



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

MARIA LUIZA FONTENELE: EDUCAÇÃO E INSERÇÃO POLÍTICA

FORTALEZA - CEARÁ

2017

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

MARIA LUIZA FONTENELE: EDUCAÇÃO E INSERÇÃO POLÍTICA

Dissertação apresentada ao curso de mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professor.

Orientadora: Prof. Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freire , Vitória Chérida Costa.

Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política
[recurso eletrônico] / Vitória Chérida Costa Freire . -
2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 150 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Lia Machado Fiuza Fialho.

1. Educação. 2. Biografia. 3. Maria Luiza
Fontenele. 4. Formação educacional. 5. Inserção
política. I. Título.

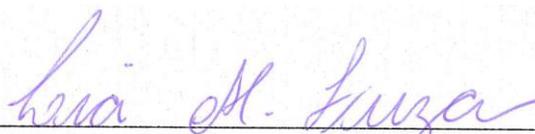
VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

MARIA LUIZA FONTENELE: EDUCAÇÃO E INSERÇÃO POLÍTICA

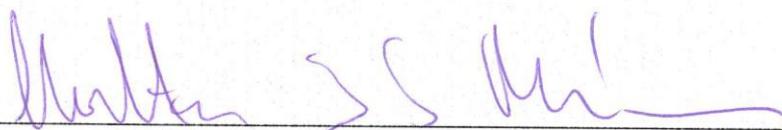
Dissertação apresentada ao curso de mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professor.

Aprovada em: 18 de setembro de 2017.

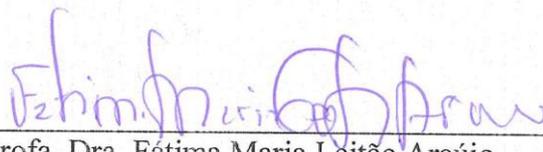
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Charlinton José dos Santos Machado
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir a realização de conquistas. Pelo cuidado e misericórdia sem fim.

Aos meus pais, por sonharem comigo e principalmente por me oferecerem compreensão, amor e apoio incondicional. Esse momento de formação e pesquisa não teria sido alcançado sem a ajuda deles.

Ao meu companheiro Edilberto Teixeira Filho por ter enfrentado muitas lutas ao meu lado, antes e durante meu processo formativo, desde a graduação até a finalização deste curso de Mestrado.

À minha entrevistada Maria Luiza Fontenele que deu a voz necessária para a constituição desse trabalho e se tornou para mim um grande exemplo de mulher. Tornou-se difícil separar o que é meu e o que é seu nesta Dissertação, pois ela não existiria sem você.

À minha orientadora Lia Machado Fiuza Fialho pela confiança, amizade, e apoio durante todas as fases de constituição desse trabalho, não me deixando sozinha em nenhum momento e contribuindo para a realização deste sonho.

Aos professores Charlinton Machado, Tânia Lopes, Fátima Leitão e Rui Martinho Rodrigues por serem exemplos de profissionais que se disponibilizaram a colaborar com a realização deste trabalho.

A todos os meus professores do Curso de Graduação em Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação da UECE pela troca de experiência e aprendizado, em especial aos professores: Antônio Germano Magalhães Junior, que foi meu orientador de Iniciação Científica durante a Graduação e me motivou a dar continuidade à carreira acadêmica; Francisco Carlos Araújo Albuquerque, que me acompanhou durante a Monitoria Acadêmica no Curso de Pedagogia, auxiliando na elaboração de conhecimento que foi essencial até essa fase de formação; Raquel Dias Araújo, por contribuir com referencial teórico para a escrita da Dissertação, sendo também um exemplo de profissional que me inspira.

Aos amigos da vida, que compreenderam as minhas faltas e viveram junto comigo esse processo de angústias e alegrias. Às amigas do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Aos amigos da minha turma de Mestrado (2016), sinônimo de união e solidariedade, que através de debates, momentos de reflexão e confraternizações me presentearam com vivências que tornaram esse momento mais leve e proveitoso, conquistando valor especial no meu coração. Gratidão aos amigos de turma que compartilharam mais de perto os momentos de dificuldade: Edilene Teles, Vera Rabelo,

Mateus Bonie, Deborah Monte, Mikaele Cavalcante, Mayara Paulo Medeiros, Ludimila Façanha, Sueli Farias, Alessandra Maciel, Nívia Pereira, Andreia Matias, Lorena Pinheiro, Rosani Lima, Ana Paula e Valônia Xavier. Obrigada pela ajuda, material bibliográfico, caronas e motivação. Agradeço, ainda, à Erbênia Girão, por contribuir com meu trabalho durante a formulação do projeto de pesquisa, à Priscila de Paula Belo pela ajuda de diversas ordens (acadêmica e financeira), Izabelle Fonteles e ao Bruno Alysson.

À minha psicoterapeuta Natally Silveira por me proporcionar apoio nessa fase.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que favoreceu a realização deste trabalho.

RESUMO

Biografar é descrever a história de vida de indivíduos, valorizando seus percursos, singularidades, posicionamentos e práticas numa simbiose entre a sua época histórica, sua consciência e a sua coletividade. Maria Luiza Fontenele foi a primeira prefeita mulher eleita nas capitais brasileira após a ditadura civil-militar. Apesar de seu reconhecimento na política, não só como prefeita na cidade de Fortaleza (1985), mas como deputada estadual (1979) e deputada federal (1990), Maria Luiza foi professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) por mais de dez anos, onde se aposentou. Ao percebermos que a produção científica elaborada até então sobre Maria Luiza Fontenele centrava foco apenas em sua representatividade ou em seus mandatos públicos, esta pesquisa questionou como a sua trajetória educativa influenciou sua atuação como docente e como militante política em Fortaleza-Ceará. Desta forma, nosso objetivo foi reconstituir a biografia de Maria Luiza com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção política. A oralidade, principal fonte desta pesquisa, foi coletada através de entrevista gravada, que, em seguida, foi transcrita, transcrita e validada de acordo com metodologia da História Oral híbrida – complementada com fontes documentais como jornais e fotografias – fundamentada nas obras de Alberti, (2005), Ferreira (1998), Meihy (2007; 2011) e Thompson (1992). Partindo da hipótese de que Maria Luiza não seguiu o ideal de formação incutido no seio familiar e nas instituições escolares durante a infância e a juventude, consideramos que as atividades de teatro, de dança e de ensino desenvolvidas nos internatos Sagrado Coração de Jesus (Quixadá-Ce) e Nossa Senhora de Lourdes (Fortaleza-Ce), além de configurarem mecanismos de fuga da sua realidade, contribuíram para a formulação de saberes e práticas docentes iniciais. A participação nos movimentos católicos, estudantis, acadêmicos, sociais e sindicais – CLEC, JEC, JUC, CEB's, Centro Acadêmico, UNE, União das Mulheres Cearenses e ADUFC – ao longo de sua vida propiciou a capacidade de liderança e a atuação ativa na sociedade através da docência universitária e da política.

Palavras-chave: Educação. Biografia. Maria Luiza Fontenele. Formação educacional. Inserção política.

ABSTRACT

Biography is to describe the life history of individuals, valuing their paths, singularities, positions and practices in a symbiosis between their historical time, their consciousness and their collectivity. Maria Luiza Fontenele was the first female mayor elected in the Brazilian capitals after the civil-military dictatorship. Despite her recognition in politics, not only as a mayor in Fortaleza (1985), but as a state representative (1979) and federal deputy (1990), Maria Luiza was a professor at the Federal University of Ceará (UFC) for more than twenty years, where he retired. When we realized that the scientific production elaborated until then on Maria Luiza Fontenele focused only on their representativeness or public mandates, this research questioned how their educational trajectory influenced their performance as a teacher and as a political activist in Fortaleza-Ceará. In this way, our objective was to reconstitute the biography of Maria Luiza with emphasis on the relation between its educational formation and its political insertion. The orality, the main source of this research, was collected through recorded interview, which was then transcribed, transcribed and validated according to hybrid oral history methodology - complemented with documentary sources such as newspapers and photographs - based on the works of Alberti, (2005), Ferreira (1998), Meihy (2007; 2011) and Thompson (1992). Based on the hypothesis that Maria Luiza did not follow the ideal of formation instilled in the family and school institutions during childhood and youth, we consider that the theater, dance and teaching activities developed at the boarding schools Sagrado Coração de Jesus (Quixadá- Ce) and Nossa Senhora de Lourdes (Fortaleza-Ce), besides configuring escape mechanisms of their reality, contributed to the formulation of initial teaching knowledge and practices. The participation in the Catholic, student, academic, social and union movements - CLEC, JEC, JUC, CEB's, Academic Center, UNE, Union of Women Cearenses and ADUFC - throughout their lives provided the capacity for leadership and active action in society through university teaching and politics.

Keywords: Education. Biography. Maria Luiza Fontenele. Educational background. Political insertion.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– Lia Fialho (orientadora), Vitória Chérída (mestranda) e Maria Luiza na Festa da Emancipação (19/08/16)	13
Imagem 2	– Reportagem da Revista Veja em 1885: Maria Luiza enfrenta dificuldades em Fortaleza	37
Imagem 3	– Lua de mel em Guaramiranga	89
Imagem 4	– Andrea (dois anos de idade) em festa de halloween com Maria Luiza	110
Imagem 5	– Maria Luiza acompanhada das mulheres da Escola de Aprendizizes de Maranhão	123
Imagem 6	– Maria Luiza na Assembleia de Professores da Universidade Federal do Ceará (UFC)	125
Imagem 7	– Maria Luiza com enxaqueca quando fez greve de fome	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ACB	Ação Católica Brasileira
ADUFC	Associação dos docentes da Universidade Federal do Ceará
AP	Ação Popular Católica
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CLEC	Centro Liceal de Educação e Cultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CSCJ	Colégio Sagrado Coração de Jesus
JEC	Juventude Estudantil Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME	Movimento Estudantil
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PRC	Partido Revolucionário Comunista
PRO	Partido de Revolução Operária
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UDN	União Democrática Nacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	17
3	A VIDA DE MARIA LUIZA FONTENELE	34
3.1	INFÂNCIA E FAMÍLIA.....	42
3.2	ESCOLARIZAÇÃO: O PRIMÁRIO E O SECUNDÁRIO	52
4	A FORMAÇÃO SUPERIOR	74
4.1	ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E INSERÇÃO POLÍTICA.....	95
5	ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	130
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXOS	144
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145
	ANEXO B – TERMO DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS	146
	ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE FOTOGRAFIAS	147

1 INTRODUÇÃO

Ao decidir pleitear uma vaga no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o projeto de pesquisa elaborado para a seleção, apesar de se propor a trabalhar com memórias e oralidades, conforme a proposta da linha de pesquisa, estava voltado para questões no âmbito das ciências sociais, necessitando, portanto, de reformulação para melhor se adequar ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, que possui como único eixo articulador a formação de professores. Tendo em vista que o projeto da orientadora – Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho – intitulado “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, financiado pelo CNPQ, possuía como proposta de trabalho a biografia de educadoras cearenses, iniciamos um trabalho de busca por um nome feminino de educadora, com relevância para pesquisa científica, no Ceará, a fim de elaborar uma dissertação com ênfase na formação de uma educadora.

A pesquisa “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, tem como objetivo principal a compreensão das práticas educativas, leituras e representações de educadoras cearenses ao longo da primeira metade século XX. Este projeto de pesquisa trabalha prioritariamente com educadoras idosas do Ceará, que contribuíram no contexto educacional, com o intuito de reconstituir, preservar e disseminar a história e a memória de educadoras ao apresentar a relevância de suas histórias de vida para a educação e, conseqüentemente, suas contribuições para a historiografia, no âmbito individual e social, em especial, no campo da História da Educação. Essa pesquisa “guarda-chuva” engloba outros subprojetos com a mesma proposta de historiar a vida de educadoras, ressaltando suas experiências profissionais e práticas docentes. Para isso, utiliza-se a metodologia de História Oral, na qual, por intermédio, da pesquisa biográfica podemos conhecer, registrar e preservar a história e as contribuições de tais sujeitos históricos no cenário educacional cearense.

Nesse sentido, biografar Maria Luiza Fontenele, professora aposentada da Universidade Federal de Fortaleza (UFC), primeira prefeita mulher não apenas de Fortaleza, mas de todas as capitais brasileiras, inclusive, única mulher eleita prefeita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) até os anos de 1989, parecia relevante e muito difícil. A relativa proximidade de uma colega do grupo de estudos “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” (PEMO) com Maria Luiza oportunizava facilitar os primeiros contatos, já que quase de imediato o seu telefone e uma prévia da sua agenda, para os próximos dias, foram

prontamente fornecidos. Surgiu, nesse momento, uma oportunidade de trabalho biográfico congruente com a proposta inicial – biografar uma educadora – e uma imediata identificação e interesse em estudar como se deu o processo formativo educacional e a inserção da mulher Maria Luiza na história política.

Iniciamos um trabalho de busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES para averiguar o que poderia ter sido produzido previamente e constatamos que não havia nenhum trabalho referente à história de vida ou ao processo educacional de Maria Luiza. Foram identificados apenas artigos e trabalhos que discorriam sobre sua gestão política enquanto integrante do Partido dos Trabalhadores (PT).

O que facilitou a fase de reformulação do projeto de pesquisa foi a participação, durante a Graduação em Pedagogia, em projetos de Iniciação Científica na área de História da Educação, nos quais as experiências obtidas favoreceram o interesse em compreender não somente os processos educativos ao longo do tempo, mas também as relações do ser humano com seu contexto social e cultural. As experiências acadêmicas possibilitaram estudos na área de História da Educação, em especial acerca de sujeitos históricos e os contextos em que estes estão inseridos, com a finalidade de uma mediação mais eficaz do processo de ensino-aprendizagem, que não se limita apenas a sala de aula, mas também aos espaços não escolares. E ante o pouco que se sabia acerca de Maria Luiza, parecia interessante compreender não apenas como ela se tornou educadora e constituiu suas práticas, mas também a relação da sua formação educacional com sua inserção política.

De posse do número do telefone de Maria Luiza, realizamos o primeiro contato para apresentação da proposta de trabalho. Na ocasião, ela nos convidou – eu e minha orientadora – para um evento em Fortaleza, a Festa da Emancipação, no qual o movimento Crítica Radical¹ propôs uma reflexão sobre a necessidade de emancipação do capitalismo e da necessidade de mudanças profundas no sistema político da atual sociedade, onde fizemos o primeiro registro:

¹ O grupo Crítica Radical é composto por integrantes que romperam com a política partidária no Ceará e propõem uma reestruturação da estrutura social a partir de lutas emancipatórias e apartidárias. Tendo como principais integrantes: Maria Luiza Fontenele, Rosa Fonseca, Jorge Paiva e Célia Zanetti o grupo que contribuiu de forma significativa para a reorganização dos movimentos sociais e sugere uma ruptura com o sistema capitalista vigente. A sede do Crítica Radical está localizada no seguinte endereço: Rua João Gentil, 47 – Praça da Gentilândia - Fortaleza - Ceará – Brasil. Contato: +55 85 3081 2956. E-mail: criticaradical@criticaradical.org. Fonte: criticaradical.org

Imagem 1 – Lia Fialho (orientadora), Vitória Chérída (mestranda) e Maria Luiza na Festa da Emancipação (19/08/16)²



Fonte: Elaborada pela autora – arquivo das pesquisadoras.

A partir desse primeiro encontro, apresentamos a proposta de biografia e iniciamos os contatos com Maria Luiza, que demonstrou bastante interesse em ter suas vivências registradas e contribuir com o debate sobre a inserção da mulher na política e na profissão docente.

Depois da conversa inicial, ficamos estimuladas a conhecer e registrar uma vida histórica, que não se resumia ao período em que ocupou o cargo de prefeita, ou de suas ações administrativas como gestora, nós queríamos conhecer a menina, jovem e mulher Maria Luiza no decorrer de percurso educativo e profissional docente. Para tal, elaboramos a problemática central do estudo: como se desenvolveu a formação educativa e profissional de Maria Luiza para possibilitar sua atuação docente e inserção política em Fortaleza?

O objetivo estava clarificado: biografar Maria Luiza Fontenele, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério e na política. Importava a sua história de vida, em especial, sua trajetória pessoal, educacional e de atuação profissional. Narrativas subjetivas que podem desvelar suas percepções, experiências e vivências significativas, já que estas são produtoras de conhecimento individual e refletem na história coletiva.

² Ressalta-se que a imagem utilizada é apenas ilustrativa, tendo em vista que não fazemos análise da mesma.

Para o alcance do objetivo geral, de registrar a biografia de Maria Luiza, foram formulados alguns objetivos específicos, quais sejam: 1. Conhecer a história de vida de Maria Luiza Fontenele considerando a contextualização histórica dos aspectos familiares, políticos e de formação educacional/acadêmica; 2. Correlacionar as narrativas de Maria Luiza com outras fontes documentais; 3. Destacar os aspectos que influenciaram sua formação para atuação como docente e militante política.

Defendemos o argumento de que Maria Luiza Fontenele não correspondeu ao ideal de formação estabelecido no seio familiar e nas instituições confessionais pelas quais frequentou em seu espaço e tempo histórico, quando criança e jovem, e rompeu paradigmas ao problematizar a educação religiosa e se inserir nos movimentos sociais e na política, interrompendo um ciclo oligárquico de alternância de poder na prefeitura de Fortaleza. Por isso o trabalho tem enfoque na trajetória educativa e inserção profissional da biografada, para tal consideramos relevante pesquisar a sua trajetória pessoal, tanto no âmbito familiar, como no social, já que o contexto educativo informal vivenciado no seio familiar, a educação formal desde o ensino ministrado nas instituições escolares e universitárias, bem como as relações socioculturais, possuem estreita interface com sua formação profissional e atuação como docente e política. A delimitação temporal estabelecida compreende o período de sua infância até o fim de sua atuação como docente do Ensino Superior, temporalidade esta que abarca também sua formação política.

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

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

compreensão de como se efetivou o rompimento de paradigmas sociais e culturais sobre o local da mulher na sociedade.

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

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

Como esta pesquisa faz parte de um projeto maior, “guarda-chuva”, intitulado “Educação e educadores (as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, situação já explicada anteriormente, as formalidades do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e do Conselho Nacional já haviam sido superadas, pois o projeto possuía autorização dessas instâncias sob parecer consubstanciado nº. 60.923/2014, para biografar educadoras cearenses. O cuidado recaiu sobre a realização das entrevistas, que tiveram autorização prévia da biografada, conforme apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em Anexo 1, com o qual se explicou o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, a possibilidade assegurada de acesso aos pesquisadores e desistência em qualquer momento, bem como a inexistência de ônus ou bônus e a finalidade de uso, exclusivo para fins acadêmicos e publicações científicas decorrentes dessa finalidade.

Com a narrativa oral gravada, transcrita, transcriada e validada, o presente trabalho partiu de um projeto previamente esboçado no âmbito da História Oral, justificando-se como metodologia por se constituir amplamente adotada em pesquisas recentes na área da História da Educação e pertinente para o alcance do objetivo do estudo em tela.

O trabalho está dividido em duas sessões, a primeira parte do trabalho apresenta a vida de Maria Luiza na infância, na convivência com os pais e irmãos, sua escolarização, o

modelo de formação recebido, o ensino secundário no Liceu do Ceará e a participação nos primeiros movimentos estudantis e sociais.

A segunda parte do trabalho se detém a formação de nível superior e a atuação docente universitária, na qual discutimos os principais teóricos utilizados pela biografada, as ideologias que fundamentavam sua prática, sua metodologia em sala de aula, os momentos que constituíram o seu fazer profissional, a inserção política e a atuação no sindicato dos professores da UFC. Esse percurso se fez necessário para melhor compreensão acerca da sua formação educacional e profissional, que possibilitaram inserção no magistério e na política.

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

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

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

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para dar início ao processo de escrita da temática de pesquisa, fizemos algumas buscas na internet para identificarmos a produção científica já elaborada sobre Maria Luiza Fontenele. Desta forma, realizamos uma pesquisa no Banco de Dissertações e Teses do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, na base de dados *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e no Portal de Periódicos do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

Durante o mês de outubro de 2016 e novamente em julho de 2017, realizamos um levantamento utilizando apenas 01 (um) descritor, que foi: “Maria Luiza Fontenele”, com o intuito de restringir as buscas e obter apenas os estudos que discorressem especificamente sobre a biografada, não necessitando de inclusão de outros filtros. Apenas no Banco de Dissertações e Teses refinamos o resultado aplicando o filtro para “Ciências Humanas”. Na tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de trabalhos obtidos utilizando o descritor:

Tabela 1 - Trabalhos obtidos em levantamento

Descritor	Banco de Dissertações e Teses (CAPES)	Scientific Electronic Library Online (Scielo)	Portal de Periódicos (CAPES)	Total
Maria Luiza Fontenele	79.544	2	8	79.554

Fonte: Elaborada pela autora.

Através dessa pesquisa constatamos que nem todos os resultados tratavam de trabalhos sobre Maria Luiza. De acordo com a análise dos resultados encontrados no Banco de Dissertações e Teses (CAPES) verificamos que apenas 05 (cinco) se aproximavam de nossa temática de estudo:

1. O Diário do Nordeste sobre a Administração Popular de Fortaleza: Palavras de oposição. Dissertação de mestrado (2011). Autor: Aristides Braga Neto.
2. Contextos de participação política de mulheres: as candidaturas das prefeitas Maria Luiza Fontenele (1985) e Luizianne Lins (2004). Dissertação de mestrado (2014). Autora: Rebeca Do Nascimento Coelho.

3. Histórias do Movimento Feminista do Ceará: Célia Zanetti, Rosa da Fonseca e Maria Luiza Fontenelle. Dissertação de mestrado (2017). Autora: Carolina Melania Ramkrapes.

4. Memória e narrativa: a História da Educação na Administração Popular de Fortaleza (1986-1988). Dissertação de Mestrado (2002). Autor: Francisco José Silva Calixto.

5. Um passado em traços: charge e a produção de sentidos sobre a “administração popular” de Fortaleza (1985-1988). Dissertação de Mestrado (2011). Autora: Matilde de Lima Brilhante.

O primeiro trabalho analisa as notícias sobre a campanha e os primeiros meses de gestão de Maria Luiza Fontenele na administração popular de Fortaleza-CE, onde as reportagens do jornal analisado expõem opiniões desfavoráveis sobre o mandato da prefeita e os integrantes do Partido dos Trabalhadores no Ceará e no Brasil.

Já o segundo trabalho investiga a participação e a representatividade das mulheres que ocuparam o cargo de prefeita em Fortaleza: Maria Luiza Fontenele e Luizianne Lins. O foco de análise busca compreender a categoria de gênero no contexto político cearense, ressaltando as relações desiguais entre homens e mulheres.

Quanto ao terceiro, não conseguimos visualizar o trabalho de dissertação durante o processo de levantamento dos trabalhos. Acreditamos que este ainda não foi depositado na biblioteca devido à data recente de defesa, que de acordo com a Plataforma Sucupira data de 31/05/2017.

O quarto trabalho apresenta uma investigação sobre a história da política educacional durante a Administração Popular de Fortaleza (1986-1988), que teve como gestora Maria Luiza Fontenele. O autor utiliza o conceito de memória para demonstrar as disputas de poder na cidade e ressalta que houve um desenvolvimento na política educacional durante o período analisado, com alicerce na educação democrática e popular.

Por último, o quinto trabalho discute a prática do humor gráfico nas charges sobre a Administração Popular de Fortaleza (1986-1988). O trabalho centra foco na linguagem chargica nos jornais da cidade, *O Povo* e *Diário do Nordeste*, sobre as disputas políticas entre Maria Luiza e os grupos formadores da grande imprensa local. Que contribuíram na construção de um imaginário negativo dessa gestão.

Já no portal Scielo, utilizando o mesmo descritor – Maria Luiza Fontenele – e marcando o campo “Todos os índices”, obtivemos 01 (um) resultado, o qual era da área de Saúde e não tinha relação com nossa temática de estudo.

No Portal de Periódicos da CAPES encontramos 08 (oito) resultados, onde apenas 01 (um) era sobre Maria Luiza Fontenele. No entanto, esse trabalho – O uso interessado do humor político nas charges da imprensa de Fortaleza (2012) – trata das representações atribuídas à Maria Luiza durante sua campanha para prefeita na cidade de Fortaleza na década de 1980. Dois trabalhos encontrados citavam também a candidatura de Maria Luiza após o período da ditadura militar no Brasil e sua filiação ao Partido dos Trabalhadores (PT), mas não discorriam sobre sua biografia ou percurso educacional e/ou formativo.

Diante do exposto, consideramos relevante o trabalho biográfico sobre Maria Luiza Fontenele, já que os trabalhos encontrados não discutem sua vida, sua infância, formação ou atuação docente. Apenas apresentam Maria Luiza como sujeito da política pós-ditadura militar, ressaltando sua administração e protagonismo feminino.

Compreender a educação das mulheres no Brasil constitui-se uma tarefa complexa, tendo em vista que é necessário considerar os fatores sociais, políticos, familiares, culturais da mulher num tempo e espaço específico da história.

Historicamente a mulher faz parte de um agrupamento social que sofreu e ainda vivencia diversas formas de preconceito, exclusão e submissão. Durante a pré-história a mulher assumia o papel de cuidar dos filhos, enquanto os homens caçavam alimentos para subsistência. Nesse momento, foi atribuído à mulher um grande destaque pelo seu poder mágico de procriação, no qual se acreditava que a figura masculina não era necessária para que tal fenômeno ocorresse. E a geração da vida se estendia a fertilidade do campo, onde se desenvolvia a agricultura, a principal atividade humana.

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

Com a invenção e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, os grupos foram exercendo atividades mais específicas e gradativamente se transformando, tanto

economicamente, como socialmente. O surgimento da família como uma microestrutura social, contribuiu com a afirmação e consolidação da superioridade da figura do homem sob a mulher.

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

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

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

Ao reconhecer que a condição feminina passou por um processo brutal de negação e exclusão nos diferentes aspectos da vida em sociedade ao longo da história, percebemos um desafio em biografar Maria Luiza Fontenele, que quebrou paradigmas socioculturais e assumiu uma função na sociedade de forma mais ativa e direta.

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

A Nova História, como abordagem atual da historiografia, também evidenciou algumas dificuldades durante sua efetivação na historiografia, sendo estas apontadas por Burke (1992, p.20) como problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método e problemas de explicação. Isso porque essa corrente historiográfica passou a valorizar também as narrativas, as memórias (individuais e coletivas) e as produções (auto)biográficas

que se relacionam com a ressignificação de conteúdos em busca de novas aprendizagens. Essa nova abordagem representa uma maneira de elaboração histórica que ultrapassa os limites na escrita tradicional da História, já que esta não abrange uma noção ampla de homem, cultura e sociedade com suas organizações e funcionalidades.

O movimento e a revista dos *Annales* (fundado por Bloch e Febvre, em 1929) é o marco, real ou simbólico, dessa nova escrita da história supracitada, que se opõe a narrativa predominantemente factual, heroica e descritiva, valorizando novas abordagens metodológicas e ampliando o campo de pesquisas e temáticas, em especial a História da Educação. A terceira geração do grupo dos *Annales* apresentou uma nova forma de contextualizar os aspectos econômicos, sociais e culturais da historiografia, para que esta abrangesse de forma mais integral a atividade humana, inovando as determinações do que poderia ou não ser considerado como História.

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

A revolução historiográfica também trouxe à tona estruturas e temporalidades das mentalidades, além da busca nas instâncias da vida social dos saberes, dos questionamentos e das vivências do simbólico e/ou do imaginário (LE GOFF, 2003). Desta forma, os registros históricos passam a ser analisados a partir de subjetividades e inconclusões, além do constante processo de construção.

Importante destacar que os documentos históricos, além de registros dos fatos e acontecimentos sociais ao longo do tempo, são também matéria-prima para a elaboração das narrativas e a nova historiografia considera fontes históricas todos e quaisquer vestígios e evidências da cultura humana material e não material (SUCUPIRA; MARTINHO RODRIGUES, 2015).

Não há na História apenas uma versão de um fato, do contrário, existem várias versões, daí a necessidade de ampliação dos estudos trabalhados pela historiografia social. A

“micro história” viabiliza o estudo das histórias vividas a partir de particularidades, sobre como o homem percebe e lida com o mundo social, através de aproximações, conflitos e contratos (LORIGA, 2011). A utilização de memórias e narrativas de pessoas que vivenciaram acontecimentos importantes, mas estão à margem da historiografia oficial, permite a percepção da realidade social como uma elaboração cultural (MACHADO, 2006).

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

A História Oral utiliza a memória humana, tanto individual, como coletiva, para valorizar a história e a identidade dos grupos conhecidos como minorias (crianças, imigrantes, mulheres). Sendo assim, a memória transformou-se em objeto da História Oral (SILVA, 2009). O conceito de memória pode ser definido como a propriedade de conservar informações, na qual ativamos um conjunto de funções psíquicas que nos possibilita recordar e atualizar impressões ou informações antigas, como estas foram processadas e/ou como foram representadas como passadas (LE GOFF, 1990).

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

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

a impressão de que estamos diante de um novo texto, onde nos emocionamos e obtemos uma experiência diferente (BOSI, 1987).

Partindo do pressuposto que metodologia é o processo pelo qual alcançamos os objetivos propostos, este trabalho trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994, p.21) “corresponde a questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Afinal, pesquisar a história de vida de uma educadora e militante da década de 1980 no Ceará e relatar suas experiências pressupõe considerar relações intersubjetivas e suas implicações na dinâmica social na qual estão inseridas que não seriam captadas em estudo de cunho quantitativo.

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

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

A História Oral utiliza a memória humana, tanto individual, como coletiva, para valorizar a história e a identidade dos grupos conhecidos como minorias (crianças, imigrantes, mulheres). Sendo assim, a memória transformou-se em objeto da História Oral. (SILVA, 2009). O conceito de memória pode ser definido como a propriedade de conservar informações, na qual ativamos um conjunto de funções psíquicas que nos possibilita recordar e atualizar impressões ou informações antigas, como estas foram processadas e/ou como foram representadas como passadas (LE GOFF, 1990).

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

De acordo com Alberti (2005), na Antiguidade clássica os gregos Heródoto, Tucídides e Políbio utilizaram a História Oral para narrar os acontecimentos de sua época (o primeiro escreveu sobre as Guerras Médicas e sobre o mundo oriental, o segundo narrou a Guerra do Peloponeso, enquanto o terceiro escreveu sobre conquistas romanas na época).

Ainda de acordo com a autora, Willian Thomas e Florian Znaniecki, ambos pesquisadores poloneses que residiam nos Estados Unidos, produziram uma obra entre 1918 e 1920 com cinco volumes intitulada “The Polish Peasant in Europa in America”, que apresentava a história de vida de imigrantes poloneses. Porém essas biografias eram elaboradas de modo a agradar aos pesquisadores que encomendaram e pagaram pela produção, de modo a desconsiderar a subjetividade dos autores envolvidos no processo de imigração.

As experiências supracitadas podem ser consideradas como precursoras da História Oral moderna, porém a primeira experiência organizada com esta metodologia data de 1948, quando Allan Nevis lançou a obra “The Oral History Project” na Universidade de Columbia. (THOMPSON, 1992) A invenção do gravador de fita foi concomitante a criação do Programa de História Oral nesta universidade, fundado por Allan Nevis e Louis Starr.

Na Europa a coleta das narrativas “de chefes da Resistência Francesa no imediato pós-guerra, ou a transcrição de testemunhos sobre a Segunda Guerra Mundial, na Alemanha” demonstra a utilização e a importância da História oral nesse período. Além disso, ao final da década de 1950, o Instituto Nacional de Antropologia do México também iniciou um trabalho para registrar as recordações de chefes da Revolução Mexicana ocorrida em 1910. Essas experiências fizeram com que este grupo fosse nomeado como a primeira geração da História Oral (ALBERTI, 2005).

Com o aprimoramento do gravador, na década de 1960, surge maior interesse em coletar, por meio de entrevistas, as histórias de vida de integrantes de grupos sociais que não deixavam registros de suas experiências em tais movimentos e suas formas de ver o mundo, o que foi denominado de “História Oral Militante”, no qual seus pesquisadores que tinha como principal objetivo fazer ouvir o que as minorias tinham a dizer.

Esses pesquisadores procuravam diferenciar-se da linha seguida pela Columbia History Office, que privilegiava o estudo das elites, e, por isso mesmo, passou a ser visto como exemplo daquilo que não se deve fazer. Naquela época, fizeram sucesso, nos Estados Unidos e na Europa, publicações que reproduziam entrevistas realizadas com camponeses e trabalhadores, sobre sua trajetória e sua vida cotidiana (ALBERTI, 2005).

Foi nesse momento (década de 1960) que a História Oral teve maior visibilidade como uma metodologia, sendo acolhida por historiadores e pesquisadores sociais. Uma metodologia que considerava relevante os indivíduos e as histórias que estes tinham para contar (ALBERTI, 2005). Essa característica de “dar voz” as minorias ainda se faz presente nos trabalhos acadêmicos atualmente, o que nos leva a concluir que a História Oral militante não foi apenas uma etapa na historiografia, já que suas características continuam sendo valorizadas nos dias de hoje.

Inicialmente a História se ocupava apenas de contextualizar aspectos políticos da sociedade, como é o exemplo de documentos sobre os reinados, as dinastias, as reformas, a religião e as revoluções. Os documentos escritos que não tivessem relação com a historiografia oficial, como os documentos pessoais e locais, estavam fadados a desaparecerem por não serem considerados válidos. Ainda com a criação de órgãos específicos de registro, certidões de nascimento e casamento, arquivos de igrejas, atas de conselhos, jornais, por exemplo, não foram preservados (THOMPSON, 1992).

A forma dominante de ser escrever a História privilegiando os acontecimentos políticos e militares entra em debate com o grupo dos *Annales*. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa que contribuiu para a mudança nos estudos históricos. Com a ampliação do campo de interesse da História para a economia, a sociedade, a cultura, essa disciplina ganha uma nova dimensão, dando maior respaldo para as experiências de vida das pessoas (BURKE, 1992).

Opondo-se à História positivista do século XIX, a História Oral tornou-se a contra-História, a História do local e do comunitário (em oposição à chamada História da nação). Por trás desse movimento, estava a crença de que era possível reconciliar o saber com o povo e se voltar para a História dos humildes, dos primitivos, dos “sem história” - em oposição à História da civilização e do progresso que, na verdade, acabava sendo a História das elites e dos vencedores (ALBERTI, 2005, p. 157).

A História Oral é uma expressão democrática e a utilização de narrativas orais (o direito de falar) é inerente à sistematização do conhecimento. Muitos aspectos primordiais para a compreensão de um dado contexto histórico, social e cultural, por exemplo, não estão em registros na historiografia oficial, devendo ser, portanto, consideradas (FIALHO, CARVALHO, 2017).

Na década de 1970, com a maior disseminação de trabalhos e estudos apoiados na “História Oral Militante”, há uma tentativa de transformar essa oralidade “militante” em “acadêmica”, mediante a publicação de manuais e revistas produzidas por pesquisadores

norte-americanos com o intuito de estabelecer padrões sobre a coleta e o tratamento das entrevistas. Nesse momento também são organizados encontros, eventos e reuniões por pesquisadores europeus e americanos com a finalidade de discutir sobre a utilização e as experiências com a História oral. Esta metodologia chega ao Brasil em 1975 com a realização do I Curso Nacional de História Oral, organizado pelo Subgrupo de História Oral do Grupo de Documentação em Ciências Sociais composto pelas seguintes instituições: Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (ALBERTI, 2005).

Como consequência do acolhimento da História Oral no Brasil surgiram as primeiras entrevistas do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Estas pesquisas versaram sobre o regime militar, “os processos de formação das elites, as influências políticas e intelectuais, os conflitos e as formas de conceber o mundo e o país” (ALBERTI, 2005, p. 160-161).

Em 1980 há um processo de consolidação da História Oral tanto na Europa, como na América, com a publicação de coletâneas, artigos, revistas. No Brasil durante a década de 1980 houve a formação de núcleos de pesquisa e programas em História oral, com enfoque em diversos objetos e temas de estudo.

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade (FERREIRA, 1998, p.12).

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

Dessa forma, a História Oral se constitui no campo científico como a forma de apresentar, através da entrevista, a autoridade e a autoconsciência do narrador, que levanta experiências e questionamentos sobre fatos que talvez o entrevistado ainda não havia pensado seriamente. A História Oral tem início com a oralidade do narrador e é encaminhada para o

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

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

[...] os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história com fatos reconstruídos, mas também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com alteridade dos narradores, a entender representações (PORTELLI, 1998, p. 111).

A reconstituição de uma história de vida parte sempre do individual para o coletivo, na qual as entrevistas vão passar pela interpretação do pesquisador que também vai ativar sua subjetividade, história de vida e consciência, para compreender a realidade histórico-social de seu narrador. Através da História Oral biográfica podemos descrever a trajetória de Maria Luiza, um ser único, social, original e irrepitível; sua identidade pode ser compreendida através de seus atos e palavras, colhidos pelas narrativas (auto)biográficas e correlacionadas com outras fontes documentais, que possibilitam ao pesquisadores interpretá-las e reconstruí-las.

A História oral é atualmente uma metodologia que vem conquistando cada vez mais espaço no âmbito das pesquisas educacionais, já que adquiriu validade e competência, o que nos leva a buscar a ampliação de sua área de atuação, interlocuções e diálogos com outros campos do saber.

A Biografia como gênero da História Oral, pode proporcionar maior visibilidade às mulheres na história, revelando trajetórias, experiências, saberes e demais aspectos que promovem reflexões sobre o papel feminino na sociedade e na atuação educacional, profissional, política e histórica.

Narrativas (auto)biográficas têm a intenção de reconstruir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado no período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos e o objeto da narração (ABRAHÃO, 2010, p.191).

A abrangência das fontes (auto)biográficas proporciona o estudo da história de forma mais aproximada e concreta, tendo em vista a facilidade de apreender o passado pelas gerações futuras, além de compreender experiências específicas.

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

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

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

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

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

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

o personagem e o ambiente físico e social. (MARTINHO RODRIGUES, 2015, p. 57).

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

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

A incorporação da (auto)biografia na área de História da Educação se dá quando o conceito de “Educação” passa a ser compreendido em sua abrangência, a partir de sua complexidade e seus processos. Para Martinho Rodrigues (2013), a Educação é um fenômeno amplo que está intrinsecamente ligado aos fenômenos sociais, podendo ser considerada como o aprendizado tanto da cultura, como da socialização que o indivíduo estabelece nas relações, evidenciando suas possibilidades.

É necessário reconhecer e reafirmar a complexidade da concepção de Educação, e que ela ultrapassa os muros da escola, podendo ocorrer em locais diferentes e/ou em inúmeras situações sociais, por isso Libâneo (2002) explica que as práticas educativas podem ser classificadas como formais, não-formais e informais

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. (LIBÂNEO, 2002, p. 31).

O processo educativo pode acontecer no seio familiar, no trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Desta forma, podemos considerar que as biografias realizadas na área de História da Educação se justificam pela oportunidade de compreensão da educação em diversas dimensões (MARTINHO RODRIGUES, 2015, p. 68). Porém os estudos (auto)biográficos só receberam aceitação após uma revolução interpretativa e conceitual no campo da historiografia que possibilitou novas formas de escrever história.

Dessa forma, a memória de Maria Luiza, que é sujeito único da pesquisa, constitui uma ferramenta importante para compreendermos e registrarmos as impressões, vivências e lembranças de uma mulher em determinado contexto histórico, haja vista que ao compartilhar sua memória ela contribuirá com a análise de práticas em determinado contexto e suas particularidades, pois como afirma Alberti (2005, p. 165), “uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

Como o instrumento de coleta de dados foi utilizado o recurso da entrevista, com roteiro semiestruturado, de modo a valorizar o que Maria Luiza considera relevante sobre suas experiências durante a sua trajetória formativa. De acordo com Gatti (2012, p.47), a técnica é de longe algo abstrato, do contrário, “é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Esses relatos orais salvos por gravações eletrônicas quando transcritos, transcritos e validados, tornam-se um registro em fonte oral.

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

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

A primeira entrevista foi agendada para o dia 26 de agosto de 2016, porém a biografada precisou remarcar, por motivos de recuperação da saúde, após realização de Endoscopia. É importante salientar que Maria Luiza apresenta limitações físicas, por ainda estar em acompanhamento médico após cirurgia de câncer no estômago (2009).

O local para a realização da entrevista foi a sala de radiotransmissão na sede do movimento Crítica Radical, grupo que integra atualmente. A biografada optou por iniciar sua narrativa de forma linear, contando sua história pela a origem, a infância, o convívio familiar e o internato nas escolas de freiras de Quixadá e Fortaleza, essa entrevista durou cerca de uma

hora e dez minutos. Nesse momento Maria Luiza também assinou o termo de consentimento para discussão e divulgação de suas narrativas.

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

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

A segunda entrevista aconteceu no dia 05 de outubro de 2016, em uma sala de ex-deputados da Assembleia Legislativa do Ceará, local escolhido pela biografada por ser próximo de sua residência e possuir fácil acesso. Discutimos sobre o ensino secundário no Liceu do Ceará, a inserção nos movimentos sociais, a formação em Serviço Social e o início de sua atuação como docente na Universidade Federal do Ceará. Essa entrevista durou cerca de uma hora e vinte e três minutos.

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

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

As fotos cedidas por Andrea Fontenele, em sua maioria, referiam-se ao período em que Maria Luiza estava à frente da administração de Fortaleza, em reuniões, visitas, comícios, comemorações e debates; além de registros de sua atuação como deputada, em seus dois mandatos. Não encontramos fotos de Maria Luiza como docente ou ainda de registros pessoais de sua infância, juventude, durante o período escolar e com seus pais. As poucas fotos em família, com a filha e o esposo, foram achados importantes para a pesquisa e

encontram-se no decorrer do trabalho. Estávamos cientes da dificuldade em encontrar registros fotográficos, tendo em vista que a própria biografada informou que não tinha nenhum documento pessoal.

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

Para a realização da terceira entrevista também encontramos algumas dificuldades. Na primeira semana do mês de março, Maria Luiza marcou conosco – eu e minha orientadora – no Tribunal de Justiça do Ceará, pois iria participar de uma audiência no local e em seguida procuraria uma sala para nos conceder a entrevista. No entanto, as datas de audiências foram alteradas e Maria Luiza não se lembrou de nos contatar. Dessa forma, tivemos que adiar o encontro.

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

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

A biografada validou as entrevistas no dia 24 de agosto de 2017, quando também assinou o termo de autorização para publicação de suas fotografias. As entrevistas constituem a biografia, que é um recurso de formação. É relevante para a reflexão de práticas, saberes, trajetórias, bem como para discutir, nesse caso, como foi o percurso de militante política e professora que atuou no contexto histórico específico.

Além das entrevistas, essa pesquisa foi composta de fundamentação bibliográfica, na qual utilizamos parte dos trabalhos encontrados nos bancos de pesquisa anteriormente citados, juntamente com outras fontes escritas sobre os assuntos que se relacionam com a vida

da biografada – Azzi (2008), Freire (1987; 2013), Poerner (1979) – e a contextualização histórica do trabalho. Como afirma Gil (1999, p.65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Outras fontes, como as fotografias da biografada e as reportagens do jornal *O Povo* e da *Revista Veja*, também foram utilizadas, para melhor compreender como viveu e constituiu suas práticas, contextualizamos a vida de Maria Luíza dentro de um cenário educativo, político, social e histórico.

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

3 A VIDA DE MARIA LUIZA FONTENELE

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

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

[...] quando eu completei 72 anos, que eu disse que o pessoal queria que fosse 27, porque a exigência sobre minha pessoa é como se eu tivesse 27 anos. Você tem que fazer isso, você tem que fazer num sei o quê, estude... Num sei o que, entendeu?! Mas é uma exigência por quê? Porque eu tive oportunidades que outras pessoas não tiveram, e por tanto tenho possibilidade de ser muito mais crítica do que outras pessoas. (Maria Luiza, 16/03/17).

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

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

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

O “Jornal O Povo Online”³, em 2015 publicou uma reportagem sobre Maria Luiza após 30 anos de sua gestão em Fortaleza. Percebemos que o texto publicitário aponta Maria Luiza como um símbolo para a política brasileira, pois ela foi a primeira mulher de uma capital brasileira a se tornar prefeita. Além disso, a reportagem ressalta a gestão conturbada na administração popular (1886-1889), especialmente pelo rompimento com o governador do estado do Ceará – Tasso Ribeiro Jereissati – e, posteriormente, a expulsão de Maria Luiza do PT, devido a sua relação com o Partido Revolucionário Operário (PRO)⁴, além de um suposto atrito que envolvera coronéis cearenses e interesses do PT.

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

Afora as reportagens, alguns trabalhos científicos, livros e dissertações – BRAGA NETO (2011), BRILHANTE (2012), COELHO (2014) e FIRMO (2017) – procuram contextualizar a gestão de Maria Luiza com o período político no qual atuou, reforçando sua forma de pensar, sempre contrário a política vigente.

Maria Luiza não logrou êxito em sua administração. As razões para tanto são várias. O "Grupo da Maria" (dissidente do PC do B) cometeu vários equívocos. Defender o povo não implica abrir mão do diálogo com outros setores sociais. Maria Luiza, socióloga, deputada estadual em duas legislaturas pelo PMDB, isolou-se na prefeitura. Inabilidosamente, atritou-se com as várias facções do Partido dos Trabalhadores, cujas disputas também atrapalhavam a Gestão Popular — acabou

³ Maria Luiza. Há 30 anos, uma onda vermelha tomava conta de Fortaleza. Reportagem do Jornal O Povo online em: 15 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/11/14/noticiasjornaldom,3534171/maria-luiza-ha-30-anos-uma-onda-vermelha-tomava-conta-de-fortaleza.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2017.

⁴ Os amigos políticos de Maria Luiza após serem expulsos do PC do B se organizaram para militar em outro partido. Em 1986 criaram o Partido Revolucionário Operário, que além de clandestino e revolucionário, se escondiam através da militância petista (FIRMO, 2017).

depois expulsa da agremiação. Maria defrontou-se igualmente com a forte oposição de certos movimentos populares, ligados ao arqui-rival PC do B. (VIEIRA BRUNO; FARIAS; ANDRADE, 2002, p.12).

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

Faltou experiência. As classes dominantes e os governos estadual e federal promoveram um escandaloso boicote à petista. Na época, vigorava a constituição de 1967, a qual impunha uma forte centralização do poder. Isso significa que, entre outras coisas, os prefeitos não tinham autonomia para gastar; para qualquer obra importante deveriam pedir dinheiro aos executivos estadual e federal. Ora, Sarney, Gonzaga Mota e depois Tasso dificultaram ao máximo o repasse de recursos à administração de Maria — para que "alimentar" o inimigo? Sem dinheiro era complicado administrar uma prefeitura falida, com dívidas gigantescas. Os servidores, com salários atrasados, entraram em greves (greves, quem diria, apoiadas pelas elites). A cidade teve seus serviços essenciais quase que paralisados; professores, médicos, garis de braços cruzados; escolas, hospitais fechados; lixo se acumulando pelas ruas; buracos na pavimentação das avenidas. médicos, garis de braços cruzados; escolas, hospitais fechados; lixo se acumulando pelas ruas; buracos na pavimentação das avenidas. (VIEIRA BRUNO; FARIAS; ANDRADE, 2002, p.12-13).

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

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

Imagem 2 – Reportagem da Revista Veja em 1985: Maria Luiza enfrenta dificuldades em Fortaleza



Eduardo Suplicy sugestia para que o PT se defina no campo ideológico

O governador quer que a população brasileira se mobilize para fazê-lo presidente, enquanto o PT tenta mobilizar pedregos da sociedade brasileira para levá-lo para a esquerda, atrás das bandeiras de um vago socialismo.

O socialismo do PT existe, mas é visto de tantas maneiras por seus militantes que acaba por não ter forma. O presidente do PT, por exemplo, vê que é uma boa idéia obrigat os comerciantes a vender mais barato para os pobres. "O governo deveria baixar um decreto obrigando os supermercados a vender uma cesta básica de alimentos a preço de custo", propõe Lula. "Os supermercados já têm tanto lucro com a venda de produtos eletrônicos e outros que poderiam aguentar essa cesta básica sem problemas", afirma.

Esta indefinição traz algumas vantagens. Como o PT não sabe direito onde vai chegar, setores da Igreja vinculados à Teologia da Libertação, por exemplo, acham que podem caminhar com o partido. "Ao menos por enquanto, o PT é o partido que mais se identifica com a organização popular", diz frei Benedito Pradol, pároco da Igreja Senhor do Bonfim, em Santo André, que participa de mobilizações sob o guarda-chuva do PT. Dentro do próprio PT, no entanto, há vozes que pedem por uma definição.

"Está na hora de o PT tentar se definir claramente em termos ideológicos", sugere o deputado Eduardo Suplicy, candidato do partido à prefeitura de São Paulo. A própria imagem colada a Suplicy ao longo da campanha re-

vela que há dificuldades a resolver. Com a suspeita de que os paulistas desconfiariam de um candidato a prefeito que aparecesse na televisão com as preocupações que circulam nos reuniões de militares, a cédula do PT escrita a idéia de vender Suplicy como um sabonete. Assim, o candidato petista falava menos em problemas das classes desfavorecidas do que muitos concorrentes e apresentava uma embalagem que misturava alegria, juventude e até um pouco de galante. Suplicy, que dá aulas de Economia na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, é um dos vários professores universitários que procuram contribuir para aclarar as idéias que o PT deve defender. Não está fácil. O PT é uma heterogênea reunião de operários com educação e intelectuais até hoje em busca de um entendimento. Adultra-se dentro de sua diversidade muita gente das mais diversas localidades, no espectro que tende para a esquerda.

FIEL DA BALANÇA — No interior do partido se amonocou desde grupos trotskistas no lado de esquerda, que há estão em nome das Comunidades Eclesiais de Base ou da Pastoral Operária, até sindicalistas independentes. Ao vencer a eleição para a prefeitura de Fortaleza, a candidata do PT, Maria Luiza Fontenele, descobre imediatamente que tinha pedras pelo caminho não apenas nos partidos adversários. No PT de Maria Luiza, para se ser a exata dimensão de sua confusão interna, funciona um grupo chamado Movimento Comunista Internacional, que briga com outro batizado de Movimento de Emancipação do Trabalhador. Há o pessoal da Igreja, muito ativo e muito fiado em Fortaleza. Finalmente, atuam em torno da nova prefeita representantes do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário e membros trotskistas da Convergência Socialista, uma agremiação pequena mas extremamente barulhenta. Pressa nessa teia, Maria Luiza já começa a sair para seu lado petista do interior do Ceará, na tentativa de contrabalançar o apoio que não tem entre os grupos que contestam sua liderança na capital. Ao mesmo tempo, trata de apresentar-se como o fiel da balança para evitar que as divergências se alastrem.

"Eu corro em fralda própria, independente de todas as correntes políticas do partido", diz.

Ela tem urgência em vencer a guerra interna porque a externa será muito árdua. Ao tomar posse, encontrará de saída uma greve na própria prefeitura: ne-



O padre Benedito, de Santo André, apoio condicional ao partido de Lula

tude dos funcionários está de braços cruzados porque quer receber salários atrasados que não aparecem. Até os convênios estão no momento. Não há dinheiro para resolver prontamente a questão dos salários em atraso e a sovia prefetca, na falta de uma solução melhor, dispôs-se a renunciar aos próximos vencimentos e pediu aos seus auxiliares de primeiro escalão que fizessem o mesmo. A ideia é generosa, mas como go convênios um alto poder de provocar sustos. Temerosos de que a prefeita possa querer meter também nos seus vencimentos, com o apoio da população, alguns vereadores, que ganham 20 milhões de cruzeiros por mês, já declararam que se dispõem a pedir o impeachment de Maria Luiza logo depois do posse.

UMA RIQUEZA — No agitado quadro ideológico do PT, há, porém, uma chefa que se impõe vivamente — a do grupo mais afiado às questões práticas do trabalhador do que aos problemas dos livres. O ex-metalúrgico Lula está na presidência do partido. Djilma Bonfante, outro metalúrgico, sócio da Mercedes-Benz, ocupa a liderança do PT na Câmara dos Deputados. Jair Meneguelli, o presidente da CUT, saiu da linha de produção da Ford. Esses homens, incisivos nas críticas que despejam sobre o governo, sobre políticos rivais e sobre qualquer coisa que julgam existir em prejuízo dos trabalhadores, exibem sempre opiniões pécoras — e em muitos casos são criticados internamente por elas.

"Não se pode querer que um partido político seja construído da noite para o dia", diz José Dirceu, secretário-geral do PT em São Paulo.

"O caso se originou da coexistência de vários movimentos políticos e sociais e essa diversidade é uma riqueza, não um defeito", afirma.

Uma característica do PT está na coexistência entre algumas de suas práticas internas e as preceções que faz para consumo do público externo. No plano externo, briga sempre por mais democracia. No interior, aplica-o. Quando os deputados Antão Soares, Bete Mendes e José Faleiros decidiram votar em Tancredino Neves no Colégio Eleitoral, contra a en-



A prefeita Maria Luiza enfrenta problemas de todo tipo em Fortaleza

tada da maioria petista, o partido resolveu expulsá-los. Lula defendeu os deputados. Tinha que o partido se desgostasse junto à opinião pública. Ele acabou, no entanto, a voz do PT e passou a defendê-la. "A decisão do partido foi boa para ambos os lados", diz. "Os deputados não queriam mais ficar cotizados e, para nós, não interessa ter gente que já não está de acordo com nossas idéias."

LENÇÃO E BOMBACHAS — Em boa parte, é esse caráter democrático do PT que faz com que seus militantes sejam mais ativos. Os do PMDB em muitos casos não levam nem a família. Os do PT arastam novos adeptos para seus quadros por todas as partes onde andam. A democracia, no entanto, causa ao PT os mesmos problemas que provoca fora dele. No caso de Lula, por exemplo, ele precisou se abster no episódio do Colégio Eleitoral a uma tese incoerente simplesmente porque ele era caregado com burlaria até por seus aliados mais fiéis do ABC paulista. "Nos reuniões plenárias do PT, os grupos radicais acabam ganhando muito espaço", pondera o deputado Antão Soares, hoje no PMDB. Os petistas calculam que dispõem hoje de uma contingente de 90.000 pessoas, na maioria jovens, disposto a participar festas no sábado, jogos de futebol nos domingos e algumas horas de folga em dias variados da semana para distribuir panfletos ou participar de reuniões. Se tivesse de pagar por esse proselitismo, o PT teria de desembolsar, segundo estimativas de seus dirigentes, algo em torno de 6 bilhões de cruzeiros por mês.

Os militantes do PT aparecem animados por toda parte. Na semana passada, disfarçaram-se a encantar os cartazes da PM paulista para evitar o despejo dos ocupantes do conjunto habitacional de Santo André, da mesma forma que se postavam ao lado de ocupantes de terras nas zonas rurais. E, ainda são, tratam de convencer mais gente a aderir à estrutura do PT. Em 1974, o galeto Avelino Gantzer, que estava no Pará como colono, vestiu bombachas e pôs um lenço vermelho no pescoço para simbolizar a murguração da redeira Transamazônica pelo presidente Emílio Médici. Chegou a impor um número de dança típica gaúcha para entreter o presidente. Tinha vagas preferências políticas na época e inclinava-se pela Arena.

"Acreditava nas promessas de uma vida melhor", conta.

Gantzer, convertido, é hoje vice-presidente da CUT. Na última quarta-feira, o homem que estudou a política de um presidente do ciclo militar há anos anos estava na porta do Palácio do Planalto, engrossando a manifestação contra a reforma agrária decretada pelo primeiro presidente civil nos últimos vinte anos. Em São Paulo, o funcionário público Nelson Machado, 37 anos, um dos milhares anônimos da frota chafaleira petista do país, dedica 30 horas semanais aos

Fonte: Arquivo digital da Revista Veja.

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

Nota-se que nem o mandato como deputada estadual, nem o mandato de deputada federal lhe aferiu tanta visibilidade, porém Maria Luiza rompeu com o Partido dos Trabalhadores (PT), em seguida se distanciou da política institucional. Isso aconteceu após aproximação e identificação com autores do *Krisis*, que contribuíram para que ela, juntamente com o seu grupo, criasse o Crítica Radical, este movimento que é atualmente o seu maior projeto.

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

O fracasso do marxismo tradicional não é para nós, de maneira nenhuma, uma razão para nos tornarmos "realistas" relativamente à economia de mercado, pelo contrário remete-nos para a necessidade de ultrapassar os seus limites e constrangimentos teóricos e práticos. Uma crítica fundamental da produção de mercadorias, do trabalho, do dinheiro, da organização social patriarcal e das relações de dominação é hoje mais premente do que então, precisamente porque o sistema de produção de mercadorias da modernidade se encontra num processo de crise fundamental e irreversível que desencadeia gigantescos danos a nível mundial. (Traduzido do alemão da Homepage www.krisis.org por José Paulo Vaz)⁵.

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

O Grupo *Krisis* criou o "Manifesto contra o trabalho", na tentativa de questionar se o trabalho está mesmo na centralidade da atividade humana, ou se apenas faz parte da sujeição dos indivíduos para a manutenção do sistema capitalista. A perspectiva do grupo vai de encontro à ontologia do ser social (posicionamento marxista), que afirma que o trabalho é o pressuposto de toda atividade humana, através da relação/transformação da natureza e da práxis humana.

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

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

⁵ Apresentação de Anselm Jappe: O que é a "*Krisis*"? (Tradução: José Paulo Vaz).

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

O homem, através do trabalho, humaniza a natureza e, também, a si próprio. A objetivação de suas forças genéricas, que se realiza em primeira instância por meio da atividade produtiva, só se torna efetivamente possível entrando o homem em relação com os demais. Portanto, a atividade produtiva, o eterno metabolismo entre o homem e a natureza, cria não só objetos, mas, também relações humanas, isto é, relações sociais historicamente determinadas. (COSTA, 1999, p. 165).

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

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

Ao considerar apenas o aspecto negativo, o grupo *Krisis* nega a política, e conseqüentemente, as formas de organizações tradicionais que foram criadas, como o sindicato e o partido político, que são as duas estruturas básicas e elementares da política. Historicamente, a política é uma atividade de administração, ou de atos de manifestações, da mesma forma temos a necessidade de questionar: será que considerar apenas o lado negativo

da política não é uma contradição? A política existente dentro da lógica capitalista pode deixar de existir sem atos políticos?

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

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

A partir da adesão dos pressupostos teóricos do grupo *Krisis*, o grupo Crítica Radical formado por Jorge Paiva, Maria Luiza Fontenele, Célia Zanetti e outros militantes começou a desenvolver suas atividades em 1973, após a saída de Rosa Fonseca da prisão, mas sua consolidação veio acontecer um pouco mais tarde. A concretização do grupo Crítica Radical teve marco em novembro de 2000 em Fortaleza-CE, após a realização de um seminário no qual um grupo que já vinha criticando as categorias do marxismo, se organizou a fim de defender uma releitura crítica das obras de Marx, que para eles, não fizeram mais sentido depois da queda do muro de Berlim em 1989.

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

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

O grupo Crítica Radical tem organizado, em Fortaleza, seminários, estudos, debates, lançamento de livros e outros eventos que levantam a bandeira de suas campanhas,

pelo “Não Voto”, contra a violência, pelo fim da criminalização dos movimentos sociais. Além disso, o grupo luta pela verdade sobre crimes, torturas, mortes e desaparecimentos de cearenses vítimas do período da ditadura militar.

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

No entanto, meu estilo de vida é difícil de romper, porque eu moro num local, no quintal da Assembleia Legislativa (risos), eu tenho, disponho de todas essas coisas e... durmo só numa cama grande, se quiser botar ar condicionado bota, se não... Ai dormir com uma pessoa que ronca lá dentro do sítio, num sei quantas pessoas... ai é uma coisa mínima que termina, digamos, mantendo você dentro da lógica do sistema. Não compro roupa, ai a minha irmã diz, “mas adora as minhas blusas caras” (risos), mas minha irmã... Essa daqui eu ganhei, essa aqui que comprei de verdade [apontando para a roupa que vestia], que eu digo assim, foi do meu aniversário que a minha filha me deu, mas minha irmã me dá de seis blusas, cada uma mais chique que a outra. E ai? Eu devia não vestir. Então é um padrão de vida que você tem, a alimentação que você quiser, então é bem... o sistema lhe pega! (Maria Luiza, 16/03/17).

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

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

Ao longo do texto iremos discutir qual a trajetória traçada por Maria Luiza, os caminhos formativos, as atividades profissionais e até mesmo pessoais, já que estes aspectos são indissociáveis e ao mesmo tempo elementos básicos para compreendermos como ela se constituiu o agente feminino de personalidade forte e de grande representatividade na cidade

de Fortaleza-CE. Afinal, reconstituir a biografia de Maria Luiza com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção política é objetivo dessa pesquisa.

3.1 INFÂNCIA E FAMÍLIA

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

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

Nós éramos, quer dizer, minha mãe teve 9 filhos, mas uma das meninas faleceu neném, então nós somos 4 homens e 4 mulheres. Meu pai é... o nome dele é o nome do pai dele, Antonino Fontenele. Antonino Barreira Fontenele, mas sempre usou só o nome Antonino Fontenele. Ele estava cursando Agronomia aqui em Fortaleza, quando houve uma decisão que ele iria para essa propriedade de meu avô, em Quixadá, e lá ficaria. E foi a época que ele casou-se. Minha avó materna viúva, então resolveu investir também na compra dessa terra e foi morar com a filha dela que casou com papai, que é Diva Acreana de Menezes, por ter nascida no Acre e o pai da minha mãe não colocava o nome, sobrenome da mulher... colocava onde a pessoa nascera, então minha mãe, nome de solteira Diva Acreana de Menezes e depois ficou Diva de Menezes Fontenele. (Maria Luiza, 12/09/16).

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

Havia um verdadeiro time (risos), papai com os homens e mamãe e minha avó com as mulheres, aliás, minha avó ficava no meio termo, ela sempre foi muito danada,

mais em torno desses homens, eu acho que anulou um pouco a minha mãe. (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

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

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

No contexto da seca de 1942 no Ceará, muitas famílias flageladas e dizimadas pela estiagem serviram de “bode expiatório” para a manutenção de um acordo existente entre o governo brasileiro e o governo norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, que “em troca do fortalecimento de tropas para combater o Eixo nos campos da Europa, o governo

norte-americano se comprometeu a dinamizar a exploração da borracha na Amazônia” (FILHO; SOUZA, 1983, p.60).

Após os japoneses decidirem cortar o fornecimento de borracha para os Estados Unidos da América, milhares de cearenses, e nordestinos em geral, migraram para a região amazônica acreditando estar lutando pelo fim do nazismo, quando na verdade estavam servindo de mão-de-obra para a exploração dos seringais que deveriam contribuir para o estoque de matéria-prima no território americano.

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

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

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

O interventor Carneiro de Mendonça emite apólices de cem mil réis (cem cruzeiros) ao portador, amortizáveis em 10 anos, no total de 5.000 contos de réis destinados à construção de açudes particulares. Isto permitia, indiretamente, auxiliar com serviços nas fazendas a muitos homens, que ficariam a salvo da contingência penosa de abandonar seus lares (SOBRINHO, 1982, p.48).

Tentou-se contribuir para a amenização das consequências da seca nas regiões afetadas, porém vale ressaltar que a família de Maria Luiza não sofreu os impactos e continuou revendendo produtos alimentícios na cidade de Quixadá, provenientes da produção em Fortaleza. Conforme ela recorda:

Havia assim, os irmãos e a minha irmã mais velha com a minha avó moraram, instalaram uma casa em Fortaleza e tinha nos fundos da casa... era uma casa grande ali no Joaquim Távora, nos fundos da casa tinham umas vacas, eles tiravam leite e vendiam, mamãe mandava queijo do interior e eles adquiriam carne não sei aonde e

vendiam. Então tinham um açougue que vendia queijo, carne e leite, leite diário né, que eles tiravam das vacas. (Maria Luiza, 12/09/16).

Tal fato possivelmente decorre da produção agropecuária da família ser na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, onde a escassez de água não impedia a realização das atividades por possuir melhor estrutura. Seus pais davam maior importância para a alimentação e os estudos dos filhos, de modo que a renda da família era destinada essencialmente para esses âmbitos. Todos viviam de forma humilde, vestiam-se de forma simples, a mobília da casa tinha apenas o necessário. Tais afirmativas são percebidas na narrativa:

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

Maria Luiza morou no interior de Quixadá durante grande parte da sua infância, juntamente com os pais, os irmãos e a avó materna, na Fazenda Senegal. O nome da fazenda fazia referência ao país da África Ocidental, já que nela ainda habitava uma família negra, vinda dessa região. Na fazenda, as mulheres cuidavam da casa, os homens do roçado e os filhos das duas famílias, que tinham idades parecidas, brincavam e cresciam juntos.

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

Maria Luiza se aproximou da filha mais nova do casal africano, Rosália, para que com ajuda dela e de sua irmã Luce, pudessem enfrentar e ser “mais danadas” do que os meninos nas atividades do sertão. Ao recordar de sua infância, ela sempre remete as suas “danações”, que na época era, por exemplo: insultar um animal e sair correndo para ele não a pegar, pular a porteira, subir em árvores até chegar ao galho mais alto para pular dentro do rio. Maria Luiza lembra que os meninos (seus irmãos e demais crianças que brincavam na fazenda) faziam uns carrinhos de madeira e ela, juntamente com Luce e Rosália, tentava criar carrinhos para serem mais velozes que o dos meninos. Quando já morava em Fortaleza, ela

nos contou que gostava de participar dos folguedos, de acordo com o Dicionário de Sociologia referem-se:

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

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

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

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

Eu gritava muito quando era pequena! E levava inclusive não só carão, mas castigo, por que minha mãe tinha enxaqueca, meu pai tinha enxaqueca, os meninos davam uma cochilada depois do almoço e eu só gritando (risos), eu acho que era pra ter um espaço! Porque você tinha... os irmãos homens, a irmã mais velha que se formou em professora” (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

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

Pode-se entender que o mito no passado era uma forma de relatar acontecimentos na vida do homem, ou seja, a sua origem, as suas ações diante da natureza, as suas atitudes na resolução de problemas do dia a dia. A linguagem de cada mito varia de acordo com o espaço temporal em que ele é recontado ou reinventado, pois não se sabe o que pode ser verdade ou mentira sobre histórias que são contadas por séculos. O mito foi e continua sendo uma forma de explicar determinadas ações que foram julgadas corretas, fantásticas ou fabulosas.

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

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

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

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

Eu dormia na primeira sala da casa, de rede e ao acordar eu tinha que lavar a rede, estender a rede e lençol... e lavar, limpar a sala, jogar a água pra fora, e me dava

vergonha, por que isso indicava que eu tinha mijado na rede. Então, eu não sei lhe dizer o tempo que eu fiquei lá, mas eu fui pro internato, na época que eu fiquei no internato nesse colégio de freiras, era Lucinha, eu e a Zeneida, a minha irmã mais nova. (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

O processo de colonização negou a identidade do índio e a sua forma de viver. O processo de aculturação resultou na consolidação do catolicismo no território brasileiro e aos que tentaram resistir sentiram o poder da força e da espada. Essa foi a herança deixada pelos portugueses para a nação brasileira que estava em processo de constituição. A presença do catolicismo estendeu-se aos demais períodos históricos brasileiros nas esferas política, econômica, social, cultural e educacional.

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

Faz parte desse processo de fé católica o entendimento de que foi Deus que criou o mundo, com todas as criaturas e todas as boas obras, um dogma inquestionável relacionado a existência humana na terra, onde tudo que era criação de Deus era divino. No seio familiar essa ideia de “divino” se estendia a cada membro da família, sendo estes intocáveis e

expressão da “própria ordenação do mundo feita por Deus desde o início. Daí a noção profundamente arraigada dos pais como representantes do poder divino” (AZZI, 2008, p.45).

Na mentalidade popular, foi sendo constituída a semelhança dessa expressão divina no setor social, onde uns eram ricos, nobres e livres, enquanto outros estavam em posição contrária, sendo pobres, plebeus e escravos. O catolicismo provocou uma conformidade na sociedade escravocrata e patriarcal, em que a posição social dos indivíduos era justificada pela seguinte “verdade”: “é porque Deus quer/quis assim”. De tal maneira que Maria Luiza não questionava o fato da família negra servir sua família na Fazenda Senegal, isso era comum e aceitável. Já que as obras de Deus são perfeitas, as imperfeições são consequências atribuídas ao poder diabólico, responsável e reprodutor de todos os males do mundo. O demônio era a figura na qual todo homem deveria temer, um inimigo que levava a todos para o caminho da perdição. Percebe-se a dualidade entre o bem e o mal imerso no imaginário de nossa sociedade pela Igreja Católica. E tais valores eram repassados para Maria Luiza tanto no seio familiar como pela escola católica a qual frequentava.

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

Quando algum membro da família devia confrontar-se com uma situação difícil, não faltavam súplicas religiosas carregadas de afeta: “Deus te proteja” ou “Deus te ajude”. Em caso de viagens ou de partida, havia sempre na despedida os votos de uma proteção divina: “Deus te acompanhe” ou “Deus te guie”. Quando se perguntava sobre a saúde dos parentes, dava-se logo a resposta comum: “A família vai bem, graças a Deus”. (AZZI, 2008, p. 46).

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

Considerando a superioridade de Deus e a pequenez do homem, cabia a esse último recorrer ao intermédio dos anjos e santos (amigos de Deus). As crianças desde muito cedo aprendiam a venerar anjos e santos, bem como cantigas que deveriam ser cantadas em eventos sacros. Cada família tinha seu santo protetor, onde as imagens eram expostas em santuários e nas paredes da sala. Nos engenhos e fazendas era comum a família construir uma

capela junto à casa-grande a fim de adorar a imagem, realizar novenas, terços e demais celebrações especiais. E na casa de Maria Luiza o cenário não era diferente. A formação religiosa foi consolidada no lar, através das mães que transmitiam todos esses ensinamentos da cultura cristã para os filhos, utilizando a bíblia ou o exemplo de vida dos santos, de modo que as crianças aprendiam a grandeza de Deus, o poder da intercessão e os valores morais vigentes.

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

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

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

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

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

O Colégio Sagrado Coração de Jesus, como instituição escolar católica, disseminava a formação da moral, alicerçada no modelo de Maria, no qual as moças deveriam seguir como forma de apropriação de princípios e virtudes. Dessa forma, instituíam-se a

vigilância de pensamentos e atos, sob pena de punição. Havia um controle da conduta moral e uma vigilância para que não houvesse “pecados mundanos” (AZZI, 2008).

De acordo com Foucault, a disciplina “é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício.” (FOUCAULT, 1998, p. 143) Com o disciplinamento dos corpos e das condutas, as freiras inculcavam o modelo de Maria. Este modelo mariano de ser não dizia respeito apenas aos ritos e devoções, mas a própria vivência e prática cotidiana a fim de se alcançar uma “pureza” e a virgindade. De acordo com o modelo instituído pela Igreja Católica, o bom cristão era aquele que tinha conhecimento das verdades da fé, seguia os preceitos morais e recebia frequentemente os sacramentos da confissão e da comunhão. Maria Luiza, na percepção das freiras, incorria em perigo ao se envolver com homem em namoricos e desobedecia a norma de ser recatada, assexuada, devota apenas aos estudos e a Deus. Como se tivesse cometido um pecado enorme,

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

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

Então quando foi no 7 de setembro eu dei uma fugidinha até o sítio pra ver se encontrava com o cara (tom de riso), porque ele tava lá, ele estudava aqui (em Fortaleza) e tava lá (em Quixadá). Aí de noite eu ia pra festa e meu pai disse que eu não ia, a Mirian tinha feito um vestido de acordo com minha nova estatura (risos). E ele não deixou, portanto, foi aí o castigo, mas eu disse que qualquer coisa daí pra frente ele já era tão grande que não tinha problema. Não tenho conhecimento de nenhum gesto do meu pai durante toda minha vida em que ele tenha sido grosseiro com minha mãe ou tenha tratado mal qualquer um dos filhos, e ele tinha uma verdadeira adoração pela sogra! (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

Maria Luiza reconstitui suas memórias ligadas à família com muito afeto, recordando da imagem do pai como especial, respeitador, culto e querido, e, principalmente, a figura paterna estava associada ao modelo de emancipação que ela almejava. Já sua mãe é mencionada como uma mulher amável e doce, mas que não era o exemplo de vida que ela gostaria de seguir por ser dependente e exclusivamente dona de casa. Maria Luiza aponta que absorveu muitas características e atitudes de seu pai, já que as decisões familiares eram tomadas por ele e a figura de sua mãe representava submissão. Seus irmãos também foram significativos para a constituição da sua personalidade, quando serviram de inspiração de beleza (Luce), de trabalho (Clóvis e Duílio), entre outros aspectos que não foram expressos. Como menciona Bosi (1987, p.39), “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”.

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

3.2 ESCOLARIZAÇÃO: O PRIMÁRIO E O SECUNDÁRIO

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

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

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

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

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

Maria Luiza recebeu instrução elementar em casa, ensino denominado de “Primeiras Letras”, que tem referência na legislação educacional desde o período imperial no Brasil, quando Dom Pedro I, pela Lei de 15 de Outubro de 1827, determinou a criação de escolas e a liberdade do ensino de ler, escrever e contar (MENEZES, 1960). A instrução por meio de escolas de Primeiras Letras ocorreu durante longo período no cenário cearense, pois mesmo antes da organização do ensino e do currículo dos níveis primário e secundário estes demoraram a se efetivar e continuava, paralelamente, o ensino das primeiras letras sendo ministrado em casa, principalmente no interior do Ceará pelo fato do acesso a escola ser mais difícil.

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

No caso de Maria Luiza, ela recebia na sua própria residência a professora, que no período era chamada de mestre de primeiras letras, que ensinava a ela, aos irmãos e a filha da empregada de sua casa. A Lei de 15 de Outubro de 1827 (art. 6º) traz referência ao que se deveria ensinar aos alunos: ler, escrever, contar de acordo com as quatro operações básicas, Geometria prática, a Gramática da Língua Nacional, a Doutrina católica apostólica romana e seus princípios morais, bem como as regras de civilidade (MENEZES, 1960). Maria Luiza recebeu, na medida do possível, formação semelhante a este currículo, que era padronizado para esse nível de ensino na época. Aprendeu os elementos iniciais da leitura, escrita e aritmética através destas aulas recebidas em casa.

A Escola Normal do Ceará, destinada à formação de professores, foi criada apenas em 1884, antes disso cabia ao professor que não tivesse necessária instrução, como afirmava a Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das Capitais.

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

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

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

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

Advogados, médicos e outros profissionais liberais também foram responsáveis por ministrar disciplinas nas diversas instituições de ensino, mas como estes já possuíam

diplomas de bacharéis, suas atividades estiveram voltadas para as instituições de nível secundário, como o Liceu do Ceará (1845), o Ateneu Cearense (1863) e demais seminários e colégios. Vale ressaltar também que padres e religiosos das diversas ordens ainda eram figuras responsáveis pelo ensino, principalmente nas escolas de congregações.

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

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

A Educação acompanhou as transformações da sociedade brasileira e das ideias liberais advindas da Europa, distinguindo a instrução do povo e a instrução das elites, estabelecendo diferenças culturais significantes. Enquanto a escola primária era destinada à população menos favorecida economicamente, com saberes elementares das ciências físicas, naturais e sociais, por exemplo; a escola secundária destinou-se a formação das elites, com ensino da cultura humanística (SOUZA, 2008).

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

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

Anísio Teixeira resumiu a realidade existente e justificou as mudanças necessárias a uma nova escola nos quatro itens que se seguem: (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (CAVALIERE, 2010).

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

Durante a República, no lugar de escolas improvisadas em casas, pudemos perceber a supremacia dos grupos escolares, encontradas nas grandes cidades, caracterizavam-se pela modernização e educação democrática. Muda-se também o método de ensino mútuo para o ensino simultâneo.

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

Quando a irmã mais nova de Maria Luiza, Zeneida, completou 9 anos de idade e ainda não havia iniciado os estudos na escola, os pais pediram para a madrinha de Maria

Luiza matricular as três filhas mais novas no Colégio Sagrado Coração de Jesus, que funcionava em regime de internato. Assim, Luce, Maria Luiza e Zeneida saíram do interior de Quixadá para o centro da cidade para estudarem juntas, já que em Quixadá não havia escolas rurais acessíveis de qualidade e a educação era prioridade segundo a percepção de Antonino Barreira Fontenele. Maria Luiza recorda:

Houve um período que nós estudamos as três internas no colégio de freiras em Quixadá, que foi depois desse primeiro momento que com nove anos a Zeneida ainda não estudava e a minha mãe falou com minha madrinha em Quixadá para eu ficar lá pra estudar no colégio de freiras, mas não interno. Mas acho que aguentei só um semestre, não sei se foi um semestre todo. (Maria Luiza, 12/09/16).

Ao entrar no colégio interno com suas irmãs, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, Maria Luiza iniciou os estudos no espaço formal de ensino. Na instituição, cursou o terceiro ano do Ensino Primário, pois já era alfabetizada. Mas sua experiência nesse colégio durou apenas um semestre.

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

O objetivo de formação do colégio Sagrado Coração de Jesus para o município de Quixadá era a formação humanística, no qual o intuito da instituição se pautava na formação do cristão fiel, justo, envolvido com as causas católicas e que esteja sempre a serviço da “construção Reino de Deus” e sua expansão (Agenda escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, 1994).

O colégio Sagrado Coração de Jesus foi fundado em 1938, pela Irmã Plácida e pelo Padre Luis Braga Rocha. Inicialmente, funcionou em anexo a Paróquia de Quixadá, até ser construído o prédio próprio, com ajuda das irmãs alemãs. A priori ofertou ensino primário às crianças e aos jovens, fundamentado na formação cristã. A partir de 1940, o colégio passou a oferecer outros cursos, como o de Admissão, Complementar e Normal Rural, em seguida, ofertou o Curso Ginásial, em 1954. O curso Normal compõe a oferta da instituição a partir de 1958 (Agenda escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, 1994).

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

Maria Luiza considera que o ensino a ela oferecido era de qualidade, de modo que teve acesso às artes, as ciências e as línguas, porém sua maturação à frente das meninas de sua época, não concebia os ideais de formação das irmãs que a escondiam do mundo, de modo que sempre se envolvia nas chamadas “atividades extra”, que se realizavam fora da escola, no intuito de poder driblar o internato: “Eu era do coral do colégio, então assim, quando o padre dizia: quem quer fazer obra das vocações sacerdotais? Eu já tava dentro do carro pra ir atrás de pedir coisa fora, né! Do colégio.” (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

A sexualidade foi o ponto de maior controle e punição nas escolas católicas, tendo em vista que a virgindade era considerada como o maior “bem feminino”, e a sua perda antes

do casamento resultava na rejeição familiar e social. O despertar da sexualidade exigia controle e a sua manifestação estava sempre acompanhada da punição e/ou da culpa.

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

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

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

De acordo com Foucault (1998), o ato de falar sobre sexo já constituía uma forma de controle, já que não era permitido pensar, falar ou fazer algo relacionado ao assunto. Ou seja, o controle tornava-se negação. E as escolas foram os locais de maior exercício de controle e moralização.

Não, palmatória não. Mas quando a gente se danava demais ia pra um lugar chamado cafua. Era um quatinho fechado de baixo da escada, e eu fui uma vez pra essa cafua e odiei, você tinha a sensação de prisão, mas foi só uma vez, mas odiei! (Maria Luiza, 12/09/16).

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

Assim, a religião católica na figura do colégio cumpriu seu papel, já que o “grande objetivo do poder disciplinar é o adestramento, que se utiliza, para isso, de instrumentos simples: a vigilância hierárquica, que vigia; a sanção normalizadora, que normaliza; e o exame, que vigia e normaliza.” (SANTOS, 2005, p. 8) Com isso, Maria Luiza não recorda esses momentos de punição com bom agrado:

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

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

Como era de costume nas cidades interioranas, quando os filhos das famílias mais abastadas alcançavam o último nível de educação formal disponível na região, esses eram encaminhados para as capitais, a fim de prosseguirem os estudos. Desta forma, Maria Luiza mudou-se com a irmã mais velha, que já era casada, para Fortaleza, onde estudou no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, cursando o final do primário e os quatro anos do ginásial. Essa instituição era considerada de referência para a educação feminina no Ceará, conforme menciona Girão:

[...] Colégio Nossa Senhora de Lourdes (externato e internato), fundado e dirigido pela intelectual Ana Bilhar e destinado ao sexo feminino. Iniciado em 1889 na Serra de Guaramiranga, transferiu-se em 1896 para Fortaleza. Professorado escolhido e escolhido currículo. A sua orientação pedagógica ajustava-se ao que de melhor havia naquela época. Sabia dar o máximo de brilho e distinção social e artística às suas festas e solenidades. (GIRÃO 1962, p. 288).

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

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

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

Bom, aí tudo que você poder imaginar que uma pessoa pudesse fazer sendo interna eu fiz, aliás, não fiz porque eu não peguei a área do esporte, eu peguei a área da Arte e a área da visitação, por que eu queria sair do colégio, num dava para ficar todo o tempo ali, né?! Então, dia de domingo tinha uma missa cinco horas da manhã, e eu preferia acordar de madrugada e ir pra missa às 5h da manhã pra vê o povo na outra

igreja e andar na rua, do que assistir a missa que tinha no colégio. Eles diziam: quem quer assistir a missa de 5h?! Eu era uma das primeiras, e participava de tudo quanto era dramatização, participava de todo tipo de dança! Era balé, era num sei mais o quê, participava de tudo! E estudava música, no piano, mas quando a freira dava as costas eu ia para música da amplificadora, eu tocava música... então, eu tenho registrado na minha memória acho que quase todas as músicas daquela época (Maria Luiza, 12/09/16).

As festas escolares eram realizadas com muita solenidade, nas quais as famílias e as autoridades locais se faziam presentes para apreciarem os resultados obtidos através da ação educativa das irmãs. É possível identificar que a educação ministrada pelas religiosas objetivava a manutenção dos valores tradicionais, porém com características para formação de um público letrado e urbano.

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

Percebe-se a organização dicotômica do ensino no qual, de um lado havia a defesa pela formação da cultura humanística (cultura literária), e do outro, o conhecimento científico que priorizava elementos úteis para ocupações do mundo do trabalho (cultura científica). Contudo, para as mulheres, além do ensino estar associado às prendas do lar, não se estimulava o prosseguimento aos estudos em nível superior, mas a aquisição de um bom casamento era o destino preterido às mulheres de boa família.

Ao ingressar no Liceu do Ceará, Maria Luiza recebeu formação secundária e humanística, referente à cultura literária destinada a formação das elites, conforme a sua narrativa:

Bom, e, com uma certa idade eu comecei a estudar latim e me apaixonei pelo professor, ele era bancário e ensinava Latim. Eu não conseguia aprender Latim de jeito nenhum e ele pedia para eu estudar, mas não tinha jeito [...] (Maria Luiza, 12/09/16).

O ensino secundário era pautado na cultura literária, enquanto os conteúdos científicos não tinham tanta relevância, fato que gerou muitos debates e discussões, pois os educadores afirmavam que, para o Brasil alcançar a modernização que desejava, a elite que

estava sendo formada deveria receber o conhecimento científico. (SOUZA, 2008) Os conteúdos deste nível de ensino estavam presentes no nosso território desde o Período Colonial, através da ação da Igreja Católica.

De 1889 à 1930 o campo educacional sofre modificações em sua legislação, principalmente nos níveis secundário e superior. Por meio de reformas⁶ implementadas após discussões de políticos e intelectuais, foi que o ensino secundário passou por uma organização geral a fim de se estruturar como “educação geral desinteressada” ou “estudos especializados” para melhor atender às necessidades do grupo econômico que se queria formar (SOUZA, 2008, p. 109).

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

Contrariamente a proposta dos liceus, houve um crescimento da instalação de instituições de preparação para os cursos profissionais superiores, nos quais os estudos secundários foram reduzidos aos requisitos cobrados nos exames preparatórios, estabelecidos pelo governo para admissão dos alunos nas Faculdades. Resultado disso foi mudança do ensino seriado para o ensino secundário parcelado, irregular e de curta duração, que afetou os liceus provinciais, os colégios particulares, o Colégio Pedro II⁷ e demais instituições de educação secundária.

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

Nos quatro primeiros anos do curso que passou a ser de sete anos, além das línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, inglês e alemão), não se ensinavam senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura o

⁶ A Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) foram as principais reformas do Ensino Secundário no período republicano.

⁷ O Colégio Pedro II (1837) foi a mais importante instituição de humanidades criada pelo governo do Império, com a predominância de estudos literários. Foi considerado o modelo para as demais instituições do Império no Brasil e tornou-se o único colégio autorizado a realizar exames ao grau de bacharel.

1º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoam-se nos três últimos, enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que quaisquer outras disciplinas. (AZEVEDO, 1996, p.559).

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

Em 1843 o então Presidente da Província Cearense, José da Silva Bittencourt, elaborou relatório para informar sobre a situação da instrução no Ceará e constatou que havia 44 cadeiras de ensino primário, onde apenas 5 delas destinavam-se à formação feminina. (SOUSA, 1961). Devido à desintegração das cadeiras isoladas existentes na capital, Silva Bittencourt propõe a união das mesmas em um só edifício, nas quais os professores deveriam ser de ensino secundário, iniciando, dessa forma, a formação de um Liceu ou Colégio de Humanidades.

Pela lei de n. 304 de 15 de julho de 1844 foi criado o Liceu do Ceará, instituição instalada apenas em 10 de outubro de 1845, pelo mesmo presidente José Maria da Silva Bittencourt.

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

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

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

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

[...] o Ginásio Nossa Senhora de Lourdes, ficava quase vizinho, quase vizinho não, no outro quarteirão da casa de minha irmã. E logo ali na esquina tinha o que?! Tinha um Corpo de Bombeiros, um quartel dos bombeiros, e a luta dos estudantes do Liceu pela meia passagem! Então eu disse é aqui que eu vou, e comuniquei ao meu pai que eu queria fazer o Curso Superior e que achava que o Liceu era o que preparava melhor e eu ia passar para o Liceu. Ai meu irmão disse: “você pensa que esse seu primeiro lugar em colégio de freira lhe garante a entrada no Liceu?!” (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

Fonte: SOUSA, Joaquim Moreira. **Estudo sôbre o Ceará**. MEC, INEP, Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, n.º. 8, 1955. p.82.

O currículo do Liceu estava pautado na formação humanística e clássica, de acordo com o art. 1 da Lei de n. 304, seriam reunidas na instituição as cadeiras de “philosoohia racional e moral; rhetorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geographia; historia; latim; francez e inglez”.

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

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

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

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

Em 1845 o Liceu aprovou seu primeiro regulamento, pela Lei de n. 361, no qual a composição de 70 artigos tratava das atribuições do diretor, do secretário, do porteiro, dos professores, de matrículas e férias, bem como dos castigos submetidos pelos alunos, mas não havia nenhuma descrição sobre o exame de admissão, apenas para os exames finais e para receber prêmios (MAGALHÃES JUNIOR, 2013, p.10).

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

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

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

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

[...] o CLEC era o grêmio do colégio. Então tinha esse nome, Centro Liceal dos Estudantes do Ceará, aí eu apoiei a chapa de oposição, que eu também mantenho a música: “Nós somos da juventude, da juventude liceal. A (...) num sei o que já se aproxima, levemos o CLEC a nova rotina, na chapa de oposição votemos todos sem

exceção, pois o Liceu precisa de uma turma que tem ação”. Ai dizia o nome da diretoria que tinha na época, que era a grande coisa que nós [...] “e Luana a secretária que também luta e trabalha para o mesmo setor”, que era mulher e a outra chapa não tinha mulher.” (Maria Luiza, 12/09/16).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Durante a Quarta Semana Nacional da ACB foram criados alguns movimentos de atuação na classe média e trabalhadora, como Ação Católica Operária (ACO) e a Ação Católica Independente (ACI). Foram criados também movimentos para os jovens: Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Universitária Católica (JUC).

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

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

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

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

Além das qualidades mínimas, os que serão mais úteis para a JEC são os que: (a) têm uma maior influência em sua sala de aula; (...) (b) têm uma personalidade marcante que faz com que eles sejam reconhecidos; (c) são conhecidos como os

primeiros na sala de aula (não somente pelas boas notas nos estudos, mas por suas iniciativas nas atividades, e por causa de sua capacidade para realizar qualquer obra construtiva no seu meio). Não seria interessante escolher aqueles que não merecem a confiança de seus colegas para encarrega-los de um serviço de responsabilidade (JEC, s. d.:11, *apud* ARY, 2000, p. 120).

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

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

O engajamento da juventude católica nos movimentos políticos resultou numa aproximação desta com os partidos de esquerda, fato que afastou esses jovens da igreja católica que até o momento lhes dava proteção. A partir desse rompimento a Juventude Católica passa a ser alvo da repressão política e policial que caracterizou o cenário político do Ceará e o Brasil no período pós-1964. Outra consequência do rompimento da juventude com a Igreja foi o abandono do discurso desenvolvimentista tão disseminado nessa instituição, em troca da emergência de um posicionamento revolucionário, de caráter nacional e anti-imperialista.

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

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

Aí do Liceu eu participava do CLEC, participava da JEC, participava dessa movimentação na Igreja do Rosário e continuava participando de atividade cultural, música, essas coisas. Então quando eu entrei no Liceu, abriu-se mais! E quando eu entrei na universidade... ai nós tomamos conta do mundo! Foi no período que os

estudantes achavam que, da expressão “tomar o céu de assalto”, então, eu nunca pertenci a nenhuma organização de cunho marxista, no entanto, eu era tão da linha de frente de tudo no mundo que eles pensavam que eu era ligada a algum partido, é tanto que quando houve o golpe militar eu fui chamada, mas eu não tinha vinculação com nenhum partido. Eu sempre fui ligada a esse movimento, a JEC, e nas atividades ligadas a igreja. (Maria Luiza, 12/09/16).

Além da participação em movimentos estudantis, ainda no Liceu do Ceará ela iniciou um trabalho social que inicialmente era uma proposta do colégio, mas que motivou experiências futuras e estimulou sua escolha no vestibular, conforme ela conta:

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

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

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

O bairro Pirambu, de acordo com Oliveira (2014), foi esquecido pelos governantes locais de Fortaleza durante muitos anos, por representar um local marginalizado, onde se encontravam perigosos, prostitutas e doentes. Esse estigma, ou seja, a ideologia como forma de atribuir inferioridade ao grupo social que morava no bairro, era percebido principalmente nas divulgações de notícias em rádio, jornal e televisão presentes desde o período de sua criação na década de 1930.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E então o Agamenon perguntou quais as alunas que gostariam de fazer uma pesquisa no Pirambu, das alunas do Serviço Social eu fui a primeira (risos), me apresentei por que queria conhecer mais de perto, então pronto, a gente fez uma relação muito especial com o Pirambu, tanto é que, assim, nós fomos para Marcha do Pirambu, e fizemos teatro em cima do palco, nós do Serviço Social, e fomos pra linha de frente da luta a musica lá era: “Vem ver a Fortaleza no Pirambu marchar, somos pessoas humanas, temos direitos que ninguém pode tirar”. (Maria Luiza, 05/10/16).

No envolvimento com as causas sociais do bairro Pirambu, Maria Luiza conhece e se aproxima de Agamenon, com quem se casaria no final do ano de 1965. Os dois compartilharam muitas atividades políticas e acadêmicas, o que justificou o interesse de Maria Luiza por ele, fato que com seu ex-namorado não era possível devido o mesmo ser militar e possuir posicionamentos ideológicos e políticos distintos. Além disso, a aproximação de Maria Luiza com a população do Pirambu e sua relação com a liderança da Igreja Católica que militava pelos direitos políticos e sociais das camadas populares foi fundamental para sua eleição como prefeita de Fortaleza no ano de 1985.

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

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

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

De acordo com Carvalho (2003), essa Marcha tomou conta das atenções de todos na capital cearense, onde uma multidão de pessoas, com cartazes e palavras de protesto, chamou a atenção das autoridades sobre os direitos do povo. E Maria Luiza, que participou desse processo enfatiza:

[...] abalou a cidade, foi uma coisa assim fantástica, para nós estudantes foi a glória. Em seguida nós fizemos uma marcha contra o imperialismo, contra os Estados Unidos, inclusive nos nossos cursos, (Maria Luiza, 05/10/16).

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

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

nós tínhamos uma cisão entre professores que estavam interessados em fazer um trabalho de comunidade, mas no ali existencial ou de ter a pessoa que precisa do

serviço social, e uma outra linha na qual perfilavam quase todos os outros professores era a linha da promoção do ser humano né. Então você tinha Diatahy, você tinha Maria do Carmo, tinha Lair..., e outro era o, Tarcísio que eu disse, esse pessoal todinho era dessa linha que é mais, digamos assim, promocional. (Maria Luiza, 05/10/16).

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

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

4 A FORMAÇÃO SUPERIOR

Após terminar o ensino secundário, Maria Luiza logo ingressou no Curso Superior de Serviço Social. Vale ressaltar que esse curso foi criado em 1950 com a Escola de Serviço Social, que estava vinculada ao Instituto Social de Fortaleza, mas era administrada pela Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria.

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

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

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

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

A referida Escola funcionou com instituição particular até ser agregada à UFC em 1953. Dessa forma, permaneceu na condição de agregada durante dezoito anos, até sua incorporação à UECE em 1975. Como Maria Luiza ingressou na Escola em 1962, esta ainda era anexa à UFC.

[...] eu entrei em 62 na época do governo de Virgílio Távora. No período nos fazíamos críticas ao governo de Virgílio Távora, era tão interessante, assim, atividades muito interessantes.... A escola era um pouco isso, um pouco colégio de freira e um pouco universidade. Então nós tínhamos professoras, no caso da que era coordenadora do trabalho lá no Pirambu, ela era nossa professora de comunidade e queria falar das comunidades fora daqui e nós dissemos que não queria, nós queríamos estudar as comunidades, a comunidade do Pirambu... por que tinha coisa escrita sobre ela e era nossa realidade, porque a gente está estudando coisa de fora,

né?! Criou um certo atrito com ela, mas a gente conseguiu superar o impasse, ao mesmo tempo que ela dava a matéria das comunidades fora daqui, ela pegava a experiência do Pirambu que era a mais, adequadamente, chamada de comunidade. Eu digo pelas relações que o pessoal mantinha seja através da igreja, seja através do Serviço Social (Maria Luiza, 05/10/16).

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

Importa, portanto, conhecer o cenário político brasileiro e cearense para que seja possível compreender as atividades desempenhadas por Maria Luiza ao longo de sua formação superior, que influíram nas escolhas políticas, bem como nas condutas adotadas antes o cenário sócio-histórico.

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

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

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

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

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

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

Militares das forças policiais, do Exército, da Aeronáutica e demais ministros de guerra posicionaram-se contra a posse do vice-presidente João Goulart, desrespeitando o estado democrático e infringindo as normas constitucionais. Em seu lugar, nomearam como presidente o então chefe da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili.

Acontecimento este compreendido como golpe, resultou em movimentos de resistência, liderados, inclusive, por Leonel Brizola, que deu início a mobilizações no Rio Grande do Sul, sendo estas difundidas em todo o país, tendo como principal protagonista o movimento sindical. Tal movimento de resistência contribuiu para que as forças armadas que lideraram o golpe concordassem com negociações com representantes políticos.

Destas negociações (cujo líder civil foi o deputado Tancredo Neves, do PSDB mineiro) surgiu um acordo: Jango tomaria posse se o regime presidencialista fosse substituído pelo parlamentarismo. Esta solução, por meio de uma emenda à Constituição (prevendo, para 1965, um plebiscito sobre a continuidade do parlamentarismo), equivalia, de fato, a um "golpe branco": Jango assumiria o governo com poderes claramente reduzidos - o que significava, na verdade, uma ruptura com a legalidade democrática - refém de um Congresso Nacional conservador. O "golpe branco", sendo um frustrado "ensaio geral" do que ocorreria em 1964, já indicava que a conspiração antidemocrática que vinha desde a década anterior avançava nas sombras (PAULO NETTO, 2014, p.31).

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

Os principais partidos políticos do período, Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e União Democrática Nacional (UDN), liberais e anticomunistas, tinham como principal característica a defesa dos interesses das oligarquias rurais e da pequena burguesia, opondo-se a reforma de base rural. Contra o ideário liberal estava a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luiz Carlos Prestes, representando a frente de esquerda, já que as ideias comunistas difundidas em maior proporção no Brasil, em consequência da Guerra Fria têm ascensão no governo de Jango e tornam-se ainda mais ativas no período da ditadura militar (PAULO NETTO, 2014). Vale ressaltar que o anticomunismo incutido no PTB foi visivelmente reduzido após a morte de Getúlio Vargas, o partido apropriou-se de ideias reformistas e sofreu diferenciações dentro de sua organização interna, característica também de outros partidos políticos que também sofreram diferenciações internas mediante a configuração da política brasileira.

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

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

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

1) eliminar a desorganização no abastecimento; combater a inflação; erradicar o analfabetismo; ampliar o mercado de trabalho; 2) criar condições para o controle permanente do processo inflacionário e o aumento da eficiência da administração pública; e 3) iniciar o processo de reforma agrária. As medidas relevantes compreendiam: 1) medidas para o combate à inflação; 2) reforma tributária; 3) reforma administrativa; 4) reforma agrária; 5) reforma cambial 6) reforma bancária 7) código de telecomunicações; 8) controle da remessa de lucros para o exterior; 9) eliminação dos abusos do poder econômico; 10) reformulação da política de comércio exterior 11) nacionalização das empresas concessionárias de serviços públicos controladas pelos capitais estrangeiros; 12) institucionalizar o planejamento econômico e social (VIANA, 1980 *apud* MOREIRA, 2011, p. 260).

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

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

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

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

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

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

Durante o governo de Jango há um expressivo desenvolvimento dos movimentos operários e sindicais em militância, com interesses rurais, democráticos e desenvolvimentistas. Esses lhe davam apoio, juntamente com a esquerda parlamentar, a União

Nacional dos Estudantes e demais trabalhadores. Opositores do governo Goulart alertavam a sociedade para o perigo da instalação do comunismo, que poderia ameaçar a democracia e os valores cristãos dos brasileiros, através de uma “onda vermelha”.

O contexto do campo e dos trabalhadores rurais foi considerado propiciador da luta entre as forças políticas e ideológicas opostas em voga no Brasil. Camponeses e trabalhadores rurais tornaram-se sujeitos no espaço de decisões políticas, recebendo visibilidade para a conquista dos direitos trabalhistas, mediante o governo que objetivava reformas nesse cenário. Por outro lado, havia as forças conservadoras, que se opuseram e organizaram movimentos em defesa de seus interesses.

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

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

Os movimentos e iniciativas de estudantes que ansiavam por mudanças políticas, econômicas e sociais no país, entre as décadas de 1950 e 1960, foram motivados pelo reformismo, ou seja, pelo sentimento de mudança nos principais setores da sociedade. Dessa forma, surgem as organizações operárias que se aliam as entidades estudantis com o objetivo de alcançar, além de discussões políticas, visibilidade, a fim de galgar as reivindicações que o movimento operário-estudantil considerava como sendo resultado do imperialismo e do latifúndio. Estudantes universitários e suas entidades de representação que estiveram à frente de movimentos operários foram abruptamente interrompidos pelo golpe civil-militar de 1964 (MATTOS, 2013).

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

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

[...] atuando com base num forte aparato repressivo, a ditadura vai atacar a crise econômica tendo como bases principais a restrição do crédito, o arrocho salarial (o salário mínimo, por exemplo, chegou em 1968 com poder aquisitivo reduzido em 30% em relação ao de 1961), o aumento da carga tributária e a reorientação dos gastos do Estado, facilitando a entrada de capital internacional e levando à falência diversas empresas nacionais de pequeno e médio porte (BARROS, 2011, p.16).

As condições para não retirar João Goulart do governo estavam postas pelos representantes militares: “romper com o movimento sindical, intervir nos sindicatos e na UNE e reprimir os comunistas” (PAULO NETTO, 2014, p.68). Não concordando com as condições e recusando o acordo, Jango é oficialmente retirado da presidência no dia 2 de abril (mesmo estando no território brasileiro e contra a renúncia), sendo posto em seu lugar Ranieri Mazzili, mediante aprovação oficial do embaixador Lincoln Gordon. João Goulart partiu para o exílio em Uruguai, onde permaneceu até sua morte, em 1976.

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

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

O governo estadual do Ceará, na figura de Virgílio Távora que assume seu posicionamento político, demonstrou-se favorável ao golpe militar e declarou posição de defesa pela ordem e segurança pública do estado, contra a “onda vermelha” e ao comunismo

local. Virgílio consolidaria o governo militar no estado tomando medidas em consonância com o golpe civil-militar de 1964. O intuito era dar aos militares a atribuição de “salvadores” do país, contra os inimigos comunistas, contando até mesmo com Marcha da Vitória:

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

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

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

[...] a ditadura vai atacar a crise econômica tendo como bases principais a restrição do crédito, o arrocho salarial (o salário mínimo, por exemplo, chegou em 1968 com poder aquisitivo reduzido em 30% em relação ao de 1961), o aumento da carga tributária e a reorientação dos gastos do Estado, facilitando a entrada de capital internacional e levando à falência diversas empresas nacionais de pequeno e médio porte (BARROS, p.16).

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

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

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176) (SAVIANI, 2008, p. 299).

Após diminuir os recursos destinados à educação na esfera pública, o governo iniciou um processo de desvalorização do princípio da gratuidade do ensino, a partir da concessão de bolsas e da Reforma Universitária (1968). A institucionalização do tecnicismo como ideologia oficial de Estado esteve no cerne dos debates educacionais e o ensino nas

escolas estava regulado pelo autoritarismo, valorizando o “fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais.” (FERREIRA, 2008, p. 343).

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

Já no contexto rural, ainda que o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado durante o governo João Goulart tivesse sido mantido, nenhuma reforma saiu do papel. Do contrário, a forma como foi tratada nesse período, não contribuiu para que os trabalhadores rurais obtivessem vínculo empregatício, além do aumento dos boias-frias e a migração interna de milhões de trabalhadores do campo para as áreas urbanas.

Em 1965, todos os partidos políticos foram abolidos, sendo criados apenas dois novos partidos: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). O primeiro era o partido do governo, o segundo possuía caráter moderado de oposição. As ações da extrema esquerda foram intensificadas entre 1964 e 1968, quando a esquerda se radicalizou e tomou caminhos de clandestinidade e de organização com luta armada. Nesse mesmo período temos a determinação dos AI’s (Atos Institucionais), decretados pelas forças armadas como mecanismos de controle dos militares sob a sociedade.

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

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

Apesar de sua participação nos grupos católicos, Maria Luiza não comunga com as ideias da igreja em apoiar o período ditatorial. Como o Curso de Serviço Social estava

diretamente envolvido com as questões sociais da cidade, através dos estágios e atividades de alunos e professores nas áreas mais vulneráveis, este lhe proporcionou um espaço de reflexão sobre a liberdade e os direitos do homem, bem como um espaço de resistência contra o governo instaurado.

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

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

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

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

No Ceará, a intervenção militar significou não só a “defesa da pátria”, mas uma vitória da família e da religião. Virgílio Távora e os grupos conservadores da igreja católica se ajudavam mutuamente no projeto militar a favor da ordem e da segurança, como o autor ratifica: “[...] após o golpe um conjunto de lideranças, pertencentes às classes produtoras, às

instituições públicas, religiosas e políticas, resolveu colaborar com o regime militar, afirmando que estariam em permanente vigilância contra os comunistas.” (COSTA, 2015, p.70).

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

A existência de integrantes conservadores e progressistas na Igreja Católica influenciou ações divergentes dessa instituição a partir de direcionamentos nas escolas católicas, nos seus jornais em circulação e até mesmo durante as celebrações religiosas no seio da igreja física. Desta forma, percebemos a ingerência do grupo conservador católico na formação da consciência política da população cearense, desde o governo de João Goulart e sua intenção quando se posicionou contra as Reformas de Base, até a consolidação do regime autoritário que perseguiu e condenou aqueles que não concordavam com o regime no qual foi instalado no país.

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

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

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

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

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

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

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

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

O Padre jesuíta Henrique Lima Vaz foi o religioso que mais influenciou a AP, desenvolvendo papel expressivo na formulação ideológica desse movimento, que rapidamente se expandiu devido “ao senso de missão política” e “à autenticidade de suas lideranças” (AZZI, 2008, p. 150).

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

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

Foi essa fundamentação teórica que Maria Luiza tomou para si durante seu engajamento nos grupos da AP católica. O reconhecimento das relações de poder e a internalização de pressupostos cristãos, contribuíram para a sua formação como mulher e para

sua atuação profissional/militante, sempre em busca da superação de problemas sociais, com a finalidade de alcançar a formação de uma consciência emancipatória.

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

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

O grupo *Povo de Deus* da AP católica no Ceará, desenvolvia ações junto à trabalhadores rurais e urbanos, através dos sindicatos com a finalidade de difundir aspectos do socialismo democrático, de promoção humana e educação popular. Nele Maria Luiza participou do Movimento de Educação de Base (MEB).

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao perguntarmos por que as freiras a queriam expulsar, Maria Luiza acrescenta:

[...] porque esse professor denunciou a gente, elas sabiam que nós éramos quem dirigíamos o movimento estudantil e naquela época foi muita gente colocada pra fora da universidade, professores e estudantes, e elas queriam nos botar pra fora. (Maria Luiza, 05/10/16).

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

O envolvimento com as questões políticas e suas relações com trabalhadores e moradores dos bairros mais pobres de Fortaleza, nas quais Maria Luiza tinha aproximação,

tanto pelo Curso de Serviço Social, como pelas experiências profissionais, fizeram com que ela enfrentasse a repressão do período:

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

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

Teve um geral da Universidade Federal do Ceará de todas as lideranças, mas também o que eles me perguntavam eu não sabia de nada, mas não sabia mesmo por que a gente tinha essa realidade de junção com o pessoal, por exemplo, as festas que tinham no restaurante universitário, chamava CEU, Casa do Estudante Universitário, as festa que tinham no CEU, os teatros que a gente fazia, principalmente na faculdade de Direito, onde um dos teatros foi sobre a marcha do Pirambu, sobre a história do Pirambu que foi nós quem preparamos [...] (Maria Luiza, 05/10/16).

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

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

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

Na época o Serviço Social tava muito em volta do Paulo Freire, e as pessoas tentando se apropriar com unhas e dentes dessa teoria. Então, era assim, uma coisa muito importante, é você ter aquela escola, ela tinha um “Q” diferente das outras. E a turma da Hermingarda pegou isso e nós reforçamos, era a turma que tava saindo e nós, a turma que estava entrando. Na nossa turma tinha uma freira e ela era muito extraordinária e ela sustentou muito a nossa coragem, as que estavam mais na militância política, aí ela: Vamos esse final de semana pra praia num sei onde, casa de freira ela levava a gente aí lá a gente conversava, aí, ai vamos num sei pra onde. E quando entrou confronto na nossa turma, o pessoal da igreja queria que eu fosse candidata do centro acadêmico e o pessoal do PC queria Maria Laura Pinheiro, que era aquela lá do Limoeiro... do Limoeiro?! Não tô fazendo confusão, da região do Jaguaribe. E.. Sim aí eu disse que não tinha nenhum problema, eu disse que queria

ser era vice, porque a Maria Laura era mais responsável, assim... mais organizada, mais séria! Então eu queria Maria Laura e o pessoal da igreja disse que não havia um... [pensamento interrompido] ai eles ficaram com medo de ir pro confronto e a gente ganhar, aí fizemos uma composição. Eu saí como presidente e Maria Laura como vice, então a gente era muito amiga, nossa turma era essa coisa assim né. Tinha uma das meninas que era do Piauí que quase toda sexta-feira ela fazia uma festinha na casa dela, por conta desse clima, foi nesse clima que começou com a questão do golpe militar, num é, ai pra gente não perder aquele contato era festas e mais festas e foi ai que começou a questão com o Agamenon, ele dançava divinamente bem e era um líder maravilhoso. Ai eu disse, não eu não vou mais, o quê que eu vou fazer, casando com um militar e a minha família também fazia uns comentários assim, que eu era muito perigosa, como era que eu ia casar com ele?! Meu pai dizia que eu fazia coisas que os filhos homens nunca tinham feito, ai terminei, já bem apaixonada pelo Agamenon, desfiz a outra relação. (Maria Luiza, 05/10/16).

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

Imagem 3 - Lua de mel em Guaramiranga



Fonte: elaborada pela autora

A imagem acima é de Maria Luiza com seu esposo, Agamenon, em Dezembro de 1965, quando estavam passando a lua de mel na cidade serrana de Guaramiranga no Ceará.

Nesse mesmo período já era comum identificar a repressão por parte do governo militar com as Universidades e com o Movimento Estudantil (ME), que surgiram dentro delas, quando se uniram para combater o regime opressivo e autoritário. Um movimento considerado por Poerner (1979), como uma rebelião da juventude em forma de organização. Agamenon e Maria Luiza juntos participaram desse período histórico de luta e oposição.

Mas o ME não surgiu durante o regime ditatorial. Desde o período colonial foi possível observar estudantes à frente de manifestações, sendo a primeira manifestação estudantil registrada em 1710, quando mil soldados franceses liderados por Jean François Duclerc tentaram invadir a cidade do Rio de Janeiro e encontraram uma multidão combatente: “Desiguais, nas armas, como no vestuário, tinham-se reunido à pressa, ao acaso. Cada um apanhava a primeira arma que encontrava a mão. Eram quase todos estudantes” (POERNER, 1979, p.48-49).

As manifestações estudantis também foram frequentes pela independência do Brasil, que ainda era uma colônia portuguesa com muitos retrocessos políticos, escravidão e submissão. A juventude até meados do século XIX estudava em colégios e conventos religiosos, tendo em vista que não havia ensino universitário no Brasil, sendo apenas os jovens de famílias de maior poder aquisitivo que poderiam estudar nas universidades estrangeiras. Esses sim tinham acesso às doutrinas e concepções sociopolíticas vigentes na época, todas impressas em inglês ou francês, que limitou o conhecimento a essas classes favorecidas. Porém as ideias abolicionistas, de liberdade e independência foram sendo disseminadas entre os jovens brasileiros que iniciaram um processo de revolta, como é o caso da Inconfidência Mineira (1789)⁸.

O papel precursor que os estudantes desempenharam na Inconfidência Mineira, como fontes revolucionárias de inspiração e esclarecimento – hoje, diríamos agitação e politização –, se assemelha bastante, nesse ponto, à posição atual do movimento estudantil na sociedade brasileira, respeitadas, evidentemente, as devidas proporções. Naquela época, eram estudantes que atuavam isoladamente ou, no máximo, em pequenos grupos, como na associação secreta fundada pelos estudantes na Universidade de Coimbra. (POERNER, 1979, p.53).

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil contribuiu com a disseminação das campanhas abolicionistas e de independência, sendo estas campanhas as responsáveis pelas primeiras tentativas a fim de sistematizar um movimento estudantil

⁸ Inconfidência Mineira, ou Conjuração Mineira, foi uma revolta na capitania de Minas Gerais, no ano de 1789, que obteve pouca visibilidade por parte do governo, que estava sob o domínio de Portugal. Esse movimento representou a luta pela independência do Brasil e a proclamação da República.

brasileiro, através de discussões político-ideológicas que alcançaram até mesmo a imprensa acadêmica, que ganhou caráter político.

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

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

Nos primeiros anos após a instauração da República no Brasil, a juventude universitária passou por uma fase de enfraquecimento em sua atuação. Assumiram no lugar de manifestações estudantis, as manifestações culturais e literárias. Poerner (1979) apresenta autores com explicações diferentes para esse fenômeno, enquanto uns acreditam que foi devido a falta de objetivos para lutas durante o começo republicano, outros autores identificaram que nesse período desapareceu a figura do estudante “despreocupado de sua subsistência, com tempo bastante para os deveres escolares e inquietações extra-escolares e além do mais, suficientemente livre, independente, para as mais audaciosas atitudes” (POERNER, 1979, p.65).

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

Grande destaque para as manifestações estudantis no período republicano foi a publicação de um documento escrito por acadêmicos de Direito da Bahia em repúdio a guerra de Canudos (1896-1897)⁹, que discorreu sobre o sofrimento e todas as atrocidades por parte do exército nacional contra a comunidade sertaneja. Poerner (1979, p.71) compreendeu que

⁹ **Guerra de Canudos** ou **revolução de Canudos** aconteceu entre 1896 e 1897 no interior da Bahia, onde houve um confronto entre a comunidade popular de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro e o Exército, resultando no massacre de centenas de sertanejos.

esse documento marcou o “primeiro manifesto estudantil da nossa História” e com ele também se encerra a participação política da juventude brasileira no século XIX.

A participação na Campanha Civilista de Rui Barbosa, precedida pela *Primavera de sangue* (1909)¹⁰, em seguida a realização do Congresso Nacional dos Estudantes (1910) e a Frente Democrática da Mocidade foram marcos de militância política dos estudantes brasileiros durante o período republicano.

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

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

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

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

¹⁰ A Primavera de Sangue foi um momento em que a cidade do Rio de Janeiro vivenciou uma batalha entre o militarismo e o civilismo, resultante da campanha presidencial para o ano de 1910. Os dois candidatos à presidência já eram conhecidos dos brasileiros, devido atuação política durante o período da Primeira República. Hermes da Fonseca representava a força militar, com o apoio do exército e de políticos de todo o país. Já Rui Barbosa representava a luta contra o poder militar, pois defendia que a população deveria escolher seus representantes e que o poder político deveria ser exercido por civis. Por ocasião da chegada da primavera, era comum que estudantes de muitas capitais latino-americanas celebrassem a data da estação, associando-a com algum tipo de protesto. Em 1909, durante a passeata, estudantes cariocas foram surpreendidos pela ação violenta de militares, que tinha como líder o comandante da Força Policial do Distrito Federal. A manifestação resultou em duas mortes e, em alusão ao sangue das vítimas, esse acontecimento ficou conhecido como a Primavera de Sangue (BORGES, 2011).

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

[...] quando o pessoal do Liceu continuou com um maior ímpeto do que o pessoal nas universidades, e quando foi em 68 que mataram o Edison Lins lá no Rio de Janeiro que houve aquelas manifestações grandes, houve aqui também [no Ceará] e isso eu já tô em 68, eu casei em 65. (Maria Luiza, 05/10/16).

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

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

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

Em 1968, o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, citado pela biografada, confirmou a violência policial contra o estudante durante a ditadura militar. Esse jovem acabou se tornando símbolo da luta contra a repressão, estudantes reuniram uma multidão de pessoas revoltadas com a morte do estudante do Rio de Janeiro.

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

As manifestações seguiram em todo o Brasil e a luta dos estudantes se enfraquecia frente ao autoritarismo após o golpe-militar em 1964, no qual o governo teve como medida rigorosa à destruição (incêndio e fuzilamento) da sede da UNE e a invasão de tropas militares à Universidade de Brasília (UNB), prendendo doze professores da instituição.

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

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

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

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

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

[...] quando eu entrei na faculdade era presidente aqui da Assembleia Legislativa o Aquiles Pérez Mota que era concunhado da minha irmã, aí eu cheguei pra ele e disse que minha turma era extraordinária, que era melhor que outra. Aí ele, o que é mesmo que você quer comigo? Que arranje um emprego pra mim! (Maria Luiza, 05/10/16).

Maria Luiza trabalhou na Fundação do Serviço Social de Fortaleza, atual Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS). A instituição tinha o objetivo de coordenar todas as ações da área social, dar assistência às favelas da região metropolitana e contribuir com a diminuição do desemprego. Como ainda era universitária nesse período, ela conta: “nos relacionávamos com o pessoal da estrada de ferro, com o pessoal que vinha do interior, com o pessoal da fábrica de têxtil aqui no Ceará, de fazer inclusive reuniões grandes com eles” (Maria Luiza, 05/10/16).

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

4.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E INSERÇÃO POLÍTICA

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

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

Durante a juventude Maria Luiza deu continuidade na atuação com o ensino, trabalhando na alfabetização de adultos, através do MEB, e em seguida, do MOBREAL, tais experiências tiveram ainda mais relevância pessoal, contribuindo para que a atividade de ensinar tivesse continuidade em sua atuação.

A Luiza Teodoro era assessora do Virgílio Távora, na área de Educação, então pediu licença ao governo para trazer aqui a equipe do Paulo Freire e chamou algumas pessoas para participarem desse curso e eu fiquei realmente encantada. Não era questão de querer ser professora a partir dali, mas era que o método era profundamente abrangente, né?! Ele tratava da alfabetização como sendo um conjunto de palavras, ou de sílabas que constituía letras, sílabas, que constituam uma família, e então, essa tinha relação com um instrumento de trabalho daqueles que estavam se educando, por exemplo, no caso de comunidades rurais eles usavam a palavra “enxada” noutra situação era “panela”, aí você tem aqui você tem o “a”, “a, e, i, o, u”, aí você tem uma letra digamos, vamos pegar outra palavra, porque “enxada” é mais difícil. “Tijolo”. Tijolo aí ele dizia que é que era a família, tijolo aí

era de dois em dois, aí dizia aí “Ta”, “Te”, “Ti”, “To”, “Tu” e o J era “Ja”, “Je”, “Ji”, “Jo” e “Ju”. Então aquilo ali fazia um agrupamento e a pessoa então ao se alfabetizar com as letras “a, e, i, o, u”, ela tinha também a visão de sílaba e de palavra. E ela perguntou, ela a Luiza não, mas as pessoas que deram o curso do Paulo Freire, não na nossa aula, mas em outra situação... perguntaram se alguém seria capaz de formar uma palavra, aí eu disse para ela que podia formar uma frase. E ficou todo mundo assim então que né, “Ta”, “Te”, “Ti”, “To”, “Tu” e “Ja”, “Je”, “Ji”, “Jo” e “Ju”. Ele disse: “tu já le” o lê só “le”. Então disse que isso foi o grande encantamento do método, como é que a pessoa teve essa visão global e construiu uma frase, com pequeno erro né “Tu já le”, que faltou o acento no “E”, mas era de fato frase de uma coisa que tava sendo o treinamento naquele minuto. Lógico que nós temos excelentes professores e isso nos se davam o desejo de ser professores e nós escolhemos para dirigir a nossa monografia os melhores professores (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Através das palavras geradoras, que quantitativamente aconselha-se que podem variar de 16 a 23, o educador estimula a compreensão do mundo e do conhecimento da realidade social de seus alunos. O sentido pedagógico desse método é a politização de trabalhadores, que podem encontrar na educação uma ferramenta de igualdade e liberdade (FREIRE, 1987).

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

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

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

A educação popular a um só tempo é uma concepção e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. (BRASIL, 2013).

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

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

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

Paulo Freire formula uma concepção de educação libertadora, para a qual educação é uma ferramenta para a transformação da realidade e do desenvolvimento da autonomia. A constatação de que os princípios e as práticas de Paulo Freire se constituem no pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais, e que sua práxis pedagógica se configura um processo emancipatório tanto para o aluno como para o professor, tornando a apropriação da teoria deste autor pertinente para o debate sobre a formação de professores e a docência no ensino superior.

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

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

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

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

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

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

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

Além dos professores de referência, seu esposo, Agamenon, também o influenciou para a atuação docente: “Bom, então. Eu creio que esse conjunto de pessoas... no meu caso, o

Agamenon era também professor da faculdade quando eu casei, ele já era professor” (Maria Luiza, 16/03/17).

Antes e durante a união, Agamenon participou de atividades profissionais juntamente com Maria Luiza, como pesquisas e projetos em comunidades pobres. Como professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Ceará, os assuntos de seu interesse de pesquisa perpassavam os dela, por isso os dois desenvolveram trabalhos em conjunto. Sendo ele um dos principais incentivadores para seu ingresso na carreira docente.

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

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

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

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. (SAVIANI, 2009, p. 144-145)

O ensino nas Escolas Normais, que iam se consolidando de forma delongada em todo Brasil, era tão elementar que se assemelhava ao currículo proposto nas Escolas de Primeiras Letras. As medidas tomadas para melhorar a formação nas escolas normais, e no sistema educacional de forma geral, atrelavam-se às ideologias tradicionais e conservadoras

dos grupos que prevaleciam e atuavam diretamente no contexto histórico, econômico e político defendendo suas vontades (ARAÚJO, 2014).

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

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

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 146).

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

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

Até a década de 1970 era exigido para o candidato a professor do ensino superior a formação em curso de bacharelado e a competência para o exercício docente. Desta forma, as instituições de ensino poderiam convidar o profissional de determinada área que comprovasse conhecimento específico para ministrar disciplinas, pois a cultura vigente no período era de que o saber teórico e o domínio da disciplina eram os pressupostos para saber

ensinar (MASETTO, 2012). Foi nesse contexto que Maria Luiza recebe um convite do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), para compor o corpo docente no curso de nível superior.

Quando eu viajei para os Estados Unidos eu já era professora! Foi exatamente isso, houve autorização para construir o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, então esses professores que tinham não só sido nossos professores lá no Serviço Social, mas orientadores da nossa monografia, eles indicaram duas pessoas para entrar na equipe que iria construir o curso de Ciências Sociais na UFC, curso de Ciências Sociais. Então foi chamado Maria Laura e eu. Eu que tinha sido a presidente do sindicato e a Maria Laura vice-presidente (Maria Luiza, 16/03/17).

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

[...] e inclusive eu me dispus a ensinar várias disciplinas no curso básico para estimular as pessoas a fazerem Ciências Sociais, entendeu?! E gostava muito, muito... eu gostei mais de dar aula do que o trabalho que eu fazia nas comunidades, porque sendo um trabalho ligado a fundação, ele era meio cerceador de determinadas coisas, né?! Porque tinha que ser de acordo com a política da prefeitura. Então você na sala de aula tinha mais autonomia e, quando eu vou para fazer a pós-graduação, aproveitando a oportunidade do Agamenon ir para os Estados Unidos com uma bolsa para fazer o doutorado... eu lógico que peguei esse conjunto da minha prática com a minha teoria para ver quais as consequências do crescimento das cidades, de grandes, como de Fortaleza. Então uma das consequências a gente colocava a questão da existência de favelas que existiam muitas né, no caso de Fortaleza. Aí eu optei por fazer o Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento, à época tinha muita influência nas faculdades o livro do Fernando Henrique Cardoso: “Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”. O título era esse, eu acho que sim. (Maria Luiza, 16/03/17).

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

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

Como afirma Tardif, o saber dos professores não é elaborado a partir de uma única fonte, mas ao contrário, de diversas fontes e de diferentes momentos da trajetória de vida pessoal e profissional do professor. Perceberemos com os saberes de Maria Luiza e seu exercício docente, estão relacionados com seus diferentes momentos de vida e formação (TARDIF, 2010, p. 21).

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

Eu tive dois momentos, aliás, três momentos [de atuação docente]. Um momento foi aquele em que nós estávamos preparando pessoal para optar por Ciências Sociais. Fazia o curso básico e depois iria... e tinha uma equipe que era por excelência. Era a equipe que somava com o Petrúcio Maia... Petrúcio era um poeta (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Era o primeiro semestre... O primeiro ano que, os alunos que quisessem fazer Ciências Sociais, teria que fazer aquela conjunto de disciplinas, entendeu? Eles podiam fazer outras, mas ele estava preparando para... acho que era bacharelado em Ciências Sociais. Entendeu? E, tinha essa equipe do Petrúcio Maia e eram pessoas realmente extraordinárias, eu tô, eu não vou citar o nome de todos, mas gostaria de citar de algumas pessoas! Tinha o Petrúcio, Ana Maria Rolã, é hoje professora na UnB, tinha também a Adanícia, mas eu não sei onde é que ela anda hoje. Agora, fora essas pessoas aí, tinha um outro, era uma turma muito especial, eu tenho a impressão que talvez o pessoal de melhor nível na Universidade. Aí você tinha o que? Você tinha Rosa da Fonseca, que era aluna, você tinha Renê Barreira, que depois foi reitor. Você tinha César Barreira[...] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

O autor Maurice Tardif, infere que o saber docente é constituído de saberes proveniente de fontes diversificadas, ou seja, são saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2010, p.30). O saber docente não se reduz apenas ao conhecimento advindo da formação em instituição (formação inicial e continuada), mas se amplia aos saberes adquiridos nas relações sociais, na cultura, nas aproximações que possuímos com os diversos campos do conhecimento e na experiência prática.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes

de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2010, p. 61).

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

Seus relatos demonstram que a relação com o esposo (professor), com seus professores e alunos, possibilitaram uma constante apropriação e constituição do conhecimento científico. A oportunidade de estar frequentemente acumulando leituras e experiências a partir de seu contexto, suas relações sociais, suas representações e informações, contribuiu no movimento de constituição do seu “ser profissional” e o seu “ser epistemológico”.

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

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

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

No começo eu me prendia muitas às fichas, escrevia muito para... porque naquela época não existia computador, né. Então para eu não cometer nenhum lapso, eu não tinha domínio das teorias sociológicas né? Porque eu fiz o Curso de Serviço Social, então algumas poucas disciplinas de Sociologia, então eu me prendia muito a isso, a escrever, a ficha ou ler. Aí quando eu voltei de lá era uma forma mais solta, mas vamos dizer assim, uma frase uma pergunta poderia desencadear todo um processo de debate até o término da aula. Mas eu nunca fui muito exigente, de forma que,

como eu era uma pessoa estudiosa, com toda minha experiência e vida... eu acho assim que, cabia ao professor poder abrir os espaços e esclarecer dúvidas. Então a sistemática de fazer seminários ou da pessoa com uma turma lia o capítulo aí abria a discussão. Isso eu tinha muito mais segurança retornando de lá (Maria Luiza, 16/03/17).

Apesar de não possuir formação inicial em Licenciatura, suas experiências motivaram novas características em sua prática e metodologia de ensino, que condizem com a Tendência Pedagógica Libertadora¹¹, como a utilização de temas geradores, a aprendizagem a partir da realidade em que o indivíduo está inserido e a compreensão da educação como meio de problematizar os principais aspectos da sociedade. Além disso, Maria Luiza tinha o autor Paulo Freire como teórico principal para direcionar o seu trabalho pedagógico.

[...] eu fazia presença, depois que chegava alguém aí... um secretário dizia “Maria Luiza tem a aluno aqui que já vai é ser reprovado, pode botar as presenças”. Porque não era a presença que asseguravam o desempenho deles, né? Então era essa questão e tinha também... essa época tinha uns alunos muito bons, muito bons mesmo. Auxiliadora, que era uma menina do interior é uma das que a gente destaca como sendo uma pessoa muito boa. Eu esqueci de citar a Angélica! Angélica, ela, ela tendia mais para a Economia, mas também [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

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

¹¹ A Tendência Pedagógica Progressista Libertadora possui um olhar progressista da Educação, com propostas de trabalho no âmbito da Educação Popular, através das ideias de Paulo Freire. A principal característica dessa tendência é a concepção de que através da reflexão e criticidade, a educação desempenha o papel de transformação da sociedade e das relações sociais. A educação como ato político, busca constantemente a liberdade das classes oprimidas.

Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, na obra “Dependência e desenvolvimento na América Latina”, discutem o processo de desenvolvimento econômico da América Latina, no qual após a Crise de 1929 alguns países dessa região iniciaram um caminho para a substituição de importações. Para os autores, o processo de industrialização foi concebido como um recurso para o desenvolvimento desses países latino-americanos, a partir da exportação de produtos primários. A concepção vigente era de que “o industrialismo sucederia à expansão das exportações, complementando assim um ciclo de crescimento e inaugurando uma fase de desenvolvimento auto-sustentado.” (CARDOSO; FALETTO, 1970, p.10).

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

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

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

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

Inicialmente Maria Luiza corroborava as ideias e utilizava os pressupostos de Fernando Henrique Cardoso em suas aulas, mas aos poucos, com suas leituras e formulações passou a questionar e criticar essa a Teoria do Desenvolvimento. Sua observação está no fato

de que o autor não apresenta uma concepção sociológica do desenvolvimento na América Latina de forma totalitária e multidimensional. Além disso, a partir dessa teoria também não é possível compreender as relações de dependência e os sistemas de produção econômicos.

Totalidade é um termo desenvolvido por Karl Marx, após receber importância central na filosofia de Hegel, no qual pode ser compreendido como o conjunto dos aspectos do fenômeno, da realidade e de suas relações. Estas relações concebidas em suas transições e contradições, que refletem o mundo objetivo, concluindo que a dialética das coisas produz a dialética das ideias.

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

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

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

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

Após a Revolução Industrial e o avanço tecnológico o capitalismo alcança seu nível mais amadurecido, pelo qual o homem passou a produzir além do que era necessário para sua subsistência. Criando o fenômeno de “abundância” e, conseqüentemente as crises da “superprodução”. As formas de convivência da humanidade com essa realidade é a forma

capitalista ou o comunismo (através do trabalho associado), concepções opostas sobre o modo de produção e organização social.

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

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

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

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

Essas discussões, leituras e ideologias foram fundamentais para que Maria Luiza elaborasse conhecimento sobre os conteúdos curriculares para ministrar aulas no Curso de Ciências Sociais. Mas para além do saber curricular, esses conceitos em análise contribuíram para que o conhecimento possibilitasse a compreensão do caráter “multidimensional” do homem em suas relações.

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

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

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

Esse questionamento começou a surgir e nós nos debruçamos no livro e fizemos seminários. Professores e alunos, a Rosa era uma das alunas, que participava desse seminário, era “A luta de classes na União Soviética”. Eu me lembro que é um professor chamado Chico Alencar, e ele quase morre quando a gente começou a questionar essa coisa. (Maria Luiza, 16/03/17).

Nota-se que partir de questionamentos que surgiram por parte de Maria Luiza e por parte de seus alunos, sobre os sistemas de produção capitalista e comunista, suas aulas passaram a ter outros objetivos, através da leitura de livros em grupo e seminários como metodologia de elaboração do conhecimento. Nota-se também que essa ampliação teórica incomodou professores que defendia uma linha de pensamento oposta.

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

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

Maria Luiza não se sentia preparada para cuidar da filha, que durante toda a infância recebeu ajuda de familiares e amigos em sua criação. Podemos cogitar que Maria Luiza se distanciou de alguns pressupostos educativos impostos durante sua passagem pelos colégios internos. Como principal exemplo temos a negação de Maria Luiza ao modelo de Maria (mãe de Jesus), que representava o fim almejado para as mulheres da época: paciente, pura, dedicada ao lar e mãe virtuosa.

[...] até a forma de eu me relacionar com a minha filha, se eu tivesse sido uma mãe bem cuidadora, eu acho que tinha sido muito difícil eu ter essa trajetória.... Mas como todo mundo tomava conta da Andrea, continuou o processo (Maria Luiza, 16/03/17).

A fala da biografada infere que sua dedicação aos estudos e à carreira profissional esteve sempre como prioridade em sua vida, e à frente de um projeto de maternidade e matrimônio, como preconizava a religião católica e a educação recebida nos colégios internos. O caminho percorrido por Maria Luiza como docente universitária e como política só foi possível devido a ajuda de muitas pessoas na criação de sua filha, pois sua dedicação a área profissional exigia muito tempo e esforço. Não era possível traçar tal trajetória e ser uma mãe muito dedicada ao mesmo tempo.

Imagem 4 – Andrea (dois anos de idade) em festa de halloween com Maria Luiza



Fonte: elaborada pela autora

Maria Luiza não concluiu o curso de mestrado em Sociologia, como afirma: “eu fiz todas as disciplinas, não consegui foi elaborar a dissertação e quando cheguei aqui entrei na luta da anistia aí acabou-se o que era doce. A partir daí só estudei o que interessava, para a revolução, não queria mais saber de vida acadêmica não [risos]” (Maria Luiza, 05/10/16). Ela permaneceu nos Estados Unidos por três anos até seu sogro – pai de Agamenon – adoecer, o que a levou a retornar para o Brasil juntamente com sua filha, Andrea, para que essa pudesse conhecer o avô. Ao retornar e enfrentar dificuldades familiares, não deu continuidade ao trabalho de conclusão que faltava para receber o título de mestre. Solicitamos o histórico das disciplinas cursadas, porém Maria Luiza já o havia perdido há muito tempo, impossibilitando o anexo do mesmo documento no presente trabalho.

Ao retornar para o seu país de origem, Maria Luiza volta a trabalhar como docente na Universidade Federal do Ceará: “Ensinei Introdução a Sociologia, Sociologia Geral e Estratificação Social, antes de fazer o mestrado. As outras disciplinas, Teoria Sociológica, Sociologia Urbana, Sociologia Rural, ensinei depois do mestrado” (Maria Luiza, 05/10/17). Acompanhando suas apropriações teóricas e sua atuação social, ela decide ingressar como gestora política em Fortaleza. Portanto, nos cabe discutir o terceiro momento da carreira docente de Maria Luiza, quando ela finalizou seu mandato como prefeita.

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

Esse terceiro momento da carreira docente de Maria Luiza foi bastante conturbado, já que foram muitos anos em que ela precisou conciliar a atividade política com a docência. Onze anos após ingressar na UFC como professora, ela se afasta de suas atividades na instituição para exercer o primeiro mandato político, como deputada estadual. Foram dois mandatos seguidos nesse cargo, 1978 e 1982 pelo MPB (Mobilização Democrática Brasileira), quando também participava do movimento pela anistia, assim como pelo movimento a favor das mulheres no estado do Ceará.

Maria Luiza se separou de Agamenon quando exercia o cargo de deputada estadual. Ela afirma que: “o Agamenon é aquela pessoa adorável, não tem um pai igual a ele, cuidava de tudo em casa, cozinhava muito bem, fazia supermercado, mas não estava mais dando certo” (Maria Luiza, 12/09/16). Após 11 anos de casamento, sem maiores conflitos entre os dois durante o divórcio, houve a separação. Além da consideração pelo ex-esposo que perdura até os dias atuais, Maria Luiza menciona a amizade e a confiança com a atual esposa de Agamenon, pois ela sempre cuidou com carinho de sua filha Andrea, já que esta permaneceu morando com o pai após o divórcio.

Durante esse mandato público ela criou o Comitê Estadual Democrático Operário e Popular (CEDOP), no qual seus principais companheiros fizeram parte desse Comitê, inclusive Agamenon, de quem não se distanciou, nem rompeu a amizade. O Comitê serviu para expressar as ações de base popular que Maria Luiza desejava empreender.

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

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

Em 1884 o partido clandestino PRC (Partido Revolucionário Comunista) se manifestou de forma aberta, em Fortaleza, na Praça do Ferreira para um comício das “Diretas Já”. Na ocasião, Maria Luiza não participou dessa manifestação, “o grupo entendeu que, pela

condição de deputada, Maria Luiza não devia se apresentar como integrante do PRC, mesmo que todo mundo achasse que ela fazia parte – o que era verdade” (FIRMO, 2017, p. 95).

Mesmo pertencendo ao PMDB (antigo MDB), Maria Luiza integrava o PRC e juntamente com outros integrantes aproveitaram o movimento reivindicatório das “Diretas Já” para defenderem outros ideais, como a revolução, a ruptura e o capitalismo, que são aspectos que ultrapassavam a luta pelo direito ao voto.

A Campanha Nacional pelas “Diretas Já” foi iniciada em 1983 e defendia eleições diretas para a presidência do Brasil, após a Proposta de Emenda Constitucional ser rejeitada, comícios e movimentos populares em todo o Brasil pediram eleições para mudança do contexto político brasileiro. O Ceará também participou da campanha, que inclusive favoreceu a eleição de Maria Luiza como prefeita.

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

Assim, com a lei das eleições diretas para as prefeituras decapitais brasileiras, Maria Luiza, que já estava no PT, se elegeu como prefeita de Fortaleza. Seu mandato, considerado à época como mandato-tampão, durou três anos, de 1986 a 1988. Sua eleição configurou uma nova forma de fazer política no estado do Ceará, que até sua gestão enfrentara o poder de militares e coronéis.

Ao retornar de seus mandatos, sua atuação docente estava diretamente relacionada com sua formação acadêmica, que centrava foco nas questões sociais, na conquista de direitos e na conscientização política. Já que a universidade, como um espaço de produção de conhecimento, recebia influência das lutas sociais, o “ser professor” nesse sentido é contribuir com debates e reflexões acerca da organização da sociedade e suas relações.

Eu queria colocar o magistério no patamar de... das pessoas se conscientizarem das limitações do que a gente tava vivendo na época. Eu vim de Brasília, eu já vinha detestando a política, porque tinha muita coisa imoral lá dentro, né?! Então a gente, por exemplo, até eleição do Lula é uma coisa, porque que eu tava empenhada na eleição do Lula para Presidente, eu tinha saído da prefeitura, então eu achava que ele podia fazer um governo diferente. E os alunos, eu dei aula, por exemplo, para alunos de Comunicação, então era muito assim, eu digo “Veja o que os jornais estão dizendo”, que era uma a leitura dos jornais, como é que eles focavam as notícias? como é que... Entendeu? Então eu ia muito do real para o teórico com eles. E nessa época também tínhamos tido acesso ao livro do Guy Debord “A sociedade do espetáculo”... E já tínhamos acesso aos livros do Robert Kurz e do Anselm Jappe,

um artigo do Anselm Jappe “Democracia que arapuca” para mim por um “Abre-te Sésamo”, era uma coisa assim excepcional, entendeu. Então [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

O autor utiliza recorrentemente Guy Debord, tendo em vista que este era reconhecido entre seus pares como revolucionário, principalmente após a repercussão da obra “A sociedade do espetáculo”, na qual utiliza os conceitos de “aparência” e “representação” para concluir que a sociedade é compreendida apenas a partir de imagens escolhidas pelos indivíduos que tem o poder de escolhê-las a partir de seus interesses.

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

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

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

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

relações exemplificam como o modo de produção capitalista oculta as relações sociais a elas subjacentes, o que tem aplicação na teoria da “reificação” e da “alienação”.

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

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

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

A partir da Segunda Guerra Mundial o conceito de “alienação” tornou-se mais usual com a tentativa de criticar o capitalismo, com as palavras de Jappe “se a sociedade burguesa havia conseguido finalmente dar a cada um pedaço de pão, dizia-se, nem por isso ela havia conseguido criar as condições para uma vida satisfatória” (JAPPE, 2014, p.07). Desta forma, os críticos alertavam uma mudança de pensamento onde os indivíduos passariam de explorados para alienados, isso significa uma ampliação da concepção capitalista, que não se reduz apenas ao setor econômico, mas alcança principalmente os aspectos sociais e as relações humanas. Por isso, o conceito O conceito de alienação “transbordava de seu quadro marxista para tornar-se um lugar-comum” (JAPPE, 2014, p.08).

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

O conceito de alienação passou por diferentes formas dentro das concepções filosóficas e se transformou em condição insuperável na pós-modernidade quando a discussão sobre a mesma tornou-se obsoleta, mas para Jappe, concordando com Baudrillard (1987;

1995), a alienação já não era compreendida pelo pensamento crítico, resultando numa filosofia não superada do sujeito (JAPPE, 2014).

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

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

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

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

Voltando para a discussão sobre a obra “A democracia, que arapuca!”, Jappe continua sua consideração sobre as ideias centrais de Debord em “A sociedade do

espetáculo”, na qual o conceito de espetáculo não se restringe a teoria da manipulação ou da falsa consciência, menos ainda das elaborações de Marx sobre economia e super-estrutura, Debord e Jappe centram análise no fenômeno social total, teoria desenvolvida inicialmente por Marcel Mauss.

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

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

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

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

planejamento, metodologia, avaliação e práxis foram sendo descobertos e incorporados, concomitantemente, ao longo de seu “fazer docente”.

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

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

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

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

Agora há um elemento aí que eu queria colocar, ele é ainda hoje o elemento-chave. Nós acreditávamos pelo Marxismo tradicional, que a classe operária era a classe revolucionária e que, portanto ela ia implantar o socialismo e depois chegaríamos ao comunismo. Nós acreditávamos nisso, e, portanto a classe operária como a classe revolucionária! Quando você compreende que isso aí são caracteres de humanos que estão dentro de uma realidade... Então como é que fica? Quem é sujeito? Aí surge uma teoria do Robert Kurz no final do século passado que é uma loucura, que nós não somos sujeito, nós somos sujeitados! Portanto não tem uma classe revolucionária. Se nós somos sujeitados à lógica do capitalismo não tem uma classe revolucionária. A classe operária não é a classe revolucionária pelo fato de ser possuidora do trabalho e ser explorada. E nem a classe dominante é [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Pois o trabalho como tal, considerado dessa forma seca e abstrata, não é nada supra-histórico. Em sua forma especificamente histórica, o trabalho nada mais é do que a exploração econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humana e das matérias-primas. Nesse sentido ele pertence exclusivamente à era moderna, e como tal foi acolhido acriticamente por ambos os sistemas conflitantes do pós guerra. Mas o trabalho, nessa curiosa forma abstrata, pode ser definido também como atividade que, de maneira igualmente curiosa, traz sua finalidade em si mesma. É precisamente esse caráter, de finalidade inerente, que tanto caracteriza o sistema burguês do Ocidente e o movimento operário moderno: revela-se no “ponto de partida do trabalhador” e no *ethos* de trabalho abstrato aquela idolatria fetichista do maior e mais intenso dispendido possível de força de trabalho, além das necessidades concretas subjetivamente perceptíveis. (KURZ, 1992, p. 18).

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

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

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

Ainda citando Max Weber, Kurz sugere que faltou ao autor ampliar a formulação de trabalho como uma atividade que traz em si sua própria finalidade, e compreender que na

conjuntura moderna o trabalho deve ser reconhecido “como fenômeno especificamente histórico” e não restrito aos aspectos ontológicos, pois tais concepções são incompatíveis.

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

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

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

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

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

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

A crítica de Kurz não é ao dinheiro, mas na forma em que ele existe no contexto moderno no qual se estrutura o sistema de produção de mercadorias. Para ele, o dinheiro é

vinculado ao mecanismo de “concorrência”, designado por Kurz como o elemento monetarista. Concorrência esta esquecida pelo socialismo e até mesmo considerado negativo pelo movimento operário, tanto por motivos morais, como por motivos econômicos. A crítica econômica do princípio da “concorrência” acabou excluindo o ideal de emancipação social da classe trabalhadora, que para Marx deveria caminhar para a auto-supressão, mas o movimento operário trabalhou no sentido de auto-afirmação consequente do trabalhador. Kurz enfatiza que a classe trabalhadora não é uma categoria ontológica, mas constituída pela lógica do capital.

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

Nos países ocidentais mais desenvolvidos, o antigo movimento operário tem cumprido sua missão. Tornou-se, despido de toda ênfase e de todo objetivo futuro, um elemento banal da concorrência na sociedade burguesa. Na União Soviética e nos países do socialismo real, ao contrário, a modernização burguesa recuperadora conduziu a um novo paradoxo na reprodução social. A contradição interna do capitalismo não foi suprimida, mas, sim, ao contrário, quase redobrada. A Revolução de Outubro fez surgir um moderno sistema produtor de mercadorias, sem permitir que este seguisse seus próprios mecanismos funcionais; a concorrência entre os participantes do mercado foi impossibilitada e substituída pelo comando estatal (KURZ, 1992, p. 76).

O objetivo do movimento operário de conduzir os trabalhadores à emancipação das classes dominantes não passa de um fetiche, para Kurz da emancipação das massas deveria caminhar “para” e não “do” trabalho assalariado moderno.

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

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

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

[...] porque existiu o volume de terra e servos, porque existiu isso e aquilo, porque existiu burguesia e proletariado, mas a história da humanidade é a história do fetichismo. Então nós criamos coisas que nos mandam. Primeiro foi a religião e depois você tem a terra, tem a questão do sangue até chegar a questão da mercadoria do dinheiro. Então, quer dizer, a pessoa acha que se não tiver trabalho não é um ser humano completo. Então se você não tiver dinheiro, você não pode viver... e isso é tudo o que o Robert Kurz levanta com as contradições do sistema. Que o capitalismo é um processo em contradição, não é só quem tem dinheiro e quem não tem, o sistema em si é um processo em contradição, e chegará um momento em que ele não tem mais possibilidade de criar valor aí é uma dessubstancialização [...] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Só muda se houver um processo de conscientização e uma experiência de vida nesse sistema, porque você dizer, quando chegar o comunismo ateu a gente divide as coisas, porque o pessoal dizia né?! O que é o comunismo ateu? Se você tem uma casa, você tem que dividir num sei o que, ai dizia que se você é comunista e tem dez casas não precisa dividir (risos), o pessoal fazendo... era digamos assim, pilhera com os comunistas. Então esse ideário aí é o que nós estamos tentando desenvolver, a sangue a fogo, porque não é fácil. Por exemplo, as pessoas dizem, como você vai fazer uma sociedade nova usando maconha que lhe tira do espaço, e eu digo, como vai fazer se embriagando? É outro grupo né? Os que se embriagam podem estar dizendo que os da maconha, os da maconha diz com os que se embriagam, ai eu digo, e nós que ficamos tomando coca-cola e refrigerante, comendo açúcar e morrendo de câncer? Também é outro tipo de droga. Ou se enchendo de remédio pra poder não ficar doida, ou em crise, ou depressiva. Então você tem uma série de mecanismos que o sistema usa pra lhe manter dentro da lógica do sistema (Maria Luiza, 16/03/17).

Em resumo, o que Maria Luiza acredita atualmente, a partir de sua aproximação com a teoria de Robert Kurz, é que a sociedade organizada na forma de um sistema capitalista no qual são criados diversos fetiches para sua manutenção, precisa ser melhor discutida, a fim

de se conseguir romper com essa reprodução. Para isso a revolução se faz necessária, não através de uma luta entre classe dominante e classe dominada. Essa revolução colocada pelo marxismo seria perigosa para a humanidade e o sistema não seria abandonado pelos executivos e empresários, e pela classe política e administrativa.

Por isso, assim como Kurz, ela defende uma revolução como forma de supressão, através de força social, onde só é possível por meio da consciência. A questão central está na conscientização, que no nível intelectual consegue restabelecer contextos perdidos e considerar os fatores que contribuem para destruição das reações sociais.

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

[...] o pessoal diz, é feminista, é feminina. A questão é o seguinte, nós tivemos, nossa entidade a “união das mulheres cearenses” foi a entidade mais forte aqui na luta contra a violência com a mulher, inclusive no caso da Maria da Penha, nós é que chegamos junto. As sete mulheres que mataram lá no Cariri, nós chegamos juntos lá, juntas. Então nesse processo a gente foi vendo que a questão da mulher não era só uma questão de preconceito, era uma questão da estrutura do sistema. Então se você quiser conquistar a emancipação da mulher, você tem que conquistar a emancipação humana, que as pessoas possam se... saírem dessa matrix que estão submetidas, entendeu?! Então a questão da mulher pra nós, começou assumir uma questão grandiosa, era também a forma de você lutar contra o sistema capitalista (Maria Luiza, 16/03/17).

Tendo em vista que Maria Luiza é uma mulher pioneira na inserção política, participando não só do cenário político cearense, mas nacional - através do mandato como deputada federal - sua imagem está relacionada à aproximação com o feminismo. Mas ela procurou relacionar a causa das mulheres e a luta pela emancipação, e assevera:

Também é sujeitada pelo sistema (a mulher). Então, houve um vácuo na nossa existência muito forte. Você ficava procurando... então a gente adentra na questão do feminismo e também por que a mulher vai ser a revolucionária? Se também é sujeitada, mais do que você pensar... Não é tão sujeitada quanto o homem porque tá na produção do valor, o homem. No entanto, o que levaria a mulher a ser revolucionária? Então essa questão foi a questão chave para nós na época, que portanto, a experiência humana não é uma questão de luta de classe (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Maria Luiza atuou na União das Mulheres Cearenses de forma ativa por muitos anos, inclusive contribuindo com a sua fundação. Além disso, Maria Luiza foi integrante do

Fórum Estadual de Mulheres quando exerceu mandatos como deputada estadual e federal. Como suas atuais convicções a fizeram redimensionar sua participação social, ela explicita:

Num é porque nós somos mulheres que vamos ser essas pessoas geniais, ou porque somos... Eu acho que é uma mistura de tudo. É jovem, é mulher, é operário, é professor, estudante... Porque todos nós somos sujeitados ao sistema, uns sujeitados pela via intelectual e outros pelas diferentes formas. Não é você, por exemplo, a violência contra mulheres ou contra pessoas homoafetivas é, ainda, escandalosamente alta no momento que nós vivemos. E aí? Como é que isso vai mudar? (Maria Luiza, 16/03/17).

A imagem a seguir demonstra o período em que Maria Luiza ainda atuava especificamente na causa da defesa da mulher, quando era prefeita de Fortaleza, mas militava em várias cidades brasileiras.

Imagem 5 – Maria Luiza acompanhada das mulheres da Escola de Aprendizizes de Maranhão



Fonte: elaborada pela autora

O fato de hoje não se considerar mais como feminista corrobora com a concepção de Kurz (1992), que questiona os movimentos individuais, apontando seus fracassos e dissoluções rápidas. Maria Luiza já se identificou como feminista, mas essa ideologia foi superada quando ela percebeu que não basta lutar pelos direitos das mulheres. Mas pela emancipação humana, pois se houver a emancipação do homem, não tem será necessário haver lutas menores.

Embora suas concepções sobre a atividade em sindicatos também tenham sido modificadas ao longo dos anos em que trabalhou como professora da UFC, não podemos desconsiderar a participação de Maria Luiza em sua última experiência que apresenta ligação

com a Educação, que foi a sua atuação na Associação dos docentes das Universidades Federais do Ceará (ADUFC).

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

A ADUFC foi fundada em 1980 e funciona até os dias de hoje, tendo como objetivos principais representar o interesse dos docentes, analisar a política educacional brasileira, promover estudos/seminários, lutar pelo ensino público, gratuito e de qualidade, dentre outros objetivos descritos em seu estatuto¹².

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

¹² O estatuto é o documento que reúne informações sobre a sede as nomeações, a administração, as atividades realizadas e os objetivos do sindicato. Além de tratar sobre admissão de associados, seus direitos e deveres, conselho fiscal e disposições sobre o patrimônio. O estatuto pode ser acessado no site: <http://adufc.org.br/estatuto/>

Imagem 6– Maria Luiza na Assembleia de Professores da Universidade Federal do Ceará (UFC)



Fonte: elaborada pela autora

A participação no sindicato aproximou Maria Luiza de questões educacionais, o que a impulsionou na luta por algumas conquistas nessa área. Aos poucos Maria Luiza foi ganhando representatividade e sua atividade política na ADUFC contribuiu para a conscientização dos professores quanto aos seus deveres e direitos. Não podemos desconsiderar o sindicato como um espaço de formação, pois este favorece a educação política necessária para que os operários (docentes) entendam e trabalhem pela construção da sociedade igualitária (ANTUNES, 1989).

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

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

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

Quando ainda integrava a ADUFC foi citada para ser presidente, mas enfrentou concorrência mais forte. Após a Campanha “Diretas Já”, o período de redemocratização do Brasil demonstrou-se controverso, pois um apoiador da ditadura militar, José Sarney (PMDB), assume a presidência da república após a morte de Tancredo Neves. Maria Luiza fez protesto com a presença de Sarney na cidade de Fortaleza e também chegou a ser hospitalizada após decretar greve de fome em favor aos professores grevistas.

[...] e foi nacionalmente indicada pra ser candidata a presidente, só que não ganhei, mas aí não tinha condições, é porque era corrente mais forte... eu era minoritária dentro do movimento universitário e eu fiz greve de fome na última greve de professores! Eu fiz greve de fome em Brasília, passei 10 dias e fui hospitalizada morrendo. A Andreazinha dizendo “mãe tu num quer um neto? pois vive” [risos]. A pobre tão aperrada lá. [risos] (Maria Luiza, 16/03/17).

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

Imagem 7 – Maria Luiza com enxaqueca quando fez greve de fome



Fonte: elaborada pela autora

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

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

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

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

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

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

Maria Luiza menciona a sua dificuldade em escrever. Ao realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, ainda predominava o método de trabalho em equipe, onde ela juntamente com duas colegas de curso desenvolveu o seguinte estudo: *Uma análise do*

Serviço Social em resposta a realidade (1965). A pesquisa buscou identificar o assistencialismo e o exercício de promoção humana das profissionais de Curso de Serviço Social da época.

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

A identidade de Maria Luiza se constituiu através de várias vivências e experiências ao longo de sua vida. Considerando a sua trajetória, não podemos deixar de mencionar que sua atuação como docente e como militante política nos sugere compreender seus desejos, suas significações, os grupos aos quais pertenceu, sua formação e seu posicionamento enquanto ser social. Dessa forma, sua atuação não pode ser analisada de forma isolada, mas partindo de suas individualidades para o contexto marco (social). Sua profissionalização política, em todas as fases de militância, desde o ensino secundário até seus mandatos políticos, carregou a sua formação educacional, e seu protagonismo merece registro histórico.

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

O Crítica Radical possui sede em Fortaleza, mas grande parte das atividades são desenvolvidas no sítio “Brotando a Emancipação”, localizado na cidade cearense de Cascavel, que é uma iniciativa para implementar uma experiência de auto subsistência, afastada da rotina de trabalho e dos grandes centros urbanos, de modo que haja menor participação no mercado capitalista. Contudo, essa experiência do sítio ainda não condiz com a realidade de vida de Maria Luiza, como ela sempre menciona: “meu estilo de vida é difícil de romper” (Maria Luiza, 16/03/17).

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

afastou das atividades da ADUFC. Já a União das Mulheres Cearenses aderiram aos pressupostos teóricos do Crítica Radical, passando a integrar as atividades do grupo (FIRMO, 2015).

Apesar de não atuar na política partidária ou na luta sindical, Maria Luiza atualmente ainda apoia muitos movimentos considerados válidos por ela. No entanto, seu objetivo maior é a disseminação de seus pressupostos e dos eventos realizados juntamente com seu grupo. Os anos de militância no Crítica Radical afastaram-na de muitas concepções desenvolvidas durante sua trajetória educativa, docente e política.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

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

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

A biografia como relato de vida, “não da vida em si, ou de vidas, mas de uma dada vida, particular e irrepetível” expressa a relação do ser individual com seu contexto histórico, sua consciência e sua subjetividade (CARINO, 2000, p. 163). Há uma dinâmica de representações em torno da subjetividade do homem como ser individual e como este se relaciona com o mundo. Dessa forma, a ciência de narrar uma vida envolve um trabalho de caracterizar/personalizar um personagem no todo, vasto e complexo.

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

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

A especificidade da História Oral como metodologia requer a elaboração de um projeto bem articulado e planejado, e o trato com as entrevistas foi a principal dificuldade durante a elaboração da pesquisa, desde a marcação, até a validação das mesmas, pois a

biografada apresentou problemas de saúde durante o percurso e estava sempre com a agenda cheia de atividades durante a semana.

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

Quando criança, Maria Luiza iniciou o seu processo de alfabetização recebendo aulas na própria casa, com horários para atividades pedagógicas, recreio, bem como currículo e metodologia de acordo com a proposta do ensino de Primeiras Letras. Logo após, em Quixadá-Ce, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, ela inicia o nível primário de ensino, momento em que questiona a repressão e os castigos das irmãs, suas principais críticas eram com relação ao controle da sexualidade, a figura do “demônio” sempre atribuída às repreensões e ao forte disciplinamento imposto às moças do internato. No Colégio Nossa Senhora de Lourdes, onde cursou o final do ensino primário e os quatro anos do ginásio em Fortaleza-Ce, Maria Luiza continua problematizando os ideais da religião católica, levando a mesma a buscar mecanismos de fuga para o regime interno da instituição. O ensino secundário no Liceu do Ceará contribuiu para que Maria Luiza desenvolvesse autonomia, liderança e estreitasse seu contato com as comunidades carentes.

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

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

Contrariando a formação feminina voltada para a moral católica, obediência e submissão à autoridade masculina, Maria Luiza mostrou-se sempre disposta a romper com os paradigmas impostos, mesmo sendo constantemente punida por seus comportamentos

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

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

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

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

Sua biografia revela que a formação educacional contribuiu para a inserção política em Fortaleza, pois ainda no curso de graduação suas experiências de trabalho com as comunidades mais pobres da cidade impulsionaram sua atividade político-partidária. Acreditamos que, a consciência política emancipatória foi o que Maria Luiza buscou alcançar durante toda sua atuação profissional.

O movimento estudantil pode ser considerado como um espaço de formação inicial, que proporcionou a Maria Luiza politização e conscientização, aspectos que futuramente estariam no cerne de sua atuação como gestora e no sindicato dos professores,

desenvolvendo uma reflexão sobre as condições sociais do homem no trabalho, na sociedade, na universidade e no mundo, sempre na perspectiva de mudança.

Da mesma forma, os movimentos católicos que Maria Luiza participou interferiram diretamente sua escolha pela vida pública, pois o viés de formação ideológica desses movimentos centrava foco nas causas sociais, através da atuação de leigos militantes “de esquerda”, e contribuíram para a inserção política, principalmente quando se aliaram UNE, durante a ditadura militar (PAULA, 2007, p.97).

Acreditamos que os saberes e o desenvolvimento da atividade profissional docente de Maria Luiza estiveram em constante transformação ao longo de sua atuação, já que nessa dinâmica estão imbricadas a sua formação e história de vida, suas tradições, representações, práticas que culturalmente se tornaram significativas, “assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos” (PIMENTA, 1996, p. 76).

Após retornar de seus mandatos públicos, Maria Luiza adota uma ideologia de negação à política. Não ao voto e não ao Capitalismo são algumas bandeiras levantadas por ela em seu movimento *Crítica Radical*. A compreensão da política como um ato negativo, afastou Maria Luiza de muitos pressupostos pedagógicos que ela desenvolvera durante o ensino secundário e superior, assim como na sua atuação como docente. Ao afirmar que Paulo Freire era um de seus principais teóricos, ela concordava que a educação não é neutra, mas é um ato político. Para Freire a educação é uma ferramenta capaz de constantemente construir e reconstruir os significados de uma realidade, onde homem está no centro dessa realidade, e como ator da mesma, pode alterá-la, relativizá-la, e transformá-la.

Atualmente Maria Luiza defende um posicionamento acético quanto à política no modelo em que se desenvolve hoje, à academia e à religião, sua trajetória a levou para caminhos de negação, contrários a tudo que foi imposto para ela seguir. Dessa forma, Maria Luiza é uma personagem única, que não apresenta características ou trajetórias comuns, mas sua identidade, crenças e posicionamentos são exclusivos, e esta singularidade, pode ser compreendida como causadora e/ou consequência das transformações ocorridas na história.

O presente trabalho abre possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre as relações ente história e memória, bem como dos imaginários e mentalidades individual e coletiva, já que ambas se imbricam. A metodologia da história oral proporciona um reconhecimento das trajetórias dos indivíduos e dos grupos, respeitando as especificidades de cada sociedade (MATOS, 2011).

A biografia de Maria Luiza Fontenele aqui apresentada não pretendeu reconstituir todos os fatos de sua vida, mas centrou foco na sua formação educacional, atuação docente e política. Dessa forma, não se pode dar por encerrado o debate sobre o lugar histórico dessa personagem, mas a partir dessa biografia podemos evidenciar e imortalizar sua história e memória, o que contribui para a educação e a história social local. Consideramos pertinente a elaboração de um acervo com estudos biográficos no âmbito educacional, a produção de novas fontes e o incentivo para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- A ESTRELA do partido. **Revista Veja**, São Paulo: Abril, 1985, p. 21. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/903?page=1§ion=1&word=903>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna. **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202.
- ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A Tradicional Escola Normal Cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)**. 2014. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- ARY, Zaíra. **Masculino e feminino no imaginário católico: da Ação Católica à Teologia Libertação**. Fortaleza: Secult, 2000.
- AVELAR, Alexandre; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia de vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida, SP: Santuário, 2008.
- BARROS, Cesar Mangolin. **A ditadura militar no Brasil: processo, sentido e desdobramentos**. 2010. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/cesar-mangolin-de-barros-a-ditadura-militar-no-brasil-2011.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- BOBBIO, Norberto (Org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BORGES, Vera Lúcia Bogéa. A Primavera de Sangue: a cidade do Rio de Janeiro na batalha eleitoral de 1910. **Dimensões**, [S.l.], v. 27, p. 115-128, 2011.
- BOUDON, Raymond (Org.). **Dicionário de Sociologia**. Tradução de António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BRAGA NETO, Aristides. **O Diário do Nordeste sobre a Administração Popular de Fortaleza**: Palavras de oposição. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL, Ministério do Interior. Departamento de Recursos Naturais. **As secas no Nordeste (Uma abordagem histórica de causas e efeitos)**. Recife: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, 1981.

BRASIL. Política Nacional de Educação Popular. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. 2013. Disponível em: <<http://www.participa.br/educultura/politica-nacional-de-educacao-popular/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas#>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRILHANTE, Matilde de Lima. Sob as máscaras da alegria: A construção da imagem política de Maria Luiza Fontenele a partir das charges dos jornais de Fortaleza (1985-1988). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA: VER – SENTIR – NARRAR, 6., 2012, Teresina, **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012.

BRILHANTE, Matilde de Lima. **Um passado em traços**: charge e a produção de sentidos sobre a “administração popular” de fortaleza (1985-1988). 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALIXTO, Francisco José Silva. **Memória e narrativa**: a história da educação da Administração Popular de Fortaleza (1986 – 1988). 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Biografia Maria Luiza Fontenele**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=104791&tipo=0>. Acesso em: 16 ago. 2017.

CAMPOS, José Nilson B.; STUDART, Ticiania Marinho de Carvalho. **Secas no Nordeste do Brasil: origens, causas e soluções**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2001. Disponível em: <http://www.deha.ufc.br/ticiania/Arquivos/Publicacoes/Congressos/2001/Secas_no_Nordeste_do_Brasil_08_de_junho_def.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da História**: Ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento da América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CARINO, Jonaedson. A biografia como fonte para a História da Educação: subsídios para um debate necessário. **Educação e Filosofia**, [S.l.], v.14, n.27/28, p. 159-173, jul./dez. 2000.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Revista Educação & Sociedade**, [S.l.], n. 67, p. 153-181, 1999.

CARVALHO, Jader de. **Aldeota**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Depto. de imprensa Oficial, 1970.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

COELHO PAULA, Eder. **Leigos engajados na política: um olhar interdisciplinar sobre a juventude estudantil católica enquanto movimento social (1958-1966)**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COELHO, Rebeca Do Nascimento. **Contextos de participação política de mulheres: as candidaturas das prefeitas Maria Luiza Fontenele (1985) e Luizianne Lins (2004)**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Frederico. Manifesto contra o trabalho, Introdução a uma crítica ontológico-política. **Educação em Debate**, Fortaleza, v.2, n. 38, p. 161-169, 1999.

COSTA, Jucelio Regis da. **Os jornais em marcha e as marchas da vitória nos jornais: A imprensa e o Golpe Civil Militar no Ceará (1961-1964)**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

DUARTE, Hugo Villaça. **A Ação Popular e a questão humanista: das origens cristãs ao marxismo (1963-1973)**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação**. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Curso de Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, Amarilio Jr, BITTAR Marisa Bittar. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n 76, p. 333-355, set./dez., 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.1-12.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett O'hara Costa. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. **Série-estudos**, [S.l.], v. 22, p. 137, 2017.

FILHO, João Medeiros; SOUZA, Itamar de. **Os degredados filhos da seca: uma análise sócio-política das secas no Nordeste**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FIRMO, Érico. **Rosa da Fonsêca**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRÃO, Raimundo. **Evolução Histórica Cearense**. Fortaleza: BNB, 1985.

_____. **Pequena História do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1962.

GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. **Educação popular e populismo: movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)**. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. Tradução de Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Duarte. São Paulo: Cadernos do LABUR, 1999.

JAPPE, Anselm. A democracia, que arapuca. Tradução do original italiano por Iraci D. Poleti. **Revista Praga**, [S.l.], v. 5, n. 4, 1997.

JAPPE, Anselm. **Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria**. São Paulo: Limiar, 2014.

JAPPE, Anselm. Tradução: José Paulo Vaz. **Apresentação: O que é a “Krisis”?**. Disponível em: < <http://grupokrisis2003.blogspot.com.br/2009/06/apresentacao-por-anselm-jappe-pequeno.html>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

KORNIS, Mônica Almeida. Verbete. **Juventude Estudantil Católica**. [S.l.]: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-estudantil-catolica-jec>>. Acesso em: 19 set. 2016.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Tradução de Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e nova história**. Trad. Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Teorema, 1986.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Ana Michele da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTANA, José Rogério. **A escola como locus de higiene no Ceará (1930-1960)**. Fortaleza: UFC, 2015.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **Mulher e Educação: histórias, práticas e representações**. João Pessoa: UFPB, 2006.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. ; SILVA NETA, M. L. ; PAULA, K. B. ; FREIRE, V. C. C. . **O Liceu do Ceará: o retrato das práticas avaliativas.** Cuiabá: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013.

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.

MAIA, S. S.; BRAGA, V. R. S.; FIALHO, L. M. F. Biografia de idosos: uma fonte para pesquisas. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Fontes orais em pesquisas educacionais.** Fortaleza: UFC, 2015. p. 19-30.

MAINWARING, Scott. **A Igreja Católica e a Política no Brasil (1916-1985).** Tradução: Heloisa Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Biografia e gênero. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). **Biografia de mulheres.** Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 54-70.

MARTINS, Maria Darcy de Deus. **O significado do Estágio Curricular no processo de formação profissional no Curso de Serviço Social:** a realidade do Ceará. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Revista Historiæ,** Rio Grande, RS, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011,

MATTOS, André Luiz Rodrigues de Rossi. Estudantes e operários entre 1940 e 1964. **Revista Homium,** [S.l.], v. 2, 2013, p. 168-186.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, SLS. **Guia prático da história oral.** São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MENEZES, Djacir. A Educação no Ceará. Repasse histórico-social (das origens a 1930). In: MARTINS FILHO, Antonio; GIRAO, Raimundo. **O Ceará.** 3.ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: O Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964)**. 2011. 406 f. Tese (Doutorado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORIN, Edgar. **O Enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

O POVO online. **Maria Luiza: Há 30 anos, uma onda vermelha tomava conta de Fortaleza**. 2015. Disponível em: <<http://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/11/14/noticiasjornaldom,3534171/maria-luiza-ha-30-anos-uma-onda-vermelha-tomava-conta-de-fortaleza.shtml>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

O QUE é o Colégio Sagrado Coração de Jesus. **Agenda escolar (1994)**. Congregação das irmãs missionárias da Imaculada Conceição de Quixadá. Quixadá, CE: Acervo da instituição, 1994.

OLIVEIRA, Andrea de. **Cá e lá, histórias há: Mitos e símbolos nas lendas de São Francisco do Sul e na Ilha da Madeira**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da região de Joinville, Joinville: 2010.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Nogueira de. A Igreja Católica e o poder: entre discursos e práticas (1930-1979). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DO CEARÁ, 14., 2014, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Nogueira de. **A Igreja Católica no Pirambu: As relações de poder presentes no discurso da Teologia da Libertação e da Renovação Carismática Católica (1968-1986)**. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAULO NETTO, José. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PÉREZ, Susana Roman Blanco. **"Ver-julgar-agir": análise de práticas da Juventude Estudantil Católica Feminina (entre as décadas de 1950 e 1960)**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, p. 72-89.

POERNER, Artur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 2. Ed. revisada, ilustrada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**. São Paulo: Projeto História, 2001, p. 09-36. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728>>. Acesso: 06 abr. 2017.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 103-130.

REZENDE, Antônio Muniz de. Minhas memórias com Frei Mateus da Rocha: Um testemunho. **Pólemos**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 220-234, 2013.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. Londrina: Eduel, 2013.

ROSSO, Sadi Dal; CRUZ, Hέλvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200009>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade - biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOBRINHO, Thomaz Pompeu. **História das secas (Século XX)**. 2. ed. Mossoró: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 1982.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema Educacional Cearense**. Recife: MEC/INEP, 1961.

SOUSA, Joaquim Moreira. Estudo sôbre o Ceará. **Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar**, [S.l.], v. 5, n. 8, 1955.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, Memória e Educação. IN: FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Fontes orais em pesquisas educacionais**. Fortaleza: UFC, 2015. p. 43-56.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THERRIEN, Jacques. A professora leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter (Org.). **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Histórico do Curso de Serviço Social**. Disponível em: <<http://www.uece.br/servicosocial/index.php/historicodocurso>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

VEZ das Capitais. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, 1985. p. 29. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/903?page=1§ion=1&word=903>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA BRUNO, Artur José; FARIAS, José Airton de; ANDRADE, Demétrio. **Os Pecados Capitais do Cameba**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2002.

VIEIRA, Hamilton Perninck; THERRIEN, Jacques. Docência universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de;(Org.). **Aprender a ser professor: aportes sobre a pesquisa no PIBID**. Jundiaí: Paco Editora, 2015, p. 153-174.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Maria Luiza Fontenele, você foi selecionada e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO E EDUCADORES(AS) NO CEARÁ DO SÉCULO XX: PRÁTICAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES”, que tem como objetivo geral compreender as práticas educativas, leituras e representações que eram tecidas pelas educadoras e educadores cearenses da primeira metade século XX, visando questionar e preservar a história e memória da educação no Ceará. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa que utiliza a história oral como método e trata, especificamente, da sua biografia.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas. As respostas às entrevistas serão gravadas, transcritas, textualizadas e validadas por sua pessoa, isto é, em nenhum momento serão divulgadas informações sem o seu prévio consentimento. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer instante você pode se recusar a responder perguntas ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador.

A Sra não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. A pesquisa, no entanto, poderá ser divulgada por meio de publicações – artigos, livros, capítulos ou conferências públicas - portanto, as informações prestadas não serão sigilosas, podendo ocorrer de as mesmas serem utilizadas por outros pesquisadores ou demais interessados em estudos e análises futuras, inclusive, acrescentando ou questionando as suas informações, fator que foge ao controle do pesquisador. Os dados obtidos por intermédio da sua participação poderão possibilitar refletir o contexto educacional em tela e ajudar a preservar a história e memória da educação no Ceará.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora, através do e-mail lia_fialho@yahoo.com.br, pelos telefones (85) 32620518 e 96460186, na pessoa da Professora Lia Machado Fiuza Fialho ou da Vitória Chérída Costa Freire. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado pelo telefone (85) 3101.9890 e pelo e-mail: cep@uece.br, para quaisquer dúvidas sobre o projeto.

*Lia M. Fiuza
Vitória Chérída Costa Freire.*

Pesquisadoras Lia Machado Fiuza Fialho e Vitória Chérída Costa Freire
Cel: 96460186
e-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, “EDUCAÇÃO E EDUCADORES(AS) NO CEARÁ DO SÉCULO XX: PRÁTICAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES”, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Fortaleza, 12 de Setembro de 2016.

Informante: Maria Luiza Fontenele.

Assinatura: Maria Luiza Fontenele

Documento de identificação: 153783.10. SSP. Ce

ANEXO B – Termo de validação das entrevistas

TERMO DE VALIDAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Eu **Maria Luiza Fontenele** declaro ter lido a transcrição das entrevistas realizadas nos dias 12 de setembro de 2016, 05 de outubro de 2016 e 16 de março de 2017, pelas pesquisadoras Lia Machado Fiuza Fialho e Vitória Chérída Costa Freire. Venho por meio deste validar a transcrição das entrevistas supracitadas para a utilização na pesquisa “Maria Luiza Fontenele: Educação e Inserção política” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

Fortaleza, 24 de agosto de 2017.

Entrevistada: Maria Luiza Menezes Fontenele
Assinatura: Maria Luiza Menezes Fontenele
Documento de identificação: 200100216 8153

ANEXO C – Termo de autorização para publicação de fotografias

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE FOTOGRAFIAS

Eu **Maria Luiza Fontenele** autorizo a utilização dos registros fotográficos retirados de meu acervo pessoal e cedidos para a pesquisadora Vitória Chérída Costa Freire no dia 16 de junho de 2017. Venho por meio deste autorizar a publicação das fotografias na pesquisa “Maria Luiza Fontenele: Educação e Inserção política” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), sob a orientação da professora Lia Machado Fiuza Fialho.

Fortaleza, 24 de agosto de 2017.

Entrevistada: Maria Luiza Mendes Fontenele

Assinatura: Maria Luiza Fontenele

Documento de identificação: 2001.002.168153