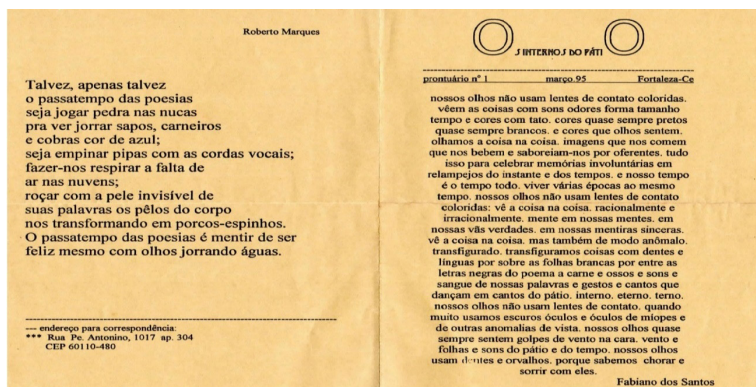
N'O pátiO eram intensas as trocas de produções artísticas pelos alunos, movimento que atraía a atenção de outros alunos da universidade, de cursos diferentes do de História, “[...] e foi isso tudo acontecendo muito junto, que depois resultou nessa vivência também fora da universidade com a Luiza” (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista). Ao final da disciplina, Luiza e seus alunos sentiram a necessidade de dar continuidade aos encontros, fora da universidade.

E acontece que a gente acabou se encontrando além da disciplina. Além da disciplina, a gente fazia tipo saraus de poesia em que a gente levava poesias, a gente levava as nossas poesias, levava outros livros de poesias e tinha dias que era tipo: apagava as lâmpadas e, à luz de velas, a gente lia os poemas, a gente sentia, a gente tocava, a gente... entendeu? Eram encontros poéticos. E esses encontros continuaram acontecendo depois da universidade, até o momento em que a Luiza não pôde mais, por causa da saúde, mas que duraram, não sei, 25 anos, 30 anos. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

De acordo com a fala de um ex-aluno e integrante d'O pátiO: “Era reunião para tocar, para conversar, para brincar, para sorrir, para apresentar as músicas recentes compostas, para falar de poesia, para falar da gente” (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista). Mesmo após o final do período de faculdade, os integrantes d'O pátiO, ainda que tenham traçado caminhos di-

ferentes e estando em espaços distantes uns dos outros, buscaram meios de continuar a integração e a troca de experiências do grupo: “Quando Fabiano e eu fomos a São Paulo, não tinha *e-mail*. Olha a loucura, né? O Fabiano começou a mandar carta para o Manu; mandava carta para o Eduardo; mandava carta para a Luiza. Eu mandei algumas cartas também, então era troca de correspondências” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista). Produções escritas, poesias, reflexões, desenhos, dentre outras formas de expressão artística dos internos foram enviadas, como cartas, através dos Correios, entre eles. Essa comunicação foi denominada pelo grupo de “Prontuário d’Os internos do pátioO.

Imagem 2 – Capa de um dos Prontuários d’Os internos do pátioO



Fonte: Acervo pessoal Eduardo Loureiro (1995).

As cartas trocadas entre os integrantes do movimento foram digitalizadas pelo interno Eduardo Loureiro, que reuniu produções de alguns anos em que houve a troca de cartas. Esse arquivo digitalizado foi disponibilizado pelo entrevistado e demonstra um pouco o conteúdo desses prontuários, que versavam sobre poesias sobre o cotidiano, emoções e sentimentos,

e até mesmo recordações d'O pátiO. Adiante podemos ler uma crônica de Luiza, escrita e enviada em 1995, na ocasião do seu aniversário, que apresenta seu amor pelos internos, pelas trocas de experiências e de transformações que os anos possibilitam e pela valorização à vida.

Imagem 3 – Crônica enviada por Luiza Teodoro a'Oos internos do pátiO



prontuário n. 3
maio 95
Fortaleza
São Paulo
Brasil

São 8 hs. da manhã. Acabo de construir um arco-íris pra você. Olhe!

Tem uma lagarta verde e grande comendo uma das plantas do jardim. Não, não é a das florzinhas roxas. Essas, só você.

Olho a lagarta, calmamente, e penso que, entre os bens que você me tem feito, um é ter-me reconciliado com borboletas. Sempre tive um medo danado de borboletas. Achava que eram lagartas de asas e eu não aguentava nem pensar, quanto mais olhar para uma lagarta. Agora é que sei que é lagarta que virou anjo. Acompanho a caminhada da lagarta a cada manhã. Parece que ela já vai se enrolar toda no casulo. Só assim se vira anjo.

Penso nessas coisas talvez por ser meu aniversário. Nem que não queira, tomo consciência de que meu casulo se tece mais urgentemente. Tão longo e tão breve o tempo neste planeta, bonito apesar de tudo. Imagino que vocês hão de chorar quando eu virar borboleta. Com que pedaço do corpo me vão chorar? E com que pedaço da alma vão olhar e ri para minha cama de estrelas?

Não deve ser bom morrer cedo. Há tanta música nos acordes de cada dia. Se eu tivesse morrido cedo como é que teria encontrado você, vocês? Vocês que me fazem florir em pleno outono? Ou já é inverno? Já?

Luiza de Teodoro

Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro (1995).

A sensibilidade e a escrita poética são aspectos que dizem muito sobre quem escreve. As cartas trocadas entre os internos seriam incompreendidas pelos leitores externos ao movimento, pois envolviam reflexões sobre suas vivências, acontecimentos diários que envolviam prazeres ou insatisfações, e até confissões. Eram sobre eles, escritas entre eles e evidenciavam o vínculo deles, como um grupo de artistas conectados entre si.

A troca de Prontuários d'Oos internos do pátiO perdurou por alguns anos:

É tão louco que a gente acabou ficando amigo do carteiro lá em São Paulo, que entregava as cartas para a gente. O carteiro começou a frequentar a nossa casa, levar bolo para a gente. O Fabiano teve na casa dele lá em Sampa. A gente acabou ficando amigo do cara; queria era o bem dele. (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

Com o retorno de alguns internos à cidade de Fortaleza, eles retomaram seus encontros e reuniões de forma presencial, nas casas dos integrantes e na casa de Luiza Teodoro, que virou um grande ponto de encontro por muitos anos: “Na casa dela, a gente se sentia muito à vontade. A casa dela era maravilhosa, tinha muitas flores (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista). Assim, a relação de Luiza com seus ex-alunos continuou após as disciplinas ministradas na UFC; com a aposentadoria dela, as reuniões d’Os internos do pátio aconteceram de forma mais frequente na sua casa. Esses encontros firmaram os laços entre os participantes e nossa biografada: “Ela dizia até que a família dela éramos nós: os internos d’O pátio” (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Luiza Teodoro foi recordada como a professora que se aproximava da figura de mãe e que agia com seus alunos/filhos de acordo com o jeito individual deles, gostando de brincar e de ter momentos de descontração, mesmo no papel de professora.

E a Luiza, ela era bem mãezona, e eu achava legal isso nela. Se ela estava mais perto dos que eram metidos mais a moleque, os que gostavam mais de fazer molecagem, como eu e o Zorro [Otaviano], ela entrava nessa energia também. Quando ela estava com outros, com a galera que era mais séria, ela também entrava nessa energia, tinha aquele respeito. Mas eu sentia também que ela gostava de brincar e tudo. Além, né, claro, como eu já te falei, uma mulher muito inteligente, uma mulher com muita capacidade de expor as ideias de forma simples, que eu, como professor, sempre persegui isso. (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista).

Por isso era comum, no Dia das Mães, a Luiza receber muitas ligações desejando a ela feliz Dia das Mães, porque os seus alunos a consideravam, como recordou Nascimento (15 jan. 2022, entrevista): “A mãe deles, em termos de conhecimento, de educação, tudo isso”.

Imagem 4 – Registro fotográfico de 2015 em um encontro na casa de Luiza com Os internos do pátiO (alunos de sua última turma da UFC, de 1994)



Fonte: Arquivo do acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro (2015).

A Imagem 4 é um registro de uma das reuniões d’Os internos do pátiO que aconteceu na casa de Luiza Teodoro, reunindo os ex-alunos e seus cônjuges, quando esta já estava aposentada. Os alunos tinham livre acesso à casa dela, independentemente das reuniões predefinidas para partilharem as produções e experiências d’Os internos do pátiO; alguns alunos visitavam Luiza a fim de conversar, pedir conselhos, dividir problemas, contar novidades, dentre outras situações pessoais.

Então é isso, a gente é assim, a gente começou a se reunir, a gente gostava de estar junto. Cada um tinha a sua vida também diferente. Uns eram mais dedicados aos internos mesmo; o Eduardo, o Manu e o Fabiano eram dedicados aos internos, a organizar eventos regular, as reuniões; outros eram menos; eu talvez fosse menos, enfim! Mas, era assim: não era um clube, não era uma sociedade, não era uma disciplina, mas era. Lembro muito da casa da Luiza; a acolhida na casa da Luiza era fabulosa; adorava aquela casa. Poxa! Ela sentada na cadeira, no balanço dela, cercada de flores e gatos; era uma coisa assim maravilhosa. (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

Os internos do pátiO foi um grupo que representou um importante movimento para Luiza, para os alunos que constituíam o grupo dos internos e também para outros amigos externos, que reconheciam a sua existência como fruto de interações formativas e culturais: “Era um movimento que era de dentro do curso de História, se reunia no pátio, mas eles atuaram em muitos movimentos da cidade, muitos, muitos” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista). Consideramos que os integrantes d’Os internos do pátiO têm visibilidade no meio cultural; ao mencionar o movimento supracitado, a maestrina e professora aposentada da UFC se referiu ao grupo afirmando que: “Todos os alunos dela passaram a ser também intelectuais. Todos os alunos dela são intelectuais, grandes intelectuais hoje” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

As narrativas dos entrevistados sempre tocavam na relação existente entre Luiza Teodoro e Os internos do pátiO: “[...] a Luiza era muito entusiasmada com esse projeto deles e participava das reuniões, e o pessoal ia lá cantar, fazer sarau na casa dela” (Albano, 01º fev. 2019, entrevista). Os integrantes do movimento também reforçavam o impacto, por isso consideramos que essa foi uma família constituída através da atuação docente de Luiza e que deixou o seu legado na Educação:

[...] em 2019, eu fiz minha banca de defesa para titular. Tu sabes que um dos *slides* da minha apresentação para defesa era justamente sobre Os internos do pátiO, que significa sobre a Luiza, ou seja, aos 50 anos participando de uma banca de titular aqui na UFPA [Universidade Federal do Pará]; a Luiza ainda estava presente nessa banca. Então, eu trago na minha escrita, trago na minha forma de perceber História, nos meus temas de interesse em História, eu trago a Luiza também e trago Os internos do pátiO. Então, para mim, é um divisor de águas. No meu existir, a Luiza Teodoro juntamente com os meus amigos e companheiros de PátiO, que você deve conhecer: o Eduardo, o Fabiano [...]. (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

As reuniões d'O pátiO continuaram acontecendo na casa de Luiza Teodoro até o final da vida dela. Mesmo quando a idade mais avançada chegou e a saúde já estava frágil, ela recebia os ex-alunos mais próximos para dar continuidade aos rituais de antigamente.

Imagem 5 – Manu Kelé e Eduardo Loureiro na casa de Luiza Teodoro em 2016



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro (2016).

Pela data da Imagem 5, inferimos que esta foi uma das últimas fotografias tiradas de Luiza com seus internos, quando ainda estava morando em sua casa (herdada da família).

Além da relação com seus ex-alunos que resultou na formação d'Os internos do pátio, Luiza também estabeleceu uma forte relação com os amigos: pastor Samuel Munguba Junior e padre Brendan Coleman McDonald, devido à união com esses dois religiosos quando iniciaram trabalhos educativos sobre o ensino religioso no Ceará e a realização do programa Falando Sério do Amor de Deus.

Com a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 3º:

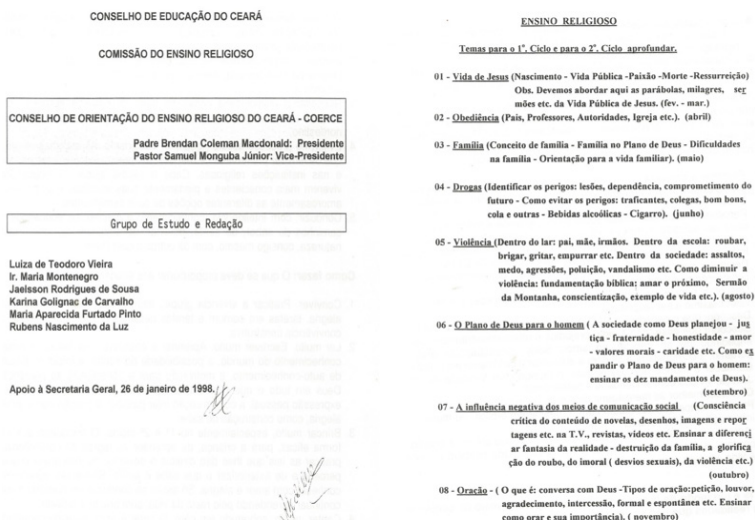
O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Partindo dessa indicação, houve a criação do Conselho de Orientação de Ensino Religioso do Estado do Ceará (Conoerce), em que o primeiro presidente desse conselho foi o padre Brendan (em seguida, assumiu o professor Marcondes Rosa) e o vice-presidente foi o pastor Samuel Munguba Junior. Nas primeiras audiências públicas, Luiza Teodoro foi a representante do Conselho da Educação e os três, desde esse encontro, iniciaram um trabalho e uma amizade que duraram muitos anos.

A partir dos primeiros encontros, o pastor Munguba Junior (15 jan. 2022, entrevista) recordou: “Nós nos reuníamos semanalmente lá, o padre Brendan, eu, a Luiza. Então, toda semana a gente se reunia lá no conselho para poder tratar das diretrizes da questão do Ensino Religioso no estado do Ceará”. O Conoerce, em 1998, reunia seus representantes para discutir

temas a serem abordados em sala de aula nas escolas públicas para o 1º e o 2º ciclos. Apesar de sugerir temas relevantes, como violência, justiça, ecologia, família, uso de drogas, doenças e comunicação social, o princípio do ecumenismo demorou a ser incorporado na cultura escolar cearense. Como indica documento adiante, na Imagem 6, a disciplina de Ensino Religioso ampliou seu repertório de conteúdos de crença exclusivamente católica para a crença protestante, porém a centralidade no cristianismo foi uma constante, desconsiderando o conhecimento de outras práticas e as manifestações religiosas existentes na cultura brasileira, como as religiões de matrizes africanas, por exemplo.

Imagem 6 – Temas que resultaram da reunião do Conoerce em 1998



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Francisco Nascimento (1998).

Os encontros desse conselho eram destinados aos estudos sobre o ensino religioso; além disso, os representantes viajavam para cidades do interior, participavam de reuniões com

gestores e ajudavam na preparação de planejamentos e aulas. Assim, Munguba Junior (15 jan. 2022, entrevista) mencionou como o diálogo era valorizado nessa relação e afirmou: “Até que um dia eu cheguei para a Luiza e para o Brendan e disse: ‘Brendan e Luiza, isso que nós temos aqui não é comum: um padre, um pastor e uma professora conversando, dialogando sobre todos os assuntos sem brigar’”.

Com o intuito de organizar melhor as atividades do Coenorce, Luiza, padre Brendan e pastor Munguba Junior pensaram numa saída para, em vez de viajarem por todo o estado do Ceará, concentrarem seus debates como forma de comunicar gestores e professores através de um meio de comunicação: a televisão. Inicialmente foi realizado um pequeno teste na TV Manchete, com participação inclusive do arcebispo dom Cláudio; em seguida, conseguiram um programa na TV Ceará (TVC).

[...] a gente queria que fosse um Ensino Religioso para todos, e não somente da Igreja Católica. O Brendan era fantástico, e a Luiza, sempre com muita sabedoria. E aí: o quê que aconteceu? A Luiza pediu, falou com o governador da época, que era o Tasso Jereissati, que era muito amigo dela, ela era professora do Tasso, professora do Mino, professora dos Machados, ela foi professora desse pessoal todo. Ela também era muito amiga da tia do Tasso e ela ligou para o Tasso dizendo: ‘Tasso, nós precisamos de um programa de televisão para o conselho, para colocarmos a parte do Ensino Religioso’. Aí eu fui à televisão. Chegando lá, eles foram muito solícitos com a gente e, na realidade, a gente queria só 15 minutos de manhã e 15 minutos de tarde, que era para falar com os professores. (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

Nasceu daí o programa Falando sério do amor de Deus, que durou 18 anos (1998-2016), até que a fragilidade de nossa

biografada impediu a sua continuidade. Os encontros dos três amigos aconteciam com frequência para a realização do programa, mas também se estendiam em outras ocasiões na casa de Luiza ou em lugares públicos: “Sentava ela, eu e o padre, e as pessoas ficavam todas olhando: ‘Como é que pode o padre, sentado com o pastor e tal?’”, e ela gostava muito da reação das pessoas; ela ficava olhando a reação das pessoas e dizia: “Como é legal a gente estar fazendo alguma coisa à frente do nosso tempo” (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

Imagem 7 – Gravação do programa Falando sério do amor de Deus na TVC em 1998 (da esquerda para a direita: padre Brendan Coleman McDonald, pastor Samuel Munguba Junior e professora Luiza Teodoro)



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Pastor Nascimento (1998).

Os três amigos ficaram conhecidos pelos debates que realizavam acerca de espiritualidade e de educação. No livro de homenagem de 80 anos de idade de Luiza, o padre Brendan, conhecido pelo seu bom humor, escreveu uma mensagem para a biografada com o título “Congregação”:

Certa vez, conversando comigo sobre o programa de TV ‘Falando sério do amor de Deus’, uma pessoa afirmou que gostava muito do padre, do pastor e daquela freira tam-

bém. ‘Qual é o nome dela?’. Respondi: ‘Irmã Luiza Teodoro’. ‘Ela é de que congregação?’, insistiu a pessoa. Eu disse: ‘Da sagrada congregação dos direitos humanos’. (Padre Brendan, *Luiza Te Adoro: 80 anos em 80 páginas*, p. 75).

O programa *Falando sério* do amor de Deus foi bem aceito pela sociedade cearense devido ao desempenho dos apresentadores, que já tinham respaldo como educadores antes de serem religiosos.

Veja bem, quando o programa ‘*Falando sério*’ começou, para muita gente ficou a ideia de que havia um programa de um padre, o programa de um pastor e no meio uma mulher que não tinha religião, mas essa não era a questão. O que nós tínhamos ali eram três pessoas preocupadas com a Educação. Nós tínhamos a maior educadora que o Ceará já teve, acompanhada de um pastor com mestrado na área da Psicologia e doutorado na área da Psicologia e de um padre com cinco pós-doutorados e professor do curso de Psicologia da UFC, ou seja, eles não eram pessoas alheias à Educação, pelo contrário. (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

Dessa experiência no programa de televisão resultou a vinculação de Luiza com o pastor Munguba Junior (15 jan. 2022, entrevista), como ele recorda: “Depois que ela me conheceu, nós começamos a ter uma amizade realmente muito intensa, muito intensa mesmo, não só comigo, mas com a minha família, com a minha esposa, meus filhos. Então, os meninos eram loucos por ela, sabe?”. Podemos considerar que, nessa relação com esse religioso, Luiza também constituiu laços familiares, pois com ele viajou por muitos países, foi madrinha de seu filho Pietro Munguba; ele mesmo considera que a sua família passou a ser a família dela: “Sempre ela estava aqui em casa, vinha almoçar, vinha jantar. Então, ela adotou a minha família como família dela”.

Imagem 8 – Pietro Munguba, à esquerda, com Luiza Teodoro, em 2007



Fonte: Acervo pessoal de Samuel Munguba Junior (2007).

Além da própria família, Samuel Munguba Junior aproximou também Luiza Teodoro de outro pastor de sua igreja, Francisco Nascimento, durante o mesmo período. E foi desses dois pastores que Luiza recebeu assistência durante seus últimos anos de vida: “Então, ele também adorava a Luiza, adorava ficar perto dela, então era a pessoa que estava mais indo na casa. Quando eu não podia estar, o pastor Nascimento é quem estava com ela, que me representava, que estava lá cuidando de tudo” (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

Pastor Nascimento (15 jan. 2022, entrevista), antes de descrever sua relação pessoal com Luiza, iniciou sua narrativa enfatizando o legado educacional da biografada: “[...] naquela época em que nós convivemos com ela, eu quero que você imagine o seguinte, nós estávamos tendo a oportunidade de estar sentados com a maior educadora do Ceará”. Pela representatividade que tinha no cenário educacional, Luiza foi convidada por Nascimento para ministrar momentos formativos na Igreja Batista, com o grupo de educadores que lá participavam. Assim,

Luiza também se aproximou da Igreja Protestante, pois, mesmo defendendo ser o catolicismo sua crença, sempre se manteve aberta a outras manifestações religiosas. Além disso, sua identificação com Nascimento também aconteceu devido à mesma origem de formação de pensamento político, como ele afirmou: “Antes de chegar na igreja, antes de ingressar na igreja, eu havia passado pelo PCdoB [Partido Comunista do Brasil], tinha a minha vivência com a esquerda, essa coisa toda, e muitos pontos de vista meus eram influenciados por aquilo que a esquerda pontuava e defendia”, e acrescentou que a Luiza também vinha da mesma realidade: “Ela veio da Juventude Universitária Católica, que depois se tornou a Ação Popular. Ela teve um envolvimento muito forte também com o PCdoB” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

A forte amizade com os pastores nos ajudou a revelar algumas curiosidades da vida mais íntima e pessoal de Luiza Teodoro: “Luiza adorava vinho e adorava bolo de nata, certo? Tanto é que ela comprava bolo de nata e o vinho dela de uma padaria que ficava lá na Santos Dumont⁵, porque ela dizia que era o melhor bolo de nata da cidade e onde tinha o único vinho que ela gostava” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista). Sobre o bom gosto com comidas, Luiza recebeu influência do pai, que, sempre que podia, comprava para a filha doces finos.

Luiza Teodoro “[...] adorava caranguejo, gostava muito de caranguejo e gostava muito de viajar” (Albano, 01º fev. 2019, entrevista). Além disso, Luiza adorava um baralho. Na presença dos amigos mais íntimos, estava sempre disponível para fazer atividades que lhe davam vontade. José Albano (Albano, 01º fev. 2019, entrevista), grande amigo de Luiza, reviveu um momento de descontração com a biografada: “Eu lhe cito um dos programas que a gente fez: eu e esses amigos, a gente saiu de noite,

5 A avenida Santos Dumont perpassa pelos bairros Aldeota e Centro da cidade de Fortaleza.

eu não sei, tomamos cerveja”. Ele continuou com entusiasmo rememorando a vivência de quando os dois eram jovens:

Aí nós estávamos nessa brincadeira e devia ser já onze e tanto [noite], aí não sei quem do grupo disse assim: ‘Vamos fazer um programa doido, bem doido?’. ‘Tipo o quê?’. ‘Nós vamos no cemitério agora no meio da noite!’. Bom, o carro era o meu: ‘Eu vou. Eu topo. Eu vou. Vamos lá!’. Aí alguém disse: ‘Deve estar fechado’. E, de fato, o portão estava fechado. Alguém disse: ‘Então, a gente pula o muro’. Nós éramos uns quatro ou cinco, não me lembro mais. A Luiza entrou e disse: ‘Pulamos o muro do cemitério’. E fomos caminhando no meio dos túmulos, meia-noite, meia-noite e pouco. Só para lhe dar uma ideia de como ela era disponível para qualquer coisa, sabe? Ela era uma pessoa que aparentemente era séria, sisuda, mas, chegava mais perto, você entendia que ela era outra coisa. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

A amiga Guaraciara Leal (20 ago. 2018, entrevista) também recordou momentos de alegria que experienciou com Luiza Teodoro, que, de vez em quando, tinha vontades surpreendentes e contava com a sua companhia para realizá-las:

Uma vez ela chegou: ‘Vamos assistir à Dona Doida?’. Eu digo: ‘E está passando?’. Ela disse: ‘No Rio’. Eu disse: ‘Mulher, e nós vamos para o Rio de Janeiro assistir?’. Ela disse: ‘A vida é isso. Como é que eu vou perder a Dona Doida?’. Aí nós saímos daqui para ir assistir a esse espetáculo no Rio de Janeiro e voltar no outro dia. Ela era capaz dessas coisas que são, assim, extravagantes, no final das contas, mas que dão sentido à vida. Realmente dão sentido à vida!

Essas narrativas são importantes para compreendermos Luiza Teodoro para além da personagem representada pela sociedade como ícone da educação. Seus desejos, gostos e singu-

laridades nos evidenciam como era na intimidade do dia a dia e como colecionava histórias da sua própria vida:

[...] uma vez ela me convidou para a gente ir para a França. Eu disse: ‘Luiza, eu lá posso ir para a França, criatura! Eu lá tenho dinheiro para ir para a França!’ [...]. Ela disse: ‘Não, eu aluguei um apartamento. Compre sua passagem que o apartamento já está alugado’. Passei um mês com a Luiza em Paris. Luiza me mostrava até os calçamentos. ‘Aqui, na Idade Média [...]’. Aí ela dava uma aula! Bom, depois dessa coisa, Luiza era uma mulher que adorava, ela era sofisticada. Como ela dizia: ‘Preta, feia, não sei o quê, mas sofisticada’. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Luiza Teodoro gostava de viajar e incentivava as experiências e os intercâmbios em outros locais como momentos de constituição do ser no âmbito pessoal, histórico, cultural e até mesmo formativo. Com a ajuda do pastor Francisco Nascimento, encontramos o passaporte da biografada (Anexo), que nos levou a perceber como ela gostava de investir em viagens: Canadá, Lisboa, Estados Unidos e França (especialmente): “Ela fez dezenas de cursos na Europa. Ela passou um bom tempo na França, fazendo cursos considerados de extensão” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

Foi recorrente também nas narrativas dos entrevistados a recordação de que Luiza gostava de novelas e de programas de televisão que são considerados entretenimentos bobos: “Ela gostava de assistir ao Big Brother, mas para quê? Ela ficava analisando o perfil comportamental de cada participante” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista). Na representação sobre Luiza, os entrevistados mencionavam com maravilhamento o fato controverso de a educadora considerada por eles como culta gostar também de produções da cultura de massa: “Fascinada por novela”:

Lembro bem de uma novela que, assim, o final da novela – eu não lembro mais o nome da novela –, mas foi uma novela que um dos atores era o Antônio Fagundes e, na novela, no enredo, ele era pai de um rapaz que era homossexual e que ele não aceitava de jeito nenhum a homossexualidade do filho. O ator que fazia esse papel – eu não lembro agora o nome⁶ – sofreu na novela um AVC [acidente vascular cerebral] e foi esse filho rejeitado quem passou a cuidar, se dedicar exclusivamente ao pai. Durante toda a história, ele buscou o reconhecimento desse pai e nunca obteve, e, no final, o pai disse que o amava. Eu lembro que eu estava com a Luiza nesse dia e a Luiza chorou, mas chorou muito. (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

Recordou-se também dos últimos momentos de vida da biografada, quando ela esteve internada; a preocupação dos pastores era garantir uma televisão no apartamento de Luiza com a programação da emissora Globo, que transmitia novelas das 18 às 21 horas. E assim foi feito, para que ela pudesse continuar com a tradição de assistir às suas novelas.

A Luiza era uma pessoa que lia muito, que lia em francês, que lia em alemão, que lia em português, em espanhol. Então, ela gostava muito de ler, mas, ao mesmo tempo que era essa pessoa que adorava ler, era a pessoa que assistia novela. Eu disse: ‘Luiza, como é que tu assiste novela? Pelo amor de Deus, Luiza! Eu não assisto novela, eu tenho ódio de novela!’ [...]. E ela disse: ‘Ah, novela é uma beleza. Eu amo novela’. E um dia a gente foi sair, e ela falou: ‘Eu só vou sair depois da novela’, e eu disse: ‘Ah, então você vai ficar, porque eu não vou esperar você brincar de novela’. Então, a Luiza tinha essas incongruências que eram muito legais. Ao mesmo tempo, aquela pessoa extremamente culta, mas uma pes-

6 Novela *Amor à vida*, exibida na rede Globo no ano de 2013.

soa que assistia novela, conversava com o povo, uma pessoa extremamente simples. (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

O pastor Nascimento (15 jan. 2022, entrevista), para exemplificar o fato de a educadora ser uma intelectual e ligada às artes, mas, ao mesmo tempo, também gostar de programas populares da televisão brasileira, citou a ocasião em que Luiza Teodoro cantou, juntamente com outros integrantes do coral Madrigal, para o filósofo Sartre, na década de 1960, em sua passagem na Universidade Federal do Ceará (UFC):

Não só a Izaíra, tinham outras figuras bem conhecidas da cidade, na área da cultura, na área da educação, que participavam do Madrigal junto com ela. Inclusive, eu não sei te dizer exatamente o ano, talvez tenha sido em 1960, mas essa informação é importante se verificar melhor. O Jean-Paul Sartre passou por Fortaleza. Na época, o então secretário de cultura chamou o coral Madrigal para se apresentar para ele.

Sobre essa mesma experiência, encontramos o relato sobre outra amiga de Luiza que esteve com ela estudando no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, no final dos anos de 1950.

Lembro quando, em 1960, o grande coral cantou na Concha Acústica o 'Alleluia', de Haendel, e as 'Canções de cordialidade', de Villa-Lobos, dando boas-vindas a Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, que viera a Fortaleza para receber da UFC o título de doutor *Honoris Causa*. Ela, franzina no seu vestido claro, mas chamando a atenção pelo turbante e pelos óculos escuros. Ele, magrinho, de pescoço pelancudo e óculos redondos; mais parecia um calanguinho. Eram seguidos por um cortejo de intelectuais locais que lutavam na saída do evento para ficar mais perto do casal, na esperança de

uma foto para a posteridade. Depois, na cerimônia de outorga do título, música brasileira e francesa cantada pelo Madrigal alegrava os convivas. Lá estava Luiza com seu enorme ‘liseuse’ de gorgorão róseo, uniforme oficial do grupo. A visita do intelectual marcou a cidade e, no Conservatório, deu mais ânimo aos sonhos da mudança para perto da UFC. (Mércia Pinto, *Luiza te adoro: 80 anos em 80 páginas*, p. 26).

Luiza Teodoro, ainda bem jovem, ingressou no coral da UFC, onde cantava como soprano e, anos depois, foi convidada como professora para ministrar aulas sobre História da Arte para o mesmo coral, que foi formado por um grupo que desenvolvia suas atividades no Conservatório Alberto Nepomuceno, no Centro de Fortaleza: “O Orlando Leite foi convidado para criar o primeiro coral da universidade, que foi o Madrigal. Esse Madrigal ganhou prêmios, foi ao Chile, foi o primeiro Madrigal, foi o primeiro coral que cantou naquela capela lá do Palácio da Alvorada. Famoso, tem filmes [...]” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

A Imagem 9 demonstra o grupo de cantores e cantoras do coral Madrigal. Luiza, primeira da ponta à direita de quem vê a imagem, está vestindo o *liseuse* mencionado anteriormente pela amiga, que é um casaquinho feminino. Todos estão com o mesmo modelo e cor de roupa e de sapatos. Sem grandes expressões ou sorrisos, a fotografia registrou Luiza manifestando atenção aos comandos do professor para cantar em sincronia com o grupo.

Imagem 9 – Luiza Teodoro (primeira à direita da foto) cantando no coral Madrigal da UFC



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro (1960).

Ao todo, foram três anos cantando com o grupo Madrigal, no qual Luiza se aproximou e constituiu uma grande amizade com Izaíra e com a família dela. Ela foi madrinha da filha de Izaíra, tendo a história de amizade entre as duas durado até os últimos dias da vida de Luiza. A amiga nunca deixou de telefonar e visitar – inclusive quando a biografada esteve hospitalizada. Ela recordou com tristeza o último momento que teve com a amiga: “Nos últimos dias, ela sabia que ia [...]. Despediu-se de mim e de todo mundo” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista)⁷.

As experiências que Luiza Teodoro acumulou ao longo da sua vida aproximaram--na dos amigos que estiveram ao seu lado, com fortes laços de amizade e família. Na nossa interpretação, Luiza Teodoro constituiu uma nova família, formada por ex-alunos e amigos, que supriam a necessidade da biografada de cuidado, de afeto e de parentesco.

7 A professora Izaíra Silvino faleceu dois anos após a realização da entrevista sobre Luiza Teodoro.

Eu posso crer que a Luiza foi muito feliz nessa área e acredito ainda mais em uma outra coisa, que ela, na verdade, não chegou a buscar, a procurar. Por quem ela era, por quem ela se dedicou, pela relevância que ela teve na vida de vários, facilmente ela conquistou esses ‘novos parentes’. (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

Nos últimos anos da vida de Luiza Teodoro, foram Nascimento e Samuel Munguba Junior – que mais pareciam parentes pela responsabilidade que tomaram para si – que acompanharam o tratamento de saúde, idas e vindas ao hospital e suas últimas atividades.

O Samuel, como pastor e com uma rede de trabalho social que a Igreja dele tinha, e tem ainda, ele acolheu a Luiza para resolver todos os problemas da Luiza. Problema de casa, problemas de encanamento, de eletricidade... tudo era com ele. Ele resolvia, sabe? De documentação dela, seguro... Quando ela morreu, o funeral... tudo, ele cuidou de tudo. Ele cuidava dela. Ele realmente cuidava dela. O Samuel é importantíssimo. Foi, assim, um pai, um filho, vamos dizer, para ela. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Nascimento (15 jan. 2022, entrevista) recordou que, com a série de intercorrências de saúde que Luiza desenvolveu, em determinado período, um problema na traqueia a impediu de falar, foi quando teve que recorrer ao uso do traqueostomo: “[...] imagine aquela mulher *intelectualzona*, culturalmente uma das maiores culturas daqui, uma grande educadora politicamente antenada, tudo isso, e, assim, isolada, presa a uma cama de hospital, até que chegou um dia que ela ficou impedida de falar”. Esse foi o momento em que Nascimento (15 jan. 2022, entrevista) recordou ter sido um dos mais dolorosos:

Uma das coisas que a Luiza mais gosta é falar, é expressar seus pontos de vista, é dizer o que ela pensa, cantar, ou seja, o falar, para Luiza, é tudo. E agora ela não fala mais. Então, assim, nós reaprendemos a nos comunicar com a Luiza naquele período e, assim, durante aqueles dois anos, a vida da gente ficou muito dividida entre nossa casa, a casa da Luiza e a igreja.

Luiza teve vários internamentos nos dois últimos anos da vida dela. Chegou a ficar internada por muitos meses e a recorrer a tratamento na Unidade de Terapia Intensiva do hospital. Nesse período, a Luiza professora, pensadora, artista e intelectual passou a vivenciar uma nova dinâmica, com a fragilidade física e mental, recebendo cuidados da rede de apoio que construiu ao seu redor. Resistiu ao fato de ter que sair da casa que sempre morou e de conviver com cuidadoras que ajudavam na administração de seus remédios. Foi quando precisou acatar a decisão dos amigos religiosos de se mudar:

[...] eu a coloquei para morar perto da igreja para poder cuidar dela, para o pastor Nascimento estar todo tempo com ela lá, todo mundo, para ela ter todo o apoio, e foi onde ela veio a falecer. Mas, quando ela faleceu, ela tinha momentos de lucidez e tinha momentos que ela já estava bem ausente, bem ausente mesmo. E a parte respiratória e cardíaca foi debilitando muito a Luiza; ela já não tinha muita força, não tinha força para andar; o tempo todo na cama. (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

Assim, os últimos anos foram marcados pelas mudanças bruscas, com a saída da biografada de um contexto de atividades e de independência para as consequências incapacitantes dos problemas de saúde que lhe acometeram; especificamente “[...] os últimos meses dela foram, de certa forma, tristes pela ausência de tanta gente” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista). Luiza Teodoro não resiste e falece em 3 de setembro de 2017,

“[...] mas ela recebeu muito amor, muito carinho, de todos os filhos dela” (Munguba Junior, 15 jan. 2022, entrevista).

4.2 Representações da mulher negra, “mas” intelectual

As primeiras descrições dos entrevistados sobre o aspecto físico de Luiza Teodoro nos levaram a concluir que esta era uma mulher negra, e essa representação estava carregada de sentidos e práticas relacionadas à sua identificação como mulher negra. A palavra “negra” está atribuída às diversas implicações sociais que nos remetem ao contexto de exclusão, opressão escravista e negação de direitos de africanos e/ou afrodescendentes no Brasil. Historicamente em nossa sociedade, houve, e ainda há, a valorização do grupo hegemônico branco em detrimento dos negros e de seus aspectos socioculturais. A base do racismo no contexto brasileiro se constituiu de forma ardilosa e a partir de sua própria negação, mediante o discurso de homogeneização das diferenças (Gomes, 2017).

A falsa ideia de democracia racial, conceito que neutraliza os conflitos existentes entre as raças e fantasia a existência de condições de igualdade entre elas ao longo da formação do nosso povo, contribuiu para que as situações de opressão racial e a negação do valor da negritude fossem naturalizadas no cotidiano e no imaginário social brasileiro e consequentemente cearense. Porém, não só pesquisas e estudos acadêmicos demonstram, mas nossa própria realidade vivenciada dia a dia nos espaços que ocupamos evidenciam que ainda é aparente a cultura de dominação branca se levarmos em conta direitos e oportunidades. Imaginemos como era possível identificar e vivenciar o racismo durante o período em que nossa biografada viveu (Gomes, 2017; González, 2020).

Pelos relatos autobiográficos deixados por Luiza Teodoro, é possível observar que ela compreendia que ser mulher negra du-

rante o período em que viveu e especificamente durante a demarcação temporal deste trabalho (1960 a 1995) correspondia a lidar com um conjunto de significações relacionado à sua autoestima, sua afetividade, suas crenças, suas motivações e sua ação como sujeito social. As experiências de Luiza Teodoro, em seu tempo e espaço de atuação, poderiam receber os impactos do racismo estrutural, porém essa conscientização possivelmente ainda não fosse despertada ou estivesse em processo de construção, uma hipótese que explica a conformação e a naturalização de atitudes, preconceitos, estereótipos e narrativas da/sobre nossa biografada.

Ela tinha consciência de ser mulher, tinha consciência de ser negra, tinha consciência dos empecilhos disso, mas ela não é aquela coisa do: ‘Eu sou uma mulher negra, eu vou lutar pelos direitos das mulheres negras, não’. Entendeu? ‘Eu sou uma mulher negra, mas eu não me reduzo a isso, eu não sou só isso. Então, ela tinha essa percepção, mas, para ela, não era um motivo de militância, entendeu? Não era uma bandeira para ela. (Loureiro, 18 jan. 2019, entrevista).

Apesar da existência de grupos e de manifestações de cunho racial durante a passagem dos períodos históricos em âmbitos mundial e nacional, a ascensão dos movimentos de conscientização e de politização dos negros acontece de forma mais enfática e organizada a partir da década de 1980. Para Gomes (2017), foi devido à atuação do(s) movimento(s) negro(s) que a cultura supremacista branca⁸ passou a ser combatida, criando-se meios de cessar as opressões diretas ou simbólicas do contexto de colonialidade⁹ que perpetuava a condição de in-

8 O termo “cultura supremacista branca” não possui relação com ideologias de pureza racial. Esse termo se refere à supervalorização do “ser branco” e/ou das produções de pessoas brancas.

9 O termo diz respeito ao processo de colonização do ser, em que a pessoa negra é colonizada pela supremacia da cultura branca colonizadora.

ferioridade das pessoas negras. Provavelmente a consolidação dessas ideias ou de grupos voltados para a conscientização da negritude ainda não fazia parte da realidade em que viveu Luiza Teodoro, ou do período histórico em que estava inserida, porém problematizamos ainda que a conformação social também seja justificativa possível para a sua postura conciliadora acerca da sua aceitação e negação como mulher negra.

Percebemos, através dos relatos autobiográficos e das entrevistas coletadas, que a identificação de Luiza Teodoro como mulher negra teve início no próprio contexto familiar, por revelar que a sua avó, pobre e mulher sertaneja, era a sua própria história.

Uma mulher que morreu aos 95 anos e a maior parte da vida dela viveu na cidade. Era pobre e nunca abandonou os hábitos do sertão, e vestia-se como as mulheres do sertão: pano na cabeça, saia e casaco, chinelo de arrastar. O som dela era do chinelo lep... lep... lep... Nunca entrou num bonde ou num ônibus, a não ser depois de muito velhinha em que eu a levava de táxi, mas ela gostava de andar a pé. Então, ela era o repertório do sertão, aprendi a história do Ceará com ela, história de boi, antigas canções de folclore. Essas coisas todas. (Fonseca, 1997, p. 125).

Rosinha, embora fosse considerada por Luiza como sua avó, era, na verdade, sua tia, irmã mais velha do seu pai. O que podemos inferir através dos relatos de Luiza é que a relação que ela estabelecia com Rosinha resguardava a latência do contexto de escravidão, que fazia parte da realidade de sua família, que havia sido escravizada. Luiza não só aprendia com a avó, mas as duas compartilhavam a mesma origem afrodescendente. As histórias contadas por Rosinha certamente se referiam também a esse passado. Apesar de ter vivido muito tempo na cidade, Luiza afirmava o seguinte sobre a avó: “[...] era profundamente

rural, nas memórias, na filosofia de vida, é uma presença muito forte na minha vida a Rosinha [...]” (Salgado, 1994, p. 26).

Consideramos que essa identidade negra foi inicialmente produzida em comparação ao padrão branco vigente, fato que nos leva a perceber que Luiza buscou certa compensação para o que considerava “ruim”. Em nossa análise, a utilização das palavras “negra” ou “preta” foi relacionada a um significado ruim.

É tão interessante; ela disse: ‘Olhe, sou mulher, feia, negra e inteligente. Isso me fez me encourçar, porque senão me derrubaria’. Como é que uma mulher feia, negra e pobre, ela era neta de escravo, tem a audácia de se meter nas coisas, de falar e de ser uma mulher inteligente? Então, ela dizia que tinha se encouraçado. Ela dizia muito isso, por conta dessa situação dela. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

É interessante refletir que as imposições da ideologia da branquitude são assimiladas de modo que as próprias pessoas negras internalizam tais padrões e buscam se distanciar – e, muitas vezes, até negar – de suas características de negritude (Hooks, 2019). Em nossa análise, percebemos que a narrativa negativa apresentada acima pode parecer sutil, mas não pode ser ignorada. Para compreender quem é Luiza Teodoro, é preciso visualizar essa imagem negativa que ela tinha de si, que ocorreu em implicações em sua subjetividade.

É de relevância ressaltar também que, ao analisar a definição de Luiza como “mulher feia, negra e pobre”, temos um debate que perpassa por uma interseccionalidade de discriminações, que revela a repulsa pelas características da nossa biografada pela sociedade, em que o contexto fortalezense não é exceção: “[...] ser uma negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais alto nível de opressão” (González, 2016, p. 408). Já foi discutido neste

trabalho o quanto as mulheres tiveram condições diferenciadas para terem acesso à educação (como também a direitos básicos), assim como já apresentamos a demanda social da mulher designada ao matrimônio e à maternidade. Assim, diante desse modelo, ser uma mulher como Luiza Teodoro, sem pretensão de ocupar um papel imposto para a “natureza feminina”, como esposa e mãe, já causava estranhamento aos que estavam ao seu redor.

Constituir uma família era um papel indiscutivelmente destinado à mulher e, portanto, àquelas que carregavam o estigma da “solteirice”, antes de receber a designação pejorativa de “encalhada”; era, acima de tudo, a filha de uma senhora casada, que desempenhara seu papel de esposa e possuía as características do dom maternal e da fragilidade de seu gênero (Pinsky; Pedro, 2013).

Ser mulher sozinha e ser pobre significava não poder se assemelhar às outras mulheres que eram dependentes de pai ou de esposo. Financeiramente ela era a única responsável por trabalhar e por manter seu próprio sustento – para a sociedade, um marcador de preconceito; para Luiza, nenhum impacto significativo além da autodependência. Consideramos que Luiza Teodoro foi uma exceção à regra existente entre 1968 e 1980, em que a maioria das mulheres negras possuía baixa escolaridade e desempenhava trabalhos manuais (González, 2020). Ser mulher negra e ser sozinha tinha impactos maiores em sua dimensão subjetiva do que a circunstância de ser pobre (condição essa que foi transformada ao longo da sua atividade profissional).

O sistema de subjugação que o patriarcado impôs às mulheres se evidencia através das violências físicas e simbólicas que elas sofreram e a que se submeteram ao longo da história, haja vista que as concepções e os discursos patriarcais serviram para determinar como as mulheres deveriam, por exemplo, agir, pensar, falar, trabalhar, vestir-se e viver. O controle social exis-

tente sobre a vida das mulheres levou também à formação de estereótipos e de imagens negativas do feminino (Tiburi, 2018). O ódio às mulheres fez com que a caminhada destas rumo à conquista de seus direitos e de liberdade se tornasse cansativa e exigente. Em seu relato autobiográfico, Luiza pontuou o fato de a sociedade ser exigente quanto à normatividade que era imposta a ela:

Gosto de mim, e isso foi uma conquista, pois passei um tempão sem gostar. Louvavam tanto a minha bendita inteligência, e eu sabia que não era só isso. Mas aí eu compreendi que não deixava as pessoas verem meu lado afetivo, era culpa minha. Eu me defendia, porque era uma mulher pobre, preta, feia e só, numa sociedade extremamente exigente, em que você tem que ser mulher de fulano, ou tem que ser jovem, ou tem que ser bonita, ou tem que ser isso, ou tem que ser aquilo. No dia em que vi que podia ser tudo isso se me deixasse amar, entendi que não me deixava amar porque não me amava. Então, comecei a gostar de mim, e as pessoas acharam muito mais fácil gostar de mim. (Fonseca, 1997, p. 135).

Notamos na fala de Luiza que o despertar para si, amando aos 66 anos quem era e deixando ser amada, foi um processo conquistado. Evidentemente o fato de não gostar de si e até mesmo de se couraçar em suas relações era devido a esses estigmas que ela mesma demorou a aceitar: ser mulher negra, feia e sozinha. Como afirma Hooks (2019, s.p.), estabelecer uma relação de amor consigo e com sua imagem é algo que está relacionado a uma dinâmica de reconhecimento: “[...] para as pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha”. Por isso é necessário um empenho para construir o ser e se reconhecer.

Essas discussões são pertinentes neste estudo para tentarmos compreender como era para Luiza Teodoro carregar a carga das representações supracitadas num período em que não se teorizava ou se discutia sobre raça, imagem e dominação racial. Nota-se atualmente um esforço da mídia e da cultura de massa, em geral, para incluir pessoas negras em filmes e em novelas com atuações positivas, por exemplo, ou dar visibilidade à música ou à literatura produzidas por negros e por negras, com o intuito de valorizar suas imagens, seus corpos, suas belezas, suas atitudes, suas falas, seus costumes e suas histórias. São ações de compensação e/ou reparação, nós sabemos, assim como sabemos que essa tentativa é recente e que o padrão estético branco sempre prevaleceu, “[...] as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca” (Carneiro, 2011, s.p.).

Possivelmente a afirmação de sentir-se feia estivesse relacionada à sua imagem de mulher negra e é pertinente constatar como a natureza ideológica das imagens são decisivas para condicionar a criação de nossas impressões sobre nós mesmos e sobre como os outros nos veem e tiram conclusões ao nosso respeito. Uma mulher negra sentir-se feia é uma construção ensinada pela sociedade supremacista branca: “[...] nós, pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos” (Hooks, 2019, s.p.), e, mais uma vez, a internalização do racismo mostra sua face.

Amar a si foi um processo para Luiza Teodoro. A inferioridade que carregava, pelo contexto que estamos apresentando, afetou a sua capacidade de amar a si mesma e consequentemente de se deixar ser amada: “No dia em que vi que podia ser tudo isso se me deixasse amar, entendi que não me deixava amar porque não me amava”. Essa narrativa, já apresentada há

pouco, enfatiza esse processo. Tomo de empréstimo trechos da música de Tássia Reis, “Se avexe não”, para relacioná-la ao caminhar de Luiza na construção de amar a si mesma (eu a dedicaria, se pudesse, nos vários tempos em que vivemos, para que permitisse se amar mais):

Se avexe não / Não chore / Nem se demore nesta dor
 / Porque acalanto do seu coração / Está vindo e é tão
 lindo / Quanto esta canção // Não que eu lhe deva dizer
 / Como é que se deve sofrer / Chore, se quiser chorar /
 Corra, se quiser correr // Me permito desmoronar / De-
 saguar todo entristecer / Pra que seja possível curar / Me
 amar e me prevalecer // Não, então chore e se demore /
 Se preciso for seja o acalanto do seu coração / Que é tão
 lindo / Bem mais lindo do que esta canção.

O processo de se amar é permitir chorar e desmoronar, mas também é a necessidade constante de cultivar o amor interior, como a letra da música diz sobre se “prevalecer”, que, nesse caso, é um verbo de ação pessoal, intransferível e urgente. Luiza provavelmente demorou a compreender o que aprendemos com Hooks (2010) de que as feridas do coração são curadas com o amor: “Era uma pessoa que tinha um coração maravilhoso, um coração doce. Era uma pessoa que amava com profundidade, mas ela não se deixava cativar. Ela era uma pessoa bem séria, bem rígida; só quando você chegava perto dela mesmo” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista). A inferioridade foi uma característica internalizada que, aliada ao racismo velado, teve impacto na formação da autoimagem construída por Luiza Teodoro. Entendemos que o processo sociocultural que incutiu o ódio racial e criou imagens negativas às mulheres negras (e ao povo negro) é responsável pelas subjetividades das pessoas negras terem sido/estarem contaminadas. E amar a si começa com a resignificação de novas formas de pensar sobre si, sem desconsiderar todo esse processo de repulsa à negritude (Hooks, 2019).

Defendemos a ideia de que Luiza tinha consciência de sua negritude, mas, diante do racismo existente em seu tempo, ela ora aceitava e reconhecia sua identidade, ora a negava. É forte a evidência de que Luiza Teodoro buscou, ao longo de sua história de vida, fortalecer o pilar da sua intelectualidade, por considerar algo positivo na contraposição de sua autorrepresentação negativa como mulher pobre, preta, feia e sozinha. Por isso, demorou a gostar de si e demorou a deixar os outros gostarem também.

Destacamos nas narrativas dos entrevistados (como já tínhamos mencionado no tópico anterior desta seção) que Luiza Teodoro apresentava-se com as seguintes características: triste, brava, solitária e dura.

Uma pessoa que anda com uma postura bem ereta. Anda sem rapidez. Era uma pessoa que andava com um passo lento e firme e ela transparecia uma dureza. A Luiza [...] ela podia assustar algumas pessoas, assim, sabe? Eu lembro... Eu não, digamos assim, sofria muito com isso, porque eu me identifico um pouco também com essa característica de ser um pouco duro, às vezes. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

“Podia assustar algumas pessoas”: essa postura poderia ser uma forma encontrada por Luiza de se blindar durante sua fase de não se permitir amar. O contexto de discriminação de gênero e de raça no qual Luiza estava inserida pode justificar a sua postura de dureza e de distanciamento. De acordo com Hooks (2010), os sistemas de imposição da cultura dominante podem causar medo e até mesmo afetar a afetividade das mulheres negras pela relação que estabelecem com a inferioridade, conforme já foi possível identificar no contexto de atuação da nossa biografada. Como mecanismo de distanciamento e pelo sentimento de orfandade que ela carregava, deixava transparecer essa dureza mencionada e também: “Ela tinha um olhar

doce; olhar para a Luiza era sentir uma paz, sentir uma compreensão, sentir, ao mesmo tempo, uma tristeza” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

Ainda sobre as narrativas acerca das representações de Luiza Teodoro, importa destacar o seguinte:

A Luiza era feia. Eu achava ela... um rosto largo, mal resolvido, sabe? Eu acho que ela tinha uma mistura de índio, negro e branco. Uma mistura que não era muito agradável em termos estéticos, assim. E ela também não estava muito preocupada com isso, não. Ela se vestia com bom gosto, mas ela [...] não ia atrás de se pintar, de corrigir coisas com penteados X, Y; nunca vi a Luiza assim; nunca! Talvez ela usasse um colar, uma coisa assim, alguma coisa ligada à África, mas ela não tinha o cabelo liso exatamente nem era também afro, mas era uma coisa entre uma coisa e outra. Ela tinha uma influência, uma herança genética com um teor africano certamente e da Índia também. Assim, uma pessoa bem cearense, não é? Mas ela, pela beleza interior dela, pela alegria dela, pela radiante presença que ela tinha, ninguém notava que ela era feia, sabe? Ninguém reparava nisso. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Diante do relato acima, reconhecemos na oralidade do entrevistado uma percepção pejorativa acerca da estética negra de Luiza, o que reflete um pouco o ideário social no momento histórico no qual discutimos. Cabe salientar que não estamos aqui fazendo juízo pessoal da narrativa em análise, mas um juízo histórico, tendo em vista que a beleza branca, como padrão estético, afasta a valorização das características físicas da negritude. “Não era muito agradável em termos estéticos” significa dizer que não há aproximação com a beleza única branca, isso porque, “[...] no inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral” (Fanon, 2008, p. 162). Assim é fácil incorporar

essa “feiura”: “[...] tento ler nos olhos do outro a admiração e se, infelizmente, o outro me devolve uma imagem desagradável, desvalorizo este espelho” (Fanon, 2008, p. 176).

Ainda sobre a estética de Luiza Teodoro, as narrativas dos entrevistados apontaram aspectos relevantes, como “[...] a simplicidade no vestir-se, tinha uma simplicidade mesmo. Cabelo curto, ao mesmo tempo assumindo a sua afrodescendência; para ela, era uma coisa muito tranquila” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista). É interessante perceber que, em todas as fotos a que tivemos acesso, bem como em todos os vídeos disponíveis na internet, Luiza Teodoro sempre apresentava seu cabelo curto e sem alisamento – talvez pela dificuldade da prática de alisamento, ou talvez pela necessidade de assumir sua afrodescendência, como mencionou seu ex-aluno. O fato é que seu cabelo era uma marca em sua representação, conforme a Imagem 10 exemplifica.

Imagem 10 – Luiza Teodoro e o seu cabelo curto africano



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Eduardo Loureiro.

O estilo do cabelo da nossa biografada foi mencionado em algumas narrativas, quando a pergunta era a sua descrição

física: “[...] ela era morena clara dos olhos verdes, mas o cabelo dela era, era um pouco, era assim, bem encaracolado, como cabelo negro, porque o pai dela era negro. A mãe dela era branca e o pai dela era negro, ela falava para gente” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

Podemos comparar a narrativa acima com um episódio de racismo cotidiano registrado no livro de Kilomba (2019, p. 145), no qual Alicia escuta de uma amiga a frase: “[...] mas pra mim você não é negra”, como um favor ou recompensa de não atribuir a característica negativa de ser mulher negra. Esses episódios demonstram como o racismo enraizado no imaginário e no cotidiano social tende a negar a negritude, amenizando (ou apagando) a cor preta para “morena clara”, assim “[...] o que era visto de repente se torna invisível” (Kilomba, 2019, p. 145).

É interessante um questionamento que emerge desse contexto: por que a sociedade condiciona as pessoas a negarem a cor preta? Esta escrita biográfica, por exemplo, poderia seguir o padrão de considerar a negritude como algo insignificante, porém achamos -nos na obrigação de evidenciar que a nossa biografada, Luiza Teodoro Vieira, era uma mulher negra, trazendo à tona reflexões diante do que encontramos dessa representação, além de mostrar para a História da Educação Fortalezaense que o protagonismo dessa educadora inclui a sua negritude. No entanto, respondendo à pergunta, a sociedade condiciona a negação da cor preta porque essa se convencionou agressiva e ofensiva; as pessoas foram ensinadas a não se identificarem como pretas e a se compararem com o ideal branco. Ao identificar uma pessoa como preta ou negra, esses termos assumem o sentido de descrever o(a) outro(a) com “repugnância” e “medo” (Kilomba, 2019).

A palavra “morena” nos direciona à compreensão de uma hierarquia ou escala de cores, na qual a cor preta está para o ruim (indesejável) assim como a branca está para o bom (de-

sejável). Desse modo, o moreno posiciona o outro, a quem nos referimos, como menos ruim, ou mais aceitável, e não revela a negação da entrevistada, mas o pensamento de toda uma cultura formada em base discriminatória.

Ressaltamos ainda que houve um mecanismo de recompensa na narrativa da entrevistada para definir a pele, mas, pelo cabelo “encaracolado, como cabelo negro”, não teve a possibilidade de dissociar Luiza da negritude. O cabelo negro é historicamente o estigma da negritude e sempre foi muito desvalorizado por estar relacionado à inferioridade. Vejamos que:

Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravidão. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não civilização. O cabelo africano foi então classificado como ‘cabelo ruim’. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o ‘cabelo ruim’ com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos’ da negritude. (Kilomba, 2019, p. 26-27).

Como já vimos na fotografia, Luiza assumia o seu “cabelo ruim” e assumia também uma consciência racial, que a distanciava do padrão de cabelo branco. Luiza Teodoro é representada por seus pares pelos elementos simbólicos da cultura africana que reivindicava como mulher negra, como o cabelo, a literatura: “Ela gostava também muito de literatura africana” (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista), além das suas falas, que eram autodeclaratórias. Sua identificação como negra produzida interiormente não se desvincula do contexto cultural e do ambiente social que forjava uma representação para o outro. A forma como era

representada pelos entrevistados diz um pouco sobre como ela expressava a sua negritude:

Ela era negra, por causa da questão mesmo do seu interior. Porque, na minha concepção, a pessoa não é negra pela tonalidade da pele. A pessoa é negra por causa das suas atitudes... do que ela fazia, do que ela gostava. E ela, por sinal, até era uma das pessoas abertas, porque, além de ser altamente católica, ela também era umbandista. A Luiza seguia essa questão da religiosidade, assim, umbandista e tem até um fato que ela contou que eu me lembro... que ela diz que a vizinha dela, que era meio, assim, espírita, um dia, quando ela estava meio adoentada, foi tipo fazer uma oração nela, uma reza, aí olhou para a casa e disse: ‘Você está muito bem acompanhada, porque tem vários pretos velhos aqui na sua casa, junto com você’. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Percebemos pelos relatos autobiográficos de Luiza e pela narrativa dos entrevistados a sua aproximação com a prática religiosa da umbanda, religião popular brasileira de influência africana, pela incorporação de práticas do candomblé, que pode ter relação com a sua necessidade de imersão na cultura da negritude que ora identificava, ora negava.

Arriscamos inferir que Luiza Teodoro, imersa num cenário de discriminações (ainda que encobertas) e de exigências sociais pelas suas representações aqui apresentadas, tentou uma compensação na seara da intelectualidade. Retornando à narrativa já apresentada: “Como é que uma mulher feia, negra e pobre tem a audácia de se meter nas coisas, de falar e de ser uma mulher inteligente?”, refletimos que a sua inteligência era o fator que apagava ou amenizava as características que eram consideradas ruins. Será que a situação abaixo guarda alguma associação com o que estamos cogitando?

Em um ambiente de brancos na França, apresenta-se um belo negro. Sendo um círculo de intelectuais, é certo que o negro tentará se impor. Ele pede que não olhem para sua pele, mas para as suas qualidades intelectuais. Numerosos são os que, na Martinica, com vinte ou trinta anos, começam a estudar Montesquieu ou Claudel com a única finalidade de poder citá-los. É que, através do conhecimento desses autores, eles pretendem fazer esquecer a sua negrura. (Fanon, 2008, p. 163).

A desvalorização ao fenótipo de mulher negra se compensava com a inteligência: em regra geral, pelo condicionante do processo de escravização, as pessoas negras tiveram maior dificuldade para acesso e permanência nas instituições formais de ensino, formaram o grupo com a maioria de funcionários que desenvolviam profissões ou atividades subalternas, não tiveram a mesma igualdade no acesso ao conhecimento (González, 2016; Saviani, 2008). Luiza Teodoro, ao contrário, era uma mulher negra sábia, era inteligente, era uma intelectual.

Consoante a definição de Bobbio (1997, p. 11), “[...] hoje, chamam-se intelectuais aqueles que em outros tempos foram chamados de sábios, doutos, *philosophes*, literatos, *gens de lettre*, ou mais simplesmente escritores, e, nas sociedades dominadas por um forte poder religioso, sacerdotes e clérigos”. Para nós, compreendemos intelectual a pessoa que possui vasto repertório ligado à ciência, à literatura e à arte em geral, que possui notoriedade por conseguir produzir e expressar (através de trabalho mental ou produto material) saberes e valores.

Mas o que significava ser uma intelectual na cidade de Fortaleza a partir da década de 1960? Esse questionamento pode direcionar nossa discussão para compreendermos essa representação. Não é possível discutir a representação de intelectual da professora Luiza dissociada do contexto fortalezense

que inferiu forças culturais, sociais e políticas que contribuíram para moldá-la.

O progresso (acelerado) de transformações industriais, urbanas, tecnológicas, sociais e culturais que trouxe ares de modernização e de civilização para Fortaleza – predominantemente até a década de 1950 – influenciou o modo de viver, pensar e agir da sociedade local (Oliveira, 2009). Com maior acesso e popularização dos bens/ manifestações culturais, surgiram pessoas e protagonistas que representaram o domínio racional e filosófico que puderam ser consideradas como intelectuais.

A intelectualidade de Luiza se constituiu desde a infância pelo incentivo do pai e pelo acesso diferenciado aos tipos de produtos culturais existentes à sua disposição. Assim, a representação de Luiza como uma intelectual deu-se pela sua constituição cultural. Conforme um de seus ex-aluno afirmou: “A Luiza é uma mestra. Certo? Então, ela é uma mestra; cabe ser professora, cabe ser intelectual, cabe ser uma pessoa profundamente espiritualizada, cabe ser uma profundamente culta, porque ela é uma mestra” (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Consideramos que a sua intelectualidade se relacionava tanto com a sua formação artística quanto com a sua formação e atuação docente.

Ela era uma amante das artes. Ela gostava de cinema. Ela gostava de ópera. Ela gostava muito de literatura, de poesia, de pintura, ela tinha uma cultura muito grande sobre produção artística: escultura, pintura... Ela adorava viajar pela Europa, porque era um banho de arte. Ela sempre ficava cercada de arte e estava sempre presente aqui nas manifestações artísticas de teatro, de tudo. Ela era muito culta. E música, música, então... pelo passado, como cantora de canto coral no conservatório. Música sempre foi um interesse enorme dela. Era uma delícia conversar com ela sobre qualquer coisa. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Dessa forma, perguntamos aos entrevistados qual seria o entendimento de intelectual que eles tinham para considerarem Luiza como tal:

É a pessoa ter uma sabedoria, uma quantidade de conhecimentos, de dominar assuntos e saber dialogar sobre isso, e saber transmitir; eu acho que é isso. E era muita sabedoria, muita, muita, muita. Muito inteligente. Inteligentíssima, porque ela lia muito. Ela gostava muito de música, de filmes, de... coleção dela de disco... a biblioteca, tudo... Eu não diria intelectual, super intelectual... [risos]. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Para mim, intelectual é aquele que lê todo dia, que escreve todo dia e que faz leituras boas a partir do que sabe sobre o mundo em que vive. E que não usa o conhecimento como um poder, mas como um jeito de se relacionar e de melhorar o mundo. Então, a Luiza era essa pessoa: leitora profunda. Não passava um dia sem ler. Ela catava livro; ela chegava aqui em casa: ‘Ah, eu quero levar esse livro. Eu não li ainda, não’. Alguns livros ela ainda está por me devolver [risos]. Porque as outras pessoas levavam os livros da casa dela; aí pronto! Não devolvia. Escrevia muito bem. Muito bem. Sabia muito sobre música, sobre história da música. Tinha uma voz linda. Soprano. (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

Outras narrativas demonstram Luiza Teodoro sendo representada como intelectual: “E ela foi amiga de todos os intelectuais da época dela. Todas as pessoas vanguardistas e intelectuais da época dela” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista); e os elementos e/ou características defendidos por esses amigos ou ex-alunos como necessários para reconhecerem sua intelectualidade:

Uma relação forte [com arte]. Em geral. Ela era muito amiga de muitos artistas plásticos. Fotógrafos, cineas-

tas, todo mundo era louco pela Luiza [risos]. Como o Davi, o meu filho, dizia bem pequenininho: ela era a biblioteca de todo mundo. Era incrível. Ela era uma grande orientadora de leituras, de vida; era incrível a Luiza. (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

A representação coletiva acerca da intelectualidade guarda relações com a leitura, escrita, bom gosto musical, produção cultural, conhecimento de outras línguas e até mesmo a compreensão da espiritualidade. A própria Luiza dizia: “[...] meu pai era um intelectual, minha mãe não era uma intelectual, mas era uma pessoa que gostava muito de ler também” (Salgado, 1994, p. 27). Não bastava ser leitora para ser considerada como intelectual, era necessária uma articulação entre o pensamento/conhecimento com algo exterior, como um resultado material/físico que fosse perceptível pelo outro. Defendemos a ideia de que nossa biografada se identificava como intelectual não só pela super-compensação aos aspectos de inferiorização que carregava devido ao gênero e à raça que lhe marcavam, mas também por ter traçado um caminho parecido com o do pai – que era um assíduo leitor e que escrevia e produzia seus próprios conteúdos, de acordo com suas ideias de livre pensador. A trajetória de Luiza Teodoro sinaliza que, além do acúmulo de conhecimentos, possuía habilidades para escrever, produzir livros e materiais didáticos, discursar, cantar, dentre outras citadas pelos entrevistados.

O acesso ao capital cultural que Luiza obtinha a diferenciava das mulheres e dos demais profissionais de sua época, da mesma forma como os detentores do capital econômico se diferenciavam daqueles que não possuíam a mesma apropriação, isso porque a intelectualidade se configura como um poder ideológico. Os intelectuais sempre existiram; em cada sociedade é possível identificar o poder econômico, o poder político e o poder ideológico (Bobbio, 1991). A figura do intelectual representa

a dominação do poder sobre o ideário humano, através da palavra e do discurso (que consideramos aqui como práticas) para a disseminação de ideologias, símbolos e demais ensinamentos.

Ao produzir sentidos no desempenho de seus papéis sociais e ao negociar sua imagem na relação com o outro, dentro do espaço social no qual está inserido, o indivíduo forma a figura de si mesmo. Assim, Luiza possuía não apenas a identificação como intelectual; além dessa representação para si, ela tinha consciência de sua intelectualidade (que constantemente reforçava) e do poder que exercia através desta dentro da coletividade em que estava inserida.

Essa representação de intelectual é aceita pelos seus amigos e ex-alunos devido à manifestação da nossa biografia na sua atuação docente, que era considerada: “Mais do que uma professora!” (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista). Luiza também foi recordada por formar grandes profissionais e professores, exatamente por expressar sua intelectualidade durante sua atuação em sala de aula: “Ela era, para mim, intelectual e uma grande professora, porque tem alguns intelectuais que não são grandes professores” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

É possível relacionar também a intelectualidade de Luiza com a militância política em momentos de sua trajetória, o que aproxima nossa biografia do conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci (1978). Para esse autor, o intelectual orgânico é aquele que ocupa espaço social e desempenha funções tanto teóricas como práticas, como é o caso de Luiza Teodoro, que apresentava um posicionamento ideológico contra-hegemônico para a educação.

A situação a seguir ressalta a prática que Luiza Teodoro exercia que não estava relacionado aos corpos, bens materiais, poderes econômico e/ou militar, mas às decisões teóricas e práticas que assumia, sendo estas repercutidas no tecido social fortalezenso:

Eu me lembro bem que o Virgílio, muitas e muitas vezes, em determinadas situações de educação, procurava a Luiza para ouvi-la, porque ela tinha realmente um cabedal; ela era muito séria, muito austera nas convicções dela; ela não abria mão com muita facilidade. Ela tinha sempre muitos argumentos que acabavam vencendo nas discussões. (Silva, 17 jan. 22, entrevista).

Percebemos que Luiza tinha uma amizade com o então governador do Ceará, Virgílio Távora, coronel e apoiador da ditadura militar. Mesmo contrária à sua ideologia política, era consultada para dar sua opinião sobre educação. Luiza Teodoro manteve-se firme acerca dos ideais educacionais que defendia. Quando do período da ditadura militar, a perseguição à Luiza deu-se não apenas pela sua militância em movimentos sociais, mas pelo poder ideológico por ela representado, que confrontava a supremacia da autoridade daqueles que motivaram o golpe. O apoio de Virgílio Távora, então governador cearense, apesar de seus conflitos e contradições, impediu a prisão da nossa biografada entre os anos de 1964 e 1968, pelo reconhecimento do seu trabalho pedagógico no estado.

Da mesma forma, o posicionamento político defendido por Luiza poderia ser associado ao seu saber científico, uma vez que ela assumiu posição de condutora do conjunto de ideias de determinados grupos ligados à ideologia marxista.

Minha relação com os partidos de direita sempre foi distante. O governador Virgílio Távora dizia que o grande desgosto dele é que eu ia morrer e não ia votar nele. Eu dizia: 'Não voto mesmo'. Nunca escondi isso, não, nem podia esconder. Sempre fui pública e notória. Na AP [Ação Popular], pertencia a um tipo de grupo que trabalhava de outra maneira. Nós escrevíamos alguns textos que eram usados nas escolas de guerrilha, e eu fazia trabalhos de vários tipos, pois nosso grupo era muito

reduzido. Mas foi o único partido a que pertenci. Depois disso, não tive nada a ver com partido. (Fonseca, 1997, p. 133).

Consideramos que, ao conservar o poder ideológico, Luiza influenciou em sua época a criação de uma rede de formadores, educadores e até mesmo políticos, ampliando até mesmo o seu conjunto de princípios, por ser “uma pessoa **pública e notória**”, como o relato autobiográfico acima demonstrou.

[...] Luiza sempre foi uma pessoa muito ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), desde sempre. Ela votava com o PT, mesmo com as decepções do PT, ela sempre continuou acreditando no partido, também por causa de Maria Luiza. Maria Luiza era do partido, foi a primeira prefeita da cidade e tudo. Ela contribuiu muito com o trabalho de Maria Luiza. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Podemos inferir, através da citação acima, que houve certa influência, mediante o poder ideológico de Luiza Teodoro, para a eleição de Maria Luiza Fontenele (Freire, 2017), na campanha desta última para a prefeitura da capital de Fortaleza após o período da ditadura civil-militar. Maria Luiza foi a primeira mulher eleita à prefeitura de uma capital brasileira após 22 anos de regime autocrático no poder e representou o rompimento com a velha hegemonia política dos coronéis no Ceará. O entusiasmo da eleição de Maria Luiza foi de encontro às tentativas de projetos de educação popular por parte de Luiza Teodoro, porém tais projetos foram invisibilizados pelo curto período da petista no município (Freire, 2017).

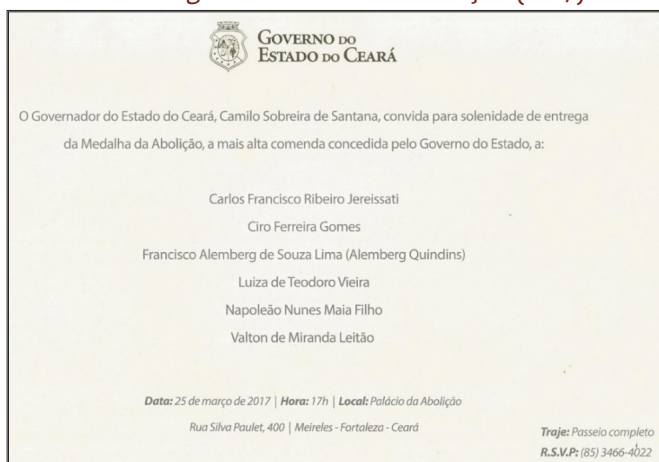
A compreensão de Bobbio (1997, p. 34), ao afirmar que a função do intelectual é de educar, mas também de formar politicamente, mesmo que sua política não seja “[...] originária dos governantes, mas a da cultura, e é uma política adaptada aos tempos de crise”, ajuda-nos a compreender esse contexto nar-

rado acima. “Ela era amiga, assim, dos pobres e ricos, não tinha jeito, todo mundo era amigo dela. E ela foi, assim, grande amiga de reitores. Porque, a partir do momento que *ela foi reconhecida como uma pessoa intelectual*, ela foi, assim, recebida por muita gente” (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista, grifo nosso).

Essa representação carregada de poder simbólico (além de ideológico) demonstra o porquê é significativo buscar uma aproximação da vida e da atuação de Luiza também como intelectual. Defendemos a ideia de que Luiza se constituiu como intelectual nas relações com os pares profissionais (por exemplo, Lauro Oliveira Lima e Paulo Freire), através de sua formação artística e de sua atuação docente e militante em Fortaleza. Assim, identifica-se como mulher negra, mas, acima de tudo, como intelectual, tendo sido reconhecida como tal pela sociedade.

A Imagem 11 é do convite para receber a Medalha da Abolição, uma premiação de honraria considerada a principal comenda do Ceará, no ano de 2017.

Imagem 11 – Convite à Luiza Teodoro Vieira para a solenidade de entrega da Medalha da Abolição (2017)



Fonte: Acervo pessoal do entrevistado Francisco Nascimento (2017).

Além da premiação identificada nesse convite, Luiza Teodoro também recebeu outra premiação: o troféu Paulo Petrola, em 2011. Duas escolas cearenses receberam o nome da biografada para homenageá-la: a Escola Estadual de Educação Profissional Professora Luiza de Teodoro Vieira, em Pacatuba-CE, região metropolitana de Fortaleza, e o Centro de Educação Infantil Professora Luiza de Teodoro Vieira, da rede municipal de Fortaleza. Essas condecorações revelam a notoriedade da biografada no estado do Ceará, pela sua representação como intelectual.

5 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PRÁTICAS FORMATIVAS

A Luíza dizia que ‘a educação é a capacidade de tirar das pessoas o melhor que elas podem ser’, e eu acho que não foi por menos que essa definição foi trazida a nós por ela, porque a Luíza tinha essa capacidade! (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).



trajetória educacional de Luiza Teodoro teve início na sua própria residência, a partir do incentivo do pai, que a ensinou a ler para que juntos os dois pudessem fazer a leitura dos livros que lhes interessavam. Constantemente em seus relatos a biografada atribuiu ao pai a motivação para a instrução.

Quando fui para a escola, aos cinco anos, eu já sabia ler. Foi um problema na época, porque as escolas não sabiam o que fazer com criança que sabia ler. Mas isso não significou nenhuma discriminação, era apenas um fato. Mas eu me lembro do carinho, e não tenho nenhuma lembrança negativa dos tempos de escola. Sempre fui, escolarmente, bem-sucedida. (Fonseca, 1997, p. 124-125).

Ao ingressar no espaço formal de ensino, Luiza recordou desse tempo de forma afetuosa, ressaltando seu sucesso de aprendizagem escolar. Ela enfatizou também o fato de toda a sua trajetória formativa ter sido constituída em instituições públicas de ensino:

Entrei na escola já sabendo ler, e fui a primeira aluna, a inteligente, sempre. Sempre estudei em escola pública, em grupos escolares, até a 2ª série, no Grupo Escolar José de Alencar. Depois fui para a Escola Normal Justiniano de Serpa¹⁰, também um colégio público, formei-me numa universidade pública, era a Universidade Católica, que já estava passando a ser Universidade Estadual do Ceará. (Fonseca, 1997, p. 124-125).

A primeira instituição de ensino formal em que Luiza ingressou foi o Grupo Escolar José de Alencar, que ofertava o nível primário. Os grupos escolares surgiram no contexto republicano brasileiro com o objetivo de organização graduada, ou seja, presumia um edifício com várias salas de aula e professores, “[...] atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula” (Souza, 2008, p. 41).

A fim de substituir o modelo das escolas reunidas e isoladas que prevaleceu durante o período imperial, o governo cearense, na tentativa de reorganização do ensino primário, iniciou a implantação de grupos escolares na cidade de Fortaleza. Com o objetivo de ampliar as funções administrativas da instituição e de padronizar o ensino, os grupos escolares representaram renovação pedagógica e modernização da sociedade republicana.

Da perspectiva pedagógica, ele [o grupo escolar] implicou uma ordenação mais sistemática e regulada do currículo com a distribuição dos conteúdos por séries, exigiu mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos para a classificação em classes e dispositivos minuciosos de controle do tempo (calendário letivo e jornada escolar). (Souza, 2008, p. 42).

¹⁰ A grafia do nome dessa instituição se apresenta no livro como Cristiniano de Serpa, porém acreditamos ter havido erro ortográfico. A instituição de Ensino Normal no município de Fortaleza era Justiniano de Serpa (FONSECA, 1997).

Além das características acima, os grupos escolares pretendiam alcançar um ensino laico e gratuito, mediante um currículo homogêneo e a aplicação do método intuitivo ou lição de coisas. O ensino primário designado para a educação das camadas populares interessava à formação das crianças, suas famílias e consequentemente toda a sociedade, num projeto republicano nacionalista, científico, moral e higienizador.

Em entrevista, Luiza recordou o tempo em que era estudante do ensino primário e afirmou que não se lembrava muito das vivências da escola, além das brincadeiras, mas mencionou como havia um distanciamento, que ela chamou de “dois mundos distintos”, um dos alunos e o outro dos professores:

Quer saber de uma coisa, a coisa mais engraçada é que eu não dou notícia de escola. Para mim, da escola o que me lembro é da hora do recreio, de brincar com as meninas, de jogar bola, eu não sei o que as professoras faziam, não. Quando eu vejo, hoje, os meninos na escola, me lembro que nunca um professor conversou com nenhuma de nós. Nós éramos um mundo, nós, as crianças, os professores eram outro mundo. Não me lembro nunca de nenhum professor ter se interessado para saber se a gente estava ou não estava aprendendo. Claro, fazia as provas, passava. Sempre passei nos primeiros lugares, não era difícil para mim, porque tinha todo esse respaldo de casa, não que minha mãe e meu pai nunca vigiassem esse negócio de dever de casa – se tinha, eles nunca se meteram nisso –, mas era a cultura geral, não é? Isso possibilitava que eu, ouvindo o que os professores falavam, não precisasse estudar, nesse sentido clássico de estudar, pegar livro e ficar acordada de noite, não sei o quê. Então, para mim, a escola era uma grande diversão, mas não me lembro assim de alguns professores iniciais, porque nesse tempo, era Dona Fulana, Dona Cicrana, não tinha esse negócio de ‘tia’. (NUDOC, 2002, p. 4).

Essa narrativa de Luiza demonstra características que fizeram parte de seu contexto estudantil. Um dos princípios pedagógicos do ensino tradicional era a autoridade, que se baseava na hierarquia de saberes e, portanto, centrava-se na imagem do professor (Saviani, 2011). Diante disso, era incomum perceber interações entre alunos e professores, conforme a biografada exemplificou. Além disso, Luiza apontou que o acesso à cultura geral que tinha dentro do seio familiar a qual pertencia lhe possibilitava apreensão de aprendizagens que possivelmente poderiam ter maior relevância e significado durante seus anos escolares.

Luiza Teodoro deu continuidade aos estudos secundários na Escola Normal Justiniano de Serpa. A Escola Normal do Ceará foi uma das primeiras criadas no Brasil, iniciando o funcionamento de suas atividades em 1884 (embora o projeto de fundação fosse de 1937, com a proposta do presidente da província José Martiniano de Alencar). De acordo com Araújo (2014), a instituição funcionou em diferentes lugares, mas sempre esteve bem localizada, no bairro Centro, em Fortaleza. A primeira localização foi ao lado do prédio do Teatro José de Alencar, durante os anos de 1884 e 1917; a segunda localização foi na Escola Fênix Caixeiral, de 1918 a 1922; a terceira localização se refere ao prédio onde nossa biografada estudou, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na Praça Figueira de Melo, estando nesse endereço de 1923 a 1958.

A Escola Normal trouxe mudanças no cenário da sociedade cearense (pois acompanhou as transformações no setor econômico e social) no contexto de formação de professores (garantindo formação segundo a proposta pedagógica moderna) e na política educacional local (o ensino normal objetivava uma ampliação do atendimento escolar com base nos ideais republicanos de educação pública, gratuita e de qualidade). Desse período Luiza acredita que teve mais professores marcantes,

como o professor doutor João Hipólito de Azevedo, de que ela tinha medo durante o curso ginasial, mas depois ela contou que, “[...] no Curso Normal, ele foi meu professor de Biologia e passei a querer um bem enorme a ele, porque ele era um excelente professor. Desse eu, realmente, me lembro” (NUDOC, 2002, p. 5).

Como afirma Araújo (2014, p. 49), com a inauguração da Escola Normal “[...] dava-se início ao funcionamento de uma instituição que formaria professoras primárias oportunizando melhoria na educação, por conseguinte, desenvolvimento para o estado do Ceará e também, uma profissão para as mulheres”. Ressaltamos que, no período contextualizado, concluir o Curso Normal e ingressar no magistério significava alcançar prestígio e reconhecimento social.

Depois eu fiz o Curso Normal – e aí eu acho que a escolha de ser professora era quase que inevitável. Nessa época não havia muitas carreiras para mulheres. E a minha mãe [...] tinha deixado de ter sala de aula, mas ela curtia muito essa história de ser professora. E, desde que eu me entendo, uma das minhas brincadeiras era coisa de ser professora de bonecas, brincar de escola. E também acho que o que estava ao alcance da mamãe, como tipo de emprego para conseguir, já que ela secretária de Educação, era conseguir uma cadeira num grupo escolar. Então, continuei na escola pública, aí já professora. (Salgado, 1994, p. 27).

Conforme já discutido na seção 2 deste trabalho – “Por que biografar uma educadora cearense?” –, o contexto de criação das escolas normais demonstra um lugar essencialmente destinado para o público feminino, de formação profissional e cultural. A Escola Normal significou um marco de transformação na vida das mulheres cearenses; muitas desejavam ingressar na referida instituição, pela oferta de uma formação profissional de referência.

O magistério, considerado como espaço prolongado aos dons maternos, tornou-se profissão legítima da mulher e aceita pela sociedade. Luiza Teodoro foi motivada pelo seu contexto, tanto sócio-histórico como familiar, a escolher a docência como sua profissão, como ressaltou: “No meu caso, era um pouco inevitável, porque todas as mulheres que estudavam iam ser professoras, e o Curso Normal era para mulheres, como minha mãe, que era professora e gostava de ser professora” (Fonseca, 1997, p. 126). Apesar das evidentes motivações que propiciavam tal envolvimento com a docência, vale ressaltar que Luiza afirmou ter escolhido ser professora por convicção pessoal: “[...] do alto da profundidade dos meus 64 anos, confesso que não gostaria de ter sido outra coisa, a não ser que tivesse sido cantora. Aí, quem sabe, noutra encarnação, eu vou escolher ser artista, cantora” (Fonseca, 1997, p. 126).

A atuação docente de Luiza Teodoro foi iniciada após a conclusão do Curso Normal, em 1948, antes mesmo de sua entrada no curso de nível superior. De acordo com Lopes (2002), há uma relação institucional entre Grupo Escolar e Escola Normal, pois foi através do *locus* dos grupos escolares que as normalistas encontraram espaço de direito para desenvolverem o ofício formal de ensino. Inicialmente Luiza atuou numa escola isolada¹¹, até conseguir vaga para a sua nomeação nos grupos escolares e, em seguida, ensinou em escolas privadas no mesmo município, Fortaleza.

Quando terminei a Escola Normal eu ainda não tinha feito 18 anos. Então, como eu não podia ser nomeada professora, eu trabalhei numa escola de [...]. Nesse

11 Associação Medeiros (vide entrevista com Luiza Teodoro: “Um certo planeta Luiza”). As escolas isoladas ficaram conhecidas pelo termo “escolinha”, com característica de escola provisória, presentes em diversas áreas urbanas e rurais, mas com maior predominância nas zonas de população rarefeita (Souza, 2008).

tempo a cidade era bem menor e a minha casa, que hoje é Centro, ela ficava perto da prefeitura. Minha mãe alugou uma sala e eu dei aulas para crianças de bairro. Eu não me lembro muito bem disso, não. Só me lembro que gostava muito, que as crianças levavam muitas flores para sala de aula, que a gente fazia brincadeiras e tal. Quando eu completei 18 anos, fui nomeada professora-substituta. Comecei a ensinar numa escola que ficava perto da minha casa, funcionou numa coisa que até hoje existe: Associação dos Merceeiros. Lá eu passei algum tempo, uns dois anos, e fui para o grupo escolar Visconde do Rio Branco, onde passei trinta anos ensinando no que hoje se chama Primeiro Grau. (Salgado, 1994, p. 28).

Coexistiam no cenário educativo fortalezense de nível primário as escolas de primeiras letras, nos locais improvisados por mestres do ensino, escolas isoladas e grupos escolares, cada uma delas com características próprias, isso porque, não só no panorama local, mas também no nacional, o processo de organização do sistema de ensino demorou a acontecer (Saviani, 2011). As reformas e os planos de ensino que surgiram ao longo do período republicano, juntamente com as ideias de cunho renovador, foram morosamente contribuindo com novas características para o cenário educativo.

De acordo com Sousa Pinto (1939), o único prédio escolar que se destacava em Fortaleza nas décadas de 1920 e 1930 era apenas o da Escola Normal, construído em 1884, ainda com muitos desgastes físicos. Seguidas as reivindicações do diretor de instrução, o governo liberou a destinação de verbas para a construção de prédios modernos para a finalidade de grupos escolares. Assim:

Iniciada a construção pelo presidente Justiniano de Serpa, foi concluída e inaugurada pelo presidente Idelfonso Albano (em 1923), que, continuando a prestigiar o

professor Lourenço Filho, fez construir, e inaugurou na Capital, mais 3 bonitos edifícios, grupos do Benfica, do Fernandes-Vieira e do Visconde do Rio-Branco. (Sousa Pinto, 1939, p. 97).

Esse foi o cenário de criação do Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, o qual demonstra que o projeto modernizador dos grupos escolares caminhou a passos lentos na capital cearense. Foi nesse grupo escolar que Luiza Teodoro iniciou sua atuação como professora do ensino público; sobre esse momento, a biografada ressaltou o seguinte:

A sala de aula era o momento em que eu estava com outras pessoas a quem amava, sejam jovens ou adultos, pessoas letradas ou pessoas do povo, pessoas simples. Mas era sempre dentro do mesmo espírito, sempre a mesma coisa. Quando eu lecionava no Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, por exemplo, os meninos todos diziam isso: ‘Luiza, na tua aula a gente fica mais inteligente!’. Quer dizer, na verdade, discutia, conversava e eles passavam a se descobrir e acabavam produzindo poemas e peças de teatro. Nós cantávamos muito! E aprendiam história. O fundamental do que eles me disseram foi isso: ‘Quando sabemos o que queremos aprender, o que tem nos livros, é muito mais fácil’. Eu quis ensinar a estudar, sobretudo, a gostar de estudar, a gostar de viver e a gostar de história. Todos os meus alunos sempre me diziam que passaram a gostar muito de história. (Fonseca, 1997, p. 128).

O Grupo Escolar Visconde do Rio Branco foi criado em 1918 e inaugurado em 1924, com sede no Centro da cidade de Fortaleza com a oferta de ensino primário. Nessa instituição, Luiza Teodoro ensinou a disciplina de História, onde ela recordou que, juntamente com a diretora Tony Cals, desenvolveu um trabalho que considerou empolgante e diferenciado, com o nível de al-

fabetização até a 8ª série: “[...] a Tony foi capaz de fazer uma coisa que não se fazia naquela época: eu permaneci com a mesma turma durante vários anos, foi uma experiência pedagógica fantástica, esses meninos são maravilhosos até hoje” (NUDOC, 2002, p. 8).

A formação de Luiza Teodoro em nível de graduação aconteceu dois anos depois que estava trabalhando como professora primária; seu relato autobiográfico expõe a escolha pelo curso superior: “Fui fazer história, porque, aqui em Fortaleza, na época em que fiz vestibular, só tinha cursos de pedagogia, matemática, ciências exatas. Eu tinha muita vontade de fazer História Natural, mas isso não existia aqui, estavam muito no começo” (Fonseca, 1997, p. 126). Ingressou no curso de História e Geografia na Faculdade Católica de Filosofia dos Irmãos Maristas, que depois passou a ser Universidade Estadual do Ceará (UECE): “O curso era história e geografia, mas não me lembro nada de geografia. Aí comecei a me encantar por história” (Fonseca, 1997, p. 126).

Luiza Teodoro conciliou o trabalho docente no ensino primário público ao longo da sua formação de nível superior, assim como em sua atuação na Ação Popular Católica (discussão da próxima seção deste trabalho). A atividade docente de Luiza perpassou pela fundação de uma instituição privada de grande destaque em Fortaleza, o Colégio Christus, além de outras experiências de ensino no setor privado, que se estenderam por mais duas instituições: Colégio Capistrano de Abreu e Colégio Agapito dos Santos, as duas de ensino secundário.

[...] eu também ensinei em escola particular porque quando eu comecei a trabalhar e passei da JEC [Juventude Estudantil Católica], que era o grupo estudantil, para a JUC [Juventude Universitária Católica] – entrei na faculdade – e conheci pessoas diferentes. Conheci, por exemplo, o professor Roberto Carvalho Rocha, que

tinha chegado dos Estados Unidos, era ex-seminarista. E ele então tinha a ideia de fundar uma escola. E, então, ele, eu, a atual esposa dele, que era essa minha colega de infância, Maria Lúcia, e outras amigas nós fundamos esse que hoje é um grande colégio. Grande não sei nem se qualitativamente, mas pelo menos é uma grande empresa educacional, chamada Christus. No início era uma escola pequena e, durante oito anos, foi um trabalho muito entusiasmante, né? Éramos amigos e fazíamos um trabalho diferente. Era uma escola cujas propostas eram novas para a cidade. Foi muito interessante. No momento em que eu comecei a perceber que a coisa ia se dirigindo para o que hoje geralmente é a escola particular – uma grande empresa onde o lucro é a coisa mais importante, mais importante do que a educação –, aí eu saí do Christus e passei a ensinar num outro colégio particular, também de muito bons propósitos, o colégio do professor Lauro de Oliveira Lima, o Agapito dos Santos. Lá eu ensinei até 64. (Salgado, 1994, p. 28).

Segundo a entrevista da referência acima, de onde tiramos o relato autobiográfico de Luiza, a professora explicou que havia trabalhado no Instituto Christus¹² por oito anos e afirmou que esse era um “[...] colégio particular, que hoje é um dos colégios mais poderosos e ricos da cidade e que foi fundado por nós, um grupo de amigas e amigos” (Fonseca, 1997, p. 126). Assim, a educadora conviveu com duas realidades, a da escola pública, como professora primária no Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, e a da escola particular, onde estudavam os alunos que pertenciam à elite da sociedade fortalezense, como Luiza bem admitiu: “Dessa turma de alunos, hoje, a maioria é do governo, Sérgio Machado, Assis Neto, que são os secretários do governo Tasso Jereissati, por exemplo. Os políticos do PSDB [Partido da

12 Inicialmente foi o Instituto Christus, depois recebeu a nomenclatura de Christus e, por último, ficou popularmente conhecido como Colégio Christus.

Social Democracia Brasileira] aqui do Ceará, hoje, eram meus meninos do Christus” (Fonseca, 1997, p. 127).

No Colégio Christus, Luiza foi coordenadora pedagógica durante oito anos. Ela contou que era amiga de Maria Lúcia, que depois se casou com Roberto Carvalho Rocha, o fundador da instituição. Juntamente com um grupo de amigos professores, como Eneida Campos e Diathay, buscou empreender uma experiência pedagógica que ela considerou ser avançada, até que decidiu se afastar da administração por perceber que os ideais formativos de início foram alterados. Luiza ingressou profissionalmente numa escola secundária, dirigida por seu amigo Lauro de Oliveira: “[...] fui para outra escola que era então de vanguarda, o Agapito dos Santos, do Lauro de Oliveira Lima. Aí realmente foi a consolidação científica do processo de bem educar. A gente estudou Piaget e tudo mais, que era vanguarda do Brasil em matéria de pedagogia” (NUDOC, 2002, p. 8).

Em entrevista, a educadora Nildes Alencar (2009, p. 80, grifo nosso)¹³ definiu que a instituição Agapito dos Santos consolidou um projeto pedagógico sob os pilares do *escolanovismo*¹⁴ em Fortaleza:

Eu vivi um pouco a Escola Novista, a Escola Nova. Aqui em Fortaleza, foi o Filgueiras Lima um dos iniciadores da

13 Professora por mais de 40 anos na cidade de Fortaleza. Sua visibilidade também se deu pela militância no Movimento Feminino pela Anistia e por ser irmã do frei Tito de Alencar.

14 Movimento pedagógico da Escola Nova, que reuniu teorias e pensamentos de educadores de diversos países, com oposição ao modelo tradicional de aulas expositivas e sem o protagonismo dos alunos. Chegou ao Brasil no momento sociopolítico em que as discussões em torno da educação estavam polarizadas entre os católicos (que objetivavam a continuidade do domínio na área) e os renovadores (que defendiam uma educação pública e laica). O *escolanovismo* no Brasil tem como principal característica a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento publicado em 1932 por educadores de todo o país que defendiam novas ideias para o campo educacional. Dentre os principais autores do manifesto, estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Escola Nova, que era a escola que saía daquele ensino tradicional, ABC, ensinar, ensinar, ensinar... E a Escola Nova já abria todas essas experiências, já enriquecia o currículo da criança. E já considerava, ainda não muito, a criança como sujeito do seu aprendizado. O Colégio Lourenço Filho, com o Filgueiras Lima (1909 – 1965, importante poeta e educador cearense), um grande educador [enfática], e depois o *Agapito dos Santos*, com o professor Lauro de Oliveira Lima (pedagogo cearense, criou o método psicogenético de ensino, no qual o professor assume a postura de orientador, ajudando o aluno a aprender), professor Edgar, professora Luiza Teodoro, professora Eneida Campos... Eu não posso nem citar assim muitos nomes porque eu posso esquecer muitos deles, mas era uma equipe.

A educadora considerou as inovações trazidas pelo *escolanovismo* no contexto fortalezense através do trabalho de Filgueiras Lima e de Lauro de Oliveira Lima. Especificamente sobre o Lauro de Oliveira, Nildes Alencar (2009, p. 80) comentou em entrevista que foi possível identificar muitas características renovadoras que este buscou implementar na instituição que estava fundando: “[...] eram trabalhos em grupo, trabalhos de equipe, trabalhos organizados, que o aluno discutia, que o aluno debatia, que o aluno tinha vez na escola... Era o Agapito dos Santos”.

Ressaltamos a relevância da amizade entre Luiza e Lauro de Oliveira Lima, que possibilitou parcerias tanto nas escolas onde desempenharam trabalhos juntos como na Secretaria da Educação. Esse educador foi considerado como um grande impulsionador de ideias renovadas para a educação cearense, não só pela atuação no Agapito dos Santos, mas como inspetor federal de ensino e diretor do ensino secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Ceará. Ao ser perguntada sobre qual educador teria marcado sua trajetória educacional, Nildes

Alencar (2009, p. 84) respondeu: “Apesar de eu não ter sido aluna dele, foi o Lauro de Oliveira Lima (educador cearense, fundador do Ginásio Agapito dos Santos). Para mim, ainda não teve, aqui no Ceará, um educador igual ao Lauro de Oliveira Lima. Lamentavelmente o povo desconhece isso”.

O trabalho de dissertação de Ando (2015) apresenta as concepções educacionais e práticas profissionais de Lauro de Oliveira Lima entre as décadas de 1950 e 1980. De acordo com a mesma autora, o Ginásio Agapito dos Santos foi fundado em 1952 e junto a ele foram criadas uma Escola Normal e uma Escola Primária.

Nessa instituição, Lauro de Oliveira iniciou experiências pedagógicas com dinâmicas de grupo, além do desenvolvimento do método psicogenético de Jean Piaget. Para Luiza Teodoro, foi através de Lauro que o Ceará teve acesso à teoria de Piaget: “O Lauro sempre foi muito à frente do tempo dele. Ele lia revistas e livros franceses, sempre foi um leitor voraz e inteligente. Então, na verdade, para todos nós aqui no Ceará, o Piaget chegou pelo Lauro” (NUDOC, 2002, p. 24).

Lembramos que Lauro, apesar de não ter atuado em colégios de aplicação, também pôde experimentar suas técnicas didáticas na escola secundária que fundou em Fortaleza. Conforme afirma uma ex-professora do Ginásio Agapito dos Santos, Iracema de Oliveira Santos, em depoimento à pesquisa de Bello¹⁵ (1995, p. 162), uma das inovações da escola era o método de alfabetização que aplicava na ‘classe de alfabetização’ para a qual fora designada: ‘O método mandava criar sólida associação entre a forma escrita e a ação anunciada, ação esta que a criança devia realizar. Não se trabalhava com os signos abstratos, mas com significados diante de for-

15 Dissertação de José Luiz de Paiva Bello, intitulada *Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro*.

mas que expressassem o que as crianças pensavam'. Já Isolda Castelo Branco, que integrou a equipe da CADES [Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário], contou que o Ginásio Agapito dos Santos era 'um verdadeiro laboratório pedagógico... Os professores inovavam em todos os campos. Toda a produção pedagógica era discutida e avaliada séria e sistematicamente'. (Ando, 2015, p. 56-57).

No início da década de 1950, criou-se a Cades, do MEC. O objetivo era trabalhar com o ensino secundário para alcançar sua elevação e a contribuição deste na orientação educacional dos alunos. Além disso, essa campanha esteve à frente da criação de cursos de aperfeiçoamento de professores e de gestores¹⁶, para ampliar a capacitação de estudos e aplicação de ações/métodos nesse nível de ensino. No ano de 1955, Lauro de Oliveira foi nomeado como inspetor seccional no estado do Ceará e assumiu a responsabilidade de realizar os cursos da Cades no estado (Ando, 2015).

[...] eu acho que teve um momento que ela [Luiza Teodoro] cita que foi um momento que ela trabalhou com o Lauro, que ela fala que a faculdade não a formou. Mas ela diz que teve um trabalho com o Lauro que foi um trabalho que realmente a formou. E esse trabalho eu acho que ele junta um pouco as duas coisas, assim, da intelectual com a militante, porque esse movimento da educação é que vai a levar para o Movimento de Educação de Base, enfim, os materiais que ela, de alguma forma, produziu, né? (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Lauro de Oliveira apresentava ideias renovadoras (considerando o período histórico de sua atuação) advindas da teoria

¹⁶ Esses profissionais não tinham formação nas Faculdades de Filosofia e objetivavam obter o registro de professor do ensino secundário mediante os exames de suficiência (Ando, 2015).

de Jean Piaget acerca da aprendizagem. Além disso, ele militava nos mesmos movimentos sociais que Luiza Teodoro, estabelecendo com ela uma troca de experiências formativas que resultaram em ações essencialmente voltadas para a formação de professores.

A universidade, para mim, foi um ritual necessário. Eu precisava de um papel para continuar minha carreira, nunca prestei muita atenção na universidade. A minha formação pedagógica está também ligada ao grande curso universitário, que foi um grupo que se formou aqui no Ceará, na década de 1960, orientado pelo professor Lauro de Oliveira Lima, a primeira pessoa que começou a tornar pedagógico o Piaget. Nós tivemos uma experiência em grande profundidade e em grande abertura. Fazíamos missões pedagógicas, passávamos pelo interior, ensinando os professores da rede pública e também os professores leigos que precisavam se escolarizar. Nesse período, o professor Lauro era diretor da Delegacia local do MEC. Esta foi a nossa grande Escola de Pedagogia, um Curso Universitário de Pedagogia, porque estudávamos muito, discutíamos muito, trabalhávamos muito. Nós éramos, nos achávamos ‘os capta plana’, quer dizer: ‘cabeças chatas’. No livro do professor Lauro, *Escola secundária moderna*, tem uma referência a isso na introdução. Esse foi um trabalho fundamental para minha formação pedagógica. Aprendi uma série de coisas que procurei pôr em prática. (Fonseca, 1997, p. 129).

Através das jornadas pedagógicas e da aplicação de cursos para professores, promovidas pela Cades em cidades do interior e demais estados do Brasil, Luiza Teodoro acompanhou Lauro de Oliveira e desenvolveu um trabalho que, como ela mesma considera, foi de grande contribuição para a sua formação e prática profissional: “Na verdade, a minha graduação,

mestrado e doutorado em Educação foi a convivência com Lauro Oliveira Lima” (NUDOC, 2002, p. 9).

A Cades que eu lembro, para mim, foi a Cades do tempo do Lauro; do tempo da formação das Missões Pedagógicas, em que nós fazíamos equipes multidisciplinares e que saíamos dando uma formação universitária pelo interior do Ceará. E grupos de estudos, principalmente, sobre a teoria piagetiana, que era a teoria que nos abria os olhos para a necessidade de um fundamento científico para o trabalho pedagógico. Na época, Cades era o Lauro e o estudo de Piaget. (NUDOC, 2002, p. 23).

Nesse momento histórico, o ensino secundário cearense (alvo da formação de gestores e professores pela Cades) se apresentava de acordo com o modelo pedagógico, dividido entre ginasial, colegial e normal, determinado para todo o país seguindo as determinações do MEC, ainda que sem desconsiderar as condições e peculiaridades da região. Em geral, havia baixos salários de docentes e insuficiente supervisão do ensino e das instituições.

De acordo com Sousa (1961), em seu balanço sobre o ensino secundário no Ceará, esse nível só se manteve devido à destinação de recursos da União. Com o apoio da Inspetoria Seccional, foi intensificada a fiscalização nas escolas e a orientação pedagógica destinada aos professores, secretários, diretores e orientadores educacionais. Ressalta-se também o desenvolvimento de pesquisas e levantamentos nesse setor.

Em 1955, na época da criação da Inspetoria Seccional de Fortaleza, era precária a situação do corpo docente no Estado, relativamente ao registro na Divisão do Ensino Secundário. Cerca de 50% dos professores, na Capital, e 75%, no Interior, lecionavam irregularmente, sob esse ponto de vista. Hoje graças aos esforços da Inspetoria Seccional, e aos cursos para exames de suficiência, é

quase nulo o índice de irregularidades na Capital, e cerca de 20% no interior. (Sousa, 1961, p. 244).

Os resultados dessa campanha alcançaram índices satisfatórios no âmbito da formação docente, através dos cursos intensivos da Cades dos quais Lauro e Luiza faziam parte. Conforme a entrevistada Guaraciara Barros Leal, esses educadores integravam o grupo de professores e de intelectuais de referência em Fortaleza, pela renovação de suas ideias, pelo engajamento político e pela formulação de políticas públicas para o estado; grupo de destaque pela contribuição dada à formação de professores da época. O pai de Guaraciara convidou tanto Luiza Teodoro como Lauro de Oliveira para a composição do projeto de criação do Colégio Secundário Capistrano de Abreu:

Conheci a Luiza por volta de 59, 60. Eu fazia curso normal, curso ginasial e na época o meu pai que era o dono do Capistrano de Abreu e resolveu fazer uma experiência em escola secundária, aí juntou algumas pessoas para conversar sobre o projeto que eles estavam imaginando, de um curso secundário diferente, revolucionário, sei lá o que era aquilo, e se compôs uma equipe. Luiza Teodoro, saindo da formatura inicial dela... A formatura inicial dela foi em História, não é? Mas ela era orientadora educacional. Na verdade, ela era orientadora educacional do estado da Escola Visconde do Rio Branco, e foram para esse grupo: Luiza, Lauro Oliveira Lima, Edgar Linhares. Então, eu conheci Luiza nessa época [...]. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Ressaltamos o reconhecimento de Luiza Teodoro em sua atuação no ensino secundário, de acordo com as instituições mencionadas pela entrevistada. Juntamente com outros educadores de referência no contexto educacional cearense, Luiza Teodoro inclusive motivou a entrada de Guaraciara no curso de licenciatura:

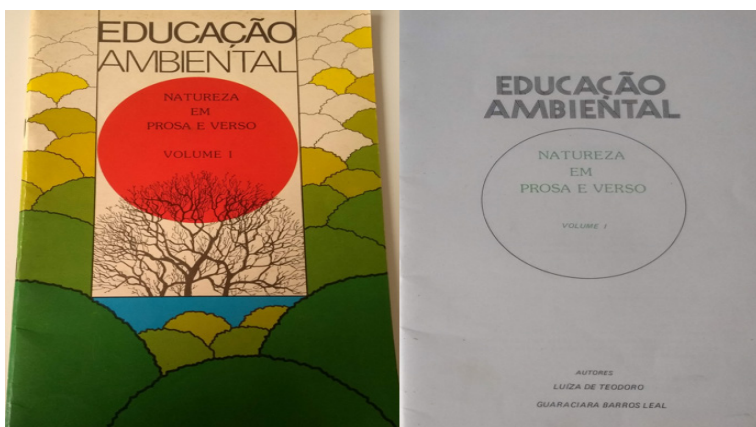
[...] nessa experiência no Capistrano de Abreu, Luiza atuou como orientadora educacional. Ela viajou a primeira vez na vida como professora naquela época; ouvia alunos, os problemas deles, tentava conversar e tudo. E, a partir daí, nessa época foi por volta de 59, 60 e por influência da própria Luiza, do Lauro Oliveira Lima e do Edgar, eu decidi fazer Curso Normal. Então, em 61 eu fui para o Agapito dos Santos. O Agapito dos Santos era uma ilha no meio das escolas no Ceará, porque ele tinha uma preocupação de trabalhar a formação política dos seus alunos. Então, eu fui para o Agapito para fazer um curso normal e, no Agapito, Luiza foi minha professora de Antropologia, que, na verdade, pouco se falava de Antropologia; se falava de tudo no mundo, porque o Agapito era realmente uma escola diferente. A gente tinha, por exemplo, seminário dos estudantes secundaristas em que a gente estudava Filosofia, Política. Luiza era uma das mentoras desses seminários em que a gente sempre se reunia em algum lugar, uma quantidade enorme de secundaristas, crente que ia salvar o mundo. E, nessa brincadeira, a gente leu muito, estudou muito, todo mundo muito novo, mas com um direcionamento por conta das pessoas que conduziam os grupos de estudo, entre elas Luiza, Tarcísio Santiago. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

A característica do Colégio Agapito dos Santos em propor uma formação política para os alunos encontrou, na sensibilidade de Luiza Teodoro para esse tipo de formação, uma atuação disposta para uma renovação do ensino secundário. É possível intuir uma prática docente voltada não só para o ensino humanístico, mas para a sistematização do conhecimento conforme a realidade social dos alunos.

Após longo período atuando como professora e formadora no nível primário e secundário, Luiza recebeu convite para integrar a pasta da Secretaria da Educação do Estado do Ceará

(Seduc-CE) e, nesse momento, sua relevância deu-se pela escrita de livros e pelo exercício técnico para a prática pedagógica. Ela também foi convidada para desenvolver materiais junto à prefeitura de Fortaleza, quando sua ex-aluna e amiga Guaraciara Leal (20 ago. 2018, entrevista) a convidou para alguns projetos: “Quando eu fui para a prefeitura de Fortaleza, como secretária de educação, em 1970, aí eu convidei Luiza para a gente fazer... eu acho que foi o primeiro projeto de educação ambiental que a gente teve no Ceará”.

Imagem 12 – Capa do livro produzido por Luiza Teodoro e Guaraciara Barros Leal para a rede municipal de ensino de Fortaleza



Fonte: Acervo da entrevistada Guaraciara Barros Leal.

Nesse projeto de Educação Ambiental, Luiza trabalhou na escrita dos textos para a composição do livro e trabalhou diretamente com a formação de professores, como enfatizou a entrevistada: “Trabalhou comigo durante muito tempo na prefeitura de Fortaleza, elaborando esse material, conversando com professor, fazendo formação para o professor; adotamos o trabalho nas escolas” (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Após alguns anos de atuação como assessora técnica na Seduc-CE, Luiza Teodoro retornou às suas atividades docentes na esfera estadual, na escola Visconde do Rio Branco, onde tinha sua vaga como concursada, até que recebeu convite para integrar novamente a mesma secretaria no segundo mandato do governador Virgílio Távora no Ceará (1979-1982) e desenvolveu materiais didáticos destinados aos alunos.

[...] já tinha passado a pior parte, mais agressiva [da ditadura militar]. Então, ele novamente me chamou e disse: ‘Olha, eu tenho uma dívida com você. Eu peço que você retome o seu trabalho’. Então, eu fui para a Secretaria da Educação como assessora de Produção de Material Didático e lá eu comecei a escrever uma cartilha de alfabetização. Diga-se, *en passant*, que eu não gosto de cartilhas. Eu aprendi a trabalhar em alfabetização com Paulo Freire, meu amigo Paulo Freire, meu mestre Paulo Freire, e nós nunca simpatizamos com cartilhas. A gente sempre acha que deve partir do próprio educando e tal, mas a realidade cearense é que as pessoas não tinham nada, nem possibilidade de ser treinadas. Então, o que é que me restava? Dar a elas um instrumento qualquer que fosse pelo menos digno. (Salgado, 1994, p. 34).

Esse material foi chamado de *Cartilha da Ana e do Zé* e o seu objetivo era fornecer aos alunos da rede pública um instrumento para que conseguissem se alfabetizar através da sua própria realidade, baseando-se nos princípios de Paulo Freire: “Também partir daquilo que é conhecido, porque eu via nas escolas o menino ver um cacho de uva desenhado, ler ‘uv-a-va’ e chamar pitomba, porque o que ele conhece com cacho é pitomba” (Salgado, 1994, p. 34).

Luiza considerava relevante buscar elementos da cultura nordestina, que era amplamente reconhecida como inferiorizada e ridicularizada, assim concentrou sua motivação na

confeção da cartilha: “Eu tenho que fazer alguma coisa que ajude essas professoras que se consideram inferiores por não serem paulistas, ou cariocas, enfim, a tentar resgatar o Ceará”. Reforçando com sua equipe a necessidade de formular um bom material, Luiza colocou como prioridade a qualidade da cartilha: “Que resgatasse o vocabulário, a beleza, a *cearensidade* do espírito nosso, porque a coisa que mais me dói no nordestino é que todo esse trajeto da nossa história nos transformou em pessoas que nos inferiorizamos” (Salgado, 1994, p. 34).

Consoante a narrativa de uma ex-aluna que trabalhou na Seduc-CE no mesmo período, Luiza Teodoro encontrou dificuldades para implementar suas ideias: “[...] Eu sei que foi uma briga muito grande da Luiza por essa cartilha” (BRAGA, 16 nov. 2021, entrevista). Primeiro, pelo momento de retomada de atividades na secretaria, em que precisou “conquistar” os técnicos que ali trabalhavam para que entendessem que estava trabalhando como professora, e não como agitadora (dado o período de anistia). Segundo, porque Luiza reivindicava um material de qualidade, que necessitava de investimento financeiro, fazendo com que conflitos emergissem a partir de suas práticas. A sua defesa era de que os alunos e os professores das escolas públicas mereciam ter acesso aos materiais didáticos de melhor qualidade.

Foi uma briga muito grande mesmo, sabe, com as instituições. Se eu não me engano, eu acho que em 82 ainda era o Gonzaga Mota, o governador. Eu acho que ela foi ter um apoio maior com o Tasso Jereissati, a partir de 1986, é quando ela foi ter um apoio maior da cartilha. Mas ela conseguiu fazer do jeito que ela queria, com o material que ela queria, com as fotos que ela queria. Um material muito bonito. (Braga, 16 nov. 2021, entrevista).

Sobre os conflitos gerados para concretizar a realização da *Cartilha da Ana e do Zé*, que, em seguida, também tem relação com o desejo de Luiza em elaborar uma crestomatia, *Um*

certo planeta azul, Luiza utilizou sua representatividade pública para pressionar políticos e governantes a usarem o dinheiro público com material didático das escolas públicas. Percebe-se o compromisso político da educadora, que, compreendendo a função contraditória da educação como reprodutora das desigualdades, atuou com mecanismos de superação do estado de alienação ao qual estava submetido o público-alvo da escola pública: alunos pobres (Gramsci, 1978).

Eu já travei discussões em Brasília, em São Paulo, em Santa Catarina, em todo lugar. ‘Por que você gastou tanto dinheiro para fazer um livro tão bonito, se o seu estado é tão pobre?’. Eu digo: ‘Exatamente por isso. Porque a minha criança pobre talvez só tenha esse livro na vida. E eu quero que ela tenha o livro mais bonito que ela possa ter. Porque os seus filhos podem ter muitos livros bonitos. Se ela só tiver esse, eu quero que seja o mais bonito possível’. (Salgado, 1994, p. 35).

A utilização dessa cartilha nos municípios do Ceará perdurou por mais de uma década e ainda existem os dois exemplares da cartilha na biblioteca da Seduc-CE: um livro do professor e um caderno de atividades (destinado aos alunos).

Imagem 13 – Capa da *Cartilha da Ana e do Zé*: “Caderno de atividades” e “O livro do professor”



Fonte: Biblioteca da Seduc-CE.

A visibilidade e o reconhecimento foram marcas na trajetória docente de Luiza Teodoro, principalmente devido à produção de materiais para a alfabetização e a defesa pela escola pública de qualidade. A grande contribuição de Luiza Teodoro como escritora de livros para a alfabetização dos alunos e para a formação de professores diz respeito à consolidação dos ideais da pedagogia de Paulo Freire acerca da conscientização da própria construção histórica de cada ser social, que, acessando os processos formativos, pode se libertar das opressões (Freire, 2005).

O fato de ela ter me estimulado a pensar criticamente, a ver o outro, a ver a pobreza, a miséria... essa luta dela pela *Cartilha da Ana e do Zé*. Elaborou um material de qualidade para o aluno de escola pública. Foi muita referência para mim. Eu trabalhava dentro de uma secretaria em que a gente tinha que brigar por alguma coisa para os alunos, porque a prioridade sempre era outra coisa, era comprar computador, era isso e aquilo, e a gente brigava muito para aderir a alguma coisa que chegasse na escola. Não estou dizendo que ela foi a minha única referência, mas ela foi muito importante. (Braga, 16 nov. 2021, entrevista).

Em 1987, durante o governo de Tasso Jereissati no Ceará, Luiza Teodoro escreveu o livro *Um certo planeta azul*. Esse não pode ser considerado apenas como um livro didático, mas um livro literário, com conteúdo de História, criado de acordo com a inspiração da crestomatia grega (coletânea de textos), com o intuito de estimular a leitura dos alunos já alfabetizados: “Depois da cartilha [da Ana e do Zé], como nossas escolas, na maioria, não têm bibliotecas, eu escrevi um livro de leitura, para que não se perca a alfabetização. Porque, se você se alfabetiza e você não tem funcionalidade, não tem uso no país, você perde” (Salgado, 1994, p. 34).

Não é um livro de informações de Ciência, nem de informações sobre o Brasil, nem de informações sobre História. Porque a História tudo bem, a História já passou, é outra coisa. Mas as outras coisas... Se eu der informação sobre Ciência hoje, amanhã está superada. Então, o que é que eu procurei dar? Princípio da ideia da Ciência. Como é que se estuda Ciência? O que é Ciência? As novidades que a Ciência... porque esse é o que não muda, quaisquer que sejam as novidades que a Ciência possa trazer. Uma visão de Brasil para um menino entender que existe gente no Nordeste, no Sudoeste, no Sul, que tem praticamente os mesmos problemas, que tem dificuldades a enfrentar. E uma lição de História partindo do mundo para o Brasil e para o Ceará. Não aquela coisa 'O general fulano, o rei fulano, a data tal', mas uma coisa assim orgânica. Como é que as coisas vêm se ligando. Como é que uma coisa vem de outra coisa. (Salgado, 1994, p. 34).

Imagem 14 – Capa do livro *Um certo planeta azul*



Fonte: Acervo da entrevistada Guaraciara Barros Leal (1987).

Um certo planeta azul tinha a proposta de condensar um conhecimento enciclopédico de vários assuntos para estimular a leitura e para contextualizar saberes da história nacional e cearense. A imagem da Terra na capa do livro indicava o desejo de que o conhecimento fosse acessado por todos, ou seja, seria um artefato cultural articulado à historicidade dos alunos (Díaz, 2011). Ao convidar seu amigo para ajudar na produção fotográfica do livro, ela explicou seu objetivo: “Eu queria esse livro em qualquer lugar do Ceará. Em todos as casas. Por quê? Porque esse livro tem um conhecimento enciclopédico de um pouco de tudo” (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Aqui cabe reconhecer a identificação de Luiza com o trabalho como professora, como lembrou sua amiga: “Ela sempre foi professora do estado, e ela passava muito para a gente aquela vontade de ser professora; eu me inspirei muito nela, porque, mesmo ela tendo muitas oportunidades, muitos cargos, muitas coisas que ela assumiu, ela nunca deixou a sala de aula”, assim, sua preocupação também estava voltada para a formação de professores do nível de ensino primário: “A maior vontade dela era a educação de qualidade começando pela educação primária, que ela sempre chamava escola primária, mesmo que depois mudou de nome, mas era escola primária” (Silva, 17 jan. 2022, entrevista).

O percurso de atuação docente de Luiza Teodoro imbricou-se com sua representatividade pública, uma vez que, além do ofício de ensinar e de ser reconhecida pela coletividade cearense como uma importante professora, esteve à frente de um trabalho (público) normativo na área educacional.

[...] depois, eu encontrei Luiza novamente no Conselho de Educação. Luiza foi conselheira de educação e, pelo menos, duas resoluções são a cara dela. Uma é a de Arte-Educação, normatizando sobre o ensino de Arte-Educação do estado do Ceará, e a outra é a de Ensino

Religioso. São duas resoluções que revelam muito, assim, como ela pensava e como ela era. E, no Conselho de Educação, ela tinha uma atuação muito forte, era quase que um contraponto, porque o Conselho é um órgão muito cartorial, e Luiza sempre deu o tom pedagógico a tudo que fazia no Conselho. Então, a gente saía daquela coisa de normatizar, de determinar. Nessa época, eu era presidente do Conselho e Luiza era conselheira da Câmara de Educação Básica. Então, Luiza tinha um contraponto, um olhar pedagógico sobre tudo o que a gente normatizava. Ela foi uma pessoa importantíssima dentro do Conselho e ela atuou no Conselho durante muito tempo. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

As resoluções mencionadas por Guaraciara são estas: Resolução nº 404/2005, sobre o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, e a Resolução nº 411/2006, sobre Artes como componente curricular. A primeira, sobre Ensino Religioso, estabelece a inclusão deste no projeto pedagógico das escolas consoante as diretrizes nacionais e os parâmetros curriculares, em horário normal de aula e pelo menos uma vez por semana. O aluno maior de idade (ou com representação legal) que não desejar frequentar as aulas deve ser incluído em outras atividades formativas. A resolução rejeita a intolerância, o proselitismo e a discriminação. Os conteúdos fixados para essa disciplina são:

Art. 3º – A definição dos conteúdos da programação da disciplina Ensino Religioso visará a alcançar, pelo menos, os seguintes objetivos: I – subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas; II – articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão; III – induzir o respeito à diversidade; IV – promover a prática de atitudes respeitosas em relação

ao outro e à natureza; V – incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social; VI – despertar nos alunos o interesse pelos valores humanos; VII – orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando. (CEARÁ, 2005, s.p.).

A mesma normativa dispõe sobre os profissionais e seus respectivos cursos autorizados a ministrar esse ensino, além de incumbir as instituições privadas de cumprirem esta resolução e a Seduc-CE de fiscalizar as aulas nas escolas públicas de nível fundamental.

A segunda, sobre Artes, propõe às escolas o incentivo das experiências de arte para que o ensino proporcione aos alunos momentos de criação, sensibilidade e reconhecimento das emoções em diversas modalidades. A resolução afirma que o objetivo da Arte como componente curricular não se destina à formação de artistas, mas ao desenvolvimento da educação estética (sentir, expressar e apreciar a arte).

A atuação de Luiza no Conselho Estadual de Educação foi uma de suas últimas atividades realizadas no setor educacional do Ceará, mesmo depois de aposentada. A seguir, buscaremos dar início às discussões acerca de sua atuação e de sua prática no ensino superior, especificamente no curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC), de onde os entrevistados da nossa pesquisa são egressos.

Luiza ingressou na UECE em 1969 e também foi aprovada no concurso público na UFC em 1970 (mas só assumiu o cargo em 1978). Nas duas instituições, foi professora do Departamento de História, inclusive conciliou suas atividades nas duas universidades durante longo período. Ao se aposentar da UECE, ela manteve-se na UFC, embora com permanente ligação com o Programa de Extensão da UECE “Universidade sem Fronteiras”, destinado ao público de terceira idade.

Os melhores momentos de minha carreira foram poeticamente a minha primeira e a minha última turma. Minha primeira turma, que foram esses meninos com quem eu trabalhei oito anos, e a minha última turma, que é chamada ‘a turma do pátio interno’, foi a última turma que eu tive na Universidade Federal. Era uma menina e agora uma mulher adulta, mas eles representaram a mesma força afetiva, a mesma ligação, o mesmo amor, a mesma alegria. Eu senti que eles cresciam comigo. É lindo! Eu não sabia que seria a última turma nem que ia ter um infarto. Nunca esperei que eu sofresse do coração, pois meu coração só me deu alegrias. (Fonseca, 1997, p. 134).

De acordo com o relato de Luiza, podemos perceber que, entre a inexperiência ao ensinar na sua primeira turma e a maturidade evidenciada na sua última turma, ainda prevalecia a consciência da força educativa para a transformação social e o entusiasmo da biografada para o exercício docente.

Aproximando-nos do estudo de Barros (2017), concluímos que a alteridade é um aspecto importante para compreender Luiza como professora. Alteridade é colocar-se como o outro, perceber o “eu” no outro e o quanto do outro me concebe. Percebemos que a atuação do outro não se constitui de forma isolada, visto que há uma dependência do “eu” para a representação do “outro”, e vice-versa. O “eu” e o “outro” são agentes incompletos e interdependentes. Essa relação de alteridade está presente em relatos sobre o processo de ensino e aprendizagem em que Luiza intervinha. Aqui é possível reconhecer como as representações que ela produz de si integram sua prática:

Eu conciliava militância e o trabalho no magistério da maneira mais natural possível. Dentro de sala de aula, é uma forma de trabalhar em comunidade. Isso eu sempre aprendi, nunca fui uma professora convencional. Na

memória dos meus alunos, sempre ficou essa ideia de que nós fazíamos as coisas dentro do mesmo espírito. Nós trabalhávamos juntos, sempre tive uma relação interpessoal muito gostosa com qualquer tipo, com criança, adolescentes, com adultos. (Fonseca, 1997, p. 127).

Compreender o outro em sua complexidade é constituir uma relação intersubjetiva, que abrange sentidos e significados. Conseguimos alguns elementos do repertório de saberes que integraram a identidade profissional da biografada e seus saberes de experiência que organizam o referencial que justificou, legitimou e fundamentou a práxis do seu trabalho. Com ênfase no ensino através da arte e pretendendo alcançar uma articulação entre os saberes curriculares com os saberes experienciais, éticos, políticos e pedagógicos¹⁷, Luiza já apresentava uma concepção de ensino global e de aprendizagem significativa que hoje é preocupação da Didática.

[...] ela apostava muito na questão do despertar o aluno para ele se interessar na disciplina, para ele tomar o gosto e assim buscar com a sua própria vontade o interesse pela Arte, o interesse pela História, entendeu? Era tipo assim: [...] a maneira como ela tratava os assuntos era altamente envolvente, porque a gente ia gostando da disciplina, ia gostando dela, se interessando e buscava ler mais, se interessar mais e se aprofundar mais nas coisas que estavam sendo tratadas na disciplina. Além disso, se você conversasse com ela, tivesse algum interesse, alguma coisa ali, porque a biblioteca dela era gigante, ela emprestava livros de literatura para você, de literatura histórica, essas coisas assim. Era muito interessante! Era uma pessoa muito aberta. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

17 Conforme contextualizados na dimensão ontológica da Didática em Cavalcante *et al.* (2016).

A perspectiva de ensino de Luiza, identificada a partir da oralidade de seus ex- -alunos, manifesta uma perspectiva de formação cultural e humanista que revela a sua própria constituição pessoal. Percebemos que essa formação mais ampla objetivava a constituição de conhecimentos para a aplicação na realidade social: os saberes adquiridos ao longo de sua trajetória, resultantes da formação profissional, da constituição pessoal, das experiências cotidianas, dos grupos em que participava, no “saber-fazer” e no “saber-ser” docente (Tardif, 2010).

No desenvolvimento de sua identidade como professora, Luiza acompanhou as demandas dos alunos, valorizou a afetividade e o que foi vivido e experienciado se refletiu na prática docente. Esses saberes acumulados pela longa trajetória como professora de nível primário e superior, além de sua atuação na Secretaria de Fortaleza e no Conselho de Educação, possibilitaram a Luiza uma representação social que lhe garantiu visibilidade e reconhecimento, apesar de não ter traçado um caminho de formação continuada ou de pesquisa científica. Por isso, os entrevistados apresentavam esse fato com admiração: “A Luiza não tinha nenhuma pós-graduação, nem *stricto sensu* nem *lato sensu*. E ela disse: ‘Nunca me interessei em fazer’” (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista). Mesmo ,assim Luiza foi uma das professoras que fundaram o curso de História da UFC e atuaram fortemente nos debates acerca da educação e da formação de professores no âmbito público.

Uma particularidade que eu achava na Luiza é que ela nunca fez mestrado, nem doutorado, nem curso de especialização ela tinha, ela só tinha a graduação, mas era uma pessoa extremamente sábia nos conteúdos, porque, além de viajar muito, ela tinha muita leitura e ela lia tudo. (Silva, 17 jan. 2022, entrevista).

A sociedade reconhecia o saber de Luiza Teodoro, e as suas experiências empreendidas no contexto educacional eram

suficientes para que fosse reconhecida como uma referência de professora e intelectual. Esse reconhecimento valorizava o saber constituído pelas suas práticas e experiências acumuladas nas vivências docentes e através do acesso à cultura geral, demonstrando que, no caso de Luiza Teodoro, não foi a obtenção de títulos de pós-graduação que lhe conferiu visibilidade e acesso aos cargos na Secretaria da Educação e ao ensino superior, por exemplo.

Na entrevista cedida ao projeto Memorial de Educação Cearense do Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC, 2002), Departamento de História da UFC, Luiza Teodoro mencionou três coisas que ela considerava como importantes para o professor educador. Quando o entrevistador perguntou sobre os principais problemas enfrentados pelo professor educador, Luiza primeiramente definiu o conceito que defendia como educador:

Professor-educador: isso significa o educador, que já tomou consciência da sua responsabilidade, não é? Já tomou consciência da sua missão. Já tomou consciência de que não bastam as teorias e rendimento escolar no sentido tradicional, mas que o desenvolvimento do ser humano é o objetivo. (NUDOC, 2002, p. 41).

Notamos a perspectiva integral de aprendizagem que Luiza Teodoro defendia para a atuação do educador nas instituições de ensino. Ao utilizar as palavras “rendimento” e “tradicional”, percebemos que essa professora possuía uma concepção de educação que reconhecia o ensino como prática social transformadora, por isso a tomada de consciência do educador era a chave para o desenvolvimento integral do ser humano (Gramsci, 1978; Saviani, 2003), para além das formalidades demandadas por rendimento escolar.

Para Luiza Teodoro, os três principais desafios dos educadores eram: remuneração insuficiente para o custeio de livros

para ter acesso ao conhecimento sistematizado, impossibilidade de fazer viagens para vivenciar outras culturas e experiências e, por último, falta de reconhecimento social: “Percebo que, no Ceará, a principal dificuldade é sobreviver” (NUDOC, 2002, p. 41).

Ao questionar “Como é que o educador vai ter dinheiro para sustentar sua família, para comprar livro, ou onde ele vai encontrar uma biblioteca acessível, para não ter que fazer mais bibliotecas pessoais?”, Luiza denunciou a falta de bibliotecas e de acervos disponíveis para os professores frequentarem e estudarem, para constituírem uma base teórica robusta de fundamentação. Além disso, ela alegou a necessidade de acesso a revistas, que, nesse período, eram um importante meio de comunicação e de informação: “Ele [o educador] tem que ler revistas, porque, daqui que uma coisa se transforme em livro, a revista já te deu o toque há muito tempo”. Mais do que acesso à informação, Luiza revelou que a prática docente deveria ser relacionada com a realidade social em que os educandos estavam inseridos, o que pressupõe uma leitura de mundo atual, da conjuntura social e das manifestações que caracterizam a cultura daquela realidade discente.

Assinaturas [de revistas]. Eu posso fazer isso, sou solteira, moro sozinha, mas, se eu fosse casada e tivesse filhos, uma família para sustentar, não poderia ter as assinaturas de revistas que tenho. E, quando eu vou numa bienal, eu só falto chorar porque tem milhares de coisas que eu gostaria de ter e não posso, porque livro é caro. (NUDOC, 2002, p. 41).

Assim, a atuação do professor não deve se acomodar à utilização de materiais didáticos, quando nos referimos à educação básica ou à adoção de livros e autores cativos, no ensino superior, sem apresentar renovação de metodologias e de referencial teórico. O ensino precisa estar alicerçado em uma boa

formação teórica e principalmente no compromisso político (Saviani, 2003). Dessa forma, a crítica feita por Luiza quanto à falta de acesso dos professores aos livros diz respeito também à precarização dos docentes atinente à remuneração insatisfatória e à falta de formação continuada.

Luiza Teodoro também defendeu a criação de uma mídia para o professor. Atualmente temos os *podcasts*, canais na rede social YouTube, que integram muitos profissionais, práticas e projetos, mas o que acreditava ser fundamental era uma mídia que evidenciasse as ações exitosas na educação, que fizessem a sociedade compreender a relevância do trabalho docente. Por isso, exprimiui: “Se uma mídia é capaz de fazer uma Xuxa, por que não é capaz de fazer a dignidade de uma classe profissional?”. Ao longo dos relatos autobiográficos a que tivemos acesso, percebemos a forte preocupação de Luiza acerca dos professores iniciantes e da falta de prestígio social, que poderia afastá-los do exercício.

Então, eu acho que a pessoa, por mais que cresça dentro da sua maturidade profissional, pode desistir da profissão se continuar a ser mal tratada como é, porque não é só o aspecto do dinheiro em si, é que a gente também precisa de aceitação social. A pessoa chega e diz: ‘Eu sou empresária’, é uma coisa. Aí você chega e diz: ‘Sou professor’. Às vezes, desperta até piedade, porque – a gente goste ou não – existe um mundo que é assim. (NUDOC, 2002, p. 42).

As narrativas de Luiza Teodoro apontavam uma preocupação educacional que ultrapassa os limites de “qualidade da educação”. Suas concepções sobre a formação de professores, inclusive, referiam-se mais contundentemente aos professores que atuavam na escola pública de educação básica, porque foi nesse espaço em que ela atuou durante maior período de tempo como educadora, além de sua experiência como discente. Ela

chamou a atenção para a necessidade de valorizar a escola pública como espaço de emancipação e de organização coletiva.

Luiza Teodoro acreditava que: “A escola é um lugar perigoso, tanto é o lugar onde as coisas podem acontecer como é o lugar onde é muito provável que elas não aconteçam, porque são estruturas conservadoras” (NUDOC, 2002, p. 42), por isso sempre foi uma defensora da escola ativa, como possibilidade de romper conformismos e imobilismos que os próprios atores designavam a esse espaço.

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (Saviani, 2003, p. 84).

A desvalorização da escola foi uma temática recorrente nos debates promovidos por Luiza Teodoro em vida. Na sua narrativa havia uma necessidade de fazer a sociedade mudar sua concepção sobre a escola pública e sobre o papel do professor:

E uma coisa que vale a pena, porque, se as pessoas só acreditam naquilo que está na mídia, vamos fazer acreditar na escola. Eu tenho horror quando vêm dizer que a escola está sucateada. Está e não está. Tem muita coisa boa nas escolas públicas, muita coisa, só que a escola pública não tem dinheiro para pagar um marqueteiro. Mas, se tivesse, a classe média iria para a escola pública. Professor de escola particular não tem tanto treinamento quanto os professores de escola pública. No entanto, não é essa a ideia que se tem. A ideia que se tem é a de que não acontece nada de novo e que tudo está sucateado, sucateado, sucateado. Não aguento mais. Sucateado está o mundo; a escola privada também, com suas

parafernália, pode ser intelectual e moralmente sucateada, mas pode pagar propaganda. Então, são coisas que, em geral, você não pensa quando pensa em pedagogia. Você não pensa em propaganda, porque a gente ainda tem aquela ideia de que o professor deve ser aquele mártir anônimo. Não é; não deve ser. Tinha que ser conhecido e respeitado. (NUDOC, 2002, p. 42-43).

Há vinte anos, na data dessa entrevista com Luiza Teodoro, ela enfatizava o poder da mídia e como as pessoas se baseavam no que era apresentado nos veículos de comunicação de massa. Atualmente essa influência é ainda maior, considerando a explosão das redes sociais, da internet e dos instrumentos de acesso às produções da cultura de massa. Para Luiza, o professor da escola pública precisa ser mais bem reconhecido pela sociedade e a mídia é um meio de contribuir com esse objetivo. Para ela, o professor-educador:

Precisa viajar; eu, de vez em quando, viajo, mas eu sou privilegiada. Mais uma vez, o fato de viver sozinha e de ter uma vida muito simples me permite juntar dinheiro para viajar, mas como é que um professor comum, por mais competente e educador que ele seja, pode fazer o mesmo? E viajar é importante, você vê as coisas e diz: ‘Puxa! Isso aí é tão fácil; eu podia fazer’. Claro que também o computador faz viajar, mas não é a mesma coisa. Uma coisa é ver uma passeata pela televisão e outra coisa é você estar lá no meio. São emoções diferentes. (NUDOC, 2002, p. 41-42).

Como historiadora, as práticas docentes da biografada sempre envolveram experiências em espaços históricos: “A Luiza estimulava muito a gente; também era de ocupar os espaços históricos, por exemplo, o Museu do Ceará, o Arquivo Público. Assim, eu nunca tinha entrado num Arquivo na vida, e ela estimulava muito a gente a fazer essas pesquisas *in loco*” (Braga,

16 nov. 2021, entrevista). Mais uma vez, percebemos que Luiza Teodoro apresentava uma prática pedagógica alicerçada nas experiências, de modo a conectar seus alunos às compreensões sobre presente e passado em diferentes espaços históricos. Não é nosso objetivo analisar as atividades da biografada voltadas ao ensino de História, mas pontuar as práticas educativas que emergiram das narrativas dos entrevistados que foram alunos de Luiza Teodoro a fim de compreender sua atuação no ensino.

Compreendemos as práticas educativas como as atividades constituídas dentro das instituições de ensino, como as ações operacionalizadas entre professores e alunos para o alcance da aprendizagem. Embora a prática educativa não esteja relacionada apenas ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, reconhecemos que é essencialmente através dessa troca que as práticas se concretizam. A prática educativa é resultado do aprendizado que o educando constitui a partir da tomada de consciência de seu contexto real (Freire, 2011).

Os ex-alunos que foram entrevistados nesta pesquisa revelaram que Luiza Teodoro desenvolvia um trabalho na universidade que se articulava com a Arte:

Ela sabia das teorias educacionais, mas ela tinha uma vinculação bem maior com a Arte, com essa noção de cultura mais ampla. Então, era isso que interessava para ela. A Luiza era uma pessoa muito culta. Ela tinha muito repertório. Ela poderia conversar com você sobre muitos assuntos, dos mais variados tipos de arte, das mais variáveis áreas de conhecimento. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Como já apresentamos nas seções anteriores, Luiza Teodoro desenvolveu o gosto pela cultura popular e pela História da Educação ainda no convívio familiar, pelo incentivo da avó Rosinha e do pai, Teodoro. O acesso diferenciado que obteve desde criança à literatura, às viagens e às diferentes produções

culturais indicava que a educadora utilizava o seu repertório de arte como forma de aproximar seus alunos da aprendizagem. Com a dimensão estética, a prática docente se direciona para os acessos aos sentidos, às novas construções de aprendizagens e às diferentes compreensões da realidade (Araújo, 2021). Assim, o ensino ancorado nas experiências com arte foi recorrente nas narrativas: “[...] eu não me lembro de me aproximar da Luiza e não ter arte no meio; eu não me lembro; simplesmente eu não lembro” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

Ela não se limitava mesmo a nada, mas essa disciplina [Arte na História] favorecia muito essa característica dela. Então, nessa disciplina de Arte na História, por exemplo, a gente cantava canto gregoriano, aí a gente pulava para o último disco do Caetano Veloso. Então, era uma coisa que não tinha muita sequência. A Arte tinha [...] muita influência no pensamento da Luiza. Era uma coisa forte. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

A arte era um elemento muito expressivo e explorado na prática docente de Luiza Teodoro, compreendendo experiências diversas como forma de interpretar a realidade, caracterizando experiências singulares e significativas que os alunos não esqueceram: “Eu não conhecia *reggae* até aquela disciplina. Eu não conheci só um ritmo, conheci uma filosofia, conheci uma forma de me aproximar com o mundo, de me aproximar com o que eu gosto” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista), e o saber estético possibilita novos processos de humanização e de formação: “Carrego a Luiza até hoje, e carreguei agora de manhã: 7 horas da manhã, estava escutando *reggae*; vim para cá escutando *reggae*. Entende? Não tem um dia que eu não escute *reggae*; na realidade, é isso” (Otaviano, 14 out. 2021, entrevista).

É importante comentar que a prática de ensino de Luiza esteve, ao longo de toda sua trajetória, associada à arte. Isso devido à sua formação artística e cultural, que não se dissociou

de sua identificação pessoal/profissional. Dedicou-se ao ensino de História da Arte, foi aluna e professora de canto no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, esteve à frente de formulação de documentos norteadores que enfatizaram o valor da arte e conseqüentemente, durante suas atividades e avaliações em sala de aula (do nível primário ao superior), sempre se utilizava da arte para ensinar. Nota-se que sua identificação como artista é manifestada na prática docente, por isso ela queria ser reconhecida como a professora que ensinava a gostar de estudar e a gostar de História, mas sem se distanciar da imagem de artista.

[...] E eu vinha do interior, uma menina do interior, e ela, de certa forma, quebrou um monte de paradigma meu, por exemplo, ela amava profundamente a cultura popular. Então, ela me ensinou a amar a cultura popular. Era uma cultura que, às vezes, eu até rejeitava pelo fato de não ter sido estimulada para isso. Ela também amava História, mas ela amava História do Ceará, muito, que era também uma História a que a gente não tinha muito acesso. Então, assim, se eu te apresentar a Luiza, eu posso dizer que ela era uma pessoa genial! Era uma pessoa que conseguia dar encantamento no que ela falava; que ela conseguia passar para você de uma forma que não era chata, não era 'decoreba'; te ensinava a refletir, te levava muito a refletir, a criticar os próprios livros, os próprios conteúdos. Então, foi uma experiência que eu considero, assim, de todo o meu período de universidade, eu considero que foi a professora mais interessante, mais genial, mais completa que eu tive, num período em que a universidade era muito pobre. Quando eu fiz faculdade, ainda era o giz e o quadro-negro. Não existia ar-condicionado na sala; nós não tínhamos *Datashow*; não tinha nenhum desses recursos que a gente têm hoje. Então, o recurso mesmo era a fala; isso ela usava muito bem! (Braga, 16 nov. 2021, entrevista).

Segundo a narrativa dos entrevistados que foram alunos de Luiza Teodoro nas últimas turmas no curso de História da UFC, a grande maioria das suas aulas era expositiva, utilizando o recurso da fala para discutir os textos propostos, mas sempre relacionando os conteúdos com a realidade histórica e social dos discentes: “Era uma aula expositiva, mas era uma coisa incrível! Era uma coisa incrível! Era uma coisa humana! Era uma coisa relacionada com o que a gente estava vivendo na época! [...] Enfim, era bem interessante!” (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista). Embora as aulas fossem expositivas, Luiza também direcionava sua prática para o diálogo:

Por exemplo, ela fazia muito seminário. Colocava muito a gente para trabalhar. Ela sempre estava apresentando livros novos para a gente ler. Sempre tentando despertar a curiosidade da gente para algum assunto de História. E também ela tinha muito debate em sala de aula e ela tinha também umas aulas expositivas que ela explicava, mas, na maioria das vezes, era muito debate, seminário, muita leitura, muito isso. Jamais, assim, ela impunha conhecimento. Era sempre uma interrogação, um questionamento; ela trabalhava muito em cima dos questionamentos. (Braga, 16 nov. 2021, entrevista).

Outras características sobre as aulas ministradas por Luiza Teodoro foram apontadas:

Não fazia chamada, assim, não escrevia... escrevia praticamente nada. Ela conversava com a gente: em roda; círculo. E era muita sabedoria; muita, muita, muita. Muito inteligente. Inteligentíssima, porque ela lia muito. Ela gostava muito de música, de filmes, de... coleção dela de disco... a biblioteca, tudo... (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

Ela sabia das teorias educacionais, mas ela tinha uma vinculação bem maior com a arte, com essa noção de

cultura mais ampla. Então, era isso que interessava para ela. A Luiza era uma pessoa muito culta. Ela tinha muito repertório. Ela poderia conversar com você sobre muitos assuntos, dos mais variados tipos de arte, das mais variáveis áreas de conhecimento. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Percebemos pelas falas acima que o fazer docente de Luiza Teodoro preocupava- -se com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a sistematização do conteúdo trabalhado e a vinculação dos assuntos com a arte.

A Luiza trabalhava também com conteúdo, mas, nessa vivência que eu tive com ela, ela não era uma professora extremamente preocupada com as teorias, com aquela dimensão do tanto de conteúdo do campo da História que é importante. Se a gente tem que trabalhar os dois, ela trabalhava, mas eu creio que ela tinha essa preocupação maior de que ali em cada aluno você pudesse ver o que você tinha de melhor, que você pudesse também trabalhar a sua autonomia, pudesse criar o seu próprio caminho. (Mardônio, 14 jan. 2022, entrevista).

Apesar da formação em nível superior na área de História, a prática docente da biografada demonstrava conhecimento e adesão da pedagogia *freireana*, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem articulado à preocupação com a humanização como ponto de partida para o ato de educar (Freire, 2013). Sua postura em sala de aula valorizava a característica do aluno como sujeito integral, articulando novos saberes à arte e às outras formas de apreensão do conhecimento, como o desejado para a docência universitária atualmente.

Mas a formação dela era uma formação cultural bem ampla e de caráter humanista bem forte. Era o humanismo, era a questão da arte... tudo isso era muito forte na

Luiza. Ela acreditava muito na educação como o fazer o aluno descobrir o que há de melhor nele. Ela não tinha um objetivo que ia além do próprio aluno. Não que ela não tivesse uma preocupação social, porque ela, enfim, tinha pela história dela, mas, na sala de aula, ela queria que o aluno botasse para fora o que ele tinha de melhor nele. Acho que, por isso, essa liberdade que ela dava para os trabalhos das disciplinas. Ela não tinha restrição a um tipo. Lembro que, na primeira disciplina, eu e o Fabiano separadamente fizemos dois contos. O nosso trabalho era um trabalho de ficção. Eu lembro que eu fiz um trabalho de ficção sobre Diderot. O Fabiano eu não lembro do que foi que ele tratou. Então, ela, num curso de História, permitiu que a gente fizesse o trabalho da disciplina, que, na verdade, era uma obra de ficção. Então, ela não tinha essa restrição. (Loureiro, 28 set. 2018, entrevista).

Infere-se a formação cultural ampla e humanista de educação de Luiza Teodoro. Sua atuação docente integrou práticas que realçavam a autonomia dos alunos, diversificação das linguagens e meios de acessar o conhecimento. Através da narrativa dos entrevistados, também foi possível perceber a forte vinculação da prática docente de Luiza Teodoro relacionada com suas representações como artista e militante.

Luiza Teodoro se aposentou como professora em 1995 do curso de História da UFC, mas, depois de se afastar dessa instituição, ainda desenvolveu outros projetos educacionais no âmbito público, em que sempre teve maior atuação e contribuiu com a formação de professores e de alunos e com a escrita de material didático.

6 ATUAÇÃO EDUCATIVA E MILITANTE EM TEMPOS DE REPRESSÃO

Eu ainda acredito que a escola é um lugar privilegiado para se vivenciar a democracia. Democracia não é coisa que se aprenda pensando sobre ela ou falando sobre ela. Democracia se vive. Eu ainda acho a escola um lugar privilegiado para a experiência democrática. (Luiza Teodoro Vieira).

Nossa biografada possui visibilidade na história cearense também como militante nos movimentos sociais e populares, principalmente quando os anos de repressão militar se fixaram em nossa conjuntura política com características anti-democráticas, como contextualizaremos ao longo desta seção. Luiza Teodoro relacionou a sua formação profissional à atuação nos grupos católicos que frequentou antes mesmo de ingressar na faculdade, espaço que também despertou o seu interesse pela militância:

Mas acho que minha história, minha formação profissional, não tem nada a ver com a faculdade, não. Minha formação profissional foi na Ação Católica. Entrei na JEC [Juventude Estudantil Católica] e depois na JUC [Juventude Universitária Católica]. Foi aí realmente que despertei para o senso da história. Nós estávamos construindo este país, nós acreditávamos nisso. (Fonseca, 1997, p. 127).

Luiza Teodoro evidenciou acima que sua formação profissional teve início mais precisamente na sua inserção na Ação Católica (AC). Apesar de sua entrada na universidade para um curso de nível superior, a biografada atribuiu maior aprendizagem dentro dos movimentos dos quais participava e tomava para si a responsabilidade de construção de um novo contexto político e educacional, como percebemos em sua produção autobiográfica.

Consideramos relevante mencionar que os movimentos da Igreja Católica durante as décadas de 1950 e 1960, como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), contribuíram de forma significativa para a formação não só docente, mas de liderança de muitas mulheres que atuaram no cenário educativo de Fortaleza e tornaram-se conhecidas por suas contribuições, como foi o caso de Irmã Maria Montenegro e de Maria Luiza Fontenele, ambas professoras e integrantes da JEC e/ou JUC na capital cearense, conforme apontam, respectivamente, os estudos de Carvalho (2018) e Freire (2017). Da mesma forma, a atuação de Luiza Teodoro esteve centrada nos movimentos estudantis/sociais da Igreja Católica. Para compreendermos sua atuação dentro desses movimentos, é necessário considerar preliminarmente o histórico de formação e o propósito deles.

Segundo Duarte (2010), a partir do século XIX, a Igreja Católica iniciou um movimento de organização para combater a modernidade em ascensão, que, de acordo com a instituição, era uma ameaça, devido aos erros em seus propósitos de transformação e à desvinculação com a autoridade papal. Assim, surge o ultramontanismo, objetivando criar medidas para reverter a secularização da sociedade moderna.

A política ultramontana, segundo Ivan Manoel, compreende o longo período que se estende de 1800 a 1960, no qual podem ser observadas algumas particularidades:

em primeiro lugar, do pontificado de Pio VII (1800-1823) ao Pio IX (1846-1878), quando houve a consolidação da doutrina ultramontana; em seguida, há uma sistematização de uma política de intervenção católica na realidade, ocorrida na época de Leão XIII (1878-1903); encerrando com o acirramento dos posicionamentos da Igreja acerca da Modernidade e com o surgimento da Ação Católica, entre o pontificado de Pio X (1903-1924) e Pio XII (1939-1958). (Duarte, 2010, p. 7).

A Doutrina Social (por meio da publicação de documentos pontifícios) era o instrumento utilizado para manter a política ultramontana contra a modernidade, condenando o capitalismo e o comunismo e reivindicando a revitalização da Igreja com os moldes da Idade Média (idade de ouro). Nesse contexto, foi criada a AC, para que, através dos fiéis leigos, a igreja alcançasse os objetivos acima apresentados. Portanto, “Não se supunha que os membros da Ação Católica assumissem práticas autônomas e posicionamentos ideológicos independentes e a despeito da ortodoxia católica” (Duarte, 2010, p. 12).

No contexto brasileiro, a AC surge durante a década de 1930, com a aliança estabelecida entre a Igreja Católica e a elite brasileira, que se efetivou mediante acordo dessa instituição (na figura do cardeal Sebastião Leme) com o governo de Getúlio Vargas, para adquirir influência, visibilidade e liberdade de ação.

Numa via de mão dupla: “[...] atendidas às reivindicações da Igreja, o governo Vargas, sabendo, portanto, da grande força moral de tal instituição e da sua capacidade de mobilizar os operários, passa, então, a se utilizar da colaboração da mesma na montagem do Projeto Sindicalista” (Oliveira, 2014, p. 54). Assim, a Igreja utilizou diversos meios para manter o domínio sobre os eleitores – por meio da Liga Eleitoral Católica (LEC) –, sendo, no caso do Ceará, o jornal *O Nordeste* o principal veículo de comunicação e de disseminação da ideologia cristã.

Na tentativa de ampliar seu público de atuação leiga e de alcançar os setores social e religioso brasileiros, a Igreja inicia seu trabalho estimulando atividades através da Ação Católica Brasileira (ACB), que, após a fundação em 1935, reconheceu a Juventude Operária Católica (JOC), a Juventude Agrária Católica (JAC), a JUC, a JEC e a Juventude Independente Católica (JIC).

Essa Ação Católica, na década de 1950 e início da de 1960, foi responsável por um forte dinamismo da Igreja e por sua presença na sociedade mais ampla. Um movimento teria uma influência particular, a Juventude Universitária Católica, entre 1959 e 1965, quando lançou a idéia [sic] de procurar um 'ideal histórico' para o Brasil (1960), participando intensamente da política universitária e fornecendo quadros dinâmicos para a educação popular. (Souza, 2004, p. 78-79).

A JUC juntamente com a JEC formam os dois movimentos de significativa expressão durante as décadas de 1950 e 1964, com direcionamentos importantes para os estudantes sobre os aspectos culturais, cristãos e sociais. Dentro da constituição desses grupos, trabalhava-se a atuação consciente e reflexiva, considerando a compreensão sobre as realidades históricas concretas aliadas ao ideal histórico cristão.

A formação da JUC deveria colaborar com a política ultramontana da Igreja Católica e atuar no espaço comunitário para combater as ameaças da modernidade, através da evangelização e do fortalecimento da fé. Assim, os *jucistas* deveriam se fundamentar na Doutrina Social da Igreja e “recrutar” almas para o projeto cristão. Porém, a função estritamente religiosa da JUC se reconfigura. Nas décadas de 1950 e 1960, a JUC se alia aos movimentos estudantis e sociais do Brasil, com debates voltados para as problemáticas sociais e políticas que agravavam as desigualdades da população. O interesse da JUC se desloca

da doutrina católica para uma política estudantil, entrando em choque com a hierarquia católica (Duarte, 2010).

O meio se estende à sociedade, a doutrina social da Igreja se transfigura na ação transformadora, na crítica à sociedade capitalista e na necessidade de superação da mesma. Incorporam os conceitos analíticos de Marx e o absorvem a partir de Lebrez, Mounier e de outros religiosos franceses. (Albuquerque, 2012, p. 125).

Essa ação transformadora da qual a Igreja Católica se aproxima vai de encontro à postura conservadora que essa instituição sempre assumiu; portanto, desde a ascensão desses movimentos na década 1950, percebemos uma igreja dividida entre católicos ligados à esquerda e aos grupos populares de trabalhadores e católicos aliados aos grupos conservadores. Aos poucos, a ideologia católica tradicional encontra adeptos de uma posição politizada em seus modos de viver, defender e praticar o catolicismo.

A realidade percebida pelas necessidades dos trabalhadores, pela modernização da zona rural, que substituiu o homem por máquinas, e pelas dificuldades estruturais do segmento popular, junto à influência teórica do marxismo (apresentado aos jovens por padres, principalmente franceses, que se fundamentavam nessa corrente), radicalizou o movimento da JUC. O resultado foi a aproximação dos *jucistas* com o Movimento Estudantil, pela articulação com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e posteriormente com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), redundando em confronto com a alta hierarquia católica.

A aliança entre estudantes e leigos resultou na organização de conselhos, movimentos e associações com o intuito de transformação da realidade social, relacionada com a militância da esquerda – para fugir do intenso controle exercido pela Igreja, os estudantes da JEC e da JUC fundaram a Ação Popular (AP)

em 1962¹⁸. Luiza Teodoro participou desse movimento de fundamentação da AP e foi reconhecida como militante pelos direitos sociais e educacionais das pessoas que integravam as classes mais baixas da sociedade.

Ocorreu nesse momento histórico brasileiro um movimento crescente de politização e de esquerdização dos integrantes leigos associados à AC e dos participantes da JEC/JUC e demais Juventudes, que se empenharam na criação de uma organização apartidária e não confessional que pudesse reuni-los. Foi no interior da UNE e dos movimentos estudantis que articulavam greves e cobranças à Reforma Universitária que nasceu a AP, com direcionamento político explícito e delimitado. Os principais atores desse movimento foram, sobretudo, estudantes, operários, artistas e leigos que aspiravam à vida religiosa.

Como a criação da AP teve, desde seu intuito inicial, uma necessidade de atuação no cenário político-social brasileiro, as lutas e os conflitos que demandavam o período contaram com o protagonismo do movimento estudantil, que não pode ser compreendido desarticulado dos acontecimentos da década de 1960.

Foi nesse contexto de atuação da JUC e da AP que Luiza Teodoro encontrou tanto fundamentação teórica como propostas de ação social e educacional, consequentemente seu engajamento com o grupo *jucista* constituiu sua formação como militante.

Quando entrei na faculdade, passei para a JUC e aí foi que conheci meus verdadeiros mestres, que foram os padres dominicanos de São Paulo, como frei Romeu. Foi minha companheira de JUC, a Letícia Parente, por exemplo. Tive várias gerações de JUC, inclusive o Betinho, que foi um dos meus últimos anos de JUC. Então, foi com essa gente, Betinho, Aldo Arantes, que era pre-

18 Herbert de Souza, Aldo Arantes, Alberto Gomez de Souza, Cosme Alves Neto e Haroldo Lima foram os principais nomes que participaram dessa fundação.

sidente da UNE, que fundamos a Ação Popular, em 1963. Sou uma das fundadoras da Ação Popular. Começamos a militância e a Igreja ficou com medo e nos expulsou da JUC. Nós passamos a ser católicos comunistas, como eles diziam. Aí é que se deu o meu grande aprendizado político. Foi também trabalhando sendo professora. (Fonseca, 1997, p. 127).

Percebemos que a atuação no movimento estudantil com a liderança da UNE e nas juventudes católicas de cunho progressista se misturou e se fortaleceu cada vez mais nas lutas pelos ideais comuns do período. Luiza Teodoro mencionou acima que um dos seus mestres na JUC tinha sido o frei dominicano Romeu Dale, em São Paulo. Essa ordem religiosa é conhecida pela sua atuação política e social desempenhada desde a sua inserção em grupos da AC na década de 1940, mas principalmente a partir de 1964, quando liderou forte oposição ao regime de repressão militar.

Outro nome citado por Luiza foi o de Betinho, Herbert José de Sousa, contemporâneo na participação da JUC e da AP. Betinho iniciou sua militância nos movimentos católicos, mas, depois de alguns anos de vinculação, afastou-se drasticamente desses, quando “[...] passou então a avaliar negativamente tanto as ações da AP quanto seu engajamento com a organização. Em parte, magoado por um rebaixamento institucional e, em parte, desiludido com as referências ideológicas em voga na AP” (Lima Neto, 2019, p. 322). Nesse contexto de afastamento da doutrina da igreja, assumiu uma posição apenas de militância política e foi nesse âmbito que ele recebeu reconhecimento nacional. Depois de longo período de ditadura, exílio e problemas de saúde, a trajetória de Betinho teve projeção nacional em 1993, quando “[...] montou uma campanha social que entraria para a história do Brasil, articulando atores diversos no âmbito da sociedade civil, do Estado e do mercado, todos contra a fome

e a miséria” (Lima Neto, 2019, p. 324), que ficou conhecida como “a campanha do Betinho”.

Betinho é um nome de popularidade na história brasileira e, assim como ele, outras figuras relevantes também iniciaram suas trajetórias nos movimentos católicos (ainda que não permanecessem por longo período nessa instituição). Isso porque a Igreja Católica, ao se abrir às influências dos fatores sociais e desenvolver trabalhos voltados aos pobres, também evidencia uma série de contradições e de antagonismos, com tendências divergentes – definidas por Sofiati (2013) como: tradicionalistas, modernizadoras, conservadoras, reformistas e radicais – que ocupavam/disputavam espaço dentro da instituição.

Löwy (2000) cunhou o termo de “Cristianismo da Libertação”, caracterizando o movimento de leigos e religiosos da tendência radical, composta por uma minoria que, ao mesmo tempo que era pequena, possuía muita influência nos movimentos sociais que liderava. Os radicais disseminaram nas Igrejas da América Latina a ideologia marxista como fundamentação para o alcance da libertação dos pobres e dos oprimidos. Embora não houvesse adesão total ao marxismo, como o materialismo e o ateísmo, “[...] a Teologia da Libertação assume a crítica marxista da Igreja Católica e das práticas religiosas que dão um caráter sagrado ao sistema de exploração capitalista. Assim, o marxismo é empregado, principalmente, na crítica às desigualdades sociais e diferenças de classe” (Sofiati, 2013, p. 216).

Foi dessa tendência radical de grupos da Igreja Católica que Luiza Teodoro se aproximou e, inclusive, participou da fundação da AP em 1963. Considerando esse período em análise, o Ceará foi um dos estados que receberam maior influência dessa tendência dos grupos religiosos e leigos radicais, como os trabalhos de Bezerra (2008), Dias (2017) e Freire (2017) apontam.

O filme *Batismo de sangue* (baseado no livro escrito pelo dominicano brasileiro frei Betto, vencedor do prêmio Jabuti),

de 2006, apresenta-nos a história de alguns freis que viveram durante o apogeu dos movimentos estudantis e católicos, os quais nossa biografada também integrou. Os freis Tito¹⁹, Betto e Fernando eram dominicanos que estudavam na Universidade de São Paulo (USP), e as sedes desses religiosos em São Paulo e em Minas Gerais atuaram fortemente nas atividades dos movimentos estudantis. Inseridos na tendência radical da Igreja, realizaram atividades com base no cristianismo da libertação.

Muitas cenas do filme demonstram que essa ordem apresentava características que destoavam da rigidez católica, quando, por exemplo, permitia-se que os aspirantes estudassem em universidades, realizassem trabalhos fora do convento, fizessem leituras de autores diversos sem restrições ou censura e desenvolvessem atividades de militância política. Essa última característica remete ao fato de que “[...] os dominicanos já tinham uma tradição de militância política fora do Brasil, que vinha desde a Segunda Guerra Mundial na Polônia, onde eles ajudaram os refugiados a se esconderem das autoridades nazistas” (Santos, 2009, p. 192-193).

É perceptível no filme que a ordem dos dominicanos liderou um movimento que já vinha se expressando na AP e nas juventudes católicas de formação de uma esquerda cristã que atuava como oposição ao governo brasileiro. Inclusive, os freis dominicanos foram os únicos representantes da Igreja Católica que ensaiaram uma articulação com o movimento de guerrilha, liderado pelo líder da Ação Libertadora Nacional (ALN)²⁰,

19 Cearense que iniciou sua participação política na JEC, quando era estudante do Liceu do Ceará, antes de ingressar no convento dos dominicanos em 1967, na serra de Belo Horizonte.

20 A ALN foi uma frente revolucionária de orientação comunista que se formou mediante cisão do PCB. Tendo como principal líder Carlos Marighella, a ALN defendeu “[...] a necessidade da luta armada para derrubar o regime militar instaurado no Brasil em abril de 1964 e para instalar um governo popular revolucionário” (FGV, 2009, s.p.).

Carlos Marighella, fato que gerou uma série de perseguições e torturas aos freis envolvidos, resultando no exílio de frei Tito de Alencar na França, quando anunciou a frase: “Não rezo mais, Oswaldo. Não acredito mais em Deus. Não acredito em mais nada. Nem Cristo, nem Marx, nem Freud”, tendo se suicidado em 1974 no mesmo país.

Esse filme mostra também a organização dos grupos estudantis dentro da universidade pública, alinhados às juventudes católicas e recorrendo a mecanismos de clandestinidade e de fuga, pela necessidade de manter viva a resistência de suas ideias.

O engajamento dos jovens militantes nos grupos católicos encontra espaço propício no Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961. A parceria entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica (através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB) objetivava investir financeiramente no setor educacional para que os grupos mais desfavorecidos economicamente recebessem “instrução” a fim de serem submetidos ao ideal cristão e ao controle político da classe dominante. Porém, o processo de alfabetização da população residente na área rural e a difusão das escolas radiofônicas propagadas principalmente em áreas específicas do Nordeste alcançaram resultados contrários à proposta esperada, que era a manutenção da ordem existente (DUARTE, 2010).

O MEB tinha o intuito de alcançar as localidades com alto índice de analfabetismo, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiras. De acordo com Fávoro (2004), esse programa de alfabetização foi criado para durar cinco anos, sendo que, no primeiro ano, deveriam ser abertas 15 mil escolas radiofônicas, que deveriam ser progressivamente instaladas. Essa proposta de alfabetização dentro do MEB e das escolas radiofônicas convergiu com outras campanhas nacionais de alfabetização de jovens e adultos e de educação no meio rural.

O objetivo formativo desse programa ultrapassava os limites pedagógicos da alfabetização, pois havia uma necessidade de formação humana e a emancipação das comunidades, já que, para a Igreja Católica, “[...] colocava-se nesse momento o problema das reformas de base, buscando entender de modo específico as causas estruturais do subdesenvolvimento e, a partir daí, formular propostas de superação do analfabetismo e valorizar a consciência histórica das populações oprimidas” (Moura; Vasconcelos, 2019, p. 109).

Consoante o objetivo formativo inicial do MEB, estavam previstas as seguintes ações:

- a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade. (MEB, 1961, p. 23 *apud* Fávero, 2004).

Assim, para alcançar os objetivos e realizar as ações previstas nesta iniciativa da Igreja Católica, em colaboração com o Estado, foram organizadas as escolas radiofônicas, que deveriam contar com uma equipe para liderar uma emissora e a sua organização administrativa e pedagógica. Foi montado um sistema de criação de equipes constituídas por colaboradores, professores e monitores para desenvolverem a instalação das escolas, o treinamento dos monitores da comunidade e a organização do trabalho educativo a ser implantado. Sobre o MEB e

a sua organização, Luiza Teodoro (NUDOC, 2002, p. 18) recorreu sua vivência nesse movimento:

O MEB foi um dos grandes movimentos educativos desse país; a gente fazia pelo rádio. Nós íamos às comunidades, conversávamos com as comunidades e, à medida que eles iam percebendo qual era o nosso projeto, iam colaborando e dando ideias sobre quem poderia ser orientador do trabalho entre eles. Porque não era só uma questão de alfabetizar, era uma questão de dar consciência, não era consciência partidária, era política, porque tudo é política. Mas era a consciência de que eles eram gente e que eles tinham que pensar, tinham que refletir, tinham que conhecer a realidade. Então, essas pessoas que nós chamávamos ‘os monitores’ eram escolhidas pela comunidade. Recebiam treinamento nosso, técnico, do método Paulo Freire de alfabetização, porque, em última análise, a gente precisava fazê-los ler e escrever, fazer a comunidade ler e escrever, e nós ficamos orientando, pelo rádio, as várias etapas do processo e dando sugestões de reflexão e de tudo mais.

O trabalho formativo do MEB incluía as demandas das comunidades, conforme identificamos na narrativa acima. Os monitores, citados pela nossa biografada, eram voluntários que viviam na comunidade, que deveriam apresentar habilidades de leitura, escrita e liderança e aceitar a incumbência de participar de capacitações para desenvolverem o trabalho pedagógico, que incluía: “[...] matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola” (Fávero, 2004, p. 4).

As escolas radiofônicas foram implementadas em escolas isoladas, salões paroquiais, fazendas, casas dos monitores voluntários e demais locais improvisados – e com recursos escas-

sos – para reunir o público a ser instruído. Essas escolas apresentavam as seguintes rotinas e características:

O MEB forneceria quadro de giz, rádio-cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos – adolescentes, jovens e adultos – não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as noções da educação de base, mas, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando tarefas diversas na comunidade: campanhas de filtro, fossa, vacinação, registro civil [...]. Esperava-se ainda que se comprometessem com outros trabalhos de desenvolvimento comunitário: organização de clubes, grupos de representação ou organizações de classe. (Fávero, 2004, p. 4).

A criação do MEB insere-se no panorama de atraso econômico do Brasil – que tinha como principal atividade a exportação de produtos primários – frente aos países de grande desenvolvimento industrial. Assim, a busca inicial de inserção do MEB nas camadas populares foi para impulsionar a produtividade daqueles que poderiam contribuir com o crescimento econômico e desenvolvimentista, daí a atuação do MEB nas regiões com menor índice de alfabetização e de urbanização, consideradas como subdesenvolvidas. Essa ideologia conservadora e de manutenção das tradições dominantes entrou em crise ao longo da década de 1960 pela efervescência de ideias contraditórias no âmbito político, novas orientações para a Igreja e nova organização de ligas camponesas e sindicatos destinados aos trabalhadores rurais. A ala progressista da Igreja compreendeu os ditames do desenvolvimento econômico vigente como danosos à população do meio rural, que passou a se submeter aos

princípios tecnocráticos. Esse cenário é enxergado pelos conflitos, contradições e embates entre os leigos (que defendiam a autoconsciência) e religiosos (na defesa da doutrina social), bem como entre a Igreja e o Estado.

A década de 1960 foi marcada pelo apogeu de movimentos sociais e de Educação e Cultura Popular, dos quais o MEB é fruto. Foram destaques os Movimentos e Campanhas²¹ que se destinaram à alfabetização e ao desenvolvimento da cultura popular, em que o “Sistema” de Paulo Freire, alicerçado no projeto de conscientização das massas, estava em propagação, proporcionou experiências de alfabetização e de conscientização de jovens e adultos, como o caso famoso de Angicos, no Rio Grande do Norte (Fávero, 2006). Nessa perspectiva, o balanço dos esforços do MEB foi assim resumido:

O MEB esteve presente, entre 1961 e 1966, em quinhentos municípios de catorze estados [Amazonas, Para, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso] e no território de Rondônia. Em 1963, mantinha em funcionamento 7.353 escolas radiofônicas sintonizadas nas 29 emissoras católicas que tinham audiência de oito milhões de pessoas e que irradiavam as aulas no início da noite. Nos cinco primeiros anos, alfabetizou diretamente, com auxílio dos moni-

21 São destaques, conforme Moura e Vasconcelos (2019, p. 109), os seguintes Movimentos: “Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960); Campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’ (1961); MEB (1961); Centro Popular de Cultura (CPC, 1961), Movimento Popular de Alfabetização (1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar, 1962), Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes (1962); Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha, 1962); Sistema de Alfabetização e Conscientização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962); Experiências do Sistema de Alfabetização Paulo Freire pela Ceplar, na Paraíba, e em Angicos, Rio Grande do Norte, e logo depois em Brasília (1963); Instituto de Cultura Popular, no Rio Grande do Sul (ICP, 1963); Programa Nacional de Alfabetização (PNA, 1964)”.

tores, 320 mil alunos matriculados na área rural. Tinha uma equipe de 500 pessoas e um Secretariado Nacional com 50. (Baumworcel, 2008, p. 3).

Destacamos que, apesar da relevante abrangência no território brasileiro, as escolas radiofônicas criadas pelo MEB não atuaram, em sua totalidade, em consonância com o projeto de conscientização desse movimento. Segundo Baumworcel (2008), muitas dessas escolas foram abertas seguindo a possibilidade de distribuição de rádios, mas não receberam preparação e capacitação suficientes para os monitores (que, na maioria, tinham baixo nível de instrução) que dirigiam o projeto nas comunidades. Outro destaque da autora foi sobre as limitações técnicas no processo de transmissão pelo meio de comunicação de rádio.

As cartilhas, materiais usados no processo de ensino do MEB, possuíam textos dos mais tradicionais aos com conteúdo questionador, com teor de compreensão política, como as cartilhas “Mutirão” e “Viver é lutar”, mais conhecidas nacionalmente. Cada região se encarregava de criar a sua cartilha de acordo com a realidade da comunidade. No Ceará, a cidade de Fortaleza produziu a “Cartilha de Educação Política”, em que a pergunta norteadora foi: “Em qualquer candidato que seu Cardoso apresentar eu voto nele?”. A partir das perguntas norteadoras, sistematizavam-se reflexões e debates com fins de contribuir com aprendizagens concretas para os alunos. Na cidade de Craitéus, foi elaborada a “Cartilha ABC da Emergência”, que “[...] apontava questões, ‘Como está sua situação nessa seca?’; ‘E os projetos do Governo, na Emergência, que valor têm?’; ‘E que é que propuseram ou propõem ao Governo?’”, como reflexão em que se confrontava a realidade da seca e o direito dos trabalhadores” (Bezerra, 2008, p. 116).

O MEB tinha o intuito de alcançar as localidades com alto índice de analfabetismo através da utilização do método de al-

fabetização de Paulo Freire destinado aos adultos. As ideias de Paulo Freire agregaram muitos educadores, militantes e principalmente *jucistas* ao seu propósito educacional, inclusive de grupos de esquerda que difundiam concepções de emancipação da sociedade capitalista.

Luiza Teodoro (FONSECA, 1997, p. 127-128) comentou sobre seu trabalho no MEB, inclusive mencionando o momento em que sua atuação conheceu a clandestinidade:

[...] Depois da Ação Católica, veio o MEB (Movimento de Educação de Base). Era uma forma de militância, nós educávamos através do rádio, eram aulas radiofônicas, mas tínhamos um contato pessoal nos encontros. A sala de aula era a parte da minha missão, e sempre tive essa noção. Aí vem o meu catolicismo, mas nunca fui muito ortodoxa, nem clericalista, mas profundamente religiosa. Nunca fui frequentadora assídua, sobretudo, nunca subordinei-me cegamente a questões dogmáticas. Tenho consciência de que estamos nesse mundo, porque temos alguma coisa a fazer nele. Essa alguma coisa pode ser: uma militância política, que não foi interrompida, mas mudada na época da ditadura, porque a AP passou a ser marginalizada. Uma parte da organização fez a opção pela luta armada. Eu não fiz, por covardia, ou por bom senso, mas não sou preocupada com isso. Continuei trabalhando, por exemplo, dávamos cursos clandestinos do método Paulo Freire. Durante todo o tempo da ditadura, fizemos isso em várias paróquias do interior, em várias Comunidades Eclesiásticas de Base, em vários núcleos periféricos de Fortaleza.

Como fundadora e integrante da AP na cidade de Fortaleza, Luiza atuou ministrando cursos na clandestinidade quando iniciaram as perseguições aos militantes de diversos grupos considerados comunistas. A AP foi um dos movimentos que foi enfraquecido com a consolidação da ditadura militar em 1964,

quando muitos dos seus integrantes foram exilados e torturados e o projeto de atuação política foi invisibilizado. Ainda articulada ao movimento estudantil, a AP procurou reconfigurar suas atividades a partir de 1965, ao defender a luta armada como mecanismo de libertação das massas exploradas. Ainda que tenha iniciado preparações para o uso de armas/explosivos e a organização de quadros combatentes²², muitos autores, como Dias (2017) e Gorender (1990), concluíram que a ocorrência da prática de guerrilhas nunca se concretizou na AP. Porém, tal intento foi o responsável pelo racha dentro desse grupo: enquanto alguns defendiam a alternativa armada, outros argumentavam a necessidade de “reconstrução” do PCB para a revolução no Brasil²³; e, assim, “[...] o partido precede a guerrilha e esta não surge e se desenvolve senão mediante o trabalho político entre os camponeses” (Dias, 2003, p. 69). A AP continuou atuando no combate à ditadura militar brasileira.

Esse momento histórico iniciou-se com um golpe midiático civil-militar, que ocorreu por influências externas após a década de 1950, quando havia uma disputa política pelo controle mundial entre a União da República Socialista Soviética (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA). O Brasil, na posição de aliado dos EUA, iniciou uma campanha de combate ao comunismo, tendo em vista que a existência de grupos esquerdistas em grande parte do território brasileiro representava uma ameaça ao Estado brasileiro (dada a possibilidade de uma possível aliança entre comunistas brasileiros e a URSS).

Após a renúncia do presidente da república Jânio Quadros, em 1961, a sociedade pediu a posse do vice-presidente,

22 O líder Aldo Arantes descreveu em seu livro que recebeu dinheiro do governo cubano para enviar integrantes de seu grupo da AP ao treinamento de guerrilha deste país; ao passo que a luta armada deixou de ser uma alternativa para o movimento, não enviou mais ninguém para o treinamento e devolveu o dinheiro aos cubanos (Arantes, 2013).

23 Por fim, a AP foi incorporada ao PCdoB no ano de 1973.

João Goulart (Jango). Este, porém, recebeu forte oposição dos representantes das forças policiais, do Exército, da Aeronáutica e demais políticos, que recusaram aceitar sua posse na presidência. O golpe foi iniciado quando a ação militar nomeou o chefe da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, para ocupar o cargo de presidente porque Jango não estava no Brasil (Paulo Netto, 2014). Esse ato inconstitucional gerou diversas repercussões na conjuntura política da época, entre manifestações populares, negociações políticas e controvérsias acerca das intenções de João Goulart; este assumiu a presidência após a substituição do presidencialismo pelo regime parlamentar (imposto por emenda constitucional para posse de Mazzilli).

Após restaurar o presidencialismo e encontrar apoio dos movimentos estudantis, operários, sindicais e camponeses, João Goulart propôs uma Reforma de Base, que dividiu opiniões entre os opositores, que o consideravam comunista, como os senadores e deputados no Congresso Nacional. Um dos principais fatores para seu *impeachment*, em 1964, foi exatamente sua aproximação com os setores mais populares da sociedade, compreendida na época como representação comunista, a qual temia a elite.

Cabe, contudo, uma ressalva acerca da figura de João Goulart na história da política brasileira, que possui versões contraditórias, como podemos perceber na produção adiante:

[...] a minha geração ficou com a imagem de um presidente jovem e valente que foi deposto quando quis fazer as reformas de base. Foi para o exílio, morreu na Argentina e teve de ser enterrado no Rio Grande do Sul, às pressas, sem honras oficiais. Paradoxalmente, o conservadorismo da ditadura militar, a repressão política e a censura acabaram por reforçar a figura heroica de Goulart. Contudo, quando nos aproximamos historicamente de Jango, da sua carreira política, especialmente dos 31

meses de governo, a imagem fica borrada. O destemido é substituído pelo fraco; o defensor das reformas, pelo conciliador; o presidente realizador, pelo incapaz de administrar a *res publica*. O político hábil aparece como um presidente inconseqüente [*sic*], e o favorito de Getúlio Vargas, como fruto da fortuna e não da virtude, pensando como Nicolau Maquiavel. (Villa, 2004, s.p.).

Essa abordagem acerca da figura de Jango, desmitificando esse presidente como herói e o indicando como conciliador e omissor, por exemplo, exemplifica a ascensão de uma nova fase de produção histórica. De acordo com Fico (2004), foi tardio o interesse de estudantes e pesquisadores empenhados em pesquisas históricas sobre os antecedentes e os anos da efetiva ditadura militar no Brasil, e a abordagem histórica desse período é muito recente. Esse mesmo autor apresenta uma classificação de gêneros que se voltaram à análise da ditadura, com características e abordagens diferentes que resultaram em novas versões que contribuem para a compreensão desse momento.

Assim, há compreensões na literatura sobre a ditadura e o processo que a implantou em nossa história. Na obra *Visões do golpe*, os autores propõem uma análise sobre “o movimento de 1964” e a instauração do regime militar e reúnem uma série de pontos de vista de militares sobre a instalação desse regime, com as fontes do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC): “Para os depoentes, não há espaço para dúvidas de que havia uma guerra revolucionária, comunista, em marcha no Brasil”, por isso que, para os militares, o ano de 1964 representou “[...] um contragolpe ao golpe de esquerda que viria, provavelmente assumindo a feição de uma república sindicalista ou popular” (D’Araújo; Soares; Castro, 2014, s.p.). Embora esse movimento tenha acontecido de forma muito desarticulada, essa perspectiva histórica põe nos militares a centralidade do processo de golpe.

Há autores como Farias (2007) e Paulo Netto (2014) que defendem que em 1964 houve um golpe civil-militar, pois tanto a sociedade civil e representantes de setores econômicos como a Igreja Católica coordenaram manifestações e marchas, a exemplo das Marchas da Família com Deus pela Liberdade em diversas capitais brasileiras, sob o *slogan* do fim da disseminação do comunismo. Dreifuss (1981, p. 487) também é congruente a essa perspectiva pelo fato de “[...] o aparelho militar-burocrático tomar o poder, a despeito das classes dominantes, a fim de comandar o Estado, para que os interesses dessas classes pudessem prevalecer”. As organizações empresariais e os interesses internacionais ganham destaque pelo autor como determinantes ao golpe instaurado. Para a conclusão de Dreifuss (1981) apontada acima, Silva (2020, p. 14) acrescenta: “[...] faltou situar, na condição de protagonista ou de ator de primeira linha, a imprensa (mídia) como intelectual orgânico militante da modernização conservadora autoritária civil-militar”.

Silva (2020), propõe uma perspectiva mais ampliada acerca do golpe e considera a forte influência da mídia como força determinante do golpe, por isso deve ser denominado de golpe midiático-civil-militar, concepção a qual defendemos e utilizamos em nosso trabalho.

Em 1964, o jornalismo brasileiro, numa fase mais amadora do que profissional, era composto por literatos, pseudofilósofos e artistas, quase todos convencidos da sua condição de ‘verdadeiros intelectuais’ e com mais de um emprego para ganhar a vida, o jornalismo funcionando como ‘bico’ para dar visibilidade. Cabia-lhes definir o certo e o errado, influenciar a política e apontar o caminho da modernidade. (Silva, 2020, p. 11).

Foi diante desse cenário de jornalismo que a imprensa desempenhou o papel de preparar e legitimar o golpe de 1964, influenciando as classes médias a internalizarem os princípios e

interesses do capital internacional, incutindo no imaginário social brasileiro a compreensão de que a reforma de base de Jango era um passe de transição do capitalismo para o comunismo. Foi assim que “[...] os grandes jornais de cada capital atuaram como incentivadores e árbitros” (Silva, 2020, p. 32).

O governo golpista comandado pelas Forças Armadas esteve no poder por vinte e um anos e instaurou um regime autocrático e de negação aos direitos fundamentais da sociedade, através da imposição dos Atos Institucionais (AI). Esse período ficou fortemente marcado pela criminalização de pessoas, atividades e grupos populares e oposicionistas, realidade que pode ser exemplificada através da biografia de Luiza Teodoro.

As mais diversas classes e setores se envolveram de alguma forma. Seja através da ajuda ofertada a algum ex-presos político, da divulgação de casos de violência, de manifestações culturais, da adesão à chamada ‘contra-cultura’, da participação em passeatas, da busca pelos familiares desaparecidos, da troca rápida de palavras sobre o regime e da participação em organizações de luta armada, o número de brasileiros que procurou oferecer alguma oposição foi significativo. (Hebling, 2013, p. 38).

Pela trajetória e pelo tipo de trabalho que desenvolviam, os grupos católicos de que Luiza participou foram alvos fortes durante a ditadura militar, recebendo repulsão e fúria de diversas formas. O momento de intervenção político-militar resultou na perseguição de muitos integrantes da AP, redundando na morte e detenção de muitos membros. Já no MEB, o tipo de intervenção do governo militar referiu-se ao controle do movimento, à censura dos conteúdos trabalhados e ao corte de investimento econômico, o que dificultava encontros de treinamento, alimentação e materiais. Ainda sobre o MEB, “[...] no plano da pedagogia, ressaltam-se dificuldades de aplicação,

devido às estratégias do governo militar em desarticular e descharacterizar o MEB” (Bezerra, 2008, p. 39).

O Brasil foi governado por militares que, de forma arbitrária e violenta, implantaram um período de contradições políticas e econômicas, que também ocasionou prejuízos sociais, culturais e educacionais. A proposta de reestruturação da economia baseou-se na concentração de renda a um grupo minoritário, acarretando, para a maioria da população desfavorecida economicamente, as consequências de arrocho salarial, êxodo rural, miséria, fome e intensificação da pobreza. No que se refere à Educação:

A repercussão imediata do governo autoritário na educação se fez sentir na reestruturação da representação estudantil. Em 1967, foram postas fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE). A intenção era evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), para cada universidade foi proibida qualquer tentativa de ação política: ‘Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar’. (Aranha, 2006, p. 314).

A UNE de fato liderava o movimento estudantil nesse período e os estudantes que não se conformavam com o governo de censura e de opressão marcavam encontros clandestinos. O filme *Batismo de sangue*, citado anteriormente, exhibe uma cena em que o dominicano frei Tito organiza o local para reunir estudantes de todo o Brasil num congresso da UNE, descoberto e impedido pela repressão militar, que cercou o local. Esse fato demonstra como os grupos estudantis e católicos foram combatidos enfática e violentamente.

De acordo com Bezerra (2008), no Ceará a atuação do MEB e dos projetos de educação popular (que tinham fun-

damentação na pedagogia de Paulo Freire de autonomia e de libertação do homem através do conhecimento) alcançou experiências relevantes nos anos que antecederam o golpe midiático-civil-militar, com grande organização dos trabalhadores em sindicatos, na capital, mas principalmente no meio rural. Essas experiências formaram lideranças comunitárias e contribuíram com diversas manifestações populares. Luiza Teodoro, como integrante do MEB, participou de tal otimismo da dimensão libertadora e sua militância alcançou visibilidade, como uma marca de sua trajetória:

[...] momento importantíssimo da vida da Luiza foi o MEB. O MEB que até antes da ditadura esteve firme e aí ela trabalhou com o Elício Pontes, nessa época. E foi quando ela se aproximou do Paulo Freire. Ela desenvolveu uma amizade pessoal com Paulo Freire e falava muito sobre a teoria de Paulo Freire, a metodologia de trabalho de Paulo Freire e o trabalho do MEB, os círculos de cultura [...]. (Leal, 20 ago. 2018, entrevista).

Os círculos de cultura eram denominados por Paulo Freire como lugares de formação para a liberdade, assim destinavam-se aos momentos de troca de experiências e de vivências entre os educadores e os educandos, que se reuniam em círculo para aprenderem não só o processo de alfabetização, mas principalmente o desenvolvimento da consciência crítica e política. Luiza Teodoro, além de ter sido amiga de Paulo Freire, durante o período de aplicação do método de alfabetização desse educador no MEB se apropriou dele para integrá-lo à sua prática de ensino. O método Paulo Freire voltou-se para a alfabetização de adultos, em que o ensino das letras, sílabas e palavras se dava de forma global. Ativando os conhecimentos prévios, os educandos aprendiam a partir das “palavras geradoras” que faziam parte de seus contextos sociais. Esse método não se restringia

à alfabetização por si só, mas intencionava o conhecimento do mundo e a politização do homem por meio da educação (Freire, 2013).

O MEB foi criado num panorama de ideias progressistas e resistiu a alguns anos de repressão militar por ser um movimento dirigido pela Igreja Católica:

Até que, perceberam o quanto nós éramos ‘perigosos’ e acabaram com o MEB também. Mas eu nunca deixei de trabalhar educação assim, e repito, foram as Comunidades Eclesiais de Base que permitiram isso, não só a mim como a todas as pessoas que tinham sobrevivido da JUC e dos movimentos sociais. (NUDOC, 2002, p. 18).

Luiza utilizou a palavra “perigosa” porque o MEB havia obtido grande aceitação no meio rural, especialmente do Nordeste brasileiro, alcançando objetivos não só de alfabetização. Formou-se um modelo de Igreja que dom Fragoso intitulou de “progressista” ou “popular”, em que os pobres e os oprimidos encontraram espaço também nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) para se organizarem e discutirem sobre as lutas sociais que faziam parte de suas realidades. A necessidade de desenvolvimento e de promoção humana direcionava os discursos e as práticas daqueles líderes e intelectuais que formavam esse movimento em prol da libertação das classes populares (Fragoso, 1982), daí o “perigo” manifestado pela resistência desse trabalho.

O MEB, durante até os anos sessenta, utilizava abertamente o método Paulo Freire. E foi essa uma das razões pelas quais a própria CNBB recuou diante das pressões do MEC. E o MEC da ditadura eliminou todas as equipes que trabalhavam até então, passaram-se alguns anos sem MEB, e, quando voltou, voltou já numa outra estrutura, uma estrutura muito mais rígida, mais convencio-

nal, com manuais feitos pelo MEC de então, que eram coisas convenientes ao sistema. (NUDOC, 2002, p. 21).

A narrativa de Luiza nos ajuda a perceber que a grande adesão do método e das ideias de Paulo Freire foi decisiva para que o Ministério da Educação (MEC) barrasse o modelo formativo do MEB. Assim, o MEC incorporou as demandas políticas e sociais, com uma nova orientação pedagógica, que resultou na criação de um novo programa de alfabetização: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com reformulação do material didático anteriormente utilizado.

Conforme os próprios entrevistados anteriormente mencionaram, foi pela militância de Luiza Teodoro nos movimentos da Igreja Católica que possuíam caráter formativo baseado na corrente marxista – o que ficou conhecida como a ala da “Teologia da Libertação” ou o movimento de Cristianismo da Libertação – e pela relação dela com o método e com o próprio Paulo Freire que esta sofreu perseguições por parte do governo militar que se instaurou pelo golpe midiático-civil-militar de 1964.

No Ceará, o governador Virgílio Távora posicionou-se a favor do golpe e se comprometeu em assumir medidas em consonância com o governo brasileiro para combater a “onda vermelha” e os grupos comunistas, conforme seu discurso na “Marcha da Vitória”, em 1964. O trabalho de Costa (2015) evidencia como os jornais e os veículos de imprensa contribuíram com a instituição do golpe no contexto cearense.

No processo de disputa eleitoral entre Adahil Barreto (Frente Democrática) e Virgílio Távora (União pelo Ceará) para o governo cearense no ano de 1962, os jornais eram meios utilizados diretamente pelos candidatos ou por seus partidos para fazer acusações ou expor opiniões sobre os acontecimentos envolvendo os dois políticos no cenário local. Como o caso da nota da *Gazeta de Notícias*, que veiculou o texto: “PARA JULGAMENTO DO POVO DO CEARÁ” com conteúdo formulado para formar

a opinião/julgamento dos cearenses acerca de escândalos de corrupção, por exemplo.

Assim, no jogo político, quando as forças que compõem o grupo conservador, entre eles alguns militares, empresários, civis e religiosos, realizaram um alinhamento político-ideológico para a disputa eleitoral de outubro de 1962 e, ao mesmo tempo, recorreram ao uso da imprensa para a influência da opinião pública e do voto, as relações entre as autoridades, que pleiteavam suas candidaturas, e a imprensa escrita, radiofônica ou televisiva favoreciam uma ampla troca e defesa de interesses. Por outro lado, o fato de algumas personalidades terem que recorrer à influência da imprensa não as colocava à parte do processo em construção ou condicionadas. Na verdade, a imprensa, no caso da *Gazeta de Notícias*, era integrada ao grupo de pressão, fazendo uma participação na elaboração da opinião pública, como também ajudava na construção de uma opinião a ser disseminada e defendida, como mecanismo de manipulação do processo político e das estratégias utilizadas para o alcance do poder político. (Costa, 2015, p. 43).

Assim, com o apoio da imprensa e de setores tradicionais cearenses, Virgílio Távora foi eleito governador pela União Democrática Nacional (UDN) e, inclusive, esse fato se sucedeu ao fato de sua nomeação para o Ministério de Viação e Obras Públicas (MVOP) pelo então presidente da república João Goulart. Essa nomeação recebeu destaque na imprensa cearense, mas já indicava que essa figura política se desenvolveria numa caminhada de atuação cheia de controvérsias, pois, sem agradar aos grupos de operários e de trabalhadores e se afirmar como político conservador e de mobilização anticomunista, seu governo foi caracterizado por muitas contradições.

Através da amizade com Paulo Freire e do desenvolvimento do seu trabalho educativo no MEB e em outras institui-

ções de ensino como professora primária, Luiza Teodoro foi convidada por Virgílio Távora para ocupar um cargo de assessoria pedagógica na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE)²⁴, no cenário pré-golpe:

Em 64 eu ensinava no Agapito dos Santos e era professora pública, mas tinha sido chamada pelo governador Virgílio Távora para organizar uma coisa que foi muito importante na época, ele fundou uma assessoria de educação que curiosamente, não deliberadamente – isso aí mostra um pouco do que era o Virgílio Távora – ele convidou para essa assessoria, que seria responsável pela reforma do ensino no Estado, todas as pessoas dessa assessoria eram de oposição. (Salgado, 1993, p. 28).

O convite de Virgílio Távora ao grupo de educadores de oposição contribuiu para que aumentasse a desconfiança de pessoas e de grupos radicais de direita do estado pelo governador e, inclusive, a sua saída foi reivindicada no ano de 1964, isso porque, na medida em que incentivava a população a se manter vigilante contra o comunismo, ele também mantinha seu perfil de conciliador:

O governador conservador cearense Virgílio Távora, que contava com vários auxiliares tidos como ‘esquerdistas’ (sobretudo na pasta da Educação) e, por isso mesmo, visto com certa desconfiança por setores das direitas, por pouco não foi derrubado ante a pressão de militares ‘linha dura’, apenas escapando pela amizade pessoal que gozava junto a Castelo Branco e ao prestígio de seu tio, o velho marechal Juarez, perante os golpistas. Teve, entretanto, de fazer ‘sacrifícios’ aos seus ‘deuses

24 Sem data exata de seu ingresso, Luiza Teodoro mencionou em entrevista que o convite de Virgílio Távora para que ela ocupasse a assessoria da Seduc-CE ocorreu no início da década de 1960 (NUDOC, 2002).

revolucionários’, para mostrar a sua ‘sincera fé’ aos ideais da ‘redentora’, através da demissão dos técnicos ‘comunistas’ da Secretaria de Educação (ainda que Virgílio, exemplo de político tradicional, pautado na lealdade e consideração, tenha protegido seus ex-auxiliares, facultando-lhes meios até para sair do estado) e da cassação do mandato de vários deputados estaduais ‘subversivos’. (Farias, 2007, p. 40).

Uma das ações empreendidas por Luiza Teodoro na Seduc-CE foi a organização do Curso de Alfabetização com o método *freireano*, para contribuir com a formação de professores que atuavam nas escolas públicas de Fortaleza. Esse curso tinha o intuito de reunir os educadores para um momento de formação pedagógica (não conseguimos identificar pelas narrativas a data exata dessa formação durante o governo de Virgílio Távora), conforme a narrativa aponta:

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 constituía letras, sílabas, que constituam uma família, e então, essa tinha relação com um instrumento de trabalho daqueles que estavam se educando. (Maria Luiza, Fortaleza, 16/03/17). (Freire, 2017, p. 95).

Esse curso de formação ministrado por Paulo Freire no Ceará significou uma iniciativa de pioneirismo educativo. Esse fato também foi responsável pela visibilidade que Luiza Teodoro alcançou na área da Educação pela característica de inovação nas ideias pedagógicas. Nossa biografada assim mencionou:

Entre as pessoas que podiam ajudar nessa reestruturação do ensino, convidamos para vir ao Ceará o Paulo Freire. Porque as coisas são simultâneas, quer dizer, o Brasil inteiro que estava nesse processo, então, o trabalho do Paulo se manifesta nessa época. E nós do Ceará participamos dessas primeiras caminhadas com o método Paulo Freire. (NUDOC, 2002, p. 11).

Luiza Teodoro lembrou de um fato curioso acerca do curso de Paulo Freire, que foi a participação do governador Virgílio Távora nas aulas ministradas:

O governador Virgílio Távora assistiu a todas as aulas, porque ele disse: 'Olha, como há muita fofoca, eu vou assistir a todas as aulas, para eu poder responder o que realmente vocês disseram, e não outras coisas. Eu tenho que proteger vocês'. Porque a coisa estava toda armada, e ele sabia. 'Eu tenho que proteger vocês. Se vocês fizerem esse método Paulo Freire sozinhos, vai ser mais um instrumento de acusação'. Então, ficou, assistiu a todas as aulas e, no dia que terminou o curso, no dia seguinte, ele lançou *O livro da professora*, que foi feito sob minha responsabilidade, em parte escrito por mim; era o resumo de todas as reformas que nós pretendíamos fazer: eu, Edgar Linhares Lima, Eduardo Diathay Bezerra de Menezes, outras pessoas [...]. (NUDOC, 2002, p. 12).

O método Paulo Freire representava o fortalecimento da cultura e da educação popular, que estiveram em ascensão no início da década de 1960, mas esse projeto de conscientização política destinado à educação se contrapunha à campanha nacional de modernização do Estado, que exigia uma educação moralizante com uma proposta voltada para a formação de mão de obra trabalhadora, a fim de alcançar o crescimento civilizatório para a economia brasileira (Melo, 2006). Dessa forma, a participação de Virgílio Távora, como um governante alinhado

ao nacionalismo conservador, indicou mais ambiguidades desta figura pública.

Eu me lembro bem que o Virgílio, muitas vezes, em determinadas situações de educação, procurava a Luiza para ouvi-la, porque ela tinha um cabedal, ela era muito séria, ela era muito austera nas convicções dela, ela não abria mão com muita facilidade. Ela tinha sempre muitos argumentos que acabavam vencendo nas discussões. (Silva, 17 jan. 2022, entrevista).

É interessante ressaltar a boa relação que Luiza mantinha com figuras públicas que defendiam pressupostos ideológicos opostos, como o Paulo Freire e o coronel Virgílio Távora, contato esse que não era comum entre outras mulheres ou professoras nesse período.

De acordo com Vieira (2002), a década de 1960 inaugurou um processo de orientação para uma racionalidade técnica ao administrar e organizar a esfera pública no estado cearense. O planejamento governamental de Virgílio Távora alcançou o âmbito educacional em suas metas, sendo a ênfase do acesso da população à escola de nível primário sua maior preocupação.

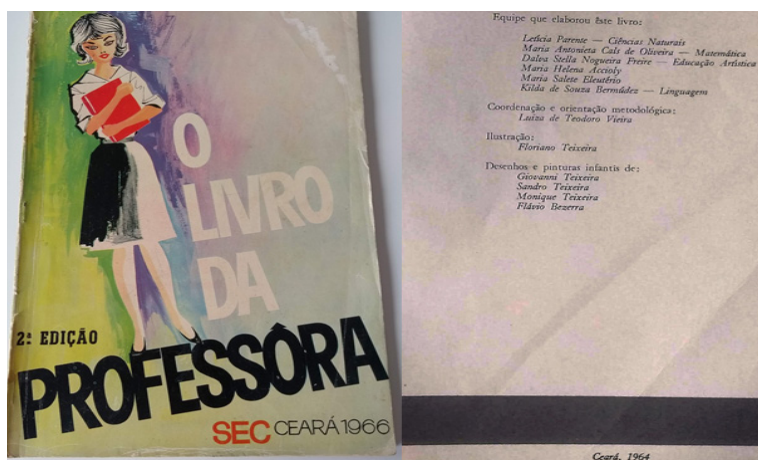
Ressaltamos que o “[...] aspecto importante contemplado pelo primeiro governo Virgílio Távora é a reforma administrativa da pasta da educação” (Vieira, 2002, p. 245). O seu Plano de Metas Governamentais (Plameg I) apresentou medidas voltadas para a melhoria da estrutura física das instituições, ampliação do acesso à escola primária, fiscalização do ensino e valorização dos professores mediante aperfeiçoamento técnico e aumento salarial.

Com o intuito de estimular o desenvolvimento industrial do estado, Virgílio Távora buscava inserir projetos para que a escola de nível primário acompanhasse as mudanças que o seu plano de modernização objetivava alcançar, chegando a firmar

acordos com órgãos financeiros para implementar uma agenda internacional que abarcasse o disciplinamento e a formação do público que iria formar a futura mão de obra das indústrias cearenses: os alunos da escola primária. Por isso, nesse momento, Virgílio Távora tinha como principal medida a qualificação de professores da rede pública.

O grupo de profissionais escolhido pelo governador, que incluía a orientação técnica e metodológica de Luiza Teodoro, destinou-se à criação de um currículo experimental para o nível primário, direcionado à “professôra”, para o desenvolvimento das seguintes áreas: Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Educação Artística e Religião.

Imagem 15 – Capa d'O livro da professora



Fonte: Arquivo cedido pela entrevistada Guaraciara Barros Leal (1966).

O grupo que esteve à frente da elaboração d'O livro da professora propunha orientações de cunho teórico para capacitar o ensino em sala de aula e conduzir as experiências docentes de acordo com a proposta do currículo experimental, que se propunha a ampliar a fundamentação teórica no ensino primário.

rio. Além disso, o livro apresentava seções acerca dos direitos e deveres da professora, para que fossem de conhecimento de todas esses aspectos de sua profissão. Luiza narrou em entrevista que, com o golpe midiático-civil-militar, o projeto d'*O livro da professora* foi encerrado e as perseguições a ela e aos outros integrantes iniciaram:

Eu pedi para ilustrar o livro um dos maiores pintores do Brasil, que é o Floriano Teixeira, que foi depois ilustrador do Jorge Amado. Nesse tempo, ele ainda morava no Ceará, era nosso amigo, e ele fez uma capa – isso eu vou citar porque é muito sintomático –, a capa era linda, era em verde e vermelho, um verde azulado e vermelho, a professora segurava um livro de capa vermelha. Então, foi lançado o livro, Virgílio fez uma introdução muito bonita, escrita no livro – depois de 64 foi retirada –, mas na primeira edição tinha uma apresentação dele e o livro foi lançado. Só que veio o 1º de abril, então, o que foi que o Virgílio fez? Ele nos chamou e disse: ‘Olha, a pressão é para que os demita’. Todos nós éramos funcionários do estado, éramos professores. Nessa época, eu continuava professora do estado. Ele disse: ‘Eu não faço isso, eu dissolvo a assessoria, simplesmente’. Porque, além de ser um grande estadista, ele era um grande ser humano, um grande amigo também. Dissolveu a assessoria e o livro já estava publicado. Aí começou a perseguição. (NUDOC, 2002, p. 12).

O período da ditadura civil-militar no Ceará foi marcado pela era dos coronéis que representavam a elite local, estando este estado subordinado ao poder federal, ou seja, expressava as demandas do autoritarismo nacional (Vieira, 2002). O historiador Francisco Egberto de Melo (2006, p. 38), em seu trabalho intitulado *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973)* – na tapeçaria da História, entre *O livro da professora* e os festejos à Pátria e ao Progresso –, apresentou sua análise acerca do proje-

to e livro da professora, como ele definiu: “[...] era uma proposta pedagógica elaborada num clima de indecisões e conflitos entre os avanços do nacionalismo popular e o nacionalismo conservador que se expressavam no governo local na pessoa de Virgílio Távora e suas ambigüidades [sic] e adaptações”.

Discutir sobre a educação fortalezense durante o período histórico supracitado envolve o entendimento de que a escola, como espaço social, recebeu as influências de seu contexto macro-social, que estava regido pela ideologia repressora dos militares e propagou “o projeto de nação militarizada”, que tinha o papel de combater os “inimigos da pátria”, que eram os comunistas (MELO, 2006). O projeto educativo que deveria seguir os ditames e objetivos sociopolíticos da ditadura militar tentou impedir a implementação d’*O livro da professora* e toda a perspectiva de renovação formativa e curricular que se alicerçava nos pilares da educação problematizadora *freireana*.

A narrativa da professora Guaraciara Barros Leal (20 ago. 2018, entrevista), que também participou desse projeto com Luiza Teodoro, lembrou de alguns conflitos e do afastamento do grupo da Seduc-CE:

Nesse trabalho d’*O livro da professora* e do currículo, ele foi interrompido exatamente pela ditadura. Eu me lembro muito que tinha um texto no primeiro livro do Fred, Tereza e Ruth que era o Boi Espácio, e Luiza terminava o texto dizendo assim: ‘O Boi Espácio morreu livre!’. Isso foi uma confusão horrorosa, porque ninguém aceitava essa liberdade, e o Virgílio dizia assim: ‘Luiza, vamos tirar só essa palavra livre?’. E ela dizia: ‘Não. Não tiro, não. Boi Espácio morreu. Eu quero dizer que ele morreu livre’. E, nessa brincadeira, retiraram os livros da escola, porque ela não abriu mão. Na verdade, era o que ela queria dizer no texto. Depois dessa experiência, a Luiza saiu do trabalho. Todas as pessoas: Diathay, Edgar Linhares, Luiza, todos foram afastados pela ditadura, e nós, que

éramos estagiários, continuamos o trabalho, e a gente se encontrava com eles informalmente para que a gente desse continuidade ao trabalho sem perder o contato com quem tinha pensado nele, mas também sem revelar esse contato, porque não era possível revelar.

Como o período autocrático teve apoio da mídia e da sociedade civil (empresários, jornalistas e Igreja Católica), além dos militares, a força imposta para que as propostas didáticas dos representantes considerados comunistas em Fortaleza fossem silenciadas alcançaram grandes proporções, que atingiram Luiza Teodoro e seus colegas de trabalho:

Havia gente encarregada de ir a todas as escolas para dizer que o livro era comunista: ‘Veja como é tão comunista, que ela está segurando um livro vermelho’. Era o tempo de Mao Tse Tung. ‘Olha, segurando o livro vermelho de Mao Tse Tung’. Veja como a imbecilidade humana é cômica. Eu acho que Deus vive rindo da gente, pois nós somos uns bestas mesmo. Mas eu paguei, nós pagamos caro por isso. E, nessa campanha toda, o governador Virgílio Távora nunca retirou o livro de circulação, e mais: ele me mandou para fora do Estado, porque havia ordem de prisão contra mim, ordem de prisão, essa que ele chegou a rasgar; eu depois soube disso. Então, ele me chamou e disse: ‘É melhor você sair do Ceará por uns tempos’. Mas eu saí com meu salário de professora, que ele nunca deixou de pagar, e passei quase um ano fora, no Rio de Janeiro. (NUDOC, 2002, p. 12-13).

A citação acima é longa, mas nos aproxima de alguns elementos que merecem reflexão. Confesso que, ao me deparar com as contradições do governador Virgílio Távora em impedir a prisão de Luiza e mantê-la sob sua proteção, muitos questionamentos surgiram, inclusive se não havia possibilidade de ter havido uma estima para além do reconhecimento profissional

da biografada, mas os relatos autobiográficos de Luiza e as narrativas dos entrevistados sinalizaram essa proteção de Virgílio por outros colegas de Luiza que também eram de oposição: Edgar Linhares, Alcir: “[...] que era o mais complicado, pois tinha sido realmente do partidão do PC” (NUDOC, 2002, p. 13).

Mesmo com a censura ao projeto e a *O livro da professora*, o novo currículo estadual, com base na Ideologia da Segurança Nacional, foi implementado somente no ano de 1973, e “[...] este seria, portanto, o coroamento das contradições educacionais de uma época em que se colocavam frente a frente um projeto nacional-popular de educação e um outro nacionalista-autoritário” (Melo, 2006, p. 23-24). Coexistiu, de 1963 a 1973, a disseminação de ideias e de objetivos formativos opostos.

O conteúdo expresso no projeto d’*O livro da professora* apresentava um viés popular o qual o regime buscava combater, assim “[...] esse projeto educacional, abortado pelo golpe de 1964 e substituído por diversos mecanismos institucionais do Estado autoritário, era extremamente inovador diante da marcante influência de Jean Piaget e Paulo Freire” (Melo, 2006, p. 26-27). De acordo com o autor referenciado, o grupo de professores e de profissionais da educação engajados no projeto d’*O livro da professora* se utilizou do espaço de formulações para o Estado e conseguiu dar prosseguimento ao projeto educativo, confrontando o mesmo Estado que o combatia.

[...] a Luiza foi avisada. Aliás, foi ela e o Edgar Linhares. Os dois foram avisados pelo Virgílio. Ele chamou os dois no Palácio e disse: ‘Luiza, você tem alguém no Rio? Eu não vou conseguir impedir a tua prisão mais. O que eu podia fazer para impedir eu já fiz. Então, vamos fazer o seguinte: você tem alguém no Rio? Pronto. Vai em casa, apenas jogue suas roupas dentro de uma sacola e vá embora!’. Só que nesse ‘vá embora’, primeiramente ela foi a Sobral e ficou alguns dias escondida lá. Depois ela

saiu de lá e até hoje, assim, eu nunca soube como é que foi essa saída de Sobral para o Rio de Janeiro. (Nascimento, 15 jan. 2022, entrevista).

No período em que se manteve escondida no estado do Rio de Janeiro por conta da perseguição sofrida, Luiza continuou escrevendo livros didáticos para crianças do 1º grau. Mesmo não podendo assinar seu nome em nenhum documento, a Seduc-CE assinou os livros sob própria responsabilidade, utilizando o mesmo material por cerca de oito anos nas escolas primárias cearenses: elaborou-se também o material didático, que foram três livros didáticos, o primeiro, o segundo e o terceiro ano.

Nesse ano que passei no Rio, escrevi quatro livros didáticos para a leitura das crianças do 1º grau. Como eu não podia assinar, são meus filhos ilegítimos. Eles foram usados ainda uns oito anos aqui na escola primária. Até hoje, o povo tem saudades deles. Eu não tinha pseudônimo, não eram assinados. Apareciam assim: ‘Sob responsabilidade da Secretaria da Educação do Ceará’. Eu não podia trabalhar, mas o Virgílio continuou pagando meu salário de professora primária, porque eu precisava sustentar minha mãe. Meu pai já havia morrido, mas tinha minha mãe e minha avó. (Fonseca, 1997, p. 132).

Mesmo sem o nome de Luiza como autora dos livros que escreveu quando estava escondida, eles foram distribuídos no governo de Virgílio Távora, “[...] só que, no governo seguinte, o Sr. Secretário da Educação, Monsenhor Camurça, resolveu recolher os livros e mandar queimá-los” (NUDOC, 2002, p. 13). Após ser afastada da Seduc-CE, Luiza retornou sua atividade como professora no nível primário e afirmava o seguinte: “Eu devo o fato de não ter perdido meu ganha-pão à grandeza do governador Virgílio Távora. Ele não cedeu às pressões, que queriam que a gente fosse simplesmente demitido do estado” (Salgado,

1993, p. 28). Para Luiza, os mais perigosos nesse período eram os civis, que ela chamava de “fofoqueiros locais”.

O golpe mudou tudo, porque o golpe instaurou o medo. O medo revela o que as pessoas humanas têm de pior. Então, ele instaurou a delação, ele instaurou a imobilidade. As pessoas tinham medo de fazer qualquer coisa diferente, qualquer coisa nova. Por que eles queimaram meus livros? Porque as propostas eram, para a época, avançadas. Então, foi diferente, é comunismo. Assim se pensava nas áreas do poder. (NUDOC, 2002, p. 16).

Sobre os livros que escreveu anonimamente para a Seduc-CE quando estava no Rio de Janeiro, Luiza explicou que escreveu em homenagem aos filhos dos seus amigos que estavam sofrendo perseguições ou estavam presos. O Primeiro Livro foi de “Fred, Tereza e Ruth”, “[...] que eram os três filhos de um amigo comunista que me abrigou, durante esse período”. O Segundo Livro foi de “Daniel, Clarice e Paulo”, filhos de Aldemir, César Garcia e Otto Rolim, respectivamente. O Terceiro Livro foi de “Beatriz, Davi, Jorge e Lia”, filhos de Marilac Fiuza, Eduardo Diathay e Letícia Parente. Todos eles foram perseguidos, sendo o Otto Rolim preso. Luiza enfatizou que era uma forma de demonstração de carinho nomear os livros com os nomes dos amigos: “[...] era uma coisa minha. Estou dizendo aqui, agora; acho que as pessoas nunca souberam disso, mas eu fiz questão de colocar os nomes das crianças” (NUDOC, 2002, p. 24).

Luiza também expressou em entrevista que a solidão que vivenciou no período da ditadura militar a motivou na escrita dos livros, como forma de homenagem e manifestação de amizade, enfatizando a dureza que foi vivenciar esse momento histórico:

Naquele tempo, era tão importante que a gente manifestasse amizade, porque sabe qual era a pior coisa desses períodos? É a solidão. Nós vivíamos sempre em

grupos, eu tive muitos amigos, mas, nessa época da ditadura, aconteceu comigo, como aconteceu com todos eles, os amigos que pensavam a mesma coisa, estava cada um tentando defender a própria vida e muitos nem conseguiram, porque muitos foram presos, torturados, morreram, foram para a guerrilha, ou então tiveram que se exilar fora do Brasil. E as pessoas que ficaram, eu não tiro a razão delas, ficaram com muito medo da gente. Então, havia pessoas que você pensava que eram seus amigos e que mudavam de calçada para não se comprometer a falar com você, sabe? Então é essa questão de você manifestar a sua amizade, a sua solidariedade com os amigos, passou a ser uma coisa vital. (NUDOC, 2002, p. 24-25).

Luiza percebeu uma necessidade dizer que amava as pessoas, porque o período era de muita solidão, e usou a escrita como meio de lidar com seus sentimentos. Ela precisou se afastar de muitas pessoas para que a repressão que ela sofria não as compromettesse, apagar suas memórias e aprender a viver sob constante medo:

Foi um período muito duro, muito duro. Nós tínhamos que esconder ou queimar nossos livros, nossos próprios livros. Eu, por exemplo, não tenho uma fotografia de 1964 para trás, porque tinha medo que, se me pegassem, compromettesse as pessoas que estariam comigo nas fotografias. Nós nos treinávamos para esquecer, porque, se a gente fosse torturado, não iria denunciar ninguém, sabe? A gente andava, até hoje, eu ando, de escova na bolsa, porque a gente poderia ser preso a qualquer momento e ninguém sabia o que poderia acontecer. (NUDOC, 2002, p. 25).

Ao contrário de muitos de seus amigos que foram torturados, mortos ou desapareceram, Luiza conseguiu passar por esse período. Ainda com o apoio e a proteção do governador ce-

arense, Luiza Teodoro respondeu a muitos inquéritos, fato que a fez transferir suas aulas para o Conservatório de Música, onde ela ministrou Iniciação Musical e História da Arte.

Respondi a vários inquéritos policiais militares entre 1964 e 1968. As acusações eram as mesmas: acusada de subversiva. Minha ficha no SNI [Serviço Nacional de Informações] é um calhamaço! Até cheguei a ver, um general me mostrou. ‘É amiga de padres progressistas’; ‘disse a não sei quem, em que discurso, que o povo chinês é um grande povo’; ‘disse não sei onde que os generais também morrem’; enfim, estas grandes frases. Então, há um repertório de acusações. (Fonseca, 1997, p. 132).

Imagem 16 – Ficha criminal de Luiza Teodoro na Delegacia de Ordem Política e Social (Dops)



ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
Delegacia de Ordem Política e Social
Seção de Investigações e Segurança Política

RESERVADO

DATA: 12/julho/1971

INFORMAÇÃO	X	PEDIDO DE BUSCA	N.º	CLASSIFICAÇÃO
INFORME		ENCAMINHAMENTO	156/71	
ASSUNTO: LUIZA TEODORO VITTA				
ORIGEM: SNI/APZ				
DIFUSÃO: SNI/APZ - ARQUIVO				
REFERÊNCIA: -				
ANEXO: -				
DADOS INFORMATIVOS	X			
DADOS CONECTIVOS				

1. Fichada nesta DOPS por atividades subversivas.

2. Conhecida agitadora, prestando serviços no Movimento de Educação de Base a convite de Dom Delgado (Bispo de Crateús). IM (108 GO 105mm).

3. Estava no Gule no campo de 1965. Desenvolve suas atividades nas escolas rurais.

4. Em 1964, durante a Revolução, esteve presa no Hospital Militar por práticas de atividades subversivas na Secretaria de Educação do Estado, de onde foi libertada. Considerada apóstata da NOVA LINHA.

5. Elemento de ligação com o Dr. Alcides Ray e Maria Amélia nos movimentos estudantis. Viaja constantemente ao interior do Estado, visitando as Escolas Rurais.

6. Anexo cópia theme fax do discurso proferido pela mesma (Conferência) no Auditório do Colégio N.S. de Lourdes no dia 24/10/1966 (Domingo).

SECRETARIA DE POLÍCIA E SEGURANÇA PÚBLICA
D.O.P.S.
Delegacia de Ordem Política e Social
S.I.S.P.
ESTADO DO CEARÁ

RESERVADO

Fonte: Arquivo Público do Ceará (1971).

Através da ficha da Dops acima, percebemos o registro do governo que objetivava, por meio de pedido de busca, prender Luiza pela acusação de desenvolver atividades subversivas, por ser integrante do MEB e até mesmo pelo exercício técnico na Seduc-CE.

[...] A Luiza só não foi presa porque ela... tinha um general, que era o general Tácito Teófilo, eu acho que era esse, que era muito... que amava a Luiza, era muito admirador da Luiza, e ele não a deixou ser presa. Ele soube no dia que ela foi presa. Ele avisou a ela para que ela saísse do lugar onde ela estava e depois ele cuidou para ela não ser presa, sabe? Mas ela foi bastante perseguida. (Silvino, 01º fev. 2019, entrevista).

Percebemos que havia uma rede de proteção entre integrantes da elite e determinadas pessoas que guardavam com eles relações de poder, influência e amizade. Possivelmente sem o protecionismo de militares e políticos, Luiza Teodoro teria sido presa, torturada ou até morta, considerando outros casos de pessoas comuns que haviam tido tal destino durante o período autocrático em análise.

Não peguei esse período [ditadura civil-militar]. Só ouvi algumas histórias, assim, dela mesmo, de tipo, ela ser amiga do Virgílio Távora e ele apoiá-la em algumas coisas, e tinha uma história que aconteceu que ela ia ser perseguida e ia ser presa, e aí uma pessoa falou e ela não foi para uma determinada reunião, e aí ela se salvou por causa disso na época da ditadura. (Kelé, 01º fev. 2019, entrevista).

As narrativas convergem para Luiza na condição de protegida por figuras públicas que representavam o modelo de governo vigente.

E a Luiza sempre foi uma pessoa muito livre, livre do pensar. Como ela dizia que o pai dela era assim: ela tinha o livre pensamento. Ela nunca gostou de se atrelar

a alguma estrutura e talvez por isso ela foi muito aceita em muitos cantos, porque, mesmo com um caráter de esquerda, que ela sempre assumiu, ela teve uma aceitação muito grande pelos governos nessa época. (Silva, 17 jan. 2022, entrevista).

Mas a amizade que Luiza demonstrava ter em todos os lugares causava conflitos: “[...] porque as pessoas mais à esquerda, com uma ideologia mais escancarada, talvez não aceitassem essa independência mesmo, ‘eu sou o que eu penso’, mas também consigo gostar um pouco das pessoas que pensam um pouco diferente de mim” (BRAGA, 16 nov. 2021, entrevista). De acordo com a narrativa da entrevistada, a amizade que Luiza Teodoro demonstrava ter com algumas pessoas aliadas ao pensamento político de direita causava irritação em muitas pessoas, além de não expor diretamente que defendia as ideias de esquerda, num momento social e político de forte polarização de ideologias. Porém, a própria entrevistada e ex-aluna defendeu que essa era a forma que Luiza tinha de manter sua atuação nos trabalhos educacionais, mediante o respeito estabelecido com todos.

Me parece que isso também talvez irritasse um pouco as pessoas, de achar que ela não se expunha. Mas não, não era por isso, não era porque ela não se expunha. Eu acho que talvez ela fosse tão respeitada, que eu acredito que seja respeito, porque ela nunca deixou de se posicionar [...]. Mas ela levava a gente a fazer essa crítica da ditadura militar. Jamais foi uma defensora da ditadura, pelo contrário, ela sempre foi uma crítica muito acirrada. Só que talvez, por algum motivo, ela precisou caminhar dos dois lados. (Braga, 16 nov. 2021, entrevista).

Os relatos apresentados acerca das perseguições sofridas por Luiza Teodoro revelam a função seletiva da memória. No que se refere ao regime autocrático, consideramos que é possível identificar algumas memórias que foram proposital-

mente esquecidas e silenciadas e outras memórias que foram consideradas importantes (e autorizadas) para irem a público. A memória, como fruto de disputas e de confrontos, evidencia silêncios e esquecimentos, por isso ela é também política (Pollak, 1989). Os entrevistados demonstraram como a memória pode denunciar ou recordar verdades que anteriormente não podiam ser ditas.

As perseguições sofridas por Luiza levaram à constituição de sua representação social associada à sua articulação com os movimentos católicos: “Eu era a comunista oficial da cidade” (Fonseca, 1997, p. 132). Consonante a isso, a Imagem 17, do registro de Luiza Teodoro na Dops, apresenta a seguinte descrição:

Imagem 17 – Dados sobre a cidadã Luiza Teodoro na Dops

CONFIDENCIAL

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
Delegacia de Ordem Política e Social
Setor de Investigação e Segurança Política

DATA: 24/novembro/1971

Continuação - 3.

INFORMAÇÃO	X	PEDIDO DE BUSCA	Nº	CLASSIFICAÇÃO
INFORME		ENCAMINHAMENTO	444/71	
ASSUNTO: DADOS SOBRE CIDADÃOS				
ORIGEM: SNI AFZ				
DIFUSÃO: SNI AFZ				
REFERÊNCIA: PB nº 470/71 SNI				
ANEXO: -				
DADOS INFORMATIVOS	X			
DADOS CONHECIDOS				

da 2ª Seção da 10ª RM.

4. **LUIZA TEODORO VIEIRA**, brasileira, solteira, natural de Fortaleza, Ce., nascida aos 22 de março de 1931, filha de Teodoro Nunes Vieira e de Diva do Nascimento Vieira, Professora, Registra os seguintes antecedentes: "Elemento de ligação com o Fe. Alceu Roy e Maria Amélia nos movimentos estudantis. Vinha constantemente ao interior do Estado, visitando as Escolas Rurais, onde faz propaganda comunista."

5. **ROSENDO MELO CORREIA LIMA**, brasileiro, solteiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 2 de novembro de 1946, filho de José Ferreira Lima Filho e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-1

6. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-2

7. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-3

8. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-4

9. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-5

10. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-6

11. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-7

12. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-8

13. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-9

14. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-10

15. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-11

16. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-12

17. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-13

18. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-14

19. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-15

20. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-16

21. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-17

22. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-18

23. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-19

24. **FRANCISCO CORREIA ROSENDO LIMA**, brasileiro, natural de Gratedo-Go., nascido aos 20 de maio de 1941, filho de Francisco Pereira de Lima e de Maria de Melo Lima, universitário da Escola de Agronomia da UFC. Registra os seguintes antecedentes: "Fôra em Ibiuna-SP, em 12 de outubro de 1968, quando participava do 30º Congresso da ilegal UMS. Foi membro da Diretoria do extinto Centro Acadêmico Dias da Rocha, órgão tido como responsável pela edição de O ARAÚJO, boletim subversivo da Faculdade de Agronomia."

2-20

CONFIDENCIAL

Fonte: Arquivo Público do Ceará (1971).

Em sua ficha na Dops, Luiza era caracterizada como “elemento” de ligação entre padres e militantes dos movimentos estudantis, além de visitar escolas rurais para fazer “propagandas comunistas”, porém essa representação não era apropriada por Luiza, pois ela dizia não se identificar com o comunismo.

Ela sobreviveu na história de não ser presa, torturada, essas coisas. Ela foi questionada, interrogada; foi por conta do medo que ela pudesse influenciar os jovens com ideias subversivas, ideias contrárias ao governo militar. Foi justamente. E ela deu aulas com outro nome, porque ela não podia. E como é que ela ia sobreviver, se ela era professora, ela ia fazer o quê, não é? Então, eu soube que um colégio aceitou pagar a ela com um nome diferente de outra pessoa. Ela dava aula no lugar de outra pessoa ou recebia como se fosse outra pessoa, entende? Ela diz que não era comunista. Ela era esquerdista certamente. Ela era uma pessoa da esquerda, mas não comunista. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Percebemos que, após o fim da ditadura civil-militar e a fase final da vida de Luiza Teodoro, há um hiato no que se refere à atuação dela no cenário político do estado do Ceará. Consoante os relatos autobiográficos e as entrevistas coletadas, nossa biografada nunca se vinculou a partido político:

[...] eu acho que ela foi vinculada a alguns grupos católicos, se eu não me engano, mas a partidos políticos eu nunca vi. Ela tinha até uma certa crítica às questões dos partidos, ao controle que os partidos tentam exercer sobre as pessoas. Eu acho que ela era libertária, talvez por isso ela não tenha tido tanta vinculação com organizações, porque ela era uma pessoa profundamente livre e estimulava muito a gente a buscar a liberdade. (BRAGA, 16 nov. 2021, entrevista).

Podemos inferir que a militância de Luiza esteve mais voltada para o contexto educacional, atuação docente alicerçada na compreensão dialogada e crítica, mediante a formulação de material didático (tanto para professores como para alunos), resoluções para a educação cearense, palestras e formações voltadas para a formação de professores.

Encerramos esta seção com o relato de José Albano, amigo de Luiza, recordando que, na idade mais avançada, ela revelava certo desânimo pela causa política:

Agora me parecia uma pessoa também um pouco decepcionada com a raça humana mesmo, com as situações da... com as decepções que as pessoas têm com a política, com as autoridades... Você pensa que é uma coisa e, de repente, é outra. No fim, eu achava ela meio, não sei nem se a palavra se aplica, mas deixa para lá, sabe? [Pausa]. Descrente. Ela se informava; ela lia o jornal todo dia; os jornais. E ela estava muito por dentro do que estava acontecendo, mas eu não vi na última parte da vida dela o mesmo fervor e entusiasmo por uma causa política como ela teve na adolescência e na juventude. (Albano, 01º fev. 2019, entrevista).

Como a militância da biografada perpassou pelos âmbitos político e educacional, durante longo período de efervescência dos movimentos estudantis e políticos resultantes da ditadura civil-militar, é possível inferir que tal descrença estivesse relacionada à diminuição das demandas coletivas para o setor político, após o período ditatorial.

Notamos no relato autobiográfico de Luiza Teodoro que havia uma representação de si como militante política; ela trazia para si essa responsabilidade, de modo que reivindicava esse ofício para a sua vida. A militância se imbricava com a sua atuação profissional docente – que também era uma atividade política –, sendo a sua identificação constituída nesses dois as-

pectos. Pelo envolvimento com os movimentos católicos, Luiza integrou o grupo de educadores que possuíam a incumbência de formar politicamente o homem através das ideologias que defendiam.

Apesar de ser representada como militante comunista, principalmente por ter sido esse o motivo de ter sofrido muitas perseguições, Luiza não se identificava como comunista; constantemente se afastava dessa representação: “Eu pessoalmente nunca fui política, de política-estudantil. Era amiga de todo mundo, e a gente se relacionava muito bem, somos amigos até hoje, os que faziam movimento estudantil, mas é porque eu nunca gostei de partido, nunca entrei em partido político” (NU-DOC, 2002, p. 23). Mesmo tendo integrado os movimentos de juventude católica: JEC e JUC, que estavam relacionados aos movimentos estudantis, ela negou nessa narrativa a sua imersão, tendo em vista que a militância que Luiza reivindicava para si estava relacionada à educação e ao compromisso de transformação social pelo ensino.

O trabalho de reconstituir a história de vida de Luiza Teodoro a partir de suas representações para um trabalho científico de pesquisa, e não de forma cronológica ou anedótica, constituiu-se como o principal desafio deste estudo. Isso porque concordamos que “[...] não há outra forma para narrar uma vida a não ser selecionando o que nos parecer significativo” (BORGES, 2008, p. 220). E a narrativa sobre como Luiza se identificava e como é representada nos chamou a atenção desde a primeira vez que ouvimos falar de tal figura.

Quando selecionamos o que nos parece ser mais interessante, dizemos tanto sobre a biografada como sobre nossas próprias aproximações como pesquisadoras. Ao contar a história de vida de alguém, estamos estabelecendo uma relação entre “eu” e o “outro”; estamos entendendo a história do outro e, ao mesmo tempo, refletindo sobre nossa própria his-

tória, num processo constante de formação e de reinvenção. As versões sobre a história da biografada dizem respeito tanto às suas experiências como às nossas interpretações, carregadas de significados.

A busca por reconstituir a vida e a formação de Luiza a partir de nossas interpretações e das compreensões de como seus pares a viam nos deu fôlego para propor uma interpretação histórica sobre a vida de uma mulher que se constituiu, ao mesmo tempo, a partir de suas vivências e experiências de seu tempo e participou da constituição da história da educação em seu local de atuação. Nossa versão histórica leva em consideração que: “[...] aceitar a subjetividade não quer dizer submeter-se a um subjetivismo, mas perceber e aceitar que, por trás do discurso historiográfico, há um sujeito que o produz” (Borges, 2008, p. 220).

Nossas reflexões históricas entre o indivíduo e o seu contexto social devem considerar a relação dialética entre um e o outro, além de se afastar das predestinações, predeterminismos e generalizações, conforme alerta Bourdieu (2006). Nosso intuito foi privilegiar as facetas diversificadas da vida da biografada, que podem nos indicar experiências relevantes na simbiose entre a trajetória individual de Luiza Teodoro e a História da Educação fortalezense.

Buscamos evidenciar como Luiza Teodoro contribuiu para a História da Educação de Fortaleza ao atuar ativamente no panorama social da cidade, como professora, como figura pública, como escritora de material didático, como intelectual e como militante em movimentos sociais. Sua atuação nesses diversos âmbitos resultou em representações sociais sobre Luiza, reforçadas através de seus discursos e práticas, que lhe conferiram visibilidade e prestígio social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de biografar Luiza Teodoro Vieira destacando como suas representações estão relacionadas à sua trajetória formativa e à constituição docente, entre as décadas de 1960 e 1995, desenvolvemos uma pesquisa do tipo biográfica, amparada teoricamente na Nova História Cultural e na metodologia da História Oral, cujas principais fontes foram os relatos autobiográficos deixados por Luiza Teodoro e a narrativa de onze entrevistados que conviveram com a educadora.

Luiza Teodoro foi uma mulher negra educadora cearense que viveu durante 86 anos na cidade de Fortaleza e foi considerada um ícone para a educação cearense, por isso inquietou-nos responder como a representação de si de Luiza Teodoro, relacionada às suas representações sociais, constitui elemento para compreendermos sua trajetória formativa e o seu perfil de referência como docente.

Luiza Teodoro foi uma educadora que teve uma origem familiar simples, mas com a característica diferencial de acessar e de apreciar, dentro do próprio lar, as artes, como a música e a literatura. Do seu pai herdou a intelectualidade; da sua mãe herdou a habilidade com o magistério; e da avó paterna herdou a cultura sertaneja. Desse núcleo familiar a biografada reivindicou para si as representações de intelectual (livre pensadora) e professora (mas não tão simplória como a mãe).

Numa sociedade exigente e absorvida pela cultura patriarcal, Luiza Teodoro nunca casou e não teve filhos, mas, ao longo de sua atuação como professora, constituiu uma estrutura familiar diferenciada, caracterizada pelo vínculo com ex-alunos e amigos que se tornaram seus novos parentes. Seus ex-alunos formaram um movimento de artistas, Os internos do pátio, que perdurou durante muitos anos, o qual consistia em reuniões para cantar, ler poesias e criar produtos culturais.

A biografada desenvolveu toda a sua trajetória educacional em instituições públicas, recebeu ensino primário no Grupo Escolar José de Alencar, ensino secundário e normal na Escola Normal Justiniano de Serpa e ensino superior na Faculdade Católica de Filosofia dos Irmãos Maristas – que depois passou a integrar a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Apesar de sua formação em História e Geografia, sua visibilidade como educadora se deu pela atuação nos cursos de formação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) durante a década de 1960, juntamente com Lauro de Oliveira Lima; no Movimento de Educação de Base (MEB), como alfabetizadora, utilizando o Método Paulo Freire (educador de quem foi amiga) e, em seguida, na Assessoria Técnica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), no desenvolvimento de materiais didáticos destinados à alfabetização. Luiza também atuou na Prefeitura de Fortaleza e no Conselho de Educação, elaborando material didático e resoluções normativas para a educação.

Como professora dos níveis primário e secundário, Luiza Teodoro atuou na Escola Visconde do Rio Branco, como servidora estadual, mas também desenvolveu trabalhos pedagógicos em instituições privadas: no Colégio Capistrano de Abreu, no Ginásio Agapito dos Santos e no Colégio Christus. As experiências formativas aproximaram Luiza Teodoro de algumas figuras públicas que contribuíram com a sua constituição profissional.

Com Lauro de Oliveira, aprendeu a desenvolver a teoria *piagetiana*, que estava adentrando o contexto educacional com os pressupostos da Escola Nova. Ao lado de Paulo Freire e com o seu método de alfabetização, Luiza Teodoro contribuiu com o movimento de educação popular, que expressava uma pedagogia não hegemônica de formação da conscientização humana.

Como mulher negra, enfrentou situações de discriminação e de racismo de forma velada. Pelos relatos autobiográficos analisados, pudemos identificar um processo de negação de sua negritude, bem como de dificuldade de aceitação e amor a si própria.

Concluimos que as vivências de Luiza Teodoro nos movimentos de juventude católica: Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Universitária Católica (JUC) e posteriormente a atuação na Ação Popular (AP) e no MEB incutiram-lhe uma nova ideologia, que aliava o cristianismo da libertação com a perspectiva marxista. Mais tarde, sua atuação nos referidos movimentos lhe causou perseguições, durante o período da ditadura miliar cearense.

Consideramos que as perseguições sofridas durante a ditadura militar foram resultantes da sua participação em grupos considerados de esquerda, porém Luiza não reivindicava a identificação de comunista para si. Em seus relatos autobiográficos, ela se distanciou da representação de comunista e de figura política, inclusive negando a participação em política estudantil, fato controverso que nos chamou a atenção.

Ressaltamos que a prática docente de Luiza Teodoro em nível superior no curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) – como os ex-alunos que integraram esta pesquisa mencionaram – estava relacionada ao ensino da arte e da cultura geral. Sua compreensão de ensino partia da concepção humanista e integral, que não se limitava à processos rígidos de exposição de aulas, metodologias e avaliações. O acesso à

literatura e às viagens e o saber acumulado da prática docente e da militância política garantiram as representações de Luiza Teodoro como professora de referência e como intelectual na cidade de Fortaleza, mesmo que esta educadora possuísse a singularidade de não ter realizado cursos de pós-graduação.

A partir dos relatos autobiográficos deixados por Luiza Teodoro, inter cruzados com as narrativas coletadas nesta pesquisa, constatamos que as representações em torno da biografada criaram uma ideia de professora de referência, pela atuação em escolas públicas e privadas, pela sua identificação como artista, pela sua atuação em defesa da escola pública, pela militância em movimentos de esquerda. O perfil de Luiza é respeitado e idealizado por seus ex-alunos e amigos, que a consideram como uma profissional complexa e admirável.

Este estudo não apresentou as contribuições de Luiza Teodoro na Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, o que reconhecemos ser uma lacuna se considerarmos as atividades públicas desenvolvidas pela biografada nesse setor, mas também reconhecemos que este estudo abre possibilidades de evidenciar a trajetória de uma mulher negra educadora que deixou seu legado educacional através de características singulares, num processo dialético que influenciou e foi influenciado pelos momentos históricos, os interesses e os conflitos sociais de sua época.

Nossa interpretação histórica buscou demonstrar a importância de compreender historicamente as representações de uma mulher negra, professora, intelectual e militante, que atuou ativamente no tecido social fortalezense entre 1960 e 1995.

REFERÊNCIAS

ALBANO, J. *Entrevista realizada pela autora com José Albano em 01º de fevereiro de 2019*. Fortaleza, 2019.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ALBUQUERQUE, R. F. *A igreja católica no processo de formação da classe trabalhadora*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ALMEIDA, G. M. A. *Mulheres beletistas e educadoras: Francisca Clotilde na sociedade cearense – de 1862 a 1935*. 2012. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ANDO, L. M. *Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

ARANHA, M. L. A. *História da educação e da Pedagogia*: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, A. *Alma em fogo*: memórias de um militante político. São Paulo: Anita Garibaldi, 2013.

ARAÚJO, G. C. Arte e estética na educação: uma dimensão epistemológica. *Revista Humanidades*, San José, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2021.

ARAÚJO, H. 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.

AVELAR, A. S. Figurações da escrita biográfica. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 137-155, 2011.

BARROS, C. M. P. *O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (Eu)*. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARROS, J. D. B. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011.

BARROS, J. D. B. *O campo da História*: especialidades e abordagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BATISMO DE SANGUE (Filme). Direção: Helvécio Ratton. Produção de Helvécio Ratton e Simone Magalhães. Brasil: Downtown Filmes, 2006.

BAUMWORCEL, A. As escolas radiofônicas do MEB. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., 2008, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: UFF, 2008.

BELLO, J. L. P. *Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro*. 1995. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

BEZERRA, V. P. “Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós *isiste nu mundo*”: o MEB e o Dia do Senhor em Sobral (1960-1980). 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 1997.

BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 203-223.

BOSI, E. *Tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BRAGA, S. *Entrevista realizada pela autora com Socorro Braga em 16 de novembro de 2021*. Fortaleza, 2021.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populo-

sos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BUENO, B. O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, 2007.

BURKE, P. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.

BURKE, P. *O que é História Cultural?*. Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Portal Geledés*, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CARVALHO, S. O. C. *Irmã Maria Montenegro: atuação educacional empreendida em Fortaleza, Ceará (1945-1987)*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* A dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. In: CARVALHÊDO, J. L. P. *et al.* (org.) *Produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades*. Teresina: UFPI, 2016. p. 107-126.

CEARÁ. Resolução nº 404/2005. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 15 set. 2005.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

COSTA, J. R. *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 Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

D'ALESSIO, M. M. Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 269-280, 1998.

D'ALESSIO, M. M. Memória e historiografia: limites e possibilidades de uma aproximação. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*, São Paulo, n. 4, p. 55-71, 2001.

D'ARAUJO, M. C.; SOARES, G. A. D.; CASTRO, C. *Visões do golpe: 12 depoimentos de oficiais que articularam o golpe militar de 1964*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

DELGADO, L. A. N. *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIÁRIO do Nordeste. Personalidades recebem mais alta comenda do CE. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/personalidades-recebem-mais-alta-comenda-do-ce-1.1727403>. Acesso em: 20 set. 2017.

DIAS, R. B. Sob o signo da revolução: a experiência da ação popular no Paraná. *Diálogos*, Maringá, v. 3, n. 1, p. 377-381, 2017.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. Tradução de Maria Susley Pereira. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, 2011.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. Tradução de Silvia Maria Fávero Arend. *Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis*, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2012.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução de Gilson Cardozo de Souza. 2. ed. São Paulo: USP, 2015.

DREIFUSS, R. A. 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

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.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

FARIAS, J. A. *Além das armas: guerrilheiros de esquerda no Ceará durante a ditadura militar (1968-1972)*. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FÁVERO, O. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. *Anais [...]*. Évora: UV, 2004.

FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, M. M. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. et al. (org.). *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 1-12.

FGV. *Aliança Libertadora Nacional*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-libertadora-nacional-aln>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. O. C.; NASCIMENTO, L. B. S. Memórias de Maria Helena da Silva: licenciatura em Pedagogia em tempos de ditadura (1966-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 1, p. 320-341, 2021.

FIALHO, L. M. F.; DÍAZ, J. M. H. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 775-796, 2020.

FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M. S.; QUEIROZ, Z. F. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, p. 48-67, 2019.

FIALHO, L. M. F.; SÁ, É. C. V. Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 169-188, 2018.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, H. F.; FREIRE, V. C. C. Biografia da professora Raquel Dias Araújo: um olhar sobre a docência universitária e a militância política. *History of Education in Latin America*, Natal, v. 3, e20562, 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A.; NASCIMENTO, L. B. S. Biografia da educadora Josete Sales: reflexos da formação de professoras no Ceará. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, N. M. C.; DÍAZ, J. M. H. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. *Revista Cocar*, Belém, n. 8, p. 371-387, 2020.

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

FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: História Oral de vida*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FRAGOSO, D. A. B. *O rosto de uma Igreja*. São Paulo: Loyola, 1982.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, V. C. C. *Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

FREITAS, M. T. A. (org.). *Memória de professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argus, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição (1939)*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIRÃO, R. *Evolução histórica cearense*. Fortaleza: BNB, 1985.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. O. (org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 399-416.

GONZÁLEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GORENDER, J. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1990.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEBLING, M. C. *Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil- -militar (1964-1985)*. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- -Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

HOOKS, b. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, b. *Vivendo de amor*. Tradução de Maísa Mendonça. Portal Geledés, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

JOSSO, M.-C. *A experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KELE, M. *Entrevista realizada pela autora com Manu Kelé em 01º de fevereiro de 2019*. Fortaleza, 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, J. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

LEAL, G. B. *Entrevista realizada pela autora com Guaraciara Barros Leal em 20 de agosto de 2018*. Fortaleza, 2018.

LIMA NETO, F. Betinho e as ONGs: sociogênese de uma nova militância. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 306-331, 2019.

LIMA, A. M. S.; FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R. *A escola como locus de higiene no Ceará (1930-1960)*. Fortaleza: UFC, 2015.

LOPES, A. P. C. “Uma ascensão lenta, mas sem abalos”: modernidade, reforma e progresso na instrução pública piauiense na primeira república. In: CAVALCANTE, M. J. M. (org.). *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 67-75.

LORIGA, S. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOUREIRO, E. *Entrevista realizada pela autora com Eduardo Loureiro em 28 de setembro de 2018*. Fortaleza, 2018.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

LÖWY, M. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos da pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. De Eva a Maria: os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. (org.). *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 77-92.

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.

MAKOWIECKY, S. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 57, p. 1-30, 2003.

MARDÔNIO. *Entrevista on-line realizada pela autora com Mardônio em 14 de janeiro de 2022*. Fortaleza, 2022.

MEIHY, J. C. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, F. E. *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973): na tapeçaria da história, entre o “Livro da Professora” e os festejos à pátria e ao progresso*. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006.

MOURA, M. G. S. M.; VASCONCELOS, V. O. Vozes de estudantes de escolas radiofônicas: uma experiência de educação popular no Maranhão/MA. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 18, n. 33, p. 105-121, 2019.

MUNGUBA JUNIOR, S. *Entrevista on-line realizada pela autora com Samuel Munguba Junior em 15 de janeiro de 2022*. Fortaleza, 2022.

NASCIMENTO, F. *Entrevista on-line realizada pela autora com Francisco Nascimento em 14 de janeiro de 2022*. Fortaleza, 2022.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUDOC. *Entrevista com Luiza de Teodoro*. Projeto Memorial da Educação Cearense. Fortaleza: UFC, 11 out. 2002.

OLIVEIRA, J. A V. Uma cidade em construção: modernidade, cotidiano e imaginário na Fortaleza de finais do século XIX e princípios do século XX. *Revista Espacialidades*, Natal, v. 2, n. 1, p. 1-31, 2009.

OLIVEIRA, R. N. N. *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) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

OTAVIANO. *Entrevista on-line realizada pela autora com Otaviano em 14 de outubro de 2022*. Fortaleza, 2022.

PACHECO, A. C. L. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: UFBA, 2013.

PAULO NETTO, J. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, A. S. M.; SOUSA, A. C. B.; FIALHO, L. M. F. Helena Potiguara: biografia da educadora indígena (1954-2009). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1386-1403, 2021.

PESAVENTO, S. J. *História e História Cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

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

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 9-36, 2001.

REVISTA Entrevista. Entrevista com Nildes Alencar Lima, 15 jun. 2009. *Revista Entrevista*, Fortaleza, p. 75-89, 2009.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

SÁ, É. C. V. *Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SALGADO, J. R. A. “Um certo planeta Luiza”. Entrevista com a professora Luiza Teodoro Vieira. *Revista Entrevista*, Fortaleza, n. 4, p. 25-39, 1994.

SANTOS, T. R. S. Se avexe não. Intérprete: Tássia dos Reis Santos. In: SANTOS, T. R. S. *Outra esfera*. Rio de Janeiro: Tássia Reis, 2016. (3:43 min).

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC*, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, B. B. Biografia e regimes de historicidade. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, p. 57-72, 2003.

SILVA, H. *Entrevista on-line realizada pela autora com Helena Silva em 17 de janeiro de 2022*. Fortaleza, 2022.

SILVA, J. M. 1964: golpe midiático-civil-militar. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SILVA, R. F. História e biografia: relações de sentidos e possibilidades. In: NUNES, M. L. S. *et al.* (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: UECE, 2017. p. 118-131.

SILVINO, I. *Entrevista realizada pela autora com Izaíra Silvino em 01º de fevereiro de 2019*. Fortaleza, 2019.

SOFIATI, F. M. O novo significado da “opção pelos pobres” na Teologia da Libertação. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 215-234, 2013.

SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

SOUSA PINTO. Instrução pública primária no Ceará. Regime Colonial – Regime Monárquico – Regime Republicano. Fortaleza: *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, p. 63-110, 1939.

SOUSA, F. G. A. *Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense (1943-1968)*. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, J. M. *Sistema educacional cearense*. Recife: MEC, 1961.

SOUZA, L. A. G. As várias faces da Igreja Católica. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 77-95, 2004.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, M. M. Reflexões e possibilidades sobre uma outra escrita (auto)biográfica. In: NUNES, M. L. S.; TEIXEIRA, M. M.; MACHADO, C. J. S.; ROCHA, S. R. (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: UECE, 2017. p. 118-131.

TIBURI, M. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIBUNA do Ceará. Câmara homenageia a professora Luiza Teodoro Vieira. *Tribuna do Ceará*, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/fortaleza/camara-homenageia-a-professora-luiza-teodoro-vieira/>. Acesso em: 20 set. 2017.

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 189-241.

VIERA, L. T. *Um certo planeta azul*. Fortaleza: Seduc, 1987.

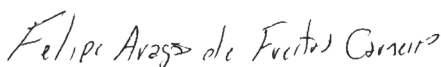
VILLA, M. A. *Jango: um perfil (1945-1964)*. São Paulo: Globo, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

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-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional**, 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.

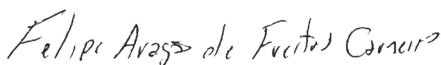
Fortaleza-CE, 26 de abril de 2025.


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

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 **Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional**, 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, 26 de abril de 2025.


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

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 sociopoética*. 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, Edison 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.). *Contratualismo, 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.). *Vi-das 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; CAVAIGNAC, 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: 978-85-7826-560-01.
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 Vazaninha: 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 Vazaninha: 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 Neuza: 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 Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone 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 Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone 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: desafios 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, Elisangela 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 Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. 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: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. 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: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.

145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).

157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).

170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 p. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vândia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PA-

- TROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
 185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
 186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
 187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
 188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
 189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
 190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
 191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).
 192. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Luiza Teodoro Vieira: um legado educacional*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 221 p. ISBN: 978-65-83910-16-5. (E-book).