



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERBENIA MARIA GIRÃO RICARTE

**NARRATIVAS DA PROFESSORA RUTH CAVALCANTE:
LIÇÕES DE EDUCAÇÃO, DE MILITÂNCIA E DE EXÍLIO NO
PERÍODO 1960 A 1980**

FORTALEZA – CE

2018

ERBENIA MARIA GIRÃO RICARTE

NARRATIVAS DA PROFESSORA RUTH CAVALCANTE:
LIÇÕES DE EDUCAÇÃO, DE MILITÂNCIA E DE EXÍLIO NO PERÍODO
1960 A 1980

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Memória da Educação.

Orientação: Professor Doutor Francisco Ari de Andrade .

FORTALEZA – CE

2018

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)

F938p Freitas, Érica Aparecida Alves Fraga.
Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –R em coda final em formas verbais /
Érica Aparecida Alves Fraga Freitas. – 2018.
108 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. Erros ortográficos. 2. Ortografia. 3. Reflexão. 4. Ensino. I. Título.

CDD 400

ERBENIA MARIA GIRÃO RICARTE

NARRATIVAS DA PROFESSORA RUTH CAVALCANTE:
LIÇÕES DE EDUCAÇÃO, DE MILITÂNCIA E DE EXÍLIO NO PERÍODO
1960 A 1980

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Memória da Educação.
Orientação: Professor Doutor Francisco Ari de Andrade.

Aprovada em: ____/____/____

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

FORTALEZA – CE

2018

Dedico esta pesquisa às minhas filhas Vanessa e Letícia com todo o amor do mundo, aos meus pais Milton e Augusta (in memoriam) com toda a minha saudade, ao meu estimado amigo e chefe Acrísio Sena, com toda a minha gratidão e a Professora Ruth Cavalcante com toda minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me permitir viver, crescer e aprender cada dia mais.

Aos meus pais Milton e Augusta por me permitirem o dom da vida e por todos os esforços com que me receberam em suas vidas.

As minhas irmãs, Clara, Armênia e Marinês que muito cedo se tornaram minhas mães e me ajudaram em tudo que foi possível.

Ao meu irmão Estelmo, que mesmo na distância torce por mim.

As minhas filhas por compreenderem e aceitarem as minhas ausências, o meu retorno aos estudos e por terem paciência comigo.

Ao meu ex-companheiro Marcos, por ter me ajudado com nossas filhas nessa caminhada tão difícil, mas gratificante.

Ao meu primeiro orientador Elmo Vasconcelos, que me incentivou por todos os anos como aluna ouvinte e me ajudou a tornar este sonho possível.

As minhas amigas de percurso, Mônica Vasconcelos, Meline Carvalho e Kamila Alencar por todos os momentos durante o curso e por todo apoio que me proporcionaram.

Aos amigos e amigas do Núcleo de História e Memória.

Aos eternos professores Rui Martinho, Luís Távora e Maria José que fizeram a diferença nas aulas e na minha vida.

As minhas vizinhas Manuela e Cleonice por todos os momentos de descontração, pelos lanches e por toda ajuda a mim dispensadas.

As minhas amigas de trabalho Audenia, Adriana e Denise Falcão pelo apoio e por nossos momentos de alegria.

Ao meu orientador Ari de Andrade por acreditar em mim ao me escolher para compor seu grupo de Orientandas, minha eterna gratidão.

Ao amigo Mourão por me presentear com a sugestão do nome para minha pesquisa meu eterno reconhecimento.

A minha biografada Ruth Cavalcante por aceitar o convite e acreditar na minha proposta de pesquisa, minha admiração eterna.

A família Barreto Cavalcante pela recepção, pela ajuda constante e pelas informações, em especial as irmãs Myrtes, Ana Maria e o irmão Xico.

Ao Ernesto, irmão mais novo de Ruth que me auxiliou em todas as horas de dúvidas e de esclarecimentos fazendo parte desse momento de crescimento e realização em minha vida.

A Mazé, guardiã e cuidadora do Sítio Buenos Aires em Pedra Branca, pela recepção e atenção de todas as horas.

E ao meu amigo e chefe Acrísio Sena por me proporcionar todos os meios possíveis para que eu pudesse permanecer no mestrado, minha mais profunda gratidão... por toda a vida. Sem ele essa conquista não teria sido possível.

RESUMO

Esta pesquisa oferece uma análise sócio-histórica a respeito da trajetória educacional, política e intelectual da professora Ruth Cavalcante, por meio especialmente de suas memórias, centralizada no período que vai desde a década de 1960 até a década de 1980 do século passado, espaço de tempo que corresponde a sua saída do interior central do Ceará para a capital Fortaleza para estudar, até seu exílio na Alemanha e retorno para o Brasil. Objetiva produzir o registro biográfico da trajetória de vida e atuação da professora Ruth Cavalcante, considerando-se o período histórico no qual viveu a época do Regime Militar no Brasil até seu retorno do exílio explicitando de forma contextualizada a história de vida da professora e mediadora cultural a partir das narrativas verbais e visuais advindas dos diálogos/entrevistas entre professoras (pesquisada e pesquisadora) nas quais a biografada relembra os principais momentos de sua vida entre formação, militância e exílio. A dissertação baseia-se nos conceitos de história, memória, trajetória, biografia, educação e mediação intelectual: o conceito de história, proposto por Le Goff, a noção de memória proposta por Paul Ricoeur, as considerações de trajetórias de vida pensadas a partir da pesquisadora Rosenthal, na compreensão em biografia argumentada por Delory-Momberger, a Educação a partir do legado de Paulo Freire com abordagens em Carlos Brandão e Maurice Tardiff no que tange a história da educação e no conceito de mediador intelectual descoberto nas leituras de Ângela Gomes e Patrícia Hansen, permitiu ver tais ações para além de uma história, mas como mediação cultural e intelectual da biografada a partir da aceção de que o mediador intelectual aproxima os grupos aos bens culturais. É uma pesquisa de caráter histórico-biográfico, longitudinal e de natureza qualitativa-etnográfica, com o uso de fontes escritas, orais e imagéticas, através de pesquisas de campo. Recorreremos ao recurso metodológico oral, através de entrevistas semiestruturadas gravadas com a professora Ruth, além das visitas no município de Pedra Branca e demais fontes secundárias. Ao entrecruzar o intelectual, a trajetória político-intelectual, seus contatos no campo e na militância, encontramos caminhos para entender e interpretar a postura crítica e mediadora da professora Ruth Cavalcante frente à sociedade e a todos os desafios da época. A pesquisa pretende contribuir, a partir da análise da trajetória de uma professora militante, para uma melhor compreensão da dinâmica do ativismo político, da educação e da mediação intelectual da cearense a partir do envolvimento de Ruth com outras esferas e grupos sociais.

Palavras-chaves: Memória. História de vida. Educação. Mediação Cultural.

ABSTRACT

This research offers a sociohistorical analysis of the educational, political and intellectual trajectory of Professor Ruth Cavalcante, through her memories, centered on the period from the 1960s to the 1980s. time that corresponds to its exit from the central interior of Ceará to the capital Fortaleza to study, until its exile in Germany and return to Brazil. It aims to produce the biographical record of the life trajectory and performance of Professor Ruth Cavalcante, considering the historical period in which the era of the Military Regime in Brazil lived until her return from exile, explaining in a contextualized way the life history of the teacher and cultural mediator from the verbal and visual narratives resulting from the dialogues / interviews between teachers (researched and researched) in which the biography recalls the main moments of her life between formation, militancy and exile. The dissertation is based on the concepts of history, memory, trajectory, biography, education and intellectual mediation: the concept of history, proposed by Le Goff, the notion of memory proposed by Paul Ricoeur, the considerations of life trajectories thought from the researcher Rosenthal, in the understanding in biography argued by Delory-Momberger, Education from the legacy of Paulo Freire with approaches in Carlos Brandão and Maurice Tardiff regarding the history of education and in the concept of intellectual mediator discovered in the readings of Ângela Gomes and Patricia Hansen, allowed to see such actions in addition to a history, but as cultural and intellectual mediation of the biography from the sense that the intellectual mediator brings the groups closer to cultural assets. It is a historical-biographical, longitudinal and qualitative-ethnographic research, with the use of written, oral and imaginary sources, through field research. We will resort to the oral methodological resource, through semi-structured interviews recorded with Professor Ruth, in addition to the visits in the municipality of Pedra Branca and other secondary sources. By intertwining the intellectual, the political-intellectual trajectory, her contacts in the field and in militancy, we find ways to understand and interpret the critical and mediating stance of Professor Ruth Cavalcante in face of society and all the challenges of the time. The research intends to contribute, from the analysis of the trajectory of a militant teacher, to a better understanding of the dynamics of the political activism, education and intellectual mediation of Ceará from Ruth's involvement with other spheres and social groups.

Keywords: Memory. Life history. Education. Cultural Mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional número 5
AP	Ação Popular
BEC	Banco do Estado do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	Centro de Desenvolvimento Humano
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
JEC	Juventude Estudantil Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PLAMEG	Plano de Metas Governamentais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UJS	União da Juventude Socialista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Ruth e sua irmã Mirtes	90
Foto 2 – Ruth e suas irmãs	90
Foto 3 – Família Barreto Cavalcante	91
Foto 4 – Colégio Imaculada Conceição	91
Foto 5 – Ruth na Alemanha	92
Foto 6 – Ruth e Mariana na Alemanha em 1977	92
Foto 7 – Ruth com as irmãs e os pais na sua chegada da Alemanha	93
Foto 8 – A mesma foto da chegada com todos os irmãos e seus pais	93
Foto 9 – Ruth e seus três filhos: Davi, Sara e Mariana	94
Foto 10 – Sítio Buenos Aires	94
Foto 11 – Momento da última entrevista, fev/2018. Ruth e Erbenia	95
Foto 12 – Ruth com as filhas Mariana e Sara e a pesquisadora Erbenia no CDH.	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	BIOGRAFIA, ESCRITA DE SI E EDUCAÇÃO	14
2.1	Biografia e história na pesquisa educacional	23
2.2	A história e a memória na pesquisa educacional	26
2.3	Educação e Mediação Cultural	35
3	A PROFESSORA RUTH CAVALCANTE ENTRE A MILITÂNCIA E A DOCÊNCIA	39
3.1	A formação da professora Ruth e sua entrada no curso de Pedagogia da FACED- UFC na década de 1960	42
3.1.1	<i>O contexto educacional brasileiro e cearense na década de 1960</i>	47
3.1.2	<i>A Faculdade de Educação da UFC – FACED e a formação em Pedagogia</i>	50
3.2	Narrativas de Ruth Cavalcante: lições de educação, de luta e exílio	55
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	85
	ANEXOS	89
	APÊNDICE	96

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da minha pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Tem como meta geral compreender e refletir a História e a Memória da Educação, em âmbito nacional e regional a partir das narrativas da professora Ruth Maria Barreto Cavalcante, articulando sua trajetória e suas ações à Mediação Cultural, visto que a mesma, ainda sem formação formal, influenciava jovens estudantes de Pedagogia na sua imersão em movimentos políticos em prol da educação libertária, fruto de sua aproximação com Paulo Freire (1921-1997) e com suas participações em movimentos eclesiais, estudantis e políticos, com proporção nacional e local, nas décadas de 1960 e 1970.

A problematização está fundada na mediação cultural que professores militantes ou não, desempenham nas comunidades em que vivem ou fazem parte, sempre pensando a história como experiência humana, vivida a partir de necessidades, interesses e com antagonismos, num movimento contínuo entre teoria e empirismo e do diálogo com as evidências. Por mediação cultural entendemos a produção de conhecimentos e comunicação das ideias feitas por indivíduos, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social.

Quem é Ruth Cavalcante? Como ela chegou até Paulo Freire? Porque ela passou a ser considerada como uma pessoa subversiva à época de sua graduação em Pedagogia? Como ela entrou para história local e nacional como a primeira mulher a ser presa no estado do Ceará na época da ditadura no Brasil? Como ela conseguiu escapar das torturas? Como foi seu caminho após sua fuga do Hospital Militar? Como chegou ao Chile e como saiu? Como se firmou na Alemanha? Como foi seu retorno para o Brasil?

Tais problemáticas surgirão ao longo do trabalho, pois explicitar uma trajetória de vida implica passear nas várias esferas, momentos e épocas da vida do indivíduo. E dentre os muitos questionamentos que rodeiam a trajetória da professora está a sua formação na análise da problemática educacional brasileira que aqui é colocada como um dos elementos macro de um todo social muito maior e mais complexo, que supera a concepção limitada do pedagogismo.

O interesse pela pesquisa não foi aleatória, partiu de um questionamento sobre professoras militantes e suas práticas educativas como herança de uma geração que não podia sequer falar, e da preocupação em encontrar algumas dessas professoras vivas, que conseguiram sobreviver à ditadura. Registrar essa realidade é eternizar a memória de quem

sobreviveu e conseguiu apesar de tudo ser uma mediadora cultural tanto nesse passado incerto como nos dias de hoje.

Não poderei deixar de registrar também que trabalhar com narrativas docentes e em particular da professora Ruth Cavalcante, me remeteu também a refletir sobre meu papel enquanto professora e enquanto mulher, pois é impossível trabalhar com biografias sem nos voltarmos para o nosso próprio histórico, pois as histórias de vida trazem uma ligação muito próxima entre o interlocutor e o pesquisador.

Nóvoa (2007) fundamenta as abordagens (auto)biográficas como possibilidade de ver esse sujeito-profissional e pessoal como sujeito de uma história que difere de outras histórias. O professor, nessa perspectiva, é objeto e sujeito da pesquisa, e a investigação não se pauta somente em suas ações como docente, mas em sua própria vida de professor. O que se busca é a sua trajetória para melhor compreender não só o pessoal, como também o profissional.

Podemos justificar ainda o trabalho no campo da pesquisa histórica e dialética da realidade social, compreendendo a biografada como um ser transformador e criador de seus contextos, sujeito em ação, num movimento de diálogo entre a pesquisa, os registros e as fontes. “[...] esse trabalho de pesquisa histórica tem que ser sempre encarado como produção de saber e nunca como exercício ou treinamento. O exercício ou treinamento supõe a ideia de que a produção historiográfica, teórica, assume a forma de conhecimento acabado, isto é, de ideias instituídas.” (PILAR, 2005, p. 64)

Podendo ainda justificar também o trabalho no modelo subjetivista, por percebermos a categoria epistemológica como interpretação, aonde o sujeito é criador da realidade, a compreensão dos fenômenos é feita com base na intencionalidade da consciência, aonde o contato com o objeto é contínuo e prolongado, garantindo o rigor científico mesmo se distanciando do objetivismo, pois o uso contínuo da reflexão crítico-investigativa se faz presente em toda pesquisa.

Esse modelo subjetivista nos remete a questão do método, [...] considerar dessa forma o papel da metodologia não significa o abandono de critérios de rigor; ao contrário, significa, sim, a consciência de que a opção por determinada metodologia implica atitudes, posições e procedimentos coerentemente escolhidos e exaustivamente consistentes com as convicções estabelecidas. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 109)

A metodologia escolhida é de característica histórico-autobiográfica, aonde se faz uso de fontes orais, escritas e imagéticas através de pesquisa de campo, com entrevistas

semiestruturadas abertas, com a narração espontânea da biografada, numa perspectiva de considerar a biografada como agente social, mediadora cultural e ativista.

Portanto o presente estudo tem como recorte temporal 1943 a 1980, dividido em três partes: 1943 a 1956, da infância a adolescência, breves relatos da saída do interior para a capital, 1957 a 1967, sua entrada nos grupos de igreja católica, seu início da graduação em Pedagogia, seu envolvimento com Paulo Freire e com os movimentos pela educação e seu envolvimento com o partido comunista, 1968 a 1980, sua primeira prisão no Congresso da União dos Estudantes, sua segunda prisão na Universidade Federal do Ceará, sua fuga, exílio e retorno para o Brasil. Assim, registramos uma parte da vida da professora Ruth Cavalcante, que apesar de ter recebido uma educação conservadora, não se limitou as amarras do seu tempo, contracenando com centenas de outros atores sociais que pensavam a educação como forma de libertação superando a opressão dominante e mediando cultural e politicamente os grupos aos quais fazia parte, deixando sua marca registrada até através de sua história e de sua atuação na educação biocêntrica, a qual hoje é sua principal atividade além de professora universitária.

Para os dias de hoje é relevante compreender a história da educação através de um paralelo do retrato da educação dessa época com a educação atualmente, principalmente no que diz respeito à mediação cultural desenvolvida por professores, pois os mesmos são sujeitos estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam com a educação, não sem tensões, mas com distinções, ainda que ocupem historicamente posição de reconhecimento variável na vida social. Através do passado compreendemos melhor nossa realidade. “Ao trabalharmos com a memória de um tempo vivido por professoras aposentadas, desvelamos o passado, refletimos sobre o presente, pensando um outro futuro” (Freitas, 2000).

2 BIOGRAFIA, ESCRITA DE SI E EDUCAÇÃO

A História sempre nos apresentou as trajetórias de vidas de grandes heróis, santos, ilustres e homens poderosos. Era a história dita *événementielle*, uma história narrativa, limitada a uma descrição linear e sem “relevo”, desprezando completamente os atores sociais. No entanto muitos historiadores e pesquisadores europeus incomodados e insatisfeitos com essa situação de imposição pelas correntes historiográficas passaram a pensar uma nova abordagem de registro histórico, a partir da década de 1920, que não se limitasse as narrativas dos grandes homens, dando novas formas e significados as escrituras, dentre elas a biografia.

Durante todo o século XIX, esse modelo de escrita foi muito prestigiado, mas com a fundação, na França, da revista ¹*Annales*, em 1929, e da *École Pratique des Hautes Études*², em 1948, deu-se um grande movimento de transformação no campo da história. Defendendo uma história mais completa e não hegemônica, um grupo de historiadores funda a *École des Annales*,³ aonde o econômico e o social ocupavam uma posição privilegiada no novo contexto historiográfico.

Suas conjecturas eram que os fenômenos de longa duração eram mais significativos que os movimentos de fraca amplitude, e que as ações coletivas tinham mais importância sobre o decorrer da história que os empreendimentos individuais. Com isso se desvalorizou a análise do papel do indivíduo, das conjunturas, das questões culturais e políticas, bem como desacreditou o uso dos relatos pessoais, das narrativas de vida e das biografias. Os relatos pessoais não tinham representatividade alguma, pois não permitia generalizações.

No final da década de 1970 e início dos anos 80, do século XX, o campo da pesquisa histórica compilou transformações eloquentes, incorporou-se o estudo de temáticas contemporâneas, houve um retorno a valorização das análises qualitativas, revalorizou-se a importância das experiências individuais ocorrendo assim o interesse pelo político em detrimento do econômico, nascendo uma nova história cultural aonde se reconsiderou o papel

¹Periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social). Os dois principais nomes da fundação desse periódico eram Lucien Febvre e Marc Bloch, e seus principais objetivos consistiam no combate ao positivismo histórico e no desenvolvimento de um tipo de História que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem. Fonte: História do mundo. Disponível em: <https://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/escola-dos-annales.htm>

²criada em 1868 por um decreto do Ministro da Instrução Pública da França Victor Duruy,¹ é um *grand établissement* de ensino superior, atualmente ligado ao Ministério do Ensino Superior da França. Fonte: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_pratique_des_hautes_%C3%A9tudes

³ Foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX.(Burke, 1991)

do sujeito na história. Os relatos pessoais, os depoimentos e as biografias passaram a ter mais representatividade. Como dizia Giovanni Levi,

[...]nenhum sistema é de fato suficientemente estruturado para eliminar toda possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou interpretação das regras. Assim, a biografia constitui o lugar para se verificar a liberdade de que as pessoas dispõem e para se observar como funcionam concretamente os sistemas normativos[...]. (Levi, 1996, p. 167).

As transformações ocorridas no campo da história fizeram com que os pesquisadores abrissem novas discussões e estudos sobre o papel dos atores sociais, permitindo que as escritas biográficas em seus diferentes aspectos, ocupassem uma posição de grande importância na produção historiográfica contemporânea.

A biografia nunca teve fronteiras muito bem delimitadas. Pode-se dizer que uma das razões do seu perene sucesso editorial foi sua capacidade de romper limites canônicos estabelecidos e de ocupar espaços em meio a literatos e historiadores (Ravel, 2010, p. 35). E sempre permeia em todos os estudos sobre biografia, a pergunta se a biografia é história ou literatura? Essa pergunta existe desde a Antiguidade, Barros (2009) nos dá uma análise desta discussão:

Políbio pretendeu demarcar bem a fronteira: a História devia buscar a síntese, a sobriedade do estilo, o registro da verdade desvencilhado da ornamentação ilusória; a Biografia poderia investir na narrativa dramatizada, possuir um estilo mais livre e conseqüentemente um compromisso menor com a verdade. Por outra parte, acreditando que o que havia de mais verdadeiramente humano escondia-se precisamente na alma individual, Plutarco dedicou-se por inteiro a este gênero que havia sido desprezado por Tucídides. Na verdade inventou um novo gênero: a biografia comparada, ou o que ele chamou de “vidas paralelas”. (p. 187)

Essa divisão da biografia permaneceu por muitos anos assim, retornando aos círculos acadêmicos no século XX, quando os historiadores e pesquisadores começam a trabalhar o gênero da escrita com mais intensidade.

O gênero biográfico tem início na Grécia, tendo como objetivo revelar a experiência humana através das histórias de vidas. Essa palavra provém de um termo grego composto por: *bios* que significa vida e *graphein* que significa escrever.

Segundo Aldo Eutáquio Assir Sobral (2007), pode-se dividir os gêneros biográficos da antiguidade em três principais estilos:

- o ecômio – primitivamente, uma forma de canto triunfal e posteriormente objeto de interesse da retórica epidítica, transformado em esquema com diversas variações para a composição do elogio e do vitupério, que mais tarde serviriam de base para elaboração das biografias.
- a biografia peripatética, cultivada por filósofos, sob a influência de Aristóteles – seu interesse precípua está voltado para o estudo do caráter e da personalidade,

pendendo para um estilo objetivo, mais rebuscado que o ecômio. Em sua redação, encontram-se elementos positivos e negativos do biografado.
 - a escola alexandrina, cultivada por filólogos, contemplava a descrição das vidas de poetas, filósofos, oradores e escritores em geral; seu objetivo maior era organizar, selecionar e sistematizar, sob o ponto de vista da autenticidade, dados, informações e testemunho. (p. 19)

É possível também buscar as origens da biografia em alguns gêneros literários existentes em Roma. Sobral (2007), vai nos dar os nomes e as características destes gêneros que, segundo ele, precederam a biografia em Roma:

- “carmina convivalia” – canções recitadas em banquetes em honra de um antepassado famoso;
- “neniae” – cantos fúnebres que destacavam o defunto;
- “carmina triumphalia” – cantos de triunfo em homenagem aos heróis vitoriosos em batalhas
- “elogia – curriculum vitae” de personalidade pelos seus grandes feitos;
- “laudationes fúnebres” – discursos elogiosos, em público, em homenagem ao morto, feitos por membros da família.

Além destas formas oficiais, era corrente em Roma um ramo que poderia ser adotado como precursor do gênero biográfico – “Stemmata” – árvore genealógica, que descrevia cronologicamente a origem e os graus de parentesco de uma pessoa. (p. 21 – 22)

Mikhail Bakhtin é outro autor que vai falar também sobre biografias na antiguidade. Em sua obra *Questões de Literatura e estética* (1993), ele nos mostra uma visão geral de como era contemplada a biografia.

(...) e entretanto, na Antiguidade, não foi criado tal romance, isto é, uma grande obra biográfica que, de acordo com nossa terminologia, poderíamos chamar de romance. Porém, nela desenvolveu-se uma série de formas biográficas e autobiográficas notáveis que exerceram enorme influência não só para o desenvolvimento a biografia e da autobiografia européias, mas também para o desenvolvimento de todo o romance europeu. Essas formas antigas baseadas em um novo tipo de tempo biográfico e em uma nova imagem especificamente construída do homem que percorreu o seu caminho de vida.

Bakhtin tem uma preocupação em estudar a origem dos estilos biográficos, partindo dos estudos autobiográficos gregos e romanos para compreender o surgimento das biografias. “Não existe um limite acentuado de princípio entre a autobiografia e a biografia” (1992, p. 138). Dessa forma, Bakhtin inicia seu discurso defendendo que a autobiografia e a biografia não se diferem em grandes proporções.

Essa concepção se torna mais clara à medida que Bakhtin elucidada que a relação consigo mesmo na construção biográfica está intrinsecamente ligada ao olhar do outro. O outro e seu contexto social, cultural, familiar e político e da relação com o seu personagem.

A obra de Bakhtin é inovadora, não transgressora, diferentemente dos primeiros registros biográficos confessionais, como na obra Confissões de Santo Agostinho. Buscar as origens dos significados é sempre o ponto de partida das pesquisas históricas, mas no caso dos escritos biográficos, estes, não eram usados com essa forma pelos gregos. A palavra “biografia” só foi usada no século V d.C. e “autobiografia” apenas no século XVIII.

Para o estudo da história da biografia, esta situação impõe sérios problemas, uma vez que os primeiros textos completos que o pesquisador moderno dispõe são os de Cornelius Nepos e de Nicolau de Damasco, no século I a. C., época do domínio romano do Mediterrâneo. Ambos escritos por autores gregos, porém, em latim (Momigliano, 1993, p. 8-9). E os grandes modelos com os quais lidamos são ambos do primeiro século depois de Cristo: Plutarco e Suetônio. Os textos helenísticos que poderiam ser inseridos na tradição de escrita denominada “Bios” não sobreviveram como vestígios do passado; sabe-se da sua existência graças a citações indiretas em outros autores. Aristoxenus, Hermippus, Satyrus, os biógrafos no século IV a.C. ligados à escola peripatética⁴, por exemplo, foram citados em obras posteriores, como Plutarco, ou mesmo São Jerônimo (Momigliano, 1993, p. 73).

A partir de estudos de noções modernas em pesquisa histórica, ou seja, a partir do século XIX, muito do que se estudou a respeito da escrita antiga da biografia buscou, de um jeito ou de outro, reconstruir estas linhas de continuidade. Traçar o caminho de desenvolvimento desta tradição de escrita é um dos pré-requisitos para responder o questionamento a respeito da biografia como gênero na Antiguidade. Essa historiografia sobre biografia antiga tem um ponto de partida teórico e metodológico muito relevante: o dos estudos clássicos alemães do século XIX. Conhecer um pouco desses estudos feitos ajuda a entender os rumos dessa historiografia, uma vez que estes estudos clássicos têm como pano de fundo o desenvolvimento da filologia contemporânea e a sistematização e compilação em série dos manuscritos antigos e medievais para seu uso como documentação histórica.

Momigliano, em seus estudos na década de 1960 se propôs a responder a alguns questionamentos e dúvidas que os pesquisadores em biografias antigas levantavam. E ele criticou o modelo helenístico que defendia apenas dois modelos de escolas biográficas romanas: a de Plutarco e a de Suetônio e, para ele o pesquisador moderno precisa entender as complexidades do termo biografia, incluindo também a História como parte dessas escritas.

As histórias das vidas singulares são entendidas como parte integrante de uma concepção de história universal, inseridas como ponto de vista subjetivo ou individual dentro

⁴ Relativo a filosofia aristotélica; que se ensina passeando (Bueno, 2007)

do desenrolar da história da sociedade onde vive. Narrar uma biografia é narrar este ponto de vista. E o tipo de estudo que se desenvolve para a construção de uma biografia moderna tem a forma do estudo da pesquisa histórica moderna, ou seja, o sentido da construção biográfica, seja ele alcançado ou não, é a verdade sobre esta trajetória de vida.

Na Antiguidade helenística⁵ a concepção da forma não era assim; a descrição biográfica não era necessariamente considerada histórica. Uma das razões é que a concepção de História era mais limitada, ou, antes, mais ampliada. Fundamentada a partir das concepções implícitas aos modelos de Heródoto e Tucídides, a narrativa historiográfica tinha como objetivo a compreensão e percepção dos acontecimentos vividos pelos homens. Consistia no processo de investigação da memória social, a partir de várias possibilidades de registros empíricos, o que era fundamental na sua transposição para a forma escrita.

A investigação sobre a biografia grega não remete diretamente ao que se poderia chamar de autobiografia grega. A forma da escrita e da técnica investigativa que resulta no *bios* não era compartilhada por aqueles que escreveriam descrições ou narrativas sobre si mesmos. A forma modelar destas autobiografias está ligada às cartas sobre si e aquilo que se poderia chamar de memórias ou reminiscências (*hypomnemata*), as descrições das próprias lembranças. Portanto, o que, por vezes, a crítica moderna associa à ideia de autobiografia são formas de registro pessoal, como as *hypomnemata*, ou as *ephemérides*, espécies de diários, que exprimiam como tema o mesmo que a autobiografia moderna: a prática de registro da própria vida do escritor.

Na avaliação de Momigliano (1993, p. 90-97), a distinção entre um e outro tendeu a desaparecer na escrita latina. E assim, pode-se afirmar a inexistência da autobiografia como gênero literário específico no mundo greco-romano antigo.

Então é fundamental para a escolha do uso de uma biografia numa pesquisa histórica, a percepção de que as biografias apreendem relações e papéis sociais em sua construção. No processo de investigação em torno de indivíduos, de seus episódios de vida, ao buscar o traçado de um caráter e sua transferência para a forma escrita, a biografia converteu o registro de um âmbito das relações sociais que não era contemplado pela pesquisa e pela escrita da História: o âmbito das relações consideradas privadas. O recurso à biografia permite, então, apreender certas relações sociais que estão ausentes dos registros do mundo público, ou dos registros normativos.

⁵ Período histórico que vai das conquistas de Alexandre à conquista romana. (Bueno, 2007)

O método de História de Vida se insere dentro de metodologias qualitativas (Abordagens Biográficas) que surgem com a Escola de Chicago. O método de História de Vida objetiva apreender as articulações entre a história individual e a história coletiva, uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social. (...) Dessa maneira o método de história de vida pode ser classificado como um método científico, com a mesma validade e eficiência de outros métodos, sendo que o compromisso maior do pesquisador é com a realidade a ser compreendida. (SILVA, 2007, p. 25)

O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, de suas memórias e reminiscências, com a intermediação de um pesquisador é o que conhecemos por história de vida. Essas novas tendências de reconstituir a trajetória de vida de alguém, vivos ou falecidos, nos coloca diante de imensa diversidade e riqueza de produção, que apresentam discordâncias de métodos e visões. No caso aqui específico, histórias de vida, há autores que diferenciam o relato centrado na pessoa, e a entrevista centrada no contexto, no evento. Queiroz (1988), denomina biografia o primeiro exemplo, e história de vida o segundo. Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1993), chamam de psicobiografia, a pesquisa onde o indivíduo narra sua opinião dos acontecimentos e, de etnografia, quando o indivíduo é considerado como o modelo de seu tempo e do seu ambiente.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador. Desse modo, “baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (GUNGLER, 1995, p. 31)

A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa. O termo História de Vida, traduzido de *histoire* (em francês) e de *story* e *history* (em inglês), tem significados distintos. O sociólogo americano Denzin propôs, em 1970, a distinção das terminologias: *life story* (a estória ou o relato de vida) é aquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. Nesse caso, o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Quanto à *life history* (ou estudo de caso clínico), compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Inclui, além da própria narrativa de vida, todos os documentos que possam ser consultados, como dossiês médico e jurídico, testes psicológicos, testemunhos de parentes, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito, ou situações em estudo. Assim, a história de vida trabalha com a estória ou o relato de vida, ou seja, a história contada por quem a vivenciou.

Então, quem se propõe a trabalhar com história de vida se vê diante de alguns dilemas, que partem desde a coleta de dados, de fontes, o recorte temporal ou não, conduzir a

narrativa ou não, etc. Contudo, possibilita o estudo sobre a vida das pessoas e esmiuçar em sua trajetória histórica bem como compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência.

Com relação à gênese da História de vida como método investigativo, Moura afirma que:

A origem da História de Vida como método de pesquisa remonta à Escola dos Annales, logo após a Primeira Guerra Mundial (BURKE, 1991), uma vez que, neste momento, o interesse dos historiadores começou a mudar de foco e novas formas de construção do saber histórico foram sendo valorizadas, incluindo neste rol, a autobiografia, levando em consideração não só o falar não mais dos detentores do poder, mas de todos os participantes dos acontecimentos, tornando, todos, atores principais de sua história e não apenas meros coadjuvantes. (MOURA, 2009, p. 76-77)

A utilização da História de Vida como abordagem metodológica vem evoluindo continuamente. Foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais.

O método de História de Vida se insere dentro de metodologias qualitativas (Abordagens Biográficas) que surgem com a Escola de Chicago. O método de História de Vida objetiva apreender as articulações entre a história individual e a história coletiva, uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social. (...) Dessa maneira o método de história de vida pode ser classificado como um método científico, com a mesma validade e eficiência de outros métodos, sendo que o compromisso maior do pesquisador é com a realidade a ser compreendida. (SILVA et al. 2007, p. 25)

Ainda nos anos 60, houve uma revitalização do interesse pelo método biográfico com os trabalhos de autores como Oscar Lewis, antropólogo; Mauricio Catani, Daniel Bertaux e Franco Ferraroti, sociólogos franceses e italianos e de Lucien Séve, psicólogo francês (JOSSO, 2006). O cenário que instigou a ressignificação/reapropriação das Histórias de Vida esteve associado a uma discussão em torno do conceito de “Educação Permanente”

Ao final da década de 70 do século passado, o contexto francês passou por uma série de mudanças nos modos de vida e nas relações sociais, fazendo com que a França diminuísse o alto consumo por conta do crescimento que desacelerou. As desigualdades resultantes dessas transformações inquietavam a população e os pesquisadores da área da educação. Esse panorama contribuiu com o surgimento das histórias de vida em formação, cujos pioneiros defendiam:

[...] uma concepção global da pessoa e da formação: a pessoa é um todo, a formação concerne ao todo da pessoa e é a pessoa inteira que se forma; o objeto da formação é: formar a pessoa para se formar. Eles pensam ainda que todo indivíduo adquire no curso da vida alguns *savoir-faire*, competências que não são reconhecidas pelas instituições acadêmicas, e o processo de formação pelas histórias de vida permitem que sejam reconhecidos estes saberes subjetivos, e não formalizados, adquiridos na experiência e nas relações sociais. (DELORY, 2011, p. 4)

Nos anos de 1980, destacam-se, como pioneiros do primeiro círculo de estudiosos, autores da Universidade de Genebra, como Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, Guy Bonvalot da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França, e o próprio Gastón Pineau, da Universidade de Montreal. (NÓVOA, 2001)

Alguns anos depois, Mathias Finger, juntamente com o próprio Nóvoa (ambos haviam sido alunos de Pierre Dominicé no início dos anos 80), publicaram em Portugal uma coletânea de textos, “O método (auto)biográfico e a formação”, que agrupava muitos dos autores-chave dos dois lados do Atlântico. (NÓVOA, 2001). Na sequência, essa dinâmica, que apresentava um fundo utópico, porém vital, assumiu inicialmente a forma de redes, depois de associações que, na junção de encontros e produções, adentraram os anos de 1990 como o período da fundação propriamente dita. (PINEAU, 2006).

Nos anos 90 e no começo dos anos 2000, surgiram algumas Associações no intuito de difundir os estudos sobre Histórias de vida e além da Europa, América do sul e norte se comprometeram em ampliar os estudos com foco nas histórias de vida. “As conexões com as associações europeias se reforçam [...]laços com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem”. (PINEAU, 2006, p. 335).

As primeiras experiências brasileiras com pesquisas (auto)biográficas, cuja finalidade era discutir a formação, sucederam-se com a criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), por meio de aproximações das memórias e trajetórias de professoras associadas a seus percursos e aprendizagens referentes à docência. Esses aspectos foram entrecruzados com as questões de gênero. (CATANI et al., 2008)

Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2006, p. 136) diz que “[...] As biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a relação ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida”. É, portanto, a busca pela compreensão dos sujeitos,

dos sentidos que infere no mundo e, mais especificamente, do/no contexto educacional escolar. E acrescenta:

[...] A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente das autobiografias das biografias educativas em contextos de pesquisa na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (SOUZA, 2006, p. 136).

Já a pesquisadora Rosenthal, avalia o nosso comportamento de pesquisadores, em sua maioria das vezes de destrutiva desde o início da coleta de dados, pois já vamos sabendo o que o biografado vai narrar e o que é mais relevante para nossa pesquisa, a autora afirma:

Por meio dessas perguntas, estabelecemos a estrutura ou *gestalt* de sua apresentação, afastando assim a possibilidade de obter a história de vida segundo sua própria *gestalt*. Além disso, ao fazermos uma análise, desarticulamos, em sua maior parte, a coesão de sua apresentação, cortando o texto inteiro em pedaços e segmentos e registrando-os, sob códigos e categorias pré-formuladas. (ROSENTHAL, 1996, p. 199)

Alimentando que a ordem de uma história de vida tem a qualidade de *Gestalt*, afirma a autora, “é rigorosamente proibido separar de seu contexto parte de histórias de vida ou – o que é pior – fazer certas perguntas durante a entrevista, impedindo a produção de uma *Gestalt* biográfica por parte do narrador”. Assim a história de vida nos permite mais liberdade na exploração de certos elementos que, em geral, são vácuos nos textos autobiográficos e biografias e permite também maior controle sobre as informações, uma confiança no relato.

As histórias de vida nos proporcionam maiores possibilidades, por permitir explorar as relações da história individual com o contexto social, viabilizando o que outras técnicas deixam como lacunas, apreender a influência mediadora cultural com os grupos, sejam eles da igreja, dos partidos, da vizinhança, da universidade dentre outros. Assim as histórias de vida apresentam melhores condições e possibilidades de abordagens nos aspectos da vida privada, pois os rastros e pistas que o pesquisador utiliza não são fixos.

Para Bourdieu (1986), as trajetórias de vida segundo o modelo racional, não se restringe a biografias. Nas autobiografias e nas histórias de vida a questão se coloca pela tendência do próprio sujeito de ordenar e dar racionalidade a seus atos e decisões passadas – dar a suas ações uma racionalidade *a posteriori*. As histórias de vida revelam a pluralidade de

premências implicadas no trabalho de escrita autobiográfica, colocando em evidência seu caráter indireto.

Por fim, são muitas as tarefas de quem escolhe trabalhar com histórias de vida: ficar atento aos elementos da invenção, da aproximação ou da fantasia que entorna as narrativas, para que esse tipo de registro se torne uma fonte histórica sem deixar de explicitar as razões de credibilidade são atribuídas a uma parte da história de vida e não as outras, nas lembranças do passado.

2.1 Biografia e história de vida na pesquisa educacional

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56.).

As histórias de vida vêm ocupando papel de grande importância e significação dentro das Ciências Humanas, especialmente na Ciência da Educação a partir do final do século XX nas décadas de 70 em diante. Através de seus primeiros registros, seja na forma de diários ou memórias, o ser humano já escreve sua vida sem se ater a questão literária ou histórica, mas na intenção de registrar e guardar acontecimentos importantes ou não, mas que estão no curso de suas vidas.

A professora pesquisadora Delory-Momberger em suas pesquisas, objetiva compreender o biográfico na construção do indivíduo nos processos de educação, formação e socialização. Analisa o biográfico como uma categoria da experiência que permite integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Ela mostra como os seres biografam o que eles são, seja na família, na escola, no trabalho, na formação inicial e continuada são processos constitutivos da educação.

Se podemos entender o espírito de uma época, apreender as significações que uma sociedade se deu por meio de valores e finalidades dos homens que nela viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida.[...] O princípio mesmo de uma ciência humana constrói-se com base na auto reflexão e na auto interpretação que o homem, aqui o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida.[...] O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica: assim como o hermenêuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57)

Para Delory-Momberger, a unidade biográfica se constrói horizontalmente na relação com o outro e verticalmente na relação com a temporalidade. As experiências de vida e tudo que delas se extraem nunca atuam na relação única consigo mesmo, elas encontram significados nas relações interindividuais. A narrativa do outro é também escrita de si, pela e na relação com o outro. Sublinha a autora: em outras palavras, na narrativa do outro, eu me apoio prioritariamente dos *biografemas*⁶ (pessoais, sociais, históricos, culturais, imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio *mundo-de-vida*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60).

O processo de biografização nos remete a um compromisso e de transformação ao longo das experiências biográficas e de uma atitude consciente que se reconfigura, que nos leva a sermos atores e autores da nossa história, da nossa vida. Neste caso, o que a autora chama de indivíduo-trajetória, de um indivíduo-projeto, se define “menos por sua interioridade do que pelo modo como constrói sua história construindo o mundo” (2008, p. 78). Por outro lado, ao construir a figura narrativa de sua existência, o indivíduo constitui-se também num processo de socialização.

Mas como se dá a relação entre a biografização e a educação? Delory-Momberger nos remete a pensar esta relação a partir da noção de formação. Nas economias industriais, o ideal de formação visava adaptar os indivíduos aos empregos. Já nas economias emergentes, pós 1980, segundo a autora, o ponto de partida são os próprios indivíduos e formá-los significa “ensiná-los a reconhecer melhor suas competências e a construir, com elas, percursos de formação personalizados, apropriados ao desenvolvimento de aptidões, ao mesmo tempo profissionais e pessoais” (2008, p. 87-88). Cabe lembrar que a formação aqui se distancia de um ideal acadêmico e/ou instrumental e toma como parâmetro uma concepção global da formação.

Outro ponto trabalhado por Delory-Momberger e da qual ela não se declina, é a relação entre aprendizagem e biografização social. Aponta a autora que “toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inserida na singularidade de uma biografia” (2008, p.110). Firmada num pensamento social e humano do sujeito, a obra “*Biografia e*

⁶ Ferramenta de construção biográfica, o biografema, conceito forjado por Roland Barthes, e que se configura em linhas gerais como a tomada de uma característica, um detalhe, um evento da vida de um sujeito como metonímia para a narração dessa vida. Fonte: Leituras contemporâneas narrativas do século XXI. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2016/10/27/o-que-pode-um-biografema/>

Educação” mostra claramente ao leitor o potencial teórico metodológico do uso das biografias na pesquisa em Educação e Formação de pessoas. Potencializa o sujeito e suas aprendizagens

Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for a sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo, seu futuro, biografarse de outro modo (2008, p. 138)

A compreensão do pensamento de Delory-Momberger, nos leva a uma diversidade de encontros, de desconstrução e construção potencialmente férteis. Um deles é o do campo acadêmico, calcado especialmente na pesquisa em ciência da educação e seus processos formativos e o outro é o da dimensão do embate do sujeito com ele mesmo, através dos processos de biografização.

Para Peter Alheit, nós dispomos de um conhecimento de fundo biográfico que nos coloca em posição de preencher e de explorar o contexto social no qual nos movemos. “Nossa biografia contém por isso um enorme potencial de vida não vivida” (VON WEIZSACKER, 1956). Alheit nos remete a pensar a biografização como um recurso para moldar o mundo moderno e que pode ser descrita como uma competência que nos é imposta pelo processo de modernidade, mas que está intimamente ligada a profissão de pedagogos e pedagogas, não apenas para repensarmos a aprendizagem, mas como aprendizes que somos ao longo da vida, parafraseando von Foerster na sua frase, “não da escola, mas sim da vida aprendemos”.

Com isso, Alheit nos alerta para a nova sensibilidade pedagógica e que nós pedagogos temos de nos despedir da ideia de que alunos podem ser abordados do mesmo modo e que se faz necessário individualizar pedagogicamente, falar ou escrever sobre si, revelar, confessar, expor para repensarmos o modelo moderno de identidade e individualidade. O olhar etnográfico e o verdadeiro interesse pelas biografias das pessoas afetadas é pedagogicamente mais útil e faz avançar cada vez mais nos processos formativos.

A partir das discussões de Alheit e Momberger, podemos interrogar como se fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa biográfica no domínio da educação e, que essa pesquisa dos fundamentos passa, em primeiro lugar, pela procura das origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica e das formas de narrativas que lhes correspondem, em particular nas sociedades da modernidade; ela implica, em segundo lugar, que sejam precisadas as características que fazem da narrativa autobiográfica uma "hermenêutica da experiência" e que fundam as relações entre biografia e educação, entre processos de biografização e processos de formação e de aprendizagem.

E por fim, a concepção de narrativa de formação, que para Momberger é o arquétipo da individualidade moderna, é a inspiração das construções biográficas individuais, quanto para os procedimentos de formação com as histórias de vida situando a origem histórica e cultural do ser biografado. Então, levando em consideração a trajetória de vida da professora Ruth Cavalcante, e a forma com que ela se inseriu na vida no interior até sua descoberta como militante e que lhe custou a sua graduação, a sua formação, a sua convivência com a família, seu exílio e seu retorno ao Brasil, é que explicamos através desta pesquisa que todo esse percurso representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ela atravessou.

Esse modelo de narração de formação que a Europa herdou, se desenvolveu na Alemanha em torno do termo *Bildung*, que é o movimento de formação de si pelo qual o ser único, vive e participa, e adquire uma realização do humano como valor universal. Inicia-se com as primeiras experiências de vida do ser e vai seguindo as etapas marcantes de suas aprendizagens e experiências e se encerra quando o personagem atinge um conhecimento de si o seu lugar no mundo, tão maduramente que o faz viver em paz consigo mesmo e com a sociedade a que pertence. E nesse contexto se encontra a nossa biografada.

O tempo presente, devido à diversidade das teias biográficas, é um momento em que as dimensões do humano passam por profundas revisões. “Traduzir-se uma parte, na outra parte - que é uma questão de vida ou morte – será arte?”

2.2 A história e a memória na pesquisa educacional

Há imagens que acodem à mente facilmente e em sequência ordenada à medida que são chamadas, as primeiras cedendo lugar às seguintes, e desaparecem, para se apresentarem novamente quando eu o quiser. É o que sucede quando conto alguma coisa de memória. (Agostinho, 397-401, 2015, p. 218)

A temática acerca da Memória é abordada por várias linhas de pensamento, da sociologia, da psicologia, do direito, da educação, da história, etc. – o que mostra sua validade e importância na pesquisa acadêmica na contemporaneidade e seus aportes teóricos desde a antiguidade.

Tomemos inicialmente os estudos realizados por Paul Ricoeur e suas análises que partem das matizes do pensamento da filosofia antiga de Platão a Santo Agostinho, passando pelo pensamento moderno de Husserl, até a contemporaneidade aonde podemos citar Bergson. Como o próprio autor coloca, “... não temos nada melhor que a memória para

significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela. (RICOEUR, 2007, p. 40).

Ricoeur, em sua pesquisa abrange diversas preocupações, que o mesmo nomeou de públicas. Na temática Memória, ele enfoca os fenômenos mnemônicos sob a base da fenomenologia, no sentido husserliano do termo. Essa fenomenologia da memória se inicia por uma análise voltada para o objeto de memória, a lembrança que temos diante do espírito; depois, ela atravessa o estágio da busca da lembrança, da anamnésia, da recordação e por fim passa da memória dada e exercida à memória refletida, a memória de si mesmo.

Do latim *memória*, MEMOR aquele que se lembra, MEN de uma raiz indo-europeia, pensar, que nos deu também a palavra mente. É a faculdade psíquica através da qual se consegue reter ou (re)lembrar o passado. É tida também como uma dissertação escrita podendo ser de foro científico, literário ou histórico. A história das noções e das palavras é instrutiva: os gregos tinham dois termos, *mnêmê* e *anamnêsis*, para nomear de um lado, a lembrança, e sua vinda ao espírito como afecção – *pathos* -, e de outro lado a lembrança como objeto de uma busca denominada por vezes, recordação – *recollection*.

É para Aristóteles que temos de nos voltar, para colher a confissão dessa especificidade. A famosa declaração que se lê no magnífico trecho dos Parva Naturalia “*De la mémoire et de la réminiscence*” – A memória é passado – tornar-se-á nossa estrela guia para a sequência de nossa exploração. [...] A permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória. E no entanto... no entanto, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que possa significar a preteridade do passado. (RICOEUR, 2007, p. 26).

Como consciência da diferença temporal – passado, presente e futuro -, a memória é uma forma de percepção interna chamada introspecção, cujo objeto é interior ao sujeito do conhecimento: as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado relatado ou registrado por outros em narrativas orais e escritas. Além dessa dimensão pessoal e introspectiva (interior) da memória, é preciso mencionar sua dimensão coletiva ou social, isto é, a memória objetiva gravada nos monumentos, documentos.

E relatos da História de uma sociedade. Os gregos viam a memória como uma identidade sobrenatural, divina: Mnemosyne, a deusa, mãe das Musas, protetora das artes e da História. A deusa Memória dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-lo para a coletividade. Tinha poder de conferir imortalidade aos mortais, pois quando

o artista ou o historiador registram em suas obras a fisionomia, os gestos, os atos, os feitos e as palavras de um humano, este nunca será esquecido e, por isso, tornando-se memorável, não morrerá jamais. Os historiadores antigos colocavam suas obras sob a proteção das Musas, escreviam para que não fossem perdidos os feitos memoráveis dos humanos e para que servissem de exemplo as futuras gerações.

A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo. A importância da memória não se limitava à poesia e à História, mas também aparecia com muita força e clareza na medicina dos antigos. Um aforismo, atribuído a Hipócrates, considerado o pai da medicina já anunciava: A vida é breve, a arte é longa, a ocasião escapa, o empirismo é perigoso e o raciocínio é difícil. É preciso não só fazer o que convém, mas também ser ajudado pelo médico.

Os médicos contribuíram de que forma, que arte era essa que fazia o paciente falar através da interlocução com o médico? Sua memória. O médico antigo praticava com o paciente a anamnese, isto é, a reminiscência. Por meio de perguntas, o médico fazia o paciente lembrar-se de todas as circunstâncias que antecederam o momento em que ficara doente e as circunstâncias em que adoecera, pois, essas lembranças auxiliavam o médico a fazer o diagnóstico e a receitar remédios, cirurgias e dietas que correspondiam à real necessidade, a cura exata do paciente.

Além de immortalizar os mortais e de auxiliar a arte médica, para os antigos a memória ainda possuía outra função. Os antigos, sobretudo os romanos, desenvolveram uma arte chamada eloquência ou retórica, destinada a persuadir e a criar emoções nos ouvintes, através do uso belo e eficaz da linguagem. No aprendizado dessa arte, consideravam a memória indispensável, não só porque o bom orador (poeta, político, advogado) era aquele que falava ou pronunciava longos discursos sem ler e sem se apoiar em anotações, como também porque o bom orador era aquele que aprendia de cor as regras fundamentais da eloquência ou oratória.

Assim, a memória era considerada essencial para o aprendizado e os mestres de retórica criaram métodos de memorização ou “memória artificial”, que constituíam a “Arte da Memória”. Esta era parte central do ensino e do aprendizado de oratória, tornando-se, depois, uma arte usada por outras disciplinas de ensino e aprendizagem. Os romanos julgavam, portanto, que além da memória natural, os seres humanos são capazes de desenvolver uma outra memória - que amplia e auxilia a memória espontânea - e justificavam a “Arte da Memória” narrando uma lenda sobre o criador da retórica, o poeta grego Simônides de Céos.

A memória é uma atualização do passado ou a presença do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança. Durante algum tempo, estudiosos julgaram a memória como um fato estritamente biológico, isto é, um modo de funcionamento das células do cérebro que registram e gravam percepções e ideias, gestos e palavras. Para esses estudiosos, a memória se reduziria, portanto, ao registro cerebral ou à gravação automática pelo cérebro de fatos, acontecimentos, coisas, pessoas e relatos.

Essa teoria, porém, não se sustentou. Em primeiro lugar, porque, se a memória fosse mero registro cerebral de fatos e coisas passados, não se poderia explicar o fenômeno da lembrança, isto é, que selecionamos e escolhemos o que lembramos e que a lembrança tem, como a percepção, aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (há lembranças alegres e tristes, há saudade, há arrependimento e remorso). Em segundo lugar, também não se poderia explicar o esquecimento, pois se tudo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar algumas coisas, recordar outras.

Isso não significa que não haja um componente biológico, fisiológico ou cerebral na memória, pois os estudos científicos mostram não só as zonas do cérebro responsáveis pela memória, como também os estudos bioquímicos mostram o papel de algumas substâncias químicas na produção e conservação da memória.

O que estamos dizendo é que os aspectos biológicos e químicos da memória não explicam o fenômeno no seu todo, isto é, como forma de conhecimento e de componente afetivo de nossas vidas. Podemos dizer que, em nosso processo de memorização, entram componentes objetivos e componentes subjetivos para formar as lembranças.

São componentes objetivos: as atividades físico-fisiológicas e químicas de gravação e registro cerebral das lembranças, bem como a estrutura do objeto que será lembrado. Assim, por exemplo, a psicologia da Gestalt mostra que temos maior facilidade para memorizar uma melodia do que sons isolados ou dispersos; que memorizamos mais facilmente figuras regulares (círculo, quadrado, triângulo, etc.) do que um conjunto disperso de linhas.

São componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziram em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que nosso cérebro grave e registre tudo,

não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros.

Desde Platão e Aristóteles, nos referimos à memória enquanto presença/ausência, e nos remetemos a *anamnésis* quando falamos em lembrança, rememoração, buscar o que passou, e quando essa busca termina costumamos associar ao reconhecimento. Em Bergson, o reconhecimento é o centro de toda a problemática da memória em se tratando da sobrevivência das imagens do passado, o reconhecimento posto como um dado fenomenológico ainda é visto como um pequeno milagre, visto que nenhuma outra experiência dá a este ponto a certeza da presença real da ausência do passado. E nesse caso a memória nos assegura das coisas que passaram antes que tentássemos lembrar.

Pois que a memória transmite à história e, portanto, à reapropriação do passado histórico pela memória, uma vez que o reconhecimento continua um privilégio da memória, do qual a história é dependente. Embora a História nos forneça construções que ela mesma declara ser reconstruções.

Tomando como ponto de partida a recepção da história como modo de apropriação do passado pela memória esta constitui o contraponto de toda a operação historiográfica. Podemos atribuir a primeira grande potencialidade entre a história e a memória ao desenvolvimento da escrita, como meio de inscrever a experiência humana sobre um suporte material, distinto do corpo: papel, vinil, papiro, sem esquecer das inscrições que não transcrevem a voz humana: desenhos, monumentos, marcas, jardins...

Da história antiga a história contemporânea, com o advento da nova história cultural que a pretensão da história de juntar a memória à esfera da cultura atinge seu auge. Da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da história. E não podemos falar em história cultural sem nos remetermos a Maurice Halbwachs, discípulo de Henri Bergson e também da sociologia de Emile Durkheim. O pensamento de Halbwachs insere-se na perspectiva social do mestre para explicar o funcionamento da memória, tema principal de sua obra.

As pesquisas de Halbwachs estão centradas nas condições da memória, aonde ele tenta construir uma ligação entre a Psicologia e a Sociologia. Nos anos de 1920, ele estabelece o conceito de memória coletiva, no campo da sociologia, acreditando que a memória é influenciada pelos quadros sociais que a antecedem e determinam. Assim ele baseava-se na ideia de que a memória era formada pelo que ligava as pessoas no social e no que as pessoas vivenciavam. Halbwachs entendia que os quadros sociais da memória eram a combinação das

lembranças individuais de vários membros de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 1925, p. 7).

Um dos pontos levantados por Halbwachs é a crítica que ele faz à insistência dos seres humanos em atribuir para si mesmo ideias, reflexões, sentimentos e emoções são produtos das nossas vivências em grupos, pois até mesmo nossas opiniões são muitas vezes a opinião do que extraímos dos jornais, dos encontros com amigos, dos livros, como se essas opiniões fossem nossas. Mas, o autor ressalva que a memória coletiva, mesmo sendo de grupos, “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Os indivíduos são importantes no processo da rememoração, mas a relevância vem dos grupos, da junção dessas memórias que formam a memória coletiva.

Halbwachs opõe memória coletiva e memória histórica, pois a história acontece o tempo todo, antes mesmo de nascermos os fatos se passaram e se passam e não podemos nos lembrar do que não vivenciamos. Sabemos das coisas através do contato com os grupos, família, escola, documentos, museus, jornais, dentre outros que fazem parte da memória de uma nação, e que para recordá-las nos submetemos a memórias de outras pessoas.

É na história vivida que se apoia a memória. A “nossa” memória é a coletiva, vivenciada. A história começaria no ponto em que a memória social (amparada no grupo vivo) se apaga, pois é necessária distância para escrever a história de um período. Para que a memória dos acontecimentos não se disperse, não se perca, deve ocorrer a fixação por escrito das narrativas, pois “os escritos permanecem, enquanto as palavras e o pensamento morrem” (HALBWACHS, 2006, p. 101).

Quanta a memória e a história, o autor as diferencia em dois aspectos. Um é que a memória coletiva é “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 2006, p. 102).

O outro aspecto, relativo à história, é que a mesma introduz divisões simples na corrente dos fatos, com textos legíveis, independente dos grupos, admitindo-se ser caracterizada como um “painel de mudanças”, onde apenas é perceptível a soma das transformações que levam a um resultado final, pois a história “examina os grupos de fora e abrange um período bastante longo”. Ao contrário, “a memória coletiva é o grupo visto de dentro e durante um período que não ultrapassa a duração média da vida humana” (HALBWACHS, 2006, P. 109)

O historiador March Bloch, faz algumas críticas em relação ao pensamento de Halbwachs, a começar pelo uso da expressão memória coletiva que se restringe no pensamento de Halbwachs a comunicação entre indivíduos e de como o mesmo aponta a forma de como as lembranças coletivas passam de geração a geração no mesmo grupo. Para Bloch, as respostas variam de acordo com o grupo e que Halbwachs toca muito superficialmente nesse ponto quando afirma que a sociedade deve ligar-se a novos valores na contemporaneidade. Para Bloch, memória coletiva é diferente do modo de como os indivíduos ou grupos, guardam suas lembranças e que os mais idosos não negligenciem a transmissão dessas representações aos mais novos.

Além disso, Bloch discorda também da conceituação de Halbwachs em relação a oposição memória e história. Para Bloch, a memória, tanto a coletiva como a individual, não conserva exatamente o passado, ela o reconstrói incessantemente, partindo do presente. Toda a memória é um esforço. (BLOCH, 1925, p. 77).

Posteriormente, Halbwachs reconhece que a memória só pode ser elaborada se pensada a partir de um passado, seja pelo indivíduo ou pela coletividade. Bloch também reconhece a importância da obra de Halbwachs e suas análises categóricas. E essas inúmeras pesquisas nos ajudam a elaborar nosso pensamento em relação a nossas pesquisas acadêmicas, levando em consideração um pouco de cada pesquisador ou historiador.

A partir de todos esses apontamentos é que podemos ressignificar a trajetória de vida de um indivíduo, no caso aqui da professora Ruth Cavalcante, que traz consigo suas memórias de um tempo em que não era só dela, mas de um grupo de estudantes, professores e militantes que sabiam que poderiam viver ou morrer por ideais que garantiriam a liberdade de muitos, não só apenas de quem lutava por dias melhores.

Expor essas lembranças, as dores, os medos nos remete a pensar em tudo que autores como Halbwachs, Bergson, Bloch, Santo Agostinho, Platão, Ricoeur, Bosi, dentre outros nos permitiram pensar cientificamente para poder entender o que se passa ou passou na vida de quem se prontifica a contar uma história de vida. E Bosi nos inflama: “ Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Lembrança puxa lembrança, e seria preciso um escutado infinito” (BOSI, p. 39). A memória por assim dizer é a mãe da narrativa.

A história é um processo narrativo. Se não houver tempo, espaço e atores não há como estudar e fazer história. A história se constitui de mudanças, permanências, rupturas, sincronia, avanços e retrocessos. Assim dissemos que a História é a disciplina que faz parte de uma extensa área do conhecimento que conhecemos como Ciências Humanas. A Filosofia, a

Sociologia, Antropologia, Geografia são disciplinas da área de humanas muito próximas a História, que tem dentre os seus objetivos, o principal que é de estudar a ação das sociedades humanas no tempo. A história sempre recorre a outras disciplinas para desenvolver o seu trabalho.

Para Neves (2005), História é investigar, procurar. Palavra de origem grega. Para Rank, baseado nos estudos de Lopes e Galvão (2001), a história é uma narração de fatos, tal como eles aconteceram. E para Le Goff (2003), história não é a ciência do passado, mas a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15).

No século XIX, muitas ciências foram estruturadas, recebendo novos aspectos e formatos, que as tornaria importantes, prestigiadas e respeitáveis. A história foi uma delas, bem como a sociologia e a antropologia. O que conhecemos hoje como ciência da história desenvolveu-se no século XIX.

França e Alemanha são apontadas como os berços da moderna ciência da história. A Europa estava irradiada pela tradição metafísica das reflexões de Immanuel Kant e de Herder, seguidos por Hegel e Schopenhauer. Com toda essa filosofia a história se desenvolvia como uma História Universal e não mais como “histórias particulares” e sim a história da humanidade como um todo.

Essa corrente que buscou pensar a história a partir de sua singularidade ficou conhecida como historicismo que se baseava na tradição interpretativa de textos, que conhecemos como hermenêutica desenvolvida principalmente na Alemanha. Na França, durante o século XIX também, desenvolveu-se a Escola metódica, que tinha como objetivo tornar a história uma ciência metodologicamente rigorosa, influenciada pelo positivismo de August Comte.

Todos esses embates entre a metafísica e a hermenêutica, nos trouxe grandes discussões que inseriram as reflexões sobre a história. Compreender implicava interpretar e criar ao mesmo tempo. O principal historiador dessa nova abordagem em história foi Wilhelm Von Humboldt, cuja obra “Sobre a tarefa do historiador” é muito lida até hoje.

Segundo Humboldt, a percepção e abrangência não podiam ser reduzidas à explicação demonstrativa. Compreender exigia um diálogo com o passado, com a tradição, para agir no presente. Para os metódicos a história era entendida como ciência nos modelos positivistas.

No século XX, a história também era configurada como ciência, mas uma ciência redefinida como a “dos homens no tempo”, como sintetizou Marc Bloch, historiador francês que veremos mais adiante. A partir dessa definição, a história foi ganhando novas abordagens

em relação as fontes e a escrita. A história oferece aos homens do presente condições para agir, para gerir a sua existência.

Le Goff nos proporciona novos entendimentos sobre a História: a História como uma procura das ações realizadas pelo homem; a História como “ o que os homens realizaram”, e a História como uma narração. Para o autor “[...] a historicidade exclui da história com H maiúsculo: Tudo é histórico, logo a história não existe” (idem, ibidem). Então, observamos uma preocupação do autor com os deferentes sentidos que o termo possa nos apresentar.

O historiador nos adverte para as possíveis confusões que esses sentidos possam significar, observando a diferenciação entre Ciência da História e Filosofia da História pois “[...] a fronteira entre as duas disciplinas, as duas orientações, não está estritamente traçada nem é traçável (em última hipótese). O historiador não pode concluir que deve evitar uma reflexão teórica, necessária ao trabalho histórico. (LE GOFF, 2003, p. 20).

Para March Bloch, a história não é uma ciência do passado, mas a ciência dos homens no tempo. Para o autor, a história é uma literatura, é uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza mas também sua virtude, não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas. Bloch propões uma história mais ampliada mais aprofundada. A história, ciência do tempo e da mudança.

Bloch também se pauta incessantemente pelas possibilidades que a psicologia pode oferecer ao historiador e desenvolve uma tentativa de uma lógica do método crítico que lhe permite recolocar, a história no “conjunto das ciências do real”, sempre sensível a unidade do conhecimento. Compreender e não julgar. Dessa forma, o autor define a história contemporânea, uma história não linear, mas de rupturas e descontinuidades, às vezes inultrapassáveis.

Durante o século XIX, o século dos “nacionalismos”, quando as nações estruturavam-se em sentido moderno, o historiador e a história possuíam grande importância e prestígio. O historiador enquanto “produtor” do passado era parte indispensável da vida nacional. A história ainda não estava separada da literatura e o historiador tinha a preocupação estética de escrever bem. Atualmente o historiador não é um personagem-chave da nossa sociedade, e a busca do caráter de ciência para a história afastou-o do solo literário.

Os historiadores percebem cada vez mais que o tipo de história por eles produzida não é mais direcionada para um público geral exatamente por ter se distanciado da literatura. A maior parte da produção historiográfica não tem essa ligação com o campo literário,

dedicando-se quase que exclusivamente à ciência. Essa quase que exclusividade para com a ciência é a produção de livros desinteressantes.

A história, diz Peter Gay, “é uma arte durante boa parte do tempo e, é uma arte por ser um ramo da literatura.” A história se configura num amálgama de ciência e arte. Esta natureza dual impõe-lhe um estilo literário muito especial que, no entanto, não deve interferir na ciência do historiador. Os historiadores têm sua própria maneira de historiar.

A história vista como ciência, deve buscar se importar com o humano no geral e explicar com isso o funcionamento da sociedade. Deve transcender a ciência, explicando o mundo real e ensinar aos outros como vê-lo com olhos críticos para [...] transformá-lo. Nossa obrigação é a de ajudar a que se mantenha viva a capacidade das novas gerações para raciocinar, perguntar e criticar criando possibilidades de mudar o presente e construir um futuro melhor. (FONTANA, 1992, p. 114).

Nessa perspectiva histórica é que se apresenta essa pesquisa. Buscar na história da cidade de Fortaleza e do Brasil a trajetória de vida de uma mulher, que através dos seus ideais se juntou a vários grupos numa época em que o Brasil clamava por uma democracia e se via preso a um sistema militar que “prendia” a sociedade a forma de viver sem qualquer liberdade, fosse de falar, de cantar ou de agir.

Trazer, através da história narrada os principais momentos da vida de Ruth Cavalcante, que se entrelaçava ao mesmo tempo com a vida de outros milhares de jovens, professores, artistas e intelectuais, é memorizar e eternizar esse registro de uma pessoa, que juntamente com outras, foi destemida, corajosa, sonhadora e uma mediadora cultural, relevante a nossa história local e nacional. Talvez sem o reconhecimento e conhecimento por parte da população, mas por uma minoria que acompanha ou que pesquisa histórias de vidas, de mulheres, de educadoras, militantes ou ordenadas.

2.3 Educação e mediação cultural

Fruto da necessidade de percebermos o presente eivado de incertezas, indecisões, incompreensões e revolta (interior ou exterior) recorreremos normalmente à memória da História para nos trazer o elixir da pacificação e, sobretudo, da compreensão. Na Educação como em muitas outras vertentes, precisamos que o tempo passado e as suas experiências, nos traga essa racionalidade que a pressão do presente muitas vezes não nos deixa alcançar. (Luís Alberto Alves)

A palavra “Educação”, em português, vem de “**Educar**”, a origem desta, por sua vez, é do Latim **EDUCARE** que é um derivado de EX, que significa “fora” ou “exterior” e DUCERE, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, em latim,

educação tinha o significado literal de “**guiar para fora**” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo.

No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. Para Brandão, Educação é:

(...) como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, p. 04)

A educação existe aonde não há escola, em todas as vivências do ser humano. Podemos dizer então que a educação é o processo mediante o qual se afeta a uma pessoa estimulando-a para que desenvolva suas capacidades cognitivas e físicas para poder se integrar na sociedade em que vive.

No sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo. Educar é a ação de promover a educação, que compreende todos os processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade da cultura de uma sociedade.

Nas sociedades modernas, a educação é considerada um direito humano elementar e um direito coletivo, um fenômeno universal, histórico e necessário para que os povos possam subsistir, visto que a educação é considerada a melhor ferramenta de luta contra qualquer tipo de exclusão e contra as injustiças. Possibilita o crescimento individual, a produção e a reprodução social e cultural e permite a sobrevivência humana. Brandão, mais uma vez completa: “A educação ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o constitui e legitima. Produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades” (BRANDÃO, p. 11).

Pensando essa educação que transforma e que cria o novo homem é que Ruth Cavalcante se constituiu, através da educação em família, no interior do Ceará, com o contato direto com a natureza, posteriormente a educação vinculada à religião católica e depois vinculada com o social e com a política. Essa mistura de educação formal e educação informal a constituiu num ser atuante, inquieta com o que era imposto, seja pela igreja, seja pelos governantes, atuante em movimentos estudantis e participativa na vida política do seu estado. Ela se descobriu professora, antes mesmo de saber a teoria, se sentiu incomodada com a falta de formação para as classes menos favorecidas e não mediu esforços pra transformar sua realidade, se tornando uma mediadora cultural, sempre com um projeto político-cultural, dedicado a mediação através da comunicação com públicos externos compostos por um público não especializado, e foi na maioria das vezes criadora e mediadora, desafiando as questões teóricas de sua atividade intelectual por querer alcançar a igualdade para todos.

A temática da mediação cultural nas últimas três décadas voltou a ocupar um papel de relevância nos discursos que apelam à formação de um público cada vez mais preocupado com o contexto político, das artes e cultura em geral.

Na Europa. A questão da mediação cultural assume um papel importante na política a partir de 1970, evidenciada nos programas de formação atraindo públicos ligados às artes, a cultura e a educação. Compreendendo assim, a mediação cultural como um imperativo social (Lamizet, 1999), que entende a importância da cultura como sustentáculo civilizacional, associada a memória histórica e social, contribuindo para que pessoas se construam no espaço público, favorável ao desenvolvimento de práticas coletivas de sociabilidade e de cidadania ativa.

Analisando a época do contexto educacional da professora Ruth Cavalcante, podemos constatar que a mesma desenvolveu suas práticas educativas já imbricadas no seu próprio processo histórico bem como na influência de Paulo Freire e da formação política advinda dos grupos aos quais ela participava, como a Juventude Estudantil Católica - JEC⁷ e a Ação Popular - AP⁸, levando-a a uma posição de destaque por ser uma líder nata e por ter

⁷Associação civil católica reconhecida nacionalmente pela hierarquia eclesiástica em julho de 1950 como setor da Ação Católica Brasileira (ACB) encarregado de difundir os ensinamentos e a doutrina da Igreja junto aos estudantes de nível secundário. Desapareceu em 1966, quando a nova orientação firmada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) levou ao esvaziamento da ACB e de seus ramos especializados. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-estudantil-catolicajec>

⁸ Organização política de âmbito nacional, fundada durante um congresso promovido pela Juventude Universitária Católica (JUC) em Belo Horizonte, entre 31 de maio e 3 de junho de 1962. Integrada basicamente por membros da JUC e da Juventude Estudantil Católica (JEC), seu objetivo era formar quadros que pudessem “participar de uma transformação radical da estrutura brasileira em sua passagem do capitalismo para o socialismo”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-popular-ap>

uma prática social que antecede sua formação profissional, o que podemos evidenciar de mediação cultural na medida que a mesma articula permanentemente a produção e a recepção culturais num constante processo dinâmico.

Tomando a mediação cultural como um ato autônomo, com identidade e ações próprias, definidas em relação a produção e recepção de informação e cultura, é que definimos a prática impulsional da professora Ruth Cavalcante por assim resumida a mediação mais produção mais recepção o que leva como produto final dessa ação reflexiva a transformação e a uma consciência crítica, que podemos encontrar nas abordagens de Paulo de Freire.

Sendo assim, ela se estrutura e se constrói a partir das vivências do professor, das suas experiências teóricas, práticas, emocionais e sociais: “[...] É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116).

3 A PROFESSORA RUTH CAVALCANTE ENTRE A MILITÂNCIA E A DOCÊNCIA NO ATO DE ENSINAR

A proposta desta reflexão não é reconstruir a história de vida, muito menos a história dos partidos políticos e dos movimentos estudantis que ganharam às ruas do Ceará e de todo país, mas registrar as marcas, como hoje, no protagonismo de uma professora popular, cujo fazer pedagógico é narrado, revisitado e rerepresentado pelas memórias que emergiram nas entrevistas. Este exercício de pensamento que possibilita a reflexão da realidade pela História é a possibilidade de “[...] validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado [...]” (STEPHANOU e BASTOS, 2009, p. 417). A Memória, não sendo a História, são indícios, documentos de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos daquilo de que se lembram e esquecem, a um só tempo.

Não obstante a todo esse arcabouço de ideias e práticas que envolvem o processo de educação do ser humano, surge a educação pensada para a liberdade e para a emancipação do homem, através de seu grande idealizador Paulo Freire, filósofo e pedagogo brasileiro que se destacou no Brasil e no mundo desde a década de 50 por trazer outros conceitos sobre a Educação, conceitos estes que influenciou por toda a trajetória da professora e militante Ruth Cavalcante, inclusive a levando para muito perto do seu grande mentor no projeto de Alfabetização que ganhou larga visibilidade e amplitude no país nas décadas de 60 e 70 por se tratar de um método crítico e potencialmente formador. O método Paulo Freire⁹.

Michael W. Apple, professor da Universidade de Wisconsin – Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais na área do currículo e na análise das políticas educacionais e um dos principais difusores do pensamento freireano nos Estados Unidos, destaca que as numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalho educacional crítico. Para António Nóvoa, professor da Universidade de Lisboa, Portugal, autor de diversas obras científicas no domínio da Educação, a vida e a obra de Freire constituem uma referência obrigatória para várias gerações de educadores.

⁹ O Método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que criticava o sistema tradicional, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita. É a leitura da palavra, proporcionando a leitura do mundo. Fonte: Fazer Pedagogia. Disponível em: <<https://fazerpedagogia2.webnode.com.br/pensadores/2/>>

No entanto, é importante destacar alguns aspectos de sua teoria epistemológica. Dentre tantos aspectos, destacamos de sua teoria: a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a necessidade de o professor ser pesquisador e ter rigor científico nas suas aulas; a problematização e a interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares.

Nóvoa (2007) questiona: o que nos leva a ser professor? Enquanto que Huberman (2007) frisa que esse é um processo, que ser professor não ocorre assim do nada, mas, sim, das escolhas e de como vamos desenvolvendo a carreira docente. Esse tripé ação, reflexão, ação norteou e norteia ainda hoje as vivências e práticas educativas da professora Ruth Cavalcante, voltadas para uma humanização, no sentido de superação demonstrando em suas práticas a crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito histórico, como defendia Paulo Freire.

A prática pedagógica de Paulo Freire, conforme afirma Weffort, o respeito à liberdade dos educandos, que nunca são chamados de analfabetos, mas sim de alfabetizando. Ao educador cabe apenas registrar fielmente o vocabulário dos alfabetizando e selecionar algumas palavras básicas em termos de frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam, estas são as palavras geradoras.

Para ele, a educação requer, de forma permanente: a) O cultivo da curiosidade; b) As práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) Os atos de leitura do mundo; d) A problematização desse mundo; e) A ampliação do conhecimento que cada um detém sobre o mundo problematizado; f) A interligação dos conteúdos apreendidos; g) O compartilhamento do mundo conhecido a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Uma das grandes preocupações de Freire era a construção de uma pedagogia que possibilitasse ao educando condições reais de tomar decisões sociais e políticas. Para ele a ideia de liberdade só fazia sentido se fosse um desejo do povo e o processo de democratização e da liberdade eram conquistas que, só se efetivariam através de lutas das classes populares, visor que as classes dominantes tinham como objetivo domesticar as classes populares.

A pedagogia da libertação possibilita aos educandos a conscientização e compreensão das estruturas sociais. Freire acreditava não ser possível a existência da educação fora da sociedade e cultura humana. A educação proposta por ele é uma educação como um ato de amor que não deve fugir do debate acerca da realidade, formando homens críticos que interage no processo de democratização. O mais importante para Freire era construir uma pedagogia de comunicação que conseguisse fazer o diálogo entre saberes escolares e realidade social com uma visão crítica aonde a consciência desabrocharia e os

envolvidos no processo pudessem perceber o valor da cultura e o seu papel ativo na construção cultural.

Com essa base epistemológica em Paulo Freire mais a sua inserção na Juventude Católica e posteriormente no partido político Ação Popular, foi que a Professora Ruth iniciou suas atividades educacionais antes mesmo de se formar em Pedagogia, antes de entrar pra faculdade. Convidada por uma de suas professoras da escola em que concluiu seu 2º Grau Pedagógico, ela iniciou sua prática pedagógica no Movimento de Educação de Base – MEB¹⁰, agregando assim sua prática de mediação cultural com o ato de ensinar, fortalecendo cada vez mais sua identidade, pois

[...] Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

A partir dessa concepção, Ruth Cavalcante sustentou toda sua prática social, política e profissional, tentando das formas que lhe eram concedidas mediar cultural e criticamente todos os agrupamentos em que se envolveu, fosse na escola como rebeldia por não entender porque que tudo tinha que ser imposto e não conversado, fosse com as determinações do grupo de juventude ligado a Igreja católica, fosse no partido com uma centralização de gestão, fosse na prisão com as pessoas que conviveram com ela, fosse no exílio ou na cotidiano da vida essa dialética do que se vivia e do que podia ser transformado através de formação política e da educação é uma constante na vida da professora Ruth Cavalcante, pois ela através do seu ativismo pode comprovar que o método de Paulo Freire foi positivo e eficiente no que diz respeito a conscientização crítica do ser humano o levando a uma liberdade de ação, de poder transformador e de emancipação humana, assim ela recorda,

[...] tive época de ter três mil alunos de uma só vez, porque era pela escola radiofônica, em cada lugar tinha os monitores que a gente preparava, e a gente dava aula pelo rádio e o monitor ia orientando. Era interessante porque a cada três meses eu tinha como função visitar as escolas [...] por orientação da equipe nacional a gente tinha que visitar as escolas pra ter um contato direto com os alunos. Quando eu chegava era uma admiração geral, qual a imagem que se tinha da professora? Era uma senhora, gorda, de óculos, e eu tinha voz que parecia de uma pessoa mais velha.

¹⁰ MEB, criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), que previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos subsequentes. Para cumprimento do decreto, foi assinado no mesmo dia um convênio entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>

Quando eu chegava, corria todo mundo pra me olhar, não acreditavam que a professora era aquela menina. Eu tinha era o quê? (pausa), 21 ou 22 anos. Então o trabalho do MEB foi a maior escola que eu tive! Porque além de estar trabalhando com essas pessoas, a produção das aulas... e eu tinha contato direto com a população, viajava para lugares que nem o carro subia[...]

Essa fala traz à tona uma realidade muito presente na educação brasileira do início do século XX: a escassez de escolas públicas para atender a população, até mesmo porque a educação acabava sendo direcionada a uma pequena parcela da população brasileira que pagava por esta (SAVIANI, 2007). Não podemos esquecer que esse período foi muito conturbado é marcado por movimentos oriundos do meio estudantil e de intelectuais que vai desencadear um otimismo em relação ao país, de forma que a classe média começa a reivindicar seu espaço e a educação começa a ser percebida como a possibilidade de mudança, de uma nova sociedade, de forma que, através da transformação do homem, se poderia mudar a sociedade, revelando um período de otimismo pedagógico (PEREIRA, 1999; SAVIANI, 2007). Por outro lado, essas reivindicações vêm ao encontro das ideias da Escola Nova e da ampla discussão na sociedade sobre o papel do Estado em prover a educação pública para a sua população, sendo de acesso a todos (SAVIANI, 2007).

3.1 A formação da professora Ruth e sua entrada no curso de Pedagogia da FACED-UFC na década de 1960.

Ruth Cavalcante teve sua primeira experiência como professora logo após terminar o Curso Normal, sua professora de Português Ivone Garcia a convidou para assumir seu lugar no MEB de professora locutora, pois iria cursar Mestrado em São Paulo. Ruth mesmo surpresa e sem experiência aceitou o convite, após escutar da professora que ela iria trabalhar em um projeto que tinha como base epistemológica a teoria de Paulo Freire e seu método de alfabetização. O grande sonho de Ruth estava prestes a se tornar realidade. Ruth iniciaria uma experiência que mudaria sua vida em todos os sentidos.

O MEB foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e apoiado pelo Governo Federal, mediante decreto presidencial e convênios com vários ministérios. Embora oficialmente separada do Estado, desde a proclamação da República, a Igreja Católica em muitos momentos foi sua aliada. Essa aliança foi forte no governo nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, por iniciativa dos bispos progressistas do Nordeste brasileiro. Com elevados índices de mortalidade infantil, desnutrição e

analfabetismo, na conjuntura da Guerra Fria, essa região era considerada “barril de pólvora”, temendo-se que nela se repetisse a Revolução Cubana.

O MEB tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas. Após dois anos de funcionamento reviu esse objetivo e, alinhando-se aos outros movimentos de cultura popular, passou a entender a educação de base como processo de “conscientização” das camadas populares, para a valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. Mudou também seu modo de atuação e o conteúdo de suas aulas radiofônicas, conforme retratado no Conjunto Didático *Viver é Lutar* para recém-alfabetizados, que apreendido por forças da direita, foi pedra de toque da repressão após o golpe militar de 1964.

Por ser ligado à Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe. Apesar do estrangulamento provocado pela suspensão do apoio governamental, reviu seu modo de atuação, particularmente no que dizia respeito ao sistema radio-educativo. Nesse esforço, preparou o Programa para as escolas radiofônicas em 1965, com os respectivos manuais para os professores e textos de fundamentação, assim como o Conjunto Didático *Mutirão* (livros 1 e 2) e o *Mutirão pra Saúde*. Ao mesmo tempo, elaborou estudo específico sobre escolas radiofônicas.

No mesmo período, a partir das experiências realizadas em Goiás, nos “encontros” com a população, e no Maranhão, com o treinamento de líderes para o sindicalismo rural, e valendo-se do referencial teórico que fundamentava a ação de agências de desenvolvimento francesas no Senegal e no Marrocos, sistematizou o projeto de animação popular. A animação era uma forma de ação direta com as comunidades rurais, tendo em vista a crítica da situação por elas vivida e a superação de seus problemas imediatos, numa concepção de desenvolvimento integrado. Essa perspectiva permitiu-lhe original prática de participação popular, interrompida pelo endurecimento da ditadura, após 1968.

Em decorrência da apreensão do livro de leitura *Viver é lutar* e estando mantida a necessidade de dispor de material didático próprio, o MEB decidiu preparar outro conjunto didático, novamente para atender com prioridade o Nordeste. Esse conjunto foi designado *Mutirão* e sua elaboração foi antecedida pela montagem do *Programa 1965* para as escolas radiofônicas, no qual estavam indicadas atividades relativas ao trabalho agrícola (preparo do terreno, plantio, colheita e venda), as operações e sistemas de trabalho referentes a cada uma dessas atividades e o programa a ser desenvolvido (objetivos, atitudes motivadas

pelos textos das lições, palavras-chave para a alfabetização e seus desdobramentos, conteúdos de matemática e relativos à promoção humana e à educação sanitária).

O conjunto didático compreendia o *Mutirão I*, livro de alfabetização de adultos; o *Mutirão II*, livro de leitura para adultos, com o encarte *Mutirão pra Saúde*. Os dois últimos foram ilustrados por Ziraldo com desenhos a bico de pena, reproduzindo os traços dos bonecos de Vitalino. Foi preparado também um folheto com Instruções para aplicação dos livros de leitura *Mutirão I* e *Mutirão II*. Todos esses textos foram publicados em 1965 e no mesmo ano foi redigido o documento Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos alunos, publicado no início de 1966.

Ruth aceitou o convite, e foi fazer seu primeiro treinamento com a equipe nacional do MEB, nos dias 29, 30 e 31 de março de 1968. Região Norte e Nordeste. Mas ao término do seu treinamento, os novos professores locutores começaram a viver a ditadura militar instituída pelo Golpe de 1964 e o treinamento foi suspenso. Em uma fala Ruth nos recorda:

[...] A equipe do MEB havia gravado os últimos episódios narrados nas rádios. Nós pensávamos que era mentira, mas estava tudo gravado. Os organizadores do treinamento trataram de organizar a saída dos professores e cada um retornar para seu estado. [...] E suspenderam tudo! [...]

Esse acontecimento em abril de 1964 cessou o sonho de Ruth, ela pensava que jamais teria a oportunidade de trabalhar sob a orientação de Paulo Freire tinha realmente acabado. Mas em julho do mesmo ano, a equipe nacional do MEB ligou para os professores e avisou que a Ditadura havia permitido que o projeto continuasse, mas sob total vigilância da Polícia Federal. As aulas gravadas na rádio Assunção em Fortaleza, pela professora locutora Ruth teria que ser ouvida antes de ser liberada para os alunos dos municípios no interior do Estado.

Ruth permaneceu dois anos como professora locutora, como normalista, até que a professora Luíza Teodoro, comunicou aos professores normalistas que eles teriam que entrar na Universidade. Já estavam em 1965. Ruth se preparou com uns amigos para fazer o teste de vestibular da UFC. Então com os recursos que tinham, sem fazer curso preparatório, com as leituras e com a experiência adquirida foram fazer o vestibular e passaram nas primeiras colocações do certame. Ruth passa a ser aluna da UFC na FACED – Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia em 1966.

As memórias permitem compreender como a educação no campo foi acontecendo. O envolvimento, a representação que o professor ocupava neste período (décadas de 1950/1960) revelam à docência marcada pela persistência, afeto e reconhecimento social. As marcas da resistência se evidenciam no olhar desta professora e transbordam ao rememorar histórias que se pautam pela determinação, pela coragem e pela vontade de levar conhecimento às pessoas que moravam distantes da capital, aspectos que a singularizava como professora por ser tão jovem e já tão decidida pelo caminho da docência, que exerceu funções que transcendem a materialidade do fazer pedagógico. Em cada localidade, em cada momento do seu percurso, estava acompanhada pelo fazer pedagógico que dizia da história do lugar, da preocupação com os espaços ocupados, do compromisso com as questões políticas e sociais, sempre pensando no coletivo.

[...] É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 2007, p. 55).

Ruth foi se construindo, em meio a todas essas mudanças, porque a mudança maior era ela, pois se sentia parte do todo. Almeida (2001) afirma que as pessoas são resultado “das marcas do passado” que se acumulam com o passar do tempo; que elas são reveladoras do ponto de vista das construções, sucessos, crises, rupturas e permanências. O trabalho com memórias oportuniza que se conheça e se compreenda melhor o processo educacional de uma época. As lembranças desta professora dizem deste período de vivências de educação no campo, aonde a mesma foi se constituindo ao mesmo tempo em que sua trajetória de professora vai sendo e acontecendo neste espaço.

Ao iniciar o curso superior, Ruth que era ligada à Juventude Católica Cearense - JEC, automaticamente passa a ser da Juventude Universitária Cearense - JUC¹¹. Assim que

¹¹ Associação civil católica reconhecida nacionalmente pela hierarquia eclesiástica em julho de 1950 como setor especializado da Ação Católica Brasileira (ACB). Seu objetivo era difundir os ensinamentos da Igreja no meio

conhece a dinâmica da Universidade Ruth já se aproxima do diretório Central dos Estudantes - DCE da UFC, se candidata, ganha e passa a ser a primeira mulher a compor o grupo gestor. Então começa a trajetória de aluna universitária, educadora e militante Ruth Cavalcante. De acordo com uma reportagem no Jornal Diário do Nordeste, de 1998, intitulada Cenas do passado;

Ruth Cavalcante era considerada a musa do movimento estudantil em Fortaleza. Esta loira dos olhos azuis foi a primeira mulher a entrar na direção do diretório Central dos Estudantes (DCE, da UFC, eleita como vice-presidente. Articuladora e líder respeitada, em 68, ela estava em todas as passeatas, concentrações e confrontos. Paralelo às atividades políticas, trabalhava como educadora, através do método Paulo Freire para alfabetizar adultos(...). Diário do Nordeste, Domingo, 20 de dezembro de 1998.

Ruth estudava pela manhã e pela tarde preparava suas aulas, participava dos movimentos estudantis que eclodiram em Fortaleza, e a noite transmitia suas aulas pela rádio Assunção. Ruth iniciou sua vida acadêmica em um período bastante conturbado para os estudantes. O curso de Pedagogia da UFC ainda estava tomando seus contornos, como nos relata o professor Antônio Carlos Machado, em seu artigo: Alternativas na formação do professor: o curso de Pedagogia da FAGED – UFC no qual o mesmo se utiliza de dissertação da professora Maria Estrela para nos situar no primeiro período do curso de Pedagogia que vai de 1963 a 1968, que corresponde ao período em que Ruth entrou na Universidade;

(...) O primeiro período, de 1963 a 1968, caracteriza-se pela formação do educador generalista. Segundo a professora Estrela, a formação do educador generalista “pedagogo” adota o modelo das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Seu perfil profissional caracteriza-se por uma cultura geral na área da educação, com predominância na formação psicológica de linha cognitivista ou behaviorista. O Curso em si não proporcionava uma visão crítica da sociedade nem da educação, pois as leituras prescritas se fundavam no idealismo ou no positivismo. Esse período tem início com a Reforma Universitária regulada pela Lei 5540/68, votada pelo Congresso Nacional, já, submetida à tutela do regime militar iniciado com o golpe de 1964. A autora acentua que, se alguns alunos tinham uma visão crítica, esta era decorrente, sobretudo, do movimento estudantil e da participação em movimentos de cultura popular. (MACHADO, A. C. Almeida, 2013, p. 116)

Ruth se encontrava a frente desse processo de formação crítica porque vivenciava a experiência com a educação popular e de campo, já tinha formação política e já participava de movimentos sociais e estudantis. Sua prática antecede sua formação, formação esta que não aconteceu porque em 1968 após sua participação no Congresso da UNE – União Nacional dos Estudantes, Ruth ficou impedida de retornar à Faculdade por ter sido presa, e em 1969

universitário. Desapareceu entre os anos de 1966 e 1968, quando a nova orientação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em relação aos movimentos leigos da Igreja provocou o esvaziamento da ACB. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>>.

teve sua segunda prisão na UFC, mas no campus da Química aonde oferecia uma formação para alunos que queriam trabalhar como professores alfabetizadores.

Não foi por acaso que na Faculdade de educação da UFC que surgiram as lideranças mais combativas desse período, que se opuseram tanto à violência imposta pelo Golpe como pelo direito dos professores e alunos terem uma formação mais crítica condizente com a nossa realidade. Machado (2013), conclui que “o curso de Pedagogia da UFC, que começou a funcionar em 1963, foi implantado em um momento rico da história contemporânea do Brasil em termos de ideias, propostas e lutas por mudanças(...)”. (MACHADO, A. C. Almeida, 2013, p. 122). Não foi por acaso.

3.1.1 O contexto educacional brasileiro e cearense na década de 1960

A década de 60 do século passado foi marcada por revoluções e deixou um legado de lições bem como um triste e irreparável momento da nossa história nacional, pois foi nesse período que se instaurou a ditadura militar, mais especificamente em 1964, e foi marcada pela repressão, violência, censura e principalmente pela falta de democracia. Em 1968 foi decretado o Ato Constitucional nº 5 AI-5¹², que foi o mais repressivo da ditadura militar pois, proibia as manifestações políticas, a censura aumentou, o habeas corpus foi cancelado e a violência militar contra pessoas chegou ao seu mais alto nível de agressões e torturas, que levaram muitos jovens de movimentos sociais, artistas e intelectuais as prisões, as torturas e inclusive o desaparecimento de muitos que até hoje não foram encontrados.

Sobre esses fatos, Vasconcelos nos esclarece em relação a violência gerada nesse contexto, marcada simbolicamente pela exclusão, negação de identidade, perda de relações afetivas e de interdição discursiva:

Nessa construção simbólica, o autoritarismo brasileiro foi montando, ao longo do tempo, processos de controle sempre mais sofisticados, gerando no conjunto da sociedade um pânico generalizado e a afirmação ainda maior das ideias de Segurança Nacional. As torturas, as violências físicas que impunham sofisticadas técnicas de suplícios, complementavam cada vez mais o processo de pânico gerado na sociedade, passando a ser uma necessidade, no sentido de legitimar a cultura do medo. As práticas de tortura construía canais de satisfação, numa suposta disputa, evidentemente desigual, entre torturador e torturado, entre a resistência baseada na firmeza dos ideais, e a fala, que poderia sugerir a delação e, conseqüentemente a morte simbólica do herói, cujo objetivo fundamental era matar o sujeito moral do revolucionário de esquerda: até quando esse embate poderia ser rememorado ou se

¹² O AI-5 (Ato Institucional número 5) foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, o AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva. Fonte: VILLA, Marco Antonio. *A História das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio*. São Paulo: Editora LEYA, 2011.

fixado na história sem lamentos, sem expressar os dias e as noites sofridas nos porões, nas salas de medo, nos gemidos dos companheiros ou nas buscas incessantes da família” (VASCONCELOS, p. 34, 2016)

Mas foi também uma época de grande revolução cultural. Na música surgiu a Jovem guarda influenciada pelos cantores ingleses e norte-americanos da época, como os Beatles e Elvis Presley. O Tropicalismo que misturava pop, rock e cultura brasileira que criticava a ditadura e que levou muitos artistas ao Exílio ou à prisão. A moda era copiada da Europa, mais particularmente de Milão e Paris. A TV em cores chegava aos lares.

No segmento educação, nesse período tivemos a aprovação da Lei n.º 4024 que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN/61. Seus dispositivos mais significativos foram: o setor público e o setor privado tinham o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; estado podia subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais; estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicado; Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). Ensino superior; flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo fixo.

Em um panorama da situação educacional no Brasil, retratamos de 61 a 64 uma centralização do poder pela criação do conselho Federal de Educação que garantia soberania do sistema, que centralizava as medidas relativas à educação pela adoção de um plano respaldado pela *Carta de Punta Del Este*¹³ e por decisões de nível mundial, favorecendo assim uma imitação de outros modelos educacionais, levando em consideração apenas o fator econômico e político, que precisavam de alunos produtores, consumidores e portadores de mão-de-obra para a indústria.

De 64 a 69 o Brasil passa por um período de desenvolvimento econômico que privilegia as classes alta e média, ao invés de ampliar o desenvolvimento autônomo, passamos a viver no sistema de dominação, e a educação se ver diante da ditadura militar. Buscando na história do país fatos ligados à educação, podemos recordar de 1946 até 1961 que a busca por

¹³ Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

uma educação democrática foi sucumbida pela igreja e pela política para que o sistema sobrevivesse. A aprovação da LDBEN de 61 favoreceu a educação, mas com o propósito de atender a era econômica do desenvolvimentismo do país naquela época que se fazia emergente.

A utilização da TV (TV Educativa), a ampliação do material didático, (fornecido pelo governo) e a reformulação do ensino médio e primário, e posteriormente a Reforma do ensino superior em 1968, são características da educação, na década de 60. Reforma esta que antecedeu lutas de alunos e professores com o intuito de imprimir novos rumos na vida acadêmica nacional.

A reforma universitária possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país, nesse sentido, a educação tinha um papel importante no processo de legitimação pelo grau de abertura da sociedade. Uma sociedade em processo de industrialização e de democratização deveria mostrar um sistema de estratificação social mais fluído, porém alunos e professores teriam que se moldar ao sistema ou o sistema não os aceitava. Por trás dos avanços alcançados, passamos a ter grande parte da sociedade apavorada, sucumbida e uma outra parte alienada. E as escolas e universidades se fragmentando, aonde a estrutura da sociedade era obedecer ao Estado forte que se utilizava dos piores artifícios para mandar, forjar, pressionar e calar.

Concomitante ao tempo que se anunciara de pressões, acontecimentos históricos também ocorriam nas várias esferas nas capitais do Brasil. No Ceará, logo no início da década foi inaugurado o açude de Orós, em Fortaleza o Cine São Luíz também foi aberto, foi criado o Banco do Estado do Ceará – BEC, como já citado o Governador era Virgílio Távora, que assumiu em 1963, mas a fase mais difícil foi na gestão de Plácido Castelo a partir de 1966, pois foi a época em que os estudantes e trabalhadores começaram a ser presos e torturados. Posteriormente na gestão de César Cals, se sucedeu o auge do regime militar. Foi nesse período também que muitos cearenses participaram da Guerrilha do Araguaia. Esta conjuntura foi marcada pela super exploração das classes trabalhadoras e por um processo de concentração de empresas e capitais.

No que tange a Educação, no Ceará do começo da década d 60, tínhamos das 725 mil crianças em idade escolar, apenas 316 mil frequentando a escola, a taxa de analfabetismo era de 66%, uma das mais altas do país. Mas houve apenas um esforço para abrir algumas poucas escolas de ensino médio, que à época recebia a nomeação de Escolas de 2º Grau. Nessa mesma época alunos e professores de escolas públicas reivindicavam que os salários

dos professores fossem equiparados aos salários dos professores do Liceu do Ceará que chegava a ser igual ao salário de um desembargador. Com essas e outras questões como a alta taxa de analfabetismo, oferta de escolas primárias, mais ofertas de vagas nas universidades e a Educação a serviço dos interesses econômicos que os movimentos estudantis ganharam espaço e força, mas que mais tarde viria a ser perseguido e considerado como ato subversivo à sociedade vigente.

O período seguinte da gestão de Plácido Castelo apresenta-se repleto de turbulências políticas, marcado por atos sucessivos de medidas arbitrárias, lançando sobre o País momentos de inquietação. Num curto espaço de quatro anos, o quadro político viu-se forçado a conviver com a sequência de três Constituições, duas Emendas Constitucionais, um Adendo à Constituição de 1967, três Atos Complementares e 14 Atos Institucionais. Conquistas democráticas foram severamente atingidas, impondo-se normas de procedimento só compatíveis com os regimes de exceção. Nesse período os movimentos estudantis foram desarticulados no Ceará, as lutas pela educação foram caladas e a sociedade passou a viver à margem do pior momento de caça a todos que fossem oposição ou contra as novas normas ditadas. Todos os projetos voltados à Educação foram cancelados.

3.1.2 A Faculdade de Educação da UFC – FACED e a formação em Pedagogia

Foi num momento político de muita efervescência ideológica e de muita mobilização popular, ocasião em que a Educação se enriquecia com os Movimentos de Cultura Popular emergente, que o Curso de Pedagogia da UFC surgiu, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei 3866, de 25/01/1961. Esta Faculdade foi idealizada para ser o centro de irradiação cultural de toda a Universidade, recuperando o modelo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da USP e Distrito Federal, projetado por Anísio Teixeira, na década de 30. (ESTRÊLA, 2014, p. 74)

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC comportava dentre os cursos de formação docente o de Pedagogia. Segundo Maria Susana Vasconcelos, integrante da primeira turma do curso de Pedagogia, havia 14 jovens que ingressaram em 1963, “ (...) para comungar o frescor das coisas que começam a ser. E deste lugar, demos curso às nossas vidas profissionais e nos espalhamos pela heterogeneidade das situações e experiências para onde nos conduziram nossas escolhas, dialeticamente conjugadas ao acaso, as forças da objetividade. (JIMENEZ, 2013, p. 133)

O curso de Pedagogia começou a funcionar no primeiro semestre de 1963 e sua aula inaugural foi ministrada pela professora Zélia Sá Viana Camurça. Porém, “a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC, só é pensada em 1958, em um seminário avaliativo

que a UFC fez. Nesse seminário eram apontados os caminhos que a UFC deveria trilhar. Em 1961 com a Resolução Nº 102/61, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC. Após dois anos, em 1963, ela inicia seus trabalhos acadêmicos. Surge a primeira turma do curso de Pedagogia da UFC.” (MUNIZ, 2014, p. 31)

A partir desse acontecimento é que se origina o primeiro Regimento da UFC, e com isso o início oficial do Curso de Pedagogia. Logo em seguida o curso de Pedagogia já se destacava por oferecer intercâmbios com agências governamentais dos Estados Unidos, por intermédio da CAPES. Esses intercâmbios tinham como propostas treinamentos em dinâmicas de grupo até mestrado com incentivo às novas metodologias, pois o Ceará apresentava uma grande escassez de recursos materiais e humanos que atingia o ensino primário em decorrência da recente expansão da escolarização. O curso de pedagogia não era o único, Fernandes (1991, p. 46) cita as outras licenciaturas que compunham a faculdade: [...] 12 Cursos de Formação instituídos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC. São eles: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Angló-Germânicas e Pedagogia.

Os professores que compunham o corpo docente da FACED, trazia com eles a grande vontade de transformar os alunos futuros professores, porém a escassez de materiais era grande e principalmente de obras brasileiras, como nos lembra a professora Maria Lúcia Dallano: “[...] Como primeiro desafio, estava a quase inexistência de textos nacionais, muito menos a facilidade de periódicos. Recorremos, portanto, à literatura estrangeira... autores norte americanos e europeus eram igualmente utilizados: a outra maneira pela qual se compensava a falta de estudos nacionais era o uso frequente da observação pelos alunos” (DALLANO, 2013, p. 35)

A sociedade brasileira dessa época atravessava o crescimento das indústrias em todo o país, inclusive no Nordeste, o surgimento dos movimentos sociais, além da emergência do proletariado urbano mas, mesmo com tantas mudanças a formação do pedagogo continuou quase inalterada, essa consciência era individual e se alterava de acordo com as disciplinas que mediavam essa tomada de consciência como a História da Educação, Filosofia e Sociologia. “Fora do contexto nacional nos anos de 1963 a 1966, passou-nos despercebidos a efervescência cultural que surgia com a nova preocupação dos intelectuais jovens, com a participação popular no processo político cultural” (DALLANO, 2013, p. 33).

No final dos anos 60, especificamente em 1968, houve a Reforma Universitária, de Lei Nº 5.540 de 28 de Novembro, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Como citou Dallano acima, muita coisa

até então havia passado e alunos e docentes não se integraram com as mudanças a nível nacional e inclusive em relação à Educação. Mas agora os tempos eram outros, as turmas seguidas da Faced trataram de formatar a faculdade e dá importância maior a nova cultura, aos novos pensadores da Educação em nível nacional e a exigir as mudanças necessárias. Porém o Regime Militar instituído tratou de calar alguns, inclusive a formatura da segunda turma de curso de Pedagogia não houve, no ano de 68, por mera coincidência ao ano da reforma universitária.

Maria Luisa Aguiar, a Lulu, nos relembra através do seu memorial de 50 anos da Faced em 2013 que: “[...] éramos jovens. Entre sonhos e fantasias. [...] em 1968 se dava o golpe do golpe, o endurecimento da situação: crimes, prisões, arbítrio, torturas à loucura! Sofrimentos de familiares e amigos[...] estava instaurado o terror, pelo poder, com leis e sem possibilidades de defesas, o habeas corpus inexistente. Torturadores, dedos-duros mais, medo até de amigos...” (AMORIN, 2013, p. 151).

A terceira turma da Faced, que entrou em 1967, foi exatamente a turma da professora Ruth Cavalcante. Da mesma forma que as outras, essa turma também entrou com sonhos e desafios, mas vivenciaram um Brasil de exceção. Foi um momento de recuo, de medo... a estrutura acadêmica de um modo geral foi alterada porque os currículos também foram modificados. O momento não permitia aprofundamento das questões político-sociais. “Professores e alunos eram levados a silenciar, a temer expor suas posições. Era um momento de muito medo” (ALVITE & GUIMARÃES, 2013, p. 156)

As turmas seguintes, viveram o “milagre econômico”, “os anos rebeldes”, viram surgir os Festivais de músicas brasileiras, ascensão dos Beatles, a descoberta da pílula, a TV surgia como entretenimento e as obras de Paulo Freire Pedagogia com prática de liberdade e posteriormente Pedagogia do Oprimido fervilhavam na Faced, seguidos pelos “anos de chumbo” da ditadura militar (1969-1974). “Ingressar no ensino universitário era desafiador. Uma prova de sucesso nos estudos, uma vitória, um motivo para se sentir bem e um orgulho para a família” (PEREIRA, 2013, p. 175). Por volta de 1973, na nova etapa da reforma Universitária foi implantada a estrutura dos centros universitários. A UFC contava com os Centro de Humanidades, Centro de Ciências, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências da Saúde e o Centro de Estudos sociais Aplicados que neste último a Faculdade de Educação passou a ser o Departamento de Educação que ministrava o Curso de Pedagogia.

No começo da década de 80, uma nova reestruturação na UFC criou os departamentos na Faced, assim divididos: Departamento de Fundamentos da Educação,

Departamento de Teoria e Prática do Ensino e Departamento de Estudos Especializados ao qual o Curso de mestrado em Educação era coordenado. O curso de Pedagogia assumia novas estruturas, a política caminhava rumo a uma “abertura política”. Assim nos relata a professora Teresa Maria M. Pereira:

[...] Quando retomei minha vida como docente na UFC, em 1984, muitas coisas haviam mudado, tanto na área política, quanto na pessoal. Nos anos 80, a política caminhava para uma abertura lenta e gradual e o curso de Pedagogia encarava transformações. A Reforma substituiu as Habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar por áreas de aprofundamento em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Popular e da Arte Educação. [...] A reforma curricular e a chegada de Maristela Lage em 1987, foram fundamentais para que a área da Educação Especial tomasse impulso na Faced. Em 1988 fundamos o núcleo de educação especial – NEESP. [...] até 2001 o NEESP funcionou a todo vapor.” (PEREIRA, 2013, p. 187)

Os anos posteriores da Faced, foram regados de sonhos e de confiança, nutridos pela teoria de Paulo de Freire. “Fomos apresentados a Freire pela professora Maria Luisa Amorim, nossa Lulu. [...] Lulu nos ensinou que a militância exige preparo, daí termos estudado todos os livros disponíveis do educador pernambucano na época. [...] os primeiros círculos de cultura que realizamos com as donas de casa e com trabalhadores da construção civil nos mostraram a magia da descoberta da pronúncia e da riqueza de conhecimento de mundo... (OLINDA, 2013, p. 209)

A opção por uma educação transformadora, foi a força mobilizadora da busca por uma maior aproximação com a teoria de Paulo Freire. No começo da década de 80, Freire chegava ao Brasil após 16 anos exilado, reaquecendo a utopia dos movimentos estudantis, dos quais os alunos da Faced participavam em protestos encaminhados pelo Centro Acadêmico Paulo Freire do curso de Pedagogia, nomeado Centro acadêmico Paulo Freire. “A tessitura da prática educativa desenvolvida na Faced tem relação com meu gosto pelos estudos, com minha alegria de estar em sala de aula como ensinante-aprendente[...] Animada com os pressupostos humanizadores de Paulo Freire... (BRAGA, 2013, p. 223)

Com o início da redemocratização no Brasil, a Faced passa a resgatar as atividades sócio-políticas e culturais como a luta de professores e corpo técnico-administrativo da UFC que culminou com uma grande greve apoiada pelos estudantes. A década de 80, teve como lema na Faced “ os educadores falam”. “Posso dizer que, em tempos de ditadura, a liberdade surgiu – na prática de nossos professores, nas lutas sociais, na busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Tudo isso para quê? Em busca de liberdade! (QUEIROZ, 2013, p. 34)

A década de 90 ganha visibilidade pela nova LDB 9392/96, mas antes dela, a educação no Ceará ainda vivia sob os moldes de uma educação caracterizada pelo tecnicismo com a gestão do Governador Ciro Gomes e como Presidente Fernando Henrique Cardoso, criador da LDB. Em seu governo foi implementada uma contrarreforma de Estado que significou a privatização, flexibilização das leis trabalhistas e desregulamentação financeira. Essa reforma atingiu seriamente a Educação. O processo de acesso ao ensino superior ficou centralizado no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A Faced contava agora com três departamentos responsáveis pelas áreas específicas do saber pedagógico: 1- Fundamentos da Educação, 2 – Teoria e Prática de ensino e 3 – Estudo Especializado. A Pós-graduação oferecia cursos Lato sensu com as especializações e curso Stricto Sensu com o Mestrado. Em 1987, o Curso de Pedagogia ganha mais uma disciplina, Arte Educação e Educação Física. O que mudou muito a concepção de arte, possibilitando a liberação de ideias, pensamento e movimento. Em 1992, acontecia o I Encontro de Iniciação científica à Docência, uma iniciativa da Pró-reitoria de Graduação da UFC. A década do novo século iniciou com profundas transformações sociais e estruturais no país, a Educação ganhou novos projetos e a ampliação de políticas públicas, os alunos de todos os Centros Universitários puderam ter acesso a bolsas de pesquisas dentro e fora do país, Luís Inácio Lula da Silva como presidente da República se caracterizou por desengavetar os programas e projetos engavetados pelo Ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A LDB 9394/96 sofreu muitas transformações e uma nova releitura da realidade brasileira passou a compor os Currículos da Educação Infantil ao Ensino Superior. O governo da primeira presidenta eleita no Brasil Dilma Rousseff deu continuidade a todos essas políticas públicas voltadas para Educação.

Em 2013, a Faced completou 50 anos de existência. A professora Isabel Ciasca, então diretora da Faced, proferiu algumas palavras: “O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará teve seu início em 1963, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sua criação é anterior a da Faculdade de Educação, mas é a sua existência que nos coloca como responsáveis pela formação de professores [...] é a sala de aula nosso *locus* de crescimento e permanente movimento de ensino e aprendizagem”. (CIASCA, 2013, p. 298)

O professor Dr. Ari de Andrade, a época coordenador do curso diurno de Pedagogia, proferiu algumas palavras que foram marcantes:

[...] Trazer à baila essa história é ter consciência da importância da preservação de sua memória na luta contra o esquecimento pelas gerações presentes. É remar na contracorrente do rio Lete, considerado pelos romanos, o rio do esquecimento, cujas águas tinham o poder de apagar os registros do passado. Ao contrário, queremos

apresentar a Faced para as novas gerações como síntese de um processo histórico.” Logo em seguida conclui: “ Eis uma casa materna que acolhe, afaga e prepara os filhos para a vida. Como a águia, que ensina seus filhotes desde cedo a vencer distâncias com o voo, a Faced por meio dos olhares que a Pedagogia possibilita também lança seus filhos em voos rasantes para cumprir as etapas que a profissão docente exige numa sociedade complexa, com tolerância, respeito à diversidade, competência técnica e compromisso ético. (ANDRADE, 2013, p. 299)

Após essas palavras do Professor Ari de Andrade, finalizamos nosso resumo acerca da Faculdade de Educação da UFC, convictos de sua importância para o Estado do Ceará e para a Formação de Docentes. O século XXI para o Brasil não está sendo fácil, as dificuldades estão invadindo também os Centros Universitários de todo país, mas a Faced nasceu numa época difícil e atravessou e superou momentos tristes e dolorosos, juntamente com os alunos, professores e funcionários encontrará saídas coletivas, embasadas em todas as teorias que a fizeram sobreviver, lutar e continuar sendo esse Centro de lutas e conquistas que obteve até hoje. Ruth Cavalcante fez parte dessa história, não se formou pela Instituição porque sua vida tomou rumos que sua prática pedagógica a ensinou antes mesmo de se tornar uma grande professora. A Universidade Federal do Ceará marcou sua vida e sua existência, a despertou e possibilitou a sua luta por uma educação libertária e transformadora.

3.2 Narrativas de Ruth Cavalcante: lições de luta e exílio

[...] Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque apenas é uma chave para tudo o que veio antes e depois [...] (BENJAMIN, 1994, p. 37)

Maria Ruth Barreto Cavalcante é Psicopedagoga, pela Escola Superior de Pedagogia de Colônia, Alemanha. É diretora e fundadora do Centro de Desenvolvimento Humano – CDH. É pós-graduada em Educação Biocêntrica e Psicologia Transpessoal. Nasceu em Pedra Branca, interior central do Ceará, em 16 de abril de 1943. Filha de Francisco Vieira Cavalcante e Ana Brasil Barreto Cavalcante. Dessa união, na ordem do mais velho para o mais novo nasceram: Maria Tereza, Aroldo, Neuma, Ruth, Myrtes, Gilberto, Ana Maria, Francisco, Tereza Neuma, Joaquim Ernesto, Sílvia, Adelaide e Ana Cristina. Além dos irmãos paternos, Deusimar, Álvaro, Antonieta, Ernestina, Guiomar, Júlio e Maria do Carmo. Seu pai era um comerciante de grande prestígio na cidade de Pedra Branca, era conhecido por ser um homem de poucas palavras e muito sério. Sua mãe era uma dona de casa amorosa, dedicada e receptiva. Muito católica sempre esteve à frente das festividades da Igreja e solícita à população mais carente de Pedra Branca.

No ano de nascimento de Ruth, o mundo vivia meados da Segunda Guerra Mundial, Itália tinha acabado de se render aos países aliados, vários pracinhas cearenses estavam cedidos para combater como aliados da Guerra. Berlim foi brutalmente bombardeada causando enorme devastação.

No Brasil, as mulheres puderam ingressar no Exército Brasileiro, e 146 foram enviadas para atuarem no Exército norte-americano. Foi o ano da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelo então presidente Getúlio Vargas. Pedra Branca havia se desmembrado do município de Mombaça há apenas oito anos e se tornado Vila, porém até 1943 ainda era formado por dois distritos: Pedra Branca e Troia. Durante essa primeira década após o nascimento da professora Ruth, seu município fornecia feijão mulatinho, algodão e milho para a capital Fortaleza, ainda embarcados em mulas até Senador Pompeu para serem descarregados no trem.

Assim, Ruth nos narra suas principais recordações da sua primeira infância em Pedra Branca, numa entrevista completamente aberta, sem muitas intervenções e no lugar aonde ela nasceu e cresceu, o espaço foi exatamente no Sítio da família em Pedra Branca, alguns meses após a morte de sua mãe:

- Eu sou a quarta filha do segundo casamento do meu pai, mas como ele já tinha sete filhos do casamento anterior eu sou então a décima primeira filha né, (calculando com a pesquisadora), décima primeira filha, então quando eu nasci meu pai já tinha cinquenta anos, eu sou mais velha (consertando a fala), ele é mais velho do que eu exatamente cinquenta anos, minha mãe tinha vinte e quatro anos, então no segundo casamento era praticamente da idade dos filhos. Então mamãe era uma pessoa muito afetiva, era o arquétipo da mãe, de protetora, de cuidadora, de achar que aquilo era a missão dela, era ser mãe. Então isso para nós foi um privilégio muito grande, ter uma mãe que considerava que a sua missão era ser mãe. Não sei se para ela era a melhor coisa, mas para nós era... então eu já nasci nessa família grande. O papai, ele não dava uma segurança muito grande, nós não sabíamos de problema nenhum, ele não deixava transparecer, problemas financeiros, políticos, nada! Então a gente vivia num clima de uma segurança muito grande. Segurança econômica, segurança afetiva, que era o mais importante né, e eu diria que nós éramos crianças muito felizes[...].

A realidade do momento no Brasil que vivia o Estado Novo, de Getúlio Vargas, os avanços da Economia e o aumento populacional marcaram a década do nascimento de Ruth, em sua cidade, os problemas da seca, do recrutamento de jovens de Pedra Branca e cidades vizinhas para participarem da segunda Guerra, não alcançaram o Sítio Buenos Aires de propriedade da família Barreto Cavalcante, há poucos quilômetros da casa em frente à praça central da cidade de frente pra igreja matriz aonde a família se dividia em momentos de convivência.

Ruth cresceu em meio a dois ambientes de extrema proteção e apego familiar, numa família grande de 13 irmãos mais os outros 7 do primeiro casamento de seu pai. A casa recebia muitas pessoas o dia todo, como relata nossa narradora:

[...]nós tínhamos dois espaços de vida, que era a casa da cidade grande, que era uma casa num ponto central da cidade, da calçada dava pra gente ver o altar da igreja de tão próximo que era e o outro espaço era o sítio, que permanentemente quando precisava fazer alguns consertos na casa, quando era férias, que a gente voltava do colégio, a gente vinha pro sítio que era outro espaço assim... de profundo/u/ contato com a natureza, de contato com as pessoas simples, porque no sítio era muita gente, teve uma época que a mamãe tinha cinco empregadas em casa porque ela ia agregando e virava tudo babá.. e era tudo a mesma coisa. Então a partir daí a gente cresceu sem preconceitos sociais porque dentro daquela concepção feudalista, nem dinheiro não existia” (Ruth levanta os ombros pra transparecer a naturalidade das coisas da época).

Assim foi marcada sua infância, e em meio as suas narrativas, nos remetemos a Ricouer, quando ele nos alerta para a questão da Representância: “A representância, posso dizer, exprime a opaca mistura entre a lembrança e a ficção na reconstrução do passado.” (RICOEUR, 2012, p. 336). De forma que a tarefa da história não é julgar os acontecimentos do passado, mas mostrar os acontecimentos tais como eles efetivamente ocorreram. Nesse sentido, o “tal como” da fórmula designaria apenas a função de lugar-tenência; “O que ‘realmente’ se passou continua assim inseparável do ‘tal como’ efetivamente se passou” (RICOUER, 2000b, p. 366).

As lembranças de Ruth são bem representadas pela ênfase, pela entonação de sua voz e pelos engasgos durante as entrevistas. Retomar esses momentos de alegria e de saudades é reviver memórias coletivas como Eclea Bosi nos destaca: “Às vezes há deslizos na localização temporal de um acontecimento... Falhas de cronologia se dão também com acontecimentos extraordinários da infância e da juventude... Logo adiante, lembra que “uns e outros sofrem um processo de desfiguração, pois a memória grupal é feita de memórias individuais” (p. 419, grifos nossos).

Nesse contexto de reviver momentos, Halbwachs, na esteira de Durkheim, não se refere à memória em si, mas aos quadros sociais em que ela é produzida. A memória não é, para ele, fruto do sonho, mas do trabalho de refazer, com ideias atuais, as experiências do passado. E nessa concepção se encaixa as reminiscências da professora Ruth quando ela nos narra as passagens da vida,

[...] Então a minha infância, as lembranças que eu tenho, não teve, eu diria assim, nenhuma coisa traumática, de morte, de coisas qualquer que marcassem, não é (pausa na fala)... então as lembranças que eu tenho são essas... de acolhimento, de vida coletiva, de ter essa sensação de proteção, mas tudo isso era na primeira infância e início da segunda infância, porque depois que nós terminávamos o curso

primário da época [...], o grupo tinha o nome do meu pai[...] então nós tínhamos que sair de Pedra Branca pra ir pra Fortaleza, estudar em Fortaleza no colégio interno, e aí saíamos muito cedo. Eu sai com nove anos de idade. Então, era sair de uma vida totalmente livre, totalmente de contato com a natureza pra ir para um lugar completamente diferente culturalmente, como era o colégio reconhecido... a gente ia conviver com as filhas dos governadores, com as filhas dos deputados e que tinham outra (ênfase na fala) visão de mundo diferente da nossa. Então, aquilo pra mim era chocante, você ver as pessoas com essas diferenças culturais, sociais, econômicas, pra mim era um negócio (suspiros) que eu não compreendia aquilo. De onde aquele povo tirava aquelas ideias (olhos arregalados) [...] era um choque cultural muito grande. O que minimizava um pouco é porque já tinha outras irmãs, por exemplo, as irmãs do primeiro casamento, elas todas estudaram no colégio, tinha uma tia delas que era praticamente uma tia nossa também que era a vice-diretora. Então nós chegávamos no colégio e já tinha esse espaço também de proteção. E no meu caso também quando eu cheguei já tinha a Maria Tereza e a Neuma que eram as minhas duas irmãs mais velhas, então a Maria Tereza super protetora, cuidava demais de mim, mas não deixava de ser um grande sofrimento[...]

Ainda na concepção de Halbwachs, não se trata de reviver o passado tal qual ele possa ter sido realizado, mas de um esforço de reconstrução desse passado diante de nossas atuais possibilidades. Ninguém melhor que o velho, pondera Halbwachs, para exercer a função social de lembrar. E para finalizar as primeiras recordações de Ruth em Pedra Branca, destacamos os momentos mais relevantes de suas recordações. A despedida para o colégio interno em Fortaleza,

[...] É tanto que quando a gente saía de casa, que a gente ia se despedir, era um drama! A primeira coisa que papai dizia era o seguinte: -vá se despedir de Sinhá Terta. Sinhá Terta era uma velhinha que veio desde o primeiro casamento do papai, quando a mamãe casou papai tinha cinco anos de viúvo e a Terta morava com ele. Então a Terta foi nossa mentora principal, ela não era nossa babá. A Terta era quem cuidava da cozinha, mas ela era a nossa representação de maternidade também e escondia as coisas da gente também, por exemplo, eu chupeí bico até cinco anos de idade, e era proibido chupar bico, e aí eu guardava o bico no próprio bolso da Terta e chupava aquele bico cheirando a cachimbo, cheirando a fumo, e aquilo não fazia a menor diferença. Quando era de noite que a gente ia dormir mamãe estava sempre com o mais novinho no quarto e aí a gente ia pra rede da Terta, quando eu chegava já tinha dois, três e eu não sei como é que ela dormia[...]

As lembranças da primeira infância invadem a memória da professora Ruth, como nos coloca Batelet, “fica o que significa”. Podemos assim dizer que o movimento que se constrói a memória é feito de diferentes caminhos. Então quando a professora no meio da sua narração nos coloca outros personagens é porque foram os momentos e as pessoas que ficaram, que deram significado e que fizeram a diferença na sua vida. Narrar, é viver um pouco mais pois,

[...] uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mas “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente (HUBERMAN, 2007, p. 58).

As lembranças de Sinhá Terta sem sombra de dúvidas é uma das mais lindas da infância, pois traz com a nossa narradora, momentos de afeto materno como a mesma citou na fala anterior, e de como marcou não apenas a vida da Ruth mas como de toda família como nos narra Ruth:

[...] ela não tinha registro de nascimento, quando a mamãe foi fazer a aposentadoria dela, precisava do registro de nascimento[...] mamãe tinha uma didática muito grande de trabalhar com as pessoas sem chocar as pessoas. Ela chegou pra Terta e disse (Ruth lembra e a fala), ela era tão antiga que era chamada de sinhá; (retornando a história) então mamãe disse: - sinhá Terta poucas pessoas tiveram a oportunidade que você vai ter agora que é de escolher a data do seu nascimento, você não tem registro e você vai escolher, vamos fazer aqui um histórico, qual é a lembrança mais antiga que você tem? E ela disse: olha meu primeiro irmão nasceu nos três oito, e eu sou bem mais nova do que ele. Os três oito foi considerado o ano da escravatura, então ela disse: eu devo ter nascido por ai. O papai nasceu em 1883, então a Terta deveria ser mais velha do que ele, ela deve ter nascido em 1890, por ai...e ai eu acho que a mamãe colocou 1890. E depois ela perguntou: e agora o dia, e ela disse numa rapidez tão grande que parecia que ela já vinha planejando isso, eu quero ter nascido no dia do aniversário da ruivinha, ela me chamava de ruivinha, 16 de abril. A mamãe disse: pronto, a sua data é 16 de abril de 1890. E ai registrou a Terta assim.

Ainda nas mesmas lembranças:

[...] E a Terta era essa figura[...] passava todos os valores, quando a gente menstruava ela que nos orientava: não pode passar debaixo do pé de limão de jeito nenhum senão dar hemorragia. Não pode tomar banho de cabeça, tinha que tomar banho só da cintura pra baixo... Então a Terta tinha seus valores.[...] as histórias que a Terta contava eram fabulosas, na minha monografia que eu vou te dar depois, a parte mais bonita é de como eu fui me formando como educadora biocêntrica, e lá eu registrei isso: que a Terta abria a saia dela bem larga e virava uma mandala e o centro da mandala era a própria fala dela. Então, a gente se deitava nas coxas, na perna, e ficava aquela mandala humana e ela contando aquelas histórias mais escabrosas e a gente olhando o céu, as estrelas e a Terta dando cafuné e contando as histórias pra gente. Depois ela saia levando cada um pras redes.[...] a gente dormia de rede porque fazia xixi, né. No outro dia lavava só o fundo da rede (risos coletivo) e ai não tinha tanta despesa.

O despertar da nossa narradora para o que viria ser a sua profissão se deu ainda como criança e na presença da Sinhá, querida por todos e que ainda hoje permeia as lembranças.

[...] quando eu me alfabetizei, eu descobri que a Terta era analfabeta, ai eu disse: Terta mas não é possível, todo mundo nesta casa sabe ler, só você quem não sabe, pois eu vou lhe ensinar porque eu já aprendi. E a Terta: ô ruivinha que maravilha. Ai a gente se sentava de noite, quando ela terminava o trabalho dela, com a lamparina porque não tinha luz, e eu ia pelear, literalmente pelear, pra ensinar a Terta. Era uma dificuldade tão grande porque eu não tinha metodologia, como é que uma criança de seis sete anos podia ter metodologia. Mas eu persisti.[...]e ai chegou um tempo que eu disse: eu acho que eu não sei, eu não sei ensinar, não é você que é burra não, sou eu que não sei. Mas ai, eu acho que a Terta me deu o primeiro

diploma de professora, porque ela achou que uma criança era capaz de ser uma professora dela. Então ela me deu esse primeiro título[...] e eu me senti professora desde aquela época (emoção da narradora) e aí todas as minhas brincadeiras centrais era de professora.

Em meio a uma história sempre nos remetemos a outras... é o que enfeita a narração e torna possível o exercício da memória, as mediações que passam ao longo do tempo, e esta é a razão pela qual o psicólogo William Stern pontua que a “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada” (apud Bosi, 1994, p. 68). Não seria diferente pra Ruth, ao lembrar depois de 50 ou 60 anos o que marcou... o que ficou e o que a motivou em suas escolhas.

Em mais um momento de recordação, Ruth nos mostra mais uma vez a importância da convivência sem pré-conceitos, livre.

[...] quando tinha eleição, meus irmãos eram tudo candidatos, meu pai nunca se candidatou, mas era coordenador político, sobrava aquela multidão de cédulas aí era uma maravilha pra gente brincar de escola, então a gente pegava aqueles papéis tudinho e eu era a professora, eu sempre era a professora[...] e tudo isso acabava quando chegava o colégio. No colégio você passava o dia inteiro de sapato e meia, de farda quentíssima, você era obrigada a acordar de manhã pra ir pra missa 5h de manhã, depois passava a manhã tooodinha no estudo sentada, estudando, o nome do lugar já era estudo, aí de tarde é que ia pra aula, aí de tarde que era uma maravilha, porque a gente encontrava com as colegas, as colegas traziam revistas de fora pra gente ler, revistas proibidas, a revista Capricho,[...] a tarde era uma maravilha. [...] embora na minha época o colégio tinha 150 alunas internas.[...] tinha uma cumplicidade muito grande entre as colegas, em contraponto aos desafios que a gente tinha com as freiras.

Ruth ao chegar a Fortaleza aos nove anos, foi ser interna do Colégio Imaculada Conceição, um dos colégios particulares mais caros da época, mas já com uma tradição de formar meninas além de ser um colégio muito rigoroso e essencialmente católico. Era o início dos anos 50 do século passado, o Brasil vivia um momento de grandes transformações culturais e comportamentais. Copa do mundo no Brasil em 1950 e também o primeiro campeonato de fórmula um, início das transmissões de televisão com a TV Tupi sendo a primeira da América Latina, em 51, a primeira bienal de arte internacional ocorrida em São Paulo, em 53 tivemos a criação da Petrobrás, teve também o suicídio do Presidente Getúlio Vargas em 54 e Tom Jobim, Vinícius de Moraes e João Gilberto se consagram na Bossa Nova. Essa década no Brasil ficou conhecida como Anos dourados.

Fora do Brasil, o mundo vivia as tensões da Guerra Fria, A guerra da Coreia, do Vietnã e a Revolução Cubana. Concomitante a essas tragédias o mundo assistia ao início do Rock in rol com Elvis Presley e dos Beatles. E todos esses acontecimentos tiveram grandes repercussões na formação dessa geração dos anos 50 em todo o mundo. Com essa gama de

informações e acontecimentos, Ruth foi se formando, como pessoa, como mulher, como aluna, como militante... desde, os tempos de colégio, foi muito questionadora.

Após dois anos de internato, chega outra irmã de Ruth no colégio, a Mirtes, então eram quatro irmãs e quatro primas que formavam o bloco das Cavalcante. E Ruth relembra:

[...] quando acontecia uma coisa com uma acontecia com outras todas, porque a gente era um bloco. [...] mas mesmo assim era muito difícil! A maior maravilha era quando a gente vinha de férias. O papai tinha um engenho de cana de açúcar, e a moagem, que a gente chama que era a época de produzir rapadura, era em setembro, que era exatamente o período que a gente estava no colégio, mas sabe o que ele fazia, ele deixava um pedaço do bastinho para fazer a moagem quando a gente vinha de férias, só pra nós! Nós nos sentíamos assim o máximo! [...] pra gente ver como é que acontecia a moagem, pra preparar também a sobremesa pra levar pro colégio, a gente ia puxar alfenim, rapadura, batida, tudo pra levar pra merendar no colégio. Então isso é uma lembrança que tenho muito linda da época da moagem.

Quanto ao retorno para o colégio, com o passar dos anos, foi nascendo uma consciência.

[...] chegando ao colégio tinha também a compreensão mais científica do estudo que não tinha em Pedra Branca, com as coisas que tinha de mais novas na época porque as freiras viajavam muito, faziam cursos fora, e elas traziam muitas novidades [...] eu fiz parte do nascedouro do estudo em equipe, porque antes o estudo era totalmente individualizado, então quando as freiras vieram do Rio de Janeiro com a proposta de ter um estudo de equipe, de estudar de quatro ou cinco pessoas... quê loucura é essa? E aí pra gente se adaptar a este tipo de coisa de ouvir o outro, da troca, do diálogo. Mas foi tudo um aprendizado [...] eu fiquei encantada com aquele negócio. Como é que a gente qualifica uma produção coletiva? Outra: chefe de equipe! Quando essas freiras vieram que trouxeram essa ideia [...] então elas fizeram essa divisão. Pessoa que cuida da parte religiosa, da parte social, da parte artística, e elas mesmas nomeavam quem eram as chefes. Elas levaram a gente tudo pro auditório para explicar como é que funcionava esse trabalho de chefe de equipe. E elas explicavam, escolhiam as chefes e depois você dizia pra onde é que queria ir, então a maior liberdade era essa, pelo escolher pra onde é que você queria ir. Aí quando ela leu os nomes das chefes, tinha Ruth Cavalcante, aí eu disse: vixeee, elas querem me desmoralizar, porque quem é que vai querer participar da minha equipe? [...] elas estão botando isso aí pra eu passar uma decepção bem grande e pra eu deixar de ser danada, e a minha equipe era exatamente a equipe social, aí se levantaram todas as adolescentes de uma vez só! aí eu disse: valha o que é isto? Então foi a primeira ideia que eu tive de liderança, eu não sabia que eu era líder. Quando eu olhei pra trás que eu vi, eu disse: vocês querem mesmo? Então ficaram as que quiseram e nós fizemos uma verdadeira revolução [...] foi quando a gente representou O pequeno príncipe!

Nasce então a Ruth líder, revolucionária, questionadora e corajosa! A partir desse momento, foi percebendo que suas ideias e convicções já influenciavam as pessoas com as quais convivia e que as diferenças as uniam de alguma forma,

[...] uma menina que veio da alta burguesia de Fortaleza trouxe um LP gravado, Paulo Autran que era Lucíperri, e o livro, o pequeno príncipe. Ahhh, nós vamos fazer também! A Neuma minha irmã, era uma das diretoras dessa peça [...] e aí quem vai ser o pequeno príncipe? Aí lá se vai, eu! A Mirtes era uma flor, as minhas

primas eram as serpentes[...] ai foi um sucesso! Até então a gente só fazia teatro com vida de santos, era só santo e ai nesta minha gestão como coordenadora da equipe, nós vamos fizemos o pequeno príncipe. Não choca com a visão religiosa delas mas também não tem nada de pieguice religiosa aqui. Ai a gente apresentou o pequeno príncipe só pras internas, as freiras ficaram encantadas, porque nós criamos o figurino, tudo! [...] ai as freiras disseram que a gente ia apresentar pras externas também, eu sei que nós fizemos quatro vezes a apresentação desta peça, depois fizemos pras ex-alunas e foi um sucesso absoluto! [...] tudo dentro dessa concepção de construção coletiva, de dar sentido as coisas, porque tinha santo daqueles que não tinha o menor sentido pra gente, e o pequeno príncipe tinha toda essa visão filosófica, das relações, do significado de amizade, dessa coisa mística de perceber o mundo. Então foi um momento muito importante pra nossa formação. Mas ai eu fui num crescente de espaço, que eu já não obedecia as freiras pra nada (risos). Então todos os anos elas diziam: se a Ruth não prometer mudar de comportamento não será mais aceita. O papai lia essa carta na hora da ceita, quando a gente chegava do colégio. –Minha filha você se compromete? –eu me comprometo! – Mas é sério? – É sério! E eu naquela hora achava que ia me comprometer também, pra não causar tanto sofrimento a ele nem a mamãe. – eu me comprometo, vou mudar totalmente! Ai vinha pro colégio, passava os dois primeiros meses bem direitinha ai daqui a pouco começava! Começava minha revolta contra as coisas tudo! É tanto que no final do ano eu fui expulsa.[...] já era 1960, eu tinha dezesseis anos, elas deixaram eu terminar só o curso ginasial. Ai foi um problema! A mamãe quase que morre de chorar e o papai também! Foi minha primeira grande ruptura assim, com a questão de espaço social e de eu também fortalecer minha identidade. Quem eu era.

Ruth, já estava desabrochando para o que viria a ser. A militância já estava impregnada e só faltava correr o campo. A sede agora era de participar, de fazer a diferença, de lutar por espaços, de se engajar, visto que,

“Se engajar, é também colocar empenho em sua própria pessoa/personalidade, por uma duração não determinada de tempo, em campos diversos como a vida amical, amorosa, familiar, profissional, religiosa e assim se projetar pela promessa ou pela convicção em um futuro que o engajamento atua para defini-los. Assim, o engajamento não diz respeito somente às esferas políticas, sindicais ou associativas, mas ela atravessa toda essa diversidade de experiências sociais” (BECQUET e DE LINARES, 2005, p. 15)

Assim as autoras ressaltam a multiplicidade do processo de engajamento, que não se prende apenas as questões da esfera política, mas também na construção identitária, que a nossa biografada já estava sentindo a necessidade de encontrar, tanto nas relações amicais, como na sociabilidade, como nos narra a seguir:

[...] no outro ano o papai disse: - agora vocês vão pra outro colégio, porque a Ruth vai ter que ir e vai ter que ir todo mundo junto. O segundo colégio, dentro da categoria naquela época era o Santa Cecília, aí nós fomos pro Santa Cecília. Foi “pioríssimo”. Porque lá no Imaculada eu tinha uma relação, eu conhecia todos os espaços do colégio, conhecia as colegas, eu estudei oito anos lá! Então pra mim foi uma perda enorme! Eu tinha toda essa postura rebelde, mas eu não queria sair do colégio. No santa Cecília foi pior porque eu já entrei com raiva. E lá era um colégio muito mais elitista, o colégio Imaculada tinha seus valores muito bem consolidados, mas o santa Cecília queria se impor e era altamente elitista! Então eles diziam: quem senta no chão é índio, vocês não podem sentar no chão! Como? No outro colégio a gente sentava! E eu ficava o tempo todo comparando com o outro colégio. [...] e quando foi perto do final do ano eu falei: papai eu não aguento ficar aqui não, não

tem a menor condição. E tinha o padre Tito, fui conversar com ele porque ele podia ser intermediário entre as freiras. Ai o padre Tito falou: - vocês não têm perfil pra viver num colégio desse, vão lá pro Santa Isabel, que é um colégio na periferia de Fortaleza, tem um outro aspecto, tem muito mais liberdade. E ai eu cheguei pro papai e disse que íamos ter que mudar de colégio, esse colégio não dá! O pior é que as outras irmãs tinha que ir atrás e as primas! A Neuma já tinha terminada e a Tereza. Já tinha vindo a Ana Maria, ai ficou eu, a Mirtes e a Ana Maria e ai nós fomos pro Santa Isabel!

As mudanças muitas vezes são necessárias! Ruth, não hesitou em procurar novos rumos, novos conhecimentos, novas lideranças! Era a década de 60! Saímos dos Anos Dourados para os Anos Rebeldes. O mundo acompanhava o lançamento do primeiro computador eletrônico, o homem chegava ao espaço em 61 bem como a construção do muro de Berlim e em 69 o homem chega à Lua.

No Brasil, logo ao iniciar a década foi inaugurada a cidade de Brasília para ser nossa capital, o I Festival de Música Popular Brasileira foi transmitido pela TV Tupi, foi criada a FUNAI- Fundação Nacional do Índio. A década de 60, se caracterizou pela luta de igualdade em diversos segmentos pelo mundo todo, inclusive no Brasil. A principal marca das mulheres dessa época foi a criação da minissaia. E para além de todos esses acontecimentos, em 1964 tem início o Golpe Militar, iniciado com a deposição do presidente trabalhista João Goulart, iniciando assim uma nova era de regime ditatorial em nosso país, que suprimiria os direitos civis dos brasileiros.

A vida de Ruth Cavalcante ia se delineando e suas escolhas foram decisivas para o que estava por vir! Chegada ao colégio Santa Isabel, sugerido pelo padre Tito para atender a realidade de vida do bloco das Cavalcante. Lembra Ruth:

[...] ai foi uma glória, porque no Santa Isabel a tarde, a gente não ficava de farda, era um campo enorme, a gente subia nas mangueiras, tinha um espaço verde muito grande, as freiras tinham outra concepção, embora elas fossem alemãs, porque as freiras do Imaculada eram irmãs de caridade, tinham vindo da França, tinham uma certa clareza das coisas, o santa Cecília era muito mais rígido, e no Santa Isabel, embora, a origem delas eram alemãs, elas já tinham uma visão mais moderna de educação.[...] O Grêmio no colégio Imaculada era... no Santa Cecília nem tinha, no Imaculada era as freiras quem indicavam quem ia coordenar o Grêmio, no santa Isabel era eleição, a eleição era no final do ano. Eu cheguei, a Zilda (que dirige hoje a Universidade sem fronteira), ela estava no colégio desde pequeninha, era a maior liderança do colégio... ai fomos concorrer eu e ela. –Zilda eu também quero entrar nas eleições, eu tenho certeza que você vai ganhar, mas eu quero ir. Ai, quando teve a eleição, eu ganhei. (risos coletivo). A Zilda quase morreu/e/, porque tirou o espaço que era dela. Então eu ganhei pra ser diretora do Grêmio.

E as lembranças vão se sobrepondo a outras, essas idas e vindas do ato de lembrar e de não esquecer com o tempo. Ricouer, nos lembra Aristóteles e Santo Agostinho quando nos remonta a memória como a tradição do olhar interior. “ (...) o vínculo original da

consciência com o passado parece residir na memória. Foi dito com Aristóteles, diz-se de novo mais enfaticamente com Santo Agostinho, a memória é passado. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa e, por esse viés, essa identidade cujas dificuldades e armadilhas enfrentamos acima (...). (RICOUER, 2014, p. 107). Essa continuidade na narração de Ruth, que permite que ela se remonte sem ruptura do presente vivido até os acontecimentos mais distantes de sua trajetória.

Mesmo diante de uma educação conservadora, a história e a trajetória de vida pode levar a pessoa a concepções diferentes. Por meio das memórias e narrativas podemos estabelecer uma relação entre o individual e o social. Nesse viés, a partir do método fenomenológico, que se concentra na observação e na intencionalidade do sujeito, podem-se produzir culturas, levando a liberdade de conceitos e de interpretações com destaque a questão do reconhecimento, implicando a alteridade, tematizado por Paul Ricour.

Em cada lembrança, as recordações do que significou cada momento. Ruth fez de cada momento seu alicerce para dar sentido a sua caminhada. E assim foi se formando, se construindo e se desenhando nos espaços que conquistava. E sobre esses traços recolhidos ela nos relembra como foi o despontar da década de 60 na vida dela:

[...] no colégio Imaculada eu tive o primeiro contato com a JEC, mas só que as freiras não deixavam a gente sair pra reunião da JEC fora, era só dentro, eu era da JEC mas não era com a liberdade que eu queria. Quando eu cheguei no Santa Isabel, pronto...[...] a gente fazia reunião fora do colégio, as freiras deixavam, foi outra coisa. Foi quando despontou o meu lado de liderança mais construtivo, que até então era de competição com as freiras, porque eu tinha que ganhar meu espaço, então foi quando eu realmente comecei a ter uma vida coletiva, política e social com mais tranquilidade, sem tá tendo embate com ninguém porque as freiras não tinham esse comportamento [...] e essa questão religiosa que eu já não tinha de jeito nenhum porque era permanentemente essa coisa da rebeldia, no Imaculada e no Santa Cecília de eu me contrapor a tudo que era de autoritarismo e que era imposto de cima pra baixo, no Santa Isabel não precisou disso. E eu comecei a descobrir esse outro lado de como contribuir sem estar permanentemente nessa vigilância. Então foram dois anos assim maravilhosos!

A vida da nossa biografada começava a se redesenhar. A militância associada à educação era o próximo passo. Ruth já se mostrava com todos os elementos de uma boa militante: coragem, ousadia, inteligência e inquietação. Nessa nova fase Ruth já se via como uma futura professora, como nos narra:

E eu optei por fazer o Curso Normal porque eu já queria ser professora e ai era tudo que eu queria estudar Paulo Freire, e estudar as coisas relacionadas à educação. E eu me encantei. E eu tive uma professora chamada Ivone Garcia, minha professora de português, ela foi uma referência muito importante pra mim, ela obrigava a gente a fazer um diário, pra gente escrever todo dia, hoje eu uso isso com meus alunos, e eu tenho esse diário até hoje e eu colocava assim: - esta professora está me obrigando a escrever um diário, eu só vou fazer porque é obrigado mas se ela pensar que eu vou

colocar minha vida aqui eu não vou, eu não quero que ninguém entre na minha vida, tá quase terminando e ela quer que eu preencha uma folha toda, tá quase terminando e ponto final! (risos coletivo). Ai no outro dia ela colocava assim: - Excelente forma de expressar o seu pensamento, a parte gráfica estar muito boa, você concatena as ideias muito bem! – Só fazia elogios. E eu me esquecia que estava disputando com ela e aí eu começava a fazer uma poesia, aí no outro dia escrevia uma coisa da minha vida mesmo, aí pronto, já me entreguei! Mas isso não é o meu desejo, aí começava de novo! (muitas risadas), mas assim eu escrevia todo santo dia porque ela obrigava!

Essa rebeldia era apenas uma forma de mostrar sua insatisfação com as imposições, com as regras a serem seguidas. A formação educacional das mulheres da época priorizava o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos voltados para a educação dos comportamentos (BASSANEZI, 2004), a fim de capacitá-las para a função de "rainha do lar". Certamente tais princípios não foram amplamente aceitos pelas "moças" da época, que apesar de compartilharem o mesmo período histórico, vivenciaram de formas diversas suas relações sociais e afetivas. Percebe-se assim, que pessoas de uma mesma geração podem ter experiências geracionais diferentes. E Ruth fez suas escolhas:

Pois quando foi no final do ano eu terminei o curso e ela disse: - Ruth, eu vou fazer o mestrado em São Paulo e eu quero lhe indicar pra você trabalhar no MEB- Movimento de Educação de Base, eu sou professora locutora, você tem um timbre de voz muito bom, você escreve bem, então eu vou indicar pra você me substituir. Eu fiquei assustada. Como que eu vou substituir uma professora que é minha referência? E ela ainda disse mais: - Quem assessora esse trabalho é Paulo Freire, você vai ser diretamente discípula de Paulo Freire. Quase que eu morro de felicidade! – Não é possível que você tenha essa confiança em mim! – Tenho! Ai eu fui fazer o primeiro treinamento no MEB. Sabe que dias foram esse treinamento? 29, 30 e 31 de março de 64. Gente da região Norte e Nordeste inteira, vinha a equipe nacional, a equipe nacional era uma potência, basta lhe dizer que uma das pessoas da equipe fez parte do Concílio do Vaticano e ela era coordenadora do MEB. O MEB tinha assim um *status* incrível! E vinha essa coordenação nacional nos preparar para sermos funcionários do MEB. Então nós tivemos dois dias de treinamento, e no terceiro dia que foi 31 de março, a gente acordou, fomos pro auditório e aí disseram: - nós estamos sobre uma Ditadura Militar e nós vamos ter que suspender o treinamento. A gente achou que era mentira, por conta do dia primeiro de abril. Elas gravaram tudo que tinha saído no rádio. O MEB era ligado à Igreja, então veio o Bispo, não tô me lembrando o nome do Bispo, inclusive com Frei Tito, na época ele era seminarista e era coordenador da JEC Nordeste e o Tito veio com ele também. E aí eles disseram: - Nós temos que organizar a saída de vocês, a gente entrou em contato com o Exército, e foi permitido que vocês saiam sem nenhum constrangimento para cada um voltar pro seu estado.[...] e suspenderam tudo. E aquele meu grande sonho de trabalhar no MEB sob a orientação de Paulo Freire, se acabou.

Ruth nem imaginara que no dia 1º de Abril o Brasil acordaria em pleno Regime Ditatorial instalado através de um Golpe Militar. Muitos militantes chegaram a pensar que fosse mentira, pela data, mas não era! De acordo com o historiador cearense, Airton de Farias, “O golpe Civil-Militar de 64 teve efeitos dramáticos sobre o Ceará. Da mesma forma que no resto do país, os meios políticos cearenses conheciam as tramas conspiratórias em andamento,

embora não soubessem quando o levante militar eclodiria precisamente. (FARIAS, 2007, p. 51).

O Ceará era administrado pelo governador conservador Virgílio Távora, que tinha em sua equipe, vários auxiliares tidos como esquerdistas, principalmente na pasta da Educação, como nos reporta Farias: “ (...) e por isso mesmo visto com certa desconfiança por setores das direitas, por pouco não foi derrubado ante a pressão de militares “linha dura”. (...) Houve apoio ao Golpe por segmentos empresariais, jornalísticos, eclesiásticos, da classe média e mesmo populares cearenses. (FARIAS, 2007, p. 52)

Golpe instituído, movimentos estudantis parados, as sedes dos partidos saqueadas ou incendiadas, funcionários públicos perdendo seus empregos e jovens e adultos perseguidos por almejar uma sociedade mais justa, uma educação acessível a todos e por liberdade! Ruth Cavalcante ansiava pela liberdade, queria fortalecer sua identidade, como nos relata:

[...] Passou abril, maio, junho, quando foi julho, a gente foi chamado pelo MEB porque a Ditadura tinha permitido que o MEB continuasse sob a vigilância deles e ai de julho pra agosto eu assumi como professora locutora. Quem tinha que fazer as aulas era a Luíza Teodoro, uma grande referência em Educação no nosso estado, o Elício Pontes que faleceu recentemente, ano passado, que era o coordenador da Universidade de Brasília do Ensino à distância. Alaece, irmã do Lula Moraes, que já tinha uma experiência com trabalho em comunidades. Então essa era a nossa equipe. A gente preparava as aulas [...] e eu trabalhei esse final de 64 e 65. E quando foi em 65 a Luiza disse: - Vocês têm que entrar na faculdade, não tem condições de vocês ficarem! E a gente sentia essa necessidade, porque a grande maioria já tinha curso superior, já tinham mestrado, doutorado e ai nós resolvemos fazer a faculdade, sem fazer cursinho, sem coisíssima nenhuma, eu, Alaeci, Eudes e o Elias. A única coisa que a gente estudou um pouquinho foi francês porque exigia um idioma... e pronto. E o resto era a nossa prática. Passamos em dos primeiros lugares em 1966, sem fazer cursinho, sem nadaaaa! E começamos a conciliar a faculdade com o MEB.

De acordo com a trajetória de vida da nossa narradora, verificamos que a sua atuação foi de mediação, desde a infância a vida adulta, a maioria das suas ações eram voltadas para práticas de mediação cultural por proporcionar socialização e aprendizagem em diversas situações, mesmo antes de uma formação superior. Ângela Gomes e Patrícia Hansen, nos coloca que: “ Na acepção mais ampla que aqui consideramos, são homens de produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social” (GOMES e HANSEN, 2016, p. 10).

Classificamos Ruth como essa mediadora, pelo processo de formação, sempre atuando em conexão com outros atores sociais e organizações, intelectuais ou não, mas com a intencionalidade de projetos culturais e políticos. Assim, a professora optou em viver;

[...] E então quando entramos para a Universidade, já não fazíamos parte da JEC, e sim da JUC- Juventude Universitária Católica, mas eu não cheguei a participar

ativamente da JUC, apenas me aproximei porque os partidos políticos da época começaram a se aproximar, porque eu tinha uma certa liderança, e era aquele assédio, e eu fui convocada para entrar na AP – Ação Popular, que era um desdobramento da JUC, algumas pessoas que não estavam mais querendo ficar atrelada à Igreja católica, inclusive o Betinho, era um dos assessores, então a AP era a libertação do viés da igreja católica, mas a gente tinha uma conotação cristã ainda, que a gente chamava de socialismo cristão e no ano seguinte em 1967, eu já fui candidata a vice-presidência do DCE e a nossa chapa ganhou, era o João de Paula, que inclusive nós casamos depois, era o presidente e eu era um dos vice, mas eu era a única mulher. E foi uma gestão interessantíssima, porque a proposta não era só partido político, porque eram vários partidos, tinha o PCdoB, AP, outros do PCBR. [...] Nessa mesma época eu continuava como funcionária no MEB também, a faculdade realmente tinha só um turno, então a gente estudava de manhã e trabalhava no MEB a tarde até de noite, e eu passei por todas as etapas do MEB, eu fui professora locutora, depois supervisora, depois coordenadora, como a metodologia era de Paulo Freire e era através do rádio, a gente não alfabetizava em dois meses como era a proposta dele, mas em seis meses as pessoas se alfabetizavam. Então eu fazia a faculdade, trabalhava no MEB e fazia parte do movimento estudantil. Era uma vida intensa.[...] Em 67 eu me candidatei ao diretório da faculdade e ganhei também, e fizemos uma gestão altamente voltada pra questão da educação e foi muito rica a nossa participação.

O Brasil vivia um tempo de muita ebulição, já no governo de Costa e Silva, o regime militar se transformou numa ditadura que eliminou a liberdade pública e democrática com a intensificação da repressão policial-militar contra todos os movimentos e grupos de oposição ao governo.

O sucessivo crescimento do ensino superior público na década de 60, gerou um aumento de vagas e logo cresceu o número de estudantes universitários, que se organizaram no movimento estudantil que influenciou o cenário da política porque seus integrantes eram adeptos das ideologias de esquerda, por conta o governo precisou desarticular esses movimentos em todo Brasil através da repressão colocando esses movimentos na ilegalidade. Um dos mais importantes foi a UNE- União Nacional dos Estudantes, que mesmo na ilegalidade manteve seu funcionamento. As maiores passeatas do Brasil contra o governo foram promovidas pela UNE.

Os estudantes lutavam também contra a interferência dos Estados Unidos na Educação do Brasil, além do retorno da democracia. Diante de todas essas manifestações, o governo reagiu instituindo o AI-5, que foi o instrumento jurídico que suspendeu todas as liberdades democráticas e direitos constitucionais, permitindo que a polícia investigasse, perseguisse e prendesse cidadãos sem necessidade de mandato judicial.

Considerando que o sujeito não é somente social ou individual, ele é os dois ao mesmo tempo e que a história de vida possibilita ao investigador ver o sujeito como ele é e não somente como um elemento que compõe sua vida, é que Ruth nos conta os rumos que sua vida tomou, tanto que

[...] O narrador conta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo [...] (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 28)

E assim após 1967 a professora continua a perseguir seus ideais, sua opção de vida;

[...] após assumir o corpo gestor do diretório da UFC – Universidade Federal do Ceará, eles organizaram o Congresso em Ibiúna, todo organizado na clandestinidade, o movimento estudantil estava muito perseguido, a gente da AP era a favor de fazer o Congresso na USP – Universidade de São Paulo, mas tinha um outro bloco que achava que tinha que ser mais escondido, e foi quando conseguiram esse sítio, em contato com Mariguela¹⁴, com os dominicanos e inclusive a primeira pessoa que encontrei quando cheguei lá foi o Frei Tito¹⁵, que disse: - pelo amor de Deus, ninguém sabe que estou aqui. – Ele estava lá como se fosse estudante. Mas eu dei grande suporte a ele. Mas, fomos presos, em 12 de Outubro de 68. As estatísticas apontam para mais de mil estudantes presos. E a situação piorou como o AI-5 em dezembro. Alguns vieram com prisão preventiva, aqui do Ceará eram 30 delegados e 10 estavam sendo mais perseguidos eu era uma delas, era a única mulher dessa leva de delegados mais perseguidos. Nós voltamos, mas ficamos vivendo numa semi clandestinidade, de outubro a dezembro, porque a gente tinha essa prisão e a qualquer hora podíamos ser convocados.[...] Eu fui direto pra Pedra Branca imediatamente: - Papai eu vim contar minha história! A mamãe chorando e tudo, e antes que meu nome saísse nos jornais e na televisão eu fui contar pra eles. –Papai, é o seguinte, eu sou uma liderança estudantil, sou presidente de um diretório, fui eleita... e depois que a gente está nesse processo perde a vida individual, e eu não podia nem lhe dizer porque podia ser que o senhor não concordasse e eu tinha que ir cumprindo a minha responsabilidade que eu tinha... – Conte toda a história! E a mamãe calada do lado chorando e ele calado só escutando. Quando eu terminei, ele calado! – Papai mas eu vim aqui exclusivamente para ouvir sua opinião, o que que o senhor achou? – Ai ele disse: Foi uma vitória dos estudantes! Ele falava pouquíssimo! Só disse isso! Ai pronto, foi um alívio pra mamãe! Por outro lado a Universidade já enquadrava a gente no artigo 477, que era um artigo que dizia que você não podia mais estudar em universidade nenhuma, esse artigo alcançava,

¹⁴ Carlos Marighella(1911-1969) foi um político, guerrilheiro e escritor brasileiro, e, a partir de 1964, um dos principais organizadores da luta contra a ditadura militar brasileira. Chegou a ser considerado o inimigo "número um" da ditadura

¹⁵Frei Tito(1945-1974) Frei Tito, religioso e ativista político que foi preso, perseguido pela ditadura militar e se tornou símbolo na luta pelos Direitos Humanos. Frei Tito começou na militância política ainda estudante. Em 1962, foi escolhido dirigente regional da Juventude Estudantil Católica, em Recife (PE). Quatro anos depois, ingressa no noviciado dos dominicanos, em Belo Horizonte (MG). Em 1967, vai para São (SP) Paulo para estudar filosofia. No ano seguinte, foi preso por participar de um congresso clandestino da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Ibiúna (SP).Em 1969, é preso novamente, junto com outros frades dominicanos, e levado para o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Tito foi acusado de manter contatos com a Ação Libertadora Nacional (ALN), uma organização política de ideologia socialista que participou da luta armada contra a ditadura e também com o guerrilheiro Carlos Marighella. Segundo relatos escritos por Frei Tito, nesse período, foi torturado por cerca de 30 dias. Entre os suplícios, foi colocado no chamado pau-de-arara, recebeu choques elétricos na cabeça, nos órgãos genitais, nos pés, mãos e ouvidos. Tomou socos e pontapés, pauladas e palmatórias. Foi ainda amarrado na cadeira do dragão e queimado com cigarros. Depois de passar uma noite pendurado no pau-de-arara, Frei Tito tentou se matar com uma gilete. Levado ao Hospital Central do Exército, no Cambuci, ficou uma semana internado, sob tortura psicológica. Em 1971 foi deportado para o Chile. De lá, fugiu para a Itália e, de Roma, deslocou-se para Paris, onde recebeu apoio dos dominicanos. A tortura deixou sequelas e o religioso vivia agoniado com as lembranças do passado. Submetido a tratamento psiquiátrico, não conseguiu recuperar a sanidade mental. No dia 10 de agosto, um morador dos arredores de Lyon, na França, encontrou o corpo de Frei Tito suspenso por uma corda, enforcado. A causa da morte ainda é um mistério. A suspeita é que Frei Tito tenha cometido suicídio.

funcionários, professores e estudantes, e eu fui enquadrada depois de dezembro nesse artigo.

Os estudantes foram liberados após uma semana de detenção e reenviados aos seus estados. A partir de então, todos ficaram marcados e passaram a ser controlados em tudo.

Ruth nos conta:

[...] Eu estava dando um curso como representante dos movimentos estudantis para colegas que queriam trabalhar durante as férias com o método do Paulo Freire, as férias eram longas, de dezembro até fevereiro, então dava tempo a gente alfabetizar, pois a gente tinha feito isso em julho, eu já tinha preparado alguns em julho, mas um mês só não era suficiente, e no final do ano nós tomamos a decisão de preparar as pessoas serem alfabetizadores, nesse curso estava meu irmão Gilberto, tava a Rosa da Fonseca, tava a Nildes Alencar, várias pessoas que eram atuantes no movimento, e eu comecei a dar o curso no início de dezembro, quando foi dia 13 veio o AI-5, e chegou um companheiro lá em casa e disse o seguinte: - agora com o AI-5 a gente vai ter que sair de casa mesmo, porque a gente já tem prisão preventiva, e vamos ficar em outros lugares mais seguros. - eu disse tá certo, fui pra casa de uma amiga, só que na segunda-feira dia 14 de dezembro, eu quis ir dar uma satisfação pros alunos que estão lá, eram 40 alunos, ai fui na UFC, no Instituto de Química, e o compromisso falou mais alto que o medo, ai eu fui. Quando eu cheguei lá, já estavam todos lá, todo mundo falando do AI-5, e antes mesmo de começar a aula, a polícia já chegou e disse: -tá presa! Eu disse: - cadê a ordem? - não existe! - mas o senhor está invadindo o campus da universidade! - a polícia pode entrar agora em qualquer lugar! E me levaram! E foi uma frustração enorme pros meus alunos que não podiam fazer nada/a/! Vendo a polícia me levar, e eu indefesa total.

Nesse momento da pesquisa, depois de momentos sem interrupção, nós perguntamos se a professora sentiu medo! No que ela respondeu sem pestanejar:

[...] Mais ou menos, porque na hora que eles me pegaram, eu pensei, eu vou arranjar um jeito de me livrar! Eu não vou ficar! E já fui maquinando o que eu iria fazer. Fiz a primeira tentativa, quando eles me levaram pra aquele quartel ali da Floriano Peixoto, enquanto decidiam o que iam fazer comigo... e eu via umas moças entrando e saindo, me deixaram numa sala lá, ai eu disse, quer saber de uma coisa eu vou sair... ai chegaram duas moças, eu falei com elas: - deixa eu sair aqui com vocês que quando chegar lá fora eu explico. Só que não deu tempo eu chegar nem na porta! - Tá fugindo? - Não, me deixaram aqui sozinha eu não sabia o que fazer, essas mocinhas iam saindo eu também ia saindo com elas, não tô fugindo. Aí eles ficaram com controle absoluto e me levaram lá pro hospital da polícia militar porque não tinha prisão feminina e nem pra preso político. E eu fiquei lá, me colocaram no segundo ou foi no terceiro andar, no quarto mais isolado, e ai depois de dois dias foi que eu dei meu primeiro depoimento, um depoimento longo, de mais de oito horas, numa sala cheia de policial fazendo as perguntas mais capciosas, pra ver se eu entregava meus companheiros. Eu devo ter dado uns três depoimentos, mas ai eu pensei: agora facilitou muito, não tem prisão mesmo, aqui é que eu vou dar um jeito de fugir, e ai todos os dias, tudo que eu fazia era em função de sair[...]

Nos anos iniciais do regime militar brasileiro pós-1964, o autoritarismo ainda não institucionalizado não permitia distinguir as fronteiras entre o permitido e o proibido para aqueles que possuíam participação política de alguma natureza (ALMEIDA & WEIS, 1997; Gianordoli-Nascimento, Trindade & Santos, 2012). Com o fortalecimento das organizações e movimentos contrários à repressão, a população brasileira presenciou o "golpe dentro do

golpe" com o endurecimento extremo do regime, através da promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em treze de dezembro de 1968, vivendo, a partir deste momento, o que a historiografia consagrou como os "*anos de chumbo*" (ALMEIDA & WEIS, 1997; KUSHNIR, 2002).

Estas experiências comuns, relativas ao período ditatorial, foram compartilhadas coletivamente por uma geração, além de serem vivenciadas de maneira singular. Essa geração também rompeu com antigos costumes e valores, principalmente as jovens mulheres que assumiram novas posições e arranjos sócioafetivos. Essa mesma geração desenvolveu também um espírito de solidariedade, de justiça social e igualdade entre os pares. Era um novo tempo. Ruth recorda:

[...] Recebi uma solidariedade enorme! Não só dos colegas do movimento estudantil, do MEB, o bispo, que não me lembro o nome agora, disse que eu não iria ser demitida, nós vamos mantê-la como funcionária até que as coisas se decidam! É tanto que na minha carteira não tem demissão, e aí quatro meses depois, toda data significativa eles diziam que iam me soltar, você vai ficar só até o natal, deu o natal e nada! Carnaval, semana santa e nada! Mas eu tinha visita diária! Toda tarde! Minha família é muito grande e todo dia ia de quatro a cinco. Minha mãe foi uma vez, papai foi duas vezes, e o Deusimar, meu irmão que na época era deputado ele ia diariamente, como parlamentar ele ia no horário que ele queria, é tanto que quando eu fugi eles acusaram meu irmão de facilitador. Mas ele estava tão surpreso quanto os policiais. Voltando, todos os meus irmãos e colegas iam me visitar, e aí eu criei toda uma rotina na prisão... de ler, li todos os livros que eu peguei, inclusive memórias do cárcere, li *As fugas de Papion*, para me inspirar! Li todos os livros que eu queria! E eles não censuravam. Eles estavam de certa forma se organizando e eu aproveitava as brechas!

Ruth foi administrando seu tempo, agilizando suas ideias para uma possível fuga. Transformou o tédio daquela privação de liberdade em uma rotina organizada. Como uma boa mediadora cultural, foi se aproximando dos funcionários e conscientizando de forma calma e afetiva sobre os novos tempos. Sua função era tentar mostrar aos demais que tudo poderia piorar, que a situação corria para um desfavorecimento da sociedade. Os "*Anos de Chumbo*" foram marcados pelas proibições e punições quanto ao questionamento dos princípios vigentes. Vaitsman (1994) pontua que a participação da juventude na política era um dos sinais da modernidade. Ruth se encontrava presa, não sabia ao menos o que se pretendia fazer em relação a ela, pois não existia prisões femininas e nem para presos políticos em Fortaleza.

[...] Eu fiz toda uma rotina! Horário de ler, de escrever, de ginástica... e fui criando uma relação com as enfermeiras. Eu passei a dar cursos sobre a conjuntura brasileira de noite, elas iam, eu fiz um curso com toda a programação! Tinha umas três ou quatro que iam a noite! E com os soldados que me guardavam também! E eu comecei a fazer amizade com eles e mostrei que eles também estavam sendo prejudicados, não era só eu! É tanto que num domingo, um soldado levou a mulher e os filhos pra me conhecer porque se sentiu identificado! Então, tinha tudo isso. Fora era protestos e mais protestos para me soltar. Eu não sofri a tortura física porque eles

não estavam organizados o suficiente! Era mais a tortura psicológica, por exemplo, um depoimento de oito a dez horas, você fica completamente esgotada e o medo da coisa ir piorando. E eu tinha um advogado, depois que eu já estava com as coisas mais ou menos organizadas de como eu iria sair, eu pedi pras minhas irmãs consultar pra ele me dizer o que ele achava. E ele disse que todo preso tem direito de buscar sua liberdade, da forma que puder, mas corre o risco de pegar em flagrante. Se pegar em flagrante a pena dela multiplica muito, então ela tem que ver se o risco ia valer a pena. Mas é um direito que todo preso tem!

A alternativa era se antecipar aos planos locais pois a qualquer hora sua situação poderia piorar. E assim ela fez. Não tinha outras presas até o momento, o Estado teria que cumprir as determinações do governo nacional. A entrada da mulher nessas lutas era algo ainda novo em nossa capital. Acredita-se que a participação feminina nos movimentos políticos em oposição à Ditadura Militar, em um cenário social no qual a violência atingia a todos independente do sexo (FERREIRA, 1996), foi um modo de resistir às imposições quanto ao lugar social da mulher, bem como o de contestar o poder vigente perpetrado pelo regime militar. Ruth já não seguia padrões desde a infância, privada de sua liberdade ela tinha que sair ou esperava algo pior acontecer:

[...] E eu comecei a planejar como seria a melhor forma, terminei achando que tinha que ser disfarçada mesmo com a ajuda da família e quando foi no dia do meu aniversário, 16 de abril, não! Faltavam dois dias pro meu aniversário, eu fugi dia 14, mas lá pelo dia 10, o advogado disse que veio uma solicitação de São Paulo porque minha prisão era de lá, para me transportar pra São Paulo, ai pronto, você indo pra São Paulo já era porque você desaparece total, a repressão lá já estava fortíssima! Ai eu resolvi acelerar o plano e quando foi dia 14 o que a gente fez... entrou a minha irmã a Neuma, que é da mesma estrutura minha, do mesmo tamanho, ela entrou vestida com uma roupa e com uma peruca e com um óculos escuro bem grande, porque tinha que deixar a identidade lá em baixo, ai ela entrou com o Fonseca, que foi secretário de saúde, e com o Oswaldo, aquele teatrólogo, eles eram do partido comigo, amigos da AP, eles entraram com a Neuma vestida desse jeito, e lá... como minha roupa era lavada em casa porque eu dizia que tinha medo do contágio por ser um hospital, e ela trouxe minha roupa, mas ela vestiu minha roupa, e eu fui para o banheiro, porque todo dia depois que as visitas iam embora eu tomava banho, e eu fiz isso exatamente pra depois usar esse trunfo, ai eu troquei a roupa toda que ela veio, e sai primeiro que os outros, foi um ato de coragem de quem veio me visitar também, era a Tereza Neuma minha irmã que era de menor, e tinha outras pessoas também no grupo. Nós combinamos o seguinte: eu saia primeiro, e depois eles saíam, porque eu tinha que sair exatamente na hora da visita dos doentes, pra sair naquele bolo, e pra dificultar pra eles né... então eu sai! Depois que eles viram que eu já estava na calçada, abriram o banheiro, ligaram o chuveiro e trancaram a porta e começaram a dizer: até logo, nós já vamos, você está tomando banho e saíram...

A fuga não foi cinematográfica, mas foi muito bem pensada. Poderia ter dado errado, pra ela e para seus aliados, mas a solidariedade humana e militante falou mais alto. Eram jovens corajosos, cheios de sonho e de ideais. Uma juventude inquieta e insatisfeita. A solução era enfrentar. Era correr riscos. E Ruth correu esses riscos, como nos lembra:

[...] eles vieram num carro e dois quarteirões à frente passaram pra outro carro e depois para um terceiro carro, porque ninguém sabia pra onde eu ia, no último carro

é que tinha a pessoa que sabia pra onde ia, que era o sítio de uma militante também. E eu fiquei nesse sítio até que a situação de controle diminuiu pra poder eu ir pra Recife. Passei um tempo em Recife, com a minha amiga a Alaerce que era do MEB, que arranhou uma casa pra eu ficar com uma pessoa que não era suspeita de nada, uma pessoa grã-fina, muito rica, e eu fiquei na casa dela, tive uns probleminhas com ela, porque ela descobriu depois, ela sabia, mas ela descobriu através do namorado dela que eu era, e depois ela ficou com remorso e confessou que ele disse pra ela que estava desconfiando de mim, mas aí tive que sair de novo, foi quando eu fui pra São Paulo, lá eu encontrei os companheiros do contato, com os companheiros de AP e comecei a ficar trabalhando dentro da AP. O partido conseguia tudo. Na minha ida de Recife pra São Paulo a minha família mandou minha irmã Mirtes se encontrar comigo e ela levou dinheiro para eu me sustentar no início [...]

Neste sentido, a participação feminina na militância política durante a Ditadura Militar Brasileira pode ser considerada como uma importante ruptura em relação aos papéis tradicionais de gênero vigentes na época (...) (Del Priori, 2006). Estudiosos têm se debruçado, principalmente nas duas últimas décadas, na história invisível que foi escrita por mulheres. Ao contar sua história, Ruth nos conta também sobre a história local, sobre militância, sobre coletividade, sobre educação e sobre política:

[...] Quando eu fugi da prisão foi outro problema porque de noite todo mundo pregado em frente a televisão esperando sair alguma coisa e nada, nem no rádio, mas não saiu, nem no outro dia, e aí minhas irmãs decidiram fazer ir no hospital “me visitar” pra não levantarem suspeitas! Aí foi a Neuma, a Tereza Neuma, a Mirtes, todas que foram no outro dia. Aí quando chegaram lá disseram: - Visita pra Ruth! Aí quando escutaram meu nome, foi um desespero, uma confusão danada, uma correria! Um momento que o diretor do hospital quer falar com vocês. Aí quando ele chegou disse: - Muito bem! De visitantes se transformaram em colaboradoras da fuga da irmã! E uma delas disse: - Fuga da aonde? – e ele: Daqui! E elas: - Daqui? Aí começaram tudo a chorar porque elas já estavam nervosas... – O senhor dê conta da nossa irmã porque estão com mania de sumir com as pessoas e depois dizer que é a família, dê conta da nossa irmã! Como é que não apareceu em televisão, em jornal nenhum, nós saímos daqui ontem e “deixamos ela” aqui tomando banho! Como é que ninguém sabe? E agora o senhor vem dizer que ela fugiu! Conversa é essa? - Mas mesmo assim foram depor, até a Tereza Neuma que era menor de idade... e todo mundo sustentou!

Em meio a tudo isso havia ainda a preocupação com os pais que viviam no interior, as notícias não chegavam com rapidez e muitas vezes nem chegavam. A família da professora Ruth sempre foi muito afetiva, a proximidade entre irmãos e a cumplicidade são características presentes. O pai de Ruth era um homem extremamente calado, e por isso era tido como um “coronel”, um homem austero. Sua prioridade era a educação formal dos filhos. Dentre os filhos só Ruth e Francisco (Xico) tinham coragem de falar com ele. A mãe era puro amor, a figura materna que vivia para os filhos, para casa e para a caridade. Mesmo ciente de suas escolhas, Ruth não queria que os pais sofressem com as consequências, mas ela também não queria abrir mão dos seus ideais. Assim ela nos relembra:

[...] O negócio era o papai e a mamãe! Aí o meu irmão Xico disse: - eu vou lá! E o Xico foi, quando chegou lá, desceu lá na loja. Aí o papai se assustou: - Meu filho o

que é isso, em pleno Abril, período de aula, tá fazendo o que aqui? – Não papai eu vim aqui só dá um recado e já vou embora. – e o papai disse: -O que é? E o Xico: - A Ruth capou o gato!! (risos coletivo). Ai o papai disse assim: - o quê que significa isso? Não entendo essa linguagem! E o Xico: - papai a Ruth fugiu da prisão. Ai o papai disse assim: - Não nega que é Cavalcante... Papai era surpreendente! Porque todo mundo morria de medo dele e o pobrezinho nem era essas coisa toda!

Começava uma nova caminhada na vida de Ruth Cavalcante. Agora com documentos falsos, distante da família, numa cidade grande onde os presos políticos estavam sendo torturados e muitos desapareciam. O movimento estudantil estava desarticulado, os líderes escondidos. O país vivia o apogeu do AI-5. Conforme Farias, nos relembra: “ Um dos mais notáveis casos dessas batalhas e enquadramentos da memória refere-se ao Regime Militar brasileiro.(...) As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade igualmente em relação à memória coletiva, a qual se torna objeto de disputa importante, de quais acontecimentos e como estes serão lembrados na memória de um povo” (FARIAS, p. 85, 2007). Assim, Ruth nos faz voltar a um tempo apreensivo, tempo de fugas, de luta pela sobrevivência, de luta pra sair viva. E conseguiu. Hoje ela nos narra um pouco desses episódios que sem sombra de dúvida jamais serão esquecidos por ela e por todos e todas que acreditaram numa sociedade transformada.

Ruth chega a São Paulo em 69, já no Governo de Garrastazu Médici, que foi considerado o mais repressor dos presidentes do Regime Militar, pois foi nessa gestão que houve as piores torturas, os desaparecimentos e as mortes de muitos estudantes, jornalistas e intelectuais. Nesse contexto, a AP se junta ao PCdoB, e Ruth passa a compor o PCdoB juntamente com seu namorado João de Paula, influenciados agora pela filosofia de Mau Tsé Tung, conhecida como filosofia mauista, mais ligada ao campo.

Diante dos fatos o que restava era se proteger, como conta Ruth.

[...] Nós fomos pro campo, eu e o João, passamos um ano no Vale do Ribeira numa situação altamente complexa, porque eu não tinha direito nem de ler um livro, porque éramos camponeses, morávamos com um companheiro dentista que tinha se casado lá. A gente não podia falar errado porque nós éramos como camponeses. Eu porque tinha sido empregada doméstica e tinha aprendido e o João tinha sido vendedor, mas era altamente arriscado, porque no Vale do Ribeira foi onde prenderam Lamarca. Aguentamos um ano, mas depois achamos que nada tinha significado, um lugar distante, uma casa da outra era quilômetros. Além do mais a gente sentia falta demais de ler, da convivência com a parte cultural... tudo isso! Então nós pedimos o desligamento do partido, mas ficamos ainda participando porque não tinha nada que abonasse nossa conduta... mas a gente não queria ficar submetido mais ao centralismo democrático do partido, mas o partido colaborava com a gente.

Ruth e seu companheiro João estavam dispostos a encontrar outros caminhos fora do partido, mas a situação era delicada, pois eles não usavam seus nomes verdadeiros, não

podiam frequentar todos os locais da cidade. A cumplicidade e a solidariedade não eram qualidades comuns a todos, eles foram traídos pelos próprios companheiros. e tiveram que tomar a decisão mais arriscada dessa caminhada.

...em vários momentos e etapas do seu trabalho, sempre acentuando seu sentido histórico: "...indivíduos que pertencem à mesma geração ... estão ligados ... a uma posição comum na dimensão histórica do processo social.", o que significaria uma predisposição para "...um certo modo característico de ação historicamente relevante. Embora esse seja o sentido básico de sua concepção, Manheim não desvincula geração e grupo de idade. Observando-se que o mesmo contexto social não afeta igualmente todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência - classificado ou auto identificado como geração -, verifica-se que segmentos dessa geração podem assumir posturas e caminhos sociais diferentes, ou até opostos. É o caso de padrões ou de movimentos culturais que se manifestam diversamente na mesma época, ou de movimentos políticos, uns radicais outros conservadores, cada um reunindo indivíduos de idade aproximada num cenário social semelhante (MANHEIM, 1928, citado por Britto da Motta, 2004, p. 350-351).

Diante de todos os perigos, tiveram que tomar a decisão mais arriscada dessa caminhada, e decidiram que o melhor era sair do país mesmo. Alguns companheiros os denunciaram, a situação estava cada dia pior, as torturas, os desaparecimentos e as mortes já não eram sigilosas, Ruth e João foram buscar ajuda...

[...] Fui trabalhar no hospital de criança e o João dando aula particular, mas era arriscadíssimo! Nós tínhamos identidade falsa. E nós começamos a encontrar com alguns companheiros e esses companheiros terminaram denunciando a gente! Começaram a perseguir a Neuma que morava lá em São Paulo e as colegas dela. Já era 73! Até que prenderam de fato a Neuma. Mas ela não me entregou. – Podem fazer o que quiser comigo, é minha irmã e eu não digo de jeito nenhum. Eu tinha um encontro com ela de quinze em quinze dias, era até no shopping Iguatemi, e eu fui me encontrar com ela e ela não veio, e a gente tinha um acordo entre nós, todos da militância, que tipo o encontro era 10h e ninguém aparecesse, a gente dava uma volta e 10:30h voltava, porque podia ser que tivesse algum problema no ônibus, alguma coisa assim... e ai 10:30 eu voltei e nada, 11h voltei e nada e eu não tinha o menor contato com ela, o único contato que eu tinha era com a Lurdinha, que era uma grande amiga dela mas ela morava no Rio. Então falei com o João que eu tinha que ir ao Rio atrás de notícias, e fui. Quando cheguei lá que toquei na campanha ela me abraçou e disse: - Ruth pelo amor de Deus, eu estava desesperada pra saber notícias e ela me contou que a Neuma tinha sido presa. Eu me desmontei toda. – Agora a gente vai ter que sair do país. Eu e João decidimos sair do país.

Ao caracterizar os militantes a partir de 1964, Trigo (1994) e Faria (1997) caracterizam esta leva de jovens militantes como a chamada "nova esquerda" ou esquerda armada, que se inseriram em organizações e dissidências de esquerda, convivendo, desta maneira, com os identificados "velhos militantes", os quais estiveram na luta de oposição desde os anos de 1930, passando pela ditadura no Governo de Getulio Vargas (1934-1945). Além disso, mesmo que marcados por um mesmo evento histórico - a Ditadura Militar Brasileira - que pode favorecer uma identificação coletiva (Schmidt, 2001), o mesmo grupo

etário-geracional pode apresentar experiências diferenciadas deste contexto. Tal movimento pode ser observado entre as militantes do período pós-1964 e pós-1968. Ruth, vivenciou esses acontecimentos de perto,

Mas não tínhamos dinheiro algum, sem contato nenhum. O João tinha um tio que morava em Niterói, nós estávamos morando lá nessas alturas, e ele foi pedir ajuda, mas ele não tinha a situação financeira muito boa, ele emprestou uma quantia que só dava pra gente pegar um ônibus, mas entramos em contato com o partido pra ver se o partido dava algum dinheiro, aí marcamos um encontro, alguém do partido ia entregar o dinheiro e o endereço de onde nós íamos ficar lá no Chile. O João foi para o encontro. Quando chegou lá, nada. Do mesmo jeito que aconteceu com a Neuma, nem no primeiro momento, nem no segundo nem no terceiro. No outro dia saiu estampado que o companheiro que ia se encontrar com ele foi morto... a caminho do encontro. O cerco foi aumentando, e a gente tinha que ir de qualquer jeito. Fomos comprar uma passagem, felizmente naquela época a gente não precisava passar pela Argentina de passaporte, só com a identidade, e eu tinha a minha identidade falsa e ele tinha a dele. A minha era Maria Raquel de Melo Sousa, era uma menina de 18 anos, era baiana, o partido conseguia a certidão de gente que já havia morrido, e com esse documento a gente tirava os outros documentos também, foi um drama pra tirar, quem foi comigo foi um companheiro que era marinheiro, enorme, todo tatuado e eu fui tirar a carteira com um documento que ele tinha, “eu era” analfabeta, eu não sabia de nada que tinha que fazer, e tiramos a documentação toda.

Ruth conseguia se sobressair das situações, porque passou por um processo de formação intelectual para a militância, por meio de participação coletiva e institucionalizada. Sua inserção em movimentos estudantis, partidários, eclesiais e mais a convivência com amigos mais experientes e outros menos, que garantiu a Ruth um certo acúmulo de capital político e cultural, facilitando assim suas tomadas de decisões.

[...] Quando fomos pro Chile só com o dinheiro do tio do João, fomos de ônibus, quando chegamos na fronteira, o nome da cidade sabe com era? Passo dos livres. Entrava a polícia federal do Brasil com a relação de nomes dos passageiros, pra saber se tinha algum que não estava na lista. Passamos nessa etapa. Mas quando entrávamos no Chile tinha que deixar uma quantia em dólares lá, e cadê que nós tínhamos esse dinheiro? [...] Estávamos de hippies. [...] deixei meu relógio de garantia com uma pessoa que conhecemos, pra ela emprestar só o suficiente pra gente entrar: - você marca um lugar pra gente se encontrar depois de três ou quatro dias que a gente leva o dinheiro pra você de volta. Foi fogo pra conseguir. A pessoa acabou se compadecendo. O João tinha um poder de persuasão também... e deu certo. Entramos com esse dinheiro no Chile, e depois tivemos que nos virar. Tinha uma associação só de brasileiros. No Chile eu entrei na Universidade, mas foi como ouvinte, o João pôde se matricular na faculdade, ele já estava na residência e eu como ouvinte e foi a coisa mais maravilhosa do mundo. Mas veio o golpe do Chile e a gente teve que sair pra Alemanha, passamos quatro meses no Refúgio que as Nações Unidas abriram junto com a Igreja católica pros estrangeiros, os estrangeiros eram perseguidos pelo simples fato de ser estrangeiro. O Golpe foi em setembro de 73. Em outubro já tinha toque de recolher, de 8h da manhã até 20h, a gente passava o dia inteiro na rua porque se fosse pro refúgio eles iam buscar. Passamos quatro meses nesse refúgio com 600 pessoas, de todas as nacionalidades possíveis e imagináveis. Todos com problemas seríssimos. A gente não tinha tanto porque fazia pouco tempo que tínhamos chegado, mas tinha brasileiro que chegou logo depois de 64, que já tinham constituído a vida e perderam tudo... era assim de doer o coração ver a situação de cada um!

Na primeira fase do exílio, logo que os militares tomaram o poder em 1964, os lugares mais procurados foram o Uruguai e o Chile. Próximo à fronteira com o Brasil, o exílio uruguaio expressou o verdadeiro sentimento dos que haviam deixado o país: a expectativa de que a volta seria breve. Para os primeiros exilados, a ditadura acabaria logo, como prometera o general-presidente Humberto de Alencar Castello Branco (Arena). Vários deles seguiram para o exílio. Porém, não mais em direção ao Uruguai, mas, sim, para o Chile. Esse país passou a ser o destino principal dos brasileiros. A experiência socialista do governo Salvador Allende atraiu muitos militantes de esquerda. Entretanto, a partir de 1973, com o golpe de Estado no Chile, tornou-se inviável a permanência dos brasileiros ali. No Uruguai, onde os militares também tomaram o poder, os brasileiros se viram forçados a fugir novamente. Sobretudo porque as ditaduras latino-americanas tinham se unido para perseguir seus inimigos comuns - na chamada Operação Condor¹⁶. Assim Ruth relembra:

E a própria Nações Unidas¹⁷ chamava os países pra fazer uma seleção, quando a gente foi chamado pra ir, ninguém me queria, a Bélgica não quis, eu queria ir para um país de língua francesa, a Inglaterra me aceitou, mas a Inglaterra só dava o visto de entrada, e a Alemanha dava o visto, uma casa pra morar e uma bolsa de estudo, e nós preferimos ir pra lá. Na Alemanha meus irmãos foram me visitar, os que podiam foram me visitar. Então fui fazer Psicopedagogia [...] lá é como graduação, aqui é especialização. Chegamos em 74, tivemos que fazer um curso de Alemão o ano todo, em 75 entrei na Universidade e em 76 eu decidi engravidar. E em setembro de 77 a Mariana nasceu e foi outro baque, porque a Mariana veio com Síndrome de Down, e aí foi outra readaptação. Imagina a situação de estrangeira e mãe de uma filha com síndrome de down, foi duplicada a possibilidade de ter que lidar com a não exclusão, mas foi uma experiência riquíssima, a gente teve a oportunidade de viajar vários países para fazer o tratamento da Mariana e na Alemanha também. A gente se engajou muito com a Cruz Vermelha¹⁸, trabalhava muito com a Cruz Vermelha. E quando nós voltamos nós decidimos abrir uma escola pra Mariana porque ela não era aceita em escola nenhuma, o João médico, e eu psicopedagoga, e

¹⁶ A Operação Condor, formalizada em reunião secreta realizada em Santiago do Chile no final de outubro de 1975, é o nome que foi dado à aliança entre as ditaduras instaladas nos países do Cone Sul na década de 1970 — Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai — para a realização de atividades coordenadas, de forma clandestina e à margem da lei, com o objetivo de vigiar, sequestrar, torturar, assassinar e fazer desaparecer militantes políticos que faziam oposição, armada ou não, aos regimes militares da região. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php/2-uncategorised/417-operacao-condor-e-a-ditadura-no-brasil-analise-de-documentos-desclassificados>

¹⁷ **Organização das Nações Unidas (ONU)**, ou simplesmente **Nações Unidas**, é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Uma substituição à Liga das Nações, a organização foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, com a intenção de impedir outro conflito como aquele. Na altura de sua fundação, a ONU tinha 51 estados-membros; hoje são 193. A sua sede está localizada em Manhattan, Nova York, e possui extraterritorialidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas

¹⁸ A Cruz Vermelha é uma organização internacional, sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é prestar socorro e assistência às pessoas vítimas de guerras e catástrofes naturais (terremotos, tornados, enchentes, etc.) Foi fundada, em 1863, pelo suíço Jean Henri Dunant. A Cruz Vermelha conta muito com o trabalho de voluntários (médicos, enfermeiros, dentistas, assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais). A sede da Cruz Vermelha fica na cidade de Genebra (Suíça). Disponível em:

nós decidimos abrir um Centro só para Síndrome de Down, que foi o início do CDH – Centro de Desenvolvimento Humano, e depois nós ampliamos para todo tipo de deficiência, mas nós já tínhamos em mente que seria um Centro de Formação, era tanto que o nome não era clínica,[...] foi quando eu entrei em contato com a biodança¹⁹ e com o princípio biocêntrico²⁰, mas eu vi que a biodança não comportava aquilo que eu tinha em mente. Então comecei a desenvolver a educação biocêntrica que vem do princípio biocêntrico. [...] Não me afastei definitivamente da militância, eu ainda tentei o PSB, mas eu vi que o meu viés não era mais por ai...

No relato a seguir, vem a parte mais emocionante de todos os momentos desta pesquisa, porque enquanto pesquisadores nós também somos sujeito da pesquisa e em alguns momentos mais do que em outros nos sentimos tocados. As lições de vida, de luta e exílio nas reminiscências de Ruth com emoção:

[...] O exílio é um sofrimento muito grande! Tem um texto do Paulo Freire que eu acho belíssimo ele falando o que é exílio, que é essa falta totalmente subjetiva. Você sabe o que é sentir falta do jeito do povo ser? Sentir falta do aroma do seu país, das comidas, das formas como as pessoas se comunicam! Isso é muito subjetivo! Eu sempre me senti na Europa como se não fosse meu espaço, eu estava ali emprestada. Hoje eu me sinto grata, eu viajo sempre anualmente na Alemanha, eu dou curso lá, o pessoal vem aqui, eles mantêm a relação, vem nos visitar. [...] No Chile eu já pude usar meu nome, na Alemanha eu cheguei como Ruth, então você poder usar seu nome... por exemplo quando a Maria Tereza foi me visitar em São Paulo, eu estava morando ainda numa casa com outras colegas, meu nome era Raquel e quando ela esqueceu e me chamou de Ruth, meu corpo todo tremeu, mas não foi de medo não, foi o impacto de ter me chamado mesmo... então são coisas muito subjetivas, que envolvem a clandestinidade e o exílio.

Do exterior, muitos ainda tentaram lutar contra a ditadura. Alguns poucos chegaram a voltar ao país, sendo que, desses, a maioria acabou morta ou presa pelo regime. Com o recrudescimento da repressão (que fez da tortura uma política de Estado), os brasileiros que estavam no exílio começaram a denunciar a violação dos direitos humanos cometida no Brasil, engrossando o movimento internacional contra a ditadura militar. Essa fase do exílio brasileiro coincidiu, internamente, com a derrota que a ditadura impôs aos setores da esquerda que tinham optado pela luta armada. No exterior, os antigos guerrilheiros entraram em contato com outras experiências, renovando suas temáticas e também suas estratégias políticas. A esquerda brasileira mudava parcialmente sua concepção política, aproximando-se do novo cenário que se desenhava no Brasil.

Ruth Cavalcante se reinventou, se recriou... nesse estágio da vida, “ A memória apresenta-se, nesse caso, como instrumento de resistência eficiente, capaz de burlar o

¹⁹ A **biodança** (do espanhol **biodanza**, neologismo do grego bio (vida) com o espanhol danza (dança): literalmente, "dança da vida"), também chamada de psicodança, é um sistema de integração afetiva e desenvolvimento humano baseado em "vivências" (experiências intensas no "aqui e agora") criadas através de movimentos de dança

²⁰ **O princípio Biocêntrico se inspira na intuição do universo organizado em função da vida e consiste em uma proposta de reformulação de nossos valores culturais que tomam como referencial o respeito a vida.**

excessivo controle a que os indivíduos declarados inimigos foram submetidos pela violência” (VASCONCELOS, ARAÚJO, p. 43, 2014). Ao voltar pra sua terra, agora perto da família e dos amigos novamente, encontrou um outro sentido para a vida, como nos finaliza:

[...] A experiência que eu vivi fora do Brasil, o Brasil que eu encontrei quando eu cheguei, eu achei que a minha militância tinha que se concentrar mais na área da educação do que nos partidos, nos movimentos... mas eu nunca deixei de ter atuação política, nunca deixei de ser militante da questão social, mas com objetivo central a educação. Retornei a educação popular com o viés freiriano, e comecei a formar pessoas na educação popular e foi gestando a Educação Biocêntrica²¹. Hoje a Educação Biocêntrica já está com mais de 30 anos, nós temos 8 turmas de pós-graduação já formadas, a nona turma está terminando e nós vamos abrir a décima turma agora pela UECE- Universidade Estadual do Ceará, pois nós alternamos com a UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú e com os cursos intensivos, mais para o pessoal de fora do país, nós já chegamos a alcançar 18 países, com pessoas que vieram desses países. [...] A gente dar aula no Rio, Brasília, São Paulo, Piauí... e esse curso intensivo já vamos para o décimo quinto, que vem gente de todo mundo já com dois Congressos Internacionais, em Mendonça na Argentina e aqui.[...] com a concepção da teoria da libertação de Paulo Freire, com o princípio biocêntrico de Rolando Toro que tem esse viés muito ligado a linha da afetividade, a desenvolver a questão dos vínculos das relações com as pessoas, então todas as minhas vivências de partido, profissional, de mulher e mãe eu fui centralizando nisso, hoje a educação biocêntrica tem uma consistência muito grande teoricamente, a gente tem essa base epistemológica, com esses teóricos e posteriormente na década de 90 a gente introduziu Edgar Mohan e a partir dessas três bases epistemológicas, mas é claro que tem outros, como Wallon, Varela, Maturano, mas a base mesmo são os três, Paulo Freire, Rolando Toro e Edgar Moran.[...] Quando eu cheguei no Brasil logo em seguida eu me separei do João e logo em seguida me casei com o César, pai dos meus outros dois filhos Davi e Sara. Sara trabalha aqui comigo no CDH, é psicóloga comunitária e o Davi é Educador Físico, então esse viés da educação é muito forte entre nós, então eu e o César que também é psicólogo, decidimos pegar essa experiência e fomos sistematizando a Educação Biocêntrica, e depois em 2007 criamos a Universidade Biocêntrica para congregar tudo que diz respeito a cultura biocêntrica.

Valeu a pena Ruth?

[...] Valeu tudo, tudo, tudo! Valeu! Inclusive eu não tenho arrependimentos, nenhum sentimento de culpa, nem de ter deixado de viver o que poderia ter vivido. Eu vivi intensamente tudo e amorosamente. Eu não sei distinguir bem o que é felicidade, mas eu sou uma pessoa que me sinto inteira nessa história, eu dei o que tinha que dar, eu fiz o que tinha que fazer!

Com essas narrativas, Ruth resgatou um pouco da memória da resistência à ditadura militar em Fortaleza e no Brasil. Evidentemente, esse passado não é tão passado. As lembranças devem fazer parte de todos que sobreviveram a esse triste período da nossa história. Alguns se culpavam, outros se arrependiam, outros acharam em vão porque a luta foi de uma pequena parcela da sociedade, porque as massas não aderiram e muitos outros

²¹ “A educação biocêntrica é uma teoria que coloca a vida como centralidade ética, ecológica e educativa. O objetivo é semear o processo de formação humana que desenvolva os potenciais criativos, a liberdade intelectual e a singularidade das aptidões” Gonsalves, Elisa & Lima, Sinfrônio (s/d). Educação Biocêntrica, Educação Selvagem: a contribuição de Rolando Toro. *in* www.lauryoliveira.com/files/educ.pdf. data da captura 10-02-2014.

acharam que lutaram pelo que acreditaram, Porém, Ruth Cavalcante tem a convicção de que fez o que o que era para fazer. Ruth foi considerada a musa do movimento estudantil em Fortaleza, presente em todas as manifestações e passeatas, concomitante as atividades políticas trabalhavam como educadora. Protagonizou uma fuga espetacular do hospital militar, fez o caminho para o sul do país, se exilou no Chile e na Alemanha, e hoje nos conta sua trajetória, suas escolhas, seus medos, suas angústias e suas felicidades.

Com esta pesquisa não esgotamos a história da trajetória de vida da professora Ruth Cavalcante, nem tampouco a história da ditadura no Brasil, mas explicitamos de forma memorativa um pedaço da história da educação, da política e da vida de Maria Ruth Barreto Cavalcante, hoje presença marcante nos eventos que relembram a ditadura, em eventos sobre educação emancipatória e biocêntrica, sobre afetividade, sobre a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De que são feitos os dias?
De pequenos desejos,
Vagarosas saudades,
Silenciosas lembranças.
Cecília Meireles*

As narrativas autobiográficas são formas de escrita de si, mas que ampliam os horizontes para a escrita e memória coletiva. Essas trajetórias são tecidas repletas de significâncias, grandes lembranças. Após essa experiência bela e riquíssima de poder explicitar a trajetória de vida da Professora Ruth Cavalcante, escolhi olhar para mim, uma professora-pesquisadora-aprendente, perguntando: Como me tornei o que sou hoje? Como foi minha trajetória? Como significar meu caminho? Ao transcrever, pratiquei o ato do biografismo, essa vivência subjetiva de escrever estabeleceu significados culturalmente compartilhados, condicionadas pelas vicissitudes da memória de Ruth.

Moita (2007) destaca que a história de vida torna-se única, particular da pesquisa que se desenvolve, pois enquanto o pesquisado conta sua história, narra sua vida, é um momento único, pois aquele momento é do pesquisador e do sujeito, o que eles compartilham não tem como se repetir, e é justamente essa possibilidade que torna a história de vida rica, cheia de detalhes, pois

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...] (MOITA, 2007, p. 116)

Tive a oportunidade de escrever com imagens e filmar com palavras, absorvendo o que mais ninguém pôde absorver através dos relatos da professora Ruth Cavalcante, e que, no entanto, não coube nessas folhas registrar os momentos de impacto que tive ao escutar suas experiências. Dois grandes momentos marcaram profundamente a minha pessoa, o meu ser, como mulher, como professora e mãe e que eu não pude explicitar pela ética e posicionamento de uma pesquisadora. As lições de exílio da professora em suas palavras jamais serão esquecidas por mim e a doçura com que falou Ruth Cavalcante da sua vida, das suas lutas, dos seus ideais e da mulher que se transformou influenciada por tudo que viveu e que aprendeu. Essa troca se explica nas palavras de Fontoura quando, a recolha de uma

história de vida e a sua análise, o tratamento dos dados e o discurso sintético posteriores são essencialmente o resultado do encontro de duas pessoas (FOUTOURA, 2007, p. 193).

Para fundamentar ainda mais, busquei em Bosi (2003) a compreensão de que o processo da história de vida é auxiliado pela narrativa, na qual objetos, imagens, recortes de jornais, cartas, convites, permitem que o sujeito conte a sua história, a sua origem. Destaco essa percepção, pois enquanto o sujeito narra sua trajetória/história, cria-se um movimento entre o presente e o passado, configurando um movimento social, contínuo e descontínuo do movimento do processo histórico. Esse processo é permeado por um sujeito que narra, conta sua história, fala de si sobre diferentes momentos que viveu e vive.

Não tive mais coragem de completar mais nada após a minha última pergunta na nossa última entrevista, por que sua fala me bastou para finalizar o capítulo dedicado as suas narrativas. Me bastou suas poucas e fortes palavras. Tentei em toda a pesquisa me distanciar enquanto pesquisadora porque tenho uma certa convivência com a família de Ruth para respeitar minha posição de pesquisadora e a dela enquanto narradora, mas em muitos momentos tive que segurar a emoção e a admiração que sinto pela minha biografada, pois para o investigador, um certo vaivém entre a identificação com os narradores e o esforço de distanciação necessária na procura da emergência dos processos de formação conduz a um questionamento sobre os seus próprios processos formativo (MOITA, 2007, p. 118)

Estudar o percurso de professores permite transitar por diferentes espaços, vivências, sentimentos. Tais experiências, narradas desde a memória dos envolvidos, ajudam não só a constituir os sujeitos como também a escrever parte da história da educação regional e nacional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo, percebendo semelhanças e diferenças entre as narrativas que ali se desdobram.

Com isso, a narrativa amplia sua perspectiva, deixando de ser percebida pelo sujeito como fechada, sem vida, como se estivesse acontecendo porque deve acontecer, ao contrário, as narrativas não se preocupam com a linearidade que envolve o espaço-tempo, pois, nesse momento, a memória está “falando” sobre o que o sujeito viveu, articulando o passado, o presente e o futuro enquanto narra sua trajetória/história (ABRAHÃO, p. 210,2004)

Por esse motivo, assumimos a postura de dar voz à professora e as narrativas partiram da memória que ela possuía de sua vida pessoal e profissional. Nesse movimento

entre o passado e o presente a partir do ponto de vista da pesquisa e de suas percepções sobre os fatos, a memória foi importante para compreender ainda mais sua história, sua trajetória, por que,

[...] Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

Ruth Cavalcante hoje é uma mulher reconhecida e homenageada nacionalmente, exatamente por ter se destacado como uma grande militante e como uma excepcional mediadora cultural, papel que desempenha até hoje á frente do Centro de Desenvolvimento Humano - CDH e como professora convidada das Instituições de Ensino Superior de Fortaleza. Profere palestras pelo Brasil e no exterior anualmente.

Em 2001, foi agraciada com a Medalha Paulo Freire, pela Câmara Municipal de Fortaleza, outorga que reconhece educadores que deram significativa contribuição à educação do Município. No ano de 2006 recebeu do Governador Lúcio Alcântara, o certificado de reparação pública, um ato simbólico de reparação para quem foi privado do Estado Democrático de Direito e pelos constrangimentos a que foi submetida no período da Ditadura. Em 2010, Ruth, recebeu o prêmio Bertha Lutz no Senado Federal, Ruth Cavalcante foi indicada para receber o prêmio pelo Centro Socorro Abreu de Desenvolvimento Popular e Apoio a Mulher e pela União da Juventude Socialista-Ceará – UJS. Esse prêmio é instituído pelo Senado Federal para agraciar mulheres que ofereceram relevante contribuição na defesa dos direitos da mulher e questões de gênero no país. Em 2014, o Sindicato dos Bancários do Ceará, a homenageou com a Comenda Bárbara de Alencar, pela relevante contribuição aos movimentos organizados da sociedade, como militante e educadora. No mesmo ano, a Câmara Municipal de Fortaleza, a homenageou pelos 50 anos de Resistência à ditadura militar no Brasil, pela sua dedicação à causa da liberdade e da democracia.

Ruth Cavalcante também é citada em muitos livros e pesquisas referentes ao período da Ditadura Militar, além de compor com seus depoimentos partes dessas pesquisas. Essas pesquisas tornam possível o redimensionamento de várias problemáticas concernentes à escrita da história e às relações sociais. Eu me sinto privilegiada por revalorizar um dos muitos atores sociais do nosso estado, alargando nossa compreensão de passado obtendo assim um devir histórico aberto, que suscite inquietações, dúvidas e incertezas e que possa interessar a todos e todas preocupados com os problemas e a relevância da pesquisa e da

escrita histórica. Tentei compreender minha biografada em sua historicidade e tentei respeitar as regras do ofício de pesquisadora me dedicando a desnudar os caminhos e descaminhos de uma vida.

A biografia me proporcionou a pensar a minha biografada e a mim mesma, pois falar do outro é falar de si, tentando compreender uma vida em um permanente jogo de espelhos. É uma construção a partir do meu autoconhecimento, das minhas próprias emoções, dos meus valores. Essa pesquisa se cruza com a memória de muitos que vivenciaram essa geração dos anos 1960 até 1980. Então, como pesquisadora tenho como objetivo devolver a sociedade o produto da minha pesquisa, respeitando a ética exigida. Posso afirmar que aprendi mais do que pensei e que a partir da escrita do outro eu me autoformei como professora e como ser humano. Foi a melhor experiência da minha vida acadêmica.

Como Fontoura (2007, p. 193) escreveu, “Contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos.

O mesmo acontecimento pode, por isso, ser contado e recontado de diferentes maneiras”. Por outro lado, Bosi (1994; 2003) discorre que a memória não é algo estranho ou distante de nós, mas um desencadeando das lembranças que perpassam o passado até chegar ao presente. Esse processo não segue um caminho ou uma direção, mas se “organiza” à medida que se vai lembrando, narrando.

A partir desse ponto de vista, Bosi (1994) destaca a importância da narrativa para a memória, que o fato de falar aproxima quem fala de quem ouve, visto que “O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual [...]” (BOSI, 1994, p. 56). Com isso, a memória se apresenta por meio da narrativa, não mecanicamente, mas, sim, com uma profusão de sentimentos, de lembranças e de desejos.

Ricoeur (2006) instiga seu leitor a sair do vício cartesiano da dúvida, mas também não considera apropriada a impossibilidade temporal de reconhecimento de Kant. Sua via é a da pluralidade do ser, que muda a cada etapa, a cada novo fato agregado, a cada nova experiência vivida e é esse o pequeno milagre: ser o mesmo em outro, o ser outro em si mesmo. O reconhecimento pressupõe o sentimento de amor, ele ocorre na busca da reciprocidade e da alteridade e é obtido no estado de paz, e não de guerra e/ou violência. Assim, Ruth Cavalcante significou suas escolhas, suas ações. Não para ser uma heroína, mas para realizar-se como ser humano, como mulher, como ativista, como estudante. Foi esse amor pelo outro, esse sentimento de coletividade que moveu a

professora Ruth, a calma para agir, o amor para dar sentido e a mediação para dar ação aos seus ideais.

Enquanto Ruth recordou e narrou sua história, as palavras de Josso (2010) me auxiliaram na compreensão de que essas experiências são sentidas enquanto se fala e, nesse ato, se vislumbra um passado que não é tão longe e nem tão distante de quem fala, estando muito mais próximo do que a própria narradora pensa estar.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 48).

Espero que as narrativas da professora Ruth Cavalcante ora expostas aqui, desperte o interesse por novas pesquisas biográficas. O seu nome é emblemático na luta pela justiça social e no campo educacional. Ruth escolheu lutar ao lado do povo, sempre com amor em tudo que fez e faz. Com essa afetividade, Ruth não foi apenas a aluna que argumentava e reivindicava direitos para todos, mas foi uma alfabetizadora mediadora transformando todos os ambientes por quais passava, num exercício contínuo de luta, superação e liberdade. Ruth é de todos e todas que ensinou, que amou, que transformou!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa autobiográfica – tempo, memória e narrativas. *In: _____* (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALMEIDA, D. B. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Porto Alegre, RS, 2001.
- ALMEIDA, M. H. T & Weis, L. Carro-Zero e Pau-de-Arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. Em F. A. Novais & L. M. Schwarcz (Org.s). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 4, p. 320-408.
- _____. A educação rural como processo civilizador. *In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.* (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ANGELO, Vitor Amorim de. Força Expedicionária Brasileira: brasileiros lutaram na 2ª Guerra. *In: UOL Educação Pesquisa Escolar: história do Brasil*. Especial para p.3 Pedagogia e Comunicação. 25 mar. 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/forca-expedicionaria-brasileira-brasileiros-lutaram-na-2-guerra-mundial.htm>>. Acesso em: Acesso em 21/02/2018.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo biográfico: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo, SP: Unesp, 1993.
- BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. Em M. D. Piori (Org). **História das mulheres no Brasil**. 7.ed.. São Paulo: Contexto, 2004., p. 607-639.
- BECQUÉT, Valérie, (org.) Jeunesses engagées, Coll. GERME, Paris: Syllepse, 2014.
- _____. E DE LINARES, Chantal; COLL, Débats Jeunesse (org.). **Quand les jeunes s'engagent: entre expérimentations et constructions identitaires**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1
- BLOCH, March. **Apologia da história ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 1994.
- BRITO, da Motta, A. Gênero, idades e gerações. **Caderno de CRH**, Salvador, v. 17, n.42., p. 350-351, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CASTELO, Plácido. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: IOCE, 1970.

CATANI, A. M. Expansão do acesso à educação superior no Brasil: alguns desafios. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 178, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elemento para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: Editora UFRN, 2008.

DEL PRIORE, M. **Da modinha à revolução sexual: história do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.p. 231-269.

FARIAS, Airton. **Além das Armas: guerrilheiros de esquerda no Ceará durante a Ditadura Militar (1968-1972)**. Fortaleza, CE: Edições Livro Técnico, 2007.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. **O curso de Pedagogia da UFC: uma resenha histórica 1963 a 1990**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.

FERREIRA, P. C. Investimento em Infra-estrutura no Brasil. **Fatos Estilizados e Relações de Longo Prazo. Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 231-252, ago., 1996.

FONTANA, Josep. **La história después del fen de la história**. Barcelona, Crítica, 1992.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? *In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio, Julia Ferreira. 2 ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JR. MAIA, Edimilson Alves. **Memórias de luta: ritos políticos do movimento estudantil universitário (1962-1969)**, Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita do professor. *In: _____ (Orgs.) Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LEVI, G. “Os usos da biografia.” *In: FERREIRA, N. M.; AMADO, J. Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2001.

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. 284f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In: NÓVOA, Antonio (org.) Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MOMIGLANO, A. **The development of greek biography**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

MUNIZ, C. Flávio. **A monitoria no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará: entre a especialidade técnica e a formação docente na década de 1970**. Dissertação de Mestrado. 2014.

NEVES, F. M. História da Educação no Brasil – considerações historiográficas sobre a sua constituição. *In: NEVES, F.M; RODRIGUES, E; ROSSI, E. (Org.) Fundamentos históricos da educação no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Portugal: D. Quixote, 1998.

_____. O regresso dos professores. *In: CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA*. 27 a 28 de set. 2007., Lisboa. **Anais...** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação : gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial . **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

REVEL, J. A biografia como problema historiográfico. *In: História e historiografia: exercícios críticos*. Curitiba: Editora UFRN, 2010.

RICOUER, Paul. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo, SP: Editora Unicamp, 2007.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

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

SCHMIDT, J. P. **Juventude e política no Brasil**: socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul, RS: UNISC, 2001.

TRIGO, M. H. B. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. Em C. Bruschini & B. Sorj (Org.s). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 89-110.

VASCONCELOS, J. G. & ARAÚJO, M. M. **Narrativas de mulheres educadoras no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)**. Fortaleza, CE: Eduece, 2016.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ANOS 50: a década de 1950: cultura, arte, música, cinema, política, guerras, ciências, tecnologia, história. In: **Sua pesquisa.com - Portal de Pesquisas Temáticas e Educacionais[sítio]**. Disponível em:
<<https://www.suapesquisa.com/musicacultura/anos.50.htm>.> Acesso em 16/02/2018.

História do Brasil. Disponível em: <<https://educaçao.uol.com.br/disciplinas/historia.brasil>.> Acesso em 21/02/2018.

Pedra Branca. Disponível em:
<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizaçao/dtbs/ceara/pedrabranca.pdf>.> Acesso em 12/02/2018.

ANEXOS

Fotos 1: Ruth e sua irmã Myrtes



Fotos 2: Ruth com as irmãs



Foto 3: Família Barreto Cavalcante

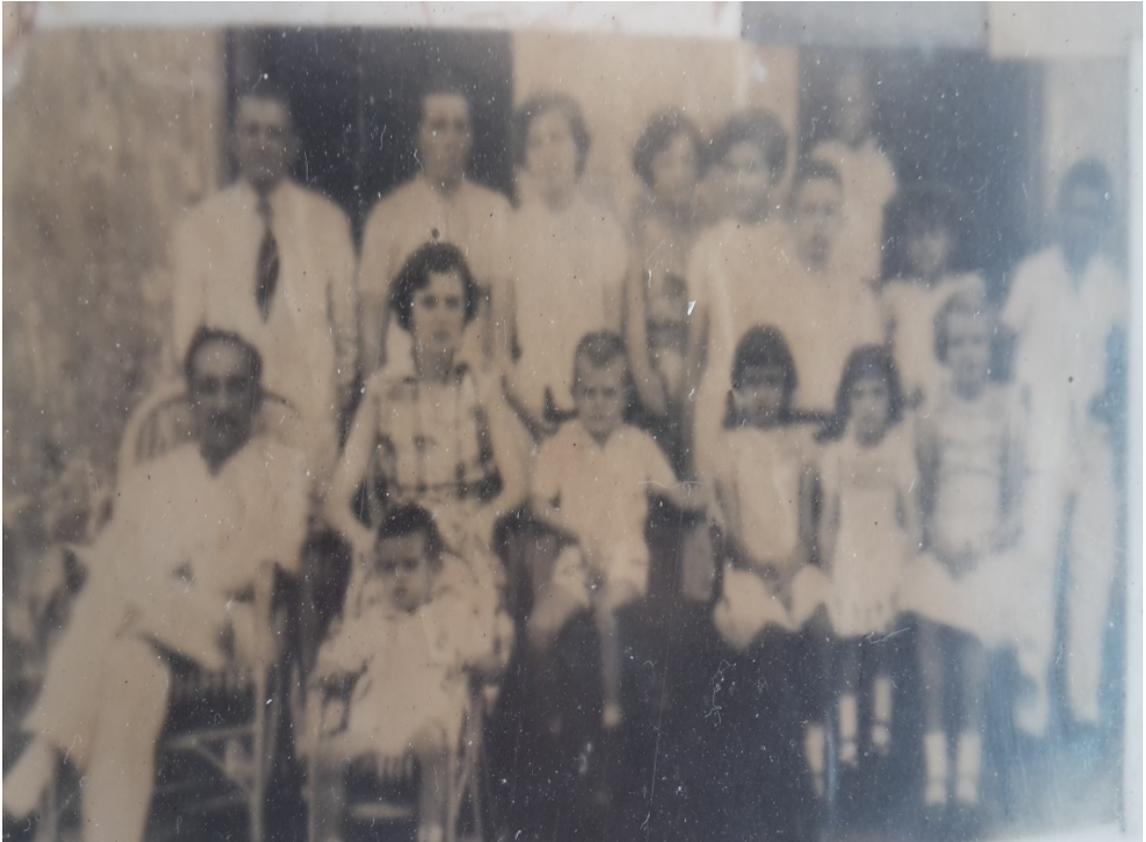


Foto 4: Colégio Imaculada Conceição



Foto 5: Ruth na Alemanha



Foto 6: Ruth e Mariana na Alemanha em 1977



Foto 7: Ruth com as irmãs e os pais na sua chegada da Alemanha



Foto 8: A mesma foto da chegada com todos os irmãos e seus pais



Foto 9: Ruth e seus três filhos: Davi, Sara e Mariana



Foto 10: Sítio Buenos Aires

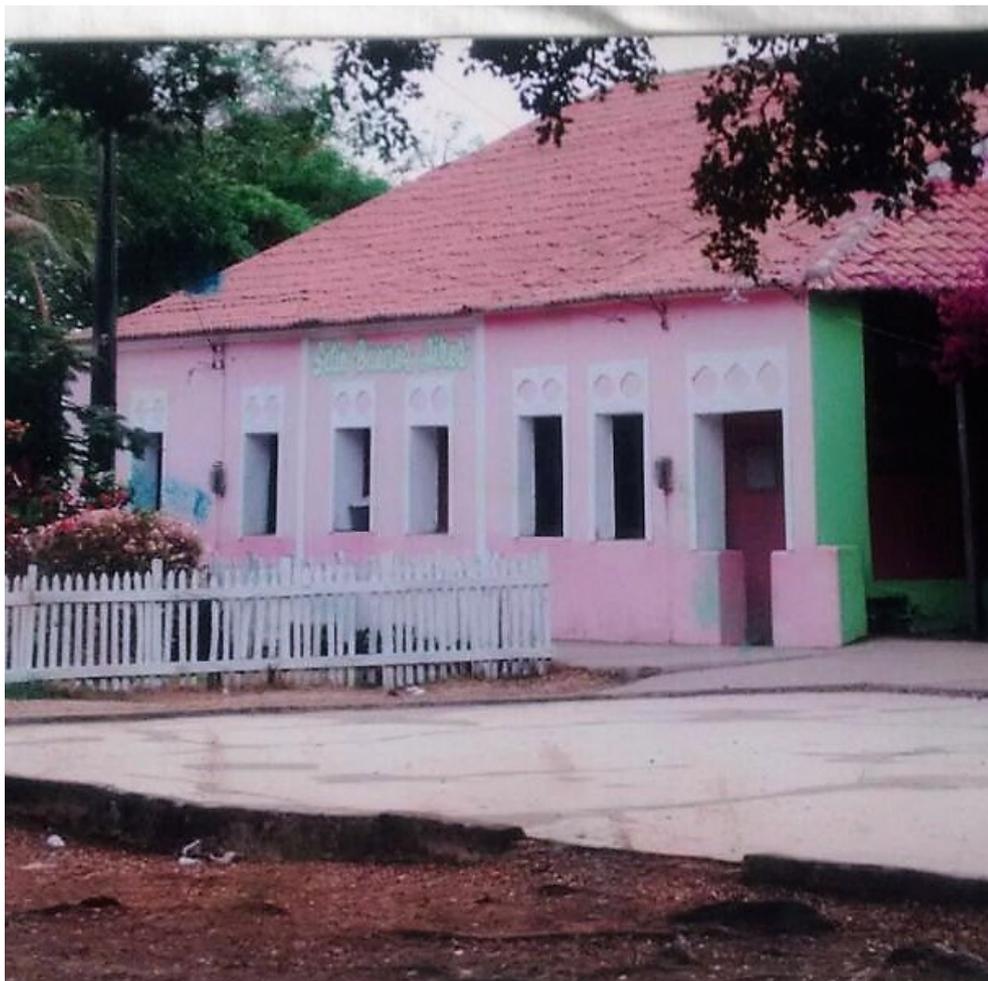


Foto 11: Momento da última entrevista, fev/2018. Ruth e Erbênia.



Foto 12: Ruth com as filhas Mariana e Sara e a pesquisadora Erbênia no CDH.



APÊNDICES

Imagem 1: Cartaz de divulgação dos nomes e rostos dos principais líderes estudantis



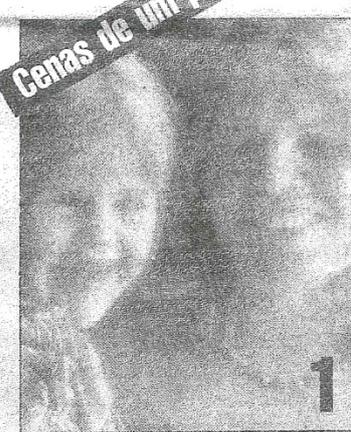
...taieza a luta era travada pelo movimento estudantil, sem apoio dos trabalhadores. Igual ao resto do País, a cidade teve um primeiro semestre de 68 repleto de passeatas, confrontos, prisões, assembléias. Era a contestação juvenil confundindo-se com a política.

Esse período da História do Brasil está sendo cada vez mais revisitado, estudado e revisado. A história de pessoas envolvidas com esse drama também serve de fonte para inúmeros livros e filmes. Mas as mulheres agentes, protagonistas que estiveram à frente da resistência e até pegaram em armas, não têm o mesmo reconhecimento, por vezes ficando ausentes dos registros, oficiais ou não.

Elas ganham evidência em alguns poucos livros, como "Mulheres que foram à luta armada", do jornalista Luiz Maktouf Carvalho, e no "Militância e memória", de Elisabeth Ferreira. No primeiro há dados de que 80 mulheres atualmente vivas estiveram realmente envolvidas em circunstâncias da luta armada. Também no dossiê dos mortos e desaparecidos ("Brasil nunca mais", de Paulo Evaristo Arns) aparecem mais 24 mortas e 290 desaparecidas. E ainda em 707 processos judiciais militares, dos 7.367 cidadãos brasileiros denunciados perante a Justiça Militar por atuarem contra a ditadura, 12% eram mulheres, o que chega a 884.

O resgate desse tema é feito aqui por três mulheres cearenses e uma pernambucana que veio morar aqui devido às perseguições políticas. Elas merecem o reconhecimento e servem de exemplo para quem deseja revolucionar, senão o mundo, pelo menos sua própria vida. Depois de tanta luta, hoje todas são vitoriosas, como mulheres, mães e profissionais.

MUSA ESTUDANTIL - Ruth Cavalcante, hoje com 55 anos, era considerada a musa do movimento estudantil em Fortaleza. Esta loira dos olhos azuis foi a primeira mulher a entrar na direção do Diretório Central



1. Ruth Cavalcante com a filha Mariana; 2. Tereza Albuquerque e a filha Isabela; 3. Helena Serra Azul e seu filho Emanuel

dos Estudantes (DCE) da UFC, eleita como vice-presidente. Articuladora e líder respeitada, em 68 ela estava em todas as passeatas, concentrações e confrontos. Paralelo às atividades políticas, trabalhava como educadora, através do método Paulo Freire para alfabetizar adultos.

Além de bonita, a militante virou quase uma lenda ao protagonizar uma fuga espetacular do Hospital Militar, em 19 de abril de 69 – sua segunda prisão, pois a primeira foi no Congresso da Une em Ibiúna, onde ela era a única mulher entre os 10 delegados cearenses. Ruth conta que enganou os guardas e trocou de lugar com sua irmã, cujo tipo físico era parecido com o seu.

Após a fuga, a militante ainda foi para o Sul do Brasil. "Eu assumi o codinome de Raquel, tinha carteira de identidade, trabalhava, etc", revela Ruth. Já em 73, com a situação agravante, ela fugiu com seu ex-marido para o Chile e no ano seguinte seguiram para a Alemanha. Foi lá no exílio onde nasceu sua primeira filha, Mariana, com Síndrome de Down, e que no dia 11 lançou um livro sobre a sua vida, no qual a mãe com certeza é uma personagem principal.

CLANDESTINA - A pernambucana Tereza Albuquerque, 52 anos, veio para o Ceará como clandestina, fugindo de uma prisão decretada em 69 no Recife, onde a repressão era mais severa. Descendente de uma família de militantes, ela não fugiu à regra e filiou-se ao PCB. Aqui mudou de partido e foi para o PC do B.

De Fortaleza ela seguiu para o Chile e depois para a Guerrilha do Araguaia, com o seu codinome de Ana. Lá Tereza alfabetizava e politizava mulheres na área. Mas ela também aprendia a manusear armas. "Meus companheiros do Araguaia me consideravam uma boa atiradora".

Imagem 3: Placa de Reparação Pública do Estado do Ceará.

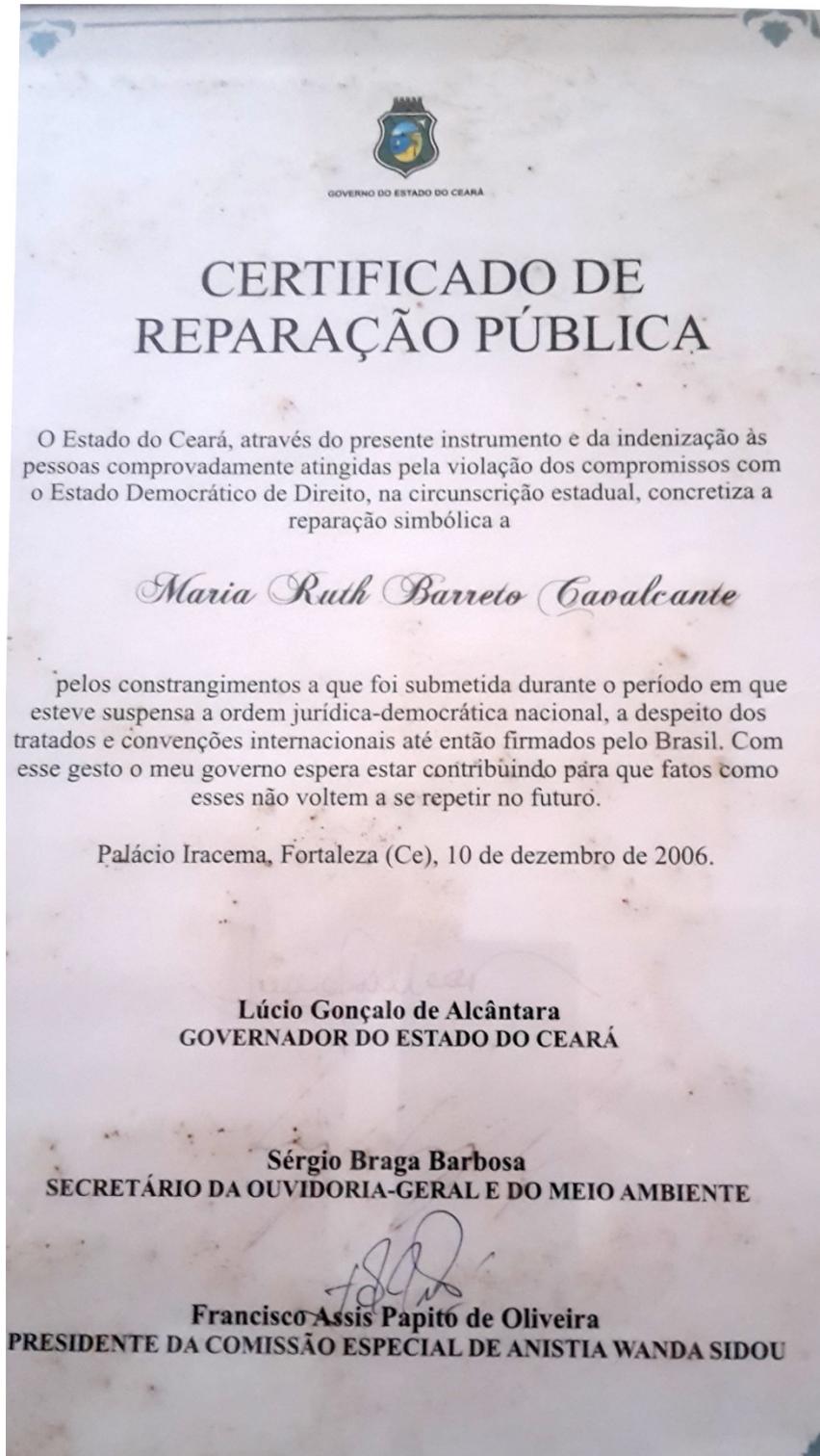


Imagem 4: Certificado de Homenagem do Senado Federal. Prêmio Bertha Luz.



Imagem 5: Placa de Homenagem do Senado Federal. Prêmio Bertha Luz.



Imagem 6: Comenda a Ruth Cavalcante homenageada pelo Sindicato dos Bancários do Ceará.



Imagem 7: Homenagem a resistência feminina dos 50 anos do golpe militar.

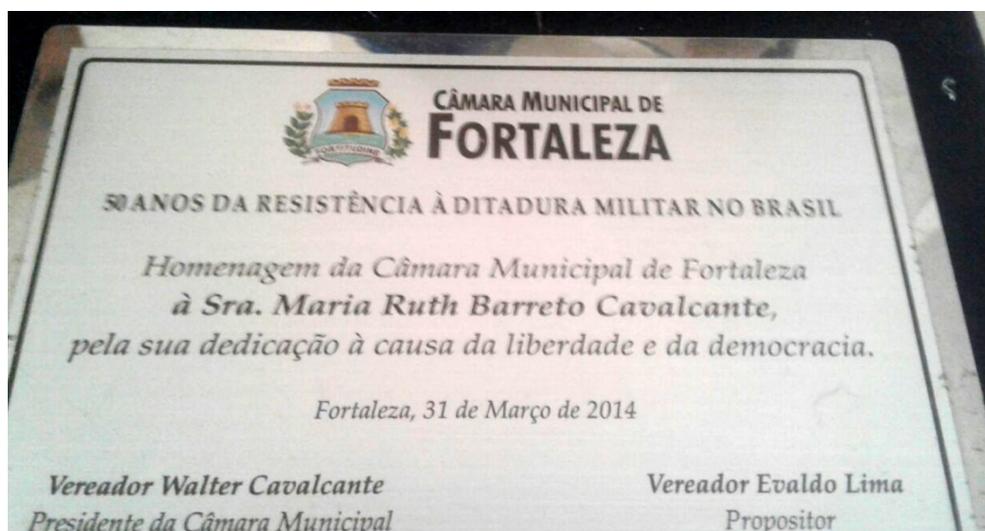


Imagem 8: Convite para participação no Projeto Memória do Movimento Infantil.



Rio de Janeiro, 07 de Julho de 2005.

**Ilma. Sra.
Ruth Cavalcante**

Assunto: Convite para evento do Projeto Memória do Movimento Estudantil

Prezada Ruth Cavalcante,

É com grande satisfação que gostaríamos de convidá-lo para participar do ato de doação de documentos do **Projeto Memória do Movimento Estudantil**, a ser realizada no Auditório 3 bloco Q, da Universidade Estadual do Ceará, no 19 de julho de 2005 às 18 horas.

O ato faz parte das atividades desenvolvidas pelo **Projeto Memória do Movimento Estudantil** e tem como objetivo incentivar a campanha de doações de documentos para organização de um acervo sobre a história do movimento estudantil brasileiro para ser doado a União Nacional dos Estudantes.

O **Projeto Memória do Movimento Estudantil** é uma parceria da União Nacional dos Estudantes (UNE), Museu da República, TV Globo e Fundação Roberto Marinho e é patrocinado pela Petrobras, com benefício da Lei de Incentivo à Cultura.

O **Projeto Memória do Movimento Estudantil** visa a reunião, organização, preservação e divulgação da memória da participação dos estudantes na política nacional. Através de uma ampla pesquisa em acervos públicos e privados, do resgate dos principais documentos deste movimento e do registro de depoimentos de personagens importantes, o projeto espera recuperar uma parte essencial da memória política brasileira, disponibilizando as informações e também incentivando o conhecimento desta história.

A realização desse ato de doação de documentos sobre o movimento estudantil é uma etapa fundamental para se atingir os objetivos do projeto e, desde já, agradecemos a sua participação.

Cordialmente,

Silvia Finguerut

RUA SANTA ALEXANDRINA 336, RIO COMPRIDO – RIO DE JANEIRO / RJ – CEP.: 20261-232
TEL.: (21) 3232-8800 / HOME PAGE - <http://www.frm.org.br>

Imagem 9: Reportagem especial da participação da juventude no Brasil contra a ditadura.

Ruth Caralante junho/93

68
O ano que
mudou o mundo

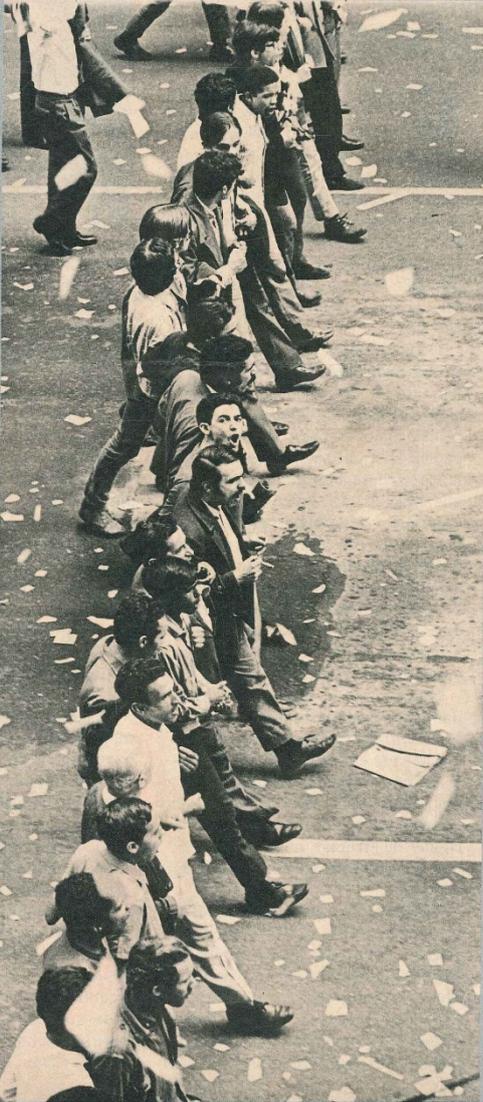
M **EXTRA**

**A
REBELIÃO
DA
JUVENTUDE**

8

Márcio Moreira Alves

A princípio, os estudantes apenas faziam manifestações por mais vagas nas faculdades. Mas a ditadura reagiu com tal violência que a indignação cresceu e os protestos chegaram ao seu clímax com a morte do estudante Edson Luís, em março, e uma passeata de cem mil pessoas, em junho, na Avenida Rio Branco, Rio. Nesta oitava parte do seu exame dos acontecimentos de 1968, Márcio Moreira Alves opina que a incompetência do MEC e a brutalidade da polícia foram os criadores da revolta estudantil. Pretexto de que os militares se serviram para endurecer o regime, até a morte da democracia.



Unida pela indignação, a classe média dá-se as mãos e solta a voz em protesto contra a ditadura, na Passeata dos Cem Mil, no Rio.

Walter Firmo/MANCHETE

O MEC incompetente e a polícia violenta criaram o movimento estudantil revolucionário

Em 1968 a massa estudantil não saiu às ruas para derrubar a ditadura. Muito menos queria implantar o socialismo, o comunismo ou qualquer outro ismo no Brasil. A massa estudantil saiu para as primeiras manifestações de protesto em busca de melhor inserção no mercado de trabalho do país hipercapitalista que crescia sob a batuta de Delfim Netto e dos seus *Delfim Boys*.

O que a maioria dos estudantes reivindicava quando começou a ocupar o pátio do Ministério da Educação, no centro do Rio, em fevereiro, era um pedaço maior do bolo. Sabia que esse pedaço só estaria ao alcance das suas mãos se conseguisse uma vaga em alguma faculdade. Quem queria o comunismo, o maoísmo, o guevarismo, o socialismo era uma minoria de estudantes politizados, já agrupada em organizações clandestinas. Com o correr do tempo e o aumento da repressão, esses jovens politizados iriam fornecer a liderança de um movimento que, na verdade, não foi criado por eles.

Quem criou o movimento estudantil revolucionário no Brasil foi o Ministério da Educação, pela sua incapacidade em responder com ofertas de ensino à demanda dos jovens, e a polícia, baixando o cassetete na cabeça de quem reivindicava a chance de arrumar um emprego melhor quando entrasse no mercado de trabalho.

O Ministério da Educação estivera entregue no governo Castelo Branco a um paranaense chamado Flávio Suplicy de Lacerda, que ganhara os seus quinze minutos de notoriedade mandando queimar livros esquerdistas no pátio da Universidade do Paraná. Quem é capaz de

MANCHETE



queimar um livro é capaz de assar uma criancinha.

Em 68, o ministério passara às mãos de um político gaúcho, Tarso Dutra, que entendia tanto de educação quanto qualquer um de nós entende de engenharia genética: ou seja, nada.

As polícias estaduais eram comandadas por oficiais do Exército afinados com as doutrinas contra-insurrecionais dos Estados Unidos e supervisionados pela Comunidade de Informações nascente. Eles viam em qualquer contestação uma insurreição, em todo jovem um comunista.

A NOVA CLASSE REVOLUCIONÁRIA?

A teoria política marxista tem um dogma: no capitalismo, quem faz a revolução é a classe operária. Marx foi categórico ao escrever que o capitalismo industrial era o primeiro modo de produção que fazia também os seus próprios coveiros. Só que isso foi escrito em meados do século passado e daí para cá o capitalismo demonstrou uma insuspeitada flexibilidade, não só científica e tecnológica, como também humana. Nos países industrializados, os operários conseguiram um nível de vida suficientemente confortável para se acomodarem ao sistema. Em muitos casos, tornaram-se até con-

servadores. Eles e as suas organizações sindicais, como as grandes centrais norte-americanas, e políticas, como os partidos comunistas da França ou da Itália.

Em maio de 68, depois das batalhas entre estudantes e policiais nas ruas de Paris, houve uma greve geral. Greve geral é a que paralisa o conjunto da sociedade. Nos manuais revolucionários do princípio do século e nas teorizações de líderes comunistas como Rosa Luxemburgo, a greve geral é o trampolim para o assalto ao poder. Só que, no caso francês, ela foi a antecâmara de um pacto estabilizador, firmado entre o primeiro-ministro conservador Georges Pompidou, a direção da CGT, Confederação Geral dos Trabalhadores, e o Partido Comunista. Os trabalhadores embolsaram um aumento de 35% e deixaram os estudantes falando sozinhos.

A partir das rebeliões estudantis dos anos 60, alguns analistas levantaram a hipótese de serem os estudantes a nova classe revolucionária. O mais famoso desses teóricos foi o filósofo alemão radicado nos Estados Unidos, Herbert Marcuse. Alguns intelectuais brasileiros também apoiaram essa tese. O objeto da revolta não seria o capitalismo ou o comunismo, enquanto modo de produção, mas a sociedade industrial moderna, responsável pela desumanização do homem.

EXTRA

A agitação estudantil e a guerrilha urbana foram pretextos para o fim da democracia

Tiveram de passar horas, rapazes e moças, deitados de bruços no chão, mãos no pescoço, apanhando e sofrendo vexames.

As fotografias e os relatos do dia seguinte indignaram a classe média a um ponto nunca visto. No interior das Forças Armadas, em grande parte ainda concentrada no Rio, a boçalidade também provocou protestos. Muitos dos presos eram filhos e filhas de militares.

A Passeata dos Cem Mil, comandada por Wladimir Palmeira, presidente da UME, União Metropolitana de Estudantes, filho de um senador da Arena de Alagoas e militante da DI-GB, dissidência da Guanabara do Partido Comunista Brasileiro, foi a última a poder se desenvolver sem repressão policial. Reuniu, em um belo dia do tépido inverno carioca, artistas de teatro, cantores, intelectuais, políticos, padres, freiras, profissionais liberais, milhares e milhares de estudantes, mas Nelson Rodrigues não deixava de ter razão quando comentou: "Só não vi um preto ou um operário." Não era mesmo para ver. Aquilo era a classe média nas ruas, e a classe média no Brasil não tem pretos. É quase escandinava.

A MARCHA DO GOLPE

Menos de dois meses mais tarde, a 12 de agosto, a Comunidade de Informações iria decapitar de um só golpe a liderança estudantil do país. Confiantes no sucesso das manifestações de rua e enlouquecidas pelas disputas de poder no interior do movimento, as lideranças dos diversos grupos de esquerda acharam que tinham suficiente organização e segurança para reunir um congresso clandestino da UNE com muitas centenas de participantes.

O congresso, com mais de mil par-



As tropas escoltaram os presos no congresso da UNE em Ibiúna. Entre eles, os principais líderes estudantis.

ticipantes vindos do Brasil inteiro, reuniu-se no sítio de um velho militante comunista em Ibiúna, município hortigranjeiro a 70 quilômetros de São Paulo. Como era de esperar em um país onde há políticos que consideram comícios reuniões de mais de três pessoas, o congresso foi descoberto. Resultado: mais de 700 presos, inclusive Wladimir Palmeira, Luiz Travassos, o líder da AP paulista, Franklin Martins e muitos outros.

No mesmo dia da prisão dos estudantes em Ibiúna, às 8h15min da manhã, um comando de três militantes da VPR, Vanguarda Popular Revolucionária, assassinava em São Paulo o Capitão Charles Chandler, do Exército dos Estados Unidos, com 14 tiros de metralhadora. Chandler estudava português, língua que pretendia ensinar na Academia de West Point. Fora combatente no Vietnã, estrategista em contra-insurreição na aldeia de Quan Bo Tri, no delta do Mekong. Esses dados, mais o fato de se haver tornado conhecido dos estudantes por ter participado de um debate na Universidade de Campinas, fizeram a VPR considerá-lo espião e, potencialmente, instrutor de torturas.

O ato terrorista da VPR e o congresso da UNE, somados às outras ações de guerrilha urbana já conhecidas e à agitação nas ruas, levaram o chefe do SNI, General Emílio Garrastazu Médici, e os oficiais da Comunidade de Informações, aliados ao General Jayme Portella, chefe da Casa Militar da Presidência, a apressarem a busca de um pretexto para um novo ato institucional e a abolição do que restava de democracia.

No dia 29 de agosto de 1968, às 10 da manhã, tropas da Polícia Militar do Distrito Federal e do Exército cercaram o *campus* da Universidade de Brasília com a desculpa de procurar Honestino Guimarães, então foragido. Os estudantes estavam nas suas salas de aula e nos laboratórios, que foram invadidos a patadas. Levados para a Praça Central, começaram a ser espancados. Houve corre-corre, tiros, e uma bala atingiu a cabeça de um rapaz, que assistia à cena de um terceiro andar.

Muitos dos alunos da Universidade de Brasília são filhos dos parlamentares, dos juízes e dos altos funcionários do Executivo. Atacá-la de surpresa e violentamente era uma provocação premeditada, que não poderia deixar de criar um tremendo caso político.

Na seqüência da invasão e do espancamento de vários parlamentares, choveram inflamados discursos de protesto na sessão da tarde na Câmara dos Deputados, no período para curtas declarações conhecido por *Pinga-Fogo*. Um deles serviu de pretexto para o golpe. Foi o discurso de cinco minutos que pronunciei.

EXTRA

Na próxima semana: A Resistência dos Políticos.