



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALMIR MARIANO DA SILVA

TRAJETÓRIA DOCENTE DE NILDES ALENCAR LIMA:
MEMÓRIAS DO AUTORITARISMO MILITAR E DA LUTA PELA ANISTIA
(1964-1979)

FORTALEZA

2020

ALMIR MARIANO DA SILVA

**TRAJETÓRIA DOCENTE DE NILDES ALENCAR LIMA:
MEMÓRIAS DO AUTORITARISMO MILITAR E DA LUTA PELA ANISTIA
(1964-1979)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578t Silva, Almir Mariano da.
Trajetória docente de Nildes Alencar Lima : memórias do autoritarismo militar e da luta pela anistia (1964-1979) / Almir Mariano da Silva. – 2020.
94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.

1. Memória. 2. Prática docente. 3. Regime Militar. I. Título.

CDD 370

ALMIR MARIANO DA SILVA

**TRAJETÓRIA DOCENTE DE NILDES ALENCAR LIMA:
MEMÓRIAS DO AUTORITARISMO MILITAR E DA LUTA PELA ANISTIA
(1964-1979)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovada em: 18/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTO

A Deus, pela graça concedida da vida e de poder chegar até aqui.

Aos meus pais, José Almir Mariano da Silva e Inalda Pereira da Costa, pelo apoio incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos, pela paciência e apoio nos momentos mais delicados dessa caminhada.

Aos professores participantes da banca examinadora Fátima Maria Leitão Araújo e Antônio Roberto Xavier, por compartilhar seus conhecimentos e pelas valiosas e oportunas contribuições.

A Nildes Alencar Lima, que permitiu que a pesquisa sobre sua vida tornasse realidade.

Aos demais professores do NHIME, pela convivência e pelos preciosos conselhos.

Aos colegas do NHIME, pela troca de experiência, momentos de deleite que enriqueceram a jornada pela pós-graduação.

À Danielle Rodrigues, pela sua recepção humana e acolhedora e por seu incentivo que foram fundamentais no início da caminhada do mestrado.

À Évila Cristina, pelas inúmeras conversas e contribuições sobre História e História da Educação.

Aos colegas de Faced, pelas contribuições e momentos de descontração nos corredores da universidade.

À bibliotecária Eliene Moura pelas riquíssimas orientações para o enriquecimento deste trabalho.

À Joana Angélica (in memoriam), por seu sorriso encantador e inspirador e por ensinar-me a encarar de forma diferente as adversidades.

A todos amigos que ajudaram a tornar esse sonho realidade. Um brinde à vida!

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa sobre a professora Nildes Alencar Lima, no tocante às suas memórias como professora no período do Regime Militar. O tema a ser dissertado é a docência em tempos de regimes autoritários, especificamente no que ocorreu no Brasil durante os anos de 1964 até 1985, sob o espectro da trajetória de vida de Nildes Alencar Lima. No tocante a delimitação temática, parte-se do momento em que o Golpe de 1964 é instaurado, no campo político e social e, principalmente, investigando as intercorrências do regime instaurado na educação cearense e como tais contextos foram influenciando a docência de Nildes Alencar. O ponto limite da investigação é o final dos anos 1970 do século XX, período este em que o governo militar perde sua força, e movimentos como o que foi presidido pela Professora Nildes, o Movimento Feminino pela Anistia, se fortalecem, a fim de acabar com as arbitrariedades cometidas pelo governo e lutar por abertura política. Este trabalho tem como objetivo geral examinar a docência da professora Nildes Alencar no período ditatorial. E a partir deste, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: investigar as possíveis influências do modelo educacional do Regime Militar sobre o mister docente da professora Nildes; compreender as ideias pedagógicas que nortearam a prática docente da professora no período em estudo; desvelar suas posturas como professora frente ao regime autoritário. A pesquisa está fundamentada teoricamente nos pressupostos da História (BLOCH, 2010; LE GOFF, 1990), da memória (BÓSI, 2010; HALBWACHS, 2012, VIGOTSKI, 1998), da educação (MARTINHO RODRIGUES, 2017; SAVIANI, 2007), História da Educação (SAVIANI, 2007); docência (VICENTINI; LUGLI, 2009). No tocante à metodologia, utilizou-se os procedimentos metodológicos da história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2013, XAVIER *et al.*, 2020). A pesquisa é classificada como histórica, qualitativa, exploratória e documental. Fez-se uso das fontes orais, através de entrevistas com Nildes Alencar, de caráter semiestruturada e aberta, além de documentos como o Livro da Professora, as Leis que regiam a educação do período, assim como bibliografias indicadas pela própria Nildes. Percebe-se que a atuação da professora Nildes Alencar Lima passou pela censura, graças ao seu trabalho na escolinha, de cunho particular e possivelmente por trabalhar com grupos de estudantes que eram rejeitados nas escolas tradicionais como surdos e outros portadores de necessidades específicas. Constata-se também o uso espaço educacional para receber as reuniões do MFPA, presidida pela professora Nildes, que teve um importante papel na luta pela anistia aos perseguidos pelo regime ditatorial.

Palavras-chave: Memória. Prática docente. Regime Militar.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research on teacher Nildes Alencar Lima, regarding her memories as a teacher during the Military Regime. The theme to be discussed is teaching in times of authoritarian regimes, specifically in what happened in Brazil during the years 1964 to 1985, under the specter of the life trajectory of Nildes Alencar Lima. With regard to thematic delimitation, the research starts in the moment when the 1964's Coup was political and social fielded and, mainly, investigating the complications of the regime established in Ceará's education and how these contexts were influencing the teaching of Nildes Alencar. The limit point of the investigation is the final of the 70's of the 20th century, a period in which the military government loses its strength, and movements such as the one chaired by Teacher Nildes, the Movimento Feminino pela Anistia, are strengthened in order to put an end the arbitrariness committed by the government and fighting for political openness. This work has as general objective to examine the teaching of professor Nildes Alencar in the dictatorial period. Based on this, is established the following specific objectives: to investigate the possible influences of the educational model of the Military Regime on the teaching practice of teacher Nildes; to understand the pedagogical ideas that guided the teacher's teaching practice in the period under study; unveil her postures as a teacher in face of the authoritarian regime. The research is theoretically based on the assumptions of History (BLOCH, 2010; LE GOFF, 1990), of memory (BÓSI, 2010; HALBWACHS, 2012, VIGOTSKI, 1998), of education (MARTINHO RODRIGUES, 2017; SAVIANI, 2007), of History Education (SAVIANI, 2007); of teaching (VICENTINI; LUGLI, 2009). Regarding the methodology, is used the oral history methodological procedures (MEIHY; HOLANDA, 2013, XAVIER *et al.*, 2020). We classify the research as historic, qualitative, exploratory and documentary. It used oral sources, through interviews with Nildes Alencar, of a semi-structured and open character, in addition to documents such as the Livro da Professora, the Laws that ruled the education of the period, as well as bibliographies indicated by Nildes herself. We can see that the performance of teacher Nildes Alencar Lima was not censored, thanks to her work in the school of a private nature and the possibility for working with groups of students who were rejected in traditional schools as deaf and other people with specific needs. It was also able to see the educational space to host MFPA meetings, chaired by Professor Nildes, who played an important role in the fight for amnesty for those persecuted by the dictatorial regime.

Keywords: Memory. Teaching practice. Military regime.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AC | Ação Católica |
| AI | Ato Institucional |
| ANL | Aliança Nacional Libertadora |
| AP | Ação Popular |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CEC | Centro Estudantil Cearense |
| CEFAM | Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CLEC | Centro Liceal de Educação e Cultura |
| ESG | Escola Superior de Guerra |
| EUA | Estados Unidos da América |
| JAC | Juventude Agrária Católica |
| JEC | Juventude Estudantil Católica |
| JIC | Juventude Independente Católica |
| JOC | Juventude Operária Católica |
| JUC | Juventude Universitária Católica |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MFPA | Movimento Feminino pela Anistia |
| NHIME | Núcleo de História e Memória da Educação |
| PABAEE | Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar |
| PC do B | Partido Comunista do Brasil |
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PLAMEG | Planos de Metas do Governo |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| QI | Quociente de Inteligência |
| SEC | Secretaria de Educação e Cultura |
| SIRENA | Sistema Radio-Educativo Nacional |

| | |
|--------|--|
| SOL | Solidariedade, Operosidade e Liberdade |
| SUDENE | Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| USAID | United States Agency for International Development |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 13 |
| 2.1 | Fundamentação teórica | 13 |
| 2.2 | Metodologia | 22 |
| 3 | TRAJETÓRIA SOCIOCULTURAL E FORMATIVA DE NILDES ALENCAR | 28 |
| 3.1 | Origem sociocultural | 28 |
| 3.2 | Formação escolar e a escolha pela docência | 37 |
| 4 | SER PROFESSORA: DOS PRIMEIROS PASSOS AO INÍCIO DO REGIME AUTORITÁRIO | 48 |
| 4.1 | Os primeiros passos como docente (1956-1963) | 48 |
| 4.2 | Experiência docente na transição para o período autoritário (1963-1968) | 56 |
| 5 | SER PROFESSORA NO PERÍODO AUTORITÁRIO E A PARTICIPAÇÃO NOS MOVIMENTOS PELA ANISTIA (1968-1979) | 67 |
| 5.1 | Contexto do Regime Militar e sua relação com a educação | 67 |
| 5.2 | A Escolinha e a participação na luta das mulheres pela anistia | 72 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| | REFERÊNCIAS | 88 |
| | APÊNDICE A | 93 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado da pesquisa sobre a professora Nildes Alencar Lima, no tocante a sua trajetória docente no período do Regime Militar. O tema a ser dissertado é a docência em tempos de regimes autoritários, especificamente no que ocorreu no Brasil durante os anos de 1964 até 1985, sob o espectro das memórias sobre a trajetória de vida de Nildes Alencar Lima.

Primeiramente faremos uma breve apresentação de nossa protagonista. Nildes Alencar Lima nasceu em Lavras da Mangabeira aos 21 de fevereiro de 1934, no sítio cajueiro, filha de Idelfonso Rodrigues Lima e Laura de Alencar Lima (MACEDO, 2012). Transferiu-se para Fortaleza na década de 1940 e na capital cearense, sua formação escolar foi no Externato São Vicente de Paulo, na rua 25 de Março, na escola primária, no Instituto de Educação do Ceará, no ginásio e quase todo o curso normal, feito um semestre no Instituto Lourenço Filho (PINHEIRO, 2010). Nildes começou a exercer a função de professora ainda quando estudante ginásial, ensinando para os meninos da vizinhança, uma moça que trabalhava como empregada que desejava aprender a ler e a escrever e para um senhor que trabalhava como policial civil. Começou a trabalhar em uma instituição formal de ensino no Colégio Christus, em 1956, quando já havia concluído o Curso Normal, de acordo com Pinheiro (2010).

No ano de 1963, a professora, juntamente com algumas colegas professoras do Colégio Christus, montou uma escola intitulada Instituto Educacional João XXIII. Em 1967, a Escola João XXIII foi fechada e no ano seguinte montou outro instituto que ficou conhecido como Escolinha (Instituto Educacional de Alencar). Nesse mesmo período, entrou para o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Ceará. Nos anos 70, trabalhou na Secretaria de Educação e no final da década, passou a trabalhar na recém-criada Universidade Estadual do Ceará. No final dessa década, presidiu o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA) (PINHEIRO, 2010).

Esta breve biografia mostra a trajetória de Nildes Alencar como uma vinda do interior do estado do Ceará para viver na capital, o êxodo rural, desenvolvendo seus estudos na Escola Normal; suas primeiras atuações como docente; fundadora de instituição escolar; e sua atuação no MFPA. Esta breve descrição biográfica possibilita-nos a ter uma noção da trajetória de vida de nossa protagonista dentro do recorte temporal que estabelecemos para essa pesquisa.

Sendo assim, traçamos a delimitação temática desta pesquisa. Partimos do momento em que o Golpe de 1964 é instaurado, no campo político e social e, principalmente,

investigando as intercorrências do regime instaurado na educação cearense e como tais contextos foram influenciando a docência de Nildes Alencar. O ponto limite de nossa investigação é o final dos anos 70 do século XX, período este em que o governo militar perde sua força, e movimentos como o que foi coordenado pela Professora Nildes, o Movimento Feminino pela Anistia, alcançam seus objetivos com a lei da anistia.

Levantamos, então, como questão central de nossa pesquisa: como a professora Nildes Alencar vivenciou sua docência em tempos de Ditadura Militar? A partir desta questão elencamos como questões específicas: quais foram as possíveis interferências do modelo educacional autoritário na prática docente da professora Nildes Alencar?; quais foram os modelos educacionais que influenciaram sua prática como docente?; de que maneira a professora Nildes Alencar se posicionou frente ao governo autoritário, a partir de seu trabalho como docente?

A partir dessas inquietações podemos estabelecer como objetivo geral desta pesquisa:

- Compreender a docência da professora Nildes Alencar no período ditatorial (1964-1985).

E a partir deste, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as possíveis influências do modelo educacional do Regime Militar sobre o mister docente da professora Nildes;
- Identificar as ideias pedagógicas que nortearam a prática docente da professora no período em estudo;
- Desvelar suas posturas como professora frente ao regime autoritário.

Nossa pesquisa está fundamentada teoricamente nos pressupostos da História (BLOCH, 2010; LE GOFF, 1990), da memória (BÓSI, 2010; HALBWACHS, 2012, VIGOTSKI, 1998), da educação (MARTINHO RODRIGUES, 2017; SAVIANI, 2007), História da Educação (SAVIANI, 2007); docência (TARDIF, 2000; VICENTINI; LUGLI, 2009). Essas são as categorias fundamentais desta dissertação que serão desenvolvidas em um capítulo específico.

No tocante à metodologia, utilizamos os procedimentos metodológicos da história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2013; XAVIER *et al.*, 2020). Classificamos a pesquisa como histórica, qualitativa, aplicada, exploratória e documental. Fizemos uso das fontes orais, através de entrevistas com Nildes Alencar, de caráter semiestruturada e aberta, além de

documentos como o Livro da Professora, as Leis que regiam a educação do período, assim como bibliografias indicadas pela própria Nildes.

O interesse em desenvolvermos essa pesquisa pautou-se na inquietude diante do tema Regime Militar ocorrido no Brasil na segunda metade do século XX. As leituras e as pesquisas envolvendo o tema, desde o tempo da graduação em História na Universidade Estadual do Ceará (UECE), trouxeram muitas indagações sobre a educação brasileira naquele período e que a vasta literatura sobre o período em questão não era totalmente capaz de oferecer uma resposta satisfatória. Assim, conhecendo a nossa protagonista em uma palestra oferecida pela UECE em 2016, despertou a atenção de aprofundar nas memórias de Nildes Alencar Lima sobre suas experiências do período.

Somado ao que foi posto no parágrafo anterior, as pesquisas que tratam de Nildes Alencar Lima são escassas. Até o presente momento encontramos apenas dois estudos que fazem menção de nossa protagonista, um estudo acadêmico e um livro de cunho descritivo. A primeira é uma biografia de cunho jornalístico intitulada de “Semeada entre lágrimas: trajetória educacional de Nildes Alencar Lima”, publicada pela UFC em 2010. Como dito anteriormente, se trata de um trabalho jornalístico em que a autora entrevistou Nildes Alencar Lima e descreveu o seu testemunho.

O segundo trabalho é um trecho do livro “Lavrenses Ilustres” de Dimas Macedo, publicada pela editora RDS, em 2012. O autor faz uma trajetória, em duas páginas, de Nildes começando pela linhagem familiar até o momento que foi secretária de educação do município de Jucás. O autor arremata sua curta descrição com:

Combativa, irrequieta e intransigente na colocação das suas propostas, firmou-se Nildes Alencar Lima como uma das mais expressivas líderes políticas de oposição no Ceará, tendo assim elevado o seu nome às páginas da história, destacando-se como uma das lavrenses de maior expressão e reconhecimento. (MACEDO, 2012, p. 184).

Nosso enfoque está na atuação de nossa protagonista como docente, em um caminho diferente a que fez Macedo. E diferentemente de Pinheiro, a narrativa construída nesta dissertação é de caráter histórico, seguindo procedimentos metodológicos distintos, formando, desta maneira, um conhecimento crítico e contextualizados com as fontes das quais dispomos na pesquisa.

A importância de nossa pesquisa à comunidade acadêmica e ao público geral é darmos voz a sujeitos sociais que não são considerados nas narrativas oficiais como o caso das camadas populares, dominados, explorados, escravizados, vencidos, mulheres etc. (XAVIER;

VASCONCELOS, 2014). E também, ao darmos voz à Nildes Alencar, através de suas memórias, em nossa pesquisa, estaremos contribuindo “para uma história não só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (THOMPSON, 2002, p.137).

Diante desse exposto, podemos notar a relevância da pesquisa para o campo da História e Memória da Educação. Isso se dá pelo fato de podermos compreender, através do testemunho vivo de uma professora que viveu em um período de nossa história que reverbera em nosso presente, as influências político-sociais, culturais sobre a profissão docente, do ponto de vista de uma parcela da sociedade que fora negligenciada pela história que são as professoras. Somado a isso, trazer a história de vida de Nildes Alencar Lima, através de suas memórias é trazer o legado de uma cearense que muito contribuiu para a educação local, regional e nacional.

O primeiro capítulo deste trabalho consta a fundamentação teórica e metodológica que a pesquisa foi baseada e desenvolvida. No segundo capítulo, narramos e discutimos as origens e o processo de formação da professora Nildes. No terceiro capítulo buscamos destacar a experiência de Nildes Alencar em seu mister como professora nos seus primeiros passos até o período de transição para o Regime Militar, especialmente no Ceará. No quarto capítulo damos continuidade a trajetória docente de nossa protagonista no período autoritário e sua participação nos movimentos de anistia, seguido das considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Universidade Federal do Ceará (UFC) tem como perspectiva de trabalho a pesquisa no campo da História da Educação, bem como biografias docentes, entre outros campos de pesquisa. Nossa pesquisa situa-se justamente na perspectiva da História da Educação, ao estudarmos o contexto do Regime Militar brasileiro (1964-1985), através das memórias da professora Nildes Alencar Lima.

Neste capítulo apresentaremos as bases teóricas e metodológicas que orientaram a nossa pesquisa. Para tanto, dividimos em duas seções. A primeira descreve as categorias teóricas utilizadas no trabalho e os demais fundamentos em que se baseou a pesquisa. A segunda apresenta uma descrição metodológica de como foi realizado a pesquisa. Sendo assim, começaremos pela fundamentação teórica.

2.1 Fundamentação teórica

Iniciaremos nossa discussão com o conceito de História. A discussão do que é história remonta discussões entre pensadores de diversas áreas do conhecimento, de diferentes épocas na tentativa de defini-la. Nosso objetivo concernente à história não é traçar um conceito irrefutável, no sentido de determinar uma verdade absoluta, mas sim, de reconhecê-la dentro de sua complexidade, sua funcionalidade e sua contribuição para a compreensão do ser humano e sua contribuição para o campo da História da Educação.

Começamos com a consagrada concepção de história proposta pelo historiador francês Marc Bloch (2001) de que a história é “a ciência dos homens no tempo”. O conceito proposto pelo autor nos permite compreender que o objeto de estudo do historiador são os homens, vivendo e convivendo em sociedade, em determinado tempo, que é o tempo histórico em um determinado espaço geográfico.

Numa perspectiva semelhante, o historiador britânico Edward Carr (1996) afirma que história é um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos através de um diálogo interminável entre presente e passado. O autor apresenta o fato como impressões sensoriais, ou seja, registros que o historiador seleciona em documentos, inscrições etc. e os interpreta, de acordo com sua problematização o torna um fato histórico.

Para Vavy Pacheco Borges (1993), dentre as funções atribuídas à história foi a de fornecer a sociedade uma explicação sobre ela mesma. De acordo com a autora, a história procura estudar as transformações pelas quais as sociedades humanas vivenciaram, levando também em consideração as permanências. O elemento de análise da história, para a historiadora, é o tempo. Esse tempo é o tempo histórico, que difere do tempo cronológico, afirma Borges (1993). Nesse tempo histórico pode-se perceber mudanças que parecem rápidas, como eventos cotidianos e mudanças que ocorrem de forma mais lenta, como determinados valores morais. Esse tempo, alerta a autora, é vivenciado de forma específica por cada sociedade, não havendo uma linha do tempo comum à toda a humanidade. Sendo assim, cabe ao historiador investigar o contexto específico de cada sociedade que ele delimita estudar, incluindo o seu recorte temporal e espacial.

A partir da perspectiva desses autores, chegamos a algumas conclusões sobre História que é importante para fundamentarmos historicamente a nossa pesquisa. A primeira é entendermos que o foco da história é o ser humano, em sociedade. Este ser humano vive em um determinado contexto, o tempo histórico, que é vivido de acordo com as peculiaridades desse espaço de vivência. Os fatos são delimitados pelo historiador, visto em um diálogo com o passado e o presente, a partir de problemáticas presentes. Agora passaremos a discutir sobre como escrever e produzir história sob as perspectivas mais contemporâneas de produção historiográfica.

Aplicando essa discussão ao contexto de nossa pesquisa, essa perspectiva de História e de fato histórico permite embasar nossa pesquisa como uma pesquisa histórica, pois se trata de estudarmos o Regime Militar (1964-1985), como o fato histórico que delimita temporalmente a nossa pesquisa. Veremos a seguir como as abordagens em história proporcionou o diálogo da história com a educação.

Importante que ao ressaltarmos sobre a forma de produzir e escrever a história, a chamada historiografia, remetemos a Escola dos *Annales*, fundado no final dos anos 1920. Esse movimento ia de encontro com as perspectivas da historiografia factualista, centrada nas ideias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas, conforme esclarece Castro (1997). Os fundadores do movimento dos *Annales*

[...] propunham uma história problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico. A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vaguidão oportuna da palavra “social” [...]. (CASTRO, 1997, p. 76-77).

O que chama atenção da citação acima é a abertura da disciplina às diversas temáticas e métodos das ciências humanas, através da interdisciplinaridade. Desta forma, a ciência histórica passa a dialogar com disciplinas de suma importância como a Educação, possibilitando a formação do campo da História da Educação, bem como o estabelecimento de diálogos com conceitos de outros campos de conhecimento das ciências sociais como o de memória.

Passamos agora a compreender sobre história da educação. Para Saviani (2007, p.3), esse campo tem o objetivo de “reconstruir, por meio das ferramentas conceituais apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto”. Sendo assim, podemos compreender que o enfoque do historiador da educação é o estudo das “relações reais”, que em nosso entendimento pode significar as relações sociais no espectro da educação, em um determinado contexto temporal e espacial.

Essa perspectiva de história da educação, em nossa pesquisa permite delimitar ainda mais a perspectiva histórica de nossa pesquisa. Do período do Regime Militar, nosso enfoque se dá nos fenômenos educacionais, através daquela personagem que vivenciou o período e que trabalhava na área de educação como professora. Aqui surge o questionamento, o que entendemos como educação? É o que veremos a seguir.

Seguimos a nossa discussão com o conceito de educação. Esse termo “educação” é polissêmico, e, como tal, possibilita uma abordagem grande de como pode ser pensado tal termo. Por isso, preferimos discutir sobre educação a partir das discussões que esteja vinculada à nossa perspectiva de educação apresentada nesta dissertação.

Iniciamos com a perspectiva de John Dewey (2010) que apresenta a educação como desenvolvimento. E esse desenvolvimento era apresentado, segundo o autor, de duas maneiras. A primeira é um desenvolvimento de fora para dentro, associada à educação tradicional e a segunda é o desenvolvimento de dentro para fora, associada à educação progressiva.

Nesse primeiro modelo de educação, a tradicional, o objetivo do da educação é preparar o jovem para futuras responsabilidades, a partir de habilidades e informações adquiridas pelas gerações passadas (DEWEY, 2010). Ou seja, essa perspectiva está relacionada à transmissão do conhecimento entre gerações, que traz o desenvolvimento de fora do educando para dentro dele, como algo a ser absorvido, digerido e reproduzido.

O modelo progressista de educação leva em consideração o desenvolvimento da experiência pessoal do educando, enfatizando suas descobertas pessoais e a diminuição da

pressão externa sobre o educando (DEWEY, 2010). Percebemos aqui que o autor muda o enfoque do processo educativo, para um processo de desenvolvimento interno e sua relação com o meio externo. Importante ressaltar da contribuição de Dewey de entender a educação como desenvolvimento do ser humano, seja em relação a si mesmo, seja em relação ao meio social que está inserido. Essa perspectiva de educação como desenvolvimento é importante para compreendermos a educação como processo e também como diálogo entre indivíduo e sociedade.

O professor Martinho Rodrigues (2017) apresenta a educação a partir de aspectos que se desdobram na educação integral. O primeiro modelo de educação é descrito como transmissão da herança cultural. Para o autor, este tipo de educação contempla a preservação do patrimônio histórico, científico e cultural dos povos, através do oferecimento dos códigos de comunicação e da normatividade social.

Outro modelo educacional proposto pelo autor visa transformar os potenciais do educando em ato, ao lado do que visa a identificação de possíveis bloqueios ao desenvolvimento cognitivo ou ao de habilidades que possibilitou a formação da educação centrada na pessoa (MARTINHO RODRIGUES, 2017). Ao abranger aspectos cognitivos, psicológicos, físicos e tudo de forma integrada possibilitou a formação da educação Integral.

O modelo da educação integral, permitiu o trabalho integrado entre os diversos campos do desenvolvimento do ser humano, como o psicológico, psicomotoras, social, artes, moral etc., conforme explica Martinho Rodrigues (2017). Desta maneira, expandiu-se a visão dos agentes que promovem a educação, indo mais além do espaço escolar, segundo o autor. Desses agentes destaca-se o político, que normaliza a educação, focando-se nas relações de poder. A fim de evitar um domínio de uma perspectiva política hegemônica, a chamada doutrinação política, a escola precisa levar em consideração as diversas perspectivas políticas, rompendo as fronteiras da escola e levando em consideração as diferentes expressões culturais, o multiculturalismo (MARTINHO RODRIGUES, 2017).

Ao levar em consideração as diferentes organizações sociais, culturais e políticas, sem a imposição de uma perspectiva hegemônica, o autor em estudo chega numa perspectiva de educação não centrada ou policêntrica. Esse modelo de educação tem como maior desafio lidar com o multiculturalismo de tal forma que evite cair nas vertentes assimilacionista, diferencialistas ou interativista, alerta Martinho Rodrigues (2017).

A primeira vertente, a assimilacionista, é apresentada pelo autor como “uma recepção do exótico, aceitando o seu ingresso no grupo, desde que se converta aos valores e

hábitos da comunidade anfitriã” (MARTINHO RODRIGUES, 2017, p. 97). Fica evidente uma desproporção causada pelo poder maior do modelo cultural hegemônico, diante de modelos culturais diferentes.

A segunda vertente, a diferencialista, apresenta como base o direito à diferença. Ao contrário da primeira vertente, a preservação étnica a ser preservada passa a ser das minorias, ou dos imigrantes. Os conflitos resultantes dessa vertente com a primeira, segundo Martinho Rodrigues (2017), é a apartação e discriminação reversa, ou seja, quando as minorias impõem seu modelo cultural, buscando sobrepor os valores culturais dos grupos anfitriões, que são hegemônicos.

Por fim, a terceira vertente, a interativista, pode ser descrito, seguindo a linha de raciocínio do autor em questão, como uma tentativa de síntese dos contrários, ou seja, buscando uma forma de sincretismo das primeiras vertentes citadas. Desta maneira, a vertente busca o apaziguamento de disputas de modelos culturais hegemônicos, levando em consideração todos os modelos culturais igualmente, sem estabelecer uma predominância.

A educação, segundo Martinho Rodrigues (2017), pode se apresentar de três maneiras de acordo como a atividade educativa seja exercida e por quem seja exercida. Cada forma de educação exige requisitos diferentes por aquele que exercerá a função de educador. As três formas mencionadas são a educação formal, a não-formal e a informal.

A primeira representa a educação tutelada pelo Estado. Geralmente representada em sua instituição escolar, a escola, faculdade, universidade, descrita como,

[...] a expressão de uma política pública, tem caráter oficial, segue programa e adota sistemas de avaliação. Os sujeitos diretamente atuantes nela são os estudantes e professores. Destes se exige qualificação definida em uma normatividade oficial. Aqueles devem submeter-se, por sua vez, às regras e aos princípios que regem o funcionamento da instituição em que se dá a educação formal, com horários definidos, cursos hierarquizados e estruturados em períodos e outros parâmetros. É, por excelência, o campo do educador profissional... (MARTINHO RODRIGUES, 2017, p. 99).

A segunda, a educação não-formal, seguindo a perspectiva de Martinho Rodrigues (2017, p.100) é semelhante a primeira forma supracitada. Assemelha, pois “tem programa, professor e aluno, horário, períodos e conteúdo definidos”. A sua diferença da primeira forma “por não ser oficial, por não integrar uma série hierarquizada de cursos oficialmente reconhecidos”. Essa forma de educação pode ser de grande interesse, pois pode subsidiar políticas públicas, orientação educacional e profissional etc.

A terceira, conclui o autor, a educação informal, “é a expressão de uma variedade muito maior de sujeitos. Pais irmãos, vizinhos, colegas, parceiros de folguedos ou de trabalho, comunicadores de todos os meios de comunicação participam da educação informal” (MARTINHO RODRIGUES, 2017). Essa forma de educação apresenta uma variedade muito maior seja de pessoas, de referências culturais diversas do que a educação formal.

Destas formas de educação apresentadas, vamos nos focar na perspectiva da educação formal. Vimos que este modelo de educação é uma educação institucionalizada, através de política pública que define normas e regras de formação, no que tange ao agente mais representativo deste tipo de educação que é o professor ou docente. E como a protagonista de nossa pesquisa é professora formada, naturalmente a tendência é darmos foco à educação formal. Vale ressaltar que mesmo que o foco seja a educação formal, a educação não-formal e informal são considerados importantes na compreensão da trajetória formativa do professor.

Compreendemos por professor ou docente o grupo de pessoas autorizado a atuar nos processos de instrução, com conhecimentos especializados para tal fim (VICENTINI; LUGLI 2009). Essa autorização se dá através da formação para o magistério, como antigos cursos normais, o curso de pedagogia e as licenciaturas. Além dos conhecimentos especializados, adquiridos com uma formação específica, o trabalho do professor se serve de outras fontes, como podemos notar:

[...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14).

Destacamos da citação acima os elementos de suma importância quando se pensa em docência e de sua prática docente que são a cultura pessoal, os conhecimentos curriculares e a experiência de trabalho. O primeiro, apoiado em sua experiência de vida e suas relações sociais não podem ser adquiridas nas instituições da educação formal. Todavia, conseguimos encontrar tal modelo na educação informal de forma abundante. O segundo, se adquire especialmente nos guias curriculares, produtos de uma determinada política de educação, que pode ser ligada à educação formal. E o terceiro, volta-se a experiência adquirida no exercício do magistério, que vai além dos limites da formação institucional, e, ao mesmo tempo, não está

diretamente vinculada às formações institucionais, podendo ser enquadrada como educação não-formal.

Passamos agora a estudar como investigamos as experiências docentes de um período delimitado que já se transcorreram mais de 35 anos de seu fim? Das maneiras de resgatar tal período, utilizamos o conceito de memória. Podemos questionar: o que vem a ser a Memória? Segundo Martinho Rodrigues (2017, p.60), “é uma construção do presente a partir de aquisições no passado”. Segundo o autor, o uso da memória é para:

[...] manter os registros passados, recuperando-os, conforme conveniências, para adquirir mais experiências, haja vista que, ao recuperar no presente as imagens do passado, novas percepções tornam possível alterar entendimentos, ampliar compreensões e enriquecer a própria experiência [...]. (MARTINHO RODRIGUES, 2017, p.60-61).

O autor indica, na citação acima, a perspectiva de memória associada a uma construção do presente. Desta maneira, podemos perceber a memória como um rico instrumento teórico para compreendermos a docência não apenas no período em que estudamos, mas como muito das características da docência atualmente, reverberada em nosso presente.

Podemos expandir o conceito de memória, em sua percepção mais ampla, em seu aspecto histórico, sociológico e psicológico. Em seu primeiro aspecto, Le Goff faz uma síntese precisa sobre o conceito de memória sobre o qual o historiador se debruça:

Fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história, acumular objetos. A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo. As direções atuais da memória estão pois profundamente ligadas às novas técnicas de cálculo, de manipulação da informação, do uso de máquinas e instrumentos, cada vez mais complexos. (LE GOFF, 1990, p. 256).

A citação acima traz um importante dado sobre a memória: a relação desta com a vida social. Ela é de interesse do Estado para conservação de traços de qualquer acontecimento do passado. É nisso que focamos o uso da memória na perspectiva histórica e historiográfica que é a conservação dos acontecimentos do passado. Vale lembrar que essa conservação depende de vários fatores, como bem elencou Le Goff, como a presença da escrita, o acúmulo de objetos, imagens e textos e, inclusive, na manipulação da informação e do uso de máquinas e instrumentos. Chamamos atenção que, por conta desses diferentes fatores, a apropriação da

memória se torna diferente de pessoa para pessoa, assim como o grupo social e político da qual faz parte.

No que se refere a perspectiva sociológica remetemos a Halbwachs (2012), ao defender que a memória, mesmo a individual, tem uma origem social. Essa origem social é importante levarmos em conta, pois, mesmo resgatando as memórias de uma pessoa, certamente estaremos estudando as características da sociedade que ela faz parte, suas relações sociais e culturais, entre outras.

Sobre a questão da socialização da memória, Bosi (2010, p.74) afirma que “é graças a esta “outra socialização”, [...] que não estranhemos as regiões sociais do passado: ruas, casas, móveis, roupas antigas, histórias, maneiras de falar e de se comportar de outros tempos”. Essa socialização permite entender, de acordo com esses últimos autores, que a memória é o elo de ligação entre gerações. A autora citada faz uma pertinente afirmação de que “não só não nos causam estranheza, como, devido ao íntimo contacto com nossos avós, nos parecem singularmente familiares”.

A autora traz outro aspecto importante social da memória: o sentido que a pessoa desenvolve no ato de lembrar. A familiaridade com o cotidiano é fundamental para o reconhecimento dessa memória entre membros da sociedade de diferentes gerações. Ela menciona que,

[...] os atos públicos dos adultos interessam quando revestidos de um sentido familiar, íntimo, compreensível no dia-a-dia. Os feitos abstratos, as palavras dos homens importantes só se revestem de significado para o velho e para a criança quando traduzidos por alguma grandeza na vida cotidiana. (BOSI, 2010, p.74).

Concordamos com a autora em outro aspecto importante para a preservação da memória que é o papel dos velhos dentro da sociedade. Eles trazem sentido para o funcionamento das atividades cotidianas, das práticas culturais e com as tradições que ainda permanecem no seio da sociedade e como se mantem vivas no cotidiano. Sobre o importante papel dos idosos, a autora declara:

[...] há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar. Não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias. Esta força, essa vontade de revivescência, arranca do que passou seu caráter transitório, faz com que entre de modo construtivo no presente. (BOSI, 2010, p.74).

Por fim, trazemos o aspecto psicológico da memória. Vigotski (1998) afirma que o que distingue o ser humano dos demais animais é quando os seres humanos, ao longo de sua evolução, conseguiram convergir a fala e a atividade prática. Assim o homem conseguiu desenvolver o uso de signos¹, construindo uma nova maneira de se relacionar com o ambiente externo. O uso de signos permitiu ao homem, segundo o referido autor, controlar o seu próprio comportamento, permitindo o surgimento das “funções psíquicas superiores”, exclusivo dos seres humanos. Dessas funções psíquicas superiores destacamos a memória.

O uso dos signos permitiu ao ser humano, na perspectiva vigotskiana, a utilização de instrumentos que os auxiliassem na realização de atividades sociais. Isso acarretou o desenvolvimento de atividades que fossem além da capacidade biológica do homem, como também o controle do homem sobre a natureza externa. Vale ressaltar que o uso dos signos pelo homem só é possível pelo convívio em sociedade, que permitiu registrar e passar de geração em geração, os conhecimentos adquiridos pelo homem ao longo de sua história social (VIGOTSKI, 1998).

Assim, para o autor, a principal característica do uso de signos é o caráter mediado ou indireto, do comportamento humano que permite ao ser humano modificar seu próprio comportamento. Por essa característica social do uso dos signos, a memória tem exatamente o caráter social, ou seja, ela é internalizada pelo homem através da vivência em sociedade. Com isso, ressaltamos a característica da memória de dar sentido às experiências pessoais em um determinado contexto social.

O conceito de memória, em seus aspectos acima descritos, nos permite a fazer a relação entre o período delimitado da história brasileira, o Regime Militar (1964-1985), com o fato concreto da história da educação que é a docência, através da vida de Nildes Alencar Lima que foi professora nesta época. Assim, a memória é o elo que permite conectar o presente da educação brasileira, marcado por constante atos de autoritarismo político com o período da qual estamos refletindo.

Apresentamos nessa sessão os principais conceitos que fundamentam teoricamente este trabalho. A seguir faremos a articulação metodológica, descrevendo a maneira que a pesquisa foi realizada.

¹ Para Vigotski (1998), signos são os estímulos artificiais, autogerado utilizados pelo homem em seu desenvolvimento psicológico e social.

2.2 Metodologia

Utilizamos em nossa pesquisa os quatro critérios sobre os tipos de pesquisa propostos por Silveira e Córdova (2009), a saber, quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Desta maneira, podemos entender nossa pesquisa como qualitativa, aplicada, exploratória e documental. Vejamos a seguir a aplicação desses critérios às particularidades do trabalho.

A pesquisa, no que diz respeito à abordagem, tem um caráter qualitativo. Segundo as autoras (2009, p.31), a pesquisa qualitativa se preocupa “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Os pesquisadores dessa abordagem, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa,

[...] buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

Concordamos com as colocações das autoras no que diz respeito à pesquisa qualitativa, uma vez que, nossa pesquisa consistiu em compreender as experiências de um grupo social que é o docente e, no nosso caso, as experiências da professora Nildes Alencar Lima, no contexto educacional do Regime Militar. No tocante as abordagens citadas pelas autoras, nos valem das abordagens metodológicas utilizadas na pesquisa em educação como a história oral de vida.

Em relação à natureza da pesquisa, ela é aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.35). Esse caso se aplica aos conhecimentos do contexto educacional cearense, principalmente nas décadas de 1960 a 1980, período chave delimitador temporal de nosso estudo.

O projeto possui o caráter exploratório, no quesito objetivos, uma vez que “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). No nosso caso, a familiarização com as experiências docentes da professora Nildes Alencar, através de suas memórias.

A pesquisa possui também o caráter documental, no critério procedimentos. Isso se dá, pois,

[...] a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios,

documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002 *apud* SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.37).

Além das entrevistas com a professora Nildes Alencar, foram exploradas outras fontes como currículos escolares da época, o Livro da Professora, legislação educacional do período, livros fornecidos por nossa protagonista, dentre outras fontes. Isso permite uma melhor contextualização da narrativa de nosso sujeito de pesquisa com os documentos da época.

Conhecendo as características básicas de nossa pesquisa, passaremos a explorar o caminho metodológico de nossa pesquisa dentro da perspectiva do Núcleo de História e Memória da Educação que é a história da educação e da biografia de professores. Começamos então entendendo sobre biografia e como se aplica ao nosso trabalho.

Segundo Magalhães Júnior e Ferreira (2013, p.25), a biografia é compreendida “como a obra sobre a vida de determinada pessoa”. Existem diferentes tipos de biografia, que segundo Martinho Rodrigues,

[...] personagens biografados inserem-se na sociedade em que viveram. Trazem marcas do tempo vivido, dos desafios que enfrentaram. Os ambientes físico e cultural, povoados por atores integrantes das relações estabelecidas com o protagonista da narrativa, formam um enredo. A trama biográfica tem um 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 formaram a urdidura apresentada pelo narrador, na qual se deu a interatividade entre o personagem e o ambiente físico e social. (MARTINHO RODRIGUES, 2017, p.22).

Podemos notar através de Magalhães e Ferreira, que nossa pesquisa envolve a vida de Nildes Alencar Lima. Através de suas memórias, procuramos entender a relação dela com o ambiente social e cultural da qual fez parte. Através da vida de nossa protagonista conseguimos entender como era ser professor em tempos de Regime Militar. Vale ressaltar que a experiência de nossa protagonista não retrata a experiência docente de todos os professores da época. Entretanto, o estudo de sua vida permite um diálogo entre o grupo docente e o contexto social da qual vivenciou.

A biografia se converge com o campo da história oral, especialmente em seu subgênero história oral de vida, pois foram fundamentais para utilizarmos como método investigativo de pesquisa (XAVIER *et al.*, 2020). Primeiramente vamos expor sobre a história oral. A esse respeito, os professores Xavier e Vasconcelos (2014) destacam:

[...] é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que de uma forma ou de outra deles tomaram conhecimento.

Trata-se de testemunhos de seres vivos que, ao serem interpelados, discorrem narrativamente o que sabem sobre certos acontecimentos, pessoas, locais, instituições, governanças e sobre tantos outros assuntos. Esses testemunhos são exclusivos, singulares e servem como medula para o trabalho de investigação sobre o qual o pesquisador se dedica e busca com intensidades descobrir verdades. (XAVIER; VASCONCELOS, 2014, p.57).

Os autores acrescentam que a matéria-prima da história oral são as narrativas memoriais, em outras palavras, “é a extração das informações contidas na Memória que servem de orientação e transmissão do legado cultural de geração em geração” (XAVIER; VASCONCELOS, 2014, p.58). Ao trabalharmos com a história oral, nos permite estudar e compreender nossa protagonista de tal modo que possibilita entendermos o contexto histórico e social, por um prisma distinto do que é narrado nas narrativas tradicionais. E com isso, enriquecemos o campo da História da Educação e trazemos ao conhecimento público, a participação de pessoas, que outrora não eram conhecidas ou pouco conhecidas, ou tendo uma participação coadjuvante no tecer do contexto do fenômeno em estudo. Em outras palavras, temos a oportunidade de mostrar a comunidade acadêmica a contribuição de Nildes Alencar para a educação brasileira e a cearense.

A história oral de vida é um gênero de história oral, de acordo com Meihy e Holanda (2013). Para os autores, o que distingue esse gênero é a independência dos suportes probatórios. E isso garante um corpo original e diverso de documentos convencionais à História. Desta maneira, “a história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções”. E essas narrativas dependem “da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até as contradições naturais da fala” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 34, 35).

Ressaltamos a importância de compreendermos que as narrativas produzidas pela história oral de vida são justamente as narrativas biográficas. E essas narrativas foram construídas a partir das entrevistas realizada com a nossa protagonista Nildes nos critérios que descreveremos mais adiante.

Consoante a essa perspectiva supracitada, passaremos aos procedimentos utilizados da história oral no tratamento da fonte oral. De acordo com Meihy e Holanda (2013), os conjuntos de procedimentos principais são: elaboração de um projeto, estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas (definição de locais, tempo de duração, privacidade), transcrição da entrevista, conferência do produto escrito, autorização para o uso e publicação.

O grupo de pessoas, se trata da própria protagonista de nossa pesquisa, e por isso mencionamos a biografia (ou história oral de vida) na maneira de tratar a fonte oral. Os locais

definidos, dentro das possibilidades de nossa entrevistada, foram a sua residência e a residência de sua irmã, em condições adequadas de gravação da entrevista, dentro das possibilidades do ambiente. Em seguida, fizemos a transcrição das entrevistas e os valem do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a autorização do uso das entrevistas para a publicação da dissertação e artigos.

Vale destacarmos uma atenção especial que procuramos seguir, uma vez que a pessoa pesquisada se trata de uma pessoa idosa. Levando em consideração os limites físicos e psicológicos de nossa entrevistada, fizemos as entrevistas em conformidade com as seguintes orientações:

O entrevistado idoso, apesar de fonte importante, possui, por vezes, horários estreitos devido à exaustão comum a esta etapa da vida, [...] sendo assim, [...] o pesquisador deve ter sensibilidade na adequação do tempo de diálogo e um segundo plano para a coleta das informações do entrevistado.

[...]

No ato da entrevista, o interesse do historiador não é o de somente registrar uma entrevista, um depoimento, ou uma história de vida, vai, além disso, captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e se insere na interpretação que terá para a coletividade, já que a vida que emerge na biografia de um grupo que tem história, e a história é construída e constituída pela interação dos indivíduos. (MAIA; BRAGA; FIALHO, 2015, p.27).

Passamos agora a descrição dos passos realizados na pesquisa. Primeiramente contatamos a professora Nildes e marcamos as visitas. Essas consistiram na explicação da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme o modelo disponibilizado no apêndice desta dissertação. O TCLE foi assinado em 21 de setembro de 2018.

O passo seguinte foi as entrevistas. As entrevistas foram divididas em cinco partes, da qual exporemos a seguir. Essas foram registradas em um gravador por meio de um aparelho celular. O local escolhido para o registro das entrevistas foi a residência de Dona Nildes, sendo que em uma das cinco realizadas, foi feito na residência de sua irmã Nilma. Esses procedimentos corroboram com os procedimentos sugeridos de Meihy e Holanda (2013), assim como levou em consideração de Maia, Braga e Fialho (2015), concernente ao tratar do entrevistado idoso.

As entrevistas foram do tipo aberto, em que a entrevistada ficava livre para narrar a temática que fora construída com a mesma, com algumas perguntas que foram surgindo no decorrer da fala de nossa entrevistada. As temáticas construídas foram: As origens, em que a entrevistada nos contou sobre sua origem familiar e social; o processo de formação, em que

narrou como foi o processo de educação até se começar seu ofício de docente; a docente, em que expôs suas experiências como professora desde os primeiros dias até o contexto temporal de nossa pesquisa; a relação da professora com a ditadura, em que falou sobre o contexto de seu mister docente e as mudanças que ocorreram no regime militar; e por fim, a resistência, que narrou como participou dos movimentos que promovia a anistia aos perseguidos e luta contra o autoritarismo do regime militar.

A primeira, foi realizada em 29 de setembro de 2018. A segunda em seis de julho de 2019. Nota-se que houve um relativo espaço entre a primeira e a segunda entrevista. Isso se deu devido as dificuldades pessoais que a entrevistada passou. Vale ressaltarmos que houve marcações para dia anteriores, mas foram adiadas pela entrevistada devido a: doenças, cuidar de irmã enferma, morte de outra irmã e morte de um ex-aluno da Escolinha. A terceira entrevista ocorreu em 19 de outubro de 2019 em que a entrevista sobre a temática docência foi dividida em dois dias, devido a extensão das informações; complementada pela quarta entrevista, ocorrida em 24 de outubro de 2019. A quinta e última entrevista ocorreu em 18 de janeiro de 2020. Ressaltamos mais uma vez o relativo espaço entre a penúltima e a última entrevista, por conta da indisponibilidade da entrevistada que estava ocupada com a escola Solidariedade Operosidade e Liberdade (SOL), da qual é gestora, e que passava por processo de encerramento do ano e renovação de matrícula para o ano seguinte.

O passo seguinte foi transcrever as entrevistas. Com as entrevistas transcritas, fizemos a seleção dos trechos de acordo com as fontes documentais disponíveis, como as Leis educacionais dos anos 60 (Lei 4024/61), dos anos 70 (Lei 5692/71), o modelo curricular do ensino cearense dos anos 60, conhecido como o Livro da Professora, além do diálogo com a história da educação brasileira narrada por diversos autores, como veremos nos capítulos seguintes.

Finalizamos esta discussão metodológica ressaltando as dificuldades ocorrida ao longo da coleta de dados, as entrevistas e a escrita. Primeiramente, como foi explicitado nos parágrafos anteriores, destacamos as dificuldades pessoais e laborais com que dona Nildes Alencar enfrentou no período que ocorreram as entrevistas. A nossa entrevistada também selecionou alguns documentos que ela julgou importante para a pesquisa e demandou tempo para encontra-los.

Por fim, no início do ano de 2019, eu, Almir Mariano, responsável pela realização da pesquisa, sofri um acidente automobilístico de média gravidade. Depois do ocorrido surgiram alguns transtornos físicos e psicológicos que inspiraram cuidados. Por conta deste

lamentável acidente, aumentaram as dificuldades para a realização da pesquisa, uma vez que precisava dispor de boa saúde para o prosseguimento da pesquisa.

Superada as dificuldades, podemos concluir que os procedimentos metodológicos da pesquisa alcançaram os objetivos propostos na introdução desta dissertação, além de respeitar as questões éticas e o rigor metodológico de que se requer uma pesquisa acadêmica, praticada pelo NHIME da pós-graduação em Educação brasileira da Universidade Federal do Ceará. Passamos agora aos capítulos seguintes que trataremos da apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

3 TRAJETÓRIA SOCIOCULTURAL E FORMATIVA DE NILDES ALENCAR

Vimos no capítulo anterior, através de Le Goff (1990), Halbwachs (2012), Bosi (2010), Vigotski (1998), que a memória pode ser compreendida como um fenômeno individual e social, sendo um dos elos que conecta o sujeito à sociedade da qual faz parte. Desta maneira, podemos afirmar que o sujeito carrega em si as características da sociedade. Portanto, o resgate das memórias de Nildes Alencar vai além de suas experiências como professora e reconstrói suas experiências pessoais e sociais mais imediatas que perpassam por suas vivências familiares.

O resgate de suas origens sociais, que implica o resgate de sua herança familiar, juntamente com os aspectos formais de sua formação são bases fundamentais de suas experiências como professora. Também podemos notar, de acordo com Tardif (2000), que a formação do professor se vale de sua constituição cultural. E isso nos permite entender que as experiências educacionais se passam no ambiente de formação não-formal e informal no mesmo grau de relevância da formal. Desses ambientes, destacamos o ambiente familiar, que é um dos principais meios de relação social que o sujeito estabelece em seu desenvolvimento intra e interpessoal.

Neste capítulo passaremos a aprofundar a trajetória de vida de Nildes Alencar Lima em duas partes. Em um primeiro momento, faremos um resgate de suas memórias referentes às suas origens, em seu aspecto social, cultural, familiar etc. Investigaremos aqui todo o processo educacional não-formal que a professora Nildes passou desde sua infância em seu processo de desenvolvimento. Em seguida, resgataremos de suas memórias seu processo formativo como professora no segundo momento, com base nas características formais e não formais de seu processo educativo.

3.1 Origem sociocultural

Quando tratamos a origem sociocultural de Nildes Alencar Lima, estamos buscando compreender o contexto sociocultural em que ela nasceu, como também os espaços físicos e culturais vividos que se integram a essa contextura. Quando perguntada sobre suas origens, ela destaca a sua origem sertaneja, o apego à terra, e as atividades econômicas das quais seus pais desenvolviam nesse espaço.

As minhas origens são de Lavras da Mangabeira. Eu tenho um orgulho imenso de dizer sempre que é uma origem puramente sertaneja, porque o meu pai e a minha mãe viviam das terras cultivavam, certamente que tinham trabalhadores, os agricultores que ajudavam, mas viviam da produção das terras. [...] e todos nós da nossa casa esse apego à terra, ao sertão, à beleza do sertão que meu pai sempre valorizava muito. E então, eu sinto na minha alma que se formou naquele pedaço de chão, no Sítio Cajueiro, em Lavras da Mangabeira... formou-se, em minha alma, essa identificação com o sertão. Então eu adoro o sertão, gosto do calor do sertão, sinto-me bem no sertão. (LIMA, 2018).

Primeiramente, traremos algumas informações sobre o município de Lavras da Mangabeira - CE. Este município fica a 434 km da capital Fortaleza, fundado em 1816 (CEARÁ, 2009), tendo o clima predominante tropical quente semiárido brando e tropical quente semiárido, característica típicas do sertão nordestino. A origem do nome Lavras da Mangabeira pode remeter à atividade mineradora desenvolvida no século XVIII período de interiorização da ocupação do território brasileiro pela busca do ouro. Suspendida a exploração mineral por volta de 1758, os mineradores que povoaram a região, passaram a se dedicar a agricultura e a pecuária, sendo estas as principais atividades desenvolvidas no município a partir de então².

Com essas informações sobre o município natal de dona Nildes, uma característica que nos chamou atenção de sua narrativa foi a dimensão dada ao termo sertanejo. Percebemos o sertão como lugar de identificação afetiva e pertença de nossa protagonista, enfatizando a terra e as atividades agrícolas lá desenvolvidas. Esta identificação podemos relacionar ao que Rocha nos explica:

Entendemos que, nas ações do sujeito, que envolvem o comer, o vestir, o trabalhar, o gostar, o odiar, o querer e o não querer etc., que se mostram a nós mediante representações socioespaciais, está inserido o pertencimento cultural a um dado lugar. Ao direcionarmos o olhar para a cultura como um elemento não naturalizado, que não é estática, damos sentido a experiências espaciais, estando essas experiências marcadas por vínculos referenciais. Portanto, o vínculo simbólico e afetivo abarca as condições materiais e objetivas que incidem nas cognições sobre valores, crenças, atitudes, memórias, preferências, significados e concepções acerca do mundo traduzido no cotidiano. (ROCHA, 2017, p. 47-48).

Podemos entender, pela colocação de Rocha, que o sertão de Lavras da Mangabeira, em especial o Sítio Cajueiro constituiu no referencial de origem afetiva de Nildes Alencar Lima. Desta maneira, o modo de subsistência desenvolvida por sua família, assim como as relações sociais da qual ela experienciou naquele lugar, pode ter orientado sua concepção de “sertanejo”,

² Informações extraídas da página eletrônica oficial do município de Lavras da Mangabeira. Disponível em: <https://www.lavrasdamangabeira.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 21 mai. 2020.

numa relação com o Sítio Cajueiro, o calor característico daquela região, as situações materiais que influenciaram sua memória afetiva com aquele espaço.

Interessante notar que esse sentido afetivo de sertanejo aplicado à fala de nossa protagonista coincide com a concepção de sertanejo desenvolvida por Rocha. Esta coloca a representação do sertanejo como um processo cultural que tem como características:

Ele está situado em uma vida social simples, apesar de sua existência estar atravessada por mecanismos de dominação globalizantes. A simplicidade referenciada diz respeito à forma de moradia, sem muito luxo, à maneira de tratar as outras pessoas, quase sempre com afetuosidade e atenção, aos objetos que servem de manejo do trabalho, seja doméstico ou na produção de bens, aos costumes ligados à natureza. (ROCHA, 2017, p. 48).

Desta maneira podemos notar essa característica predominante da vida sertaneja à narrativa de Nildes a respeito de suas origens: a simplicidade. E isto vai se evidenciando em sua narrativa como uma forma contrapor às mudanças provocadas com a ida da família do sertão cearense para a capital cearense. Com isso, podemos compreender a significação do sertão para nossa protagonista, como local de simplicidade, de cooperação e de subsistência que vai ser quebrada com a mudança dela e de sua família para Fortaleza, que será representada por ela como um contexto de dificuldades financeiras, mostrando um modo de viver diferente do que foi narrado sobre o Sítio Cajueiro.

As relações sociais vividas por Nildes em Lavras da Mangabeira, foi desenvolvida com a sua família, seus pais e seus irmãos e também por pessoas que também viviam na propriedade familiar, como lembra em sua entrevista:

[...] aprendi a abrir meus olhos vendo aquelas pessoas no entorno da casa, que chamavam os moradores, que deveriam possivelmente ser resquílios dos escravos que se tornavam livres. Não tinham como ter uma independência econômica e se agregavam, então ficavam ali; as esses homens e mulheres que ficavam no entorno e que ajudavam na agricultura que tinham seus subsídios [...] Eles eram mais ligados à nossa casa, à família... tanto que a senhora que fazia os partos da minha mãe, que o filho dela que acompanhava, foi tido como um pai de todos nós da nossa casa. Ele começou a frequentar a casa com a mãe, ele tinha uns 16 anos e envelheceu, aposentou-se, casou-se, tudo junto conosco. (LIMA, 2018).

O trecho acima indica uma importante característica da vivência do sertão relatado por Nildes que reforça a perspectiva de Rocha, em relação a forma de tratar com as outras pessoas, com afetuosidade e atenção. A tradição sertaneja que uniu dona Nildes e sua família, relatado por ela, com as pessoas de fora do eixo familiar foi a da parteira. Assim as tradições,

bem como os hábitos cotidianos vividos naquele espaço, eram elementos que não só reforçavam a pertença ao sertão, mas de unidade social, pautada na cooperação mútua.

O próximo elemento da cultura que marcou dona Nildes foi a sua relação com a literatura. Conforme sua narrativa, os pais tinham o hábito da leitura, mesmo não tendo uma escolaridade completa, tendo acesso a livros e jornais da época. E esse hábito foi herdado pelos irmãos mais velhos que passavam pelos mais novos, como podemos ver em seu relato sobre suas influências, além da sertaneja:

[...] tenho também da influência literária, porque meu pai e minha mãe gostavam muito de ler. Naquelas épocas, eles não concluíam os estudos porque não se formavam, mas eles tinham o amor à leitura. E entrava livros na nossa casa e abri meus olhos vendo aqueles livros de poesia... Casimiro de Abreu, Castro Alves, Enrique Perez Escrich, não sei nem quem era, mas sei que "A herança inesperada", "A esposa mártir" eram romances e a gente abriu os olhos assim. Então tenho uma influência cultural grande dos dois, meu pai gostava de ler jornal, trazer jornal pra casa... quando nos transportamos do interior para cá, para Fortaleza, era infalível ele vir do emprego trazendo o jornal O Nordeste, O Correio do Ceará e O Unitário. Eram três jornais que entravam na nossa casa. Quando ele não trazia O Unitário ou O Correio do Ceará, o vizinho que trabalhava no jornal trazia. Então foi-se criando, foi-se formando na minha cultura, vamos dizer assim, familiar, essa disposição para as letras, porque todos os outros, mais velhos que eu, tinham esse apego à leitura, aos livros e aos jornais. Como eu era a décima dos vivos, eu recebi muita influência dos irmãos mais velhos. Todos eles são bons leitores, gostavam e gostam de ler os que estão vivos ainda e isso foi uma influência muito grande para mim. Eu me sinto uma pessoa privilegiada por ter nascido pobre, numa situação de pobreza, mas numa situação cultural muito rica, que, às vezes, eu tinha amigas que viviam muito bem financeira e economicamente falando, mas elas não tinham, digamos assim, o gosto pela leitura, o interesse para ler, como eu tinha influenciado pelas minhas irmãs. (LIMA, 2018).

Chama a nossa atenção o acesso de Nildes à literatura brasileira e também a literatura internacional, como é o caso do autor Enrique Perez Escrich que, como ela mesmo indica, que foi intensificado com a vinda de sua família para Fortaleza. Logo, sua família tinha acesso à leitura literária e à jornalística, permitindo essa “disposição para as letras”, mesmo afirmando que não dispunha de muitos recursos financeiros. E, destacamos ainda, essa influência da literatura entre os irmãos, o que pode indicar uma cultura literária importante para seu processo de formação.

Dona Nildes ainda relata outra influência cultural em suas origens socioculturais que veio através da relação social com seus irmãos que é a música e o cinema. A respeito da influência das outras artes, relata:

[...] vem as outras artes, não só da escrita, da leitura, mas as artes cinematográficas, o teatro.... Uma irmã minha namorava com o rapaz, ele era artista e nos levava muito para os teatros, cinema. Então a gente aprendeu a discutir os filmes quando chegava

em casa, elas discutiam. Então aquilo não devia deixar de ser uma aula de cinema... Discutia-se se o filme era bom, era longo, quem era o diretor daquele filme, as músicas, o fundo musical.

Partindo daí vinha as músicas clássicas [...], mas as clássicas, no sentido erudito, Mozart, Chopin, Beethoven.... Tinha uma vizinha nossa que era pianista exímia. Então, em dias de chuva, ela tocava a tarde toda. Então houve assim uma ascendência e uma experiência com os livros, com o cinema, com o teatro e com a música. Então isso me enriqueceu muito mesmo, de verdade. (LIMA, 2018).

Podemos notar nesse trecho à maneira como a nossa protagonista tinha acesso às produções culturais. Através dos namorados de suas irmãs, passaram a ter um maior contato com o cinema e teatro; através de vizinho, teve acesso às músicas clássicas. Desta maneira, podemos perceber que as influências que marcaram a memória de Nildes Alencar perpassam das experiências interpessoais no meio em que vivia, conectando o indivíduo ao meio social que estava inserida, especialmente no que se refere aos produtos culturais da qual teve acesso.

Em um momento de autorreflexão, Dona Nildes nos traz um elo com a perspectiva teórica que nós apresentamos, sobre a característica da memória, a saber um fenômeno individual e social, conectando o sujeito a sua realidade social. Nessa autorreflexão, relata com bom humor suas influências sociais e até um chiste sobre sua condição social.

Tudo isso parecia, assim, que eu era de um alto nível (risos), formada em um alto nível e, no entanto, não saía da minha casa. Nunca fiz uma viagem.... A viagem que fiz fora do Brasil na minha vida foi para ver meu irmão quando estava exilado.... No entanto, eu me enriqueci demais com isso aí. Eu considero que tenha sido o ambiente familiar e a minha vizinhança toda que tudo isso favoreceu para que eu aprendesse, não só eu, garanto, como meus irmãos todos. (LIMA, 2018).

Quando Nildes, em sua entrevista, passou a narrar sobre seu pai, sua mãe, e sua relação com os irmãos, importantes elementos de seu cotidiano familiar, assim como representações sociais se tornaram mais evidentes, tornando-se referenciais sobre questões sociais mais amplas como é o caso do sentido de democracia. Esse é um aspecto relevante descrito por Bosi (2010), sobre a relação passado-presente da memória, trazido por nossa protagonista.

O meu pai nasceu para as letras possivelmente e não realizou nas terras, mas ele se realizou nos filhos... porque foram onze e, eu digo assim, eram extraordinários meus irmãos, nós éramos e fomos uma família democrática. Eu aprendi democracia na minha casa. Os direitos daquele mais velho, porque tinha direito, porque trabalhava, porque produzia e ajudava os mais novos e os mais novos ajudavam, preparavam o prato do irmão mais velho, o local onde ele ia comer, a camisa que ele ia vestir... não era machismo, era retribuição... eles trabalhavam e traziam para dentro de casa e os que estavam dentro de casa cooperavam para que eles tivessem bem estar e poderem voltar ao trabalho mais tranquilos. Lembro que, em dia de chuva pesada aqui de Fortaleza, eles vinham com os sapatos molhados, porque andavam à pé e pisavam nas

poças d'águas do chão e a gente tinha o cuidado de botar o sapato no fogão, para que o calor do fogo, fogão à lenha, enxugasse mais rápido, secasse os sapatos que eles iam trabalhar. O café da manhã, o melhor prato... havia uma hierarquia e, ao mesmo tempo que tinha uma hierarquia dentro de casa, era democrático. Todos tinham direitos: os pequenos, porque eram pequenos; os mais velhos porque eram os mais velhos que trabalhavam, produziam e precisavam ter o descanso, o repouso e os cuidados. Então essa interligação dos pequenos e dos mais velhos foi fazendo um sistema democrático de convivência familiar. Tanto na partilha, os que trabalhavam, chegavam em casa e entregavam o dinheiro à minha mãe; metade do salário era da minha mãe. A outra metade era deles e a metade deles, eles partilhavam ainda com um vestidinho, uma chinelinha, um sapatinho que a gente precisava... o brinquedo... nós nunca tivemos brinquedos assim, mas, mesmo assim, eles faziam isso. E nessa partilha, a gente foi se construindo de uma maneira tão significativa que, quando todos cresceram e casavam e constituíam família, que um estava em dificuldade, havia uma reunião entre os irmãos e todos iam com sua parcela para contribuir e ajudar aquele irmão que estava com necessidade. Ainda hoje continuamos, nós temos uma irmã que ela só recebe um salário mínimo e ela depende que cada irmão tenha sua contribuição. (LIMA, 2018).

Antes de compreendermos o trecho acima, precisamos apresentar o conceito de família. Baseada na teoria sistêmica, Gimeno (2001) o apresenta como um sistema aberto, com uma finalidade e autorregulado, compreendendo o sistema como uma unidade formada por membros que interagem entre si, havendo vínculos entre eles. Tal sistema, nessa perspectiva apresentada pela autora, se apoia uma estrutura, hierarquização dos seus membros, e as regras que regulam o relacionamento entre os membros da família com o exterior.

Vemos no trecho da narrativa de Nildes a caracterização feita pela mesma de sua família que se deu com a hierarquia entre os irmãos mais velhos, aqueles que já trabalhavam para ajudar nas despesas familiares, que detinham determinados direitos e deveres e os mais novos que auxiliavam no cuidado da casa e dos irmãos mais velhos. Importante ressaltar que esse sistema familiar e suas atividades, remonta para ela a noção de democracia.

A esse respeito, o termo democracia utilizado por Nildes, volta-se mais no sentido de cidadania, que está vinculado ao gozo dos direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2002). E nesse direito civil está o direito, dentre outros, o de se organizar, que é o que mais se aproxima da narrativa de nossa protagonista. Enquanto que a noção de democracia remete as liberdades sociais conquistadas pela sociedade, voltadas mais para seu aspecto político, de acordo com Rosenfield (2003).

Percebemos, ainda referente ao trecho supracitado a relação familiar entre Nildes e seus irmão, que totalizavam onze, as características e valores praticados pela sua família em seu contexto sócio-histórico e espacial. Mais uma vez relacionamos isto ao caráter vivo e dinâmico da memória, que atribui novos sentidos e percepções para hábitos vividos em determinados contextos.

Passamos agora a compreender a contribuição materna e paterna no desenvolvimento de dona Nildes, começando por sua mãe, Laura de Alencar Lima. Podemos perceber que, a partir do papel familiar dela, era responsável pela educação religiosa e filosófica dos filhos. Essa educação dada aos filhos estava baseada na tradição católica, como podemos perceber na narrativa de nossa protagonista:

Eu não sei onde é que ela lia, mas a gente, esses filósofos, esses pensamentos que, da bíblia, ela tirava muito do livro da Sabedoria. Não tinha, nessa época... a igreja não permitia que se tivesse acesso a bíblia, nossa igreja católica. Mas eu não sei onde ela sabia. Também ela tinha na família teve padres, talvez ele viesse de lá, resquícios, ancestrais dela. Então era o livro da Sabedoria; a história do povo de Deus ela sabia toda e contava toda para gente. Os evangelhos todos ela sabia. Não me pergunte como que eu não sei dizer. Eu só sei que ela contava as histórias, ela falava e fomos influenciados todos por ela. E a maneira dela colocar e, quando havia as ... missões, que tinha as missões... Frei Damião era muito jovem... eu lembro assim vagamente de dizer que ele ia passar pela cidade, eu lembro assim dele; ela levava todos os filhos à frequência a igreja, ela levava às missas, àquelas novenas; mas ela não levava por levar. Contava as histórias todinha daquele santo, o que que tinha acontecido, como ele era, qual tinha sido a vida deles, do ponto de vista religioso. E do ponto de vista filosófico, você pode olhar que, às vezes, nos jornais e em qualquer lugar, tem um pensamento de um filósofo e ela conhecia os filósofos. Como eu não sei, porque ela, difícil uma mulher... devia ser não, ela era uma mulher inteligente. Ela era uma mulher curiosa e, quando os filhos foram crescendo e iam trazendo os livros e as coisas para casa, ela cascavilhava, a palavra correta é essa, ela cascavilhava a gente para saber o que era o que o filho estava caminhando e ela também caminhar conosco. (LIMA, 2018).

Dessa educação religiosa dada pela mãe, fica evidente que a religião católica foi a orientação religiosa seguida pela família e que tem uma contribuição importante tanto no desenvolvimento individual de nossa protagonista, como no seu desenvolvimento profissional como veremos no tópico seguinte. E também se valia do conhecimento secular contido nos jornais e os livros da qual ela tinha acesso.

Sobre o seu pai, Idelfonso Rodrigues Lima, foi narrado a sua frustração de não conseguir desenvolver nos estudos. Mesmo com boas condições financeiras, acumulado com a posse de terras e o trabalho com a borracha no Amazonas, acabou perdendo suas posses com as sucessivas secas. No trecho da entrevista abaixo, Nildes revela:

[...] o meu pai sempre sonhava que os filhos tivessem a oportunidade que ele não teve. Ele buscou, mas não alcançou, porque ele fugiu de casa, a mãe tinha boas posses, muitas posses, mas ele não queria aquilo. Ele queria estudos..., mas não caiu onde deveria cair. Foi para o Amazonas. Lá ele ganhou muito dinheiro, veio moço rico, mas não era aquilo. Ele queria os estudos, mas ele frustrou-se. Meu pai, do ponto de vista dos ideais dele, ele foi um homem, nesse ponto aí, frustrado. Então, o que ele vivia falando que não criaria os filhos aonde ele não teria oportunidade de dar a educação que ele tinha certeza que era que ele tinha, a herança que ele teria que deixar pelos filhos, palavras dele, era educação.

A: Antes de ser lavrador, de trabalhar com a terra, ele trabalhava com o quê lá no Amazonas?

N: Borracha. Era a borracha. Tinha já, o que eles chamavam... como chamam... galpão... e tinha alguns que trabalhavam para ele. Ele tinha uma estrutura toda organizacional. [...] E passou lá quase vinte anos e juntou muito dinheiro. A borracha rendia muito naquela época, não sei se hoje ainda, mas rendia muito. E ele veio moço rico. Tinha as terras, mas porque ficaram, não puderam vender, as outras heranças, que eram animais, gado essas coisas... ele vendeu que pensaram até que ele tinha morrido. Mas ele juntou esse dinheiro que ele trazia e o que aconteceu com ele? Casou-se; a família foi aparecendo; foi chegando uma seca, mais outra seca, mais outra seca... as pesadas que ele teve, parece que foi em 33, se não me engano, que ele vendeu tudo o que tinha, até a aliança foi vendendo. Então ele viu que aquilo também não dava resultado para ele criar, aliás, educar aquele horror de filhos. O dia a dia, o arroz, o milho, o material... a carne, a criação, o leite..., mas a educação, a escola só tinha até o primário lá e não tinha como mandar o filho para a escola para continuar os estudos, não tinha como fazer isso. (LIMA, 2018).

Através desse relato, podemos perceber que o pai tinha posses de terra e tornou-se mais rico em sua experiência como soldado da borracha, como define Lima, como os seringueiros que foram trabalhar na Amazônia durante a Segunda Guerra Mundial (LIMA, 2013). Com as secas sucessivas, as condições financeiras tornaram-se mais difíceis. Somado a isso, no local em que viviam, só tinham escolas até o ensino primário, impedindo a continuidade dos estudos, sendo uma característica marcante das cidades do interior.

Somando esse contexto desfavorável ao problema familiar envolvendo uma parente de Nildes Alencar Lima, resolveram, nos anos 1940 mudar para Fortaleza. Sua narrativa mostra as dificuldades para migrar e se instalar na cidade que passariam a viver, deixando para trás o sertão e a qualidade de vida que lá tinha.

Como houve essa situação da minha irmã que... a cidade pequena colocando as maledicências, achando que estava havendo o caso dela com uma pessoa que a assediava e ele cuidado, pai cuidadoso, principalmente numa época, hoje, sempre e ontem também, o zelo pelas filhas mulheres, tudo isso... Então ele arrancou-se de Lavras para Fortaleza. Aí a arrancada foi difícil, muito difícil. Ele veio na frente, com a minha irmã, organizaram o que podia, empregou-se no comércio. O meu primo Aduino, que era quase filho dele, pegou o emprego de uma gerência de uma empresa de ônibus, que fazia viagens para o interior. Fazia para Sobral, para Canindé, para Guaramiranga. [...] E foi com esse trabalho e foi assim que nós trouxemos o quê: viemos de trem, os filhos todos pequenos, a minha mãe. A partida foi muito traumática... deixar a cidade, deixar a nossa tia-avó que era um bem humano que nós tínhamos o maior amor por ela, foi ela que criou a minha mãe e todos os irmãos dela. E o trem parte, sai se distanciando da cidade e deixando aquela imagem daquela tia gorducha, baixinha. E os amigos na estação. E o que trazíamos: três malas, um santuário... não, o santuário não... três malas e uma máquina de costura, era o patrimônio que trazia... e os dinheirinhos do que ela tinha conseguido vender, algodão, alguma produção da terra; algumas coisas. E a minha mãe a chorar, vinha grávida do penúltimo filho, que era o Jorge, e o choro e o choro... dois dias de viagem. Passamos o ano novo, a passagem do ano em Senador Pompeu. E eu menina, criança, eu ia fazer seis anos, em fevereiro, isso era em janeiro de 1940. E eu vi aquela cena toda, vi os preparativos para essa viagem, as angústias de minha mãe... deixar a sua terra, as suas

raízes, tudo... mas o meu pai obstinado. Ele, na verdade na verdade... os filhos, metade já estavam quase adultos, três adultas. Adultas como: uma com dezesseis anos, os mais velhos, a outra com dezoito e a outra com dezenove. E daí para baixo, catorze, doze... daí ia descendo. (LIMA, 2018).

Podemos notar nesse trecho, um dos fatores importantes para a migração da Família foi a estrutura familiar ameaçado por um evento envolvendo sua irmã, inclusive este fator mais incisivo na mudança que os problemas financeiros e a falta de continuidade dos estudos. Notamos que, para preservar a tradição e os valores familiares, uma vez que tais valores foram ameaçados pelo meio social externo, retomando a concepção de Gimeno, o pai de Nildes resolve mudar-se para a capital cearense, juntamente com a filha que foi alvo da repercussão social negativa primeiramente. Somente depois que os demais integrantes da família foram para a capital em uma viagem de trem, carregada de emoção, como podemos ver no trecho acima citado.

A migração de Nildes para Fortaleza, marcadas por dificuldades como veremos a seguir em um trecho de sua entrevista, foi um importante marco para o processo de escolarização na educação formal, que será o foco do tópico seguinte. Nessa migração, ela relata alguns aspectos importantes sobre sua organização social na capital, inclusive com outras pessoas que também vieram do interior para construir uma nova vida em Fortaleza. Somado a isto, percebemos o choque de realidade através da estrutura da casa do interior com a da capital, as condições sanitárias da cidade, no início dos anos 40 do século XX.

Foi assim que nós chegamos em Fortaleza. Uma casinha pequena, acostumada também no interior... as casas são grandes, casas de sítio são grandes... E viemos, moramos, por quase um mês, na rua da Bomba, que era a rua João Brígido, nessa época chamava rua da Bomba porque lá tinha uma bomba d'água e jorrava água; não tinha água encanada... e para nós foi uma ascensão cultural muito grande, porque a água que ia buscar do rio para casa... e ali era só puxar da bomba e puxar na lata para casa. Já era uma ascensão muito grande. Mas ganhamos as primeiras experiências que foi bicho de pé. No sertão, no interior isso não existe. Aí a gente encheu os pés de bicho, pulga (risos), bicho de pé. Então a senhora ensinou a mamãe como era que tirava àquelas pulgas dos pés. Horrível. Mas moramos lá ainda um mês porque a minha tia, que era cunhada da minha mãe, resolveu que a gente ia morar perto dela e fomos para Rodrigues Júnior que é a rua histórica para a família. Essa rua é histórica para nós. Fomos para Rodrigues Júnior. E nessa rua que morava minha tia, aí morava uma família todinha. Quem vinha do interior, se alojava sempre uns pertos dos outros. O sertanejo tem muito disso: a gente se agrega muito. Então, ficamos morando ali na Rodrigues Júnior, na casa número 333. Em menos de um ano passamos para a de frente, porque tinha água encanada, tinha a descarga sanitária, tinha outras bonificações, embora a casa fosse menor, mais comprida, menos acomodada do que a outra, mas foi muito bom termos ido para lá. [A: o ano era?] 194.. início de 42. Eu lembro assim porque ligo aos fatos da minha vida. Em 42 eu fiz minha primeira comunhão e lembro que foi já na casa que nós nos mudamos. (LIMA, 2018).

Esses foram os elementos discursivos concedidos por Nildes Alencar Lima, contextualizando sua história trajetória de vida, desde sua origem social, no município de Lavras da Mangabeira até sua migração para Fortaleza nos anos 1940. Com sua narrativa, podemos ver vários elementos que ficaram registrados na memória, como a identidade com o sertão, as tradições familiares, a migração e as alegrias e tristezas experienciadas nesse período em questão. Este desenvolvimento e aprendizagens retratadas por ela são a contextura de sua educação informal, como vimos anteriormente. No tópico seguinte passaremos a investigar seu processo de educação não-formal e formal.

3.2 Formação escolar e a escolha pela docência

Neste tópico abordaremos como Nildes Alencar Lima se tornou professora, assim como apresentaremos o processo de escolarização. Em sua entrevista, ela narra algumas experiências na educação formal e na não-formal que foram importantes para a escolha da carreira docente, assim como lembra de vários contextos culturais e familiares pertinentes ao assunto estudado. Passemos então ao estudo desse processo.

Dona Nildes relata que os seus dezoito anos fora o marco referencial para a formação dela. O ano era por volta de 1952, quando cursava o quarto ano ginásial. Antes de prosseguirmos, vamos compreender a estrutura da educação formal desse período.

As mudanças na educação que faz um paralelo com a trajetória de escolarização de Dona Nildes, se deu a partir dos anos 40, com as leis orgânicas do ensino, iniciado sob o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945). Para Freitas e Biccas (2009), tais leis expressaram a profunda seletividade estrutural na sociedade brasileira, que tinha como tema a padronização do ensino em todo país.

Dessas leis destacamos algumas, pertinente ao modelo de educação praticado no Brasil e no Ceará que influenciariam a trajetória educacional de Nildes. São eles: o Decreto-lei 4.244/42; o Decreto-lei 8.529/46 e o Decreto-lei 8.530/46. Duas observações importantes. A primeira é que as duas últimas leis foram promulgadas após o Estado Novo, no governo provisório que restabeleceria a redemocratização brasileira. A segunda é que as reformas do primário e do ensino normal foram as últimas a passarem por mudanças, que datava ainda do período imperial (ROMANELLI, 2003).

O decreto-lei que dava as diretrizes do ensino primário foi estruturado em ensino primário fundamental, destinado ao público de 7 a 12 anos e ensino primário supletivo, para o

público jovem e adulto que não foi escolarizado na idade adequada (ROMANELLI, 2003). Conforme apresenta a autora, o decreto-lei que regulava os cursos normais foi estruturado em cursos de dois ciclos. O primeiro tinha duração de quatro anos, que funcionaria como curso de formação de regentes de ensino primário. O segundo tinha a duração de três anos, que estabelecia os cursos de professor primário com duração de três anos.

Seguindo a linha de Romanelli (2003), diferente do ensino primário e normal, o ensino secundário tinha maior atenção dos legisladores. Anos antes, Francisco Campos já havia reformado o ensino secundário com os decretos 19.890/31 e 21.241/32. Na reforma de 1942, o ensino secundário passaria a ser organizado em dois ciclos. O primeiro, chamado de ginásial, tinha a duração de 4 anos. O segundo ciclo, fora subdividido em dois: o curso clássico de dois anos e o curso científico de três anos.

Importante ressaltar que Freitas e Biccas (2009), Ghiraldelli Jr. (2001) e Romanelli (2003) são unânimes em afirmar o caráter elitista e seletista da educação. Elitista, porque a atenção do estado para educação voltava-se especialmente para aquele segmento ocupado pelas camadas sociais mais conservadoras e abastardas que era o ensino secundário. As classes mais baixas, quando não abandonavam seus estudos, estudavam geralmente até o primário.

Como vimos, somente na década de 1940 que começa a haver uma proposta de organização do ensino primário, que, até então, era organizado por cada estado e seguia, em sua grande maioria, a influência das organizações religiosas, especialmente da Igreja Católica, que detinha o controle da tradição da educação formal desde o período colonial. Seletista, porque, em cada nível de ensino, os autores afirmam que havia um afunilamento do acesso às categorias mais altas de escolarização, através dos exames de admissão, que costumava deixar de fora, os que tinham uma formação primária deficiente, tendência mais comum entre a faixa da população mais pobre dessa época.

Silva (2009) estudou a realidade da Escola Normal do Ceará de 1930 a 1950 em sua tese. Segundo a autora, nos anos 40, o estado do Ceará passava por um momento de instabilidade administrativa, sendo a capital que concentrava os serviços públicos e privados. No campo político, o contexto era de predomínio das velhas estruturas das práticas oligárquicas e, na educação, limitando a convênios com o governo federal.

A autora retrata que a Escola Normal do Ceará nesse período dos anos 40 e 50, estava voltando o ensino secundário para a preparação de acesso ao ensino superior, desviando a finalidade de formação de professores (SILVA, 2009). No ano de 1947, a Escola Normal passa a se tornar Instituto de Educação reflexo da chegada das leis orgânicas que incluiu a

reforma do ensino normal. A autora ainda comenta a insatisfação de professores e alunos diante dessa mudança, formado por dois grupos: um voltado para a formação cultural do professor primário e o outro voltado para a dimensão profissional da formação do professor com ênfase nas disciplinas pedagógicas. Essa era a maneira que o ensino normal cearense estava organizado nesse período.

Essa contextualização da educação formal dos anos quarenta possibilita entendermos o processo de educação formal de Nildes Alencar Lima. Vimos que o ano de 1952 foi definidor para ela, pois é o momento de escolher os rumos de sua formação. Colocamos que, nesse ano, ela cursava o quarto ano ginásial, ou seja, estava concluindo o primeiro ciclo do ensino secundário, conhecido como ginásio. Ficaria a opção de ela seguir sua formação no ciclo clássico, científico ou normal.

Vale ressaltar que o ensino normal não tinha o caráter propedêutico como era o caso do científico nesta época. Cursar o ensino normal dava acesso somente a alguns cursos do ensino superior, basicamente o curso de Pedagogia ou os cursos da Faculdade de Filosofia (VICENTINI; LUGLI, 2009). De acordo com as autoras, somente em 1953, com as leis de equivalência, é que vão permitir os egressos do ensino normal a seguirem em qualquer curso do ensino superior.

Nesse contexto, dona Nildes terminou a quarta série ginásio no Instituto de Educação Justiniano de Serpa, localizada na praça da Escola Normal, em frente ao colégio da Imaculada Conceição, no centro da capital. O próximo passo seria a escola Normal, que, como ela mesmo diz,

[...] no ginásio, a direção era para o curso normal. Por quê? Porque não tinha o científico, era muito... só era para o masculino, não tinha científico para o feminino, não interessava... isso nunca me interessou. Eu sempre fui muito cheia de fantasia, de idealismo, assim, de pensamentos. Vivia num mundo também, as histórias infantis, que me impressionava muito. Não que eu vivesse na fantasia, mas eu achava bonito aquelas coisas. Então não me interessava estudar, fazer o científico. Não me interessava medicina, nunca tive interesse por isso. (LIMA, 2019).

A fala de Nildes chama atenção para uma característica: o pouco interesse dela pelo ensino científico. O ensino científico era mais voltado para o ensino propedêutico, preparando o aluno para o ensino superior nesse período. Outra característica marcante do ensino dessa época é que havia a separação de turmas masculinas e femininas impedindo a coeducação (FREITAS; BICCAS, 2009). Outra tendência era a predileção do público feminino para o ensino normal, uma vez que

[...] a participação feminina no ensino Normal foi aumentando progressivamente durante o século XIX. Inicialmente destinada aos homens, essa escola começa a receber um número elevado de mulheres já no início do período republicano, até tornar-se uma escola quase que exclusivamente feminina. No final do Império já havia a crescente presença de mulheres nas Escolas Normais. No Ceará, em 1886 havia, entre 104 estudantes normalistas, 102 mulheres. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.38).

Portanto, a fala de Nildes indica que essa cultura da época, da mulher se voltar para o ensino normal, também é defendido por Magalhães Junior (2002), em seu estudo sobre a formação católica feminina na primeira metade do século XX. Vicentini e Lugli afirmam que a presença das mulheres obrigou as escolas normais a funcionarem em períodos e espaços distintos para cada sexo, uma vez que era considerado escandaloso a coeducação como vimos anteriormente.

Além disso, as disciplinas do curso eram “adaptadas” para as moças, que aprendiam menos matemática (ou outras matérias tidas como mais adequadas aos homens) para se dedicarem mais a conteúdos como economia do lar e prendas domésticas. Nesse sentido, podemos identificar um papel que sempre acompanhou a Escola Normal e que em determinados momentos chegou a competir com as suas finalidades profissionalizantes: a de a escola para a preparação adequada das moças para o casamento. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.38).

Com esses elementos, podemos notar que a escolha de Dona Nildes pela escola normal não foi um mero acaso, mas seguia a tendência da cultura dessa época. Inclusive, em sua entrevista, ela narrou sobre o prestígio social de fazer parte da escola normal, identificada com o fardamento utilizado pelas alunas, comparando com o prestígio de um recém-ingresso para o curso de medicina na federal.

Quem conseguia subir aqueles degraus com aquela farda vermelha, aquela blusa branca de mangas compridas, gravatinha... bola de marinho... era como se... [...] como os acadêmicos de medicina hoje que passam para Federal, porque hoje tem muito mais acesso do que antes... era a coisa mais espetacular, era o sonho dos pais [...]. (LIMA, 2019).

Outro aspecto cultural que pesou para a escolha da carreira docente, foi a paixão pelo cinema, especialmente pelo o filme “Alma Forte”³ como lembra nossa protagonista:

Esse filme me impressionou profundamente. Era um professor, que ele ensinava... era leigo, porque havia os professores da época, os professores leigos e não era aqui, era,

³ Embora Nildes lembre o filme como “Alma forte”, as pesquisas pelo filme indica a existência de um filme de 1946, que tem o mesmo título em versão portuguesa, sendo que, em versão brasileira, foi chamada de “Anos de ternura” do original, em inglês, “The Green Years”, cuja características não coincide com o filme descrito por nossa protagonista.

acho que era nos Estados Unidos... os filmes eram americanos, devia ser professor leigo de algum, de alguma cidade assim. E ele tinha, na escola, poucos alunos que eram alunos dos sítios, na faixa de dez, onze, doze anos, pelo tamanho dos meninos que eu me lembro do filme. E ele dando aula a esses meninos, fazia essas coisas que a gente vê nos meninos danado de hoje, tinha os mentirosos, tinha o que furtava, tinha um que fazia muita danação, que seria hoje, vamos dizer assim, uns renegados, menino que a escola bota para fora. E ele, esse professor, cuidou muito dessa turma, principalmente de um que era profundamente desajustado, o menino. E vendo aquele filme... só que o professor consegue ir com esses meninos até eles conseguirem leitura e tudo mais, porque a escola, naquela época, do filme, eles tinham o nível lá e, saindo do sítio, dos matos como a gente poderia dizer aqui para nós, eles iam para as cidades fazer seus cursos. [...] O professor não era formado, não tinha diploma, era professor leigo. Isso era permitido. Então o que acontece, ele sonhava ter um diploma e nunca, não conseguia ter, porque ele não conseguiu chegar lá nas faculdades ou nas escolas também. Mas ele era um mestre, aquele relacionamento dele com os meninos me impressionou muito, muito mesmo. E, passado os anos, ele adoece, fica velho, e os alunos, vêm todos homens formados, realizados, vem ver o mestre. E ele doente, muito velhinho, já velho... não sei se eles conseguem como que, devido toda aquela dedicação a vida toda que ele manteve, ele recebe um diploma, legal do governo. Mas ele está à morte, mas recebeu. Então aquilo me impressionou profundamente e eu me decidi, eu saí: "eu vou ser professora e vou ensinar também no interior!", meu sonho era ser uma professora. Aquele filme me identificou profundamente. (LIMA, 2019).

Percebemos aqui que a produção cultural foi outro fator que inclinou nossa protagonista pela docência. Outro aspecto de suas experiências pessoais que muito influenciou pela carreira docente foi a sua irmã. Em sua narrativa: “eu vi a minha irmã chegar atravessando a rua, atravessando a rua, ela vinha com o livro de chamada, acho eu que até já falei do livro de chamada e o diário de menino. Eu achava aquilo lindo (risos)” (LIMA, 2019). Essa referência familiar da irmã, foi frisada em outros momentos da entrevista, indicando que essas experiências cotidianas a estimulou para a carreira docente.

Outro elemento que nossa protagonista elencou como importante para sua escolha como professora foi o seu ingresso na Ação Católica. Segundo Saviani (2015), esta instituição foi fundada em 1922 com o nome de Confederação Católica, que depois passou a ser chamada de Ação Católica Brasileira. Para o autor, esse movimento foi especializado para aglutinar a juventude católica, sendo subdividida nas cinco vogais: a Juventude Agrária Católica (JAC), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Independente Católica (JIC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC).

Esse movimento tinha uma atuação forte no campo da educação, e foi responsável pelos embates ideológicos com os escolanovistas⁴, especialmente no tocante a laicização do

⁴ A Escola Nova foi um movimento reformador da educação que pregava, entre outras coisas, a laicidade do ensino, a institucionalização e a expansão da escola pública e a igualdade de direito dos dois sexos à educação (Romanelli, 2003). Eram liderados por intelectuais liberais que se orientavam, no campo educacional, na Pedagogia Nova (GHIRALDELLI JR., 2001). Esse movimento fazia um contraponto aos conservadores, com a Pedagogia Tradicional, encabeçada por intelectuais católicos.

ensino e universalização do ensino através da escola pública e gratuita no decorrer das décadas de 1930, 1940 e 1950. O movimento católico se posicionava contra esses elementos, afirmando a pedagogia tradicional que estava ligada à igreja, firmado na associação entre estado e igreja, contra os princípios considerados liberais pelos escolanovistas. Esse embate, inclusive, ganhou contornos políticos na tramitação da reforma da educação no congresso nacional, em que, entre arquivamentos e desarquivamentos, durante treze anos, a partir do final da década de 40, resultaria na lei 4024 de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2015).

A participação de dona Nildes na Ação Católica iniciou a convite de sua professora de religião que, segundo suas palavras, era uma “freira competente, ligada à ação social” (LIMA, 2019). O convite dessa freira marcou nossa protagonista ao convocar aqueles que quisessem “ser militante, ser um cristão autêntico”. Ela relata sua experiência nessa reunião, que definiria sua afiliação à Ação Católica.

Quando lá, eu encontro uma sala repleta... ela devia ter feito a convocação em várias escolas e eu não sabia o que era. Chegando lá, tem uma moça falando e lembro que me marcou profundamente ela dizendo que a vida era assim como duas pessoas que estivessem olhando para fora de uma janela; e a janela de frestas, essas janelas... uma estava olhando pelas frestas que estavam mais em baixo e a outra mais em cima. Então, uma conseguiu ver uma parte do que estava lá fora e a outra não conseguia ver. Então era o modo de ver, aí ela coloca bem... marcou profundamente a mim. Era o modo de ver aquela realidade que estava fora da casa lá na janela que fazia com que as pessoas pensassem diferente também; pensassem, agissem diferente. Então o que vê uma realidade, era uma responsabilidade muito grande, era um compromisso muito forte que se tinha [...]. Então o cristão, aí ela entra, ao ver as pessoas, elas fazem logo um pensamento sobre elas, não procura ver a pessoa tal qual ela é. E aquilo me encantou e eu disse: "eu vou participar dessas reuniões". Só que era um movimento, a reunião era um movimento de igreja, renovada, que vinha se renovando, dentro de um processo de militância, saindo das sacristias, como se dizia na época, e indo para o outro, indo para a sociedade, indo para o meio em que a gente...Então, e a gente seria o fermento no meio. Isso me fez ver a ligação com aquele professor que estava lá. Então, achei que esse movimento seria uma decisão também na minha vida para me formar. Já que a escola eu estava aprendendo tanto, mas eu vi naquele movimento uma forma, como se fosse outra escola. Eu não defini isso na época, mas, nessa reflexão, era exatamente eu vi tão importante quanto a escola. Então o que deve ter acontecido comigo, abriram-se novos horizontes para mim. (LIMA, 2019).

A narrativa acima de nossa protagonista ilustra a ação dos movimentos reformadores da Igreja Católica, que saindo das igrejas, teve como um de seus focos principais o campo da educação, alcançando os jovens estudantes. Desta forma, podemos notar o caráter não-formal que as experiências com a Ação Católica iriam influenciar fortemente no processo de formação de dona Nildes. Veremos, mais adiante que o método aprendido nesse movimento, será um elemento norteador de sua formação e, inclusive, de sua prática docente.

Paralelo a essas experiências sociorreligiosas, ela passaria por um processo que vai ser marcante em sua escolarização, que são as provas de seleção para o ensino normal. Vimos anteriormente que, para cada etapa da escolarização, existia, na época, um afunilamento, uma vez que a demanda de alunos era muito maior que a oferta de ensinamentos pelas escolas públicas e particulares (ROMANELLI, 2003). Com isso, fazer parte da escola pública era uma realidade restrita aos que conseguiam passar pelos exames de admissão, que tinham um grau de exigência maior que a qualidade do ensino nessa época, como vimos em Silva (2009). Dentro desse contexto, dona Nildes para ter acesso à desejada escola normal, precisaria passar pelo vestibular, como era conhecido esses testes.

Dona Nildes não conseguiu obter êxito no exame de admissão. Foram três tentativas sem sucesso. Nesse período de tentativas, ela relata que chegou a ensinar sua prima, auxiliando-a com aula de reforços, e esta conseguiu passar no teste de admissão. Com a ajuda financeira de sua irmã, a alternativa encontrada foi fazer o teste de admissão para o Instituto de Educação Lourenço Filho⁵, instituição de ensino particular que ofertava vaga no ensino normal. Obtendo êxito nesse exame, estudou nesta instituição por três meses.

Passo três meses no Lourenço Filho, mas vi que ali não era meu lugar. É aí onde entra a questão... política, sociopolítica e religioso que vai entrando e vai fechando minha formação. Eu chego no Lourenço Filho e são meninas classe média alta. Classe média alta, eu era uma menina classe, hoje, pobre. Pobre. Morava numa rua, numa rua vizinha, outros vizinhos, uma rua central de calçamento, de tudo, com todos de família, de tradição, mas, pobre. Bastante pobre... que fui para a escola, quando pequena, de chinela, não, de tamanco, de tamanco... que nunca conseguiu um livro. Nunca possuí assim, caderno a minha irmã trazia, essas folhas assim ou então eu tenho mania de escrever em folha usada. Ela trazia da repartição as folhas que não prestavam mais, aí eu colava com a, sabe com que, com arroz cozido. Sabe que arroz cozido é cola também. Pois, a gente colava com arroz cozido, bem direitinho e dali escrevia o borrão. Como não tinha livros, eu escrevia a aula todinha do professor. Quando chegava de noite, eu ia passar a limpo. Nesse passar a limpo é que estava meu estudo. (LIMA, 2019).

Podemos notar, na narrativa de Nildes, a sua não identificação com o meio escolar do Instituto Lourenço Filho, por ter como público majoritário, pessoas de classes mais privilegiadas da qual não fazia parte. Utilizou, inclusive, suas lembranças de seu cotidiano indicando uma identificação com a classe mais baixa de Fortaleza, as roupas, os papéis

⁵ O Instituto de Educação Lourenço Filho foi fundado Por Filgueiras Lima e Paulo Sarasate no dia 7 de fevereiro de 1938, na rua Floriano Peixoto, 963. Escolheram como patrono o educador Lourenço Filho pela sua atuação na educação, inclusive participando na reforma da educação cearense nos anos 20 do século XX. A partir de 1939 passa a ofertar vagas para o curso ginásial, normal e colegial. Informações extraídas da página eletrônica do Colégio Lourenço Filho. Disponível em: <http://www.lourencofilho.com.br/institucional/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

reutilizados para fazer notas, o uso do arroz como improvisado para cola. Ela conclui sua fala a esse respeito com: “eu via que ali [Instituto de Educação Lourenço Filho] não era meu ambiente. Eu estava desintegrada daquele meio social que eu me acostumei com aquelas meninas pobres vindo de ônibus e a gente lutando dentro da sala de aula...” (LIMA, 2019).

A sorte de Nildes parece mudar quando relatou o surgimento de uma vaga para a escola normal. No trecho a seguir, relata como uma secretária de educação da escola normal avisou a ela dessa vaga e sua recepção pelas colegas normalistas:

[...] ela perguntou: "Nildes vai se dar uma vaga na escola normal, uma aluna vai embora para São Paulo, veja bem, você quer voltar para a escola normal?". Ora se quer voltar... eu precisava voltar. Aí eu não acreditei que Deus estava me dando a oportunidade de voltar para a escola normal. Volto para a escola normal, fui mal recebida, porque as colegas entenderam assim: "se eu soubesse, não tinha feito o exame, o vestibular... porque nós fizemos, passamos. E quem não fez, foi para outra escola, voltou e veio para cá". Fui mal recebida por elas, aquilo me marcou muito, mas guardei dentro de mim "deixa passar". (LIMA, 2019).

Podemos notar que, pela experiência de nossa protagonista, em primeiro lugar, a tendência de rejeição que as alunas que logravam em passar nos testes de admissão tinham com aquelas que conseguiam entrar por outros meios. Segundo, chama a nossa atenção o termo utilizado por “voltar”. Vale lembrar que dona Nildes estudou o curso ginásial no mesmo Instituto de Educação. Ressaltamos que cada etapa de ensino tinha um caráter conclusivo nessa época, ou seja, não garantia a continuidade na etapa seguinte, que se tinha acesso pelos testes de admissão, devido à pouca oferta de vagas para todos os estudantes, de acordo com Romanelli (2003).

A rejeição parece ter mudado ao longo do tempo. Segundo dona Nildes, a mudança de turma, em que muitas de suas detratoras mudaram para outras turmas facilitou sua integração, uma vez que se tinham várias turmas de mesma série. A convivência com as colegas que também faziam parte da Ação Católica também foi importante nessa integração com a turma de escola normal.

Nesse momento de lembrança dos grupos do JEC é que Nildes rememora o papel formativo da Ação Católica, através de seus métodos e liturgia. Podemos notar que que essa formação religiosa iria influenciar fortemente a sua atuação como professora, como veremos no seguinte capítulo. Contudo, agora seguiremos com a explicação do método aprendido por ela na Ação Católica.

Qual era o método da Ação Católica? Ver, julgar, agir. Que significava? Ver era esse momento de observação, de você ver aquela realidade completa, de ver de todos os meios, por exemplo, aquela menina é terrível em sala de aula, porque tinha esse tipo de coisa, com má conduta, [...] taxada de quê? De vagabunda, de moleca, de não sei o quê. Ela realmente era isso? Aí, passávamos a essa, essa pessoa, essa menina, essa aluna, ela passava ser para mim um instrumento, entre aspas, mas passava para eu ser uma pessoa que eu iria ter com ela um tratamento diferente. Não da forma taxativa, pronto, acabou-se. E, ao fazer isso, eu ia conhecendo, isso era o método da Ação Católica. Ao fazer isso, eu ia conhecendo a menina e ia me identificando com ela. Nesse processo, eu melhorava alguma coisa que eu pudesse ter de melhor, eu me dava a ela e ela me descobria e se sentia, como a gente diz, irradiada, influenciada pela minha pessoa. Então, era um tipo de líder para ela, mas, ao mesmo tempo, eu era, eu formava. Então eu escolheria três ou cinco, no máximo cinco pessoas da turma que eu pudesse me dedicar para transformar-me e ajudá-las a se transformar como uma pessoa que precisava ter um ajuste na sociedade [...]. Então essa, chamava-se a isso equipe de irradiação. Eu tinha a responsabilidade moral, diante do meu Deus, daquele Deus que eu cria, eu acreditando nele, então eu ia salvar o meu meio estudantil. Mas como era salvar? Isso era o método da Ação Católica. Então eu ver tudo isso, ao ver tudo isso, eu ia julgar. Por que era assim? Por que é desse jeito? Quais são as causas? Onde que isso aconteceu? Desde quando ela começou? O julgar era uma análise. Quer dizer, como nós dizemos assim, o método tinha uma pedagogia, era a pedagogia do humano, para que mais humano eu me tornasse e o outro também. Então era a pedagogia e ela iria então se libertando daquelas coisas [...]. Então era o ver, o julgar. Então quando o feito o julgar, eu tinha que conhecer a família. Então o que eu ia: marcava um encontro com elas, saía com elas, visitava a casa. Aí a gente ficava impressionada, porque a gente via coisas assim que hoje, digamos, visitar criança, a família da criança, porque que ele é assim, vai lá na casa do menino, vai ver, vê lá, vai ver se tu, naquele ambiente, seria o que és hoje, está percebendo? Então foi assim que essa coisa de transformação, na minha visão, não só aqueles conteúdos de vida familiar e outros de relacionamentos na rua, no quarteirão, também fui uma menina que brinquei muito na rua, na calçada. Fomos e aí vinha o agir e agora? Eu vi, eu julguei e agora, o que nós vamos fazer? Tinha que chegar na menina, chegar para ela "o que poderíamos fazer, como poderia melhorar", se ela não percebia aquilo, fazê-la tomar consciência do que estava acontecendo com ela. E dali eu tinha o que, que isolar? Não, salvar. (LIMA, 2019).

Vemos no trecho acima o entendimento de nossa protagonista sobre o método ver, julgar, agir. Tal método é utilizado pelo movimento laico da Igreja Católica, da qual se destaca, no Brasil, Ação Católica. Esse modelo de Pastoral da Juventude, segundo Souza (2006), tinha o intuito de mobilizar a sociedade civil na defesa dos princípios católicos, em sua dimensão social e política, contra os movimentos políticos, econômicos e sociais, que estavam na contramão da ideologia católica. Assim, esse método tinha um caráter prático, que segundo Taborda (1987), foi característico do movimento teológico latino-americano a ação pautada numa reflexão social, política e econômica da realidade desses países.

Podemos ver, pela narrativa de Nildes, esse caráter prático do método ver, julgar, agir, concordando com Souza e Taborda, sobre o caráter prático, voltado à transformação da realidade imediata, dando assim um aspecto popular a um movimento que estava vinculado à Igreja Católica. Percebemos também que, quando nossa protagonista discorre sobre o ver, essa observação partiu de uma situação cotidiana escolar, como a má conduta. Em seguida, o julgar

foi apresentado por ela como um processo de análise de todo o contexto da pessoa da qual estava assistindo, inclusive conhecendo sua realidade cotidiana, familiar etc. Por fim, com o agir, narrou o auxílio da tomada de consciência da pessoa assistida do que estava acontecendo com ela. Essa narrativa de nossa protagonista descreve bem a sua participação do JEC, uma vez que esse núcleo era voltado para ações sociais da Igreja, através dos membros leigos, nas instituições escolares primárias e secundárias.

Vale ressaltar que essa descrição de Nildes está de acordo com o que Souza (2006) apresenta como o método ver, julgar, agir. Este autor apresenta o ver como a leitura, através da observação, dos acontecimentos e fatos da vida em todas as suas dimensões como política, econômica, social etc. O julgar é apresentado por ele como um olhar crítico a partir da “Boa Nova de Jesus de Nazaré” e de seu “projeto de vida a nós confiado”. Por fim, apresenta o agir dentro da sociedade para responder “as exigências da fé em Jesus Cristo”.

Nesse contexto de militância na JEC, dona Nildes citou e nos disponibilizou o “Manifesto por uma civilização solidária” de Louis-Joseph Lebret (1963). Em sua obra, o autor segue a linha desenvolvida por Taborda sobre o movimento teológico latino-americano. Defende uma civilização solidária, com base na valorização da humanidade fazendo uma crítica ao capitalismo, socialismo e comunismo, a partir da caracterização ante a realidade do terceiro mundo. E, para isso, utilizou o caminho da fé cristã para orientar as “elites autênticas”, responsáveis pelo progresso coletivo. Nildes resume esse manifesto como um contraponto defendido pelos grupos católicos ao manifesto do partido comunista.

Nossa protagonista concluiu seus estudos no ensino normal em 1955, aos 21 anos. No ano seguinte ingressaria no Colégio Christus como professora. Vale ressaltar que suas primeiras aulas como professora se deram quando ainda cursava o ensino normal. Suas experiências como professora, desde as aulas particulares, até o período da ditadura militar, foco de nossa pesquisa será realizada no capítulo seguinte.

Assim podemos notar que o percurso formativo narrado por Nildes está envolto de elementos culturais, sociais, religiosos, além de sua formação escolar. Vale citar que ela teve uma influência religiosa dentro da escola, ainda no ensino primário no Externato São Vicente de Paulo, além da tradição católica de sua família. Assim percebemos uma forte influência da religião católica na formação de Nildes, intensificada com sua participação no JEC.

Como elemento formal de sua formação destacamos: o curso primário, cursado no referido Externato São Vicente de Paulo, o curso ginásial, cursado no Instituto de Educação, e o curso normal, iniciado no Colégio Lourenço Filho e, que logo foi transferida para o Instituto

de Educação. Da formação não-formal, podemos notar a sua participação dos grupos da Ação Católica, em especial, a Juventude Estudantil Católica. E o elemento informal de sua formação, podemos encontrar em sua família, com as experiências com sua irmã, e o acesso à produção cultural, como o exemplo do filme “Alma Forte” que marcou a preferência de Nildes pela docência.

4 SER PROFESSORA: DOS PRIMEIROS PASSOS AO INÍCIO DO REGIME AUTORITÁRIO

Vimos no capítulo anterior a trajetória de formação de Nildes Alencar Lima para a carreira docente. Ela conclui o curso normal em 1955, no Instituto de Educação e em 1956, já habilitada, passa a trabalhar numa instituição de ensino da rede particular. Todavia, suas primeiras experiências como professora inicia ainda quando estudante.

Neste capítulo abordaremos a trajetória profissional de nossa protagonista como professora, desde seus primeiros passos em 1956 até o fechamento do Instituto Educacional João XXIII, no início de 1968, que será nosso referencial de transição para o período autoritário pós-1964. Dividiremos este estudo em alguns tópicos levando em consideração a trajetória docente de dona Nildes, de seus primeiros passos como professora à sua experiência como professora e gestora da instituição de ensino que ela mesma foi um dos fundadores.

4.1 Os primeiros passos como docente (1956-1963)

As primeiras aulas ministradas por dona Nildes foram para suas primas, no período em que ela estava se preparando para os testes de admissão para a Escola Normal. Nossa protagonista relata: “passei a dar aulas a essas minhas primas no quintal lá de casa, dando aula a elas, me dedicando e elas morrendo. Uma delas, porque era órfã, o pai tinha morrido, e ela precisava passar e eu me angustiei com ela” (LIMA, 2019). Notamos aqui, no ambiente improvisado de sua casa, que essas primeiras aulas foram motivadas pela solidariedade à condição de sua prima.

Como professora particular, nossa protagonista teve um público de alunos diversificado, chegando a trabalhar com adulto, estrangeiros, pessoas com transtorno comportamental. Com muito humor, ela narrou essas experiências como professora particular, inclusive relatando sobre o destino do dinheiro que ganhava com essas aulas.

Eu tive uns alunos particulares em casa. Os alunos particulares em casa eram, deixei-me ver dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito... eram oito alunos. Não eram todos na mesma hora [...]. Tive um aluno homem, casado. Esse foi muita boa experiência que eu tive com ele. Assim, eu não arranjava emprego e estudava. Precisava.... Eu não queria pedir dinheiro para comprar um *esmaltezinho* que eu passava um *esmaltezinho*, pintava, aquele branquinho; uma *colôniazinha*... desodorante... e a vassoura que eu queria varrer a casa todo dia com a vassoura nova. Aí eu não ia pedir dinheiro para comprar vassoura. Aí, aquele dinheiro das aulinhas era vassoura, uma por semana, esse esmalte, Leite de Rosas, que era um *desodorantezinho* e o sabonete para tomar

banho. E as besteirinhas, por exemplo, no Natal, o Tito sonhava com uma coisinha... ele foi mais privilegiado, em termo de ganhar um *natalzinho*, de Papai Noel, porque as irmãs mais velhas já estavam bem melhor de vida e ele foi mais privilegiado. Ele nasceu, para nossa realidade, ele nasceu em berço de ouro. E esses meninos eram: uma eu dava aula na casa dela. Essa menina era, tipo, esquizofrênica [...], a mãe não a deixava sair, ela se trancava muito. Ela se alfabetizou, ela se alfabetizou comigo, mas ela não tinha, absolutamente, amizade com ninguém, porque a mãe não permitia. Essa menina foi uma experiência muito boa, inteligentíssima. Ela aprendeu, dentro de seis meses, ela aprendeu a ler, a escrever algumas regras gramaticais, de matemática e ficou em um nível de terceiro ano, essa menina de tão inteligente que ela era. Teve uma outra que era um pouco débil. Lembro dela demais, bem gordinha, era um pouco débil. Tinha dois que eram sérios, os pais tinham vindo da Síria; um morreu até afogado... esses dois meninos, eu trabalhei muito eles dois, porque eles não sabiam falar direito. E uma vez eu fui... eles brincando, brincando, a mãe viu e eu disse assim: "olha, não brinca que a gente está estudando"; a mãe chegou, pegou a língua do menino e puxou a língua do menino. Eu quase que morro! Fiquei horrorizada (risos) [...]. Teve outro só que era um danado, simplesmente, naturalmente. Teve um que era difícil [...], a gente dizia assim: "olha, era uma vez um rei, casado com uma rainha muito bonita [...], qual o feminino de rei?". Aí ele dizia *réa*. "Não é *réa* [...]! Olhe, o pato, a pata, o gato, a gata, o rei, a rainha". E eu entrava em outra, outra, aí voltava para o menino de "rei, *réa*". Então, essas coisas assim que eu ficava "por que ele faz isso?" (risos). Eu tinha, eu fazia o quarto ano ginásial, e o primeiro ano normal, comecei por aí. Então tinha essas experiências de classe. E um senhor, que ele veio do interior, era da polícia, ele fazia até a guarda na Assembleia e era muito amigo lá de casa; e ele disse: "eu tenho tanta vontade de estudar e de fazer exame, de fazer o curso ginásial". Ele era muito dedicado. Aí eu disse: "(...) se tu *quiser*, eu te dou umas aulas". Olha eu era assim cheia de, como é que a gente diz, de aventuras também. Aí ele veio, ele vinha duas vezes na semana, inclusive eu disse: "meu Deus, pra que que eu inventei de...". Eu estava na calçada com a as meninas lá, subia [ele]. E eu dei as aulas dele e ele passou no Liceu. Só ele homem adulto e os meninos tudo garoto de treze anos, disse que era uma graça. Foi para o Liceu. Foi outra experiência boa para mim, assim como estudante. (LIMA, 2019).

Esse trecho, embora longo, mostra com clareza as memórias de Nildes como professora de alunos com diversos tipos, como falamos acima. Nota que essa parte de sua narrativa é carregado de humor, muito provavelmente diante das situações atípicas da qual ela experienciou. Notamos que essas experiências se passaram quando ela já estava na Escola Normal, na primeira metade da década de 50 e que pode evidenciar o princípio do acolhimento incondicional que ela vai exercer com alunos com necessidades específicas, devido à algum grau de deficiência física e mental, como veremos mais adiante.

Uma vez concluído o curso normal, dona Nildes relata que seu interesse era lecionar na escola pública. Entretanto, ela relata uma série de dificuldades para se tornar professor de ensino público. Sua habilitação era para lecionar o ensino primário. Todavia, o magistério primário passava por uma série de dificuldades, conforme denuncia Vieira (2002). Primeiramente, a precariedade das instalações físicas das escolas, da qual destinava maior parte dos recursos destinados à educação. Em segundo lugar, a falta de estruturação do magistério com uma parcela significativa de professores do ensino primário sendo leiga.

Em 56 eu ingresso numa escola particular, porque eu não consegui ser aquela professora de ir para os matos, ensinar lá por quê? Porque não tinha também acesso ao magistério, não tinha concurso, não tinha, só um poder político lá em cima era que avançava e podia chegar lá. Também, quando uma professora estava para se aposentar, vendia a cadeira dela. [...] Vendia por quanto, fosse hoje, vamos dizer, vinte mil. Vinte mil. Quem tinha dinheiro e comprava. Aí tinha a cadeira que estava vaga; era só ir na Secretaria de Educação, mas tinha os intercâmbios todinhos, mas era assim. Quer dizer, professora leiga tinha muito no interior, que ganhavam como professor leigo. Existiam essas situações todinhas. Então, eram uma elite também, não era todo mundo que chegava ao magistério. Essa minha irmã chegou, porque este coronel do exército, era uma ditadura. (LIMA, 2019).

Nossa protagonista relata toda uma burocracia estatal que dificultava o exercício do magistério na escola público. Conforme Vicentini e Lugli (2009), por mais que, no decorrer das primeiras décadas do século XX, houve um esforço para estabelecer uma seleção mais profissional de professores, o “pistolão” (indicações pessoais), era prática persistente de algumas cidades. Esse foi o caso do estado do Ceará, conforme o estudo de Melo (2013). Assim, fortalecido pela narrativa de nossa protagonista, as forças políticas cearenses intrometiam-se na nomeação de professores primários. Ainda realça o contexto com a experiência de sua irmã, que conseguiu ser professora do ensino público graças à indicação do coronel do exército da qual tinha proximidade.

Sem chances de trabalhar no ensino público, dona Nildes encontra seu primeiro emprego em um estabelecimento formal de ensino, no Instituto Christus⁶. Ela consegue a vaga como professora, conta nossa protagonista, através de uma grande amiga que trabalhava nessa instituição. Ela narra que nessa época, 1956, o colégio trabalhava com as propostas da Escola Nova⁷. Ela encontra nessa instituição vários professores que faziam parte da Ação Católica. Como podemos ver no trecho de seu discurso, o funcionamento da instituição tinha grande influência do movimento católico que fazia parte.

E eu cheguei, vi esse grupo e, lá no Christus, tinha a prática da reflexão, toda semana fazia-se uma leitura bíblica. Dessa leitura bíblica ligada à realidade que a gente estava vivendo, preparando as crianças para o domingo, que era o dia de repouso, né? Do

⁶ O Instituto Christus foi fundado em 1951, pelo professor Roberto de Carvalho Rocha. No ano de fundação, o colégio tinha as turmas de jardim de infância, alfabetização e a três primeiras séries do curso primário, em uma casa alugada na rua Silva Paulet, 1222. Em 1955, o colégio se estabelece na rua João Carvalho, 630, e recebe o nome de Ginásio Christus. O nome “Christus” faz menção a proposta inicial da instituição: “levar crianças e jovens a conhecer e a viver os ensinamentos de Jesus Cristo”.

Informações extraídas da página eletrônica do Colégio Christus. Disponível em: <https://www.christus.com.br/colégio/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

⁷ Segundo Saviani (2007), na década de 40 e de 50, os movimentos católicos que faziam contraponto as propostas da Escola Nova, quando houve o avanço de métodos renovados nas instituições tradicionais de ensino, dando, segundo o autor, uma “roupagem progressista a doutrina da educação católica”.

repouso da nossa igreja... é o sábado? Mas, nós consideramos o domingo né, na igreja católica. E preparar os meninos com o evangelho, que nessa leitura e nessa reflexão do evangelho, encaixava bem; começava por aí, lá no Christus, o estudo da história do nosso cristianismo, que começa com a história do povo de Deus, daquela organização. Então a gente passa a ter uma visão de que a educação, a escola, o estudo têm alguma coisa ou grande coisa a ver com a formação do homem, no sentido dele se libertar, de ser um homem livre, de ele ter consciência, de saber porque acontece isso. Quer dizer, aprendi lá, na prática, o que eu ouvia na Ação Católica, que a gente estava na fase de conhecer a nossa realidade. (LIMA, 2019).

Podemos notar o protagonismo das ideias católicas que fez parte da formação de Nildes. Primeiramente, a instituição Christus, sob a direção de Roberto de Carvalho Rocha, que também fez parte da Ação Católica, conforme aponta Nildes, tinha uma inclinação fortemente religiosa, o que favoreceu a entrada do pensamento católico renovado na instituição. Em segundo lugar, destacamos a participação de professores, incluindo o próprio diretor, que faziam parte da Ação Católica. Por fim, a capacitação insuficiente da Escola Normal para a atuação do recém formado no magistério, como vimos em Vicentini e Lugli (2009) e em Silva (2009). E, além desses autores, a própria Nildes narra a experiência de seu primeiro ano na instituição, em que evidencia o pouco preparo fornecido pela Escola Normal.

Meu primeiro ano de magistério foi horrível. Foi assim decepcionante para mim e para a própria escola, porque eu não tinha a menor habilidade, eu não tinha o traquejo que o professor tem para lidar com criança e adorava criança. Eu não sabia manejar a classe, que tem horas que você maneja, é como um barco, você leva e traz a criança. Eu não sabia atrair a criança para mim, que isso também é um dom também que a pessoa tem. Pode ser uma técnica, né? É bom quando junta o dom e a técnica, né? E aí a equipe avaliou, no meio do ano, o trabalho das novatas e eu fui incluída entre as que não era capaz. Inclusive, até uma das coordenadoras disse: "aquela menina parece retardada". [...] Quer dizer, essa foi a minha experiência. [...] Eu cheguei um dia arrasada, nunca reclamava, mas eu disse para o meu pai "eu não estou conseguindo alcançar o trabalho da classe. Eu não sei o que fazer, eu estava angustiada, eu comecei a me sentir...". Olha, ainda hoje, eu tenho, como é que a gente chama? Aquela melancolia do final da tarde do domingo? Eu tenho... ainda hoje eu tenho, têm dias que eu sinto, parece que, porque era a segunda-feira que ia chegar e eu ia para sala de aula. Você acredita? Sexta-feira era o melhor dia da semana, porque eu me libertava da sala de aula. Quando chegava o sábado, mas quando caía a tarde do domingo, [...] me dá uma angústia, sabe, aquela angústia. Aí eu falando, aí o meu pai, que ele era uma pessoa [...] muito realista. "Minha filha, a gente trabalha para viver, não é para morrer. Se você não está se dando, saia e deixe". Eu disse: "mas papai, eu sonhava, minha vida toda eu queria ser professora!". ele disse: "mas pense e não fique onde você não se sente bem".

[...] E os professores se reuniram e ele, o Roberto de Carvalho Rocha disse: "olha, a menina", ele chamava "a menina", né? "A menina foi ajudada? Ela recebeu ajuda de alguém? Ela recebeu orientação pra sala de aula? Ela recebeu...". Eu recebi os alunos da professora que casou [...] e não me disseram nem assim: "são trinta e oito crianças [...] ". Nada, nada. Então você faz o seguinte: "vamos dar oportunidade à moça". Ele, diretor da escola, "vamos dar oportunidade a ela". Quando eu fui dizer a coordenadora que não ia mais continuar e eu ainda fui assim: "antes que o colégio me bote pra fora, eu vou pedir pra sair". [...] Aí quando ela me disse que ele tinha dito isso eu disse: "foi mesmo?", ela disse: "foi. Ele acreditou em você". Isto era mês de setembro, porque naquelas épocas, a semana da pátria era a semana todinha de feriado. Aí quando eu

retornei, aí eu retornei cheia de ânimo porque o diretor acreditou em mim. E, a partir daí, me botaram numa sala bem pequenininha, de carteira dupla que os meninos não podiam nem se mexer. Todo mundo horrorizado e eu dei graças a Deus. Por que? Porque os meninos não saíam do canto. (LIMA 2019).

Podemos notar a riqueza deste último trecho, pois ficou registrado, na memória de nossa protagonista, elementos de sofrimento no desempenho de sua função, a ponto de relatar uma angústia que persistiu até os momentos atuais quando chega às vésperas da nova semana e ela teria o dever de ir trabalhar. Ela destaca a importância do apoio que o diretor da escola deu a ela, a ponto de encorajá-la a continuar lecionando na instituição. E por fim, a solução dos problemas cotidianos com seus alunos que, de forma inusitada, evidencia a formação insuficiente no Ensino Normal, na preparação do docente para enfrentar problemas relativos à sua função.

Podemos notar, conforme apontou Tardif (2000), que o professor alicerça a sua prática na própria experiência de trabalho. Desta maneira, as soluções apresentadas por Nildes, diante das dificuldades apresentadas no primeiro ano como professora na educação formal, surgiram da própria maturação de suas experiências em sala de aula. E mais uma vez reforçamos que a formação da Escola Normal pouco contribuiu nesse processo de maturação como professora.

Somadas as contribuições de seus colegas professores e de Ação Católica, sua prática docente teve uma contribuição para a aprendizagem dos seus alunos, mesmo não percebendo devido às dificuldades enfrentadas. No final desse ano, 1956, nossa protagonista relata ter recebido de uma mãe uma carta de agradecimento, por notar que o filho conseguia ler.

Dona Nildes passa cerca de oito anos nessa instituição de ensino (1956-1963), vésperas do golpe militar que ocorreria no ano de 1964. Anos antes, a área da educação foi marcada pela lei 4024 que foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Esta lei foi fruto de uma longa discussão política em torno dos progressistas que defendiam a escola pública e laica e os conservadores que defendiam a orientação religiosa como a predominante e o direito de os estabelecimentos particulares receberem do Estado recursos para que pudessem cumprir a missão educadora.

Para Ghiraldelli Jr. (2001), a lei promulgada frustrou as expectativas dos setores mais progressistas, uma vez que garantiu igualdade de tratamento para os estabelecimentos oficiais de ensino e os particulares, o que representou que as verbas públicas poderiam financiar os estabelecimentos privados de ensino. Em segundo momento, a lei que ficou cerca de 13 anos

tramitando no Congresso, e refletia a realidade de um país pouco urbanizado, o que não contemplou a realidade socioeconômica e educacional brasileira à época de sua promulgação.

Para Romanelli (2003), a lei não mudou essencialmente nada, pois manteve a estrutura tradicional do ensino (ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior). Segundo a autora, a vantagem notada da lei foi a quebra da rigidez da lei e um determinado nível de descentralização. Vale destacar sua consideração sobre o alcance da lei:

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de vários fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social. [...] Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existente. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. (ROMANELLI, 2003, p.179).

Podemos notar que a Lei 4024, foi uma tentativa de conciliar interesses divergentes dos setores políticos e sociais nela envolvida. Sendo assim, a lei refletia uma discussão política em torno de interesses de grupos hegemônicos, os progressistas e os conservadores, excluindo outras demandas e parcelas sociais. Vale lembrar que se trata de uma lei federal e sua aplicação nos estados vai ser percebida de forma diferente em cada estado. No Ceará, a professora Nildes ilustra bem a percepção da lei:

Ela foi percebida primeiro: que ninguém a conhecia. Eu não sabia nem que tinha essa lei do ensino. Passou-se a Lei 4024. Passou-se a ver que a organização do ensino era seletiva, embora ela fosse boa, mas nunca foi vivida também. Então a exigir que ela... aí começou a cobrança. A quem a gente deve isso? Pelo meu conhecimento, aos alunos do Liceu, porque eles já eram Ensino Médio, tinham uma organização política lá, porque tinha o CLEC, né que é uma organização estudantil. Tinha o movimento dos estudantes cearense, onde hoje, ainda hoje tem a casa dos estudantes. Aquilo era o ninho de informação, de cidadãos políticos, era ali perto da Rodrigues Júnior, Leopoldina, no começo da Leopoldina, a casa dos estudantes. Ali era outro celeiro de futuros políticos que ia atuar nas assembleias. [...] Então, a Lei 4024 começou a todo mundo querer... não sabia nem onde tinha. Ninguém tinha a lei, ninguém tinha acesso a ela. Então, os estudantes da casa do estudante cearense que se candidatavam... tinha as chapas, né? Eles se candidatavam para serem presidente da casa dos estudantes; presidente dos estudantes. Eles falavam e vinha à tona a questão da Lei 4024. (LIMA, 2019).

A fala de nossa protagonista nos dá um importante indício que as reflexões sobre a Lei 4024/61 vão chegar no estado do Ceará pelo movimento estudantil. Ela destaca o movimento estudantil do Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC). Tal movimento foi criado em 1935, tinha o propósito de congregar os alunos do Liceu do Ceará, na defesa dos

direitos e interesses dos estudantes desta instituição (MACIEL, 2018). Vale ressaltar, segundo Maciel (2018), que o Liceu era uma das maiores escolas de referência em todo o estado do Ceará e no Brasil, estudando figuras referências no estado. Logo podemos associar o alcance deste agrupamento com sua vinculação ao setor da sociedade que faziam parte dessa instituição que era a elite fortalezense.

A casa do estudante, era uma iniciativa do Centro Estudantil Cearense (CEC), que, por sua vez, foi a primeira entidade estudantil que congregou estudantes de diversas escolas, fundada em 1931. A casa do estudante tinha a função de receber os estudantes vindos do interior e estudantes que não tinham condições de sustentar-se na capital e era mantida por ações de arrecadação da CEC e auxílios vindo do poder público e de outros setores da sociedade (MOREIRA, 2012). Moreira mostra essa casa como sendo palco de estudantes que detinham grande articulação com o poder público, através cartas direcionadas ao então presidente Getúlio Vargas, além de uma relação com a imprensa local, o que evidencia o poder de influência da entidade.

Assim, o discurso de Nildes indica a força de movimentos estudantis como o CLEC e o CEC, na participação ativa na política do estado, sendo eles os que tinham acesso às informações como mudanças na legislação educacional brasileira como a que ocorreu em 1961, com a Lei 4024. E muito provavelmente esse conhecimento de nossa protagonista a essas entidades, se dá através dos noticiários de jornais da qual ela tinha acesso, através de sua família, como vimos no capítulo anterior.

Lembramos que Nildes trabalhou no Instituto Christus de 1956 até 1963. Nessa experiência, a legislação promulgada não foi percebida em sua realidade cotidiana, como relatado por ela. A Lei 4.024/61, como vimos anteriormente, equiparou o financiamento dos recursos públicos para as instituições particulares, possibilitado pelo artigo 95 de tal legislação (ROMANELLI, 2003). Ficava a cargo dos órgãos de educação do Estado fiscalizar as instituições particulares. Nildes relatou uma dessas visitas ao colégio.

Nesse período, eu estou no Christus e recebo na sala de aula um grupo de técnicos da secretaria de educação do estado para assistir aula dos professores. O colégio permitiu. Eu, professora, dando minha aulinha, preparada lá do nosso jeito e os técnicos assistindo para ver, comparar a educação, a formação da criança técnica, pedagógica na escola particular e comparar com a escola pública. E [...] eu fui chamada para conversar com eles, como era que eu fazia, o que que eu tinha dado... certamente a aula teve seus momentos bons. Aí eu disse que recebi orientação, que a gente tinha um sábado de formação, que a gente tinha o planejamento, que a gente tinha uma organização [...]. Aí, na secretaria de educação do estado, eu fui [...] dar essas informações. Acho, penso eu, pelos conhecimentos das pessoas amigas, que eu fiquei

conhecida como professora do Christus, que tinha dado aula lá e compararam com a do estado e, certamente, viram alguma diferença. (LIMA 2019).

Podemos perceber, de acordo com nossa protagonista, que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará monitorava as instituições particulares, sendo ela uma das professoras selecionadas para prestar esclarecimentos. Podemos notar essa atenção como um dos poucos mecanismos do Estado de monitorar as instituições particulares, que, como veremos adiante, passaram a receber investimentos públicos, através de dispositivos legais, como o artigo 95 da lei 4024/61, como vimos anteriormente e que vai se intensificar na reforma de 1971.

O Ano de 1963 foi significativo para dona Nildes. Segundo seu relato, ela foi descobrindo novas ideias, que a lei era insuficiente, que tinha que se aperfeiçoar mais, que precisava trabalhar diferente. Contudo, continua em seu relato, não tinha como colocar em prática as novas ideias pois se tratava de uma escola particular, além de possuir o sentimento de gratidão por ter aberto as portas para ela.

No decorrer desse ano, através de conversas com a irmã, o cunhado e com algumas colegas de trabalho, passou a construir a estrutura do que seria o primeiro instituto de educação fundado por ela. No final do ano, a nossa protagonista relata que foi falar com o diretor do Colégio Christus, Roberto de Carvalho Rocha. Contando-lhe todo seu planejamento, recebeu o apoio do gestor e a promessa de que a instituição estaria de portas abertas a ela.

A professora destaca sua experiência no colégio Christus como o lugar em que ela aprendeu a ser professora. Somado a isso, compara sua formação prática que obteve no referido colégio, com a formação acadêmica, uma vez que “não tinha faculdade, não existia; para nós não. Classe média baixa, menina pobre, faculdade nem pensar! Você tinha que era é trabalhar!” (LIMA, 2019). Ressaltamos a condição restrita que tinha o ensino superior para aqueles que não tinham condições financeiras, uma vez que as necessidades econômicas abortavam o projeto de um grupo social de obter a formação no ensino superior. Isso reflete o caráter seletivo que vimos com Romanelli (2003), sobre a proposta da educação primária e, quando conseguiam o ensino secundário, ter um caráter conclusivo para setores sociais que não tinha condições de manter-se somente estudando, pelas dificuldades financeiras que passavam a população mais pobre no Brasil e no Ceará. Somado a isso, como descreve Nildes, os cursos superiores costumavam ser durante o dia, e não se ofertava vaga para cursos noturnos nesse período, não restando opção, senão abrir mão do ensino superior para poder trabalhar nas instituições de ensino.

Em fevereiro de 1964, Nildes fundou o Instituto Educacional João XXIII. Esse ano delimita o próximo momento da trajetória docente de Nildes Alencar Lima. Pois além de dar os primeiros passos como gestora educacional, mantendo-se como professora, nossa protagonista vai estabelecendo contatos com ideias pedagógicas e instrumentos pedagógicos que serão significativos. Essa trajetória será apresentada e discutida no tópico seguinte.

4.2 Experiência docente na transição para o período autoritário (1963-1968)

No começo do ano de 1964, o Instituto Educacional João XXIII é inaugurado, por Nildes Alencar, em parceria com sua irmã e cunhado e colegas professoras. O nome da instituição de ensino, conforme relata nossa protagonista, faz homenagem ao papa João XXIII, responsável pela renovação Católica, e que havia falecido no dia 3 de junho de 1963. As principais influências que orientaram o trabalho da professora Nildes foram a ideologia da Ação Católica, que já discutimos anteriormente e o Livro da Professora. Aprofundemos sobre este último fator.

Antes de pormenorizarmos sobre o Livro da Professora, que foi elaborado no final do ano de 1963, apresentamos aqui o contexto sociopolítico e educacional cearense e brasileiro. Nesse ano, ascendia ao poder executivo estadual, o cearense Virgílio de Moraes Fernandes Távora (1963-1966). Segundo Melo (2013), a proposta do recém empossado governador era implantar no estado projetos desenvolvimentistas com o apoio das elites políticas mais tradicionais.

O País, ao longo dos anos 1960, passava por um processo de expansão do desenvolvimento industrial através do desenvolvimento econômico. Novas demandas econômicas, sociais e educacionais passaram a se tornar imperativo. No aspecto econômico, destacou o modelo Fordista-Taylorista que intensificou no Brasil ainda nos anos 50, conforme apresenta Saviani (2007). Com o crescimento urbano proporcionado pela chegada das indústrias, os centros urbanos se expandiram de forma vertiginosa, especialmente pelas capitais de todo o país, iniciando pelo Sudeste e irradiando para as demais regiões do país. Com isso, a modernização econômica acarretou na reorganização social, com a expansão das cidades. Esta modernização também chega ao campo da educação, principalmente com a chegada das ideias da Escola Nova, como vimos anteriormente. No Ceará, essa modernidade e a expansão da educação chega a passos lentos, como podemos ver:

Em muitas regiões do País, no entanto, a educação escolar voltada para essa modernização, ao longo dos primeiros 50 anos do século XX, passava ao largo. Não por acaso, o índice de analfabetos no Estado do Ceará, em 1960, era semelhante ao do Brasil de 1920, demonstrando haver um descompasso do Estado em relação ao País, ao mesmo tempo não havendo, neste período, preocupação com a qualificação da mão de obra, uma vez que predominavam a agricultura e a pecuária como principais atividades econômicas, o que dispensava a formação mais qualificada da força de trabalho. (MELO, 2013, p.53).

Melo traz uma perspectiva importante sobre a educação cearense. Primeiro, é que a economia cearense desse período estava alicerçada majoritariamente na agricultura e pecuária. Tais atividades, conforme o autor apresenta, são atividades que pouco demandavam qualificação, que pode significar o pouco investimento para a educação, como também a pouca procura por educação pelas camadas populares. O autor afirma que a educação, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, era voltada principalmente para as elites. Inclusive, vimos que as instituições educacionais, como o Liceu do Ceará, eram elitistas.

Desta maneira, Virgílio Távora, no intuito de modernizar a gestão estadual cria como programa de governo o Plameg (Plano de Metas do Governo). Segundo Melo (2013), os discursos do governador reforçavam as práticas do clientelismo, apadrinhamento e patrimonialismo, realidade da política cearense e nordestina desde o período imperial. Nessa linha de pensamento, a educação tinha um papel importante:

Era preciso planejar para desenvolver, o que passava pela capacitação escolar de pessoas para este processo. A educação deixava de ser vista como um privilégio de alguns para ser entendida como uma necessidade do projeto desenvolvimentista. Para tanto, a realização de reformas educacionais necessitava de uma intervenção planejada do Estado, objetivando atingir determinada concepção futura de sociedade. (MELO, 2013, p.57).

Essa intervenção estatal planejada, afirmada pelo autor no trecho supracitado, traz uma característica importante nesse processo de construção de um plano de governo para a educação, que foi a aproximação do governo de Távora com os organismos internacionais e com a Igreja Católica. O governo em questão conseguiu atrair investimentos para o estado através do programa de ensino industrial desenvolvido pela *United States Agency for International Development* (USAID)⁸, em parceria com a Superintendência do

⁸ Agência criada em 1961 pelos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria (1945-1991), para financiar ajuda financeira para diversos países do mundo, incluindo o Brasil, no intuito de impedir o avanço do socialismo pelo mundo e especialmente na América Latina. (Melo, 2013). No Brasil esses acordos foram firmados com o MEC, que foram cedidas bolsas de estudos se capacitassem nos EUA. Um dos efeitos desse acordo, assinado em 1965, foi a expansão da pedagogia tecnicista no território brasileiro.

Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)⁹ e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A esse respeito, Melo aponta:

Como os demais governos estaduais, o do Ceará não tinha condições de grandes investimentos, portanto deveria se render aos órgãos internacionais e apresentar projetos de administração e governo que justificassem o merecimento de receber as verbas liberadas. O Ceará soube cumprir as exigências feitas pelos órgãos internacionais. Foi graças à estrutura e ação do Plameg que os investimentos internacionais chegaram com certa facilidade ao Estado para investir em educação escolar. (MELO, 2013, p.138-139).

Juntamente a esses programas, o governo obteve forte apoio dos movimentos sociais da Igreja Católica. Um dos instrumentos utilizados pelos católicos foi o Sistema Radio-Educativo Nacional (SIRENA), criado em 1957 para atender o projeto de expansão do ensino, em especial a Campanha de Educação de Adultos (MELO, 2013). As SIRENAS serviram de base para o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁰, que detinha apoio financeiro do governo federal e autonomia pedagógica. O principal alvo do MEB era os trabalhadores rurais e os membros desse movimento eram jovens que faziam parte da Ação Católica, especialmente a JEC e a JUC.

São esses intelectuais ligados à Igreja Católica que irão conduzir, conforme Melo (2013), a construção do Plano Estadual de Educação (PEE) e o Livro da Professora, organizado pela Assessoria Técnica para Organização e Reforma do Ensino Primário. O autor destaca o protagonismo de Luiza de Teodoro Vieira, membro da JEC, da JUC e da Ação Popular (AP)¹¹.

Os envolvidos nos debates em torno desses projetos, segundo Melo (2013, p.146) são: Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes, Valnir Chagas, Edgar Linhares Lima, Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, Luiza de Teodoro Vieira e Lauro de Oliveira Lima. Vale destacar que Nildes Alencar faz menção de todo esse grupo, somando nomes como Eneida Campos e Luiza Drummond, apelidada por ela de Luluta, destacando-os como grandes educadores do

⁹ A SUDENE foi criada pela Lei 3.692 em 15 de novembro de 1959, que tinha por objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região. Criada como autarquia subordinada ao presidente da república, o órgão que congregou os setores mais alinhados à esquerda, foi um contraponto em relação ao domínio, pelos latifundiários do nordeste, ligados às práticas de clientelismo, que haviam controlado o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), segundo Lúcia Luppi Oliveira. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene>. Acesso em 12 jul. 2020.

¹⁰ Conforme Saviani (2007), o MEB, criado pelo decreto 50.370/61, tratava de um movimento vinculado a Igreja Católica, dirigido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tinha sua concepção e execução confiadas a leigos. Estes, se distanciariam dos objetivos de catequização, orientando-se pelo caráter de conscientização e politização do povo.

¹¹ Segundo Saviani (2015), a AP é fruto da radicalização político-social da pedagógica católica brasileira que se engajou na assistência e educação da população oprimida, inspirada nos movimentos de renovação católica propiciado pelo Concílio Vaticano II.

estado do Ceará. De acordo com sua narrativa, alguns desses nomes trabalharam com ela na época do Colégio Christus, e outros faziam parte da Ação Católica. Essa narrativa de nossa protagonista coincide em partes com o que Melo descreve em seu estudo, como podemos ver a seguir:

Muitos dos envolvidos na “Comissão de Notáveis” da educação vinham da militância em grupos como a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), e em projetos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado por clérigos e leigos católicos, vinculados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (MELO, 2013, p. 147).

Seguindo o estudo do autor, o PEE foi publicado no meio do ano de 1963. Tinha como prioridade o ensino primário, industrial, agrícola e de adultos. A busca de recursos financeiros se deu através de programas de fomento como o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Trienal de Educação, da Planificação Educacional da SUDENE e da Aliança para o Progresso¹² (MELO, 2013). O principal aliado na execução do PEE, na perspectiva de Melo, foi a Igreja Católica. O autor elenca alguns fatores dessa aliança entre o Governo Távora e a Igreja: a devoção do governador ao catolicismo, o poder de penetração da igreja, especialmente no interior do estado, e o fato de a educação estar numa posição estratégica, tanto para o governo como para a Igreja (MELO, 2013).

Dentro desse contexto de modernização da educação no governo Távora, através do Plameg, no campo geral, e do PEE, para o campo específico, surge o Livro da Professora, sob a coordenação de Luiza de Teodoro. Este material tinha o objetivo de apresentar um currículo e um método de ensino para as professoras do ensino primário. De acordo com Melo (2013), este material foi publicado em duas edições, uma em 1964 e outra em 1966¹³.

Todavia, o Livro da Professora foi recolhido das escolas em 1966, em face de um novo projeto político que estava se instalando no Brasil, com o golpe de 1964 e, em 1966, chegava o modelo autoritário em território cearense. Vale a nota que, nesse mesmo ano, no mês de agosto, encerraria o mandato do governador Virgílio Távora.

O Livro da Professora originou-se nas necessidades impostas pelo Plameg de formar mão de obra para o projeto desenvolvimentista do Governo do Estado. O resultado, entretanto, foi um projeto que, em muitos aspectos, ia de encontro à Ideologia da Segurança Nacional. Em 1966, por força do autoritarismo do regime militar, o Livro

¹²“Aliança para o progresso” foi o nome dado a política dos EUA para a América Latina, através de órgãos como a USAID como vimos anteriormente.

¹³Dona Nildes carregava consigo, durante as entrevistas a segunda edição desse material que nos disponibilizou.

da Professora foi recolhido e seus elaboradores perseguidos e banidos do Estado do Ceará ou do próprio País. (MELO, 2013, p.188).

Podemos notar que o Livro da Professora teve uma curta operação no sistema de ensino pública, de apenas dois anos, considerando as duas edições do material (1964 e 1966). O material passou a circular no momento em que, no cenário nacional, estava se instalando o Regime Militar em 1964. As mudanças, todavia, nesse primeiro momento de autoritarismo, se estabeleceu no Ceará em 1966. Discutiremos pormenorizado o contexto ditatorial pós-64 no capítulo seguinte.

Apresentados o contexto cearense na década de 1960, especialmente o governo de Virgílio Távora, passemos a compreender as relações desse contexto com as memórias de Nildes Alencar, no tocante à sua prática docente. Nesse ponto, percebemos que o Livro da Professora tem uma relevância fundamental.

Começamos com a visão de nossa protagonista em relação ao Governo Virgílio Távora, especialmente suas propostas para a educação. Sobre o contexto político e educacional em torno do Livro da Professora, opina nossa protagonista:

E as portas do palácio abertas para a gente [...] e a instituição governamental, que é a secretaria de educação do estado do Ceará, com essa equipe técnica lá dentro, que é o que você vê no livro da professora, apoiada por um governo de um homem que, veja bem, não era comunista, [...] mas é um homem que tinha uma visão de sua terra, de seu povo, de sua gente que era Virgílio Távora. Abre os horizontes, abre as portas do seu governo para as pessoas que pensavam. Para as pessoas, ele deu uma importância imensa a [...], junto com Figueiredo Correia, que era seu vice. [...] Por que Virgílio faz uma mensagem dessa, você já leu? Por que ele faz isso? Sozinho da cabeça dele? Não! Tem um grupo que está em torno; não era sozinho. Então, essa efervescência estudou e pensou de elaborar uma... não era nem reforma, porque não tinha nem o que reformar; uma criação de um plano de educação, ele chamou o Livro da Professora (LIMA, 2019).

Notamos, na fala de Nildes, o seu apoio e sua admiração ao governo de Virgílio Távora. Primeiro, destaca a abertura política para os “pensadores” poderem atuar, fazendo menção à equipe técnica que compôs o Livro da Professora. Segundo, chama a nossa atenção o fato de destacar que o governador não era comunista. Como vimos anteriormente com Melo, Virgílio era adepto da religião católica e essa proximidade ideológica pode ser o elemento de apoio de Nildes ao governo Távora.

Segundo, ao refletir sobre o Livro da Professora, destacou a proibição do material, que foi recolhido em 1966, o que o impediu de ser utilizados pelos professores, especialmente

da rede pública. Traz ainda a saída do grupo que elaborou o material e traz uma perspectiva pedagógica aplicado pelos autores do material e, por fim, explica a utilização desse material.

O pessoal já tinha debandado todinho, que foi em 66. E ele foi, só que não foi para as mãos mais dos professores. Foi proibido. Aí ele não entrou mais. E, nas escolas, ficou aquela divisória: aqueles a favor, porque politicamente falando; e os que não aceitavam o Livro da Professora. Primeiro, porque isso aqui tinha, tem uma pedagogia de aplicação. É tão simples, tão simples, tão simples que você não acredita que ele ensinasse. Mas, ele era revolucionário, devido a postura do educador, a formação dele. Aí o que aconteceu no estado do Ceará: trancafia. Aí eu pego esse livro, fundo a escola Instituto Educacional João XXIII e aplico esse livro. Esse livro, para mim, ele é histórico por todas essas razões. Porque ele me traz, para mim, ele representa aquela mocinha que foi para aquela reunião, buscando uma coisa... e ele foi adotado no Instituto Educacional João XXIII (LIMA, 2019).

Percebemos que o Livro da professora vai adquirindo uma importância fundamental na prática docente de Nildes Alencar. Primeiramente, podemos notar que esse material veio a auxiliar os conhecimentos dos professores do ensino primário dessa época, levando consideração a formação insuficiente dos professores na Escola Normal e, como aponta Melo (2013), muitas das professoras nem tinham formação. Vale lembrar que a professora Nildes congregava pouco conhecimento oriundo do ensino normal. E o destaque vai para a identificação da professora com a equipe que elaborou o material, uma vez que a coordenadora do projeto fez parte do movimento da Ação Católica, tal como nossa protagonista, assim como grande parte dessa equipe que elaborou o material.

Quais os elementos do Livro da Professora que podem ter chamado atenção de Nildes Alencar? Faremos um breve exame desse documento a fim de encontrar os elementos que influenciariam a prática docente de nossa protagonista, baseado nas entrevistas que ela nos concedeu. Ela começa examinando o Livro da professora lendo o trecho da mensagem do governador Virgílio Távora:

Educa-se, hoje, para a vida.
 Foram-se os tempos em que o direito à educação era privilégio de alguns, e, por isto mesmo, tornava-se esta inadequada e incapaz de solucionar os grandes problemas da comunidade.
 Educar é fazer democracia.
 Democracia é fundamentalmente educação.
 Tanto quanto o progresso econômico, social e político.
 Duas tarefas avultam para um governo democrático: a) preparar o homem comum à assunção de poderes decisórios, conseqüentemente par uso da liberdade; b) preparar o homem comum para a tarefa da produção progressivamente mais especializada
 Governar é basicamente, educar: construir um povo!
 [...]
 Este livro traz essa dupla mensagem.

Eis porque o Govêrno do Ceará, que faz do problema educacional uma das suas constantes...¹⁴ (CEARÁ, 1966).

Em seguida, a professora continua sua análise do manual. Declama um trecho do Poema Didático, assinado por Paulo Mendes Campos, contido nas primeiras páginas do manual em estudo:

Cansei de ser visão; agora sei que sou real em mundo real,
e não olhei a ferrovia – mas o homem que sangrou na ferrovia;
e não olhei a fábrica – mas o homem que se consumiu na fábrica;
e não olhei mais a estrêla – mas o rosto que refletiu o seu fulgor
[...]

Pelo simples teorema do egoísmo
a vida enganou a vida, o homem enganou o homem.
por isso, agora, organizei meu sofrimento ao sofrimento
de todos; se multipliquei a minha dor,
também multipliquei a minha esperança.
paulo mendes campos (CEARÁ, 1966).

A professora Nildes relata que essa mensagem chegou a todas as professoras do estado, considerado, por ela algo revolucionário. O poema citado, segundo ela, chegou ao Paulo Freire¹⁵, sendo este mencionado em vários momentos das entrevistas como resgataremos mais adiante. Por fim, no tocante ao material, nossa protagonista faz uma leitura da mensagem assinada pela Assessoria Técnica da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) do Estado do Ceará, datada de janeiro de 1964, período da primeira edição do livro.

PROFESSORA DO CEARÁ

De uma esperança multiplicada fizemos êste livro.
Foi um esforço de muitos, foi um esforço teu. Pois foi o teu trabalho quem o inspirou,
e para ajudar teu trabalho êle foi, com amor preparado. E, sobretudo, êle vem do
sentido permanente de uma responsabilidade imensa por essas muitas crianças,
meninos do Ceará, que precisamos fazer nascer para uma vida melhor, gestação
espiritual que nos compete especificamente, educadores que somos.
Filhos desta terra de luta e de sol, são filhos também nossos. E, para que nasçam,
como todo Homem precisa nascer, para contemplação e a sêde da Verdade, para a
Realização no Amor para a alegria do Conhecimento, para a consciência da

¹⁴ Vale destacar que Dona Nildes faz uma leitura diferente do que está escrito em alguns trechos durante a entrevista.

¹⁵ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi participante do Movimento de Cultura Popular (MCP), movimento este ligado à Igreja Católica. Desenvolveu um rico programa de alfabetização de adultos, que vai ser conhecido por como método Paulo Freire. Seu método foi proibido no Brasil em 1964, sendo substituído pelo modelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído no governo militar (1967). Segundo Saviani (2007), seu método de alfabetização “ativo, dialogal, crítico e “criticizador”” (p.332), enraizada na tradição do existencialismo cristão, em diálogo com algumas perspectivas do marxismo. Nildes o classifica como seu contemporâneo nos movimentos da Ação Católica, especialmente no Recife, cidade natal de Freire. Segundo ela, nunca chegou a conhecê-lo pessoalmente, mas conhecia suas contribuições ao movimento católico.

Responsabilidade de ser construtor de um mundo realmente humano, está aqui um programa de trabalho.
Que não tem pretensões de ser perfeito. Mas que pretende estabelecer, na escola primária do Ceará, a única forma de entendimento e de promoção do Homem num processo educativo: o Diálogo¹⁶. (CEARÁ, 1966).

Notamos, no trecho acima, um apelo mais emotivo dos assessores para comunicarem-se com as professoras. Assim como notado por Melo (2013), percebemos que os assessores têm como público alvo as professoras, no feminino. Vale lembrar que a escola Normal formava majoritariamente mulheres aptas a exercer o magistério primário, somado a tradição católica brasileira, fundamentada no patriarcalismo (MAGALHÃES JÚNIOR, 2002), que relevava a mulher ao papel de mãe, receptiva e amorosa. Assim, para Magalhães Júnior (2002), havia um imperativo moral, das moças seguirem os preceitos cristãos que estavam fundidos com as práticas políticas. Nesta direção, conseguimos perceber o apelo da equipe ao solidarismo cristão (GHIRALDELLI JR. 2001; MELO, 2013; SAVIANI 2007).

Nessa mesma mensagem da Assessoria Técnica da SEC, podemos ver um elemento conhecido, utilizado pela Ação Católica, o método ver-julgar-agir. Somado a esse aspecto ligado a influência católica na educação, podemos ver elementos da pedagogia da Escola Nova, ao apresentar a criança como agente da própria educação, a autoeducação. Nessa perspectiva podemos ver nesse período, a aproximação das ideias católicas com as ideias da Escola Nova, como parte da própria renovação católica desse período, de acordo com Saviani (2015).

As ideias dos assessores vão ser melhor discorridos no tópico “justificativa e apresentação de currículo e programas experimentais para 1964” do Livro da Professora. O método de aplicação escolhido para desenvolver a ideia de aprendizagem da Pedagogia da Reflexão, foi o método psicogenético de Lauro Oliveira Lima. Este, que fazia parte da “Comissão dos Notáveis” (MELO, 2013), foi o responsável pela aplicação do pensamento piagetiano no Brasil, conforme Saviani (2007). Vale destacar que dona Nildes Alencar o cita como um dos grandes educadores cearenses. Miranda esclarece o funcionamento deste método:

[...] uma visão pedagógica da teoria piagetiana. É um processo didático que respeita rigorosamente as etapas do desenvolvimento mental das crianças, conforme foram descritas pelo epistemólogo suíço. Tal método baseia-se no fato evidente de que as construções das estruturas comportamentais resultam da necessidade de adaptação do organismo ao meio. (MIRANDA, 2010, p. 10).

¹⁶ Na entrevista, dona Nildes segue uma leitura diferente em algumas partes do que está escrito no manual.

Para Ando, o método consiste “como um método de trabalho intelectual como o do pesquisador, transmitindo um hábito indispensável na vida de qualquer indivíduo e adequado à pesquisa científica, sendo o aluno um agente e o professor um orientador” (ANDO, 2015, p.81). Vemos assim um método desenvolvido por educador cearense que, baseado em seus estudos em Jean Piaget, traz para a educação cearense novos olhares sobre a aprendizagem, o papel do aluno e do professor na educação.

Assim, podemos perceber que o Livro da Professora congrega os princípios escolanovistas, sem abandonar o pensamento católico através do solidarismo cristão, para um público, como destaca os autores do livro que 70% do professorado primário não tem o curso Normal. Assim, este material serviu como guia de ensino para as professoras leigas, levando em consideração a escassez de materiais das quais as professoras tinham acesso.

Diante desse contexto, é importante compreender a relevância desse material para a prática docente de dona Nildes. Inclusive para ela, este material foi considerado “uma segunda bíblia, um segundo evangelho”. Isso porque, primeiro, mesmo tendo feito o Ensino Normal, sua formação não foi suficiente para que estivesse pronta para a atividade docente. Segundo, o material baseava fortemente na base não-formal de sua formação, que foi os princípios da AC. Terceiro, o material continha uma linguagem e orientação de atividades de fácil assimilação, o que facilitava a adoção e a utilização do material. Quarto, a identificação afetiva pelo material, a começar pela imagem da capa de uma mulher vestida de saia e camisa, segurando um livro vermelho em seus braços. Ela narra: “Porque a nossa professora (...) andava com livro de chamada, aquele livro era sagrado e todo dia ela tinha que fazer, de seis em seis meses, quando o inspetor ia lá olhar a frequência dos meninos no livro dela. E aí eles homenagearam a professora” (LIMA, 2019).

Uma curiosidade importante, que será objeto de reflexão no próximo capítulo, é que o Livro da Professora vai ser removido da prateleira das escolas ao fim do mandato de Virgílio Távora, em 1966, como vimos em Melo (2013). Dona Nildes relata que foi a uma reunião, pela qual teve acesso ao manual. Com isso, ela passa aplicar as orientações do livro no Instituto João XXIII. Mesmo com a retirada do manual e sua proibição de utilização no ensino público, com a saída e debandada da equipe original que fez o livro, nossa protagonista não recebeu nenhuma represália do governo autoritário que estava se instalando no Ceará.

Não pode dar esses livros. Aí o que que aconteceu, eu tive acesso aos livros, nunca tinha tido um curso sobre o livro, nada. Aí tive acesso, desde aquela reunião que eu fui que me chamaram, né, me chamaram, aí eu fui atrás, li e comecei a ler o livro e achei que ele ia ser excelente para fazer o trabalho na escola que eu estava começando.

Quer dizer, eu posso fazer isso na escola, porque ela é minha. Eu dizia minha assim "minha", que eu digo assim, a ideia de ter; eu sou o responsável direto por ela. E vou pegar e vou trabalhar com as meninas. Peguei as duas que começaram a trabalhar comigo e disse: "olhe, nós vamos adotar esse aqui". Eu lá sabia que estava proibido, porque eu pertencia aos movimentos de igreja, mas aqueles movimentos políticos que minavam uma revolta com a ditadura, que eu também tinha, mas não estava em nenhum movimento. Nunca estive. Eu achei que era uma forma de trabalhar, de sustentar aquele pensamento que a gente trazia da igreja, da libertação do homem (...). Aí eu peguei o livro, chamei as professoras e disse que a gente ia aplicar na escola, no João XXIII. Não sei porque, me pergunte, me mate que eu não sei dizer, Nunca foi uma fiscalização, nem do exército, da ditadura; nem por conta da própria secretaria, porque na secretaria, embora tenha saído essa equipe todinha, foi toda para fora, tiraram todos da equipe, botaram outros no lugar e eles se espalharam, saíram e os que ficaram, não se interessaram, não tiveram coragem, ficou essa coisa. (LIMA, 2019)

Melo traz uma constatação sobre a Secretaria de Educação que pode auxiliar na compreensão da realidade da entidade. Até a gestão Távora (1963-1966) as condições de trabalho na secretaria, assim como as funções administrativas eram consideradas obsoletas. O trabalho desta volta-se para serviços meramente burocrático como veremos no trecho a seguir. Todavia, podemos suspeitar que as condições da SEC, na sua função de fiscalização não eram desenvolvidos a contento e isso é um dado importante na compreensão das atividades desenvolvidas por Nildes na instituição por ela fundada sem sofrer perseguição, uma vez que não fazia parte dos movimentos mais radicais, que foram ganhando projeção no início do governo golpista.

A máquina administrativa da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará, [...] era completamente obsoleta. Suas atividades departamentais não iam além da rotina de processos pessoais, como ascensão de professores e funcionários e folhas de pagamento, e materiais, como compra de materiais de escritório e equipamentos; ou seja, a Secretaria não desenvolvia qualquer projeto educacional, o que deveria ser sua função fundamental. Os membros da Secretaria não tinham sequer informações sobre a localização das escolas.

As escolas funcionavam sem orientação ou fiscalização... (MELO,2013, p.162).

No rol dos investimentos em educação proporcionados no governo Távora, dona Nildes teve a oportunidade de participar do curso de supervisão escolar. Melo (2013) afirma que no ano de 1963, o governo investiu no Programa para Aperfeiçoamento do Corpo Docente oferecendo vagas para professores do interior e da capital e para supervisores. Mesmo sendo do ensino particular, ela conseguiu participar.

Nossa protagonista cita que pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE)¹⁷, várias professoras cearenses foram fazer a capacitação em Belo

¹⁷ O programa, segundo Saviani (2007), foi assinado em 1956 e durou até 1964, e que de 1961 a 1964 estava no âmbito da Aliança para o Progresso, sob responsabilidade da USAID. Foram oferecidos bolsas de estudos para

Horizonte, local onde foi desenvolvido o plano piloto do programa, e em outras cidades brasileiras que disponibilizavam o treinamento. Essas professoras, ao voltarem da capacitação, que ficaram conhecidas como “bispinhas”, segundo Nildes, passaram a capacitar as professoras do Estado. Através dessa capacitação, a professora Nildes passou a entrar em contato com a área de supervisão escolar. Isso será relevante, uma vez que ela se tornou gestora de duas instituições escolares: o Instituto Educacional João XXIII, como vimos anteriormente e o Instituto Educacional de Alencar, que seria fundado em 1968.

Em 1968, Nildes rompe a sociedade com o cunhado e larga o Instituto Educacional João XXIII. Ela funda uma outra instituição juntamente com parte da clientela que a apoiou nessa mudança. A esse respeito ela explica: “Ele era um sujeito capitalista. Via outra coisa e eu vi que ali não era meu lugar e não ia aventurar, fazer de conta. Aí larguei e fundei a outra escola. Botei o nome da minha... foi nem eu que botei, foram as mães que, em honra, eu botei, votando, dei o nome da minha mãe de Alencar” (LIMA, 2019).

Essa instituição foi fundada no ano de 1968, período de agitação popular contra a ditadura que havia se instalado em 1964 e, a partir de então, se tornaria mais autoritário fazendo diversas perseguições aos “subversivos” e cessando direitos sociais. A trajetória da professora Nildes e o contexto desse período turbulento de nossa história será retratado no capítulo seguinte.

professores brasileiros fizessem cursos nos EUA como também foram disponibilizados cursos supervisionados por técnicos estadunidenses.

5 SER PROFESSORA NO PERÍODO AUTORITÁRIO E A PARTICIPAÇÃO NOS MOVIMENTOS PELA ANISTIA (1968-1979)

Neste capítulo abordaremos a trajetória docente de Nildes Alencar Lima no Regime Militar, a partir de 1968, período que ela cria o Instituto Educacional de Alencar até o contexto das lutas pela Anistia no final dos anos 1970. Começaremos estudando o contexto do regime autoritário e, em seguida, passaremos à trajetória docente de nossa protagonista.

5.1 Contexto do Regime Militar e sua relação com a educação

Iniciaremos contextualizando o Golpe Militar de 1964 e suas implicações para a educação. O golpe, segundo Germano (2011), foi uma tentativa de frear a crise populista que estava instaurada no início dos anos 60. Nesta perspectiva, o estado populista não estava atendendo as demandas requeridas pelo sistema de acumulação de capital. Somado a isso, as mobilizações populares em favor de reformas na estrutura social, o conflito entre capital e trabalho chegaram a tal ponto, que moveu a união entre a burguesia industrial e a alta cúpula militar para a tomada do poder político.

Para Ghiraldelli Jr. (2001) o golpe teve a pretensão de ajustar a ideologia ao modelo econômico brasileiro. Esse ajuste se deu através da violência repressora, da substituição da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, pelo desenvolvimento com segurança, que é a ideologia da segurança nacional da Escola Superior de Guerra (ESG) e pela manutenção e melhoramento do modelo econômico pautado na facilitação do capital estrangeiro no país.

De acordo com Vasconcelos (2000), a ESG foi fundada em 1949 como uma instituição que faria a defesa da “liberdade”, contra o avanço do domínio “comunista” sobre o mundo, com forte apoio dos EUA. Desta maneira, os oficiais treinados nos EUA, influenciados pela ideia de “defesa nacional”, promoveram o fortalecimento da máquina estatal contra os inimigos internos e externos. Tornando-se a base do autoritarismo imposto pelo golpe de 1964, os militares passaram a agir, utilizando a imposição do silêncio e da violência como ferramenta de trabalho.

Podemos notar que o fator econômico aliado aos setores conservadores sociopolítico brasileiro, juntamente com interesses econômicos internacionais, mais a postura intervencionista militar formou a base do golpe de 1964. O *modus operandi* do Estado brasileiro vai ser caracterizado,

Pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política. (GERMANO, 2011, p.55).

O governo autoritário foi se instalando em território nacional de forma progressiva. O principal instrumento que os militares utilizaram foi o hipertrofiamento do poder Executivo e a sujeição do Legislativo e do Judiciário, além da forte repressão à oposição (GERMANO, 2011). Essa hipertrofia do poder Executivo ocorreu ao longo dos primeiros quatro anos (1964-1968) através dos Atos Institucionais (AI).

Baseado em Germano (2011), o primeiro Ato Institucional (AI-1), de 9 de abril de 1964, dava ao presidente o poder de emendas na Constituição, exclusividade para legislar na área financeira e o poder de decretar Estado de Sítio. O AI-2, assinado em 17 de outubro de 1965, dava ao presidente o poder para prorrogar estado de Sítio, direito de baixar atos complementares e decretos-leis, poder de decretar recesso nas casas legislativas em nível nacional, estadual e municipal, poder de nomeação de juízes federais, o poder dos tribunais federais julgar civis acusados de crimes contra a Segurança Nacional, caçar mandatos e suspender direitos políticos e a instituição do bipartidarismo. Em 6 de fevereiro de 1966 foi baixado o AI-3, que estabelecia o voto indireto para governador e transformou o cargo de prefeito em cargo de confiança, além de outras medidas como a lei da inelegibilidade, instituição da censura prévia aos programas de rádio e de televisão.

O AI-4, de 7 de dezembro de 1966, convocou o legislativo para ratificar uma nova Constituição que foi aprovada em 24 de janeiro de 1967. A carta magna incorporou os princípios do AI-1 e AI-2, tendo como principais características: a preferência pelo capitalismo, mas com algumas áreas reservadas à exploração de empresas estatais, assegurou amplos direitos ao capital, e restrição e controle do trabalho, como a quebra da estabilidade e a proibição de greves; deu ainda legitimidade para combater o “inimigo interno”, suspendendo o direito individual, como o *habeas corpus*, direito de defesa, direito de reunião, de associação e expressão etc. (GERMANO, 2011).

Em 13 de dezembro de 1968, foi decretado o AI-5, sendo este o que dava plenos poderes ao executivo, ficando livre do controle social e político. Para Germano, o AI-5 incorporou o Estado de Segurança Nacional em sua forma mais completa. O poder repressor passou a se utilizar de prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos, além da

censura plena nos meios de comunicação, cultura e educação. Esses foram os principais mecanismos do estado autoritário, no sentido de uma hipertrofia do poder executivo e o controle arbitrários dos direitos políticos e sociais.

No Ceará, o regime militar corresponde a fase da história política local conhecida como época dos coronéis (VIEIRA, 2002). O termo coronel para a autora é ambíguo, pois pode remeter tanto à patente militar como a condição de chefe político. Os governadores desse período foram, em ordem cronológica: Virgílio Távora (1963-1966), o civil Plácido Castelo (1967-1971), Cesar Cals de Oliveira Filho (1971-1975), Aduato Bezerra (1975-1978), segundo mandato de Virgílio Távora (1979-1982) e o civil Luiz Gonzaga Fonseca Mota (1983-1987).

A autora supracitada revela que os primeiros governos do regime militar, na esfera estadual, impuseram o silêncio ao grupo de oposição. A imprensa e os movimentos de estudantes foram perseguidos e dispersados. Na área da Educação, os governadores cearenses prosseguiram um modelo de planejamento focando principalmente na infraestrutura escolar, ocasionando o déficit orçamentário. Essa condição acarretava na dependência de financiamento externo, seja do governo federal, seja das parcerias internacionais.

No campo da educação, foco de nosso estudo, a intervenção militar provocou mudanças através das reformas que ocorreram em 1968 e em 1971, que seriam as mais significativas em termos de legislação da educação. A intervenção militar na educação foi pautada “pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.163).

As legislações mais significativas na educação foram as Leis 5.540/68 e a 5692/71. Ambas retratavam o modelo do regime militar para a educação brasileira, baseado na Pedagogia Tecnicista, que teve como destaque, no processo de criação e implementação dessas reformas educacionais, o cearense Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (SAVIANI, 2007). Segundo o autor, tal modelo pedagógico aliava o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento educacional. A ideia de preparação de mão-de-obra para as empresas com a elevação da produtividade escolar, baseado no combate aos altos índices de evasão e repetência e ao baixo índice de atendimento da população escolar, levou a adoção do modelo organizacional no campo da educação. Esta concepção de educação baseava-se no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Desta forma, arremata Saviani, a pedagogia tecnicista pode ser entendida como organização racional do trabalho,

enfoque sistêmico e controle do comportamento, reordenando o processo educativo para que possa tornar mais objetivo e operacional. Os eventos do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e os acordos MEC-USAID foram os elementos que deram forma à pedagogia tecnicista no Brasil.

Os movimentos estudantis preconizavam a reformulação do ensino superior como parte das reformas de base do início da década de 1960. Entretanto, a aproximação do Estado brasileiro com os acordos com os Estados Unidos (acordos MEC-USAID), somado ao aumento do autoritarismo estatal com a implementação do AI-5 e no combate aos movimentos estudantis, como a Lei 4.464 que proibiu o funcionamento da União Nacional dos Estudantes (UNE), afastou a participação desses movimentos estudantis (FREITAS; BICCAS, 2009). Em 28 de novembro de 1968 foi promulgado a Lei 5.540, que estabelecia a reforma universitária.

Segundo as autoras, a reforma universitária teve inspiração no modelo universitário dos EUA, tendo como características: a estruturação do ensino básico e profissional, a adoção de dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), a adoção do sistema de crédito e a matrícula por matérias. A nível institucional, adotou a divisão dos cursos em departamentos, manteve a unidade ensino e pesquisa e a obrigatoriedade da frequência do ensino para alunos e professores. Para Ghiraldelli Jr, as consequências disso foram a fragmentação do trabalho escolar e a dispersão do dos alunos pelo sistema de créditos, “provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a “turma”” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.176).

Percebemos que as reformas na educação iniciaram de cima para baixo, do ensino superior para a educação básica. A exceção a essa tendência foi referente a alfabetização. Já no início do Regime Militar, conforme registram Freitas e Biccas (2009), os movimentos de educação populares foram desmantelados, os seus líderes foram perseguidos, assim como as ideias de transformação social foram sufocadas. As autoras ressaltam que “estudantes e professores, todo o amplo espectro de católicos progressistas engajados nessas práticas, também foram perseguidos, cassados e alguns exilados” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.247).

Através do Decreto 53.886/64, extinguiu-se o Plano Nacional de Educação. Isso acarretou, segundo as autoras supracitadas, a inibição de movimentos como o Movimento de Educação de Base, tanto pela ditadura, quanto pelo distanciamento da hierarquia católica. O método Paulo Freire, um dos mais bem-sucedidos programas de alfabetização de adultos, passou a ser reprimido pela ditadura.

Em 15 de dezembro de 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através da Lei 5.379, como resposta do Estado ante os elevados índices de analfabetismo. Este programa constituiu-se em um instrumento ditatorial, imposto e implementado de forma arbitrária pelo governo vigente (FREITAS; BICCAS, 2009). As autoras destacam que, mesmo com amplos recursos do governo, financiando amplos volumes de materiais didáticos do programa, os resultados foram considerados pífios. O programa estendeu-se até o ano de 1985.

No contexto dos acordos MEC-USAID (nível externo) e dos Grupos de Trabalho (nível interno), em 11 de janeiro de 1971 foi promulgada a Lei 5.692, o gerou uma reestruturação nos ensinos, que passaram a se chamar de primeiro e segundo graus. Falaremos dos âmbitos estrutura e meios de execução da referida Lei.

No aspecto estrutural, a Lei 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar, de quatro para oito anos, para a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Eliminou-se os cursos de admissão, e juntou o antigo curso primário com o curso ginásial, formando o ensino de Primeiro Grau. Este grau de ensino, com 8 anos de duração, correspondente a obrigatoriedade escolar, teve uma formação geral, com sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. O ensino de Segundo Grau, podendo haver duração 3 ou 4 anos, voltou-se para habilitação profissional, sendo apresentada uma lista de 130 habilitações pelo Conselho Federal de Educação. Houve também o Ensino Supletivo, voltado para o público fora da faixa etária escolar, com um modelo mais flexível de duração e de programas (ROMANELLI, 2003).

Os meios de execução apresentados por Romanelli passaram pelas três ordens: reorganização administrativa geral (concentração e integração dos recursos disponíveis), os recursos financeiros para a educação e a formação dos professores. A autora destaca sobre o primeiro fator,

Uma vez estabelecido o princípio da concentração no sistema escolar, o princípio da competição, já bastante avançado em nossa atual conjuntura, fatalmente operará como fator de destruição da pequena empresa escolar, salvando-se do naufrágio apenas as escolas particulares que reunirem as condições financeiras para tanto ou tiverem condições para se agruparem em novos “conglomerados escolares”. (ROMANELLI, 2003, p.247).

Podemos notar através da citação acima que um dos grandes beneficiados dessa reforma escolar foram os grandes conglomerados escolares da rede particular. Neste sentido, as pequenas escolas particulares passariam por dificuldades financeiras para se manter. Germano (2011) afirma que passou a haver um progressivo financiamento do ensino particular, através

de programas públicos de incentivos fiscais como também na concessão de bolsas de estudos para estudantes das classes mais baixas estudarem em escolas particulares nesse período.

O segundo fator sobre o financiamento a educação, em que a maior parte vinha da contribuição do municipal e de fundos especiais, como a Loteria Federal, e até incentivos fiscais das empresas (ROMANELLI, 2003). Germano (2011) denuncia que os incentivos fiscais, dados as empresas privadas para educação, destinaram os recursos provenientes destas às escolas particulares, assim como o sistema de bolsas exposto anteriormente. Isso resultou, na perspectiva do autor, no enfraquecimento do ensino público e o fortalecimento do ensino privado, especialmente daqueles que conseguiam atrair investimentos para suas instituições.

O terceiro fator trata-se, segundo Romanelli, da formação mínima para o exercício do magistério. Da 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau, foi exigido a habilitação específica de 2º Grau¹⁸. Da 1ª a 8ª séries do Primeiro Grau foi exigido habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração¹⁹. Em todo o 1º e 2º Graus foi exigida habilitação obtida em curso superior correspondente a Licenciatura Plena. Para a autora, esse dispositivo possibilitou a reorganização dos salários dos professores ao seu nível de formação. Ou seja, quanto mais qualificado, maior o salário do professor. Entretanto, a nível prático, isso não chegou a ocorrer, ao contrário, o período marcou a intensificação da pauperização da profissão docente.

5.2 A Escolinha e a participação na luta das mulheres pela anistia

A partir da apresentação do contexto político e educacional propiciados pelo regime militar, instaurado em 1964, passamos agora a trajetória profissional de Nildes Alencar Lima. Começamos com as experiências que nossa protagonista teve com o regime autoritário. Ela acompanhou a perseguição que o regime militar fez ao seu irmão Frei Tito Alencar²⁰ e esteve

¹⁸ Vicentini e Lugli (2009) afirmam que, com a Lei 5.692, o Curso Normal passaria a ser renomeado para Habilitação Específica para o Magistério. Em 1982, foi criado o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), implementado no ano seguinte. Por volta de 1985, o projeto foi descontinuado.

¹⁹ Segundo Vicentini e Lugli (2009), a licenciatura curta foi implantada a partir de 1965 como uma solução de emergência para garantir o preparo de docentes para o sistema de ensino em expansão.

²⁰ Frei Tito de Alencar Lima (1945-1974), irmão de Nildes Alencar Lima, foi um frade pertencente a Ordem dos Dominicanos, ligado aos movimentos da Ação Católica e da Ação Popular. Participou de movimentos contra a ditadura e deu apoio aos guerrilheiros da Aliança Nacional Libertadora. Foi preso em 1969 e torturado pela Ditadura. Conseguiu exilar-se na França. Contudo as marcas da tortura podem ter levado ao suicídio em 1974, no exílio (Braga, 2019).

presente em um curso do MEB sobre o método Paulo Freire de alfabetização ministrado por Ruth Cavalcante²¹. Sobre este último episódio, Nildes narra:

Sessenta e oito ia haver, ia haver não, houve... a Universidade Federal do Ceará, ainda não tinha UECE, promoveu um método do Paulo Freire, estava desencadeado já antes da ditadura, já estava desencadeado, disseminado, por todos os cantos que você podia imaginar, para alfabetizar o método do Paulo Freire, porque era uma maravilha! Simples demais! Você trabalhava a criança, o adulto, você tinha as palavras chaves. Saiu do plano de alfabetização da ditadura. (...) E a universidade sustentou isso aí. E a Ruth Cavalcante, aluna da universidade, foi dar esse curso lá no prédio que tem que vai pela treze de maio, não tem um prédio que fica do lado de cá, antes da reitoria, do lado da reitoria... eu não me lembro de qual prédio era aquele. e o curso era lá. E eu fui, porque era o método Paulo Freire, que ela [era] ela exímia! Era o máximo na aplicação do método. O método simples, simples, simples. Aí, quando eu cheguei lá para assistir, eu estou colocando... assim como é que a coisa começou a reverter. Quando chegou, eles descobriram que estava dando curso, seminários sobre o método Paulo Freire. Está todo mundo na sala e vem aquele rebanho de gente correndo, aí corre todo mundo. Inclusive, ela foi a primeira que saiu correndo e deixou em cima da mesa um horror de cartaz. Cartazes e as coisas, né. E, quando eu vejo, passa a Polícia Federal correndo e eu estava lá trás, sentada. Ia assim *abestadamente*: "meu Deus! O que está acontecendo? Sai daqui! Sai daqui! [onomatopeia, possivelmente em referência ao barulho de perseguição]". Aí passou correndo e eu fiquei sozinha na sala. Aí eu disse: "meu Deus do céu! Eu não vou deixar esses livros aqui não! Nem esses...". Peguei as papeladas dela todinha, dobrei, (...) fiz o cartucho e fui pegar um taxi com os pacotes aqui. Não me viram. Nada! Ela foi presa. Dessa história ela foi presa. (LIMA, 2019).

Vale lembrar que nesse período, o método Paulo Freire tinha sido proibido de ser divulgado pelo regime autoritário, sendo substituído pelo MOBREAL, em 1967. Ruth Cavalcante, além de ser ministrante do método considerado subversivo pelo regime instaurado, fazia parte também do movimento perseguido pela ditadura que foi a Ação Popular (AP) (RICARTE, 2018).

Segundo Saviani (2015), a Ação Popular era composta pelas pessoas que vieram da Ação Católica (JEC, JUC), numa perspectiva mais política, alinhada aos pensamentos de esquerda. Embora fizesse parte da Ação Católica, dona Nildes não fez parte da AP, o que pode ser um elemento importante para compreender os fatores pelos quais ela não foi presa durante este evento, tendo passado despercebida, segundo sua narrativa.

Em meio ao momento de agitação política pelos movimentos estudantis e outros grupos contra a Ditadura e de aumento da escalada repressora do governo golpista, Nildes funda, no ano de 1968, o Instituto Educacional de Alencar, que ficaria conhecido como Escolinha por ela e pelas mães que a acompanharam de sua saída do Instituto Educacional João

²¹ Ruth Cavalcante fez parte da Ação Católica, através do JEC e JUC. Foi uma referência do método Paulo Freire que era utilizado pelo MEB. Passou a fazer parte do braço político dos movimentos católicos, a Ação Popular quando foi presa pela ditadura. Conseguiu fugir da prisão e exilou-se na Alemanha (RICARTE, 2018).

XXIII. Discutiremos algumas características da Escolinha, marcantes no sentido de ir na contramão das propostas das políticas educacionais que estavam entrando em vigor no decorrer dos anos 70 e mesmo assim passou incólume pela repressão dos militares.

Além de seguir a orientação do Livro da Professora, que continha a premissa da ideologia católica do ver-julgar-agir e do solidarismo cristão, além das contribuições piagetianas, chama a nossa atenção a visão pedagógica da professora Nildes influenciada pela pedagogia de Montessori²² e a escola de Summerhill²³. Inclusive a Escolinha se inspirou no sistema desta escola, como podemos notar em sua narrativa,

Ela [a Escolinha] foi a primeira que aboliu provas com os meninos. Avaliação dos meninos eram feitas por eles. Vamos avaliar qual é o conceito, como estão; pega o caso; o que ia ser avaliado? O que eles produziram, os dois meses! Que onde está a documentação? Nos cadernos, nos livros. Vamos ver como estão.... Eles abriam página por página, orientado pela professora. E aí a gente vinha com um *roteirozinho*. Como estou fazendo a pontuação? Sim ou não. Estou... eles iam fazendo, ajudados pela professora. No final, dizia: "como estou na leitura: bom, ótimo... não tinha insuficiente. Preciso melhorar". (LIMA, 2019).

Podemos notar que a Escolinha seguia uma proposta pedagógica diferente do modelo hegemônico durante o governo autoritário. Fora do radar da fiscalização do governo autoritário, atividades diferentes das propostas curriculares oficiais eram desenvolvidas como as excursões. Essa atividade era realizada todos os anos com os pais dos alunos e mesmo com recursos financeiros insuficientes, arranjava-se uma solução para poder levar a turma para conhecer os diversos lugares do estado, além de visitar outros estados.

Eles [alunos] tinham que conhecer o seu Ceará; tinham que conhecer os nosso Juazeiro, padre "Ciço", precisava ter isso. Eles precisavam conhecer um pedacinho do nordeste, mas não tinham os pais mesmos sendo professores, mas sabe que o professor é só professor, só recebe dinheiro de professor, não recebe propina não, né? (risos) Então a gente fazia campanhas com os meninos, para arrecadar recursos, para financiar ida, que nós íamos a turma toda. Nós levávamos vinte crianças, que o número de aluno era 22, 23 crianças; especiais iam conosco. Levamos para Recife, levamos para Bahia, levamos para Barbalha, levamos para o Juazeiro. Todo ano era sagrado isso aí. E era organizado com os pais, com eles, para que as crianças tivessem

²² Método de ensino criada pela médica psiquiatra e educadora Maria Montessori (1870-1952). Seguindo a linha pedagógica da Escola Nova, Montessori, criou um método ancorado na autonomia do aluno, centro do processo de educação, em que o professor tem o papel de auxiliador do aluno no processo de autodesenvolvimento. Tem destaque para equiparação do processo educativo entre crianças portadoras de alguma necessidade específica com as demais crianças (Costa, 2001).

²³ A escola de Summerhill foi fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill (1883-1973) na Inglaterra. A escola tinha os princípios da autonomia e da democracia para a formação integrada (intelectual e emocional) da criança e do adolescente. Nessa escola, as próprias crianças estabelecem seu programa de estudo e decide se quer ou não assistir as aulas e não existe divisão em séries. O sucesso da aprendizagem estaria no interesse da própria criança. (Homem; Homem, 2017)

o direito de conhecer um pedacinho do seu estado, da sua região, daquilo que estava estudando. (LIMA, 2020).

Um dos principais diferenciais que a professora Nildes desenvolve na Escolinha é o trabalho com alunos com necessidades específicas. Essa experiência com estudantes portadores de alguma necessidade específica já foi desenvolvida desde sua experiência como professora particular, como também no Instituto João XXIII. Trabalhava com crianças com todo tipo de deficiência, seja física ou mental.

Sem uma formação adequada para lidar com esse público, a orientação da professora Nildes vem do solidarismo cristão. Através dos ensinamentos da Ação Católica de alcançar a todos indistintamente, nossa protagonista recebia essa demanda de alunos e aprendia a lidar com as dificuldades na prática. Vale fazermos uma contextualização sobre o atendimento educacional para alunos com deficiência.

Kassar (2011) afirma que o atendimento educacional para os portadores de deficiência foi construído separado da parcela da população que não apresentava “anormalidade”. A educação especial desenvolveu-se sem a comunicação com a educação regular. Para agravar a situação, o contexto da atenção à educação pública já era baixa nos estabelecimentos de ensinos regulares.

Nos anos 30, segundo a autora, as repartições públicas passaram a aplicar testes e exames a fim de diagnosticar se a criança era “normal” ou “anormal”, como o teste de Quociente de Inteligência (QI). Diante da escassez de escolas públicas e o aumento da segregação entre os alunos “excepcionais” e os do ensino regular surgiram os estabelecimentos privados de educação especial. Tinham como objetivo absorver a demanda por educação por parte do alunato portador de necessidades específicas.

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. (KASSAR, 2011, p. 67)

Dessas instituições, merece destaque a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criado em 1954, no Rio de Janeiro. Com a Lei 4.024/61, apareceu a possibilidade da educação do “excepcional”, integrado a educação regular, ou com o financiamento de instituições particulares voltada para esse público. A legislação com essa

possibilidade de financiamento das instituições privadas de educação especial foi fruto das pressões de associações como a APAE.

Com a Lei 5.692/71, surgiu na legislação brasileira a educação especial voltada para os alunos que apresentassem doenças físicas ou mentais, que apresentassem atraso considerável, no tocante à idade regular de escolarização e aos superdotados (KASSAR, 2011). Com a Lei, houve um aumento da oferta de classes especiais nas escolas estaduais em todo o País e não requeria o exame de diagnóstico de deficiência, conforme a autora citada. Em 1973, foi criada o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o auxílio de técnicos dos EUA, dentro do contexto MEC-USAID. Na lógica tecnicista, da racionalização dos custos e da eficiência dos investimentos, em educação, o CENESP passou a orientar a normalização e integração das pessoas com deficiência na educação.

No contexto cearense, de acordo com Leitão (2002), a relação entre pobreza, provocado pelos períodos de seca e a deficiência, fez com que os portadores de deficiência no estado fossem marginalizados, excluídos pelo estigma da pobreza e da invalidez. Seguindo a tendência nacional, as instituições particulares criaram associações para o trabalho específico das pessoas com deficiências.

Data de 1942 o primeiro grupo a prestar assistência a pessoas com deficiência, que foi a Sociedade de Assistência aos Cegos. A instituição era voltada para os deficientes visuais, especialmente os que foram afetados pelo tracoma, doença endêmica do Estado, que acometia principalmente as pessoas em condição de vulnerabilidade causada pela miséria (LEITÃO, 2002).

Em 1956, surge o Instituto Pestalozzi, prestando atendimento aos portadores de deficiência mental no Ceará. Embora de caráter assistencial, tentou implantar propostas pedagógicas voltadas para esse público. Entretanto, a falta de recursos humanos e financeiros, já que foi constituída como iniciativa privada, impediu o desenvolvimento de projetos na educação (LEITÃO, 2002).

A autora ainda menciona que nos anos 60, o governo cearense fez seus primeiros acenos com a escolarização especial, criou o Instituto Cearense de Educação de Surdos, em sintonia com a Campanha Nacional em Prol dos Surdos. Nos anos 70, ampliou o seu raio de ação com a organização do Setor de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado. Nesse rol de iniciativas do governo estadual na educação, foram criadas, em algumas unidades escolares, as classes especiais para os “alunos de aprendizagem lenta” (LEITÃO, 2002).

A atenção a educação das pessoas com deficiência foi algo recente, em termos de legislação. Somente com a Lei 5.692/71 é que se volta a possibilidade de educação específica para educação especial. E sabemos que entre a aplicação da lei e a realidade cotidiana, essa percepção nesse meio tende a ser restrita a alguns segmentos sociais, como as referidas associações. Desta forma, podemos entender a falta de uma capacitação formal para o trabalho com alunos com deficiência na trajetória profissional de Nildes, recorrendo aos princípios religiosos como apoio a essa falta de formação adequada para esse público e sem poder contar com o apoio das iniciativas públicas e particulares.

É justamente dos grupos da Ação Católica que nossa protagonista recebeu suporte profissional para lidar com a criança com deficiência. Vários profissionais da saúde, prestaram suporte, seja em forma de palestras, consultas para os alunos da escolinha e outras orientações para o desenvolvimento do trabalho com esse público.

Eram poucos os médicos, mas os pais levavam, a gente não tinha, mas sabíamos. Tínhamos, inclusive, orientações, eles nos davam. Era lindo o trabalho por isso, porque o consultório particular, a gente alcance a eles, os médicos, devido aos pais levarem as crianças. Tivemos uma neurologista que foi espetacular essa menina. Inclusive ela foi também de JEC, na época, doutora Silvia Lemos, ela ainda está viva por aí. Essa mulher foi extraordinária conosco. Foi extraordinária! Também ela foi professora antes, antes de exercer a profissão, ela também esteve no magistério, porque ela também terminou professora, né, magistério. E o doutor Miguel Milton Arraes foi assim, nessa área mais profunda, esquizofrenia, essa parte assim os médicos. (LIMA, 2019).

A partir da ajuda desses profissionais e a experiência prática, além do conhecimento religioso, dona Nildes abriu as portas para o trabalho em Educação Especial, em um contexto na qual as escolas para esse público eram restritas. E isso pode ter sido um fator importante para que o governo militar não perseguisse o seu trabalho na Escolinha. Vale ressaltar que a professora narrou sobre um militar do exército que buscou uma vaga para a sua filha que tinha deficiência. Esse fato pode também ter influenciado positivamente para que o trabalho da professora na Escolinha não sofresse alguma repressão.

Os anos de 1970, especialmente após a lei 5.692/71, marcou a intensificação da Pedagogia Tecnista como vimos e a educação foi alinhada com os princípios da economia, alinhados aos incentivos fiscais proporcionados pela lei, o que proporcionou o surgimento e o crescimento das organizações escolares particulares, como demonstrado por Germano (2011).

Nós sabemos que, ao lado disso, tem a indústria da educação, porque tem aqueles que têm posses, tem poderes; aí monta uma estrutura física e distribui escola por todo canto; traça linhas de ação e põe os técnicos, os educadores lá montam a escola, aí

eles formam uma rede de ensino particular, cada um, tem três quatro, cinco, seis escolas; três, quatro, cinco seis escolas. Eu não sei até que ponto isso seja bom, porque depende de quem estiver coordenando e formando a equipe em cada escola. Mas que houve essa avalanche também de crescimento. (LIMA, 2020).

Dona Nildes testemunha o crescimento dessas “indústrias”, que, segundo ela, tinha como atrativo as quadras de esportes e as piscinas. O aporte infraestrutural dessas instituições escolares, financiada com dinheiro público, vão, aos poucos, atraindo os pais para matricularem os filhos nessas escolas “modernas e tecnológicas”, diminuindo o espaço das escolas pequenas, como se refere nossa protagonista. Defensora das escolas pequenas, ela defende que:

[...] quanto mais escolas pequenas, porque a escola não seria uma indústria, o princípio básico era esse. A escola seria um espaço de trabalho, de educação, onde você conhecia as famílias, então era escola de trezentos alunos, de quinhentos alunos, até por aí. Era esse o pensamento. Logicamente, no meu caso, que foi com a Escolinha, que a gente deu o nome “Escolinha” exatamente porque comecei em uma casa pequena; é uma casa de jardimzinho, tinha um bom quintal e poucos alunos. Então daí o nome Escolinha. (LIMA, 2020).

Percebemos, com a citação de nossa protagonista, que as escolas pequenas podiam trabalhar ideias pedagógicas mais voltadas aos princípios que lhes eram importantes, como as ideias humanitárias do solidarismo cristão, até mesmo as ideias escolanovistas que eram praticados por Nildes na Escolinha. Ela relata que diversas outras escolas pequenas como o Canarinho, Guri, Alvorada, etc. também presavam pela educação integrada, principio este da Escola Nova. Segundo nossa protagonista, havia a troca de experiências com essas instituições através de palestras e reuniões entre as diretoras.

Distanciando do modelo escolar “industrial”, a Escolinha passou a receber, ao longo dos anos 1970, alunos filhos de militantes de esquerda, filhos de professores e daqueles que rejeitavam as propostas do modelo tecnicista. Isso foi intensificando após 1974, ano da morte do irmão de Nildes, Frei Tito Alencar.

Aqueles pais que tinham seus filhos, que queriam um espaço que seus filhos não fossem manipulados para a ditadura, para dar a entender que a ditadura foi boa, que foi importante, que acabou com o comunismo, que acabou com os vandalismo, que acabou com o terrorismo, com os assaltos em banco e que não sei o que... o filho de um professor de história ou professor de sociologia, ou um político, se tivesse em uma outra escola, ele era mal visto. Então esse filho veio para a escolinha. Esses jovens, esses meninos jovens, não, crianças, vieram para nossa escola porque ali era um espaço acolhedor. Ali não tinha comunista, não tinha integralista, ali tinham crianças que precisavam ser trabalhadas, educadas, compreendidas, amadas e conscientizadas de que no mundo existe tudo isso. E é que nesse mundo que a gente está existindo. (LIMA, 2020).

A Escolinha, que era um espaço já consagrado pela inclusão de pessoas portadoras de necessidades específicas, passa também a se solidarizar com os filhos dos perseguidos pelo governo autoritário, sendo espaço de acolhimento de refugiados e perseguidos. E esse papel acolhedor da Escolinha ganha um símbolo importante, Frei Tito, como explica nossa protagonista: “então a escola ficou sendo um espaço de educação, mas ao mesmo tempo um espaço de memória histórica de um rapaz, jovem que foi uma criança que eu ajudei a educar, ajudei, ajudei a educar; que ajudei a trabalhar, e isso marcou a escola” (LIMA, 2020).

Com essa memória de Frei Tito, Dona Nildes passa a participar dos movimentos que buscavam reivindicar a memória, através de fotografias, cartas e outros documentos, daqueles que foram desaparecendo por conta do autoritarismo da ditadura (VASCONCELOS, 2000). Nildes faz uma relação entre Frei Tito e a Escolinha, através da celebração de sua morte, uma vez que este havia morrido na França, e seu corpo chegaria em Fortaleza anos depois.

A morte dele, que ele aparecia na escola, ele chegava na escola, ele trazia os amigos para a escola, ele tinha a vaidade daquela escola, de ser uma escola diferente, de ser uma escola aberta, de ser uma escola reflexiva, de ser uma escola, de não ser uma escola ativista, mas uma escola de reflexão e ação. Quer dizer, ele encantou-se com isso e levava as pessoas que vinham do convento, que ele foi representante na Ação Católica, ele representava o Nordeste, ele trazia o pessoal que vinha. Então quando, e o Tito era conhecido no meio estudantil, ele era um elemento ativo, um estudante ativo naquela Igreja do Rosário, que era o ponto de agregação dos estudantes de Ação Católica; a gente estava tudo ali, toda a tarde tinha uma missa que se reunia. Então era um grupo grande. Então aquele pessoal colocava os meninos na escolinha que a gente chamava. Com a morte dele... que o dia da missa da morte, de aniversário da comemoração, a missa de réquiem de sétimo dia de Tito, foi o primeiro momento de ter uma visão de uma igreja lotada e que as pessoas que estavam naquela igreja, que era na casa do pobre, que a gente não sabia onde fazer a missa dele, onde ser celebrada a missa dele. Se a igreja aceitaria, se seria de uma igreja maior ou menor. Quer dizer, houve todo esse momento de angústia. E foi na casa do pobre, ali ao lado da rua Padre Antônio Tomás. Ela fica quase na esquina. Quando eu, nós vimos a igreja lotada e todas as pessoas que estavam lá, eram aquelas pessoas da Igreja do Rosário, eram aquelas pessoas da Ação Católica, eram aqueles homens e mulheres que eram professores e que tinham sido presos e que outros tinham escapulidos, fugido, sabe? Que eu vi aquele povo ali, eu senti que a escola tinha qualquer coisa que ela não se afastaria, não que eu tivesse propondo, mas eu senti que ela seria o ponto de encontro que iria acontecer de futuro. (LIMA, 2020).

Notamos a memória que nossa protagonista tinha do irmão como o elo de ligação entre as atividades desenvolvidas na Escolinha nos valores do solidarismo cristão, da qual tinha o apoio do próprio Tito, entre as pessoas que fizeram parte da Ação Católica, da qual tinha uma contribuição ativa nas atividades da Escolinha, como vimos anteriormente, e entre aqueles que se encontravam foragidos, devido à perseguição do governo autoritário. Desta maneira, a Escolinha passou a simbolizar um espaço de resistência contra a ditadura.

Vasconcelos (2014) traz o ano de 1975 como o marco pela luta da anistia, destacando o papel das mulheres nesse contexto. O governo militar, segundo Germano (2011), passa a perder o fôlego autoritário nos anos 1970, abrindo espaço para movimentos contra a ditadura. Assim, em 1975, um grupo de mulheres transforma o 1º ano internacional da mulher na luta pelos direitos humanos e pela anistia (VASCONCELOS, 2014). Em terras cearenses, destacamos o grupo da União das Mulheres Cearenses e o Movimento Feminino pela Anistia²⁴ (MFPA), da qual nossa protagonista assumiu a coordenação no Ceará.

Agora, quando aconteceu que a dona Therezinha Zerbini lançou para o movimento da anistia, então, veja bem como a gente é destinada para alguma coisa. Buscaram na escola a irmã do Frei Tito, não sou eu, mas um bocado de gente que tinha marido que foi preso, gente que tinha sido, que ainda estava foragido; tinha um horror de coisa lá dentro. Então, que se marcou a primeira reunião, depois a gente vai conversar sobre isso, muito, que tem muito a ver com a escolinha... marcou-se a primeira reunião no colégio Nossa Senhora de Lourdes, que nós vínhamos quinhentas pessoas, mais ou menos lá. Quinhentas pessoas, para nós, foram cinquenta milhões. Para a resistência, para a ditadura, quinhentas pessoas em um auditório, foi de qualquer coisa de extraordinário! Foi o primeiro momento que se viu, a gente olhou e viu nosso povo. Eu digo nosso povo, nossa gente, nosso povo brasileiro, todos são nosso povo. Mas eu digo nosso povo de luta. Que a gente viu aquilo e que a dona Therezinha Zerbini disse: "Deve-se ficar na coordenação uma pessoa que tenha, não tenha sido visada; que ela tenha uma marca de conhecimento, de respeito assim pela sociedade, para poder respeitar o movimento, senão ia dizer que era coisa de bruxaria, de terrorismo que ia passar pelas ruas". Então foi que pensaram no meu... às vezes, veja bem, quem sabe se eu fui preservada dos movimentos acadêmicos, para que, quando chegasse o momento, tivesse a minha pessoa pronta, para ser, dar a resposta que a dona Therezinha e o grupo e o Brasil tanto precisava. Então eu fiquei como coordenadora indicada, por quê? Politicamente falando, politicamente que eu falando de ideias marxistas, leninistas; não tinha nada disso. Todas as minhas ideias vêm do movimento de Ação Católica e da escola também que eu recebi como estudante. (LIMA, 2020).

À frente do MFPA, dona Nildes se dedicava a escolinha e o cuidado da saúde debilitada do pai. Assim, a Escolinha passou a ser o local das reuniões, que segundo ela, ocorria às quartas-feiras, às 22h. Ela narra que a polícia ficava sempre no lado de fora observando, mas nunca chegou a invadir o local: “nunca entraram, nunca fizeram e a gente estava, tinha um quiosque que o era no meio de um pátio e tinha uma mesa de pedras e era ali que nós fazíamos as nossas reuniões” (LIMA, 2020). A professora ainda relata que a primeira ação do MFPA foi pagar um anúncio de jornal, informando o desaparecimento de um estudante.

A Escolinha foi ganhando fama como espaço de resistência. Em muitos momentos, Dona Nildes, acolhia fugitivos e perseguidos pelo governo autoritário. Já no período de abertura

²⁴ O MFPA foi criado em 1975 tendo como liderança Therezinha de Godoy Zerbini. Segundo Duarte (2020), Zerbini esteve presente na condução política do movimento, influenciou na escolha de dirigentes, na organização de atos públicos e na redação de documentos.

política, abriu o espaço da instituição para receber membros dos diversos partidos políticos que estavam se reorganizando.

Mais adiante, na resistência, nós tivemos as reuniões democráticas. Foi muito bonito! Ali se sentou, aquela mesa de pedra, o início da reorganização do PDT. A reorganização do PC do B, eles tinham reuniões lá. O início do PT, o pessoal que ia para lá. E eu não era de nenhum desses partidos! Importante é isso. Eu não tinha nenhum partido, nenhum partido! No entanto, eu achava que todo aquilo era contribuição para gente caminhar e chegar adiante. Não tinha conhecimento, não conhecia Marx, não conhecia Lênin, não conhecia ninguém, não sabia de nada, não sabia coisa nenhuma, tá percebendo (risos)? Eu não sabia nem que, no grupo da anistia, tinha seis ou era oito grupos. Tinha a ANL, não sei o quê, eu não sabia, eu achava esquisito o modo de se conversar, aquilo tudo. E como era, o que é, onde é que eu estou, o que é que está acontecendo? Eu fui a dona Therezinha Zerbini, "minha filha, ali, e todos os grupos da anistia, do Movimento Feminino pela Anistia têm todas as tendências estão ali dentro. O que você tem que fazer (risos), o que tem que se fazer é o cuidado para eles não extrapolarem, não fazerem besteira. Porque, às vezes, se encantam, tá bom, agora é hora disso e daquilo". (LIMA, 2020).

Chama a nossa atenção que, mesmo não fazendo apoio a nenhum movimento político e social, inclusive na área religiosa, na época da Ação Popular que foi construído a partir de dissidentes da Ação Católica, Dona Nildes manteve um perfil de acolhimento e recebeu as diversas tendências políticas. Mesmo em diálogo com esses grupos não foi constrangida pelas forças policiais da ditadura. E esse foi, possivelmente, o fator para que ela desenvolvesse, seguindo seus preceitos morais e sociais, o seu trabalho de resistência contra o Regime Militar, sendo atribuído a ela o cargo de liderança.

Vale ressaltar que Frei Tito, seu irmão, foi perseguido e vitimado pela ditadura e mesmo assim, ela não recebeu represálias do governo. Destacamos que o fator atenuante era que Tito havia sido capturado quando estava em São Paulo, enquanto nossa protagonista estava em Fortaleza. Segundo ela, a única viagem internacional que fez, foi a Paris, no contexto do exílio de seu irmão. Inclusive, sua ligação com ele foi um dos fatores essenciais para a luta dela pela democracia.

O ponto básico da escolinha ter essa abertura para resistência democrática foi uma coisa muito, muito, muito ligada à minha relação e à minha amorosidade com o Tito e com essas crianças especiais que me deram, eu digo me deram, eles me deram o alvará para eu funcionar ali numa situação que eu não compreendia por que as coisas estavam sendo concedidas para acontecerem daquela forma. Eu acho inexplicável. Pelejo, mas não tenho um significado maior do que esse que estou colocando. (LIMA, 2020).

A Escolinha foi espaço de acolhimento da diversidade social e da diversidade sexual, uma vez que Nildes trabalhava sobre temas de sexualidade, dentro do espectro da

orientação recebida pelos profissionais da saúde e dentro do acolhimento e respeito aprendido nos espaços da Ação Católica. Seguiu uma linha diferente do modelo educacional proposto pelo regime autoritário e esse foi um dos pontos de credibilidade dela e da Escolinha, fruto da boa relação que nossa protagonista tinha com alunos, pais e os demais professores da instituição.

Prezando pelo humanismo e a solidariedade, fez frente aos grandes conglomerados educacionais que funcionavam segundo o modelo pedagógico hegemônico. Mesmo sendo uma concorrência desleal, diante das dificuldades financeiras, com uma estrutura física modesta – inclusive as carteiras da Escolinha foram feitas por um ex-presos político que estava desempregado –, a Escolinha de dona Nildes resistiu por muitos anos.

Mesmo após o fim da MFPA, em 1979, a professora, com seus alunos, participou também do processo de abertura política, participando das passeatas em prol da democracia, no início dos anos 1980, seguindo na luta pela democracia. A Escolinha sobreviveu até o início dos anos 2000, mas os projetos educacionais de Nildes permanecem ativos, atualmente com a Escola Solidariedade, Operosidade e Liberdade (SOL) carregando um dos seus principais elementos como guia de sua atividade docente: “ver-julgar-agir”, que resiste e persiste na Memória e na História da Educação brasileira e cearense.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste a trajetória docente de Nildes Alencar Lima, começando desde suas origens, em Lavras da Mangabeira, até o contexto de resistência ao Regime Militar no final dos anos 1970 e início da década seguinte. Esse resgate se deu pela inquietação em saber como nossa protagonista orientou e vivenciou sua prática docente, em um contexto de autoritarismo do Regime Militar (1964-1985). Para isso, utilizamos a história oral de vida como método investigativo de pesquisa, resgatando os depoimentos narrativos, captados através de entrevistas abertas (XAVIER *et al.*, 2020).

Resgatando as memórias de nossa protagonista, através de suas narrativas, conseguimos descobrir na tradição católica, imbricado na tradição sertaneja, vivenciado por seus pais e transmitidos a sua geração, a gênese de sua orientação pela docência. A tradição católica, hegemônica no Brasil desde os primórdios da colonização, teve importante papel na orientação da mulher do papel maternal, amorosa, submissa que vai orientar a educação feminina nas décadas posteriores (MAGALHÃES JR., 2002). Nessa perspectiva, a docência simbolizaria a vocação feminina destas qualidades, trabalhada no ensino normal, geralmente destinado ao público feminino.

Seu processo de escolarização primária, ginásial e secundária, época de sua migração para Fortaleza em 1940, foi vivida no Externato São Vicente de Paulo, instituição católica, no curso primário; Instituto Educacional Justiniano de Serpa, no curso ginásial, passou rapidamente pela Instituição de Ensino Lourenço Filho e conseguiu ingressar no Instituto de Educação do Ceará Justiniano de Serpa (Escola Normal), no curso normal.

Durante sua formação no ensino ginásial, ingressou na Ação Católica, através da JEC, de onde iria ter contato com uma de suas principais bases ideológicas na orientação de sua prática docente: o método ver-julgar-agir. E é também nesse período que ela deu seus primeiros passos como docente. E prosseguiu até conseguir seu primeiro emprego na educação formal: o Instituto Christus.

Terminada o ensino normal, que à época tinha um caráter conclusivo, Nildes conseguiu seu primeiro emprego como professora no Instituto Christus, na rede privada de ensino, uma vez que na rede pública, os concursos eram escassos e havia o “pistolão”, prática que destinava cargos públicos à pessoas indicadas por agentes políticos, militares entre outras figuras (LIMA, 2019; MELO, 2013; VICENTINI; LUGLI, 2009). É nesse período que ela vai ter contato, com grandes educadores da época como Luiza de Teodoro, Roberto de Carvalho

Rocha, José Jatay, entre outros. Muitos destes educadores também fizeram parte da Ação Católica.

No final do ano de 1963, a professora encerra seu primeiro ciclo no Christus e, no ano seguinte, funda a primeira escola em parceria com seu cunhado, sua irmã e com algumas companheiras do Christus, chamada de Instituto Educacional João XXIII. É nesse período de 1964-1968, que ela tem contato com um dos principais instrumentos pedagógicos que orientou sua prática docente nessa instituição: o Livro da Professora. Criado no primeiro governo de Virgílio Távora (1963-1966), o manual representava a modernização nas propostas para educação, agregando os valores pedagógicos do movimento da Escola Nova, aliado à perspectiva religiosa que passava por um momento de renovação. É nesse manual, considerada por Nildes como “segunda bíblia”, que encontramos o princípio tão caro a nossa protagonista para a educação, o ver-julgar-agir (CEARÁ, 1966). Vale ressaltar que o Livro da Professora, segundo Melo (2013), resgatou a figura da professora que tinha um déficit formativo. Desta maneira, o manual pretendia orientar propostas curriculares e atividades docentes como caráter complementar a sua formação. E nossa protagonista se nutre deste material, que ganha importância ímpar em sua trajetória docente.

Em 1968, período de efervescência social e manifestações contra o Golpe Militar de 1964 e período de endurecimento da repressão, com o AI-5, Nildes rompeu com o seu cunhado no final do ano anterior, e fundou no início desse ano, o Instituto Educacional de Alencar. Nesta instituição, com mais liberdade pedagógica, ela teve a oportunidade de se orientar pela pedagogia montessoriana, como também de ter como exemplo a Escola de Summerhill. O grande diferencial da Escolinha, como a instituição ficou conhecida, foi o trabalho com crianças portadoras de deficiência. Esse acolhimento a esse público, que tinha pouquíssimo espaço nas escolas públicas, como também nas instituições particulares tradicionais, se mostra uma evidência relevante para a professora Nildes e a Escolinha passassem incólumes pela censura da ditadura.

Vale destacar que nesse período, o Livro da Professora já estava proibido. Ela testemunhou companheiros de Ação Católica, que migraram para a Ação Popular, serem perseguidos pelo governo autoritário como foi o caso dos que fizeram parte do grupo que elaboraram o Livro da Professora. Testemunhou também a perseguição a Ruth Cavalcante (RICARTE, 2018), por trabalhar com o método Paulo Freire, através do MEB. E testemunhou, a perseguição ao seu irmão Tito de Alencar Lima, frei dominicano preso em 1969.

Durante os primeiros anos da Escolinha, além dos alunos portadores de necessidades específicas, a instituição passou a receber alunos filhos de professores e outros refugiados pelo regime Militar. Em 1974, seu maior apoiador, Frei Tito, em seu projeto educacional morreu em seqüela do trauma sofrido pelas intensas torturas. Inspirada em seu trabalho de acolhimento, passou a receber na escolinha reuniões do que se formaria o Movimento Feminino pela Anistia. Assumindo a coordenação local, Dona Nildes liderou a campanha pelos direitos dos presos políticos que haviam desaparecido (VASCONCELOS, 2014).

A Escolinha passou a ser um símbolo de resistência. Desde o seu início, trabalhou com as propostas pedagógicas que divergiam das propostas hegemônicas do governo, especialmente, a pedagogia tecnicista. Resistiu ainda à expansão das escolas grandes, orientado por esta pedagogia, voltada para a preparação para os vestibulares, investindo em infraestruturas consideradas modernas à época como quadras poliesportivas e piscinas, financiadas pelas brechas da lei 5.692/71 e com o dinheiro público.

Considerada de pequeno porte por nossa protagonista, a Escolinha tinha sua estrutura simples, pelas dificuldades financeiras encontradas desde sua fundação, sobrevivendo de serviços voluntários de médicos psiquiatras, neurologistas, que orientavam o trabalho das professoras com os alunos deficientes, além das mensalidades para manter a escola e os professores. Assim, o acolhimento a um público diverso, a diferentes ideologias políticas e sociais foi o diferencial da Escolinha.

O local também passou a ser o espaço de luta pela democracia. Em 1979 se encerra o MFPA com a promulgação da Anistia. Os anos vindouros, com o enfraquecimento do Regime Militar, Dona Nildes e seus alunos passaram a participar de passeatas pela democracia, como o do movimento Diretas Já. A Escolinha recebeu os vários grupos que estavam reativando os partidos políticos, como PDT, PC do B, PT, etc.

Nildes Alencar, em sua trajetória como professora, carregou a bandeira do solidarismo cristão aprendido na AC. Essa ideologia encarnada no método ver-julgar-agir, ganha o espaço educacional, orientando toda sua prática docente. Apegada a esses valores, não participou dos movimentos que foram perseguidos pela Ditadura, como o MEB, a AP, entre outros movimentos populares progressistas. Essa pode ser a diferença que impediu que seu nome chamasse a atenção dos militares, como foi o caso de seu irmão Tito. E foi nesta simplicidade e fidelidade aos seus princípios religiosos, morais e educacionais que dona Nildes

contribuiu na luta contra o autoritarismo que se deu com o Golpe de 1964, numa escalada ascendente ao longo dos anos.

Trazer as memórias de Nildes Alencar Lima, por meio de sua biografia profissional, leva-nos a ampliar e aprofundar nossos conhecimentos em História da Educação, seja em âmbito regional com a História e Memória da Educação cearense, como a nível nacional. Dar voz a Nildes Alencar Lima é trazer à comunidade acadêmica o conhecimento de agentes históricos que ao longo dos últimos anos tem sido alvo de pesquisas no campo das ciências sociais (XAVIER; VASCONCELOS, 2014). E no campo da Educação, ganha uma relevância maior ao trazer a perspectiva de agentes que foram colocados à margem na produção do conhecimento historiográfico da educação, como mulheres, pobres, professores, idosos, na ênfase em pesquisas para temáticas mais tradicionais.

O trabalho com a memória permite ir além do que um documento pode transmitir. A oralidade, como uma das principais ferramentas no trabalho com a memória, permitiu essa expansão da historiografia, desbravando as fronteiras do individual e coletivo, do subjetivo e objetivo, tornando a pesquisa histórica ainda mais rica e mais verdadeira, como diria Thompson (2002). Todavia a produção de pesquisa no gênero biográfico tem desafios e habilidades que precisam ser levados em conta, como bem observam, Xavier, Xavier e Vasconcelos:

Entretanto, a produção de pesquisas no gênero biográfico histórico não é uma tarefa fácil, pois requer do pesquisador a compreensão necessária e indispensável da historicidade do(a) biografado(a), nos diversos e diferentes prismas do contexto e da temática com os quais o(s) protagonista(s) biografado(s) está(ão) relacionado(s), direta ou indiretamente. Outra vertente envolvida é o perigoso engano de alguém crer que as pesquisas biográficas são estanques em si mesmas ou que podem e devem ser conduzidas de forma organizada, descrevendo linear e cronologicamente a vida e os acontecimentos que envolveram o(a) biografado(a). Essa pode ser uma ilusão, visto que a biografia científica procura, através da hermenêutica historiográfica, compreender a realidade social da qual fez ou faz parte o(a) biografado(a). (XAVIER; XAVIER; VASCONCELOS, 2018, p. 1021).

Cientes desta responsabilidade, trouxemos este trabalho, cumprindo com os objetivos elencados ao longo do trabalho para contribuir para a História da Educação local, regional e nacional, as contribuições de Nildes Alencar Lima, dando voz e vida às suas memórias e, com isso, nos ensinando a tornarmos pesquisadores mais humanos, sensíveis e mais preparados para praticar uma Educação que transforme a sociedade e a nós mesmos e que prevaleça, mesmo em períodos de flerte com o autoritarismo. E que isto seja um estímulo para que seguimos produzindo mais pesquisas deste enfoque e que inspire o surgimento de outras

mais para a comunidade acadêmica, dando voz e vez para aqueles que muito contribuíram e contribuem na Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDO, Lia Márcia. **Lauro de Oliveira Lima e a escola secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.
- BLOCH, March. **Apologia da História (ou o ofício de Historiador)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRAGA, LUCAS. Torturado e exilado durante a Ditadura Militar, Frei Tito morreu há 45 anos. **O Povo**, Fortaleza, 9 ago. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2019/08/09/torturado-e-exilado-durante-a-ditadura-militar--frei-tito-morreu-ha-45-anos.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- CARR, Edward Hallet. **Que é História?** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil básico municipal: Lavras da Mangabeira**. Fortaleza: SEPLAG, 2009.
- CEARÁ. Secretaria de Educação e Cultura (SEC). **O livro da professora**. 2 ed. Fortaleza: SEC, 1966.
- COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, jul./dez. 2001.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DUARTE, Ana Rita Fonteles. Memória, disputas, resistência e ressentimento: a luta pelo protagonismo na narrativa de Therezinha Zerbini. **Revista Tempo**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 473-492, ago. 2020.
- FREITAS, Marcos Cezar de Freitas; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIMENO, Adelina. **A família: o desafio da diversidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2012.
- HOMEM, Cléber Fernando; HOMEM, Luciane Flores. Educação para a liberdade: o exemplo de Summerhill e as perspectivas da escola contemporânea. **Revista Ciência e Conhecimento**, v. 11, n. 1, 2017.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.
- LEBRET, Louis Joseph. **Manifesto por uma civilização solidária**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1963.
- LEITÃO, Vanda Magalhães. **História da Educação Especial no Ceará: Os anos 1940 como marco de uma Ação Institucional**. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- LIMA, Frederico Alexandre de Oliveira. **Soldados da borracha: das vivências do passado às lutas contemporâneas**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- LIMA, Nildes Alencar. **Entrevista I**. Entrevista cedida a Almir Mariano da Silva. Fortaleza: [s. n.], 2018. 1 arquivo .mp3 (54 min).
- LIMA, Nildes Alencar. **Entrevista II**. Entrevista cedida a Almir Mariano da Silva. Fortaleza: [s. n.], 2019. 1 arquivo .mp3 (120 min).
- LIMA, Nildes Alencar. **Entrevista III**. Entrevista cedida a Almir Mariano da Silva. Fortaleza: [s. n.], 2019. 1 arquivo .mp3 (84 min).
- LIMA, Nildes Alencar. **Entrevista IV**. Entrevista cedida a Almir Mariano da Silva. Fortaleza: [s. n.], 2019. 1 arquivo .mp3 (74 min).
- LIMA, Nildes Alencar. **Entrevista V**. Entrevista cedida a Almir Mariano da Silva. Fortaleza: [s. n.], 2020. 1 arquivo .mp3 (66 min).
- MACIEL, Carolina Maria Abreu. O Centro Liceal de Educação e Cultura: formação cívica, cultura e defesa dos direitos dos estudantes do Colégio Estadual do Ceará. **Revista em Perspectiva**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 72-85. 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. **De Eva a Maria: os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil.** In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). *História e Memória da Educação no Ceará.* Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FERREIRA, Maria Nahir Batista. A utilização de biografias na formação de professor. In: VASCONCELOS, José Gerardo (org.) *et al.* **Pesquisas biográficas na Educação.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MAIA, Sabrina Silva; BRAGA, Victor Ricardo de Sousa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Biografia de Idosos: uma fonte para pesquisas. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Fontes orais em pesquisas educacionais.** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Diálogos transdisciplinares.** Fortaleza: EdUECE, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELO, Francisco Egberto de. **Práticas de clientelismo, educação planejada e sonho da redenção humana em torno do Plameg – Plano de Metas do Governo Virgílio Távora (Ceará, 1963-66).** 2013. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MIRANDA, Luciene Azevedo de. **A Psicopedagogia e o Método Genético de aprendizagem.** 2010. Monografia (pós-graduação *latu sensu*) – Instituto a Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. Ideias e Ideais de juventude em Fortaleza nos idos de 1930 e 1940. In: FREITAS, Talitta Tatiane Martins; CAPELOZI, Lays da Cruz. **Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver - Sentir – Narrar.** Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012.

PINHEIRO, Raquel Dantas. **Semeadas entre lágrimas: trajetória educacional de Nildes Alencar Lima.** Fortaleza: UFC, 2010.

RICARTE, Erbenia Maria Girão. **Narrativas da professora Ruth Cavalcante: lições de educação, de militância e de exílio no período 1960 A 1980.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROCHA, Rosimary Gomes. **Ser e viver o sertão: memória e identidade sertaneja no sul do Maranhão (1950-2017).** 2017. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSENFELD. Denis L. **O que é democracia.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editada da UFRGS, 2009.

SOUZA, Ney de. Ação Católica, Militância leiga no Brasil: Méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 14, n. 55, abr./jun. 2006.

TABORDA, Francisco. Métodos teológicos na América Latina. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 49, p. 293-319, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Memórias da saudade: busca e espera no Brasil autoritário**. São Paulo: Annablume, 2000.

VASCONCELOS, José Gerardo. **O Contexto Autoritário no Pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo. A oralidade como recurso metodológico da pesquisa Histórica. *In*: FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da. **Teologia, História e Educação na Contemporaneidade**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 1016-1028, set./dez. 2018.

XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; SANTANA, José Rogério; CARNEIRO, Daniel Luis Madeira. História oral: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2020.

APÊNDICE A – MODELO DE TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A senhora está sendo convidada por Almir Mariano da Silva como participante da pesquisa intitulada **SER PROFESSORA E MILITANTE NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR: AS MEMÓRIAS DE NILDES ALENCAR LIMA**. Você não deve participar contra a sua vontade. Você não receberá nenhum pagamento por estar participando da pesquisa. A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar seu consentimento. Você terá acesso à informação sobre a pesquisa a qualquer momento., através dos telefones do pesquisador orientador abaixo. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como objetivo em compreender como era ser professor e militante no período da Ditadura Militar, nos anos 60 e 70. Para tal fim será utilizada a entrevista, de caráter aberto sobre a temática acima. Poderá no decorrer da pesquisa fotocopiar documentos que a entrevistada achar necessário como fotos, livros, documentos, entre outras fontes. O horário e o local da entrevista serão determinados pela entrevistada, conforme sua conveniência. É recomendado que a entrevista ocorra em local fechado, reservado, longe de ruídos, para que possa ser registrado através do aparelho gravador. Os dados colhidos através da entrevista e de outras fontes serão utilizados apenas a esta pesquisa destinada a produção acadêmica como a dissertação, artigos, comunicações etc.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: ALMIR MARIANO DA SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Endereço: RUA WALDERY UCHÔA, 1 - BENFICA, FORTALEZA - CE, 60020-110

Telefones para contato: (85) 99634-1134 / (85) 98416-6549

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

| | |
|----------------------------------|------------|
| Nome do participante da pesquisa | Assinatura |
| <hr/> | |
| Nome do pesquisador principal | Assinatura |
| <hr/> | |
| Nome do professor orientador | Assinatura |