



CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Francisco Egberto de Melo

**PRÁTICAS DE CLIENTELISMO, EDUCAÇÃO PLANEJADA E SONHO DA
REDENÇÃO HUMANA EM TORNO DO Plameg – Plano de Metas do
Governo Virgílio Távora (Ceará, 1963-66)**

FORTALEZA

2013

Francisco Egberto de Melo

**PRÁTICAS DE CLIENTELISMO, EDUCAÇÃO PLANEJADA E SONHO DA
REDENÇÃO HUMANA EM TORNO DO Plameg – Plano de Metas do Governo**

Virgílio Távora (Ceará, 1963-66)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M485p 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) / Francisco Egberto de Melo – 2013.
 280 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Educação.
 Orientação: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.
- 1.Educação e estado – Ceará – 1963-1966. 2.Planejamento educacional – Política governamental – Ceará – 1963-1966. 3.Plano de Metas do Governo(Ceará). 4.Távora,virgílio,1919-1988. 5.Ceará – Política e governo – 1963-1966. I. Título.

FRANCISCO EGBERTO DE MELO

**PRÁTICAS DE CLIENTELISMO, EDUCAÇÃO PLANEJADA E SONHO DA
REDENÇÃO HUMANA EM TORNO DO Plameg – Plano de Metas do
Governo Virgílio Távora (Ceará, 1963-66)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de Grau de Doutor. Área de concentração: História da Educação, linha de pesquisa: História e Memória da Educação

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Régis Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Sander Cruz Castelo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

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

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Bia e Gó, pela generosidade, carinho e incentivo que sempre me ofereceram, mesmo quando me fiz ausente.

*Aos meus pais, Seu José (in memória) e Dona Ione, que, com sabedoria, colocaram-me no
caminho das letras e da escola, de onde nunca mais sai.*

Ao meu irmão. R. Melo (in memória), que pariu na certeza do dever cumprido.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues meu infindável agradecimento, pela participação decisiva no percurso desta empreitada, com intervenções e orientações sempre precisas, e pelos banquetes platônicos de filosofia, história e ciência, que iluminaram o percurso deste trabalho. De igual envergadura, devo destacar as contribuições do Prof. Dr. Régis Lopes, fundamentais para mudar e/ou manter os rumos que a pesquisa foi tomando nas duas qualificações das quais gentilmente participou. Ao professor Régis, meus sinceros agradecimentos. Da mesma forma, devo agradecer ao Prof. Dr. Sander Cruz Castelo, por atender ao convite de participar da banca examinadora de Tese.

Especiais agradecimentos à Professora Dra. Juraci Cavalcante, pela dedicação e interesse com que se empenhou no primeiro ano desta caminhada, lamentavelmente interrompida por força de suas pesquisas e a necessidade de se transferir para o além-mar.

Aos Professores Dr. Germano Magalhães Junior e Me. Jeimes Maza, pelo incentivo permanente ao longo da pós-graduação, desde o ingresso no curso de especialização em Teoria e Metodologia do Ensino de História, quando toda essa jornada começou, ainda um pouco despretensiosa.

A todos os colegas do Núcleo de História e Memória da Educação, na pessoa de seu coordenador Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos e do Prof. Dr. Raimundo Elmo Vasconcelos, pelos momentos de debates acadêmicos e de descontração que tive o prazer de vivenciar aos longos dos últimos quatro anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, especialmente aos professores Dr. André Haguette, Dr. Luís Távora, Dr. Francisco Ari de Andrade, pelas informações preciosas que ajudaram a realizar esta tarefa.

Aos amigos de longas e curtas datas, Dr. Aloisio Martins, Dra. Isaíde Bandeira, Dra. Lia Machado Fiuza, Me. Gabriela Maia, Me. Maria das Graças

Araújo, Me. Silvaniza Ferrer, Dra. Gildênia Moura, Me. Jane Semeão, Dr; Itamar Freitas, Me. Cícero Joaquim dos Santos e Me. Jucieldo Alexandre, pela presteza, generosidade e incentivos, sempre presentes na boa amizade com a qual têm me presenteado.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas de Nataly Alves Holanda, Geisa Chagas Leitão Sydrião e Sérgio Ricardo Magalhães Martins, pela presteza e eficiência com que atenderam as demandas que a burocracia acadêmica impõe.

Em especial, agradeço à Professora Dra. Sônia Meneses, que me abriu as portas de seus sentimentos, de sua casa e de sua biblioteca, ao tempo em que encontrou espaço em sua agenda para fazer leituras e observações extremamente profícuas e decisivas dos ensaios que deram origem ao produto que agora apresento. Suas advertências foram verdadeiros fios de Ariadne que me facilitaram a caminhada pelos labirintos do universo acadêmico.

Devo, ainda, agradecer a todos os meus alunos e colegas professores das diversas escolas de Fortaleza nas quais tive o prazer de trabalhar, destacando-se a Profa. Anna Maria, e os professores Jaylton Mota e Roberto Wagner, pela compreensão nos momentos difíceis de conciliar os horários de aula com as viagens, congressos e seminários dos quais precisava participar.

Agradeço ao Prof. João Vianney Campos de Mesquita, pela eficácia e prontidão na correção e sugestões de revisão gramatical e normativa desta tese. Nunca pensei que ainda havia muito português a ser aprendido. Ao professor Vianney, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, participaram deste trabalho, certamente a lista seria infinita. Peço desculpas aos que gostariam que eu os referisse, sou traído pela memória. Aos que não gostariam que eu mencionasse, sintam-se contemplados.

“A hipótese que se apresenta aqui é a de que, no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um ‘tempo histórico’” (Reinhardt KOSELECK).

“Não se trata de eliminar arbitrariamente uma diferença temporal; ela simplesmente não se manifesta como tal” (Reinhardt KOSELECK).

Resumo

No início dos anos de 1960, vivenciaram-se, no Brasil, diversos projetos de sociedade e de educação. No Ceará, o governador Virgílio Távora, representando a “União pelo Ceará”, iniciou o processo de implantação do seu Plano de Metas de Governo (Plameg), cujos objetivos principais eram o desenvolvimento do estado por meio da industrialização e a racionalização da máquina administrativa com vistas à intervenção nos rumos da economia e da modernização desenvolvimentista. Para o campo educacional, foram convidados professores vinculados aos projetos de educação popular, principalmente do Movimento de Educação de Base (Meb), que desenvolviam práticas educacionais referenciadas no solidarismo cristão sob a influência das encíclicas de João XXIII e nos princípios de Piaget e de John Dewey. O resultado foi a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) e o *Livro da Professora*. Com base nestes três documentos, nas palestras e discursos do governador, em documentos administrativos e jornais da época, analiso como os projetos de educação, de sociedade e de formação humana se complementavam e se contradiziam no contexto de indefinições que culminou com o Golpe Civil-Militar de 1964. Fundada nas premissas de uma nova história política, a análise se desenvolve em três tessituras que se complementam: as práticas políticas fundadas no coronelismo, patrimonialismo e política de parentela com os projetos de modernização do Plameg; os projetos de modernização voltados para a industrialização e os projetos educacionais que visavam formar um homem cristão e solidário com o seu meio; as propostas de educação libertadora resultantes da circulação de ideias pelo Nordeste Brasileiro e as práticas habituais educativas da época.

Palavras-chave: 1. Educação e estado – Ceará – 1963-1966. 2. Planejamento educacional – Política governamental – Ceará – 1963-1966. 3. Plano de Metas do Governo (Ceará). 4. Távora, Virgílio, 1919-1988. 5. Ceará – Política e governo – 1963-1966.

Abstract

In the beginning of the 1960s, happened, in Brazil, a lot of projects for society and for education. In Ceara, the governor Vírgilio Távora, representing the "União pelo Ceará", began the process of implantation of his Plano de Metas de Governo (Plameg), whose main objectives were the development of the State by industrialization and rationalization of the administrative machine, aiming the intervention in the economy courses and the developmentalist modernization. For the educational field, teachers linked to popular education projects were invited, mainly from the Movimento de Educação de Base (Meb), and developed educational practices based on the cristian solidarism under influence of John XXIII's encyclicals and on Piaget's and John Dewey's principles. The result was the elaboration of the Plano Estadual de Educação (PEE) and the *Livro da Professora*. Based on these three documents, on governor's lectures and speeches, on administrative documents and newspapers of the time, I analyse how projects of education, of society and of human formation completed themselves and contradicted themselves on the context of indefinitions that culminated with the Civilian-Military Strike of 1964. Founded on the premise of a new political history, the analyse develops on three tessituras that complete temselves: the political practices founded on the coronelism, the patrimonialism and the kinship politics with the modernization projects of Plameg; the modernization projects focused on industrialization and the educational projects that aimed to form a critian man that is solidary to his surroundings; the proposals of liberating education resulting of the circulation of ideas by the Brazilian Northeast and the usual educative practices of the time.

Keywords: 1. Education e State– Ceará – 1963-1966. 2. planning pedagogical governmental – Ceará – 1963-1966. 3. Plan of goals of the Governmental(Ceará). 4. Távora, virgílio, 1919-1988. 5. Ceará – Political and control – 1963-1966.

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira;

ANCAR – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural do Ceará;

ANPUH – Associação Nacional de História;

AP – Ação Popular;

ARENA – Aliança Renovadora Nacional;

BANFORT – Banco de Fortaleza;

BEC – Banco do Estado do Ceará;

BNB – Banco do Nordeste do Brasil;

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico;

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social;

DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagens;

CADES – Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário;

CEART – Centro Artesanal do Estado do Ceará;

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base;

CELACO – Ceará Laminados e Compensados S. A.;

CEMAPRO – Centro Maternal da Piedade;

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina;

CENEG – Campanha Nacional de Educandários Gratuitos;

CNEC - Campanha Nacional de Educandários Gratuitos;

CHEC – Companhia de Habitação do Ceará;

CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco;

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;

CODEC – Conselho de Desenvolvimento Econômico;

CODEMO – Conselho de Desenvolvimento do Nordeste;

COHAB – Companhia de Habitação do Ceará;

CPC – Centro Popular da Cultura;

DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas;

DOU – Diário Oficial da União;

ECEME – Escola de comando e Estado-Maior do Exército;

ESAO – Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais;

ESG – Escola Superior de Guerra;

EUA – Estados Unidos da América;

EXIMBANK – Banco de Exportação e Importação dos Estados Unidos;

FACIC – Federação das Indústrias do Ceará;

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística.

GTDN – Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste;

GTAP – Grupo de Trabalho e Ação Paroquial;

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática;

IFOCS – Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas;

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

IOCS – Inspetoria de Obras Contra as Secas;

IPEC – Instituto de Previdência do Estado do Ceará;

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais;

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros;

JEC – Juventude Estudantil Católica;

JOC – Juventude Operária Católica;

JUC – Juventude Universitária Católica;

LBA – Legião Brasileira de Assistência;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MCP – Movimento de Cultura Popular;

MEB – Movimento de Educação de Base;

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital;

NUDOC/UFC – Núcleo de Documentação/Universidade Federal do Ceará;

OPA – Operação Pan-Americana;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PDC – Partido Democrata Cristão;

PEE – Plano Estadual de Educação;

PIMES – Programa Integrado de Mestrado em Economia e Sociologia;

PLAG – Plano de Ação Integrada do Governo;

PLAGEC – Plano de Governo do Estado do Ceará;

PLAMEG – Plano de Metas de Governo;

PLANDECE – Plano de Desenvolvimento do Ceará;

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PL – Partido Libertador;

PP – Partido Progressista;

PR – Partido Republicano;

PRP – Partido da Representação Popular;

PRT – Partido Rural Trabalhista;

PSB – Partido Socialista Brasileiro;

PSD – Partido Democrático Social;

PSD – Partido Social Democrático;

PSP – Partido Social Progressista;

PST – Partido Social Trabalhista;

PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro;

PT – Partido dos Trabalhadores;

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro;

PTN – Partido Trabalhista Nacional;

SAAGEC – Serviço Autônomo de Água e Esgoto do Ceará;

SAIC – Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio;

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem de Aprendizagem Comercial;

SEPLAN – Secretaria de Planejamento;

SIRENA – Sistema Rádio-Educativo Nacional;

SPEC – Secretaria do Poder Executivo do Estado do Ceará;

SUDEC – Superintendência do Desenvolvimento;

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste;

SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária;

UDN – União Democrática Nacional;

UECE – Universidade Estadual do Ceará;

UFC – Universidade Federal do Ceará;

UNE – União Nacional dos Estudantes;

USAID – United States Agency for International Development;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
OS CAMINHOS TRILHADOS DA PESQUISA	18
1. 1. O objeto da pesquisa.....	18
1. 2. Definição dos objetivos	24
1. 3. Por uma História política da educação	29
1. 4. Definição das fontes	32
1. 5. Estrutura da Tese	40
2. NEOPATRIMONIALISMO E MODERNIDADE COM ORIGEM NO PLAMEG E NA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE VIRGÍLIO TÁVORA.....	45
2.1. Nordeste e poder: Cultura política, Modernidade e Educação.....	45
2.2. Repensando os conceitos de coronel e coronelismo a partir do Ceará no início de 1960.....	58
2.3. Virgílio Távora e o coronelismo: uma problematização conceitual.	70
2.4. A SUDENE planeja o Nordeste; o Plameg planeja o Ceará	85
3. A POLÍTICA VIRGILISTA NAS FRONTEIRAS DO HABITUAL E DO MODERNO.....	95
3.1. A formação de um coronel modernizador	95
3.2. Eletrificar, educar e desenvolver.....	108
3.3. “União pelo Ceará”: garimpar verbas para o Plameg, venham de onde vierem	119
3.4. “União pelo Ceará”: um acordo, pouca fidelidade e muito marketing político.....	125
4. O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: MOLDAR A MÃO DE OBRA E AMPLIAR OS ESPAÇOS ELEITORAIS COM RACIONALIDADE E PLANEJAMENTO.....	130

4.1. A racionalidade educacional ganha notoriedade, mas não as políticas de favorecimento	130
4.2. Sujeitos e ações na estruturação do Programa Estadual de Educação: educação racionalizada, burocrática e eficiente.	143
4.3. Educação Planejada precisa ser diagnosticada e avaliada.....	156
4.4. O PEE: educar e evangelizar para dominar	166
5. O <i>LIVRO DA PROFESSORA</i> – ALÉM DO PLAMEG E DO PEE	181
5.1. O Livro da Professora - matrizes e concepções de educação e de sociedade	181
5.2. O Livro da Professora: comportada, mediadora e renovadora.....	192
5.3. Livro da Professora: Currículo e Programa	207
5.4. O currículo de Estudos Sociais: métodos e conteúdos	215
5.5. Valorizar o trabalho, exaltar o desenvolvimento e aperfeiçoar o Homem	226
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
BIBLIOGRAFIA	257
ANEXOS.....	276

1. INTRODUÇÃO

Os caminhos Trilhados da pesquisa

1.1. O objeto da pesquisa

Tentando responder às inquietações de Marc Bloch (2001) para que os historiadores escrevessem sobre seus percursos ao longo de suas pesquisas, seus “sucessos e reveses”, são tecidas estas observações introdutórias.

Quando pesquisava sobre as práticas escolares das escolas de Fortaleza no início dos anos de 1970, deparei com o currículo de 1972, instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará,¹ em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes da Educação de 1971², que substituíra as diretrizes e bases da educação anterior³. Naquele momento, queria identificar como os projetos educacionais criados pela ditadura militar⁴ eram realizados como instrumento de formação de uma Cultura Cívica Nacional que se estabelecia além dos muros escolares.

Nos arquivos escolares, dentre eles os do Colégio Municipal Figueiras⁵ Lima, encontrei o *Livro da Professora*⁶, uma proposta curricular

¹ CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Abril de 1973. Encontrado na Biblioteca do Colégio Municipal Figueiras Lima, Fortaleza-CE.

² Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, DOU de 12/8/71 – Lei de Diretrizes de Bases, que fixava as bases para o ensino de 1º. e 2º. graus.

³ Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

⁴ Seguindo as análises de Fico (2004) e Rollemberg (2003), utilizo a denominação ditadura militar quando me refiro aos governos que se estabeleceram após o Golpe de 1964. Fundamentado em DREIFUSS (2006), no entanto, uso a denominação civil-militar para o golpe de 1964, uma vez que este foi fruto da articulação de uma elite orgânica empresarial nacional junto a grupos internacionais e militares associados ao IPES (instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e à ESG (Escola Superior de Guerra).

⁵ Fundado em 1949, pela Lei Municipal nº 140, como Ginásio Municipal de Fortaleza, situado na rua Barão do Rio Branco, 1594, praça do Carmo, centro. Em 1966, mudou-se para a avenida dos Expedicionários, com o nome de Colégio Municipal Figueiras Lima

apresentada como experimental para a alfabetização e as séries primárias das escolas do estado do Ceará, no ano de 1964, tendo sido usada oficialmente por, pelo menos, dois anos.

Mesmo tendo sido suplantado dos currículos oficiais locais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1972, *O Livro da Professora* continuou sendo aludido nas práticas pedagógicas no Ceará, sendo possível encontrar na Biblioteca Pública Menezes Pimentel alguns livros que o têm como referência, como, por exemplo, *O Ceará em Estudos Sociais*, de Itelvina Marly Goes Sampaio e Odete Ferreira de Castro, s/editora, publicado em 1971, e reeditado pela Editora do Brasil, quando foi distribuído gratuitamente nas escolas públicas pelo Governo Federal. Encontra-se, ainda, de uma das autoras do livro anterior, Itelvina Marly Goes Sampaio, *Fortaleza em Estudos Sociais*, publicado por uma editora de Fortaleza, a Distribuidora Cultural de Publicações LTDA, s/d, no início dos anos de 1970.

Nos dias atuais, o *Livro da Professora* é mencionado nos currículos escolares do Ceará, como nas atuais Diretrizes Curriculares de Fortaleza (TEIXEIRA e DIAS, 2011). Até mesmo o Currículo de 1º. Grau do Estado de 1973, produzido de acordo com as determinações dos governos militares, o qual tinha em sua bibliografia, dentre outras, cinco publicações de Emílio Garrastazu Médici, à época Presidente da República, também incluía o *Livro da Professora*⁷.

⁶ O *Livro da Professora*, uma das principais fontes desta pesquisa, foi um projeto educacional elaborado por uma comissão de educadores convocada pelo governador Virgílio Távora que tinham intrínsecas relações com grupos originários da militância em movimentos considerados marxistas pela ala mais conservadora da Igreja Católica, como a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), e em projetos, como o Movimento de Educação de Base (MEB) organizado por clérigos e leigos católicos. Em todos eles havia a influência do solidarismo cristão originado nas mudanças iniciadas pelo Concílio Ecumênico Vaticano II realizado pela Igreja Católica entre outubro de 1962 e dezembro de 1965, e pelas ideias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

⁷ Outras referências do Currículo de 1973 que entram em contradição com o *Livro da Professora* são, por exemplo, MOOG Viana. *Bandeirantes e Pioneiros*. Rio de Janeiro: Editora Globo; e ROGERS, Carl. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais.

Desta forma, o marco temporal desta pesquisa oscilou entre a inauguração das redes de transmissão de energia elétrica de Paulo Afonso para o Cariri, em 1961, indício da elaboração do Plano de Metas de Governo (Plameg) para o primeiro mandato de governador (1963-66) de Virgílio Távora, e o ano de 1971, quando, apesar, do recolhimento do Livro da Professora, foram publicados livros que nele buscaram inspiração; ou seja, apesar das perseguições e dos limites impostos pelos poderes do Estado autoritário, o Livro da Professora deixou seus frutos na educação cearense.

A proposta curricular do Livro da Professora era resultante do Plano Estadual de Educação (PEE) de julho de 1963, em conformidade com o PLAMEG de Virgílio Távora, entre 1963 e 1966, que, seguindo uma tendência nacional, buscava implantar no Estado do Ceará uma administração desenvolvimentista, típica dos governantes brasileiros da época. Vejam-se, por exemplo, Juscelino Kubitscheck, na administração de Belo Horizonte, de Minas Gerais e na Presidência do Brasil⁸; Carlos Lacerda, no Estado da Guanabara⁹; Celso Ramos, em Santa Catarina¹⁰; Ademar de Barros, em São Paulo, e João Goulart, no Brasil.

Em todos os casos de administração citados o projeto era o de conciliar o desenvolvimento racional baseado na industrialização e na intervenção do Estado harmonizado às práticas políticas tradicionais da época, que no Ceará se expressavam em grupos políticos que “imprimiram mecanismo de poder que deram contornos precisos de uma política baseada em relações clientelistas e fortemente calcada nos princípios de dependência e paternalismo” (BARREIRA, 1996, p. 31)¹¹.

Assim, os projetos de modernização aludidos tinham por base:

⁸ Sobre as experiências administrativas de Juscelino Kubitscheck em Belo Horizonte, Minas Gerais e no Brasil, ver: CEDRO, 2009; COUTO, 2006; BENEVIDES, 1979;

⁹ Sobre a administração de Carlos Lacerda ver: PEREZ, 2007.

¹⁰ No caso de Celso Ramos, o projeto de governo levava o mesmo nome do projeto de Virgílio Távora, Plameg. Sobre o assunto consultar: COBÉRIO, 2009.

¹¹ Sobre as interpretações referentes às práticas políticas de clientelismo, paternalismo e dependência no Brasil, ver CARONE, 1970; FAORO, 2000.

a modernização da agricultura, a expansão das fronteiras agrícolas sobre as bases oligárquicas e, sobretudo, um modelo de industrialização que, ao se eximir de qualquer política social reformista, criava laços estáveis entre os grandes interesses rurais e urbanos. (MOREIRA, 2003, p. 188)¹².

A educação escolar da República Brasileira seguiu a tendência europeia do século XIX, desde o entendimento de que caberia ao Estado a responsabilidade pela universalização do ensino como forma de inclusão social e política, notadamente após o advento da República. Para tanto, estabeleceu-se a ideia de que o saber escolar era o critério de aquisição da cidadania¹³, da mesma forma que a exclusão da participação política era vista como mecanismo de forçar a busca pelo ensino, o que não se efetivou na prática. Ante o entendimento Liberal de República, criou-se uma unidade em torno da ideia de que o Estado era o responsável pela educação elementar, não significando, todavia, que o ente estatal deveria assumir os ônus financeiros da promoção.

Os grupos sociais que assumiram os governos republicanos brasileiros sempre acenaram com a necessidade de educação escolar, ao mesmo tempo em que o problema sempre gravitou à órbita de quem assumia os custos. Se, no início da República, as divergências eram entre os centralistas monarquistas ou republicanos e os federalistas, republicanos ou monarquistas, na primeira metade dos anos de 1960, era entre o Governo Federal, Estaduais e Municipais. Se no início do século XX, era a elite agrária que não aceitava o déficit da educação, no início dos anos de 1960, as divergências eram entre as elites comerciais, industriais e financeiras. Todos se preocupavam em formar melhor a mão de obra, mas ninguém queria pagar mais impostos para financiá-la.

No tempo aqui pesquisado, havia, ainda, outras divergências, como a estruturação dos currículos, os conteúdos dos livros didáticos e sua

¹² Ver também: FERREIRA 2003; FERREIRA e REIS, 2007.

¹³ Segundo a Constituição de 1891, os analfabetos não tinham o direito de voto.

distribuição, a formação de professores, a prioridade aos conteúdos locais ou nacionais, das ciências da natureza ou humanas, priorizar a acumulação de conteúdos ou as habilidades atitudinais; e, ainda, sobre quem deveria definir sobre todos estes assuntos e quem seriam os mentores da educação. O Estado, em suas quatro esferas, era o desaguadouro dessas indefinições, o que favorecia a intrínseca relação entre as mudanças do Estado e as conversões educacionais.

Seguia-se, com efeito, uma tradição da educação brasileira – cada vez que ocorrem abalos em uma, significa reformas na outra. A ascensão de novos projetos de Estado, ou mesmo a troca de um governante, ou de um partido, é motivo para implantação de reformas na educação formal, ensejando constantes descontinuidades e prejuízos aos muitos projetos abortados antes mesmo de seus resultados serem mensurados. Ao longo do século XX, a história brasileira oscilou entre os golpes ditatoriais e a democracia¹⁴, impossibilitando o fortalecimento de uma educação cumpridora das funções que lhe compete dentro da ordem liberal democrática, qual seja, a constituição da cidadania e de formação de pessoas qualificadas para atender às necessidades do desenvolvimento socioeconômico.

Essa inerente relação entre Estado e educação deu azo, nos anos de 1960 e 1970, a pesquisas sociológicas fundamentadas no paradigma da reprodução, segundo o qual a educação em vez de emancipar o homem, reproduz as desigualdades sociais nas quais o Estado representa os interesses da classe dominante ou é o árbitro dos conflitos sociais. Neste sentido, a ação pedagógica é uma violência simbólica com vistas a impor o poder da classe dominante (BOURDIEU e PASSERON, 2011).

No Estado do Ceará, as tentativas de desenvolver uma política educacional planejada de governo situavam-se ante uma tradição política

¹⁴ 1889, o golpe que deu origem à República; 1891, o golpe de Floriano Peixoto que depôs Deodoro da Fonseca, o primeiro presidente; 1930, o golpe conhecido popularmente como Revolução de 30, que depôs Washington Luis; 1945, a renúncia de Getúlio Vargas, pressionado por forças militares e políticas em nome de democracia; 1964, o golpe civil-militar.

caracterizada pelo patrimonialismo (SCHWARTZMAN, 1988; WEBER, 1999¹⁵; e FAORO, 2000;) e clientelismo, na qual as relações entre o público e o privado se tornavam bastante tênues¹⁶.

Ante de tais circunstâncias, Virgílio Távora¹⁷, para ser eleito com um projeto de planejamento em busca da racionalidade desenvolvimentista da administração governamental, teve que fazer uma aliança¹⁸ com as forças conservadoras¹⁹.

Feita a aliança política, era hora de organizar o planejamento baseado em um estudo que se propunha a ser o mais rigoroso possível das diversas áreas nas quais o governo estadual deveria agir, o que resultou num projeto de cem páginas, contendo coleta e avaliação de dados informativos, projetos de atuação em cada área²⁰, juntamente com uma estimativa de verbas e onde estas deveriam ser alocadas. Ao descrever os dados referentes à educação cearense, o Plameg mostrou que 66% dos cearenses de sete a catorze anos não frequentavam a escola.

Ao mesmo tempo em que o Governador buscava implantar uma administração e uma educação escolar pautadas na técnica e na relação

¹⁵ O conceito de patrimonialismo é fundamental na Sociologia de Weber, tendo sido apropriado por Faoro e Schwartzman, se referindo “a formas de dominação política em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada”. (Schwartzman, 1988).

¹⁶ No entanto, com as fragilidades dos laços familiares locais que não conseguiam atingir um nível de hierarquização capaz de eleger um sucessor a governador, estas relações necessitam uma melhor análise no Ceará, pois “não existe um estudo de relevância sobre o coronelismo tendo a realidade do poder local cearense como suporte empírico para sustentar essa ideia” (PARENTE, 2000, p. 383)

¹⁷ Embora ele tenha falecido, muitos dos que estiveram envolvidos com sua vida ainda estão vivos, o que enseja uma disputa de memórias entre eles. Virgílio Távora é aclamado por uns e execrado por outros. Para muitos, um coronel aliado às práticas dos currais eleitorais, para outros, um homem que se antecipou no desenvolvimento do Ceará.

¹⁸ Essa aliança recebeu a denominação de União pelo Ceará e congregava os dois grandes partidos do Estado, a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), com a participação do PTN (LINHARES, 1996).

¹⁹ Denominamos aqui de forças conservadoras os líderes políticos do Estado que tradicionalmente dominavam a política local por meio das práticas patrimoniais e clientelistas.

²⁰ O Plameg era dividido em duas grandes áreas, subdivididas em subáreas agrupadas e discriminadas da seguinte forma: DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: Agropecuária, Indústria, Pesca, Recursos Minerais, Energia, Rodovias, ferrovias, Abastecimento, Portos, Telecomunicações e Crédito; MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA DO HOMEM: Água-Esgoto-Saneamento, Educação e Cultura, Saúde Pública, Bem-Estar Social, Política e Segurança Pública, Desenvolvimento Regional, Cooperação com os municípios, Pesquisas.

impessoal, mantinha as práticas de clientelismo e apadrinhamento patrimoniais. Por outro lado, o projeto educacional resultante do Plameg expressava propostas bastante inovadoras para o ensino da época.

Foram, portanto, as fronteiras tênues, complementares e contraditórias entre a modernidade planejada do Plameg, o Plano Estadual de Educação e a proposta educacional do *Livro da Professora* que inspiraram esta pesquisa. Foi o emaranhado de projetos políticos e educacionais disputados com vistas a um modelo nacional de sociedade que despertou o interesse em compreender as relações entre as políticas públicas educacionais, as estruturas curriculares e os interesses políticos que lhes são subjacentes.

Iniciei, então, a procura por indícios que me ajudassem a identificar as relações culturais e políticas entre o *Livro da Professora*, o PEE e o Plameg, em suas aproximações e distanciamentos, o que se demonstrou um desafio bastante promissor no campo da História da Educação em suas implicações sociais e políticas.

Diante de tais desafios, resolvi estudar o PEE e o *Livro da Professora*, no contexto das políticas públicas de Estado dos anos de 1960, voltadas para a modernização e o desenvolvimento, caracterizadas pela aparente dicotomia entre o desenvolvimentismo e o conservadorismo. Ao definir os caminhos a serem trilhados, considerei a educação escolar como uma “prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas” (VEIGA, 2003, p. 36), o que enseja campos de tensões e disputas políticas e culturais condicionadoras dos projetos educacionais. Daí minha opção por uma história política e cultural da educação.

1.2. Definição dos objetivos

A ideia é a de que a elaboração e a execução pedagógica de projetos educacionais públicos ou privados abrangem concepções de sociedade e expressam disputas de interesses dos diversos grupos sociais que

protagonizam estes projetos, bem como os grupos sociais aos quais se destinam (FORQUIM, 1992; 1993). E mais: considere que estes grupos sociais são detentores de culturas que estabelecem uma relação de reciprocidade e complexidade com a educação, pois “a cultura é o conteúdo substancial da educação (...), a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação (...) que a cultura se transmite e se perpetua.” (FORQUIM, 1993, p. 14).

Considere, ainda, que estes projetos educacionais no segundo pós-guerra, no Brasil, passam necessariamente pelas disputas de projetos políticos em torno do Estado, quando as ações intervencionistas estatais se tornaram cada vez mais presentes no mundo ocidental, ultrapassando os limites do econômico como fator determinante das demais esferas da convivência social, pois, como destaca René Remond, naquele momento,

O desenvolvimento das políticas públicas sugeriu que a relação entre economia e política não era de mão única: se não há dúvida de que a pressão dos interesses organizados às vezes altera a condução dos negócios públicos, a recíproca não é menos verdadeira: a decisão política pode modificar o curso da economia para melhor e para pior. (2010, p. 23).

No Brasil, as políticas públicas para a educação tornavam-se ainda mais conturbadas pelos debates e incertezas políticas, teóricas e educacionais, quando se oscilava entre Washington e Moscou, entre o desenvolvimento e subdesenvolvimento, quando muitos intelectuais concebiam um tempo “favorável à troca de fase da história, o que metaforicamente queria dizer deixar o passado para trás”. (FREITAS e BICAS, 2009; p. 23).

Assim, tenho como objetivo confrontar as incertezas, contradições e aproximações que envolviam o Plameg, o PEE, o *Livro da Professora* e os projetos de sociedade para o Brasil, à luz das dimensões temporais de curta e de longa duração, no pensamento educacional brasileiro. Para tanto, analisarei o PEE e o *Livro da Professora*, reportando-me

(...) não à dimensão do homem, mas do indivíduo, uma história de acontecimentos (...), isto é, a da agitação de superfície, as vagas levantadas pelo poderoso movimento das marés, uma história com oscilações breves, rápidas nervosas. (BRAUDEL, 1983; p. 25).

Ao mesmo tempo, procurarei identificar a curta dimensão em sua interseção com uma história de permanências no ritmo arrastado, “caracterizada por um ritmo lento (...), história social, a história dos grupos e agrupamentos” (IDEM) de longa duração. Assim como Braudel, buscarei identificar as influências dos movimentos das águas de fundo no conjunto da vida de superfície que se processa ao ritmo das marolas cotidianas. Procurarei fazê-lo com origem na comparação de tempos de histórias que se cruzam e se confundem nos instantes agitados dos anos sessenta do século XX, nos quais passado de experiências e horizonte de expectativas se encontraram, numa época de fúrias, aspirações e utopias, pois, como anota KOSELLECK (2006, p. 308):

(...) experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.

Procurarei seguir os postulados de Braudel (1983), sem, no entanto, estabelecê-los como única possibilidade de pesquisa. Identifiquei três níveis de análise e de unidade de tempo para pensar a História da Educação no Ceará e no Brasil. A primeira delas é a longa duração de uma cultura política arraigada nas práticas e representações²¹ políticas brasileiras²², no que me compete, o

²¹ Mais do que “as atitudes nos interessam as representações sociais do mundo da política, ou mais precisamente, como o campo de representações da política permite captar o sentido que têm, para indivíduos e grupos sociais, as grandes questões políticas contemporâneas” (ANDRADE, 1999; p. 22).

patrimonialismo; a média duração votada para a vida social de intelectuais e governantes e para a educação e sociedade brasileiras; e o evento, o efêmero, a política de governo do Plameg, o PEE e a reforma curricular intentada no governo de Virgílio Távora com a organização do *Livro da Professora*, equiparados à espuma do mar²³.

Portanto, ao contrário de Braudel, não identifico o geográfico como fator determinante. Preferi seguir os passos de Emmanuel Le Roy Laduire e Pierre Goubert. Reduzi a escala de pesquisa para o espaço local, ao mesmo tempo em que dei ênfase à história social e econômica e à vida política, cultural e intelectual, todas interligadas pela experiência histórica e inseparáveis, sem que haja um grau de determinação de qualquer um dos níveis²⁴. Ao mesmo tempo, rejeitei claramente a metáfora base/estrutura, preferindo as mediações da cultura política e escolar, não como um nível dependente, mas como componente determinante e determinado da e pela realidade social de *longue durée* na qual se insere.

Investirei “em uma história de longa duração, de períodos mais alargados e estruturas que se modificavam de maneira mais lenta e preguiçosa”²⁵. Busquei identificar a cultura política com amparo nas “representações sociais e não, apenas, nas opiniões/attitudes a seu respeito”, como salienta Andrade (1999, p. 145-146). Considerarei que as representações sociais refletem a identidade do sujeito que representa o objeto e que estas representações são socialmente elaboradas e partilhadas, assim como as

²² Para Braudel, a longa duração é dominada pelo espaço geográfico, mas prefiro uma longa duração referenciada nas práticas políticas.

²³ BRAUDEL, Fernando. *La Méditerranée et Le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (Paris, 1966); tradução brasileira: Lisboa, 1983.

²⁴ Sobre a redução da escala espacial para estudos históricos é possível referenciar os trabalhos de Emmanuel Le Roy Laduire, como sua tese de doutorado *Paysans de Languedoc de Les* e publicada em livro com o título *Os camponeses de Landedoc*, 1966. Segundo Le Roy Laduire, as ondas de crescimento e retração econômica entre os séculos XV e XVIII não trouxeram grandes transformações na região em face da cultura camponesa local. Le Roy Laduire preocupou-se com uma história dos eventos (*évènementielle*) e com as biografias, enquanto Braudel as considerava irrelevantes.

Também merece destaque a obra de Pierre Goubert sobre História Local, como *Beauvais et la Beauvaisis de 1600 à 1730*, Paris, SEVPEN, 1960 (thèse de doctorat) e Biografia, como *Mazarin*, Paris, Fayard, 1990.

²⁵ Schwartcz, Lília Moritz, em apresentação à edição brasileira de Bloch, Mac. *A apologia da História, ou o ofício do historiador* (Rio de Janeiro: 2001), p. 9.

identidades, pois desenvolvi uma pesquisa que priorizou a seleção de pessoas representativas dos grupos sociais envolvidos na elaboração das políticas educacionais da época; grupos sociais que se relacionavam naquele contexto sócio-histórico e cultural.

As motivações aludidas são frutos de razões e opções humanas de quem se propôs trabalhar com História Política da Educação. Portanto, como salienta Bloch, ao responder “para que serve a História”, intentei não reduzir as fontes a uma simples “lista de cotas dos arquivos vasculhados” violadas, ou mesmo violentadas, mas, a partir delas, dar vozes aos sujeitos que lhes geraram, tornando a escrita do resultado da pesquisa menos tediosa, pois, ainda para citar Bloch, “é o ‘tudo pronto’ que espalha o gelo e tédio” (2001, 83).

Assim, política e cultura se conectam e se confundem, sem determinantes ou determinados. Foi nessa interseção que percebi a educação escolar como objeto da pesquisa histórica e campo de investigação. Logo, ao abordar a história da educação com suporte na história política, a história da educação é o campo, a educação é o objeto, e a História Política é a dimensão, ao mesmo tempo em que os espaços educacionais são considerados, por excelência, lugares de confrontos e encontros de culturas. Portanto, proponho mais do que uma história das políticas educacionais sugiro uma história política da educação.

1.3 Por uma História política da educação

No século XIX, poder-se-ia dizer o século da História marcado pela escola metódica cujo principal expoente foi Ranke, e início do século XX, a história, surgida arvorando-se da condição de ser ciência, era caracterizada por uma história que, ao priorizar os registros oficiais, privilegiava os acontecimentos políticos relacionados ao Estado e à nação, às lutas pela emancipação e pela unificação, às revoluções, à formação das democracias e às disputas entre partidos e ideologias. A História

(...) só tinha olhos para os acidentes e as circunstâncias mais superficiais: esgotando-se na análise das crises ministeriais e privilegiando as rupturas de continuidade, era a própria imagem e o exemplo perfeito da história factual, ou *événementielle*... que fica na superfície das coisas e esquece de vincular os acontecimentos às causas profundas. (RÉMOND, 2009, p. 16).

Nem mesmo outras instituições, como a Igreja – que dirá a escola – eram incluídas como lugares de história, ou, por outra, quando isso era feito era considerado uma história menor ou periférica para os “interesses dos ‘verdadeiros’ historiadores”. (BURKE, 1992, p. 11).

Naquele momento, a produção historiográfica estava aliada à formação dos Estados-Nacionais, tanto na Europa como na América. Se os europeus tinham Ranke, o Brasil tinha Varnhagen, um historiador de origens paternas alemãs que se naturalizou brasileiro e escreveu sua *História Geral do Brasil*, caracterizada pela preocupação com a “exegese documental, a pesquisa arquivística e o método crítico que o século XIX redescobriu e aprimorou” (REIS, 2003, p. 24).

Buscando se firmar como a verdadeira História, a história política do século XIX impossibilitava o diálogo com outros campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que assumia o seu caráter de cientificidade, tendo como prova os documentos oficiais do Estado, desembocando numa escrita da

história, hegemônica até o primeiro quartel do século XX, das minorias privilegiadas que orbitavam em torno do Estado.

Segundo José Carlos Reis, esta hegemonia começou a ser quebrada no momento em que outras abordagens se tornaram evidentes e decisivas ao identificar a História como fruto das mais diversas manifestações da ação humana, sejam elas artísticas, intelectuais, científicas, econômicas, e todas, de uma forma ou de outra, relacionadas à cultura social, notadamente com o advento da *École des Annales* (REIS, 2003).

Se, por um lado, isso significou considerável avanço na pesquisa e produção historiográfica, de outra parte, relegou a história política a um lugar menor, considerada superficial, particular, nacional, linear, personalista, anedótica individualista, medíocre, factual, subjetivista, “psicologizante”, idealista e descritiva (RÉMOND, 1999), o que impôs um desafio com vistas à renovação aos historiadores

Para René Remond, no entanto, as inversões da História Política se deram muito mais em função de fatores endógenos do que exógenos; ou seja, devemos buscar as mudanças epistemológicas da história política com origem nela mesma, se considerarmos os trabalhos de Charles Seignobos, André Siegfried, com “seu magistral *Tableau politique de La France de l’Ouest*, publicado em 1913”, Albert Thibaudet (*Les princês lorrains, La Republique dès professeurs, Les idées politique em France*), Marcel Prélôt, Jean-Jacques Chevallier e Jean Touchard (RÉMOND, 1999, p. 26-29).

Seja por fatores internos ou externos, o fato é que, nos últimos 30 anos, tem-se a reintrodução da história política na ordem do dia dos historiadores, não como uma volta ao século XIX, mas como uma renovação historiográfica do final do século XX e início do XXI.

Essa nova forma de perceber o que fazer do historiador rompeu com as análises que consideravam apenas os documentos administrativos produzidos pelo Estado e passou a destacar as relações com uma história de longa duração fundamentada na cultura política. Também rompeu com a concepção marxista segundo a qual o político é determinado pelas relações

econômicas infraestruturais e o Estado instrumento de defesa dos interesses da classe dominante, como referendaram Marx e Engels no *Manifesto Comunista* (1999, p. 12): "O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os assuntos comuns de toda burguesia", ou Engels, para quem

A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada. (1992, p. 199).

Para a nova história política, os acontecimentos políticos não podem ser analisados como determinados tampouco como determinantes, ou como autônomos de existência própria que se encadeiam ao longo de um tempo linear, mas como um campo de pluralidades dimensionais e temporais.

Esta se desenrola simultaneamente em registros desiguais: articula o contínuo e o descontínuo, combina o instantâneo e o extremamente lento. Há sem dúvida todo um conjunto de fatos que se sucedem num ritmo rápido, e aos quais correspondem efetivamente datas precisas: golpes de Estado, dias de revolução, mudanças de regime, crises ministeriais, consultas eleitorais, decisões governamentais, adoção de textos legislativos... Outros se inscrevem numa duração média, cuja unidade é a década ou mais: longevidade dos regimes, período de aplicação dos tipos de escrutínio, existência dos partidos políticos. Outros, ainda têm por unidade de tempo a duração mais longa; se a história das formações políticas fica mais na duração média, em compensação a das ideologias que as inspiram está ligada à longa duração. (RÉMOND, 1999, p. 34-35).

Além dos aspectos até aqui expostos sobre as recentes fundamentações para uma nova história política, concorrem, ainda, os diversos processos políticos ocorridos desde os anos de 1980, tais como o fim da bipolarização, a globalização e a ascensão dos nacionalismos, a expansão e crise do Estado do Bem-Estar Social. Por mais que se tenha proclamado o "fim

da História” (FUKUYAMA, 1982), há uma busca por um novo pacto social que redimensione o Estado e suas relações com a sociedade. Ao mesmo tempo, há uma busca por uma nova dimensão teórica que dê conta das complexidades que envolvem a natureza da democracia, especialmente a ocidental.

1.4. Definição das fontes

Parte do acervo de Virgílio Távora²⁶, principal fonte desta pesquisa, ficou por anos guardada nas diversas secretarias do Estado, e outra junto à sua família²⁷. Hoje, cedido ao público, nele pude evidenciar, por exemplo, os mapeamentos que eram feitos das regiões cearenses entre as famílias locais, que geravam acordos, como, por exemplo, o Movimento de União pelo Ceará (MUC), 1949, e a União pelo Ceará, 1962; ou desacordos, como o que envolveu parte das lideranças políticas do Cariri contra o que chamaram de *Projeto Távora* (LINHARES, 1996, p. 161) para a eletrificação do Cariri com energia vinda de Paulo Afonso.

O acervo de Virgílio Távora permitiu-me acompanhar sua trajetória política, quase obrigatória para quem tencionava investigar sobre a História Política, Econômica, Social e Educacional do Estado do Ceará, e em boa medida, do Brasil, entre os anos de 1920 e 1980. Ressalte-se que o Acervo extrapola a documentação relacionada à pessoa que lhe diz respeito, pois parte dela relaciona-se aos seus familiares, como seu pai, Manoel do Nascimento Fernandes Távora²⁸.

²⁶ O acervo Virgílio Távora pode ser encontrado no Arquivo Público do Estado do Ceará, localizado à rua Senador Alencar, 648, no centro de Fortaleza, Ceará;

²⁷ Sua cessão foi dada à custódia do Arquivo Público do Estado do Ceará, em 12 de novembro de 1999, pela filha de Virgílio de Moraes Fernandes Távora, dona Tereza Maria Távora Ximenes. Por se tratar de um dos arquivos pessoais mais extensos que podemos encontrar no Brasil, foram quase quatro anos de avaliação, seleção e organização até que fosse liberado à utilização pública.

²⁸ Mais conhecido como Dr. Távora, foi chefe do Partido Republicano Cearense (PRC) e redator-chefe do jornal **A Tribuna**, periódico que se destacou pelas campanhas de combate ao governo de Artur Bernardes e divulgação do movimento tenentista no Ceará, durante os

Algumas imagens e documentos do acervo mostram que desde menino, Virgílio Távora, já tinha convivência com os debates políticos em torno do tenentismo, ainda que somente pela observação do olhar de uma criança. A documentação permitiu, ainda que de forma complementar à pesquisa, identificar referências à atuação política de seu pai, Dr. Távora, e dos tios Joaquim Távora, morto, em São Paulo, no levante tenentista de julho de 1924, e Juarez Távora²⁹, evidenciando as heranças políticas do tenentismo em Virgílio Távora e os distanciamentos e aproximações entre o tenentismo e o coronelismo nas práticas políticas cearenses no período republicano³⁰.

Merece destaque, ainda, a documentação relacionada à dona Luiza Távora, mulher de Virgílio, conhecida por sua atuação como Primeira Dama, envolvida na construção de obras sociais, notadamente os projetos de urbanização ou remoção de favelas, por meio do Programa de Assistência às

anos de 1920²⁸. Com a vitória dos tenentes aliados a Getúlio Vargas, o Dr. Távora esteve à frente da política local, sendo interventor, constituinte de 1934, e senador cearense dos anos de 1920 aos anos de 1960, quando passou a liderança da União Democrática Nacional (UDN) do Ceará para o filho, Virgílio. Este, por sua vez, logo assumiu os cargos de liderança nacional da UDN, que se transformou no principal partido de oposição aos governos que se seguiram após o fim do Estado Novo, em 1945, exceto no curto período de sete meses, quando Jânio Quadros, apoiado pela UDN, esteve na Presidência da República.

²⁹ Importante liderança política nacional, entre os anos de 1920 e 1960, tendo participado do movimento tenentista que levou Getúlio Vargas ao poder em 1930. “Nomeado em 1930, delegado militar da revolução nos estado da região, Juarez, devido ao seu poder, foi apelidado o ‘vice-rei do Norte’” (PANDOLFI, 2003). Posteriormente, seria indicado candidato pela UDN à Presidência da República no pleito que elegeu Juscelino Kubitschek.

³⁰ Identifiquei, ainda, indícios de outra pessoa da família Távora que, seguiu uma trajetória política diferenciada da tradição dos Távora, caracterizada pela modernização somada à defesa intransigente da propriedade privada, especialmente no campo. Euclides Fernandes Távora preferiu entrar para o Partido Comunista e participar do levante de 1935, a Intentona Comunista. Com a derrota do movimento, Euclides Távora foi preso em Fernando de Noronha, de onde fugiu, provavelmente com a ajuda de Juarez Távora. Depois de vários anos de exílio na Bolívia, Euclides Távora voltou para o Brasil em 1965, entrou nos seringais da Amazônia e, utilizando-se de um método de educação popular, educou Chico Mendes, líder sindical, que se tornou símbolo da luta pela “preservação da floresta amazônica como forma de garantir a sobrevivência dos povos da floresta”. O próprio Chico Mendes reconhecia a sua influência. “A influência que o exilado político Euclides Távora exerceu sobre Chico Mendes foi decisiva em relação à sua forma de pensar o mundo” (ALLEGRETTI, 2002, p. 218). Ao que tudo indica, Euclides Távora caiu no esquecimento da memória da família Távora, provavelmente em função de suas posições políticas. Faltam, ainda, estudos que possam analisar a memória e o esquecimento de Euclides Távora no Ceará. Talvez, num outro momento, possamos fazê-lo. Por outra, fica a ideia para alguém que possa vir a se interessar pelo assunto.

favelas da Região Metropolitana de Fortaleza (PROAFA)³¹. Dona Luiza participou, ainda, de importantes práticas que redimensionaram os espaços urbanos e/ou educacionais de Fortaleza³².

Com relação ao período aqui estudado, a documentação do acervo permitiu-me perceber a instabilidade política e educacional brasileira, especialmente entre 1955 e 1965. Cito, por exemplo, os problemas que envolveram a eleição de Juscelino Kubitschek e a tentativa de impedimento de sua posse, da qual Virgílio Távora atuou diretamente. Ou ainda a renúncia de Jânio Quadros, quando, mais uma vez, Virgílio foi um dos atores principais na negociação para a saída parlamentarista, passando a ocupar a pasta do Ministério da Viação e Obras Públicas, onde adquiriu experiência na Administração Pública federal e estabeleceu boas relações com políticos nacionais.

O acervo Virgílio Távora possibilitou-me acompanhar um considerável período da história política e das políticas públicas educacionais, tanto do Estado do Ceará, como do Brasil. É ampla a documentação referente às relações internacionais de Virgílio Távora e às agências estadunidenses de fomento para a América Latina, como os documentos que envolvem a troca de informações e acordos entre o Governo do Estado do Ceará e instituições ligadas direta ou indiretamente ao Governo dos EUA, como o Fundo Monetário

³¹Para quem interessa estudar os redimensionamentos dos espaços urbanos e/ou educacionais de Fortaleza, vale observar que foi pela iniciativa de Dona Luiza Távora que se deu a construção do Conjunto Santa Terezinha para “abrigar os moradores das favelas próximas ao Mucuripe, e assim deixar a área livre para a nova demanda social que chegava ao Bairro” (RAMOS, 2003, p. 72). Naquele momento, o turismo começava a ser visto como importante atividade econômica para o Ceará e uma das áreas que seria importante para esse empreendimento seria a região do bairro do Mucuripe, mas fazia-se necessário um conjunto de implementos estruturais que exigiam a retirada dos favelados da área. A partir de então, foram estabelecidas várias negociações que envolveram o Poder Público e os moradores intermediados pela ação de Dona Luiza Távora.

³²Sua importância também pode ser percebida em sua atuação na elaboração e execução de programas de geração de trabalho e renda, como a construção do Centro de Rendeiras da Prainha, em Aquiraz, onde as rendeiras transmitem por meio das gerações a arte das rendas de bilros (birros) e outras atividades artesanais, e do Centro Artesanal do Estado do Ceará (CEART), localizado na praça Dona Luiza Távora, na avenida Santos Dumont, Fortaleza. Dona Luiza Távora, foi “santificada” por muitas pessoas das camadas populares e pelos jornais locais, como a “mãe dos favelados”. Não por acaso está entre os personagens da História do Ceará que mais têm prédios públicos com o seu nome, em especial escolas.

Internacional, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, o Banco Mundial e o Banco de Exportação e Importação dos Estados Unidos (Eximbank). São amplas, portanto, as possibilidades de explorar este acervo e confrontá-lo com as demais fontes – leis, mensagens, decretos e jornais³³.

Outra fonte utilizada para a pesquisa, *O Livro da Professora*, principal produto do PEE, foi um projeto educacional para o ensino primário da alfabetização ao 4º ano, influenciado pelo método psicogenético de Jean Piaget³⁴, o escolanovismo e o solidarismo cristão. As influências eram fruto das experiências de seus elaboradores adquiridas por meio da participação dos Movimentos de Educação de Base (MEB³⁵) e das influências da filosofia educacional de Paulo Freire.

O *Livro da Professora* foi elaborado numa época em que predominavam as concepções educacionais de fundamentação positivista³⁶ voltadas para as exigências técnicas-científicas e a formação de mão de obra qualificada para o trabalho. A tendência eram os currículos tecnicistas, lineares e compartimentalizados que, na pretensão da neutralidade, se tornavam burocráticos e técnicos, priorizando os resultados estatísticos centrados nas necessidades do mercado e numa educação escolar focada no professor em detrimento do aluno. O *Livro da Professora*, sob influência da Escola Nova, se

³³ Além das leis, mensagens e decretos encontrados no Acervo Virgílio Távora, também foram feitas pesquisas em outros arquivos, como na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, localizado no Palácio do Governo, conhecido como Palácio do Cambé, Fortaleza; já os jornais foram pesquisados no setor de hemeroteca da Biblioteca Pública Meneses Pimentel, na avenida Leste Oeste, Fortaleza;

³⁴ Isso é categoricamente declarado no *Livro da Professora*: “Poderia parecer incoerente que, defendendo, como defendemos, a aplicação pedagógica do método psicogenético de Jean Piaget...” (*Livro da Professora*, p. 12).

³⁵ O Decreto 50370, 21 de março de 1961, dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução por meio das Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste a serem empreendidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Nordeste. Esse Decreto destinava uma cota de 414 300 milhões de cruzeiros para o exercício de 1961, verba que deveria sair do orçamento dos órgãos públicos envolvidos em convênios com o MEB. Tais verbas seriam liberadas bimestralmente e depositadas por antecipação em conta no Banco do Brasil (STEIN, p. 85).

³⁶ Entenda-se fundamentação positivista os princípios filosóficos de Comte que se caracterizam pela confiança nos benefícios gerados pelo processo de industrialização e no progresso do capitalismo, na valorização da ciência e do método científico com vistas ao progresso intelectual da sociedade e dos homens em geral (COTRIM, 1993, p. 189).

aproximava de uma “educação freireana”, embora com limites, conhecida na atualidade como “Pedagogia Libertadora”.

Considerando que uma proposta curricular é uma fonte de pesquisa para a história da educação das mais valiosas, pois expressa muito mais do que uma relação de conhecimentos, ou conteúdos, estratégias e objetivos a serem alcançados, analisei o *Livro da Professora* transpondo o monumento. Afinal, como anota Bloch, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. (2001, p. 79). Coube-me observá-lo em suas entrelinhas e meandros para percebê-lo como representação de opiniões, crenças e concepções educacionais, políticas e culturais do início dos anos de 1960. Sendo o *Livro da Professora* um currículo, o pensei como

Lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões, exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes, e, outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é expressão da vontade de um sujeito, mas imposições do próprio ato do discurso (Berticelli, 2001, p. 160).

Além do acervo Virgílio Távora e do *Livro da Professora*, minhas principais fontes de pesquisa, também analisei jornais da época³⁷, leis, mensagens governamentais à Assembleia Legislativa e decretos localizados na Secretaria de Educação do Estado do Ceará. De posse das informações, devo ressaltar que pensei em entrevistas com as pessoas, principalmente os educadores³⁸, que participaram de forma direta e indireta das propostas de reformas escolares e administrativas no Estado do Ceará, no início dos anos de 1960.

³⁷ Parte dos jornais pesquisados pode ser encontrada na Biblioteca Pública Meneses Pimentel, anexa ao Centro Cultural Dragão do Mar, localizada na Avenida Leste Oeste, em Fortaleza. Outros foram consultados nos acervos da Folha de São Paulo disponibilizados na internet.

³⁸ Foram entrevistados: o professor Edgar Linhares, atual presidente do Conselho Estadual de Educação;

Algumas entrevistas, no entanto, tanto a que me foi concedida³⁹ como a outros pesquisadores e que já foram divulgadas⁴⁰, me fizeram perceber que os entrevistados têm um discurso bastante elaborado e tendencioso para o auto-personalismo e à valorização de uma das versões da memória da resistência à ditadura militar e que tende ao senso comum, na qual muitos se arvoram à condição de mártires da liberdade.

Como minha intenção não era uma pesquisa no campo da História Oral ou de Memória, preferi seguir as reflexões de Alessandro Portelli, quando analisa *O massacre de Civitella*. Ao me “afastar, respirar fundo e voltar a pensar. Com o devido respeito às pessoas envolvidas, à autenticidade de sua tristeza e à gravidade de seus motivos” (PORTELLI, 2006, p. 106), desisti de fazer entrevistas. Utilizei apenas as que já foram concedidas por Virgílio Távora e Luiza de Teodoro e já divulgadas, para investigar, comparar e interpretar.

Considerando que a vivência social leva as pessoas a produzirem as evidências de sua existência optei por uma maior variação de fontes analisadas, busquei intercruzar e relacionar as reminiscências dos acontecimentos do passado pesquisado com o presente de quem pesquisa, pois, como salienta Benjamim, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (1994, p. 224).

Na busca das reminiscências, recorri, também, aos jornais como forma de melhor compreensão das pistas indiciárias (GINZBURG, 1989) e da realidade mais oblíqua do momento histórico estudado. Isto eu fiz utilizando as edições de alguns jornais de relevância local da época estudada, ligados aos grupos sociais mais hegemônicos no Ceará e no País: *O Unitário* e *Tribuna do*

³⁹ A entrevista a qual me refiro foi com o professor Edgar Linhares, atualmente presidente do Conselho Estadual de Educação, tendo sido um principal mentor do Plano Estadual de Educação de 1963.

⁴⁰ Duas entrevistas de Luiza de Teodoro foram importantes para esta pesquisa. Uma que ela concedeu à Revista *Entrevista* do Curso de Comunicação da UFC, em 11 de novembro de 1993, p. 25-39. Imprensa Universitária, Fortaleza: fevereiro de 1994, no. 04. Bibliotexxa do NUDC/UFC Departamento de Pós-Graduação de História. Outra entrevista de Luiza Teodoro foi concedida à Selva Guimarães e publicada no livro “Ser Professor no Brasil: história oral de vida”. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 124-136.

Ceará. Maior ênfase foi imprimida no primeiro, fundado por João Brígido, em 8 de abril de 1903, e ligado ao grupo dos *Diários Associados* de Assis Chateaubriand⁴¹, um dos intelectuais mais conservadores do Brasil, anticomunista germanófilo e conhecido pela “*capacidade de seus jornais construírem ou destruírem carreiras políticas*”. (KUCINSKY, 1998, p. 167).

Com relação à Virgílio Távora, Assis Chateaubriand, o Chatô, tinha uma posição oposta. Publicou um artigo em *O Jornal* o elogiando, que foi reproduzido no *Jornal O Unitário* intitulado “Um Earl Warren do Vale do Jaguaribe”⁴². Nesse artigo, Assis Chateaubriand, compara Virgílio Távora ao governador da Califórnia por dez anos e ministro da Suprema Corte dos Estados Unidos de 1953 a 1969.

Outro jornal utilizado na pesquisa foi o *Tribuna do Ceará*, que pertencia ao empresário e banqueiro Afonso Sancho, amigo muito próximo de Virgílio Távora. Quanto este faleceu, em 1988, Sancho assumiu a senatoria uma vez que era seu suplente. O jornal *Tribuna do Ceará*, circulou pela última vez em 05 de janeiro de 2001, estando o empresário completamente endividado. O mesmo destino teve o Banfort (Banco de Fortaleza), de sua propriedade. Sem dados comprobatórios, há indícios de que sua falência tenha sido dos investimentos feitos em campanhas políticas, tendo sido Sancho um dos maiores colaboradores nas campanhas de Virgílio Távora.

Os dois jornais estudados somados ao jornal *O Povo*⁴³, podem ser considerados os mais conservadores do Estado, à época, ao mesmo tempo em que eram bastante influenciados pela imprensa do Centro-Sul, sendo comum a reprodução de reportagens de lá nos periódicos cearenses.

⁴¹ Assis Chateaubriand, conhecido como “Chatô” (MORAIS, 1994), empresário de jornalismo, por meio dos *Diários Associados*, que reunia quase cem jornais, da Revista *O Cruzeiro* e da TV Tupi, a primeira emissora de televisão do Brasil, exerceu considerável influência sobre a opinião pública brasileira entre os anos de 1940 e 1960. Fez oposição a Juscelino Kubitschek, chegando a afirmar que nele nunca era demais bater: “se merece vinte chineladas, só lhe batemos dez”⁴¹. Da mesma forma, não poupou esforços para criticar João Goulart.

⁴² *Jornal Unitário*, 21 de janeiro de 1964.

⁴³ Os três jornais citados podem ser encontrados na Biblioteca Pública Meneses Pimentel. No caso do *O Povo*, ele se encontra em microfimes, ao passo que os jornais *Tribuna do Ceará* e *O Unitário* são impressos.

Como salienta Vidal, analisando a relação do governador com o jornal 'O Povo':

Virgílio Távora, como representante dos interesses dos segmentos dominantes, ao mesmo tempo em que se utilizava da imprensa para divulgar as ideias e os interesses dos segmentos que representava, construía sua imagem como líder político, grande estadista, contribuindo para o desenvolvimento da imprensa local aos moldes da indústria cultural. (1994 p. 13).

Também acessei ao jornal *Folha de São Paulo* pela internet, uma vez que ele está todo disponibilizado com acesso livre e gratuito. Neste caso, o fiz para compreender melhor a inserção de Virgílio Távora na política nacional e como havia uma articulação na imprensa do Sudeste em torno de seu nome.

Especificamente com relação aos jornais locais, destaco ainda que a astúcia política de Virgílio Távora o fez desde cedo perceber a importância dos meios de comunicação, especialmente os jornais, para a divulgação e aceitação do seu Plano de Metas, no qual havia apostado todas as fichas de seu projeto político, o de tornar-se a principal liderança estadual e colocar-se entre as principais do País. Não por acaso, segundo consta em algumas entrevistas cedidas a Márcia Vidal⁴⁴, o Governador, já no seu primeiro mandato, criou o Birô:

O "birô" é o recebimento pelo jornalista de uma quantia mensal paga pelo governo do estado ou do município, para amaciá-lo no tratamento dos fatos referentes à administração estadual e local. Para isso, o jornalista não necessita cumprir expediente em nenhum órgão público, sendo suficiente sua 'cooperação' com o governo no veículo onde trabalha. (1994, p. 67).

⁴⁴ Dentre os entrevistados de Márcia Vidal (1994), se destacam: Dorian Sampaio, jornalista opositor a Virgílio Távora; Pádua Campos, que começou como jornalista exatamente neste setor; Dedé de Castro, J. C. de Araripe e Guilherme Neto reforçam a ideia de que havia uma relação viciada entre o governo de Virgílio Távora e os jornalistas; A jornalista Adísia Sá, eterna partidária de Virgílio, afirma que o Birô foi introduzido no Ceará em 1961, antes do governo de VT.

A relação de trocas de favores entre Virgílio Távora e os jornalistas se repetia com os diretores e proprietários de jornais locais. Como os jornais não tinham capital suficiente para sobreviver se tornavam reféns das verbas de governo e suas secretarias. Assim, uns mais, outros menos, mantinham a cordialidade estudada por Sérgio Buarque de Holanda com a Administração Pública (HOLANDA, 2002). Além disso, Virgílio, de fato, convenceu e cooptou (MARTINHO RODRIGUES, 2001)⁴⁵ muitos jornalistas e proprietários de jornais que davam destaque ao Plameg para o desenvolvimento do Estado, com destaque para as maiores possibilidades de novos mercados e investimentos e mais anunciantes que melhorariam os cofres dos jornais.

1.5. Estrutura da Tese

Ante a complexidade da pesquisa desenvolvida envolvendo políticas públicas, relações de poder, cultura política e educação escolar, reservarei o primeiro capítulo para algumas reflexões necessárias que a norteiam. Com o título **Neopatrimonialismo e Modernidade: Algumas Considerações Teóricas com origem no Plameg e na educação no governo de Virgílio Távora**, farei uma abordagem em história da educação, tendo como referencial os instrumentos analíticos da “Nova História Política” que puderam referendar uma “História Política da Educação”.

Com efeito, tomarei as políticas públicas voltadas para a educação como fonte de pesquisa para perceber as relações de poder no início da segunda metade do século XX e avaliar até que ponto se pode enquadrar Virgílio Távora e as relações políticas estabelecidas no seu governo como coronelísticas.

⁴⁵ Sobre cooptação, ver ainda: Sani (1986); Schwartzman (1988).

Um dos personagens centrais da pesquisa em suas práticas políticas e administrativas, Virgílio Távora, ou simplesmente “Virgílio”, ou “Távora”, ou ainda, “VT”⁴⁶, como se referiam normalmente os jornalistas cearenses, tornou-se merecedor do segundo capítulo, **A política virgilista nas fronteiras do tradicional e da Modernidade**. Adianto que não se tratou de uma pesquisa biográfica, o que não impediu de se lhe dedicar considerável tempo de pesquisa. Isto porque, por mais que o ato de governar tivesse as intenções da racionalidade, toda ação racional é perpassada de subjetividades adquiridas ao longo das experiências vivenciadas pelos sujeitos realizadores das ações.

Assim, avaliarei as ações de Virgílio Távora como a de qualquer outro ser social, ou seja, considerarei o conjunto de influências por ele recebidas ao longo de sua vida. Não há como pensar a história sem os seus sujeitos, seres historicamente formados nos seus diversos espaços sociais: família, escola, partido, amigos e intelectuais lidos. Não basta apenas que o historiador identifique o que aconteceu durante um determinado governo, quantos e quais projetos educacionais foram elaborados, quantas escolas foram inauguradas, quantos professores contratados, indústrias construídas, mas quem era o governante? Qual a sua história? Quais os seus referenciais políticos, éticos e também morais? Como referenda Bloch,

(...) por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, os artefatos ou as máquinas, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar” (2001, p. 54).

Evitarei transformar Virgílio Távora em herói ou exemplo moral e cívico. Procurarei compreendê-lo desde o ambiente social e histórico no qual estava inserido. Certamente, isso auxilia na compreensão de um coronel, engenheiro militar, que, no exercício do primeiro mandato no Governo do Estado do Ceará (1963-66) vivia as hesitações entre uma política

⁴⁶ Assim, dependendo da situação usarei uma das denominações aludidas.

modernizadora que abria espaço para educadores influenciados por ideias “perigosas” ao *status quo* e o conservadorismo do clientelismo entre os grupos de parentela e de amizade política⁴⁷.

Assim, no Capítulo 2, buscarei entender a trajetória de vida deste governante, em especial os caminhos que o levaram à condição de político profissional, uma vez que transformou “a política, em seu mais profundo termo, em fim de sua vida” (WEBER, 2008, p. 64-5), culminando com a sua chegada ao comando do Governo estadual, num momento de consideráveis transformações culturais locais e nacionais, perante um mundo dividido e indeciso ante às ameaças da guerra fria. Deste modo, buscarei dar rostos à pesquisa e um deles é um coronel de patente adquirida nas escolas militares do Rio de Janeiro, nos anos de 1940, que governou o Ceará por duas vezes, além de ocupar diversos outros cargos políticos ao longo de sua vida.

Como resultado das exigências impostas pelo Plameg, foi elaborado o Plano Estadual de Educação, sobre o qual tratarei no 3º capítulo, tendo como título **O Plano Estadual de Educação (PEE): moldar a mão de obra e ampliar os espaços eleitorais com racionalidade e planejamento**. O principal empenho será compreender as relações do Plano de Educação em seus diagnósticos e propostas para o governo de Virgílio Távora, entre 1963 e 1966, e o Plano de Metas de seu Governo⁴⁸, conhecido como PLAMEG I⁴⁹. Procurarei identificar como o Plano de Governo se aproximava e/ou se distanciava dos projetos educacionais de então.

O Plano Educacional culminou com o *Livro da Professora*, do qual tratarei no 4º capítulo: **O Livro da Professora – Encontros Providenciais: revolução, modernidade e conservadorismo**. Este projeto curricular para o Estado do Ceará foi elaborado por professores educadores convidados pelo

⁴⁷ Sobre “grupos de parentela e amizade política” ver Lewin (1993); Martinho Rodrigues (2001); Pereira de Queiroz (1976); Blondel (1957); Fukui (1972).

⁴⁸ O PLAMEG era o primeiro Plano de Governo para o Estado do Ceará organizado durante toda história da República.

⁴⁹ Em seu segundo governo (1979-1982), foi elaborado o II Plano de Metas de Governo (PLAMEG II). Em minha pesquisa, interessou apenas o PLAMEG I, doravante referido apenas como PLAMEG.

governador Virgílio Fernandes Távora com vistas a privilegiar o setor de educação formal de seu Plano de Metas de Governo.

O *Livro da Professora* inseriu no projeto educacional influências do pensamento do escolanovismo, de Piaget e Paulo Freire, para muitos uma forma de subverter a sociedade pela via educacional. Procurarei identificar onde os dois projetos (*O Livro da Professora* e o Plameg) se aproximaram e onde eles se distanciaram e qual o alcance temporal e espacial de cada um deles. Busquei coligar seus avanços e limites ante uma história de longa duração, como diria Braudeul (1966), pautada na cultura da cordialidade do brasileiro descrita por Sérgio Buarque de Holanda⁵⁰.

Assim, foram as interações entre o discurso da modernidade e as práticas políticas conservadoras, fruto de distintos projetos de sociedade e de educação escolar, que motivaram esta pesquisa. Analisarei as influências das teorias pedagógicas de então relacionadas à cultura escolar, e as concepções de educação e de sociedade a partir das propostas gerais curriculares, principalmente da proposta para as disciplinas de Estudos Sociais, Ciências e Religião.

Campearei a identificação das relações curriculares com a proposta de planejamento e desenvolvimento do Plameg, considerando as relações de complementaridades e contradições entre o *Livro da Professora*, o Plameg e as práticas políticas de então, relações que entrelaçavam um projeto educacional que idealizava um “mundo que será de homens livres, livres da ignorância, livres da fome, livres do medo, livres do egoísmo esterilizante, sujeitos de seu próprio destino e de sua própria história” (*Livro da Professora*, p. 9) com o projeto de Planejamento Racional Desenvolvimentista na Administração

⁵⁰ O conceito de Homem Cordial é tomado de empréstimo de HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 2002, pp. 899-1102. Coleção Intérpretes do Brasil, v. 3.

Pública, condicionado às práticas tradicionais do conservadorismo clientelista às quais traduzimos como sendo o “espírito”⁵¹ das práticas políticas de então.

Poucos dias depois do lançamento do *Livro da Professora*, por meio de um golpe de Estado em desrespeito à Constituição Nacional e ao Estado de Direito, chegava ao Governo Federal um conjunto de militares dispostos a fazer uma varredura nas forças comunistas e populistas que proliferavam pelo País.

Durante os 20 anos que se seguiram sobraram excessos tanto dos usurpadores do poder como de seus opositores. Segundo alguns testemunhos dados pelos professores que participaram da elaboração do projeto educacional do governo de Virgílio, muitos passaram a ser perseguidos pelo regime e o *Livro da Professora* foi banido das bibliotecas das escolas; mas há quem deponha em contrário. Desde já, sabendo dos limites que toda pesquisa impõe, espero dar conta minimamente de toda essa complexidade.

⁵¹Uso aqui o conceito de espírito caro a Max Weber como sendo “uma individualidade histórica, isto é, um complexo de conexões que se dão na realidade histórica e que nós encadeamos conceitualmente em um todo, do ponto de vista de sua significação”. (2004, p. 41).

2. Neopatrimonialismo e Modernidade com origem no Plameg e na educação do governo de Virgílio Távora

2.1 Nordeste e poder: Cultura política, Modernidade e Educação

O nordestino é instrumento constante da elaboração de uma representação¹ divulgada por meio de formas diversas de linguagem “como a literatura, o cinema, a música, a pintura, o teatro, a produção acadêmica” (ALBURQUERQUE Jr, 1999, p. 23), com vistas a estabelecer uma homogeneização do conceito de região e uma tendência à naturalização de seus conflitos. “Estas linguagens não apenas representam o real, mas instituem reais” (IBIDEM).

Esta representação, além de não dar conta dos conflitos e disputas de poder sobre o espaço da “região”, tende a justificar uma aparente luta pelos “interesses da mesma” (sic) em nome de um “regionalismo”, quando se trata de uma luta pelos interesses dos grupos beligerantes internos a ela, como anota Iná Elias de Castro:

Sinteticamente, o regionalismo é a expressão política de grupos numa região, que se mobilizam em defesa de interesses específicos frente a outras regiões ou ao próprio Estado. Esse é um movimento político, porém vinculado à identidade territorial. Se eliminarmos do conceito a ideia purista de defesa de interesses da “região”, percebemos que se trata, na realidade, de uma mobilização política em torno de questões e interesses de base regional, embora sua ideia-força possa ser, e quase sempre é, explicitada como defesa da sociedade regional (1994, p. 164-1650).

¹ “(...) esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 1990 p. 17).

Para tanto, contribui a produção literária, inclusive a local, seja erudita ou popular, de cordel ou não, a teledramaturgia² e a produção acadêmica, na modelação do conceito de Nordeste por meio de imagens, enunciados e discursos. Quase sempre se apresenta um povo sofrido, que passa fome, e vive a comer peixe com farinha, ou lagartixas para sobreviver às secas; ou a de um povo que se submete e produz violência de cangaceiros como Lampião; ou se torna seguidor de líderes religiosos como Antônio Conselheiro, Padre Cícero e Beato José Lourenço. Existem, ainda, as imagens emblemáticas do Fabiano, de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, dos retirantes da seca de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz ou da “da triste partida”, de Patativa do Assaré, interpretada por Luís Gonzaga. Uma verdadeira invenção do Nordeste, como bem salientou Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza. O Nordeste é tomado, neste texto, como invenção, pela repetição regular de determinados enunciados, que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior (2001, p. 24).

Observe-se que estas imagens são elaboradas como origem nos anos de 1910, se considerarmos, por exemplo, a obra de Rachel de Queiroz (*O Quinze*). Tais discursos são constituídos com base nas “experiências históricas vividas” (THOMPSON, 1981; MORAES e MÜLLER, 2003) e acumuladas ao longo dos tempos. Posso concordar com a noção de que,

²Merecem destaque, na literatura, a obra de Jorge Amado, por exemplo, *Gabriela, Cravo e Canela* e diversos personagens levados às telas, especialmente pela Rede Globo de Televisão, como Odorico Paraguassu, criado por Dias Gomes, na novela *O Bem Amado*, interpretado por Paulo Gracindo, e o Senhozinho Malta, interpretado por Lima Duarte, na novela *Roque Santeiro*, também de Dias Gomes em parceria com Agnaldo Silva. No rádio, entre nos anos de 1960, o mito do coronel nordestino conquistou a imaginação do povo da região nas figuras caricaturadas do coronel Ludugero (criado por Luiz Queiroga e interpretado por Luiz Jacinto), esposo de Dona Felomena (Mercedes Del Prado) e seu secretário Otrópe (Irandir Peres Costa).

A rigor, não existiu uma "invenção do Nordeste" nos anos 1920. O que existiu foi a instituição imaginária, em décadas anteriores, de uma porção do antigo Norte considerada seca, "flagelada", "sofrida", a qual naturalmente foi mudando de nomenclatura. (...) o vocábulo Nordeste não surgiu de repente na década de 1920, conquanto remonta ao ano de 1909, tornando-se, a partir de então, sinônimo da referida porção nortista recortada do antigo Norte. Antes disso, no entanto, já era pública e notória a distinção entre esse último e a parte dele identificada como uma região marcada pela "miséria" e pelo "sofrida", embora ainda não existisse um vocábulo qual ratificasse e oficializasse a distinção. (ARANHA, 2006, p. 92)

Junto às representações do Nordeste veio a do coronel, com seu poder de dominação, que ampara os sertanejos em troca de votos e apoio político. Os historiadores ainda não conseguiram dar respostas satisfatórias que façam frente a estas "invenções". São escassas as análises mais afinadas sobre patrimonialismo, coronelismo, mandonismo, clientelismo e apadrinhamento nas relações políticas que considerem as especificidades de cada localidade. É possível citar como poucas exceções Linda Lewin (1993), ao estudar a política de parentela na Paraíba, Rui Martinho Rodrigues, ao tentar compreender a legitimidade do Parlamento cearense com base nos conceitos de representação, cooptação, patrimonialismo e clientelismo (2001) e Parente ao estudar as fragilidades estruturais das elites cearenses (2000, a).

Outro aspecto a considerar é a redução da produção historiográfica no campo da História Política, somente retomada nos últimos 30 anos. São necessários, portanto, estudos mais próximos das realidades regionais e locais que não se fundamentem em análises generalizantes e exógenas, predominando quase sempre concepções idealizadas destas ações políticas ao longo dos tempos.

Nas produções acadêmicas, quase sempre, o coronel ganhou lugar de destaque com intelectuais como Victor Nunes Leal, no clássico de 1949, *Coronelismo, enxada e voto*; em 1958, Raymundo Faoro, em sua tese clássica *Os donos do poder*: formação do patronato brasileiro, reforça a tese de que o

coronelismo tem origem no Império, mas ganha respaldo na República, cimentando a cultura do patrimonialismo na história política do Brasil.

Vinte anos depois, na mesma linha de Leal e Faoro, Maria Isaura Pereira de Queiroz publicou *O mandonismo local na vida política brasileira*. Em 1981, sem se diferenciar muito dos antecessores, saiu uma publicação popular e bastante lida nos cursos de graduação no final do século passado, de Maria de Lourdes M. Janotti, *O coronelismo: uma política de compromissos*.

De uma forma ou de outra, Leal, Faoro, Queiroz e Janotti, para citar apenas os trabalhos mais conhecidos, cristalizaram a imagem dos coronéis do sertão brasileiros. Segundo esta imagem, os coronéis, juntamente com seus aliados nos grupos oligárquicos, ao recusarem os padrões de modernização das relações capitalistas, foram responsáveis pelo atraso e subdesenvolvimento da Região e pela vida precária dos nordestinos, dando origem a uma sociedade, classificada por Celso Furtado como “passiva, inapta de organização política, insegura, imóvel e estagnada economicamente”. (1997, p. 50).

Para esses intelectuais, os coronéis usaram a manutenção das relações de poder de forma tradicional para garantir seus poderes e privilégios inalterados (DOMINGOS NETO, 2010, p. 22), tornando-se os principais entraves para o desenvolvimento da Região e, em boa medida, do Brasil. Nesta perspectiva, tornou-se senso comum a ideia de que os coronéis evitaram a educação escolar, com vistas a manterem os sertanejos alienados, encabrestados e reféns do jogo político das elites agrárias atrasadas e contrárias à Modernidade.

Esta conceituação tradicionalmente utilizada deixa a desejar, uma vez que é possível observar políticos classificados como coronéis que não se enquadram nessa tipologia assemelhada à ausência de políticas públicas modernizadoras, industrializantes e de investimento em educação escolar, especialmente quando avaliamos o pós Segunda Guerra Mundial.

O início dos anos de 1960, por exemplo, tempo em que vários projetos educacionais e sociais eram apresentados, era um momento de

turbulências e não de calmarias que oscilavam entre a ruptura e continuidade. Havia um temor de desintegração política e social, de falência dos princípios do liberalismo, do racionalismo e do progresso. Os povos da América Latina se viam perante a Aliança para o Progresso, as campanhas de Alimentos para a Paz, aos acordos com a United States Agency for International Development (USAID), à Revolução Cubana, aos projetos nacionalistas populares e ao conservadorismo.

Era uma época de indefinições políticas, quando os setores dominantes disputavam a hegemonia na política nacional em meio ao mundo bipolarizado entre as doutrinas do socialismo e do capitalismo. No Brasil, difundia-se uma cultura urbana que exigia cada vez mais a educação letrada e escolar em conformidade com as exigências de ingresso na Modernidade do mundo pós-guerra, que fosse capaz de deixar o passado para trás.

Educação, indústria e vida urbana significavam sair do “subdesenvolvimento” (PREBISCH, 2000; FURTADO 2000), conceito elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a partir de 1948, para explicar a realidade singular do Continente. Para muitos, sair dessa condição somente seria possível mediante a opção entre Moscou e Washington. Fosse qual fosse alternativa, havia unanimidade: era preciso superar o analfabetismo e as estruturas administrativas e de formação intelectual e profissional arcaicas. Impunha-se democratizar o acesso ao saber escolar para bater o anacronismo econômico do País.

Para sair do subdesenvolvimento, era necessário superar tudo o que fosse considerado arcaico. Do ponto de vista educacional, a ideia de que seria imprescindível uma estratégia de acordo com os “planos de ‘reformulação cultural’ que se basearam em experimentos, inovações metodológicas e, principalmente, na adequação das possibilidades oferecidas pelas ciências do homem ambientado nesse novo lugar político, o então chamado Terceiro Mundo”. (FREITAS e BICAS, 2009. p. 24).

No contexto cearense, havia as disputas políticas locais que se consubstanciaram na aliança “União pelo Ceará”, tendo como líder o coronel

Virgílio Távora contra outros setores da elite política, liderados pelo então senador Carlos Jereissati, pai do ex-senador e ex-governador Tasso Jereissati e por Adahil Barreto, ambos do PTB. A “União pelo Ceará” evidenciava-se num momento em que os movimentos sociais populares se organizavam em todo o País, principalmente no Nordeste, e colocavam em xeque as estruturas políticas tradicionais. A educação escolar não passava ilesa dessas agitações.

Nesse imbricado conflito entre o moderno e o antigo, o novo e o velho, o conservador e modernizante, no qual se insere a elaboração do Plameg, do PEE e do *Livro da Professora*, a hipótese aqui suscitada é de que a produção historiográfica que atribui a Era Vargas ou no outro extremo, aos governos pós-ditadura militar, a responsabilidade pelo fim do coronelismo e suas imbricações³ é equivocada, o que pode ser demonstrado com apoio nas políticas públicas educacionais de Virgílio Távora, detentor do comando do Governo cearense entre 1963 e 1966, eleito pela “União pelo Ceará”.

O PSD e a UDN, “seguindo uma tendência nacional” (PARENTE, 2000, p. 99), eram, à época, os dois partidos de maior influência no Estado. Os dois se uniram ao PTN e formaram a União pelo Ceará. A UDN indicou o candidato ao governo, Virgílio Távora; e o PSD indicou Joaquim de Figueiredo Correia para candidato a vice-governador. Para o Senado, foram apontados Wilson Gonçalves, pelo PSD, e Tancredo Halley de Alcântara (o Casco Escuro), pelo PTN.

Somente o candidato de PTN não foi eleito. A União pelo Ceará formou o consórcio sonhado pela UDN e PSD em âmbito nacional que, embora várias vezes tentado, nunca deu certo como salienta Benevides, em face de serem

(...) partidos igualmente tradicionais e conservadores e que tinham em comum, além do mais, a penetração nas zonas rurais, agrícolas e menos desenvolvidas. Mas a UDN tinha também a penetração na ‘classe média’ urbana, sobretudo no

³Sobre os conceitos de clientelismo, apadrinhamento e patrimonialismo, consulte-se Faoro (2000), Pain (1984) e Schwartzman, (1988).

Rio, enquanto que o PSD tinha penetração quase que exclusivamente nas áreas rurais. Importa insistir, no entanto, no caráter rural da UDN, que disputa também o voto do campo, o que influenciou a linha ideológica do partido, acentuando-lhe o caráter conservador. (1979, p. 133)⁴.

No caso do Ceará, a aliança somente foi possível porque se estabeleceu um acordo de interesses dos grupos políticos de cada região sob o discurso desenvolvimentista, contradizendo os prognósticos do deputado pelo PSD cearense e líder do partido na Câmara Federal, em 1963, José Martins Rodrigues:

O PSD e a UDN não se aliam porque basicamente disputam a mesma área, assinalando que historicamente, desde o Império, os grupos que mais tarde seriam PSD e UDN divergiam por problemas políticos locais e até mesmo familiares, lembrando que, se no Ceará a UDN se alia com o PTB, nunca faz com o PSD (José Martins Rodrigues, em entrevista a Maria Victoria de Mesquita Benevides, em 28/11/74, reproduzida em BENEVIDES, 1979, p. 133).

A “União pelo Ceará” foi a saída encontrada por Virgílio Távora para implementar seu projeto desenvolvimentista com o apoio das elites políticas locais mais tradicionais. Estes grupos políticos, no entanto, estavam afeitos às práticas de uma cultura política incrustada por anos a fio no Brasil: as práticas de apadrinhamento, patrimonialismo e clientela que remontam, para alguns, a uma longa duração que tem início com a colonização portuguesa na América (FAORO, 2000).

Nos 400 anos que se seguiram à primeira metade do século XVI, nos quais a utilização da terra de modo extensivo era a principal forma de sobrevivência, a educação era um privilégio de poucos e para muitos sem importância, considerando que não teria a menor utilidade prática, a não ser o diletantismo. Nem mesmo o interesse religioso dos países protestantes, onde o

⁴ Sobre Partidos Políticos no Brasil entre 1945 e 1964, ver ainda: Weffort (1978?); Ianni (1965); Ferreira e Reis (2007); Campelo de Sousa (1976)

caminho da salvação exigia a livre interpretação das escrituras, se fazia presente no império luso, o que em boa medida justifica o fato de, por 300 anos a educação não ter sido considerada como parte das políticas públicas do Estado Português, notadamente em sua colônia na América.

No século XIX, com a formação do Estado nacional independente e o avanço das relações capitalistas de produção, a educação foi-se tornando uma necessidade social. Primeiro, porque precisava formar uma elite dirigente capaz de administrar o Estado cada vez mais complexo e burocrático. Segundo, porque a complexidade também atingia o setor produtivo e exigia pessoas mais bem preparadas para gerenciar suas empresas ante os avanços da economia. A educação mantinha-se, assim, como um privilégio bastante elitizado em razão da grande massa que não tinha acesso aos equipamentos sociais básicos.

Além de ser um privilégio social, a educação era uma vantagem regional. Ao mesmo tempo em que boa parte do Sudeste brasileiro, especialmente em seus grandes centros urbanos, se industrializava e construía seus espaços escolares, o nordeste do País, em especial o semiárido nordestino, voltava-se à exportação de matérias-primas e produção de subsistência. As regiões de economia primária iam-se afirmando como as áreas mais pobres do País e como verdadeiros bolsões de analfabetismo numa situação desvantajosa em relação às demais. Como anota Lemenhe, o Ceará ficava

Sujeito às vicissitudes do mercado externo, aos limitados recursos tecnológicos envolvidos na produção e transporte, que inviabilizavam aumentos da produtividade, ganhos em economia de escalas, e não provendo de meios de defesa contra as secas, o processo de crescimento foi limitado e descontínuo. (1991, p. 100).

As relações políticas se davam não apenas nos vínculos associativos baseados nas alianças de extensas parentelas. Além do parentesco, os vínculos informais da associação incluíam também as relações de amizade

política, entrelaçando relações institucionais e pessoais nas redes políticas (LEWIN, 1993, p. 10). Onde o poder do Estado não chegava predominava o poder destes senhores e, aonde chegava, eram eles os seus detentores deste poder, estabelecendo-se a hierarquia de parentesco, de benesses e de clientelismo.

O parentesco, a cor da pele, a escolaridade e outros símbolos de *status* social tornam complexa a hierarquia social. O parente de notáveis tinha acesso às rodas dos notáveis, mas era sempre o parente pobre, embora que usufruísse de certa proteção ou privilégios, como direito às benesses do clientelismo, isso mesmo condicionado à vassalagem e aos serviços a serem prestados na política ou fora dela.” (MARTINHO RODRIGUES, 2001).

Na instauração da República, buscava-se implantar uma nova forma concepção educacional. Semelhantes aos revolucionários franceses, muitos republicanos brasileiros passavam a vislumbrar a educação pública como uma responsabilidade do Estado com vistas a formar o homem novo para um povo novo e para materialização da nacionalidade (BOTO, 1996).

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

Tornou-se senso comum afirmar que o baixo nível de educação escolar era resultante de interesses coronelísticos de manterem o povo analfabeto como forma de facilitar a dominação política.

Ainda não são consensuais as interpretações historiográficas sobre as ações políticas e educacionais deste período. Segundo parte da historiografia corrente, Getúlio Vargas teria dado início ao fim do coronelismo, o que significaria maior preocupação com a educação escolar desde o Estado Novo. Sem estabelecer uma relação de causa e efeito, é fato que o coronelismo, considerando as interpretações de José Murilo de Carvalho (1997), era uma estrutura política em decadência. Quanto à educação, rumava à modernização e tendia a montar as bases para a grande expansão da segunda metade do século XX.

A expansão expressiva, quando comparada às décadas anteriores, se ainda não propiciava a democratização efetiva, caminhava a passos resolutos para essa direção à medida que se intensificava a demanda das camadas médias e de setores das classes populares e crescia a rede de escolas estaduais e particulares. (SOUSA, 2008, p. 202)

Nesta perspectiva, no final dos anos de 1950, as ações modernizadoras se intensificaram por todo o País, notadamente com o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek⁵. A situação do Nordeste, no entanto, se agravava ainda mais, especialmente com os efeitos da seca de 1958 e a manutenção das relações políticas no Nordeste, redimensionadas com o uso de políticas públicas em troca de apoio eleitoral.

Para outros pesquisadores, como Manuel Correia de Andrade, nem mesmo o golpe de 1964 foi capaz de romper com as práticas do coronelismo, do patrimonialismo e da política das parentelas:⁶ “A velha oligarquia agrária

⁵ Juscelino deu início às suas políticas de modernização quando administrou a cidade de Belo Horizonte (1940-1945), por indicação do interventor de Minas Gerais, Benedito Valadares. Segundo Cedro, seu discurso de modernidade e progresso conjugava com o discurso de Getúlio Vargas (2009, p. 41), o que demonstra que havia, a partir dos anos de 1940, uma tendência nacional em buscar a inserção do País na Modernidade dos grandes centros do capitalismo europeu e norteamericano.

⁶ Em 1982, realizou-se o Seminário “Nordeste-Estrutura Econômica e Social, Desenvolvimento e Processos Políticos”, promovido pelo Curso de Mestrado em Sociologia, do Programa Integrado de Mestrado em Economia e Sociologia (PIMES), da Universidade Federal de Pernambuco, posteriormente, as palestras foram publicadas em livro: MARANHÃO, Sílvia (org.). “A Questão Nordeste: estudos sobre a formação histórica, desenvolvimento e processos

consegue manter sob seu controle alguns espaços de poder, sobretudo o poder local, a nível de município, apoiando as forças mais retrógradas da política nacional estadual e federal". (1984, p. 38).

Segundo este viés historiográfico, somente com a redemocratização foi que o coronelismo cearense sucumbiu, sendo soterrado com os governos locais realizadores das verdadeiras ações modernizadoras, na chamada "Era Jereissati"⁷, que promoveu as mudanças na Administração Pública e a modernização do Estado, com suas políticas de desenvolvimento⁸.

Apesar das políticas modernizadoras implantadas desde Juscelino Kubitschek e seguidas no Ceará por Virgílio Távora, a versão tradicional de Janotti (1981), Leal (1975) e Pereira (1969), dentre outros, ainda predomina. Seguindo esse mesmo viés historiográfico nacional, uma vertente cearense identifica o golpe de misericórdia no coronelismo local com a redemocratização com os governos "mudancistas". O mesmo teria ocorrido na educação com a "Era Jereissati" que, ao promover as mudanças racionais na Administração Pública, possibilitou a "Revolução da Educação". Segundo Lemenhe, Tasso Jereissati,

(...) como mandatário de uma ordem racional legal, segundo a tipificação de Weber, defendia que a instauração de uma administração racional, eficiente e universalista estariam os meios para transformar empregismo em trabalho produtivo e privilégio em justiça e igualdade" (1995, p. 18-19).

políticos e ideológicos" Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (coleção Estudos sobre o Nordeste; v. 16)

⁷ Chama-se "Era Jereissati" o período que tem início em 1986, com a eleição de Tasso Jereissati, seguido por Ciro Ferreira Gomes, apoiado por Tasso, e mais dois mandatos de Tasso no governo, terminando em 2002, quando Tasso é eleito senador e apoia Lúcio Alcântara para o governo. Este rompe com Tasso para perder posteriormente a eleição para Cid Gomes que, juntamente com o irmão, antigo aliado de Tasso, acaba formando o próprio grupo político que se aliou ao Partido dos Trabalhadores, desafeto de Tasso, na reeleição de Cid Ferreira Gomes, que se aliou a Eunício Oliveira e José Pimentel, eleitos para as duas cadeiras de senador, respectivamente pelo PMDB e PT, impedindo a reeleição de Tasso pelo PSDB.

⁸ LEMENHE, Maria Auxiliadora. *Família Tradição e Poder: o(caso) dos coronéis*. São Paulo: ANNABLUME/Edições UFC, 1995. (selo Universidade: 44)

Não se pode negar que as práticas políticas e o conjunto de alianças nos quais Virgílio Távora se envolveu, explicam, em parte, as denominações de “coronel” que recebeu. Por exemplo, na derrota de 1948, houve denúncias de apoio dos comunistas a Virgílio Távora⁹, o que ele negou peremptoriamente, dentre outros aspectos por medo de perder o apoio da Igreja Católica¹⁰, como se percebe em sua declaração após afirmações de Luís Carlos Prestes e Leonel Brizola sobre uma possível aliança com alguns nacionalistas da época:

Surpreenderam-me os dizeres do líder Carlos Prestes, de vez que não pleiteei, não pleiteio e não pleitearei o apoio dos comunistas, nem com eles mantive o menor entendimento. Isto aliás já deixei bem claro na resposta que dei ao questionário enviado pela Federação dos Círculos Operários Católicos e em comunicação aos srs. (cic) Arcebispo e Bispo do Ceará.” (Virgílio Távora, em resposta a uma entrevista para algum jornal ou emissora de rádio, na época da campanha para o governo estadual em 1947/48)¹¹.

Menos dos comunistas, o nacionalismo de Virgílio Távora se aproximava mais de Juscelino Kubitschek, ao voltar-se para a inauguração de uma política desenvolvimentista planejada, evidenciada com a elaboração e implantação do PLAMEG na máquina administrativa cearense, apresentado em praça pública. No dia de sua posse para o Governo do Estado, disse ser o plameg: “a primeira tentativa honesta e consciente de encerrar uma era de improvisação, dispersão e desperdício no emprego dos dinheiros públicos no

⁹ Por estranho que possa parecer, uma aliança entre os comunistas e a UDN não era impossível, visto que aconteceu em 1958, em Pernambuco, quando o usineiro Cid Sampaio foi eleito governador com o apoio de Luís Carlos Prestes e Gregório Bezerra. De onde se percebe que os projetos e acordos políticos, o jogo de interesses pessoais e de grupos e as práticas políticas tradicionais brasileiras são muito mais complexos do que as tradicionais classificações, como, por exemplo, esquerda e direita.

¹⁰ Sobre o anticomunismo da Igreja Católica da época ver: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o 'Perigo Vermelho': o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002. No Ceará ver a *O Nordeste*, jornal católico fundado em 1922, com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza; foi um dos principais jornais que circularam no Ceará entre os anos de 1920 e final dos anos de 1960, caracterizado pela difusão de intensa propaganda anticomunista entre os católicos conservadores. (Ver: PINTO, José Aloísio Martins. “Brasil Comunista ou Brasil Brasileiro?": A Direita Nacionalista na Imprensa Católica (Fortaleza/CE, 1930-1945). In: **Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR – “Patrimônio Histórico no Século XXI”**. 21 a 24 de maio de 2008.

¹¹ Acervo Virgílio Távora, série Produção Intelectual, caixa 02.

Ceará”¹². O discurso enfatizava uma tentativa de rompimento com as práticas de clientelismo, de apadrinhamento e de patrimonialismo:

Eis, pois, Senhores Deputados, o quadro geral da administração do Ceará na qual, inexistente o empreguismo, em que os cargos públicos só podem ser ocupados mediante prova de seleção ou concurso; onde o Governo baniu a perseguição como instrumento de ação política. Em que todos os cidadãos realmente são iguais perante a Lei e a Autoridade, seja qual for sua filiação partidária. Um Governo antricorrupção, incorruptível. O Diário Oficial aí está para a decência e a tarefa saneadora no trato da coisa pública. Governo sem negociatas e sem protecionismo, onde as concorrências são sempre postas limpamente diante dos olhos vigilantes da imprensa e da opinião pública¹³.

É fato que nem sempre as promessas e os discursos do Governador coincidiam com a realidade. Ele percebeu que a modernização era o mecanismo correto e que escolas e outros equipamentos educacionais poderiam ser decisivos para tanto. Era preciso planejar para desenvolver, o que passava pela capacitação escolar de pessoas para este processo. A educação deixava de ser vista como um privilégio de alguns para ser entendida como uma necessidade do projeto desenvolvimentista. Para tanto, a realização de reformas educacionais necessitava de uma intervenção planejada do Estado, objetivando atingir determinada concepção futura de sociedade

A reforma educacional de Virgílio Távora foi semelhante ao que foi destacado por João José Ramos Paz Barroso, ao analisar as reformas educacionais no mundo e, em especial, em Portugal, típicas da modernização educacional de então, nos anos de 1990 e 2000, em sua Conferência de Abertura do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

¹² Virgílio Távora em seu discurso de lançamento do Plano de Metas de Governo, Plameg, p. 1. Um exemplar do Plameg pode ser encontrado na Biblioteca Pública do Ceará Meneses Pimentel.

¹³ Virgílio Távora, Preâmbulo da Mensagem à Assembleia Legislativa de 15 de março de 1965, p. X – Secretaria de Educação do Ceará.

(...) foi uma decisão política, intencional, planejada, pensada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma determinada dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. (2008, p. 15).

É, portanto, nesta direção que percebi as ações educacionais intentadas por Virgílio Távora. Com as metamorfoses sociais a serem implantadas, era necessário realizar reformas de Estado e reformas educacionais planejadas que dessem conta dessa nova realidade social e cultural. Entender esta relação passa pela compreensão das relações de poder que se estabeleceram no Estado do Ceará, evitando concepções idealizadas e incrustadas no senso comum.

2.2 Repensando os conceitos de coronel e coronelismo a partir do Ceará no início de 1960

Já há concordância entre os historiadores da ideia de que a pesquisa histórica não é capaz de exaurir as interpretações do passado exatamente como ele foi, o que a torna um discurso sobre este, elaborado desde o presente de quem o faz pois toda produção historiográfica tem sua historicidade (LE GOFF, 1995), dando-lhe o caráter de contemporaneidade.

Los requerimientos prácticos que latén bajo cada juicio histórico, dan a toda a historia carácter de 'historia contemporánea' por lejanos em el tiempo que puedan parecer los hechos por Ella referidos; La historia, em realidad, está em relación com las necesidades actuales y La situación presente em que vibran aquellos hechos. (CROCE, 1992, 11)

É este caráter de contemporaneidade que possibilita repensar permanente os objetos e suas conceituações.

Assim, fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não pára de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida. (CERTEAU, 2002, p. 45).

Nesta perspectiva, as interpretações do passado são constantemente redefinidas e reelaboradas no tempo presente. Os acontecimentos históricos ganham dimensões e significados que mudam em função do tempo presente, o “passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa”. (LE GOFF, 1990, p. 25).

A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente sobre a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço (JENKINS, 2001, p. 23-4).

Efetivamente, a narrativa histórica, antes de ser determinada pelo que aconteceu no passado pensado, é condicionada pelos fatos acontecidos, pensados em função das demandas impostas pelo presente. Tal perspectiva possibilita à história ser escrita e reescrita ao sabor dos tempos de forma diferente, pois as expectativas analíticas do presente, do mesmo modo, vão se modificando com o passar do tempo, tornando deveras tênues as fronteiras entre passado e presente. Assim, segundo Le Goff,

Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado, não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distancia reverente, necessária para o respeitar e evitar anacronismo. (1990, p. 25).

Pensar o passado histórico é identificar as formas como este passado se modifica, na medida em que novos documentos vão se revelando e em que novos conceitos e teorias que embasam as novas abordagens vão se estabelecendo, como bem o fizeram os diversos historiadores que participaram da coletânea organizada por Nora e Le Goff (1995) refletindo sobre o *Faire de l'histoire*¹⁴.

Tais constatações deixam a verdade e a objetividade histórica definitivamente à margem das novas produções historiográficas. O historiador

(...) não se contenta mais, portanto, com as ilusões da história positivista e, para além da crítica decisiva do fato ou de acontecimento histórico, se volta para uma tendência conceitual que pode arrastá-la em direção a outra coisa que não ela própria. (LE GOFF e NORA, 1995, p. 13).

Mesmo a luta de classes como sendo a última instância para explicar a sociedade no seu tempo passado, como pensaram muitos segmentos da ortodoxia marxista, perdeu sentido ante as novas perspectivas da produção historiográfica. Isto não significa, por outro lado, como advogam alguns historiadores intitulados, por vontade própria ou não, pós-modernos, a total relativização da produção histórica.

O saber histórico não muda em função de uma “ego-história”¹⁵ subjetivista e individual, que considera a realidade incognoscível, mas sim em função das novas metodologias e abordagens que variam juntamente com as

¹⁴ Nome original da obra organizada sob a direção de Pierre Nora e Jacques Le Goff, dividida em três volumes, a saber: I. *Nouveaux problèmes*, II. *Nouvelles approches* e III. *Nouveaux objets* (Novos problemas, Novos objetos e Novas abordagens). A tríade foi editada em Paris, Éditions Gallimard, 1974. No Brasil, a obra foi publicada em 1978 pela Editora Francisco Alves, em 1978.

¹⁵ “Alguns batizam esta opção de enfoque como uma visão “simbólico-realista”. Se todo conhecimento é uma construção simbólica, cada uma com o seu modelo próprio de articulação, então o que forma a comunidade, o que a constitui como comunidade, é a forma específica de “sociabilidade” baseada em linguagens e grades de forma específica de “sociabilidade” baseada em linguagens e grades de leitura das mesmas partilhadas por seus membros. Em lugar de uma sociedade global – nível que existiu alguma vez, desapareceu no mundo pós-moderno da desarticulação social –, teríamos grupos numerosos e diversos, interesses também variados, subculturas. Isto foi criticado como sendo uma “cultura do narcisismo” e ajudaria a explicar, por exemplo, o surgimento da “ego-história” (CARDOSO; 1997, p. 18).

transformações culturais e paradigmáticas que adicionam novas fontes e documentos e/ou eliminam outras na pesquisa histórica.

Significa dizer que, as mudanças no ofício do historiador ocorrem em função da forma como as situações históricas são abordadas e representadas pelos sujeitos sociais em determinadas circunstâncias espaciotemporais, que redimensionam constantemente o pensamento histórico com procedência nos valores e sensibilidades que se materializam no tempo presente.

À vista do exposto, remeto a alguns conceitos recorrentes na história política brasileira, quais sejam: coronelismo, mandonismo, patrimonialismo, clientelismo e parentela. Estes conceitos, entretanto, não podem ser utilizados de forma cristalizada, sem considerar as especificidades de cada espaço no qual estão inseridos. Como salienta José Murilo de Carvalho,

Há imprecisão e inconsistência no uso de conceitos básicos como mandonismo, coronelismo, clientelismo, patrimonialismo, feudalismo. A dificuldade não é certamente privilégio brasileiro, uma vez que tais conceitos são reconhecidamente complexos. Basta, como exemplo, mencionar a imensa literatura produzida em torno do fenômeno do clientelismo, as discussões sobre o conteúdo deste conceito e as dificuldades em empregá-lo de maneira proveitosa. No caso brasileiro, não só conceitos mais universais, como clientelismo e patrimonialismo, mas também noções mais específicas, como coronelismo e mandonismo, estão a pedir uma tentativa de revisão como auxílio para o avanço da pesquisa empírica, por mais árida e inglória que seja a tarefa. (1997, p. 229).

Segundo as referências mais conhecidas e usadas sobre o assunto¹⁶, as práticas que deram origem ao coronelismo remontam ao período de formação da Guarda Nacional, fundada por Diogo Feijó, em 1831. Ante a fragilidade na constituição de um Exército Nacional, delegavam-se poderes aos chefes políticos dos municípios, geralmente grandes proprietários de terras e comerciantes, que compravam patentes militares com atribuições irrestritas.

¹⁶ Dentre muitos, devo destacar: Basílio de Magalhães In Leal (1975), bem como o próprio Leal (1975), Carone (1971) e Isaura de Queiroz (1976).

Com o tempo, o título de coronel se confundiu com a propriedade da terra e o poder político local, passando a receber essa denominação todos aqueles que possuíssem bens e ostentassem poder; ou seja, as “raízes do coronelismo já estavam sedimentadas no Império e, com a República, o coronel apenas amplia o seu papel dentro da nova estrutura política”. (JANOTTI, 1989, p. 7-8). Portanto, pode-se dizer que o coronelismo é um sistema político datado da Primeira República que tinha início no poder local e se estendia até o presidente da República. Este teria sido sepultado nos anos de 1930, notadamente a partir do Estado Novo (LEAL, 1975).

Estas relações se afinavam com outras práticas políticas mais enraizadas numa cultura política de longa duração que remonta à ocupação da América Portuguesa, quando, por meio do sistema de doação de grandes extensões de terras, as sesmarias foram-se constituindo em núcleos econômicos isolados, aliados à quase completa ausência do Estado. Estabelecia-se, pois, o poder pessoal dos que recebiam a posse das terras, os sesmeiros.

Onde predominava o latifúndio como base principal de produção, do qual o poder do Estado se fazia ausente, mantinham-se as relações de mandonismo local e estabeleciam-se os grupos familiares políticos, tendo por base as parentelas (LEWIN, 1993; MARTINHO RODRIGUES, 2001) que fortaleciam ainda mais as relações de particularismos e fragilizavam o poder do Estado, bem como o domínio de leis gerais (HOLANDA, 2002). Tais relações surgidas na colônia portuguesa da América, mesmo ganhando ressignificações, atravessaram o Império e chegaram ao início da República.

O patrimonialismo de Estado (MACHIAVELLI, 1987) é outra relação herdada da colonização, realizada pelo Estado patrimonial português na América, no qual o público e o privado se confundiam e se amalgamavam.

Uma conceituação que favorece pensar o Estado patrimonial brasileiro em suas origens vem de Weber, para quem,

(...) quando um príncipe organiza, em princípio, seu poder político, isto é, sua dominação não-doméstica, com o emprego da coação física contra os dominados, sobre territórios e pessoas extrapatrimoniais (os súditos políticos), da mesma forma que o exercício de seu poder doméstico, falamos de uma formação estatal-patrimonial. (1999, p. 240).

Nesta perspectiva, é possível identificar a cultura patrimonialista brasileira já na Carta que Caminha escreve ao rei quando do achamento das terras que viriam a se chamar Brasil, “dando conta do que em Vossa (referindo-se ao rei) Terra vi”¹⁷. A “Ilha de Vera Cruz” não pertencia ao Estado português, mas ao rei de Portugal, o que caracteriza o patrimonialismo português, constituído desde os primórdios da Guerra de Reconquista¹⁸, pois as terras conquistadas eram entregues à Coroa,

(...) cuja propriedade se confundia com o domínio da casa real, aplicado o produto nas necessidades coletivas ou pessoais, sob as circunstâncias que distinguem mal o bem público do bem particular, privativo do príncipe” (Faoro, 2000, p. 6).

A expansão marítima e comercial portuguesa dos séculos XVI e XVII não foi capaz de romper com estas relações. Em Portugal, a classe comercial, desde os primórdios de sua formação, constituiu-se dependente das benesses e concessões do Estado, ou seja, do Rei, ensejando trocas de favores. Naquele país, não surgiu uma burguesia autônoma, capaz de administrar racionalmente suas empresas, como ocorreu, por exemplo, na Inglaterra.

A burguesia comercial portuguesa se submetia a um sócio autoritário, que usurpava parte considerável de seus lucros, “o grande mercador era o Estado. Os executores da atividade comercial são, na sua maioria, funcionários públicos”. (SARAIVA, 1984, p. 146). A ausência das liberdades econômicas ensejou práticas especulativas agenciadas pelo Estado português.

¹⁷ Carta de Pero Vaz de Caminha, Porto Seguro, 01 de maio de 1500, disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>, acessado em 25 de julho de 2010.

¹⁸ Luta dos cristãos para expulsar os mouros da Península Ibérica, entre os séculos XI e XV.

Na monarquia patrimonial, o rei se eleva sobre todos os súditos, senhor da riqueza territorial, dono do comércio – o reino tem um *dominus*, um titular da riqueza eminente e perpétua, capaz de gerir as maiores propriedades do país, dirigir o comércio, conduzir a economia como se fosse empresa sua. (FAORO, 2000, p. 25).

Ao patrimonialismo somaram-se as relações de dominação, as quais classifico, mais uma vez recorrendo à nomenclatura weberiana, como “tradicionais”, pois o poder e a dominação eram fundados em nome das virtudes pessoais, estabelecidas com suporte na tradição, na hereditariedade e da vitaliciedade, típicos do patriarcalismo brasileiro (FREYRE, 1990; HOLANDA, 2002).

Assim, foi produzida uma tradição política no Brasil ainda muito comum nos anos de 1960. Mesmo hoje é possível encontrar pessoas que declaram seu voto em coletivo, “nós votamos com”, referindo-se à família e a um determinado candidato. Ou seja, vota-se “com” e não “no” candidato. Estabelece-se, portanto, uma relação de fidelidade que se perpetua em longa duração, mesmo que ressignificada de acordo com os “novos tempos” e seu grau de “legitimidade” (WEBER, 1999, p. 139). Nestas circunstâncias,

(...) o dominador não é um superior, mas senhor pessoal, seu quadro administrativo não se compõe primariamente de funcionários, mas de servidores pessoais, e os dominados não são membros da associação, mas companheiros tradicionais, súditos. Não são os deveres objetivos do cargo que determinam as relações entre o quadro administrativo e o senhor: decisiva é a fidelidade pessoal do servidor. (WEBER, 1999, p. 148).

No início da colonização brasileira, o monarca português detinha uma sobrepropriedade que se colocava acima da propriedade privada e do direito pessoal. A exploração da terra e demais atividades econômicas eram concessões, e ao concedido era dado o direito sobre a atividade e sobre as pessoas nelas envolvidas. Como as concessões eram feitas estribadas em laços pessoais, abriam-se as possibilidades das relações tradicionais descritas

por Weber, numa hierarquia que tinha início no rei e terminava no mais simples de seus súditos, configurando o patrimonialismo.

Constituiu-se desde então uma relação de dominação tradicional “estamental” (WEBER, 1999, p. 152), típica das relações políticas brasileiras do período aqui estudado, anos de 1960, no qual o quadro administrativo do Estado era apropriado por um determinado grupo político arrimado em relações pessoais, e não pela competência, tornando-se desnecessárias as regras racionais e objetivas. Aos líderes deste grupo estamental, tornou-se tradição na Literatura, na Sociologia e na História, chamá-los de “coronéis” e ao modelo político e social assim descrito denominou-se “coronelismo”.

Neste caso, a hierarquia era indefinida do ponto de vista da racionalidade burocrática administrativa¹⁹, sendo determinada pelos laços pessoais e de favores, pelo clientelismo, que limitava a livre seleção dos cargos administrativos, pois se apropriavam dos cargos de poder e de mando. Os quadros funcionais e administrativos não eram, portanto, estabelecidos pela formação profissional, mas pelas relações de apadrinhamento político, sendo comuns, ainda, as relações políticas definidas pelos laços de parentesco.

Considerando o conceito de parentela brasileira como

(...) um núcleo de sangue, formado de indivíduos unidos por parentesco de sangue, formado por famílias nucleares, regra geral, economicamente independentes, vivendo cada qual em sua morada; as famílias podem-se dispersar a grandes distâncias, o afastamento geográfico não quebrando a vitalidade dos laços ou das obrigações reunindo os indivíduos uns aos outros no interior do grupo. A característica principal do grupo é sua estrutura interna, bastante complexa, e variando de uma configuração mais igualitária, até uma estratificação em vários níveis. (PEREIRA DE QUEIROZ, 1976; p. 181).

É possível perceber que as relações de parentela iam além dos laços consanguíneos, englobando outras formas pela afinidade ou rituais de

¹⁹ Sobre a “natureza, pressupostos e desenvolvimento da dominação burocrática” ver Weber (1999, p. 198-233).

sacralização das relações interpessoais, sendo comum, por exemplo, o estabelecimento de laços de compadrio nas festas juninas, quando muitos se tornavam afilhados e padrinhos às margens das fogueiras de Santo Antonio, São João e São Pedro. Tinha-se, assim, uma organização social baseada

(...) em grupos de parentesco e de amizade política, e tinha como valores a solidariedade e lealdade dada ou definida pela consanguinidade, pela afinidade, pelo parentesco ritual e pela amizade política, malgrado tais trocas fossem assimétricas. (MARTINHO RODRIGUES, 2001, p. 172).

Estes conceitos de patrimonialismo, clientelismo, compadrio e parentela são usados para explicar o atraso nordestino, em contraposição a uma modernidade do progresso do restante do País, notadamente o Sul e o Sudeste. Vale ressaltar que o atraso só se constitui em relação a algo eleito *a priori* como avançado. Nesta perspectiva, o Nordeste não consegue acompanhar os avanços das relações capitalistas de produção e sua inerente racionalidade administrativa (WEBER, 1999) segundo a qual os cargos públicos e administrativos do Estado são exercidos com profissionalismo, como salienta Weber, em sua *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. Neste caso, a profissão é exercida como um

(...) dever, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade “profissional”, seja ela qual for, pouco importa se isso aparece à percepção espontânea como pura valorização de um força de trabalho ou então de propriedade e bens – é essa ideia que é característica da ‘ética social’ da cultura capitalista e em certo sentido tem para ela uma significação constitutiva (WEBER, 2004, p. 47).

Considerando-se esta tipificação, no Nordeste brasileiro, esta “ética” não se fez presente ante as relações que levam ao “atraso nordestino” sendo os coronéis seus maiores perpetuadores. No caso do Ceará, foram os três coronéis de caserna – Virgílio Távora, Cesar Cals e Adauto Bezerra – os responsáveis mais significativos por sua perpetuação.

A observação de alguns fenômenos políticos e sociais desmistifica a controversa compreensão aludida. O estudo da história do Ceará nos anos de 1960, durante o primeiro governo de Virgílio Távora, o primeiro dos coronéis citados a chegar ao Governo do Estado rompe alguns dos limites impostos pelos conceitos citados, a começar pela atribuição da propriedade da terra como mecanismo de dominação.

Ao contrário de muitas regiões, no Ceará, as partilhas de heranças foram fundamentais para o desmonte de um dos pilares essenciais do poder advindo da terra. O desmembramento do latifúndio, desde o final do século XIX, deu origem a uma grande quantidade de pequenas propriedades de baixa produtividade, levando à fuga de verdadeiros exércitos de mão de obra. O êxodo não se dava somente para fora da Província/Estado. Boa parte migrava para Fortaleza, capital cearense, criando-se uma cultura de que a cidade-capital seria a salvação, o local de emprego e de melhoria de vida. Isto quase sempre não ocorria, forçando uma constante exigência ao Poder Público de dar respostas às demandas impostas pela pressão populacional²⁰.

De outra parte, o avanço da pequena propriedade de subsistência minava as relações de poder político que pudessem ter como base a propriedade da terra, como se pode observar no gráfico a seguir²¹.

²⁰ Sobre os embates e conflitos em torno das necessidades de organizar e disciplinar o espaço urbano de Fortaleza, veja Ponte, Sebastião Rogério da. *Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Multigraf, 1993. Ver também: Santiago, 2002.

²¹ JACQUET, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000400008

Figura 3
Distribuição do Número de Estabelecimentos Agrícolas e da Área Total Ocupada,
segundo Grupos de Área

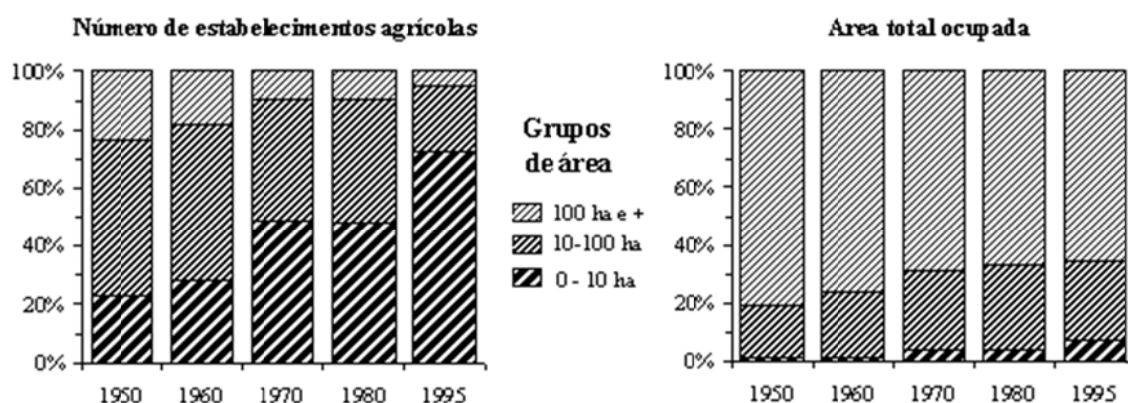


Figura 1Fonte: IBGE, Censos Agropecuários.

Segundo os dados dos gráficos, entre 1950 e 1995, houve um crescimento do número de propriedades de menos 10 ha, mas a área ocupada por eles foi praticamente mantida. Com relação aos estabelecimentos entre 10 e 100 ha, houve certa proporcionalidade. O problema maior foi com relação às propriedades de mais de 100 ha que tenderam a reduzir cada vez mais o número de estabelecimentos; redução que não foi acompanhada da proporcionalidade pela área ocupada. O que houve foi um processo de fusão entre as grandes propriedades durante este período²².

Por outro lado, houve um crescimento de 20% para 60% no número de estabelecimentos de menos de 10 ha, mas a área ocupada cresceu de 1% para 3%. A grande quantidade de pequenos e médios proprietários dificulta consideravelmente o poder dos grandes proprietários. Eram muitos “clientes” a serem atendidos em suas necessidades. Somente o Estado seria capaz de ocasionar políticas públicas que lhes atendessem, como corrobora Parente:

²² A tendência da concentração fundiária tende a aumentar a partir dos anos de 1970, de forma que: em 1995, 5% dos estabelecimentos com mais de 100 ha ocupavam 65% da superfície agrícola; na outra extremidade, 72% dos estabelecimentos de menos de 10 ha ocupavam apenas 7% das terras.

A especificidade das elites políticas cearenses não era a ausência do clientelismo... mas a consciência da sua fragilidade e, em decorrência, a crença de que a modernidade era uma estratégia básica e necessária para sua sobrevivência. (2000 a. p. 138).

Assim, a estrutura fundiária no Ceará explica certa passividade no campo, ante a fragilização do poder originário no latifúndio e das políticas modernizadoras implantadas pelo Plameg – aspectos que a imprensa local fazia questão de divulgar, como no artigo de Garibaldi Dantas, intitulado: “Ceará: uma democracia rural”, reproduzido no jornal *Unitário*:

A propriedade da terra, quanto a extensão dos estabelecimentos, não tem no Ceará o que em outras regiões alimenta perturbações e reivindicações de origens diversas. Diferentemente do que ocorre em outros Estados, parece verificar-se no Ceará um processo de fragmentação espontânea da propriedade, que se oferece risco do minifúndio, tem, em compensação, favorecido de certa forma a produção de alimentos²³.

Particularmente, o estudo das práticas políticas do Coronel Virgílio Távora enseja a fragmentação destacada no artigo. Ainda que ele tenha se inserido na política institucional cearense nos anos de 1940, quando o País se direcionava para a Modernidade, mas tenha herdado os costumes políticos da tradição, propriedade da terra e inserção de uma série de práticas da racionalidade técnica da administração estatal do Plameg virgilista, que lhe subtrai o título de coronel tradicional, como salienta Barbalho:

Se, de um lado, persistiam as práticas clientelistas e autoritárias (que não são exclusivas do coronelismo) mas características do autoritarismo da sociedade brasileira), de outro lado, novos elementos e valores, afinados com o ideário de modernização, são agregados por estes políticos: burocratização do poder público, planejamento governamental, desenvolvimento econômico por meio da industrialização. (2007, p. 33).

²³ Passagem do Plameg citada no *Unitário* de 16 de junho de 1964.

Não tenho a intenção de reabilitar Virgílio Távora, mesmo porque ele não era o único a ter esta perspectiva administrativa, uma vez que fazia parte de um grupo de políticos administradores que trocavam ou assimilavam as ideias uns dos outros. Minha intenção é, utilizando da História Política da Educação, identificar as relações de permanências, continuidades e rupturas históricas que caracterizaram as políticas públicas e os projetos educacionais do início dos anos de 1960.

2.3 Virgílio Távora e o coronelismo: uma problematização conceitual.

“Domingo, 12 de janeiro de 1965

Virgílio Távora, em nome de João Goulart, acionou as chaves da energia de Paulo Afonso em Iguatu. Em seu discurso fez questão de destacar a colaboração do poder público federal, em palanque que dividia com Martins Rodrigues, Edilson Távora e Wilson Roriz, ferozes opositores de João Goulart.”²⁴.

Dentre outras ações do Governador, merecem destaque em sua referida aquisição de notoriedade no âmbito estadual e nacional: a inauguração da energia de Paulo Afonso, no Cariri, em 28 de dezembro de 1961; e a elaboração do PLAMEG para o seu primeiro mandato de Governador (1963-66), com o qual se tornou um dos pioneiros na política de planejamento de Estado no Nordeste brasileiro. O resultado foi uma exitosa carreira política, sendo seu último posto o de senador constituinte na elaboração da Constituição de 1988.

O Senador faleceu em três de junho de 1988, pouco tempo antes da promulgação da atual Constituição Brasileira, para a qual dera considerável contribuição, tendo sido um dos principais relatores do texto final. Não é muito

²⁴ Jornal *Unitário*, 12 de janeiro de 1964.

afirmar que nem mesmo seus inimigos deixaram de lhe reconhecer as qualidades no ofício do fazer política.

Sua trajetória política ficou conhecida pela fidelidade aos seus princípios. Jamais abandonou as fileiras das agremiações partidárias às quais se filiou, sempre numa linha de continuidade ideológica, caracterizada pelas posições políticas mais resistentes às mudanças mais radicais. Cedo se destacou como interlocutor udenista junto ao interventor do Ceará, Machado Lopes, no ano de 1947, após a deposição de Getúlio Vargas, para logo ser eleito deputado federal, em 1950.

Quando vieram o golpe de 1964 e o bipartidarismo com a publicação do Ato Complementar no. 4²⁵, Virgílio, apesar de no início dos governos militares ter gerado certa desconfiança, tendo em vista sua aproximação com João Goulart, foi um dos articuladores da ARENA (Aliança Renovadora Nacional) partido pró-Governo que abrigou quase todos os remanescentes da extinta UDN. Em pouco tempo, tornou-se personagem de influência considerável nos governos militares.

Com o restabelecimento do pluripartidarismo (1979), muitos políticos se adaptaram aos novos tempos de rumo à democracia e, de forma oportunista, se tornaram democratas de última hora. Távora permaneceu leal às reminiscências da velha UDN, ingressando no PDS (Partido Democrático Social), numa época em que

(...) o PDS era pretensamente o partido do governo, mas seus líderes nem sequer eram ouvidos na hora das decisões, mesmo quando o partido era diretamente interessado. Eles eram 'do' governo, mas não estavam 'nele', o que os tornava extremamente vulneráveis nas urnas. Votar contra os

²⁵ Segundo o Ato Complementar N° 4, artigo 1º. Os partidos políticos deveriam contar com, no mínimo, "120 deputados e 20 senadores". Segundo Linhares, "teoricamente, permitia a existência de três correntes políticas, pois o total de cadeiras no Congresso Nacional – 409 deputados e 66 senadores – poderia a isso ensejar. Entretanto, os organizadores da agremiação pró-governo, rapidamente, aliciaram 250 deputados e 40 senadores. A sobra – alguns parlamentares até com solicitação do Presidente da República para nela figurarem – deu apenas para a formação de um partido, onde se abrigou toda a oposição parlamentar". (1966, p. 305).

candidatos do PDS era para o eleitor comum o melhor meio que encontrava para se manifestar contra o governo militar de Brasília (SKIDMORE, 1988, p. 454).

Virgílio Távora, mesmo diante da decadência política do PDS, tornou-se um de seus principais líderes e o defendeu até os seus últimos momentos pelos corredores e auditórios do Congresso Nacional Constituinte.

Aparentemente, há uma incoerência entre as posições políticas do Governador, típicas da tradição de mandonismo, das ideias, e das práticas modernizadoras por ele defendidas. Tais relações, porém, analisadas à luz da história política, demonstram que as expectativas do progresso e da Modernidade foram se sobrepondo à experiência das práticas tradicionais, já no seu primeiro mandato (1963-1966).

Nas suas ações políticas, o Líder udenista seguiu – e não fazia segredo disso – defendendo o coronelismo, como o fez em discurso proferido no início dos anos de 1980, na Abertura do Seminário sobre o Subdesenvolvimento do Nordeste, no painel “Aspectos Políticos do Subdesenvolvimento”.

A fala do Governador deixa claro que não se enquadram todos os que foram chamados de coronéis como sendo artífices do atraso como mecanismo de dominação política, ou seja, “um fazendeiro rústico, autoritário, brutal, ignorante, dispondo da vida dos demais habitantes do lugarejo em que reside”. (JANOTTI, 1989, p. 8).

Importante ressaltar que o Seminário citado ocorreu numa época em que a alcunha de “coronel”, atribuída a Virgílio Távora, simbolizava não só as relações políticas consideradas arcaicas a serem suplantadas pelo progresso, mas, também, a aliança com o regime militar, então em franca decadência. Vale lembrar mais uma vez que nossa personagem tinha patente real de coronel do Exército Brasileiro, o que lhe aumentava a identificação com o Estado de exceção.

Em sua fala, no Seminário aludido, o Coronel não titubeou em afirmar que o coronelismo era um fenômeno que “logo estaria subordinado aos estudos da museologia”, mas que “os chefes políticos do interior foram responsáveis por importantes ganhos para as populações rurais e para as pequenas cidades e vilas, reivindicando e conquistando serviços públicos, mais crédito e mais financiamentos”. (*Apud*, LINHARES, 1996, p. 394).

O discurso reproduzido vai, assim, ao encontro do que venho afirmando: o coronelismo de que fala Virgílio não era somente uma relação de imposição e submissão entre o coronel e seus protegidos. Havia a preocupação em satisfazer as necessidades de suas bases eleitorais sob pena de ser punido nas urnas eleitorais. Mais do que isso, estabeleciam-se relações que iam além de oportunismo e manipulação política, pois se expressavam pelas obrigações de reciprocidade entre os diversos grupos políticos de base familiar (LEWIN, 1993).

A análise sobre o coronelismo deve, pois, considerar valores pouco lembrados, em algumas conceituações, como as relações de lealdade e sinceridade, pois os

(...) valores que enfatizavam a amizade e o parentesco prescreviam obrigações para os chefes e sugeriam um caráter meramente funcional para a hierarquia, propondo uma igualdade, ou pelos menos uma proximidade entre os parentes do primeiro círculo. (MARTINHO RODRIGUES, 2001, p. 25).

Segundo, ainda, uma vasta produção historiográfica, as práticas políticas definidas como atrasadas e coronelísticas tiveram seu fim definido pela “Revolução de 1930, restringindo-se às regiões economicamente inexpressivas.... No pós-45, a tendência foi a dominação dos ‘partidos tradicionais’, UDN e PR” (JANOTTI, op. cit. p.7). É possível perceber, no entanto, que, no governo de Virgílio Távora, aquilo que se denominou de atrasado estava imbricado à proposta de modernização, assim como a primazia por mudanças estruturais no campo da economia e da administração pública.

Se por um lado a Revolução de 1930 não pôs fim às práticas de coronelismo e mandonismo, por outro, estas foram ressignificadas por Virgílio Távora, pois ele percebia que a modernização trazida pela política de planejamento do Estado com vistas ao desenvolvimento por meio de eletrificação, estradas, industrialização e educação escolar, seria uma forma mais eficiente de dominação do que a tríade “Coronelismo, enxada e voto”. (LEAL, 1975).

Já nos anos de 1956, como deputado federal, Virgílio Távora iniciou sua campanha pela eletrificação do Ceará, por meio de linhas de transmissão que ligassem a hidrelétrica de Paulo Afonso ao Ceará. Para ele, desenvolver era industrializar e, para industrializar, era necessário eletrificar, assim como qualificar a mão de obra. Desde então, a campanha de “energia para o Ceará” transformou-se na sua principal bandeira política.

Para Virgílio, uma “verdadeira batalha”, pois a eletricidade da hidrelétrica de São Francisco para o Ceará não era consenso entre os dirigentes políticos locais, como declarou em discurso, na sede da FACIC (Federação das Indústrias do Ceará), após o presidente da República, Juscelino Kubistchek, anunciar a aprovação do projeto de estender as linhas de transmissão de energia elétrica de Paulo Afonso para todo o Estado do Ceará²⁶. Alguns afirmavam que não havia verbas para a obra, outros entendiam que isso iria fragilizar a energia do Cariri.

Quando assumiu o cargo de ministro da Viação e Obras Públicas, Virgílio Távora resolveu levar à frente a campanha de eletrificação do Estado já divulgada nas campanhas para deputado federal. O Ministro resolveu ampliar as redes de transmissão não apenas de Paulo Afonso para o Cariri, mas até a cidade de Fortaleza, pois somente assim o Estado teria condições de se desenvolver por meio da industrialização.

²⁶ Discurso de Virgílio Távora, quando deputado federal, aos representantes de várias entidades de classe, entre os quais, o presidente da FACIC, o representante do governo do Estado, o secretário da Agricultura e Obras Públicas. O pronunciamento se deu após a aprovação de seu projeto pelo Presidente da República em estender a rede de eletrificação vinda de São Francisco para todo Estado do Ceará (Arquivo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, subsérie Textos, Discursos, Conferências e Seminários, caixa 01).

Havia ainda, porém, preocupação de que a longa linha de transmissão até Fortaleza pudesse fragilizar a força da energia do Cariri. Por outro lado, os diretores de CHESF afirmavam ser inviável o estabelecimento das linhas de transmissão. Vários caririenses desencadearam forte campanha contra Virgílio Távora, afirmando que seu intento era “roubar” a energia gerada na região e desviá-la para Fortaleza.

Ao mesmo tempo, muitos fortalezenses não acreditavam que uma energia vinda de tão longe tivesse força para qualquer coisa. O descrédito chegava a ser jocoso. Segundo Virgílio Távora, teve até o desafio de um deputado, do qual não cita o nome em respeito à memória dele, falecido, “de que no dia que chegasse essa energia a Fortaleza, ele se sentava numa cadeira elétrica e podia-lhe acionar o botão na Praça do Ferreira, nossa principal praça”²⁷.

A escassez de energia na Capital do Estado, porém, era grave, pois

(...) as indústrias, além de terem que montar a sua casa de força própria, quer dizer, seus motores próprios, à noite ainda vendiam energia elétrica para a cidade. Na verdade, nós vivíamos em meio a um “black-out”, ora uma região, ora outra, ora um bairro, ora outro!²⁸

A “batalha de eletrificação” não era mera figura de linguagem; os debates em torno do assunto nem sempre se deram de forma respeitosa e amigável e chegaram à violência, a exemplo do que ocorreu na Assembleia Legislativa, quando o secretário da Agricultura, Edilson Távora, disparou um tiro contra o deputado estadual Wilson Roriz (atingindo-lhe o braço), o líder da

²⁷ Entrevista concedida por Virgílio Távora à Professora Luciara Silveira de Aragão, em 14 de julho de 1976, para o projeto Memória das Secas, do Programa de História Oral, produto do Convênio da Universidade Federal do Ceará com o Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. A entrevista encontra-se disponível no site: http://nehscfortaleza.com/memoria_secas.htm.

²⁸ Idem.

oposição que sempre foi contrário ao projeto de eletrificação Paulo Afonso-Cariri-Fortaleza.

Uma análise mais apressada poderia levar à conclusão de que o deputado Roriz seria um típico coronel contrário aos avanços tecnológicos para manter o seu domínio. A imagem do coronel, no entanto, contrário ao progresso, ao desenvolvimento e a modernidade é mais uma “invenção” social do que uma realidade. Muitos coronéis eram marcados pelo desvelo no espírito público. Normalmente, lutavam pela melhoria dos seus municípios por meio de “escola, estrada, correio, telégrafo, hospital, igreja, linha de tiro, luz elétrica, rede de esgoto, água encanada” (LEAL, 1975, p. 37), pois, caso não o fizessem perderiam a confiança de seus seguidores.

No caso da eletrificação e o Cariri, o que havia era uma disputa em torno do benefício e dos loiros políticos que isso poderia gerar. Para o deputado Roriz, uma linha curta, Paulo Afonso-Cariri, seria mais rápida e barata e mais fácil de ser implantada. Além do mais, caso o projeto de Virgílio saísse vitorioso seria este o vencedor, que passaria a influenciar parte do eleitorado de Roriz.

Já para Virgílio, cujo reduto eleitoral era mais na Capital, parte do Jaguaribe e parte do Norte do Ceará, mas com pouca influência no Sul do Estado, era mais interessante uma obra “faraônica”, uma linha de transmissão das mais longas do mundo, à época, a mais longa nas áreas tropicais, sem contar com os troncos vicinais que seriam abertos. A linha central vinda de Paulo Afonso entraria no Ceará na região do Cariri, em Ingazeiras, de lá seguiria para Senador Pompeu e, deste município, para Fortaleza. Do tronco principal, partiriam linhas para Uruburetama, Jaguaribe e Ipu. De cada ponto destes partiriam linhas de transmissão para o restante do Estado²⁹.

Certamente, às margens das linhas de transmissão, muitos votos seriam angariados, haja vista que cortariam o Estado de norte a sul, abrindo, ainda, entroncamento em direção às demais regiões do Estado.

²⁹ Ver ANEXO I.

A “batalha” foi vencida por Virgílio Távora, enquanto Roriz foi o grande derrotado. A política para VT era uma arte de fazer alianças. Em nome da Modernidade, ele se uniu a outros setores sociais representados pelo deputado José Martins Rodrigues e pelo empresário e político José Ramos Torres de Melo. Não por acaso, Torres de Melo não tenha poupado elogios em seu discurso, na sede da FACIC, a Virgílio Távora e seus aliados na aprovação do projeto de eletrificação do Ceará:

Fizemos aos senhores Deputados Virgílio Távora e José Martins Rodrigues não uma visita de cortesia, mas uma visita em que testemunhamos a SS. Excias. o reconhecimento das o reconhecimento das classes produtoras pela magnífica vitória que conquistaram, dando-nos a eletrificação total de nosso Estado, trabalho de ação conjunta, conjunção de esforço e inteligência com os demais parlamentares que integram a bancada, honrando-a e dignificando-a pela elevação de princípios que integraram todos na defesa dos nossos interesses, pelo engrandecimento e progresso de nosso Estado.³⁰

Virgílio Távora, quando assumiu o comando do Ministério da Viação e Obras Públicas, em 1961, e do Executivo local, em 1963, fez questão de incrementar na máquina administrativa a Modernidade. Para ele, era preciso dar ao Estado e seu governante uma autoridade menos tradicional e patriarcal e mais burocrática, o que pode ser identificado em vários de seus discursos, como no que fez ao conceder a Medalha da Abolição, a maior comenda do Governo estadual, a Carlos Lacerda, governador da Guanabara, entre 1962 e 1965.

Naquele discurso, como sempre, não perdeu a oportunidade para ter elogios ao seu governo como um marco no fortalecimento das relações

³⁰Arquivo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, subsérie Textos, Discursos, Conferências e Seminários, caixa 01. José Ramos Torres de Melo ocupou diversos cargos públicos e políticos no Estado: Presidente do Asilo de Mendicidade do Ceará; Presidente do Sindicato dos Lojistas de Fortaleza; Presidente da Junta Comercial do Ceará; Presidente do Diretório Municipal e Membro da Executiva Estadual da UDN, pela qual foi deputado constituinte, em 1946; Vice-Presidente da Federação do Comércio do Ceará; Diretor da Cruz Vermelha; Tesoureiro da Liga de Defesa Nacional; Tesoureiro do Instituto Brasil-Estados Unidos; Membro do Conselho Consultivo do Banco do Nordeste do Brasil.

pautadas na racionalidade técnica e administrativa. Segundo Virgílio, a “União pelo Ceará” gerou um governo:

(...) onde os critérios de clã foram substituídos pelos de justiça social, onde o valor encontra afinal o seu reconhecimento e a sua recompensa, onde o técnico é bem aproveitado, onde o funcionário cumpre a sua obrigação para com o Estado porque este tem procurado ampará-lo da melhor forma, onde, finalmente, já não sobrevivem os resíduos antigos que tantos males nos causaram – quando o adversário político era um verdadeiro fora da lei e os que detinham o poder, circunstancialmente, podiam alimentar o clima de arbitrariedade fundado na estranha filosofia do ‘delegado nosso’, da ‘professora nossa’, ou do ‘coletor nosso’³¹.

Observe-se a preocupação em identificar o Estado como resultante do mérito calcado na democracia e como provedor da meritocracia. A “professora nossa”, o “delegado nosso”, o “coletor nosso” deveriam dar lugar aos profissionais meritocraticamente identificados, sem as perseguições impetradas por aqueles que “circunstancialmente” ocupavam o poder.

Para tanto, era necessário estabelecer um poder de dominação³² do Estado que se desse pelo “princípio das competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras: leis ou regulamentos administrativos” (WEBER, 2004, p. 198). Com efeito, desde os primeiros momentos em que resolveu se dedicar à vida pública, o Engenheiro coronel do exército já declarava a necessidade da eletrificação de todo Estado do Ceará, para retirá-lo do “isolamento inevitável a que estava condenado por força de um determinismo geográfico”³³.

³¹ Virgílio Távora em discurso ao conceder a Medalha da Abolição ao então governador Carlos Lacerda, em 1965. Acervo Virgílio Távora, série Produção Intelectual, caixa 01.

³² Uso o conceito de dominação numa perspectiva weberiana, segundo a qual “uma vontade manifesta (‘mandado’) do ‘dominador’ ou dos ‘dominadores’ quer influenciar as ações de outras pessoas (do ‘dominado’ ou dos ‘dominantes’), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandato a máxima de suas ações (‘obediência’) – WEBER, 2004, p. 191)

³³ Discurso de Virgílio Távora, quando deputado federal, aos representantes de várias entidades de classe, o Presidente da FACIC, representante do governo do Estado, Secretário da Agricultura e Obras Públicas, em 1957 (Arquivo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, subsérie Textos, Discursos, Conferências e Seminários, caixa 01).

À época, eram comuns os *black-outs* em Fortaleza, uma vez que a termoeletridade da Cidade não supria suas necessidades de energia, obrigando as poucas indústrias a possuírem geradores próprios, o que tornava a industrialização um setor inviável e de baixa competitividade ante o imperativo de elevados investimentos privados. Quanto às camadas menos favorecidas de recursos, a situação era ainda pior em razão do preço alto a ser pago pelo benefício. Ricos e pobres eram apenados pela escassez de energia elétrica, como expressou o deputado José Martins Rodrigues, em discursos na sede da FACIC, em 1957:

A fome de energia do Ceará é muito grande. Cada dia verificamos a falta de luz na Aldeota. Isto mostra a precariedade da energia. Depois, esta energia se torna cada vez mais cara e dispendiosa. Se não é proibitiva para a economia doméstica é, entretanto, para a indústria, que vai competir com os Estados vizinhos já servidos por Paulo Afonso, dispondo de energia muito barata³⁴.

Para Virgílio Távora, Martins Rodrigues e Torres de Melo, uma administração racional voltada para a modernidade econômica, ou seja, para a inserção na lógica capitalista de então, exigia a atuação do Estado no processo de eletrificação. Eletrificar teria como consequência industrializar, desenvolver e modernizar todos os setores da economia, inclusive no campo, na agricultura, na pecuária, na piscicultura, o que o fez, não sem resistências dos poderes locais de longas datas muito mais por uma disputa de poder do que por apostarem no atraso tecnológico como forma de dominação.

Quando de suas idas ao Cariri, para proferir conferências sobre a importância da eletrificação para alavancar o processo de industrialização do Estado do Ceará, muitas vezes, Virgílio Távora teve que levar seu *Colt 45* e colocá-lo sobre a mesa, para garantir a segurança, juntamente com guardacostas, uma vez que o deputado Wilson Roriz (PSD) e o deputado federal Colombo de Souza (PSD) organizaram os caririenses, principalmente de Crato,

³⁴ Arquivo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, subsérie Textos, Discursos, Conferências e Seminários, caixa 01.

Juazeiro do Norte e Barbalha, para o um verdadeiro levante contra a eletrificação.

Chegava-se a falar em não pagamento dos impostos e até em movimentos separatistas contra o *Plano Virgílio Távora*, como passaram a chamar o projeto que previa a montagem da subestação em Ingazeiras, no Cariri, de onde partiriam as linhas para Fortaleza, passando pelo sertão central.

Além da eletrificação, Virgílio via em outras obras de infraestrutura as bases necessárias para tirar o Ceará do isolamento econômico com relação ao restante do País. Para tanto, seria necessário investir na ampliação dos portos do Mucuripe e de Camocim. De fato, o setor de infraestrutura visava ao desenvolvimento pela via da industrialização e da redução da importância do setor agropastoril:

A preparação de infra-estrutura – baseada no trinômio ENERGIA – ÁGUA – TRANSPORTE – única saída para o advento da industrialização e a superação, em termos definitivos do velho estágio agro-pecuário no qual e do qual temos vivido desde os dias mais antigos do povoamento e da penetração (sic), tem absorvido grande parte das nossas atenções e atividades³⁵.

O Administrador, no entanto, não ficava somente nos aspectos econômicos e de infraestrutura, pois o desenvolvimento necessitava de planejamento das ações do Estado, também, nos aspectos de “melhoria das condições de vida do Homem”; a outra área do Plameg, o que incluía o setor educacional, como bem enfatizava em seu plano e nos diversos discursos de avaliação de sua administração planejada.

Paralelamente à preparação de infra-estrutura, o Governo também vem dando atendimento aos setores outros, como os que dizem respeito às melhorias de condições de vida do

³⁵ Virgílio Távora em palestra na Paraíba, em 28 de fevereiro de 1964.

homem, onde se destacam: Educação e o Plano de Integração de Atividades Sociais na Capital e no Interior.³⁶

Ao contrário de apostar “na desorganização dos serviços públicos” (LEAL, 1975, p. 20), como mecanismo de controle de seu eleitorado, Virgílio Távora preferia planejar e melhorar a eficiência do Estado para prover o desenvolvimento e ter o eleitor em suas mãos, como forma de reconhecimento.

Homem de vasta experiência burocrática e política, Virgílio Távora passou para a história brasileira recente como um político da direita e coronel manipulador de currais eleitorais, em face de suas práticas de alianças com os chefes políticos locais entre os anos de 1940 e 1960. A imagem conservadora se cristalizou ainda mais com sua participação nos governos militares entre 1964 e 1985, sempre em cargos públicos estratégicos para o regime.

Para boa parte de seus desafetos, a patente de coronel do exército de Virgílio Távora se confundia com o conceito tradicional de coronel do sertão nordestino, que, em épocas de eleições, manipulava o “voto” dos trabalhadores rurais que, quase sempre, não possuíam sequer os instrumentos de trabalho, como a “enxada”, para garantir-lhes a sobrevivência³⁷. Esta imagem ensejou chavões políticos, que dificultam uma análise mais aguçada, que possa compreendê-los a partir do momento histórico no qual se inseriu.

Conceituar Virgílio Távora como coronel enseja incorrer-se em alguns erros conceituais e históricos, além dos já analisados aqui. O coronel pensado como uma categoria político-social se refere ao poder local perpassado de “um complexo de características da política municipal” (LEAL, 1978, p. 19). O exercício de poder por parte de Virgílio Távora, todavia, nunca teve um caráter somente municipal, pois suas práticas políticas estavam vinculadas às relações de poder no âmbito estadual e federal, não se limitando ao Poder Municipal, como enfatizado no conceito de coronel em Victor Nunes

³⁶ Ibidem.

³⁷ Para Leal, a expansão da industrialização nos anos de 1950 soterrou as relações políticas fundamentadas em relações pessoais em torno de chefes políticos locais agrários, onde as relações capitalistas ainda não conseguiam chegar.

Leal. Sua teia de relações interpessoais era muito mais uma adaptação ao mandonismo local, em busca de apoios para legitimação de suas políticas públicas planejadas de desenvolvimento buscadas no Ente federal e nos órgãos internacionais.

Mesmo que se tente estabelecer uma relação de semelhança entre os chefes políticos locais e o poder de mando de Virgílio Távora, como se fosse uma espécie de coronel-mor do Estado do Ceará, ainda assim, o conceito não faria jus à pessoa. Por outra, poder-se-ia compará-lo a Pinheiro Machado, coronel que ganhou notoriedade na Primeira República (1889-1930), também conhecida como República das Oligarquias ou República dos Coronéis. Virgílio Távora seria então uma espécie de coronel tardio, uma aberração da história do sertão nordestino.

Mais uma vez é preciso voltar aos conceituadores do coronelismo. Segundo estes, o coronelismo foi uma prática política que entrou em decadência nos anos de 1940, com a industrialização e a urbanização, pois tais fenômenos foram exigindo maior racionalidade da ação estatal. Efetivamente, Virgílio Távora, ao mesmo tempo em que se mantinha no poder à custa das práticas coronelísticas, desenvolvia ações de modernização do Estado que estabeleciam a racionalidade do Ceará em oposição à fragilidade deste.

Outro aspecto importante a observar são as relações classificadas de coronelismo no que diz respeito à formação acadêmica dos coronéis. Nunes Leal compara o poder destes com o dos bacharéis, em razão do avanço da escolarização:

A maior difusão do ensino superior no Brasil espalhou por toda parte médicos e advogados, cuja ilustração relativa se reunida a qualidades de comando e dedicação, os habilita à chefia. Mas esses mesmos doutores, ou são parentes, ou afins, ou aliados políticos dos coronéis. (Op. cit. p.22).

O poder de Virgílio Távora se aproxima do poder dos bacharéis, mas suas origens familiares são de bacharéis e militares que lutaram contra os coronéis no movimento tenentista, ainda que tenham sido feitos acordos

posteriores com os chefes políticos locais. Ele, porém, o mesmo não se formou nas academias de Medicina nem de Direito, mas na academia militar, conforme já ressaltado.

Não foi percebido nos estudos de Victor Nunes Leal é que havia uma tendência republicana brasileira de especializar melhor os detentores de patentes militares oficiais, especialmente no exército, com suas diversas escolas militares, desde os colégios militares, de formação básica, à Escola Superior de Guerra. Também, Virgílio Távora não era um aliado político inferior e a serviço dos coronéis, era ele mesmo quem exercia o cargo de comando na política estadual e, em boa medida, com influência no âmbito nacional.

Virgílio nem era parente de coronéis do sertão, nem se colocava a serviço deles. Basta lembrar que, embora suas origens remontem às fazendas da família na região jaguaribana, seu prestígio político se constituiu na ação política do pai em Fortaleza, o doutor Fernandes Távora, médico, e do tio Juarez Távora, militar de patente oficial, os dois somados ao tio Joaquim. Os três irmãos tinham uma formação essencialmente urbana e eram defensores atuantes do movimento tenentista³⁸. Nos anos de 1920, os irmãos Távora já levantavam a bandeira de combate ao coronelismo e todos os seus vícios. Como salienta José Murilo de Carvalho,

Quase toda a liderança do tenentismo até 1930 proveio de oficiais envolvidos no movimento de 1922. Basta citar Joaquim e Juarez Távora, Siqueira Campos, Carlos Prestes, Eduardo Gomes, João Alberto, Nunes de Carvalho e Miguel Costa. (2006, p. 49)

Vale lembrar, ainda, que Fernandes Távora foi um dos fundadores do Partido Social Democrático (PSD), juntamente com o advogado Borba Vasconcelos e Demócrito Rocha, jornalista, proprietário do jornal *O Povo*. “O

³⁸ Sobre as relações entre o Tenentismo e o processo de urbanização e modernização a partir dos anos de 1920, ver: Carone, 1974; Drummond, 1986 e Faoro, 2000.

PSD se tornou o principal partido de oposição e o maior instrumento para a divulgação das ideias tenentistas no Ceará”. (ALENCAR JUNIOR, 2006, p. 48).

Foi sob estas influências urbanas e de caserna que Virgílio Távora ingressou na política com seu pioneirismo modernizador no *modus operandis* da Administração Pública cearense. Por mais que se tente atribuir ao “grupo de empresários, vestindo camisas compradas em Nova Iorque” (DOMINGOS NETO, 2010, p. 36), comandados por Tasso Jereissati, filho do grande derrotado pela União pelo Ceará, em 1962, Carlos Jereissati, coube ao Coronel do exército e governador o mérito dos primeiros projetos de modernização e desenvolvimento racional para o Ceará.

Tasso Jereissati ganhou as eleições, em 1986, com um discurso modernizador para o chamado “governo das mudanças”, ao mesmo tempo em que conferia aos “coronéis”, entre eles Virgílio Távora, a responsabilidade pelo atraso do Estado. Pelo menos um aspecto da modernização defendida por Tasso, no entanto, foi introduzido no Ceará no primeiro governo Virgílio Távora, como salienta Manoel Domingos Neto,

O planejamento das políticas públicas no Estado é o maior responsável pela montagem da infraestrutura que ensinaria o desenvolvimento da indústria e do setor de serviços modernos no Ceará (2010, p. 36).

Para Maria Auxiliadora Lemenhe, porém, em sua tese de doutoramento, foi Tasso Jereissati “o primeiro candidato da classe dominante”, no Ceará, a defender a ideia de que “na instauração de uma administração racional, eficiente e universalista estariam os meios para transformar empregismo em trabalho produtivo e privilégio em justiça e igualdade” (1995, p. 18-19).

Já, para Alencar, não foi Tasso a fazer pela primeira vez esta defesa e os discursos de Virgílio Távora dão prova disso, como ressalta:

Os discursos de Virgílio desde o início da sua carreira política, no final dos anos 1940, tiveram como ponto comum a defesa da modernização do Brasil e do Ceará. Consideramos que o *coronel* Virgílio Távora foi o principal formulador e executor do projeto de *modernização* do Ceará na segunda metade do século XX e que suas proposições foram posteriormente adotadas com poucas alterações pelos governantes que o sucederam apresentando-se como *mudancistas* (2006, p. 19).

Se os objetivos de Virgílio Távora não foram atingidos como era esperado é outra questão. E, certamente, tampouco Tasso Jereissati, atingiu os objetivos citados.

2.4 A SUDENE planeja o Nordeste; o Plameg planeja o Ceará

A eleição de Virgílio, em 1962³⁹, se deu num momento bastante intrincado. Parte considerável da população estava envolvida nas disputas plebiscitárias em torno do Presidencialismo ou Parlamentarismo, marcadas para 6 de janeiro de 1963⁴⁰. Havia uma crise financeira por todo o País ensejando uma grande escassez de combustíveis⁴¹. A quantidade de gasolina no mercado não atendia à demanda, obrigando o Conselho Nacional de Petróleo a determinar um racionamento por tempo indeterminado, podendo usar da força policial para o cumprimento da ordem.

³⁹ Foram eleitos para deputados federais pela “União pelo Ceará”: Paulo Sarasate, Expedito Machado, José Palhano de Sabóia, José Martins Rodrigues, Marcelo Sanford, José Dias de Macêdo, Antônio Paes de Andrade, Jorge Furtado Leite, Ossian Alencar Araripe, Wilson Roriz, Armando Falcão, Edilson Távora, Leão Sampaio, Esmerino Arruda, José Flávio Costa Lima e Audízio Pinheiro; Pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Antônio Jucá, Moysés Pimentel, Osíris Pontes, Raul Carneiro e Adahil Barreto.

⁴⁰ Em 6 de janeiro de 1963, os eleitores brasileiros foram chamados a decidir se deveria permanecer a Emenda Constitucional que criara o sistema parlamentarista de governo diante da crise gerada pela renúncia de Jânio Quadros, em 1961. Os eleitores deveriam votar SIM, caso optassem pela manutenção do Parlamentarismo, e NÃO, caso preferissem a volta ao Presidencialismo. A vitória do NÃO foi esmagadora: votaram 11.531.030 eleitores, de um eleitorado de 18 milhões, determinando a volta ao presidencialismo, por 9.457.448 votos contra 2.073.582.

⁴¹ Segundo os jornais do início de 1963, os políticos sequer conseguiam viajar para o interior para fazer a campanha do plebiscito. Ver *Unitário*, coluna Lustosa da Costa, de 3 de janeiro de 1963.

O próprio processo eleitoral que levou o Coronel ao poder foi questionado, haja vista que diversas urnas foram anuladas por evidências de fraude eleitoral, como ocorreu em Solonópole, sendo o PSD da base aliada de Virgílio o partido mais prejudicado em favor do PTB, partido de oposição ao Governador eleito. Para agravar ainda mais a situação, o Estado tinha atravessado nos últimos quatro anos uma seca das mais terríveis de sua história e uma cheia avassaladora que culminara com o arrombamento do açude Orós.

A seca de 1958 fora mais uma das muitas que se sucediam. A cada estiagem o fenômeno se mostrava cada vez mais social e menos natural, ou seja, “um fenômeno tal qual entendemos hoje: miséria, fome, destruição da produção, dispersão da mão de obra, migrações, invasões de cidades, corrupção, saques”. (NEVES, 2000, p. 80).

Ao mesmo tempo, a situação política nordestina ia se tornando insustentável para o equilíbrio das forças políticas. Em Pernambuco, por exemplo, Cid Sampaio, que havia apoiado Miguel Arraes da “Frente do Recife” (SOARES, 1982), rompeu com esta para apoiar João Cleofas, do Partido Republicano. Com o apoio da UDN, Cleofas foi derrotado. Ao mesmo tempo em que se tinha o rompimento de pactos entre as lideranças tradicionais, surgiam movimentos que projetavam mudanças nas bases da sociedade, como, por exemplo, a organização das Ligas Camponesas e o fortalecimento dos sindicatos rurais:

A partir da posse do governador eleito pela Frente de Recife, as Ligas Camponesas ampliam sua mobilização, acreditando que um governo constituído com representantes da esquerda apressará o processo de desapropriação das terras. (MONTENEGRO, 2003, p. 258)⁴².

⁴² Além de Montenegro, sobre as Ligas Camponesas e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais no Nordeste brasileiro ver também: Azevedo, 1982; Bezerra, 1980; Castro, 1990; Julião, 1962; Martins, 1983.

Outro movimento que favoreceu o rompimento das bases tradicionais foi a organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁴³, criados por católicos respaldados pelo Concílio Vaticano II da Igreja Católica. Tais movimentos

antes do Vaticano II e do papado haviam trabalhado pela mudança na Igreja. Nesse sentido, as encíclicas apostólicas e o Vaticano II incorporaram e legitimaram tendências que já existiam ao invés de criar algo de novo. Mas, dentro de uma instituição hierárquica como a Igreja Romana, a legitimação de cima é muito importante. (MAINWARING, 1989, p. 63).

A organização das CEBs favorecia o distanciamento das alianças tradicionais no seio das elites políticas e destas com suas bases religiosas, o que demonstrava que as forças políticas típicas do Nordeste estavam em crise e que a sociedade nordestina começava a entrar em ebulição. Novas formas de relações se faziam necessárias, mas nem todos os grupos políticos souberam como lidar com isto.

Em busca de soluções para a “Questão Nordeste”⁴⁴, foi criado o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), com o aval do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE⁴⁵) e a assessoria de agências especializadas das Nações Unidas, como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

⁴³ Há divergências entre os historiadores sobre o surgimento das CEBs. Para alguns, foi em Nísia Floresta, Arquidiocese de Natal, para outros, foi em Volta Redonda. Todos concordam que foi por volta de 1960. “São Comunidades porque reúnem pessoas que têm à mesma fé, pertencem à mesma à mesma Igreja e moram na mesma região (...). São Eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de fé. São de Base porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados de setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, peões e seus familiares.” (BETO, 1985, p. 16-17)

⁴⁴ Expressão bastante utilizada nos anos de 1980. Ao que tudo indica, tornou-se comum após o Seminário ‘Nordeste – Estrutura Econômica e Social, Desenvolvimento e Processo Políticos’. Os diversos trabalhos apresentados deram origem ao livro organizado por MARANHÃO, Silvio. **A Questão Nordeste**: estudos sobre a formação histórica, desenvolvimento e processo políticos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

⁴⁵ Atualmente, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

Naquele momento, predominava, desde a grande seca de 1877-1879, a política da “solução hidráulica” e a “fixação do homem no campo” como a melhor política de “combate à seca” do Nordeste. Para tanto, foi criada a Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS⁴⁶), em 1909.

O IFOCS, posteriormente Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), cuja finalidade de criação deveria ser combater as agruras humanas ocasionadas pelas secas, por meio do armazenamento de água, logo foi dominado pelos interesses eleitoreiros locais que usavam a construção de barragens como moeda em troca de favores sufragistas, o que reforçava a prática clientelista cristalizada na longa duração da história política brasileira.

O método mais comum na construção das barragens e de estradas era a montagem das frentes de serviço com o objetivo de amenizar o sofrimento de miseráveis trabalhadores rurais e evitar as ondas migratórias para as cidades que, muitas vezes, se transformavam em ondas de saqueadores⁴⁷, tratados como bandidos. Para evitar a situação constrangedora e humilhante, trabalhadores rurais e pequenos produtores se submetiam aos interesses dos chefes políticos locais aliados às estruturas de poder que comandavam o DNOCS.

Muitas frentes de serviço eram utilizadas para negociar votos e favores na chamada “indústria da seca”⁴⁸. Agradecidos, os trabalhadores e

⁴⁶O IOCS foi criado pelo Decreto 7.619, de 21 de outubro de 1909, editado pelo então presidente Nilo Peçanha. Pelo Decreto 13.687, de 1919, passou a ser chamado de IFOCS, (Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas), subordinada ao Ministério de Viação e Obras Públicas. Passou a denominar-se DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas), pelo decreto 8.846, de 28 de dezembro de 1945. Em 01 de junho de 1963, passou a ser autarquia federal. Por muito tempo, o DNOCS foi a única agência governamental federal a executar obras no Nordeste, destacando-se na construção de açudes, tanto públicos como particulares.

⁴⁷ Não se confundem os “saqueadores” aqui com as práticas comuns identificadas atualmente, em épocas de calamidades ou de acidentes com transportes de carga. Quando ocorriam as secas era comum o deslocamento de pessoas famintas para os centros urbanos apelando para a ação pública do chefe político local e para a caridade de seus habitantes com vistas à atenuação do flagelo. Quando estas ações se exauriam, numa atitude de desespero as pessoas invadiam os acampamentos, fornecimentos e armazéns para saciar a fome.

⁴⁸ Existem várias outras práticas consideradas como “indústria da seca”, como “a construção de açudes, prática corrente em outros anos, nos quais a maioria das obras contra a seca acabou sendo realizadas nas propriedades privadas; a decretação de uma moratória que prorrogava o prazo dos fazendeiros que haviam contraído empréstimo no Banco do Brasil”. (AIRES,

pequenos proprietários não viam os órgãos e obras como um direito, mas como um favor, o que era para ser uma moderna política de administração planejada caía ambigualmente nas teias das práticas paternalistas que se tornavam oficiais. Como anota Frederico de Castro Neves,

A atitude com relação ao saque era ambígua: a polícia tomava, mas imediatamente devolvia os alimentos aos saqueadores. Mas essa ambiguidade era característica do modelo paternalista assumido pelo Estado, transformando-se em paternalismo oficial. Nas mãos dos chefes e dos responsáveis pelos alistamentos recaía a responsabilidade de negociar com a multidão nas áreas de trabalho, enquanto nas cidades essa era tarefa dos padres, prefeitos e outras autoridades locais. Com a “conversa”, o “contato”, a “promessa”, os chefes procuravam “acalmar” uma multidão que se impacientava com a falta de medidas ou com a demora nas atitudes práticas de distribuição de alimentos (2001, p. 116).

O choque entre a modernização administrativa e a política de longa duração se dava também com as denúncias do desvio de verbas dos órgãos de combate às secas, como a apresentada por Virgílio Távora a um jornal de Fortaleza nas eleições de 1958, após discurso de Parsifal Barroso, seu opositor no pleito.

Ora, todo o Ceará tem conhecimento da orgia de despesas das Oposições Coligadas, custeadas pelos vastos recursos federais, utilizados sem limites e sem a menor sombra de escrúpulos, através das verbas fabulosas de bilhões de cruzeiros, do DNOCS e do DNER, verdadeiros financiadores da candidatura de Parsifal Barroso (VIRGÍLIO TÁVORA, nota de um jornal mimeografada, de 1958)⁴⁹.

Os resultados do desperdício e dos desvios eram obras que, além de muitas vezes não trazerem os benefícios esperados, ainda carreavam enormes

2012, p. 309). Ver também sobre a elaboração dos discursos sobre a seca e o nordeste: Albuquerque Jr. (1988).

⁴⁹ Acervo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, caixa 02; DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagens.

prejuízos para os cofres públicos, como afirmou Celso Furtado em suas observações sobre o arrombamento do Orós e a necessidade de políticas mais racionais e planejadas para o Nordeste, pois não era

(...) possível que serviços técnicos do governo cometessem um crime daquela ordem, desperdiçando tanto dinheiro e ameaçando a vida e a propriedade de tanta gente, quase sempre pessoas humildes. Não se tratava de acidente fortuito, como aqueles provocados por um raio. Era puro erro de planejamento. (1997, p. 137).

No dia 11 de janeiro de 1960, ocorreu a inauguração do açude Orós⁵⁰, o maior até então construído no Nordeste. Sua construção representava o ápice de política que se queria moderna de armazenamento como forma de combate às secas.

Na contramão dos métodos de retenção de água em pequenos e médios açudes que se tornavam práticas do tradicionalismo coronelístico, Juscelino lançou a Operação Nordeste a ser capitaneada por Celso Furtado, da qual surgiu o projeto de industrialização da Região para desenvolvê-la e tirá-la do “atraso” em relação ao restante do País. Para tanto, foram criados o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (CODEMO) e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), por mensagem enviada ao Congresso Nacional, em março de 1959.

A ação da SUDENE deveria ser pautada na intervenção planejada do Estado que partisse de um diagnóstico preciso da região. Um ano depois, o órgão lançou o seu Primeiro Plano Diretor para o Desenvolvimento do Nordeste que preconizava uma ação intervencionista, racional e planejada na região. Juscelino já estava no final do mandato, tendo pouco tempo para comemorar as realizações da SUDENE, mas teve que amargar a catástrofe do Orós. No dia 26 de março de 1960, a massa da barragem de terra rompeu, deixando

⁵⁰ Embora a efetivação da obra ocorra no final dos anos de 1950 e início de 1960, os estudos sobre a construção da barragem do Orós, a aproximadamente 450 km de Fortaleza, drenando uma área de 25000 km², remontam aos tempos do Império. Os estudos foram concluídos em seu primeiro anteprojeto, no início da história do IOCS, e destruídos no incêndio da IOCS, fundada em 1909.

passar setecentos milhões de metros cúbicos de água que inundaram o vale do rio Jaguaribe.

A nova forma de avaliar e intervir no Nordeste pensada por Celso Furtado não foi suficiente para evitar o arrombamento do Orós, mas inspirou o Plameg de Virgílio Távora. As origens de seu Plano de Metas de Governo podem ser identificadas no prefácio por ele escrito ao livro de Arnaldo Parente Leite, de 1987⁵¹.

Este prefácio torna-se importante referência pelo distanciamento de seu autor, ao avaliar sua atuação em planejamento, obrigando-o a um considerável exercício de memória, ao mesmo tempo em que se permite avaliações menos apaixonadas, esquecendo divergências da época do Plameg. Naquele momento, ele chama atenção para as poucas tentativas de planejamento, especialmente o Plano Salte do governo Dutra, que, “embora pioneiro de entrosamento no setor entre Poder Legislativo e Executivo, nada mais eram que listagem de metas, sem indicação de fontes de recursos respectivos nem de responsáveis pela execução”⁵².

Retornando às origens de sua preocupação com uma política de planejamento, o Ex-Governador ressalta que, já como deputado federal, no segundo governo de Vargas, chamava-lhe atenção a falta de planejamento no âmbito nacional.

No prefácio aludido, reconhece que foi somente no governo de Juscelino Kubistchek, de quem faz questão de salientar ter-lhe sido oposição, que o Estado Brasileiro pôde contar com uma política de planejamento com o seu Programa de Metas e o Plano Desenvolvimento Econômico, baseados na Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e no grupo misto CEPAL-BNDE (Comissão Econômica para América Latina-Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico).

⁵¹ O livro referido é **Planejamento Governamental**: aspectos teóricos e uma análise das experiências mundial, brasileira e cearense. Fortaleza: UECE, Imprensa Universitária, 1987.

⁵² Idem, prefácio de Virgílio Távora, p. 01, mimeo. Pode ser encontrado na pasta produção intelectual, caixa 01, Acervo Virgílio Távora;

Faz questão de salientar, porém, que Juscelino era concentrador de capitais no eixo Rio-São Paulo e não concedia ênfase aos aspectos sociais. Nesse prefácio, é possível, portanto, identificar o governo de JK como fonte de inspiração para o coronel Távora ao ser eleito em 1962. Outra fonte que merece destaque, segundo Virgílio, é o “Plano Trienal de Desenvolvimento Social, de autoria de Celso Furtado, o primeiro que abrange toda economia e não apenas setores”⁵³.

Tem-se, ainda, como referencial para o Plameg de Virgílio a experiência de seu correligionário da UDN, o Governador Carlos Lacerda, que tinha como secretário Hélio Beltrão, a quem o governador eleito do Ceará fez questão de convidar para ser o coordenador de seu Plano de Governo. Este, a pedido do Governador, procurou para assessores os técnicos locais, especialmente ligados à Universidade Federal do Ceará e ao BNB (Banco do Nordeste do Brasil).

Antes que o comando do Estado do Ceará lhe fosse entregue, em 15 de março de 1963, assim como em quase todo Brasil, o ato de governar se restringia a atos burocráticos quase sempre preocupados em evitar a continuidade das administrações anteriores.

O Governador eleito contou com a disponibilidade de Parsifal Barroso, chefe do Governo que se expirava, que lhe abriu as pastas de seu governo para que a análise de dados fosse mais fidedigna com a realidade administrativa. Assim, antes mesmo de assumir o comando do Executivo estadual, o governador eleito tratou de criar o Conselho de Desenvolvimento do Estado (CODEC), a Superintendência do Desenvolvimento (SUDEC) e o Banco do Estado (BEC), fato divulgado, inclusive, em jornais do Rio de Janeiro, pois com essa atitude, ele conseguiu mais verbas para o setor elétrico, sete milhões de cruzeiros⁵⁴. O Governador eleito aguardava, ainda, segundo os jornais, a liberação de novas verbas para outros setores.

⁵³ Prefácio aludido, p. 2.

⁵⁴ Jornal *Unitário* de 3 de janeiro de 1963 s/p. O jornal Unitário pertencia ao grupo dos “Diários Associados”. O desgaste do jornal dificulta a identificação da página.

Uma vez feita a coleta e análise de dados, e assumindo o Governo, Virgílio Távora contou ainda com o apoio da Assembleia Legislativa e a consequente aprovação de mensagens que criavam diversos órgãos e secretarias no executivo: SEVOME, SAAGEC, Secretaria Extraordinária de Planejamento e a Secretaria Extraordinária de Coordenação⁵⁵. Tal apoio somente foi possível graças à aliança partidária UDN-PSD-PTN, a “União pelo Ceará”, que garantiu a maioria dos deputados estaduais da base aliada do Governo⁵⁶. Na eleição municipal de Fortaleza, a vitória não foi tanto assim. Apesar de a “União” eleger boa parte dos vereadores, apenas dois eram da UDN⁵⁷.

⁵⁵ Conforme Organograma do governo VT.

⁵⁶ Eram 34 deputados da União pelo Ceará, contra 31 de outros partidos, dos quais apenas 23 eram declaradamente da oposição.

Para deputados estaduais foram eleitos – **pela União pelo Ceará**: Mauro Benevides, Hugo Gouveia, Adauto Bezerra, Francisco Diógenes Nogueira, Raimundo Gomes da Silva, Ernani Viana, Joel Marques, Manoel de Castro, Guilherme Gouveia, Murilo Aguiar, José Correia Pinto, João Batista Aguiar, Mário Barbosa, Franklin Chaves, Almir Pinto, José Figueiredo Correia, Quintílio Teixeira, Filemon Teles, Cândido Ribeiro Neto, João Frederico Ferreira Gomes, Antônio Diniz, Stênio Dantas, Antônio Custódio de Azevedo, Samuel Lins, Antônio de Melo Arruda, José Napoleão de Araújo, Antônio Barros dos Santos, Gilberto Sampaio, Dorian Sampaio, Edson da Mota Corrêa, Elísio Aguiar, Cincinato Furtado Leite, Castelo de Castro e Manuel Rodrigues; **Pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN)**, Haroldo Sanford, Aniceto Rocha, Haroldo Martins, Rigoberto Romero, Themístocles de Castro e Silva, Obi Diniz, Jorge de Abreu, Francisco das Chagas Vasconcelos e Abelardo Costa Lima; **pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)**, Eudásio Barroso, Erasmo Rodovalho de Alencar, Aldenor Nunes Freire, José Simões dos Santos, José Firmo de Aguiar, Francisco Vasconcelos de Arruda, Antônio de Oliveira Castro, Oriel Mota e Sabino Cavalcante; **pelo Partido Social Progressista (PSP)**, José Pontes Neto, Raimundo Ivan Barroso de Oliveira, Plácido Castelo e Mozart Gomes de Lima; **pelo Partido Social Trabalhista (PST)**, Raimundo Ximenes, Blanchard Girão, José Fiúza Gomes e Aécio de Borba Vasconcelos; **Pelo PRP**, Lourival do Amaral Banhos, Eptácio Cruz e Pio Sampaio; **Pelo Partido Democrata Cristão (PDC)**, Amadeu Arraes e Francisco Alves Sobrinho. CEARÁ, Assembleia Legislativa, 1998, p. 14-16.

⁵⁷ Segundo Ata publicada no Diário Oficial do Estado, foram eleitos: para prefeito: Murilo Borges Moreira e Luiz Campos, prefeito e seu vice, respectivamente; e para vereadores: pelo **Partido Socialista Brasileiro**, Arlindo de Sá; pelo **Partido Social Trabalhista**, Tarcisio Leitão de Carvalho, Luciano Barreira, Manoel Sandoval Fernandes Bastos; pelo **Partido Republicano**, Evaldo Ferreira Ximenes, René Paiva Dreiffus; José Edmar Mota Barros, José Maria Marques e José Aluisio Correia; **Partido Libertador**, Ernesto Matos Gurgel do Amaral, Agostinho Moreira e Silva e Haroldo Jorge Braun Vieira; **Partido Progressista**, Lauro Antonio Rodrigues, José de Carvalho Melo, Walter de Sá Cabral e Edvar Arruda Filho; **Partido Rural Trabalhista**, José Ribamar de Vasconcelos, José Batista Barbosa e José de Lima Monteiro; **Partido da Representação Popular**, Antonio Fernandes Bezerra; **União Democrática Nacional**, José Batista Oliveira e José Martins Timbó; **Partido Trabalhista Nacional**, Mardonio Pereira Botelho, Francisco Edvar Pires e Roberto de Carvalho Rocha; **Partido Trabalhista Brasileiro**, Mário Sales Nunes, José Barros de Alencar, Antonio Ademar Arruda, Gutemberg Braun e José Araújo de Pontes; **Partido Social Democrático**, Walter Cavalcante Sá, Sebastião Praciano de Sousa, Maria Mirtes Lopes Campos e Pedro Pierre Lima; **Partido Democrata Cristão**, Manoel Aguiar Arruda e Edmilson Xavier Bindá.

Desde então, os governos que se seguiram passaram a apresentar Planos de governo: PAIG, governo Plácido Castelo – 1967-1971; PLAGEC, governo Cesar Cals – 1971-1975; I PLANDECE, governo Adauto Bezerra – 1975-1979; II PLAMEG, 2º governo Virgílio Távora – 1979-1983; PLANED, Gonzaga Mota – 1983-1987; Plano de Desenvolvimento Sustentável, governo Tasso Ribeiro Jereissati – 1995-1998;

3. A política virgilista nas fronteiras do habitual e do moderno.

Impressiona-nos muito que pessoas consigam na sua vida, ao longo de sua trajetória e de sua carreira política, como foi a do Senador Virgílio Távora que, diferentemente de tudo aquilo que penamos, nós os representantes dos setores da esquerda – os socialistas, os comunistas –, que pessoas como ele, que cresceram e que tiveram essa trajetória política, tenham de todos nós, num momento como este e de maneira sincera e franca, a homenagem que recebe neste instante. Realmente impressiona-nos, porque, contrário a tudo aquilo que pregamos e pensamos, ele agiu, dentro de seus próprios princípios, da sua própria ideologia, da sua própria franqueza e da sua própria honestidade, e recebe de todos nós, sem dúvida nenhuma, uma homenagem sincera neste momento (DEPUTADO ADEMIR ANDRADE)¹.

3.1 A formação de um coronel modernizador

Ainda são problemáticas as interpretações sobre as ações e os sujeitos envolvidos no processo histórico conhecido como período da ditadura militar, ou civil-militar. Apesar dos avanços dessas análises, podemos enquadrá-las em três vertentes. A primeira desvincula as ações dos sujeitos e transfere para o âmbito das estruturas determinantes a responsabilidade pelo destino das pessoas e das coletividades. A segunda vertente, a qual Jorge Ferreira chama de personalista (FERREIRA, 2003, p. 345) atribui os processos históricos à ação das personagens que se envolveram politicamente com o poder do Estado de exceção, seja para mantê-lo ou combatê-lo,.

¹ Deputado Ademir Andrade, falando pelo PSB, em um dos discursos pronunciados por constituintes na sessão da Assembleia Nacional Constituinte, em homenagem póstuma ao senador Virgílio Távora, em 8 de junho de 1988. In: Brasília, *Virgílio Távora, PT para sempre*. Comitê de Imprensa do Senado/CEGRAF, 1988, coleção Henrique de La Roque, p. 147. Vol. 1.

Na linha de Jorge Ferreira, há dois caminhos seguidos na personalização da história. Há uma tendência maniqueísta de heroizar os que foram contra o regime ou de tornar vilões os que foram a favor. Para Virgílio, foi reservada a segunda interpretação. Somente na última década, na medida em que o tempo foi deixando a História mais fria e os ânimos menos acirrados, o distanciamento foi permitindo uma análise histórica menos envolvida em paixões sobre as personagens ligadas ao regime militar, sejam os que lhe prestaram serviço, sejam os que o combateram.

Em alguns casos, a preocupação em vilanizar levou à invasão de privacidade dos militares. Por exemplo, em 2001, quando o acervo de Virgílio Távora estava para ser liberado, a revista VEJA publicou uma longa matéria a respeito dele, que assinalava:

No acervo, chama atenção as cartas amorosas e as que delatam os casos extraconjugais dos inimigos. Em uma delas o Ministro das Minas e Energia (1979 a 1985) e governador cearense Cesar Cals (1971 a 1975), um dos mais poderosos coronéis do Estado, mandou colada numa folha de papel uma foto de revista com uma moça de biquíni e um automóvel Passat do ano, o carrão da época. A carta é endereçada a Luíza Távora, mulher de Virgílio, e dedura alguém. "O carro que ele deu para ela é igual a este", escreve Cals. Ao lado da moça de biquíni, outra anotação. "Essa aí é a empregada. Imagine a patroa", diz o texto (VEJA, 19/11/2001).

Observe-se que a Revista sugere a infidelidade de Virgílio Távora, embora se aproprie da suposição de um sociólogo como forma de estabelecer uma autoridade referendada no pesquisador:

O alvo da delação é muito provavelmente o próprio Virgílio, acredita o cientista político Josênio Parente, doutor pela Universidade de São Paulo, autor de livros sobre o coronelismo. "Nessa época, eles pertenciam ao mesmo partido, mas viviam uma disputa de poder (IDEM, IDEM).

No decorrer da matéria, a Revista vai se alinhando à elaboração da imagem negativa de Virgílio Távora, vinculada ao regime militar e, ao mesmo tempo, mantinha relações com o presidente deposto João Goulart; que, apesar de ter prometido “acabar com as relações de assistencialismo”, manteve a “política de mandonismo”, da “compra de votos” e “troca de favores”. A reportagem, com aparente ar de fofoca, demonstra a intenção de ressaltar o advento da modernidade do Partido da Social-democracia Brasileira (PSDB) do Senador Tasso Jereissati, herdeiro do senador Carlos Jereissati, derrotado por Virgílio nas eleições de 1963², como uma “vingança política”.

Virgílio Távora não deixou sucessores, ao contrário de seu inimigo político, o senador Carlos Jereissati. Em 1963, o coronel chegou ao governo. O desafeto alcançou o Senado. Jereissati era, na época, o maior importador do Brasil de casimira, linho e lã. No mesmo ano, Jereissati morreu de infarto. Seu filho Tasso ainda era criança, mas a família conseguiu multiplicar a fortuna do pai. Somente em 1986, Tasso entraria na política, numa eleição histórica, uma vingança política, na qual derrotou o coronel Aduvaldo Bezerra para o governo do Estado, anunciando de novo o fim do patriarcado no Ceará. A seu modo e em sua época, Virgílio Távora também foi símbolo de modernidade, atraindo indústrias fortes, como a Vicunha e a Gerdau, implantando um distrito industrial e indo buscar a energia elétrica de Paulo Afonso para seu Estado. As voltas que o mundo dá (IDEM, IDEM).

O resultado da reportagem foi uma nova revisão dos documentos e a supressão de muitos deles. Até a liberação do que há hoje no Arquivo Público, a maior parte do acervo ficou no Arquivo Intermediário e somente era possível o acesso a algumas de suas pastas com a autorização da filha de Virgílio Távora, senhora Tereza Távora, ou com uma longa conversa de convencimento sob os olhares desconfiados de uma servidora do Estado que

² O senador Carlos Jereissati faleceu na Guanabara, no dia 9 de maio de 1963. Apesar de ser eleito, pelo PTB, a derrota para o comando do Governo estadual em disputa com Virgílio Távora, que elegeu o vice, o outro senador e o prefeito de Fortaleza, foi-lhe um golpe muito forte, para muitos da época, um golpe de morte: “Na campanha da qual sairia Senador da República, então, o líder petebista desgastou-se fisicamente e moralmente, porque o entrevero pré-eleitoral foi impiedoso contra sua pessoa.” (*Unitário*, 01 de janeiro de 1964, em retrospectiva do ano de 1963).

prestava serviços no Arquivo Intermediário e sentia-se a guardiã da memória do Coronel Virgílio, como a esta costuma se referir num misto de respeito e gratidão.

Os documentos, porém, assim como os sujeitos, têm história, portanto são mutáveis, de acordo não só com as circunstâncias históricas nas quais foram produzidos, mas de acordo com as quais são analisados. Os três coronéis, Virgílio, Cesar Cals e Adauto Bezerra, foram esquecidos pela mídia. Criticar o que o ocorreu na ditadura já não faz tanto sucesso nas bancas de jornais como nas emissoras de televisão. Por outro lado, em tempos de História Social, de valorização das biografias e de nova história cultural, os arquivos pessoais ganharam prestígio.

Com a tendência ao revisionismo de tudo o que foi dito sobre a ditadura militar e suas personagens, tem-se superado a história do bem contra o mal e buscado uma compreensão dos fatos que justifiquem as ações dos sujeitos envolvidos em suas subjetividades. E isso se torna importante na medida em que determina a ausência de eternidade nos acontecimentos e documentos históricos, não significando o seu relativismo absoluto, mas a compreensão de que “nem o sujeito nem o objeto apresentam o domínio total no diálogo que dizemos chamar-se História”. (KARNAL e TATSCH, 2009, p. 13). Portanto, considero importantes algumas reflexões sobre a trajetória de vida de Virgílio de Moraes Fernandes Távora, como forma de compreender melhor as motivações que o levaram ao envolvimento com a política de Estado planejado e com o investimento em educação.

Nascido em Fortaleza, Ceará, em 29 de setembro de 1919, Virgílio Távora cresceu numa família envolvida na política local e nacional. O pai, o médico Manoel do Nascimento Fernandes Távora, foi, juntamente com alguns dos quinze irmãos, ativista do movimento tenentista dos anos de 1920, governou o Ceará como interventor da “Revolução de 1930”, mas não foi capaz de romper com as práticas oligárquicas tradicionais:

Fernando (*sic*) Távora, em consonância com as diretrizes do governo de Getúlio Vargas, que considera o período pós-30

como 'reconstrução nacional', desaloja do poder as chamadas oligarquias tradicionais, também chamadas de decaídas, e coloca nos cargos da pública administração, seus apaniguados políticos no que é criticado pelos tenentes, por dar continuidade às políticas clientelistas da República Velha. (SOUZA, 2000, p. 299-300).

Trinta anos depois, Virgílio enfrentaria as mesmas dificuldades do pai. Em 1950, foi eleito deputado federal, Em 1958, foi candidato derrotado ao Governo do Estado do Ceará por Parsifal Barroso, que concorreu pelo PTB, aliado do PSD, repetindo a coligação nacional que dava apoio a Juscelino Kubitscheck.

Outra influência política sobre Virgílio foi certamente seu tio, Juarez Távora, considerado o vice-rei do Nordeste, após a Revolução de 1930, tendo influenciado por muito tempo a política nordestina, chegando a ser candidato pela UDN à Presidência da República em 1955. Assim, considerando-se os anos de 1920 ao ano de 1988, quando Virgílio Távora morreu em atuação política na elaboração da Constituição, foram por volta de 60 anos de influências políticas da família Távora no Estado do Ceará e no âmbito nacional.

Filho de família de poucos cabedais, embora haja evidências de suas origens portuguesas e alguns de seus genealogistas procurarem ressaltar seu passado nobiliárquico dos Távora (LINHARES, 1996; TÁVORA, 1996), o fato, porém, é que na virada do século XIX para o XX, a riqueza da família se reduzia à produção de algodão e de gado bovino, retirada dos 900 hectares de terras na região do rio Jaguaribe, de propriedade do casal Joaquim Antônio Nascimento Rolim e Clara Nascimento Távora, pais do Dr. Fernandes Távora e mais 15 irmãos. Mesmo nos padrões atuais, quando a capacidade produtiva da terra é bem mais elevada, a fazenda dos Távoras seria considerada uma média propriedade,

(...) ao tomar como referência a classificação efetuada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para o semiárido nordestino, que configura como latifúndio a

propriedade acima de 1.200 hectares (ALENCAR JUNIOR, 2006, p. 39).

Portanto, o poder político dos Távoras veio mais por ascensão social adquirida por meio dos estudos, preocupação fundamental da família que procurava mantê-los em boas escolas em Fortaleza, Recife e Rio de Janeiro, e pela solidariedade da parentela do que da riqueza da terra.

Aspecto bastante comum na sociedade brasileira foi, e de certa forma, ainda é, corriqueiro as famílias dispersarem os seus membros por vastas regiões do País, em casas de amigos e parentes, o que favorece ainda mais os laços de solidariedade em épocas de necessidades.

A dispersão dos Távoras por todo Território Nacional e os diversos setores profissionais nos quais atuaram, como na área militar, médica, jornalismo, educação, sacerdotal e do Direito, possibilitaram o estreitamento de amizades que se tornaram decisivas para a vida política de Virgílio Távora.

Nas poucas entrevistas concedidas por Virgílio, não aparecem destaques sobre sua infância passada na cidade de Fortaleza. Sempre que questionado sobre o assunto, tendeu a ressaltar a educação escolar como fator importante em sua vida. Estudou as primeiras letras no Colégio Nossa Senhora das Vitórias, da professora Corina, estabelecimento de ensino bastante destacado à época.

Do Colégio de Dona Corina, saiu para o Colégio Militar de Fortaleza, no qual foi aluno de destaque e de onde migrou para cursar o último ano do ensino ginasial no Rio de Janeiro, uma vez que o pai foi eleito deputado constituinte, em 1933. A partir de então, passou 14 anos fora do Ceará. De 1936 a 1938 estudou na Escola Militar, formando-se engenheiro militar em primeiro lugar de sua turma. A Engenharia era para ele o principal determinante de sua vida e, juntamente com a carreira militar, fatores decisivos para sua constante preocupação com o planejamento.

Simples assim: desde cedo na vida militar fui conhecido como planejador, e sendo engenheiro militar a tendência se manifestava de uma maneira inequívoca. De uma forma ou

outra, desfecho para a vida civil, aqueles mesmos pendores que tinha na vida militar³.

De 1945 a 1947, Virgílio recebeu aperfeiçoamento na Escola de Estado Maior. Em 1º. de abril de 1949, ingressou na carreira política, a convite do Pai, quando o visitava, por força da morte de sua mãe e, em 1953, fez curso de atualização e de informações internacionais⁴.

Sua carreira militar se deu numa época em que eram estabelecidos diversos critérios de elitização do ingresso nos colégios militares. Na Escola de Preparação de Cadetes e na Escola Militar, como pode ser observado no regulamento de 1942, de entrada para Escola Militar, adotado nas demais instâncias escolares do exército, as exigências eram rigorosas:

Que as condições de ambiente social e doméstico (nacionalidade, religião, orientação política e origem, inclusive dos pais, e condições morais de ambiente de família) não colidissem com as obrigações e deveres impostos aos que se destinam à carreira das armas, não se prestem a perturbar o perfeito e espontâneo sentimento patriótico e não constituam óbice a sua completa integração na sociedade civil" (Citado por CARVALHO, 2006, p. 80)

Segundo, ainda, José Murilo de Carvalho, na prática, com as condições da época, isso significava a exclusão de ingresso nos quadros do Exército de

(...) não-católicos, sobretudo judeus, os filhos de imigrantes, os negros, os filhos de pais não legalmente casados e os filhos de pais cujas ideias políticas não agradassem ao regime" (IDEM, p. 80).

³ Entrevista concedida por Virgílio Távora à Professora Luciana Silveira de Araújo, em 14 de julho de 1976, para o projeto Memória das Secas, do Programa de História Oral, produto do Convênio da Universidade Federal do Ceará com o Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. A entrevista encontra-se disponível no site: http://nehscfortaleza.com/memoria_secas.htm

⁴ Em 1967, apesar de já estar fora do exército, Virgílio voltou à Escola do Estado Maior para novo curso de aperfeiçoamento e atualização.

Como afirmou o general José Pessoa, comandante da Escola Militar do Realengo, ali “deveria ser formada uma aristocracia intelectual, física e moral” (*sic*). (*Apud*, CARVALHO, IBDEM).

A partir dos anos de 1930, uma vez nas escolas militares, os alunos eram submetidos não apenas à instrução militar, mas também a uma considerável carga de ensino de Sociologia, Economia e Moral e Cívica, e o uso intensivo de rádio e cinema. É neste contexto que a personagem desta tese ingressa na carreira militar: “Sentou praça” em 1936, na Escola do Realengo, como aspirante a oficial da arma de Engenharia. Em 1938, aprovado em primeiro lugar, recebeu das mãos do presidente Getúlio Vargas a espada de oficial. Assim, sua carreira militar se caracterizou pela dedicação e disciplina. Aluno exemplar, sempre se sobressaiu no primeiro lugar. Em dezembro de 1941, foi promovido a 1º tenente. Desde então, ocupou várias funções nas estruturas do exército.

(...) diretor da Escola Regimental, chefe do escritório técnico da rodovia Itajubá-Piquete e instrutor do Centro de preparação de Oficiais da Reserva. Dedicou-se, ainda nessa ocasião, à instrução da Companhia de Equipamentos e Pontes, da qual foi comandante. (LINHARES, *op. cit.*, 32-33).

Na Companhia de Equipamentos e Pontes, Virgílio se uniu ao Capitão José Bentes Colares para modificar a Ponte Tarrow, de tecnologia francesa. O resultado da experiência foi a ponte de equipagem B4A1, até hoje utilizada pelo Exército Brasileiro para montagem de rampas de ferrovias. Quando Virgílio assumiu o Ministério da Viação e Obras Públicas, convidou Bentes Colares para dirigir o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Segundo Linhares (*idem*, p. 33), “Virgílio não esquecia os amigos”.

Aqui se observa um detalhe importante nas relações tradicionalmente conhecidas como clientelismo. O clientelismo virgilista, no entanto, quase sempre estava associado à amizade e à competência. Neste caso, vale ressaltar que mais do que bônus políticos futuros, na indicação de

Bentes Colares prevaleceram a prova de competência que o Capitão já havia dado e a amizade adquirida na caserna. Em seu governo, de 1963-66, o antigo 1º tenente da Escola Militar de Engenharia iria mesclar a competência com o clientelismo, predominando a primeira nos cargos que eram chave para a racionalidade administrativa.

Em 1942, Virgílio ingressou na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO), sendo promovido a capitão, em dezembro de 1944. Em 1945, ingressou na Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME). Nas duas escolas obteve, mais uma vez, o primeiro lugar. Em 1947, passou a instrutor da ESAO, em duas disciplinas de técnicas militares: Tática Geral e Emprego Tático de Engenharia. Isto não deixa de ser uma experiência no magistério, que lhe rendeu boas estratégias nas explanações que fez posteriormente sobre seu governo e o Plameg. Suas palestras eram sempre ricas em detalhes e recursos didáticos como tabelas e gráficos expostos em cartazes afixados nas paredes ou em cavaletes.

Foi no final dos anos de 1940 que “o menino do Távora”⁵ teve as primeiras experiências políticas. Vindo a Fortaleza para visitar sua avó agonizante, o “menino” estabeleceu uma boa amizade com o interventor do Ceará, Coronel José Machado Lopes, tornando-se o principal interlocutor entre os tavoristas e saboystas da UDN e Machado Lopes.

O coronel Machado Lopes era companheiro de arma de Virgílio, juntamente com Castello Branco. Os três foram importantes representantes militares responsáveis pelas mudanças no ensino das escolas militares, mais preocupada, a partir do final dos anos de 1940, com uma formação social acoplada à formação militar, como se observa na fala de Virgílio em entrevista concedida ao jornalista Jorge Henrique Cartaxo:

⁵Expressão usada pelo interventor Menezes Pimentel ao referir-se a Virgílio Távora, quando os membros do PSD reclamavam das boas relações estabelecidas com o interventor Machado Lopes, que facilmente atendia as reclamações da UDN a ele dirigidas por intermédio de Virgílio.

Pertencíamos à mesma arma, Engenharia, e dentro do Exército defendíamos uma revisão na Doutrina de Guerra, então vigente na época. A nossa luta havia sido inglória no primeiro momento, mas com a ida de Castelo Branco para o Comando e Direção da ECEME, vimos os nossos ideais triunfarem⁶.

Em 1947, após a morte da avó, Virgílio voltou ao Rio de Janeiro para concluir o curso da ECEME e ministrar aulas na ESAO. Ao mesmo tempo, passou a frequentar o Senado com o Pai, que havia sido recém-eleito naquele ano. No final de 1949, foi designado para observador militar a serviço da ONU, na Índia, diante da possibilidade de um conflito entre aquele país e o recém-independente Paquistão, mas, a pedido de seu pai⁷, recuou, preferindo a opção de voltar ao Ceará para ingressar definitivamente na política.

Usando das influências familiares junto ao Ministro da Guerra, o General Canrobert Pereira da Costa, e do prestígio de Juarez Távora, Virgílio foi designado para a 10ª. Região Militar, em Fortaleza, onde passou a mesclar as atividades militares com as políticas.

Em junho de 1950, o capitão Távora pediu uma licença-prêmio, iniciando o caminho do “adeus às Armas”, para correr o sertão cearense em busca dos votos para deputado federal. Em dezembro de 1950, foi promovido a major e, tendo sido eleito, passou a ser conhecido como o “Major Deputado”.

Em 1953, Virgílio ingressou na Escola Superior de Guerra (ESG) para formar-se coronel. A ESG fora criada para “consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e planejamento da segurança nacional”⁸. De acordo com a Lei que a criou, “poderiam ingressar na ESG oficiais de comprovada experiência e aptidão, pertencentes às Forças Armadas, e civis de notável competência e atuação relevante na orientação e

⁶ Entrevista publicada no *O Povo*, em abril de 1988, pouco tempo antes da morte de Virgílio Távora. Foi a mais longa entrevista concedida pelo Coronel, na época senador constituinte de 1988.

⁷ Ver telegrama no acervo de VT.

⁸ Artigo 1º. da Lei no. 785, de 20 de agosto de 1949, que criou a Escola Superior de Guerra. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L785.htm.

atuação da política nacional”⁹. Da ESG saíam vultos de destaque na história futura do País, como o próprio Virgílio cita:

(...) como companheiros ilustres o General Teixeira Lott, futuro Ministro da Guerra de Juscelino; os Almirantes Pena Botto e Ernesto Araújo, que tanto marcaram a História do Brasil nos idos dos 1955; os Coronéis Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva; o Capitão de Mar e Guerra Bosísio, futuro Ministro da Marinha; o Brigadeiro Márcio de Souza e Mello, futuro Ministro da Aeronáutica. (Apud: LINHARES, op. cit. 95).

Pela lista, é possível perceber o amplo campo de relações que Virgílio Távora estabeleceu dentro das Forças Armadas.

O currículo da ESG possibilitou a Virgílio receber, além de instrução militar, uma formação geral e ampla, com vistas a melhor compreensão da realidade brasileira. Considerando suas notas acadêmicas e as diversas referências citadas por ele em seus discursos, é possível concluir que foi um bom aluno, pois não é raro encontrá-lo citando Gilberto Freyre, Celso Furtado, Euclides da Cunha, Oliveira Viana e Alberto Torres, Capistrano de Abreu, Abraham Lincoln, Goethe, entre outros. Veja-se o exemplo abaixo:

(...) queremos render, aqui, nossa homenagem a um dos mais lúcidos conhecedores da ‘realidade nordestina’.

Refiro-me ao Ministro e Economista Celso Furtado. Poucos traduziram tão firmemente essa realidade, esse diagnóstico, como o jovem, brilhante e objetivo autor de ‘A PRE-REVOLUÇÃO BRASILEIRA’¹⁰.

Todas as referências aprendidas nas escolas militares Virgílio sabia usar em seus discursos escritos e falados, de acordo com o público que lhe

⁹ Artigo 5º. Idem, idem.

¹⁰ Palestra de Virgílio Távora em Campina Grande, 17 de fevereiro de 1964. O roteiro da palestra pode ser encontrado no Acervo de Virgílio Távora, série produção intelectual, caixa 02.

assistia. Na Paraíba, Campina Grande, por exemplo, fez questão de citar Celso Furtado¹¹, em Pernambuco, a citação preferida era de Gilberto Freyre.

Na prática, ele buscava a racionalidade técnica, por meio da intervenção do Estado com vistas a superar os problemas sociais e ao mesmo tempo manter os pilares da sociedade capitalista pautada no espírito liberal ao qual Virgílio fez questão de ressaltar;

O Plano não objetiva uma planificação global da economia, mas, tão somente, a ordenação prioritária dos investimentos do próprio Governo, a par do estabelecimento de mecanismos adequados de incentivo e promoção da iniciativa privada (VIRGÍLIO TÁVORA, Plameg, p. 1).

Procurava unir o desenvolvimentismo modernista com a concepção tradicional agrária de um Nordeste atrasado ante a industrialização das outras regiões e que atribuía seus problemas às intempéries. Deixava clara a intenção de eleger a industrialização como instrumento de superação dos problemas econômicos e sociais do Estado, dentro do modelo capitalista e com a ajuda do Estado à iniciativa privada. O Governador intencionava, portanto, criar formas de dominação adaptadas às antigas.

Mais do que o controle estratégico da máquina partidária e fortalecendo sua posição perante o eleitor independente, Virgílio Távora fez uma administração com o propósito de mudar o modelo de desenvolvimento do estado, pois estava ciente de que a seca também fragilizava a economia e, conseqüentemente, as elites locais. Tinha claro que a industrialização era a forma de produção mais adequada para mudanças qualitativas, não só para a economia estadual, mas para as elites se fortalecerem e se consolidarem. (PARENTE, 2000; a, p. 119).

¹¹ Celso Furtado nasceu em Pombal, na Paraíba, em 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 20 de novembro de 2004. Fez parte do Ministério Parlamentar como primeiro titular do Ministério do Planejamento, quando Virgílio Távora era ministro da Viação e Obras. Entre 1963 e 1964, dirigiu a SUDENE e implantou a política de incentivos fiscais para os investimentos na Região.

Em sua atuação política, Virgílio buscou, desde o primeiro momento, situar o Ceará nos rumos da modernização, mas mantendo as tradicionais relações da política clientelista. Em 1954, sob sua liderança como deputado federal, a UDN (União Democrática Nacional) conseguiu reelegê-lo, ao mesmo tempo em que, aliada ao PTB e PR, elegeu o Governador, Paulo Sarasate, com o Vice, Flávio Marcílio. O Dr. Távora, pai de Virgílio, foi eleito para o Senado, e a segunda vaga ficou com Parsifal Barroso após eleições suplementares em face da anulação de algumas urnas, por conta de fraude. A UDN ainda conseguiu eleger vários prefeitos do Estado.

Em 1956, Virgílio Távora iniciou sua campanha pela eletrificação do Ceará. Em 1958, concorreu ao Governo do Estado pela primeira vez, sofrendo amarga derrota ao enfrentar uma das campanhas mais acirradas do Ceará, caracterizada pela denúncia de fraudes e abusos dos mais variados tipos.

Para Virgílio Távora, a seca foi a grande aliada de sua derrota nas eleições de 1958, uma vez que o Governo Federal “montou uma máquina colossal para esmagá-lo, sendo o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) sua principal arma”¹².

Em 07 de outubro de 1962, Virgílio Távora foi eleito Governador do Estado, sendo empossado em 25 de março de 1963, com a promessa de inaugurar a chegada da energia de Paulo Afonso à cidade de Fortaleza.

Vender a ideia do PLAMEG foi algo difícil, algo relativamente quase superior às forças, era o descrédito, era a aceitação benévola, mas não tendo atrás de si nenhum sintoma de credibilidade, que víamos sempre que nos dirigíamos a todos estes suportes da economia, qual seja as classes produtoras, os intelectuais¹³

¹² Idem.

¹³ Entrevista concedida por Virgílio Távora à Professora Luciara Silveira de Araújo, em 14 de Julho de 1976, para o projeto Memória das Secas, do Programa de História Oral, produto do Convênio da Universidade Federal do Ceará com o Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. A entrevista encontra-se disponível no site: http://nehscfortaleza.com/memoria_secas.htm

Uma vez eleito, começou a colocar em prática o seu plano de governo intitulado PLAMEG (Plano de Metas de Governo), como se vê, não sem resistências.

3.2. Eletrificar, educar e desenvolver

Quando Virgílio Távora foi eleito deputado federal nos anos de 1950, iniciou a luta que marcaria sua trajetória política contra o dispositivo da Lei nº 1.463/51, a qual excluía o Ceará da rede de transmissão de energia elétrica do sistema da Companhia Hidroelétrica do São Francisco¹⁴ (CHESF). Posteriormente, ocupando a pasta do Ministério da Viação e Obras Públicas implantou a energia vinda do São Francisco na região sul do Estado (no Cariri)¹⁵. Mais de uma década depois do início da luta parlamentar, Virgílio Távora, quando já era governador do Ceará, inauguraria a chegada do sistema CHESF a Fortaleza.

Juntamente com a eletrificação vieram a construção de estradas, a instalação de antenas repetidoras de rádio e televisão e telefonia. Toda esta estrutura seria importante para as transformações na educação e na cultura cearense que ocorreram a partir de então.

Sendo engenheiro e coronel do exército, considerado um dos melhores alunos das escolas militares por onde passou, Virgílio teve participação decisiva na comissão de Segurança Nacional e Economia, atuando sob influência da Doutrina da Segurança Nacional,

¹⁴ A Companhia Hidroelétrica de São Francisco foi criada por determinação do Decreto 8.031, de 3 de outubro de 1945, de presidente Getúlio Vargas. A primeira cidade a receber a energia de Paulo Afonso foi Recife, em dezembro de 1954.

¹⁵ Até 28 de dezembro de 1961, energia elétrica na região existia somente por meio de motores a diesel, exceção para a cidade do Crato que tinha uma pequena hidrelétrica que aproveitava a queda d'água da chapada para gerar energia.

(...) ministrada pela Escola Superior de Guerra, cuja criação, em 1949, com assistência técnica norte-americana e francesa, tinha por objetivo treinar pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento. (BORGES, 2003, p. 20).

Nessa condição, foi responsável (juntamente com o deputado Amando Fortes) pela apresentação da Emenda 63 ao projeto de lei que propôs a criação da Petrobrás, o que culminou com o art. 1º da Lei 2004/52 que, apesar das rejeições iniciais, tornava a Petrobrás detentora do monopólio do petróleo em todos os setores, com exceção da distribuição, ao contrário do que propunha seu tio Juarez Távora, que defendia o monopólio apenas no refino. A partir de então, Virgílio Távora ganhou notoriedade nacional, que ele bem soube cultivar e administrar ao longo de toda sua carreira política.

Em abril de 1953, Virgílio foi eleito pelos udenistas para a Secretária Geral Nacional do Partido, ocupando o cargo até 1955, quando já estava no seu segundo mandato de deputado federal (1955-1959). Em 1954, fazia parte de uma das mais importantes comissões da Câmara de Deputados, a Comissão de Economia. Em agosto do mesmo ano, em plena crise que ameaçava a deposição de Getúlio Vargas, pediu licença da Câmara alegando problemas de saúde; era uma boa forma de evitar o envolvimento com a crise nacional.

Em novembro de 1954, Virgílio foi eleito 3º. Vice-Presidente da Confederação Rural Brasileira, o que reafirmava sua notoriedade nacional. Mesmo como Secretário Geral da UDN, manteve sempre relações de proximidade com João Goulart, desde quando este era ministro do Trabalho do Presidente Getúlio Vargas, não sem a ferrenha oposição da maior oposição ao presidente, Carlos Lacerda.

Virgílio soube unir prestígio político e conhecimento técnico e científico em suas práticas políticas como poucos, ficando conhecido pela capacidade de negociar com as oposições e aliados. Em seu arquivo é possível identificar uma vasta produção intelectual, integrada por planos econômicos, relatórios, livros, discursos, pareceres, análises políticas,

considerações e acordos que identificam as influências intelectuais, escolares, formais e informais que edificaram sua trajetória política e intelectual, duas faces que não podem ser dissociadas em qualquer análise biográfica sua.

Falta, ainda, quem se empenhe em elaborar uma biografia de Virgílio Távora que fuja do modelo das *narrações de vida lineares e factuais* (BORGES, 2005, p. 207), ou, como acentuou Le Goff, “*longe da biografia tradicional anedótica e superficial*” (LE GOFF, 2001, p. 10). Não tive a pretensão de fazer uma biografia, mas, diante da sua importância no projeto de modernização e reformas educacionais do início dos anos de 1960, não havia como dissociar sua história de vida de suas ações políticas e administrativas, o seu agir num contexto sociocultural historicamente especificado e único.

Governador do Estado do Ceará, por duas vezes, Virgílio se destacou por suas intervenções pautadas no desenvolvimentismo e planejamento: foi o primeiro governador do Ceará a elaborar um plano de governo¹⁶, tendo como prioridades os projetos de eletrificação, construção de estradas e ampliação da educação escolar. O PLAMEG de 1963, organizado entre a eleição e sua posse, era um conjunto de metas articuladas a com arrimo em pesquisas realizadas antecipadamente que embasavam as medidas a serem tomadas e de onde as verbas necessárias seriam adquiridas¹⁷.

Entre 1946 e 1964, a UDN se colocava entre os três principais partidos do Brasil, sendo o principal partido de oposição ao getulismo e ao trabalhismo. Desde o seu nascedouro à extinção, “a principal linha da ação da UDN consistia em fazer das agremiações pró-getulistas seu principal alvo de oposição, tanto no parlamento, como através das críticas publicadas pelos principais jornais que circulavam no Brasil”. (DELGADO, 2003, p. 137). Quanto aos grupos sociais que a compunham, é possível identificar:

¹⁶ Virgílio Távora diz que ele foi o primeiro a ter a ideia de elaborar um Plano de Governo, mas há indícios de outros planos contemporâneos, tornando-se difícil estabelecer qual foi o primeiro. É possível identificar planos de governo à época, no Paraná, São Paulo e, mesmo em Belo Horizonte; no entanto, não há como negar que Virgílio foi o pioneiro no Nordeste.

¹⁷ No seu segundo governo, elaborou um novo plano o PLAMEG II, que pode ser localizado também em seu acervo no Arquivo Público Cearense, na mesma caixa do primeiro, e que dava ênfase maior ao projeto de industrialização, merecendo destaque a criação dos polos industriais.

- a) as oligarquias destronadas com a Revolução de 1930;
- b) os antigos aliados de Getúlio, marginalizados depois de 1930 ou em 1937;
- c) os que participaram do Estado Novo e se afastaram antes de 1945;
- d) os grupos liberais com uma forte identificação regional; e
- e) as “esquerdas” (BENEVIDES, apud DELGADO, IDEM, IDEM).

O grupo dos Távoras preenchia dois destes perfis, sendo liberais regionais e marginalizados ao longo do primeiro governo de Vargas, entre 1930 e 1945.

De fato, estes dois grupos formavam a ala mais importante da UDN, o que possibilitou o destaque de Virgílio, que ocupou o cargo de Vice-Presidente da agremiação entre 1957 e 1962.

Virgílio não chegava a ser plenamente enquadrado no partido, o que se pode perceber em suas ações em alguns momentos decisivos da História Política do Brasil. Por exemplo, apesar de ter conspirado, em 1956, juntamente com o coronel Fideas Távora, contra a posse de Juscelino Kubitscheck, por ocasião dos levantes de Aragarças e de Jacarecanga¹⁸, foi diretor do Conselho de Administração da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para a construção de Brasília.

A participação de Virgílio na NOVACAP se deu em face de um acordo para aprovação da construção de Brasília segundo o qual a NOVACAP deveria ter um terço de sua composição ocupado por membros da oposição. Virgílio, cedeu mesmo contra a vontade de vários caciques da própria UDN¹⁹,

¹⁸ Movimentos organizados por oficiais da Aeronáutica e com o apoio de membros da UDN contra a posse de Juscelino Kubitscheck, que fracassaram. Os oficiais envolvidos acabaram sendo anistiados.

¹⁹ Dentre outros, pode-se citar como opositores à construção da Capital no Planalto Central Carlos Lacerda, Odilon Braga, Bilac Pinto e Adauto Lúcio Cardoso.

os chamados brigadeiristas, como o próprio brigadeiro Eduardo Gomes, candidato do partido à Presidência entre 1945 e 1950, além de Carlos Lacerda, Odilon Braga, Bilac Pinto e Adauto Lúcio Cardoso.

Ocupar aquele posto foi importante para Virgílio, pois ali vivenciou seu primeiro ensaio administrativo relacionado ao campo político, ao conviver de maneira mais próxima com o Plano de Metas de JK, a primeira experiência desenvolvimentista e de planejamento no Brasil. O Udenista tornou-se ardoroso defensor da construção da Capital.

Em outro momento, com a renúncia de Jânio Quadros, de quem foi o secretário geral da Comissão Pró-Candidatura, seguida do acordo parlamentarista, Virgílio ocupou o Ministério de Viação e Obras Públicas, por indicação da UDN. No momento em que os grupos mais conservadores de empresários, latifundiários, políticos reacionários, militares golpistas e Igreja tradicionalista, juntamente com a CIA e o Departamento de Estado norte-americano (FERREIRA, 2003, p. 346)²⁰ cerravam fileiras contra a administração janguista, Virgílio se entregou com afinco à pasta que lhe foi confiada.

Dentre outras obras, o Ministro inaugurou o sistema de Telex entre o Rio de Janeiro e São Paulo, criou o Conselho Nacional de Transportes e investiu no antigo projeto de ligar Fortaleza e todo o Ceará ao sistema CHESF, no qual obteve o apoio do Presidente. Quando da inauguração da chegada de energia à capital alencarina, fez questão de render homenagens ao Presidente deposto pelo golpe de 1964, o que por pouco não lhe rendeu a perda do mandato de governador.

Sua autonomia não ficava apenas no campo administrativo e suas posições políticas nem sempre confluíram com as da UDN. Sua fidelidade não o tornava um soldado do partido. Em 1962, Virgílio foi um dos principais protagonistas da campanha pelo plebiscito, que preconizava a volta ao presidencialismo ou a permanência no parlamentarismo. Ao contrário de

²⁰ Sobre a versão da grande conspiração contra João Goulart e que preparou o caminho do Golpe Civil-Militar de 1964, ver Dreiffus, 2006.

Virgílio, o comando maior da UDN procurava adiar a votação, ante a possibilidade de vitória da proposta presidencialista.

Por outro lado, embora o partido fosse a favor do parlamentarismo, VT não escondeu sua preferência pelo presidencialismo, bandeira defendida pelo seu maior rival político nas eleições que o levaram ao governo do Estado pela primeira vez, Carlos Jereissati.

Na votação do plebiscito, em janeiro de 1963, mais uma vez o Governador se posicionou contrário às lideranças nacionais e locais de seu Partido. Preferiu aliar-se aos líderes locais do PSD, Waldemar de Alcântara e Meneses Pimentel, que por sua vez, haviam se posicionado contrários à direção nacional de seu Partido, como se observa no telegrama que fizeram circular entre os seus correligionários, inclusive com publicação nos jornais de grande tiragem do Estado:

Devendo realizar-se no próximo dia 6 o referendo relativo à manutenção ou não do Ato Adicional que instituiu o Sistema Parlamentarista de Governo em nosso País, o Diretório Regional recomenda ao prezado amigo e aos demais correligionários desse município o maior comparecimento possível do nosso eleitorado. Apesar do Diretório nacional que considerado questão aberta o aludido referendo, sugerimos aos nossos correligionários a votação no sentido negativo. Meneses Pimentel e Waldemar Alcântara (*Unitário*, 3 de janeiro de 1963).

Da mesma forma, Virgílio fez questão de propagar sua posição em defesa do “Não” ao parlamentarismo, fazendo publicar em jornais de grande circulação e formadores da opinião pública nacional, como na *Folha de São Paulo*:

Está no Rio, o governador eleito do Ceará, o deputado Virgílio Távora, que disse aos jornalistas ter sido seu Estado o que mais contribuiu para a vitória do “não” ao referendo. “Não em quantidade – disse – mas em proporção. Na capital, a vantagem foi de 9 para 1 e no interior de 39 por 1, para o

presidencialismo (*Folha de São Paulo*, 15 de janeiro de 1963, “Notas Políticas”, p. 3).

Na mesma coluna, Virgílio aparecia mais uma vez, desta feita já trabalhando para a execução do Plameg junto aos órgãos internacionais:

O Senhor Virgílio Távora, governador eleito do Ceará, viajará para os Estados Unidos a fim encaminhar problemas cearenses junto às autoridades norte-americanas. A viagem depende, todavia, do resultado da reunião da Aliança para o Progresso, que se realizará dia 15 de fevereiro em São Paulo (IDEM, IDEM).

Com essa posição e atuação o Governador ganhava politicamente em duas frentes. A coexistência com o PSD se fortalecia no âmbito local e, conseqüentemente, a “União pelo Ceará”; no âmbito nacional, serviu-lhe para fortalecer ainda mais a relação que vinha se consolidando desde sua passagem pela NOVACAP com o governo de João Goulart, o que lhe facilitou o carreamento de verbas e recursos federais para implantar o seu Plano de Metas.

Em 1966, foi eleito deputado federal pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido que deu sustentação política ao regime militar. Em 1970, elegeu-se senador da República com a maior votação até então adquirida no Nordeste. Embora lhe interessasse a volta ao Governo do Estado, o acordo militar o levou ao Legislativo Federal. A partir de então, formou-se um acordo com o coronel de carreira Cesar Cals e, o também coronel de caserna e empresário com influência política no sul do Estado, Adauto Bezerra. Os três coronéis iriam dominar a política cearense por quase duas décadas; ou seja, o Governador da “União” migrou entre os líderes locais habituais, os grupos reformistas, alguns militantes mais à esquerda da Igreja Católica e a direita golpista.

Como parlamentar, Virgílio Távora se destacou pelos projetos de desenvolvimento econômico, merecendo destaque sua atuação, nos anos

1970, como relator e defensor dos projetos de energia nuclear, consubstanciados nas usinas de Angra, no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que Virgílio foi o responsável direto pelo fechamento do acordo nuclear Brasil-Alemanha, em 1973.

No Senado, foi vice-presidente da Comissão de Finanças e membro das Comissões de Segurança Nacional, Relações Exteriores e de Transporte, destacando-se na apresentação de projetos de desenvolvimento econômico. No governo Médici, foi líder da Arena no Senado e defensor da política econômica do Governo.

No seu segundo e último mandato de senador, teve atuação decisiva na elaboração da Constituição Brasileira de 1988, sendo pessoa fundamental na conciliação das propostas e interesses, principalmente nos Títulos VIII, “da Ordem Econômica e Financeira”, e IX, “da Ordem Social”. Como se percebe, a economia e o planejamento representaram seu principal campo de atuação política.

Toda essa prática política perpassada pela racionalidade técnica em defesa da seriedade no aparelho burocrático-administrativo presente nos discursos de Virgílio, não poucas vezes, era combinada com uma máquina estatal utilizada para garantir os “cabides” de emprego aos seus correligionários, reforçando a prática da política de parentela e de amizade, o que pode ser identificado em alguns bilhetes encontrados em seu acervo, no Arquivo Público do Ceará²¹, ou em notícias sarcásticas sobre o assunto, como a que apareceu em um jornal local:

Diz a imprensa carioca que o Sr. Fernando Távora, jovem engenheiro de 24 anos e sobrinho do Governador eleito Virgílio Távora, será o Secretário de Estado no Ceará. Deve ser

²¹Ver a Tese de Doutorado de Mardônio Guedes: **Nos Atalhos do Pedir**: favores, paternalismo e planejamento educacional no Ceará (1963-1982), defendida no dia 23 de novembro de 2010, no curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC).

engano: o engenheiro é primo do novo Chefe do Executivo cearense²².

Ao mesmo tempo em que garantia o emprego da sua parentela nos altos escalões da administração do Estado, o Governador do desenvolvimentismo planejado procurou identificar as professoras com duplos empregos ou que ganhavam salários sem trabalhar, por estarem “à disposição”

(...) as professoras que podiam querer saber de tudo menos de escolas, desaprendendo mesmo a lecionar, por viverem permanentemente ‘à disposição’, ou em casa, independente de qualquer ato administrativo, voltaram às suas classes²³.

Outro aspecto tradicional das práticas virgilistas era a confluência do público com o privado. Sua casa era abrigo das “mulheres que vinham da periferia, dos sertões e das falésias para pedir ajuda ao Coronel e Dona Luíza”,²⁴ ação típica do “mecanismo tradicional de criar fidelidades quando a ideologia não consegue”²⁵.

Há de se considerar que não era tarefa simples romper com a tradição do clientelismo, como se pode perceber nas relações e pressões exercidas pela imprensa local. Aducto Gondim, jornalista que tinha uma coluna no *Unitário*, em janeiro de 1964, elogiava Virgílio Távora e criticava as práticas de clientelismo e apadrinhamento do Governador que o antecedeu.

O governador anterior foi Parsifal Barroso e as críticas diziam respeito à existência de funcionários que acumulavam cargos, que, segundo Aducto Gondim, era “um novelo de serpentes distribuídas, ramificadas, por várias repartições, umas de botes armados, outras em plena hibernação,

²² Jornal *Unitário*, 3 de janeiro de 1963.

²³ Aducto Gondim, *Novelo de Serpentes*. Jornal *Unitário*, 18 de janeiro de 1964.

²⁴ Tereza Maria Távora Ximenes, *Meu Pai: uma paixão serena, uma marca inesquecível*. IN: Ceará, Secretaria de Cultura do Ceará, *Inventário do Acervo de Virgílio Távora*. Fortaleza, Secult, 2003, s/p.

²⁵ PARENTE, Francisco Josênio C. “O Ceará dos coronéis (1945 a 1986)”. IN: SOUSA, 2000, p. 386.

enquanto algumas se entrelaçavam nas próprias pernas do então detentor do Palácio da Luz”²⁶.

Sarcasticamente, o jornalista apontava, portanto, pessoas apadrinhadas na polícia, “botes armados”, à disposição e sem trabalhar, “em plena hibernação”, e no próprio Palácio do Governador, entrelaçados “nas pernas do detentor do Palácio da Luz”.

As práticas políticas habituais²⁷ não eram fáceis de ser rompidas. Quando o Governador tentava racionalizar e tornar impessoal a máquina estatal, os que criticavam o clientelismo passavam a criticar as ações do Governador em suas intenções racionais-tecnicistas.

O mesmo jornalista, três dias depois, se posicionava ao lado dos professores que deveriam fazer concurso por determinação do Governador, pois não haviam requerido a normalização de sua situação funcional, após um decreto do governador anterior, Parsifal Barroso, estabelecendo que todos aqueles que tivessem cinco anos ou mais de prestação de serviço como professores deveriam requerer a efetivação no quadro do funcionalismo público.

O Governador ainda deixava uma possibilidade ao permitir a efetivação para os que tinham cinco anos de exercício, mesmo que não fossem concursados. Para o Jornalista, bastava ter o diploma de professor para se manter na máquina administrativa:

(...) posso dizer agora, sem qualquer interesse de agradar a alguém, que a razão se encontra com os reclamantes, visitantes de UNITÁRIO, por mim atendidos... se os lentes foram imprevidentes, não quer dizer que hajam, de todo, perdido seus direitos. O diploma legal que vem em socorro deles, encontra-se em pleno vigor²⁸.

²⁶ Aducto Gondim, Novelo de Serpentes. Jornal *Unitário*, 18 de janeiro de 1964.

²⁷ Uso aqui como derivação de *habitus*, o qual, na perspectiva de Bourdier, é assimilado de forma consciente e inconscientemente, gerando comportamentos internalizados, que se constituem numa cultura, num *habitus* (BOURDIEU, 1974, p. 346). Porém, por ser fruto da história, torna-se aberto a novas experiências, sendo afetado por elas (IDEM, 1992, p. 108).

²⁸ Aducto Gondim, Dura Lex, Sed Lex. Jornal *Unitário*, 21 de janeiro de 1964.

Muitos professores não procuraram regularizar a sua situação e a Secretaria de Educação do governador Virgílio Távora publicou Edital, estabelecendo que todos os que estivessem em situação irregular deveriam fazer concurso de provas e títulos para o ingresso no quadro de magistério do Estado.

Assim, Virgílio migrava, em suas ações políticas, nos três “tipos puros”, segundo a classificação weberiana, de dominação legítima: 1. racional, 2. legítima tradicional e 3. carismática, como se apresenta respectivamente a seguir:

1. baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude das ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal),
2. baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional).
3. baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas.(dominação carismática) (WEBER, 2004, p. 141).

As articulações políticas identificadas na elaboração do Plameg, do PEE e do *Livro da Professora* são um bom referencial dessa relação, ora pessoal, ora impessoal de fazer governo. Conviviam, ao mesmo tempo, mais uma vez recorrendo-se a Braudel (1983), as relações pessoais e de dominação tradicional em caráter de longa duração e as relações de dominação legal mais efêmeras.

3.3. “União pelo Ceará”: garimpar verbas para o Plameg, venham de onde vierem

“Famílias de Fortaleza Construirão suas casas com as Próprias Mãos”

O maior problema do Plameg era a falta de verbas. Em busca de soluções, os administradores se aliaram aos populares, ao mesmo tempo em que buscaram apoio em órgãos internacionais de fomento. Exemplo disso foi o que houve na construção de casas populares num bairro operário de Fortaleza, o Pirambu.

A população daquele bairro era formada basicamente por operários que desenvolveram uma longa luta pela posse das terras que habitavam o que justifica o fato de os jornais locais noticiarem o acordo para o mutirão no dia 1º de janeiro de 1964. Exatos dois anos antes, os moradores do bairro haviam feito um longa caminhada conhecida como “A Grande Marcha do Pirambu” que contou entre 20 mil e 40 mil participantes, segundo variação dos jornais da época.

A marcha foi organizada pelos moradores do local liderados pelo Padre Hélio Campos, contando com o apoio de vários movimentos sociais, como o movimento estudantil, e percorreu vários pontos da Cidade em direção à Catedral e ao Palácio do Governo, reivindicando a desapropriação das terras e melhores condições de moradia.

Pelo Decreto nº 1.058, de 25 de maio de 1962, uma área de 525.000 m² foi desapropriada e considerada de utilidade pública²⁹. Vários relatórios encontrados no acervo Virgílio Távora comprovam o recebimento de verbas

²⁹ O início do processo de reconhecimento das moradias, no entanto, somente ocorreu em março de 2010, quando houve a Regularização Fundiária de Interesse Social, por meio da Superintendência do Patrimônio da União no Estado do Ceará (SPU/CE), que recebeu da serventia de registro imobiliário do Terceiro Ofício de Registro de Imóveis de Fortaleza, as sete primeiras matrículas no Registro Geral dos contratos de Concessão de Uso Especial para fins de moradia (Cuem) e a gratuidade do primeiro registro cartorial, prevista na Lei Federal nº 6.015/73.

estrangeiras, especificamente dos EUA para diversas obras públicas, como a construção da vila de trabalhadores no bairro operário do Pirambu. Com estas verbas foi montado o primeiro projeto-piloto brasileiro de autoajuda, para a construção, em Fortaleza, pelo Estado do Ceará, em parceria com a SUDENE e a USAID, de casas populares em sistema de mutirão. Não se tem notícias de nenhuma outra experiência deste tipo em todo o Território Nacional até então.

No projeto, os moradores auferiram o material e os instrumentos de trabalho e noções de edificações. O terreno foi desapropriado e lhes entregue pelo Governador. Ao final, eles deveriam receber o título de propriedade das casas que seriam financiadas para serem pagas em pequenas prestações, de acordo com as possibilidades de cada um. Previam-se, ainda, a construção de escolas e a organização de serviços sociais. Os beneficiados a serem contemplados com as melhorias de condições de vida eram, principalmente, operários do principal centro industrial da cidade, na avenida Francisco Sá, vizinho ao Pirambu.

Ao longo da Avenida, abrigavam-se diversas antigas indústrias cearenses, como a Brasil Oiticica, fundada em 1934, uma das mais antigas³⁰. Paralelamente às práticas de melhoria das condições de vida dos trabalhadores daquela região, Virgílio Távora iniciou o processo de retirada das indústrias daquele local. Para tanto, criou o Distrito Industrial de Maracanaú dentro do Plano Diretor do Distrito Industrial de Maracanaú de 1964³¹. Sua implantação definitiva ocorreu em 1969, com a presença do presidente Humberto de Alencar Castello Branco, mas, desde 1967, algumas indústrias já haviam se instalado na região, como a Ceará Laminados e Compensados S. A (CELACO)³², já utilizando a energia de Paulo Afonso.

³⁰ A Brasil Oiticica foi pioneira em beneficiamento de oleaginosas no Ceará e fechou suas portas em 1987, quando foi decretada a falência.

³¹ Os distritos industriais se tornaram importante referência das administrações de Virgílio Távora no Governo do Estado. Em seu segundo Governo, destacou-se o processo de descentralização dos polos para o interior do Estado, como os investimentos em Sobral e Juazeiro do Norte.

³² Das muitas propriedades familiares que foram desapropriadas para darem lugar ao Distrito Industrial de Maracanaú, merece destaque a Fazenda Timbó, de propriedade de José de

Outros relatórios identificam a construção de rodovias no interior do Ceará, a construção de escolas e salas de aula ou reformas em prédios escolares com verbas internacionais. Isto demonstra que o Ceará foi alvo de várias investidas do Programa de assistência nutricional criado após a Segunda Guerra Mundial pela Agência para o Desenvolvimento Internacional (U.S. *Agency for International Development* – USAID) “alimentos para paz”.

Havia, ainda, os acordos de financiamentos feitos com a USAID, responsável pela administração da Aliança para o Progresso, criada pelo presidente John Kennedy como forma de ajudar os países da América Latina a atingirem um padrão de desenvolvimento autossustentável, capaz de evitar o surgimento de outras revoluções semelhantes à Revolução Cubana.

Toda essa ajuda e ingerência internacional não se davam por acaso. O Ceará, um dos estados mais pobres do Brasil, juntamente com o Rio Grande do Norte, há muito era alvo de interesses dos Estados Unidos, notadamente pela sua importância estratégica desde a Segunda Guerra Mundial, quando foi base militar. Em época da guerra fria, a importância se voltava para a preocupação em evitar que novas revoluções semelhantes à cubana ocorressem ou uma possível adesão ao socialismo soviético. Não por acaso, identificarem-se indícios de que Virgílio Távora recebeu ajuda financeira de grupos empresariais estrangeiros (DREIFFUS, p. 361) antes e depois de sua eleição para o governo do Ceará, em 1963³³.

Quando o Governador decidiu pela elaboração do PLAMEG de 1963, buscou os técnicos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

Borba Vasconcelos, pai do Secretário de Planejamento do governo Virgílio Távora, sendo este um dos mentores do PLAMEG.

³³ São poucas as pesquisas que dão ênfase à relação entre instituições estadunidenses envolvidas na guerra fria, que estavam voltadas para a América Latina, e para as práticas políticas brasileiras de então, merecendo destaque os trabalhos de Carlos Fico (2000, 2004, 2008). Menos comuns, ainda, são os trabalhos voltados especificamente para essas relações com os governos locais. No Ceará, pode-se encontrar algumas referências no trabalho de mestrado de Tácito Tadheo Leite Rolim **Giram os *Sputiniks* nas Alturas, fervem as imaginações nas alturas**: a ciência e o bizarro no Ceará em fins dos anos de 1950, dissertação de Mestrado, 2006 – UFC – História; e de doutorado: O Brasil e os EE.UU no contexto da Guerra Fria e seus subprodutos: Corrida Espacial e Armamentista, Era dos Mísseis e Nuclear 1945-60..

(BNDE), criado em 1952, orientado pelo Eximbank. Segundo Carlos Fico, as orientações desse banco visavam à adoção de “procedimentos mais apurados para aprovar auxílios técnicos e financiar projetos de desenvolvimento”. (2008, p. 21). Assim, o auxílio dos técnicos do BNB caía como uma luva na racionalidade da administração desenvolvimentista do Plameg tendo em vista que este, dentre outros objetivos, buscava junto às agências internacionais dos EUA verbas para financiar o seu projeto de governo.

O planejamento desenvolvimentista do Plameg ultrapassou os limites do Ceará e foi buscar fundos nas agências internacionais de fomento, especialmente na Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), dentro do Programa da Aliança para o Progresso.

Vê-se, portanto, que as estratégias do Plameg não eram isoladas, pois sincronizavam os diversos setores da sociedade. Contraditoriamente, o PLameg trouxe um processo de burocratização do Estado, ao mesmo tempo em que facilitava a prática do apadrinhamento.

Para que o projeto de construção de casas populares fosse à frente, o Governador criou, com o auxílio de técnicos da SUDENE e da própria USAID, mais um órgão governamental de planejamento, a Companhia de Habitação do Ceará (CHEC)³⁴. O auxílio financeiro foi conseguido do Governo dos EUA por meio da USAID e, segundo o Jornal *Unitário* fundamentado nos princípios de Carta de Punta del Leste que estabelecia prioridade aos “programas de construção de casas populares para dar vivendas decentes para todo o povo”³⁵.

De fato, a Carta de Punta del Este preconizava:

³⁴ A CHEC foi criada em 11 de setembro de 1963 pela Lei n 6.540 e em 1965 passou a ser chamada de COHAB. A CHEC era uma sociedade de economia mista, que tinha por finalidades: realização de pesquisas e estudos necessários para formular uma política habitacional para o Estado; elaboração de planejamentos físicos baseados nas pesquisas e estudos, de acordo com as diretrizes do planejamento regional estabelecidas pela SUDENE; elaboração e execução, diretamente ou associada a entidades públicas e privadas e pessoas físicas, dos programas de habitação para o Estado. (Mensagem do Governador Virgílio Távora à Assembleia Legislativa do Estado, 15 de março de 1964, p.43)

³⁵ Jornal Unitário, 1º de janeiro de 1964.

Aperfeiçoar e fortalecer as instituições democráticas em aplicação do princípio da autodeterminação dos povos. Acelerar o desenvolvimento econômico e social, executar programas de casa, impulsionar a reforma agrária, assegurar aos trabalhadores uma justa remuneração, promover programas de saneamento básico e higiene, reformular as leis tributárias, estimulando a poupança e o reinvestimento de capitais, eliminar o analfabetismo: estendendo no menor prazo os benefícios a todos os países latino-americanos e estimular a atividade privada³⁶.

Em contexto de guerra fria, era preciso estender o liberalismo para toda a sociedade como forma de fortalecer as relações capitalistas no campo político, *fortalecendo as instituições democráticas*, melhorar as condições de vida e de salários e estimular *a atividade privada*. Portanto, caberia aos Estados Latino-americanos, em associação com os Estados Unidos, promoverem os valores fundamentais do pensamento liberal como a liberdade individualista e a defesa da propriedade privada.

A Aliança para o Progresso foi a abertura dos cofres estadunidenses para ampliar os valores da democracia liberal na América Latina, para fazer frente ao mundo socialista. Os governantes brasileiros sabiam disso, como bem se pode observar em documento escrito pelo presidente Jânio Quadros pouco tempo antes da renúncia:

Os Estados Unidos precisam compreender que hoje enfrentam um desafio do mundo socialista. O mundo ocidental precisa mostrar e provar que não é somente o planejamento comunista que promove a prosperidade das economias nacionais. O planejamento democrático precisa também fazer o mesmo, com a assistência dos que são economicamente capazes, se o sistema político de uns perplexos dois terços do mundo

³⁶ Carta Punta Del Este, p. 4, publicada na *Revista Brasileira de Política Internacional*, p. 159. Ano IV, no. 16, 1961. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais. Digitalizado e disponível em: <https://docs.google.com/leaf?id=0B1F0CLR2vNgLMTY2ZWlxNjctNzUxNC00ZGRiLWFhZjAtMjBiYmFiYTc0OGM2&sort=name&layout=list&pid=0B1F0CLR2vNgLMTMyOGE4ZDQtNDViNC00ZGM1LTkzMWEtYjYyODJmMjYxMzA3&cindex=15>

ocidental vai evitar o risco de uma bancarrota. (JÂNIO DA SILVA QUADROS)³⁷.

O texto deixa claro que havia uma preocupação em se apropriar do planejamento do mundo socialista para adaptá-lo às necessidades do ocidente liberal. Além do mais, isso não foi fruto somente de uma “vontade” ianque, mas que havia uma pressão dos países “menos capazes economicamente”, o que inviabiliza a teoria bastante corrente de que as verbas investidas no hemisfério sul não passavam de uma política de manipulação ideológica.

Ao que tudo indica, havia uma intenção por parte dos governantes do hemisfério sul ocidental de tirar proveito da guerra fria³⁸. Na mesma linha, Virgílio Távora costumava dizer que onde houvesse dinheiro ele iria buscar para financiar o Plameg e não mediu esforços para ampliar a parte dos recursos da “Aliança Para o Progresso” que caberiam ao Ceará³⁹.

O planejamento de Virgílio Távora, porém, tinha seus limites. Coube-lhe adaptar os projetos da Aliança Para o Progresso às práticas clientelistas da política local, o que nem sempre deu certo. Por exemplo, quando tentou aproveitar o programa de casas populares para beneficiar os funcionários públicos estaduais por meio do Instituto de Previdência do Estado do Ceará (IPEC), proposta recusada pela USAID, por considerar que ela não geraria benefício, mas privilégio a poucos. Segundo os representantes dos EUA, o projeto do IPEC, ao contrário do projeto do Pirambu, não evidenciava o

³⁷ O texto foi publicado em outubro de 1961 na revista *Foreign Affairs*, mas foi escrito pouco tempo antes de sua renúncia em 25 de março do mesmo ano. *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1961, p. 150.

³⁸ Ressalte-se que o presidente Juscelino Kubischek, após a fracassada visita do vice-presidente, Richard Nixon, à América Latina, especialmente no Peru e na Venezuela, escreveu uma carta ao Presidente Eisenhower, propondo que os Estados Unidos assumissem o compromisso de erradicar o subdesenvolvimento na América latina, o que passava por pesados investimentos econômicos. Daí nasceria a Operação Pan-Americana (OPA), que culminou com a Carta de Bogotá, base da política de investimentos estadunidense na América Latina por meio da USAID e da Aliança para o Progresso.

³⁹ Pouco tempo antes de Virgílio Távora assumir, no início de 1963, o governador Parsifal Barroso viajou para os Estados Unidos (08 de janeiro) atendendo a um convite daquele Governo para entendimentos em torno da Aliança para o Progresso; mas foi o novo governador que levou à frente o Plameg, em boa medida, financiado pelos Estados Unidos.

interesse “em estimular a construção de casas populares como um importante fator de desenvolvimento social e econômico do Nordeste, dentro da Aliança para o Progresso”. (*Unitário*, 1º de janeiro de 1964).

3.4. “União pelo Ceará”: um acordo, pouca fidelidade e muito marketing político.

Um príncipe sábio, amando os homens como eles querem e sendo por eles temido como ele quer, deve basear-se sobre o que é seu e não sobre o que é dos outros. Enfim, deve somente procurar evitar ser odiado. (*O Príncipe*, MACQUIAVEL).

Virgílio Távora foi um dos principais representantes do pensamento udenista, embora o Brasil Republicano não tenha desenvolvido uma tradição partidária. Na Primeira República (1889-1930), os partidos não passavam de entidades representantes dos interesses oligárquicos regionais. A Revolução de 1930 não permitiu uma experiência partidária duradoura, pois que com o golpe de 1937, o Congresso foi fechado juntamente com as possibilidade de organizações políticas.

Quando, em 1945, o ministro da justiça Agamenon Magalhães, a mando de Getúlio Vargas, publicou o decreto que levaria o seu nome, estabelecendo que as agremiações partidárias somente pudessem ser registradas se tivessem o caráter nacional, os partidos permaneceram muito mais representantes dos interesses pessoais e como possibilidade de ascensão para os cargos públicos do que preocupados com os interesses do País.

Nacionalmente, a UDN assumiu a oposição ao caráter getulista do PSD, embora sendo os dois bastante parecidos. Se os dois não se aliaram nacionalmente, foi muito mais por este aspecto do que pelas divergências de

propostas. No Ceará, a aliança foi possível em torno da candidatura de Virgílio Távora e da “União pelo Ceará”, sendo a UDN a liderança e acabava “dando as cartas” do jogo político, que ficava sob o comando de Virgílio Távora.

O candidato era pragmático e percebeu que somente com a maioria da Assembleia Legislativa poderia implantar as reformas que intentava no seu Plano de Metas. Daí o pacto com os caciques rurais e urbanos e o PSD, sem abrir mão do intervencionismo estatal como forma de superar as deficiências econômicas do País, para garantir sua inserção no liberalismo.

O “menino do Dr. Távora”, como costumava dizer a oposição no início de sua carreira política, assumiu o governo do Estado do Ceará no dia 25 de março de 1963. Quando de sua posse, havia certo ceticismo de alguns que não acreditavam na sua capacidade de manter unidos os partidos e os grupos, especialmente o PSD e a UDN, por muito tempo. Para muitos, a aliança não se sustentaria após a derrota do deputado Carlos Jereissati e seu grupo petebista. Havia uma suspeita de que, uma vez concluídas as eleições, o Partido Trabalhista Nacional (PTN), o aliado menor na “União”, seria aliado e depois seria a vez do PSD⁴⁰.

Virgílio, no entanto, apesar das pressões recebidas da UDN, de deputados como Edilson Távora, Guilherme Gouveia e Hildo Furtado Leite, manteve sua palavra e a aliança permaneceu até o fim, o que lhe rendeu elogios de jornalistas como Lustosa da Costa:

Implantando toda uma nova filosofia de governo, o Sr. Virgílio Távora consciente ou inconscientemente, por força de um determinismo histórico, destroçava, por uma vez, as velhas estruturas partidárias do interior, de repente provadas do direito de braço e cutelo⁴¹.

⁴⁰ Acreditava-se numa vingança política. Afinal, Parsifal Barroso juntamente com o sogro, haviam firmado acordo com Virgílio para a eleição anterior, 1958, mas os dois romperam o acordo e Parsifal, candidato do PTB, acabou vencendo a eleição e tornou-se governador do Estado numa derrota considerada, à época, humilhante para Virgílio.

⁴¹ Coluna Política, de Lustosa da Costa, *Unitário*, 12 de janeiro de 1964.

Evidentemente que há certo exagero do Jornalista, afinal o *Unitário*, pertencente ao grupo dos Diários Associados, sempre se posicionou na defesa de Virgílio Távora. O mais correto é concluir que o Governador procurava compensar o desgaste político-partidário com um governo de realizações às quais ele fazia questão de propagar, o que ocorria quase sempre por meio de acordos com a imprensa local, fosse com os jornalistas, diretores ou proprietários de jornais.

O que não faltava eram obras para inaugurar. No mínimo, uma vez por mês, VT, como os repórteres costumavam chamá-lo ia ao canal de televisão prestar contas do andamento das obras do Plameg⁴²; daí sua preocupação em ampliar as antenas repetidoras de TV e rádio em todo o Estado, como mais uma das metas do Plameg:

O Estado, em convênio com o município de Fortaleza, estabelecerá um sistema de telecomunicações que ligue através de micro-ondas, a capital à Zona Norte, Sul e Jaguaribana, aproveitando os estudos mandados fazer pela Diretoria Geral do Departamento de Correios e Telégrafos⁴³.

O maior trunfo político, no entanto, era buscar apoio dos prefeitos do interior, fosse nas reuniões privadas ou nas ações públicas. Neste caso, a lista era ampla: eletrificação, construção de casas populares, escolas, chafarizes, praças públicas com equipamentos de diversão, construção de estradas e açudes, ampliação das repetidoras de rádio e televisão. Estas obras expressavam a modernidade intencionada do Coronel, ao mesmo tempo em que facilitavam a divulgação, propaganda e adesão ao Plameg e a ampliação das ações educacionais. Assim, Virgílio Távora formava um eleitorado que lhe era fiel, não necessariamente ao seu partido, pelas vias das ações do Estado.

⁴² No acervo de Virgílio Távora são muitos os relatórios técnicos elaborados para estas aparições na televisão. A cada apresentação, é possível perceber a evolução dos números, rigorosamente detalhados.

⁴³ Plameg, p. V.

O Governador fazia questão de apresentar os dados do Plameg. Era uma forma de reforçar a importância da administração planejada, o que pode ser observado na documentação encontrada em seu acervo sobre as palestras proferidas, dentre elas uma que foi feita aos prefeitos do interior, no dia 10 de maio de 1965, na sede do Departamento Autônomo de Estradas e Rodagens (DAER).

Nos papelotes preparados para a palestra no DAER, é possível identificar um balanço das diversas secretarias, número de funcionários e funções, veículos, imóveis, serviços, obras ou produção, parcerias, bem como as projeções nos diversos setores, verbas gastas e disponíveis, onde foram e seriam aplicadas e a origem dos recursos. Em seguida, cada setor era minuciosamente detalhado, com as reivindicações, os investimentos e projeções para água, saneamento, linhas de transmissão, açudagem, mas, principalmente, industrialização.

Em virtude da crise partidária que se instaurou antes e pós golpe civil-militar de 1964, Virgílio Távora buscou um estilo próprio de governar. Segundo Lustosa da Costa, em artigo já citado, o Chefe do Governo Estadual esperava atrair o eleitorado

Através da impressão da resistência aos métodos e ao 'estilo' do 'ancien regime'(sic) e de realizações materiais que mais haverão de aniquilar as combalidas forças políticas que discutem e criticam o 'estilo' virgiliano do momento.⁴⁴

O Governador sabia o caminho a trilhar. Para tanto, elaborava a imagem do governante diferente. Suas ações governamentais eram divulgadas em nome da ruptura com as práticas clientelistas, pois somente a meritocracia competiria a um governo técnico e também racional. O setor educacional se colocava assim como um dos mais problemáticos para o sucesso do Plameg.

⁴⁴ Jornal *Unitário*, 12 de janeiro de 1964.

Para fazer valer o Plameg no setor da educação, o Governador convocara uma equipe de educadores para elaborar o que deveria ser o Plano Educacional do Estado inserido na racionalidade e na modernização desenvolvimentista que embasava o PLAMEG, o que não era tarefa simples. Além da preocupação com a qualificação dos professores das redes públicas estadual e municipais, este era um dos principais “cabides de emprego” dos apadrinhados políticos, inclusive dos do próprio Governador. Além disso, faltavam verbas para investir na infraestrutura e em melhores salários para os professores e técnicos educacionais.

Visando a corrigir os desmandos políticos na educação, o Governador fez reconduzir aos seus cargos as professoras demitidas por Parsifal Barroso, segundo os jornais de então, por perseguições políticas. O depoimento de uma das professoras readmitidas é bem o exemplo do bônus político da fidelidade pessoal que a atuação do Governador gerava:

Durante 1095 dias (exatamente três anos), todas as noites rezarei um Pai Nosso em ação de graça pela felicidade pessoal do Governador Virgílio Távora, de sua esposa D. Luiza Távora de seus filhos menores Carlos Virgílio e Tereza Maria, de todos aqueles, enfim, que lhe sejam caros” (reproduzido por Adauto Gondim)⁴⁵.

Observe-se que a gratidão e a fidelidade se estendem a toda a família. A oração era uma forma de agradecimento e de desejo da graça pessoal. Evidentemente, num processo eleitoral futuro, o ato do Governador seria retribuído. Assim, as práticas modernizadoras do Governador se confundiam com os métodos tradicionais da política clientelista.

⁴⁵ Jornal *Unitário*, 11 de janeiro de 1964.

4. O Plano Estadual de Educação: moldar a mão de obra e ampliar os espaços eleitorais com racionalidade e planejamento

4.1. A racionalidade educacional ganha notoriedade, mas não as políticas de favorecimento

Contando menos de um ano de governo, Virgílio Távora foi agraciado com o artigo que se segue escrito pelo empresário mais poderoso no setor de comunicações do Brasil, Assis Chateaubriand:

Acham possível que exista neste incrível Brasil de nosso dias, uma miniatura warreniana?
Pois ela apareceu e a cada dia se impõe com maior autoridade, dentro como fora de seu meridiano.
Tenho o hábito de perguntar aos chefes 'Associados' quando surgem na Casa Amarela.
É unânime este julgamento do Recife ao Rio Madeira.
'Só há uma personalidade cujo governo empolga os homens de todas categorias'.
'Domina a todos nós os 'Associados' e quase ninguém pessoalmente o conhece'.
'Desdobra no Ceará uma administração toda planejada, como nunca se viu parecida no Brasil'.
'Ao lado disso, mostra um dispositivo de justiça social e política, que também será inédito entre os brasileiros'.
A chamada "União pelo Ceará" que levou ao poder o Coronel Virgílio Távora reunindo em torno do seu nome os dois partidos tradicionais, a UDN e o PSD, além do PTN e do PRP, nasceu da necessidade preme de por um ponto final no descalabro administrativo do Estado que se vinha observando desde a redemocratização de 45¹.

Já foram salientadas as intenções de Virgílio Távora de ascensão política nacional. Sua opinião era cada vez mais requerida na indicação dos

¹ Jornal *Unitário*, 21 de janeiro de 1964.

nomes para compor a chapa da UDN para a Presidência da República, o que pode ser identificado em jornais locais e nacionais, como o exemplo do artigo de Assis Chateaubriand reproduzido no *Unitário* citado há pouco.

Segundo Assis Chateaubriand, a nomeação de Earl Warren para a Suprema Corte teria sido um ato do presidente dos Estados Unidos Eisenhower, maior do que o “salto na Normandia”². Os elogios ao Juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos tinha por objetivo compará-lo a Virgílio Távora. Segundo Chateaubriand, parte do prestígio nacional de VT se dava em função da importância dada pelo Governador à “justiça social”, conseqüentemente, ao setor educacional, como enfatiza o governador:

(...) construímos e fizemos funcionar, em Fortaleza, dezesseis anexos do Colégio Estadual, o velho Liceu do Ceará, extirpando a macrocefalia do nosso sistema de ensino médio.
(...)

Multiplicamos a rede escolar primária, através de novas salas de aula – e o resultado foi benéfico: o povo cearense dispõe atualmente do maior número de matrículas do que lhe foi oferecido durante todo o período republicano. Há maior oferta de vagas no ensino médio do que demanda.³

Saliente-se que, em 1963, segundo Relatório da Secretaria de Educação, eram poucas as escolas estaduais e, conseqüentemente, a oferta de matrículas. Fortaleza, por exemplo, possuía, apenas, dois colégios estaduais para ofertar matrículas para o curso científico, atual ensino médio: o Colégio Estadual ou Liceu do Ceará e o Colégio Justiniano de Serpa. No restante do Estado, havia o Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota, Sobral; Ginásio Estadual de Iguatu; Ginásio Estadual Governador Flávio Marcílio, Russas; Ginásio Estadual de Juazeiro do Norte.

² Referindo-se ao desembarque das tropas aliadas na Normandia para reconquistar a França ocupada pelas forças da Alemanha. A batalha foi decisiva para a derrota das forças nazistas na Segunda Guerra Mundial e até hoje é considerada o maior desembarque marítimo da História.

³ Discurso de Virgílio Távora na entrega da Medalha da Abolição ao governador Carlos Lacerda.

O esforço pela educação já vinha se desenvolvendo desde o governo anterior, Parsifal Barroso, uma vez que, em 1961, ele conseguiu aprovar na Assembleia Legislativa mensagem que autorizava a criação “de sete escolas de artes industriais em Sobral, Baturité, Nova Russas, Várzea Alegre, Juazeiro do Norte, Camocim e Russas” (FERRER, 2010, p. 119). Ainda era muito pouco, considerando as demandas.

Era grande a defasagem entre a oferta e a demanda quando Virgílio Távora assumiu o poder. Com relação ao ensino primário, por exemplo, segundo relatório da Secretaria de Educação⁴, eram 33 unidades de grupos escolares na Capital⁵, mas o documento adverte que os dois últimos, Figueiredo Correa, no bairro do Prado, e Domingos Brasileiro, no Joaquim Távora, não estavam funcionando. Os que estavam em funcionamento se concentravam principalmente no Centro, com quatro unidades. Os demais localizavam-se nos bairros periféricos em formação: Pirambu, Montese e Joaquim Távora, cada um com dois grupos escolares. As demais unidades estavam distribuídas em vários bairros, principalmente nos populares⁶. Percebe-se, portanto, que havia uma grande defasagem de oferta de vagas para o ensino primário e uma maior ainda para o ginasial⁷.

Colocar as crianças e adolescentes em sala de aula não foi tarefa simples. O Governo iniciado em março de 1963 deparou uma estrutura de equipamentos e infraestrutura caótica, pois sequer existiam dados sobre estes. Para compensar a insuficiência de salas de aula, a Inspetoria Seccional de

⁴ Relatório de 13 de maio de 1963.

⁵ Não foi possível identificar os dados referentes ao número de grupos escolares em todo Estado, certamente em virtude da desorganização da Secretaria de Educação, como foi enfatizado.

⁶ Os demais eram distribuídos em vários bairros, cada um com uma unidade: Antonio Bezerra, Monte Castelo, Aldeota, Damas, Mucuripe, Praia de Iracema, Messejana, Casa Popular, Arraial Moura Brasil, Fátima, São Gerardo, Pan-Americano, Parangabussu, Otávio Bonfim, Paramgaba, Benfica, Aerolândia, Cajazeiras e Pici. Havia, ainda, oito escolas reunidas na capital.

⁷ Vale ressaltar que, segundo o relatório da Secretaria de Educação, s/d, 20 unidades escolares públicas estaduais tinham gabinete dentário, sendo que sete foram adquiridos na gestão de Parsifal Barroso, o que reforçava a relação entre saúde e educação. Somente no governo de Virgílio Távora é que as duas secretarias foram separadas.

Fortaleza permitiu que mais de 60 alunos fossem matriculados por sala, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas.

Para compensar a insuficiência de escolas públicas, “quando a Igreja e os empresários do ensino defendiam subsídios do estado às escolas particulares” (DI GIORGI, 1986, p. 62), foi criado o sistema de bolsas de estudos, garantindo “financiamento total da matrícula de estabelecimentos do interior”⁸. (MENSAGEM, 1962, p.33). As bolsas, no entanto, caíram nas mãos de deputados que as distribuíam aos seus correligionários que, por sua vez, distribuíam aos seus fieis eleitores.

Mais uma vez uma ação racional de modernidade, para preparar tecnicamente a força de trabalho por meio da educação escolar era utilizada, para reforçar as práticas de clientelismo, pois as bolsas acabaram se tornando moeda de troca em períodos eleitorais. Para fazer a matrícula nas escolas particulares que recebiam os alunos bolsistas, bastava apresentar o cartão do deputado ou do vereador. Quem não tivesse iria para a escola pública e, mesmo neste caso, eram feitos loteamentos das escolas de acordo com o controle de cada vereador, deputado ou senador.

Não há como desvincular as práticas políticas da educação escolar. Considerando os objetivos do PLAMEG, o setor educacional deveria ser um dos primeiros a ser atingido e o que estava em jogo era o conflito entre clientelismo e meritocracia. Além do sistema de bolsa criado, pode ser apontada também a querela que envolveu centenas de professores exonerados de suas funções nos dois governos anteriores, entre 1955 e 1963, especialmente, no de Parsifal Barros, que antecedeu ao de Virgílio Távora.

As professoras, especialmente professoras primárias, foram exoneradas, sob a alegação de que não eram concursadas. Suas nomeações teriam sido feitas por Flávio Marcílio e Décio Teles Cartaxo, de forma inconstitucional, no entanto, segundo o jornal *Unitário*, as professoras

⁸ Mensagem de Virgílio Távora à Assembleia Legislativa em 1962.

(...) foram violentadas de seus cargos, por questões partidárias, por não contarem com as simpatias dos que detinham temporariamente o poder.... Todas as professoras primárias, contassem com estabilidade ou não, foram sumariamente exoneradas, implacavelmente. (*Unitário*, 10 de janeiro de 1964).

Vale observar que a contratação sem concurso para o serviço público foi uma prática bastante comum aos diversos governos da época, especialmente funcionários sem qualificação. No caso da educação, isso se tornava mais grave, pois era trivial a contratação de professores sem qualquer formação para tanto, em boa medida, causa do baixo nível escolar.

Considerando-se que a política envolve interesses, torna-se difícil uma ação de Estado que seja voltada exclusivamente para a meritocracia. Ao mesmo tempo em que as professoras eram convocadas, o Governador procurava qualificá-las proporcionando cursos de formação complementar. Assim, resolvia o problema das professoras e o dele, ou seja, a falta de professores qualificados, daí o Edital de Convocação das professoras determinar:

- 1) Serão aproveitadas todas as requerentes diplomadas desde que aceitem ser lotadas nas unidades escolares ONDE HÁ VAGAS; (grifo do edital)
- 2) Serão aproveitadas as requerentes não diplomadas desde que se verifiquem as condições que se requerem:
 - a) aceitem as requerentes a lotação que lhes for fornecida;
 - b) não existirem professoras diplomadas nos locais sugeridos;
 - c) satisfazerem as requerentes as condições mínimas de preparo intelectual (Curso Primário completo e pelo menos 2 (dois) anos de Magistério devidamente comprovado;
 - d) compromisso, por parte das requerentes, de comparecerem durante 3 (três) anos sucessivos a treinamento intensivo oferecido pela SEC⁹.

⁹ Decreto N° 01 de 1964, assinado pelo secretário Hugo de Gouveia Soares, Secretaria de Educação do Ceará.

O edital publicado nos jornais da Cidade era seguido pela lista das professoras, mulheres, sem exceção, num total de 401. As vagas ofertadas estavam distribuídas em 218 escolas, quase sempre de mais de duas vagas. Fortaleza era o município com maior número de professoras requerentes, 82. Assim, conclui-se que, mesmo que todas as professoras tenham atendido ao chamado, ficaram algumas escolas com vagas ociosas. Daí, mais do que um “favor”, malgrado o ganho político do Governador junto às professoras, o problema de carências de professores era muito alto para que se cumprisse a legislação à risca. Por outro lado, havia a preocupação com a formação das professoras para qualificá-las melhor; assim elas poderiam ser inseridas na lógica do próprio PLAMEG.

O Estado do Ceará iniciara os anos de 1960 em conformidade com as transformações nacionais, um acelerado processo de urbanização concentrado principalmente na cidade de Fortaleza. Televisão, automóveis e eletrodomésticos geravam uma cultura urbana e industrial¹⁰; mas problemas básicos essenciais não eram resolvidos, ao contrário, se agravavam ainda mais, como saneamento, moradia, eletrificação e educação escolar.

Embora as pessoas migrassem em busca de melhores condições de vida, contribuía para agravar ainda mais as condições já precárias dos principais centros urbanos, especialmente a capital do Estado.

Vivenciava-se o êxodo rural num cenário de instabilidade, angústias e esperanças de uma população que migrava não por guerras ou revoluções, como tem sido comum na história da humanidade, mas por fome ou dificuldades de sobrevivência. Eram migrantes que sonhavam com uma vida melhor nas cidades, acreditando que a empregabilidade, a industrialização e o crescimento do comércio, frutos do propagandeado progresso, eram a solução para os seus problemas.

¹⁰ Sobre a cidade de Fortaleza na época, ver Jucá, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e Reverso do Perfil Urbano de Fortaleza: 1945-1960**. São Paulo: Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

Por outro lado, a urbanização minimizava três dos maiores problemas que obstaculizavam a universalização do ensino¹¹ - a indiferença da população, as distâncias e a vasta extensão territorial, o que pode ser identificado no documento do diretor do Departamento Nacional de Educação ao ministro da Educação, em 1957, propondo a criação do Sistema Radio-Educativo Nacional (SIRENA), para reforçar a Campanha de Educação de Adultos, que completava dez anos naquele momento:

(...) grande óbice à ação da Campanha tem sido a indiferença generalizada de grupos de população, que deveriam acorrer à escola, alfabetizar-se e educar-se. Quanto mais afastados dos grandes centros, menos se interessam pela educação.

E ainda:

(...) a vasta extensão territorial aliada à baixa densidade demográfica¹².

Os órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar buscavam um conjunto de práticas que fossem capazes de “atrair o analfabeto por meios a um tempo dramáticos e aliciantes, e só o rádio pode conseguir com arte e beleza, com irresistível força de penetração por toda parte, com arrebatador poder convincente.”¹³

Em virtude da demanda pela educação era possível identificar, pelo menos, três grupos de interesses em decorrência das necessidades educacionais.

O primeiro deles, o interessado mais direto, era formado pelos pais de famílias dos setores rurais menos favorecidos, uma vez que o avanço da cultura urbana reduzia o espaço social dos iletrados, levando-os a enviar seus

¹¹ A universalização do ensino era uma das principais bandeiras do republicanismo brasileiro desde o final do século XIX. O republicanismo, seguindo o ideário das Luzes, defendia “escola única, laica, gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos”. (BOTO, 1997, p. 17).

¹² Heli Menegale, diretor do Departamento Nacional de Educação, em ofício de no. 428, de 11 de abril de 1957, ao Ministro de Estado da Educação e Cultura. In: <http://forumeja.org.br/df/files/motivosministro.pdf>.

¹³ Idem.

filhos à Capital para estudar¹⁴. Para estes, a escolaridade resultaria em inserção social. A escola seria mais do que um lugar de partilha dos bens culturais, seria a possibilidade de uma vida melhor e mais digna, capaz de lhes colocar no mundo do trabalho identificado com a cidade, a indústria e o comércio. Ansiavam por uma educação promotora de ascensão e reconhecimento social. A educação escolar ensejava um horizonte de expectativas que poderia ajudar a superar o que os mais velhos não tinham removido: a pobreza.

O segundo grupo pode ser identificado na pessoa do governador Virgílio Távora e demais técnicos administradores do Plameg. Para eles havia uma demanda educacional-escolar que impunha a criação de uma política de Estado que atendesse às necessidades da população escolar e ao mesmo tempo ao projeto desenvolvimentista de industrialização que vinha se consubstanciando em âmbito nacional. O atraso do Ceará na corrida desenvolvimentista era visto, dentre outros aspectos, como resultante de sua deficiência educacional e técnica.

Era preciso fazer com que a escola pública chegasse ao cotidiano da maior parte dos adolescentes e crianças do Estado e atendesse ao projeto de universalização da educação escolar há muito tempo sonhada pelo Estado Republicano. O Governador fazia parte de um grupo que via a educação como um projeto necessário a ser incorporado às políticas de Estado ante a demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho criado pelo processo de industrialização.

A ideia era inserir o Ceará nos projetos educacionais desenvolvidos pelos órgãos federais e internacionais, como o programa de ensino industrial desenvolvido pela USAID em parceria com a SUDENE e o Ministério de Educação e Cultura. Para tanto, dentre outras medidas, a Agência USAID

¹⁴ Segundo dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), a população de Fortaleza cresceu entre 1950 e 1960, 90,5 %, aumentando de 270. 169 para 514. 813. Já “durante a década de 1960, migraram para Fortaleza 222. 796 pessoas, número equivalente à população de Caucaia (226. 088)”. Costa, Maria Clélia Lustosa da. “Fortaleza: expansão urbana e organização do espaço.” IN: Silva, Josá Borzacchiello da et alii. **Ceará: um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005, p. 76-77.

liberou, no início de 1964, 3 bilhões de cruzeiros, a serem investidos na condução, modernização e expansão das escolas industriais e na criação de cerca de 30, além da construção de 20 ginásios industriais, na região Nordeste, sendo o Ceará, um dos grandes beneficiados, “por sua política de planejamento de governo”¹⁵.

O programa incluía, ainda, um convênio com a Universidade do Ceará (hoje Universidade Federal do Ceará – UFC), com o objetivo de preparar professores nordestinos para lecionar naquelas escolas e ginásios. Para o jornal citado, o programa era de

VITAL IMPORTÂNCIA (grifo do jornal)

para o desenvolvimento industrial do Nordeste, região que não possui técnicos especializados para operar e consertar as máquinas das fábricas e das usinas, fato que prejudica o crescimento econômico da área” (IDEM, IDEM)

A matéria do jornal expressava, portanto, um projeto de educação que deveria servir de suporte para a formação de uma força de trabalho qualificada de acordo com uma economia capitalista, liberal e voltada para trabalhar nas máquinas da industrialização. Observe-se que o objetivo não era gerar uma juventude pesquisadora e produtora de saber, mas apenas que se adaptasse às necessidades da produção já montada, operar e consertar as máquinas que viessem de fora. Havia, portanto, um projeto internacional de qualificar as regiões mais periféricas do capitalismo aos interesses do grande centro, os Estados Unidos da América do Norte.

Como os demais governos estaduais, o do Ceará não tinha condições de grandes investimentos, portanto deveria se render aos órgãos internacionais e apresentar projetos de administração e governo que justificassem o merecimento de receber as verbas liberadas. O Ceará soube cumprir as exigências feitas pelos órgãos internacionais. Foi graças à estrutura

¹⁵ Jornal Unitário, 01 de janeiro de 1964.

e ação do Plameg que os investimentos internacionais chegaram com certa facilidade ao Estado para investir em educação escolar.

O terceiro grupo tinha por fulcro as ideias de vários intelectuais ligados ao pensamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁶. Dentre os educadores de influência do ISEB¹⁷, merece destaque o pernambucano Paulo Freire que, em sua tese de 1959, afirmara que a “educação era, em quase todos os centros, uma reivindicação popular” (FREIRE, 2001, 41), o que se pode comprovar pelos intensos debates e notícias dos jornais que circulavam na Fortaleza de então. Neste caso, as inquietações suscitavam preocupações que iam além do cumprimento dos preceitos legais de universalização do “direito à Educação” a ser “assegurado pela obrigação do serviço do Poder Público” ou com a “educação para o trabalho”. (Lei 4024/61 – art. 1º. e 2º.).

Para os intelectuais do ISEB, a educação escolar era vista como uma possibilidade de transformações sociais, capazes de formar um novo homem e outra sociedade. Alguns iam além e entendiam a educação como um processo de preparação dos quadros revolucionários que seriam necessários para as mudanças estruturais da sociedade brasileira.

Este grupo adquiriu prestígio nacional e era formado predominantemente por uma ala da Igreja Católica, não necessariamente ligada à sua burocracia institucional e não necessariamente revolucionária, que

¹⁶ O ISEB foi criado por decreto do presidente Café Filho, em 14 de julho de 1955, que o vinculava ao Ministério da Educação. Para dirigi-lo foi designado Roland Corbisier. Em sua estrutura organizacional, havia o Conselho de Tutela, no qual figuravam: “Anísio Teixeira, grande expoente da educação e um dos fundadores da Escola Nova; Nelson Werneck Sodré, militar nacionalista do grupo de general Newton Estilac Leal, e Roberto Campos, que viria a ser presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) no governo de JK e ministro importante da área econômica na época dos governos militares” (ROMÃO, José Eustáquio em texto de contextualização da obra de FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira, 2001, p. XXXII). À época, Helio Jaguaribe era do Departamento de Ciências Políticas do ISEB. Em 1958, o Conselho de Tutela foi substituído por um Conselho de Professores, delegando-se mais poderes para o diretor (Corbisier). Jaguaribe, Campos e Teixeira se demitiram do Instituto.

¹⁷ Nessa época, o ISEB assumiu um caráter explicitamente político, identificando-se com a esquerda. Participou ativamente da mobilização popular pelas “reformas de base” do governo João Goulart, elaborou alguns dos *Cadernos do Povo*, publicados pela Civilização Brasileira, e influenciou na criação dos centros populares da cultura (CPCs). Para tanto, ver: Romaro, contextualização, IN: FREIRE, 2001, p. XXXII.

teve acesso às estruturas de poder do Estado Federal, ao longo dos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, em especial no Ministério da Educação, via Departamento Nacional de Educação.

Nesse emaranhado de projetos, teorias e práticas educacionais, havia um esforço nacional pela universalização do ensino, prevista na Lei 4.024 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Constituição de 20 de dezembro de 1961. Este era, no entanto, um dos poucos aspectos que unificavam os diversos grupos, partidos, e demais organizações da sociedade civil.

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1969, p. 326), o Departamento Nacional de Educação era o principal responsável pela presença do Ministério da Educação no cenário nacional, notadamente por meio de suas campanhas educacionais, tendo como auxiliar técnico o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹⁸. No final dos anos de 1950, uma dessas campanhas que ganhou prestígio nacional foram as escolas radiofônicas.

As SIRENAs, como eram denominadas as escolas radiofônicas, serviram de inspiração, juntamente com outras experiências na América Latina, para o Movimento de Educação de Base (MEB) organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e institucionalizado pelo decreto 50.370, de 21 de março de 1961, pelo qual o Governo federal, pelo seu titular, o presidente Jânio da Silva Quadros, estabelecia um convênio com a Igreja Católica, liberando-lhe verbas e garantindo-lhe autonomia pedagógica e de gerenciamento financeiro na fundação de 15 mil escolas radiofônicas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O MEB passou a “ser prestigiado pelo governo e deveria estar efetivamente na direção dos trabalhos, coordenando todas as fases, desde a

¹⁸ O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, sua denominação foi modificada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sendo o diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Em 1954, Anísio Teixeira assumiu a direção, sendo destituído por ocasião do golpe civil-militar de 1964. Hoje o órgão tem a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sobre a História do INEP acesse: <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>. Sobre Anísio Teixeira, veja ROCHA, 2002.

eleição dos projetos prioritários até sua execução”. (STEIN, 2008, p. 85). Nessa aliança, havia uma convergência de interesses e de facilidades. O decreto abriu caminho para que a Igreja Católica intensificasse sua ação evangelizadora, especialmente nas áreas rurais e mais pobres do Centro-Oeste e Nordeste do País, sendo a educação um mecanismo importante neste processo. Por outro lado, o Governo dava conta de uma demanda cada vez mais presente em toda a sociedade brasileira. A aliança com a Igreja possibilitava a ação nos recantos mais longínquos do Território Nacional por meio das paróquias, comunidades e grupos de ações.

Além dos projetos educacionais, a Igreja se envolveu com outros projetos apostólicos, com vistas à melhoria das condições de vida, dentre eles a reforma agrária, o que pode ser observado nas declarações do *Unitário* (14 de janeiro de 1965) de que havia a intenção de fazer no Ceará uma “Reforma Agrária Cristã”, nos municípios de Baturité e Guaramiranga. No dia 15 de janeiro de 1965, o mesmo jornal noticiava que “A caravana de assessores da Arquidiocese de Fortaleza para assuntos de Reforma Agrária” visitou aqueles municípios.

Em Baturité, nas terras doadas pelo comendador Ananias Arruda, deveria ser desenvolvido uma experiência-piloto de Dom José de Medeiros Delgado, arcebispo da Arquidiocese de Fortaleza. Estes assentamentos deveriam estar entre os principais alvos dos projetos educacionais católicos. Era, ainda, intenção da Arquidiocese desenvolver ampla campanha de sindicalização dos trabalhadores rurais, tendo sido o padre Alberto Viana, que depois foi docente da UFC, coordenador Geral da Sindicalização Rural da Arquidiocese, criado “um staff técnico” (IDEM), para este fim.

O alvo principal do MEB eram os trabalhadores rurais a serem alfabetizados ao mesmo tempo em que seriam influenciados pelo pensamento social dos jovens pertencentes à Ação Católica e à Juventude Universitária Católica, principais membros do Movimento, defensores da

(...) desapropriação dos latifúndios improdutivos e pelo aproveitamento de terras em torno das cidades para a

realização da reforma agrária, pela extensão das leis sociais e previdenciárias para o campo e pela luta pró-nacionalismo econômico. (STEIN, 2008; p. 79).

Segundo Stein (ID, IDEM), tais decisões foram firmadas no “Manifesto aos Jovens”, documento elaborado no encontro em maio de 1961, da Juventude Democrata Cristã, ligada ao Partido Democrata Cristã (PDC). Tais posições ganharam, também, a aproximação de membros da Ala Jovem do Partido Social Democrático, notadamente depois que os bispos do Nordeste, juntamente com elite culta e política da região Nordeste¹⁹, realizaram o Congresso de Salvação do Nordeste, que concluiu em sua Carta de Salvação do Nordeste:

Num quadro de calamidades naturais periódicas (...) juntam-se os males do latifúndio, quase sempre improdutivo, as deficiências de transporte, a dispersão da população, o analfabetismo, as endemias e carências alimentares (...). O Congresso da Salvação Nacional conclui pela necessidade de se eliminarem os entraves ao desenvolvimento regional. Assim, convoca o governo e a iniciativa privada a substituir por empresas nacionais as concessionárias estrangeiras de serviços públicos (...). Para incrementar a industrialização e obter bem estar das populações regionais, o que só se tornará possível com a ampliação do mercado interno, outros entraves deverão ser afastados, como os efeitos das secas periódicas e o regime da grande propriedade improdutiva (Trechos da Carta reproduzida em SOARES, 1982, p. 51).

No Ceará, professores e intelectuais ligados à Igreja Católica e ao MEB se tornaram educadores que tiveram papel decisivo na elaboração dos projetos aqui estudados, como o PEE e o Livro da Professora, organizados pela Assessoria Técnica para Organização e Reforma do Ensino Primário. Dentre estes, merece destaque a professora Luiza de Teodoro Vieira, membro

¹⁹ Segundo Cavalcanti (1978, p. 234) três pessoas foram fundamentais nos direcionamentos de Congresso da Salvação do Nordeste: o jornalista e deputado estadual Clodomir Moraes, o economista Souza Barros e o professor Césio Regueira Costa.

da Juventude Estudantil Católica (JEC), da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP)²⁰.

4.2. Sujeitos e ações na estruturação do Programa Estadual de Educação: educação racionalizada, burocrática e eficiente.

Uma administração planejada exigia uma educação também planejada. Na busca de seus objetivos desenvolvimentistas, Virgílio Távora procurou os melhores técnicos do BNB, da SUDENE e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE²¹) para elaborar o Plameg. Para o projeto educacional não foi diferente, os convidados foram os educadores locais, de competência não menos reconhecida.

Aquele foi um momento de importância significativa para a história da educação brasileira, quando se somaram esforços para superar a dicotomia entre quantidade e qualidade. Entre os anos de 1920 e 1960, “a legislação educacional produziu um sistema escolar dual, ou seja, uma escola primária destinada às grandes massas e uma escola secundária dirigida às elites, como estratégia de preparação para o ensino superior”. (FREITAS e BICAS, 2009, p. 182)²².

O desafio dos anos de 1960 era superar esse dualismo. No ano de 1961 iniciou-se um lento processo de universalização do ensino escolar passando a inserir as camadas populares nos projetos educacionais, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/1961).

A LDB de 1961 já estava defasada e bem diferente do que fora proposto inicialmente quando promulgada. Em atendimento à Constituição de 1946, o ministro da Educação, Clemente Mariani (UDN) criara a comissão de

²⁰ Informações fornecidas pela professora Luiza de Teodoro Vieira em duas entrevistas: APUD: FONSECA, 1997; e *Revista Entrevista*, 1994. Remeto a referências e fontes no final.

²¹ Atualmente, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

²² Ver também FERNANDES, 1970, p. 416.

educadores que deveria elaborar o projeto para a LDBEN, em 1947. O projeto foi remetido ao Congresso em 1948, mas, em 1958, foi consideravelmente alterado pelo substitutivo Lacerda (UDN). Em 1961, a Lei foi sancionada pelo presidente João Goulart, após receber cerca de 200 emendas do Senado Federal, frustrando os grupos mais progressistas da sociedade. Foram 14 anos de debate no Congresso; uma época na qual o País se tornava cada vez menos rural e mais industrializado.

Outro aspecto a ser considerado em torno da LDB de 1961 estava no significado da qualidade dessa educação. Não bastava universalizar com qualidade, pois era preciso definir que tipo de qualidade seria essa. Para os defensores do projeto nacional-desenvolvimentista²³ de Juscelino Kubitschek, a educação teria como objetivo qualificar a mão de obra de forma a adaptá-la ao novo modelo econômico.

A política educacional adotada nesse período, segundo o plano de metas de JK, atrelava a educação às necessidades do desenvolvimento, significando uma supervalorização do ensino profissionalizante, não só no ensino médio, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”, atrelando o papel da escola às necessidades do mercado de trabalho. O sistema de ensino continuou tão elitista e antidemocrático quanto havia sido anteriormente. (ZOTTI, 2004: p. 98).

A tendência foi o atendimento ao que estabelecia a LDBEN de 1961 já no ensino primário, que seria “obrigatório a partir dos sete anos” (LDBEN, art. 26) ao mesmo tempo em que abria espaço para a formação para o trabalho: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração para seis

²³ Segundo Boris Fausto, o nacional-desenvolvimentismo combinava Estado, empresa privada nacional e capital estrangeiro, para promover o desenvolvimento econômico brasileiro com ênfase na industrialização (1997, p. 427). Já Fernando Henrique Cardoso chama atenção para o fato de que esta política era fruto de uma aliança populista-desenvolvimentista que “permitiria a curto prazo diminuir a pressão inflacionária, satisfazer as demandas salariais dos grupos urbanos modernos, quer dizer, seria uma política econômica suportável por parte do setor exportador e simultaneamente significaria o fortalecimento do setor industrial, agora associado ao capital estrangeiro”. (CARDOSO, APUD: BENEVIDES, 1979, p. 197).

anos, ampliando nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”²⁴.

As explicações dadas pela Comissão do Congresso Nacional relacionadas à rejeição ao veto do Executivo ao parágrafo único do artigo 36, que estabelecia a exigência de 11 anos de idade e o exame de admissão²⁵ para o ingresso no ensino médio²⁶, demonstram que a intenção de ampliar com dois anos o ensino primário, que seria ministrado no mínimo em quatro anos e máximo em seis, com a “iniciação em técnicas e artes aplicadas”, era uma forma de qualificar as camadas mais pobres para os ofícios de baixa renda, ante a impossibilidade dos filhos dos grupos menos favorecidos continuarem seus estudos, como se pode observar a seguir

O dispositivo visa, sobretudo, a amparar os estudantes residentes em localidades onde não existem estabelecimentos de ensino médio e cujas oportunidades de educação limitar-se-ão à escola primária, se não tiverem meios para prosseguirem os estudos em outros centros.

O curso primário de seis anos vem propiciar àqueles alunos longa permanência na escola, ampliando-lhes os conhecimentos e iniciando-os em técnicas que serão de

²⁴ LDBEN, 1961, Art. 26, Parágrafo único.

²⁵ Segundo Parecer de Conselho Federal de Educação, N° 121/63 – Aprovado em 5/4/1963, o exame de admissão, “para o qual não há na lei nem épocas predeterminadas nem procedimentos uniformes, (devendo, pois, ser liberado do formalismo, que, no passado: tão profundamente o impregnou), mais do que verificar o que aprendeu na escola elementar, averiguar o que o aluno está em condições de aprender; por outras palavras o que se precisa apurar é se o candidato está maduro para os estudos de grau médio. Aliás, muito sintomaticamente, a lei não falou em apurar “instrução” primária” Brasil, 1969, p. 286. Na prática, o exame de admissão transformou-se numa prova formal que media conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa, Aritmética, Ciências Naturais e Ciências Sociais, não muito diferente dos atuais vestibulares de muitas Universidades Brasileira atuais, bem distantes do que previa o Parecer aqui citado que ressaltava: “na organização das provas dever-se-á medir não só conhecimentos como também atitudes relacionadas a comportamentos individuais e sociais e sobretudo habilidades de estudo, como p. ex, saber usar fontes variadas de informação, consultar dicionários e mapas e usar com eficiência com eficiência bibliotecas e outras”. (IDEM).

²⁶ Não se confunda o ensino médio atual, de acordo com a atual LDBEN de 1996, com o que estabelecia a LDBEN de 1961. De acordo com a LDBEN de 1961, “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (Art. 33) e “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (Art. 34).

utilidade na vida prática aos jovens que completem o curso primário antes da idade legal para o trabalho ²⁷.

Não por acaso, foram 14 anos de debate em torno da LDBEN de 1961. Nem todos concordavam com esta estrutura educacional. Para muitos educadores, dentre eles Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima e Luiza de Teodoro Vieira, o nacional-desenvolvimentismo já dava sinais de exaustão e essa educação não dava conta das necessidades econômicas, políticas e cognitivas da sociedade, pois era

(...) um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como à nossa democratização. (...) Educação que visa tão somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas, desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos nutrimos (...) que vem caracterizando o nosso agir educacional e fazendo-se verbalista, nocional, implica também uma atitude: a rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical, assisencializadora. (FREIRE, 2001, p. 12) ²⁸.

Além de Paulo Freire, corroboravam a mesma avaliação Hélio Jaguaribe (1957), Roland Corbisier (1956) e Anísio Teixeira (1957), ligados ao ISEB, e Fernando de Azevedo (1958). Este último era mais otimista, pois vislumbrava, ainda que lentamente, mudanças positivas na educação que estavam por vir. (IDEM, IDEM).

As próprias reflexões de Freire demonstram que as mudanças conjecturadas por Azevedo eram uma realidade não muito distante.

No Ceará, todo este debate envolveu intelectuais, como Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes, Valnir Chagas, Edgar Linhares Lima, Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, Luiza de Teodoro Vieira e Lauro de Oliveira Lima, apenas para citar os que ficaram nos registros dos

²⁷ Brasil. 1969, p. 8.

²⁸ Texto original publicado em 1959 – Tese de concurso para o setor de estudos História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco.

documentos²⁹. Foi nesse grupo que Virgílio Távora procurou os educadores que deveriam completar seu projeto desenvolvimentista no campo educacional.

Muitos dos envolvidos na “Comissão de Notáveis” da educação vinham da militância em grupos como a JEC (Juventude Estudantil Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), e em projetos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado por clérigos e leigos católicos, vinculados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O nascimento destes movimentos, juntamente com a Ação Popular (AP), “revela a rebeldia de muitos cristãos para com os aspectos conservadores da Igreja no Brasil e testemunha a perda de significação relativa da esquerda tradicional no país”. (GARCIA *Apud*, LOPES, 2010, p. 75)

Quando criado, em 21 de março de 1961, o MEB, financiado pelo acordo entre o governo Jânio Quadros e a Igreja Católica, passou a se dedicar à alfabetização das populações de zona rural. Sua criação ocorreu em conformidade com o processo de renovação mundial da Igreja Católica que se desenvolve no pontificado de João XXIII, proposto com base nas chamadas Encíclicas Sociais (*Mater et Magistra*, de 1961³⁰, e *Pacem in Terris*, 1963³¹) e no Concílio Vaticano II (1962-1965).

Na América Latina, vários clérigos sob o Pontificado de João XXIII se dedicaram a fazer frente aos caminhos seguidos pela revolução cubana³² rumo ao socialismo e alinhamento com a União Soviética (BANDEIRA, 1998; GADDIS, 2006) o que resultava na perda de fiéis e na possibilidade de avanço do comunismo³³. Essas ações, no entanto, não eram homogêneas³⁴. Ao

²⁹ Certamente, muitos outros debates cotidianos existiram, pois é comum no ambiente escolar o debate sobre o ofício do professor e suas práticas educacionais; mas muitos destes debates se perdem pela falta de assentamento na história.

³⁰ Segundo Beozo, esta Encíclica trouxe para o debate dois aspectos que estavam no centro das discussões daquele momento: o subdesenvolvimento de alguns países e os problemas do campo, ou seja, a estrutura fundiária e a reforma agrária (BEOZO, 1993); *Mater et Magistra*, “sobre a recente evolução da questão social à luz da doutrina cristã”, 15 de maio de 1961. IN: www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/index_po.htm.

³¹ Nesta, João XXIII, abriu espaços para a conciliação e ecumenismo, ao propor “respeito e colaboração entre os diferentes regimes sociais e políticos”. (BEOZO, 1993, p. 118).

³² A revolução cubana de 1959 antecede em dois meses à coroação de João XXIII.

³³ Sobre o anticomunismo da Igreja na América Latina, ver Ianko, 2010.

Pontífice interessava maior aproximação da Igreja aos problemas imediatos do Continente, como o elevado índice de analfabetismo, a pobreza e as distâncias sociais, causadas, principalmente, pela posse da terra. A proposta foi

Renovar a tradicional estrutura hierárquica composta por bispos, presbíteros e laicos, transformando-a em um conceito de “comunidade de igualdade” denominada no Concílio de “Povo de Deus”, a afirmação de que a Igreja não era somente sobrenatural, mas deste mundo, ou seja, uma tentativa de inverter o princípio de atuação pastoral, colocando a Igreja para “servir” e não apenas para governar o “Povo de Deus”, (IANKO, 2010, p. 119).

Em decorrência da revolução cubana e da crise dos mísseis³⁵, um dos momentos mais críticos das ameaças nucleares da guerra fria³⁶, o Papa solicitou um plano de emergência para a América Latina e para o Brasil, solicitação bem aceita por D. Helder Câmara³⁷, secretário da CNBB, por alguns membros da Ação Católica e por vários leigos e bispos de origem nordestina, como D. José Távora³⁸, auxiliar do Rio de Janeiro, e D. Eugênio Sales³⁹,

³⁴ Boa parte da Cúria Romana resistiu às propostas do Papado, especialmente em relação ao poder dos órgãos colegiados e à tolerância (IANKO, 2010). A mim interessou o grupo brasileiro que se destacou por seguir as orientações de João XXIII no Concílio Vaticano e em diversas ações, especialmente educativas.

³⁵ Crise caribenha para os russos e crise de outubro para os cubanos.

³⁶ Infelizmente, a própria certeza de que nenhuma das superpotências iria de fato querer apertar o botão nuclear tentava os dois lados a usar gestos nucleares para fins de negociação (...), confiantes em que o outro tampouco queria a guerra. Essa confiança revelou-se justificada, mas ao custo de abalar os nervos de várias gerações (HOBSBAWM, 1995, p. 227).

³⁷ Cearense, nascido em 1909, teve suas primeiras experiências políticas na Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento que defendia um Estado nacional corporativo, católico, anti-burguês, antiliberal e anticomunista. Participou ativamente da campanha anticomunista do jornal *O Nordeste*; mas nos anos de 1950, inspirado pelas obras do filósofo francês Jacques Maritain, *Humanismo Integral* e *Cristianismo e Democracia*, e das concepções do padre belga Jose Cardijn, fundador da Juventude Operária Católica (JOC) e criador da trilogia “ver, julgar e agir”, passou a defender um catolicismo com maior responsabilidade social e não apenas espiritual. Foi um dos principais incentivadores do MEB idealizado por Dom José Távora. Dentre as obras sobre d. Helder Câmara, foram consultadas: Piletti e Praxedes, 1997; Condini, 2004.

³⁸ Dom José Távora, pernambucano, fundador da Juventude Operária Católica (JOC) quando era padre na Arquidiocese do Rio de Janeiro, e idealizador do Movimento de Educação de Base (MEB) inspirado em suas experiências de educação popular em Aracaju, baseadas nos programas radiofônicos de alfabetização criados no Rio Grande do Norte pelo Bispo Auxiliar de Natal, dom Eugênio Sales (CONDINI, 2004).

administrador de Natal. Desta mobilização, nasceu o Plano de Emergência da CNBB. Pela primeira vez na história da Igreja Católica no Brasil, as prescrições europeias eram abandonadas em busca de uma ação fundamentada na realidade do País:

No plano, tomava-se por base a realidade do país no campo sócio-econômico político e religioso, para depois propor soluções. Tinha a vantagem adicional de não contar apenas com as vanguardas, representadas na Igreja do Brasil pela Ação Católica e pela sua ala mais em vista, a JUC (Juventude Universitária Católica). Propunha uma mobilização e uma renovação das forças tradicionais localizadas nas paróquias, colégios e associações católicas. (BEOZZO, 1993, p.41).

À medida em se propunha uma reformulação no pensamento social-cristão em sua base pastoral e doutrinária, o MEB foi redefinindo sua linha, juntamente com os Centros Populares da cultura (CPCs)⁴⁰ e os movimentos de cultura popular (MCPs)⁴¹, em busca da transformação das mentalidades que gerassem mudanças que se efetivassem pela própria sociedade em busca da formação do homem cristão e solidário. Em todos estes movimentos, havia a influência do “solidarismo cristão” (GHIRALDELLI, 2001, p. 122) originado no

³⁹ Criador da Emissora de Educação Rural de Natal que gerou projeto de alfabetização inspirador de diversos projetos semelhantes no Nordeste (CONDINI, 2004).

⁴⁰ Movimento político-cultural ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), tendo atuação de destaque entre os anos de 1960 e 1964, que revelou diversos nomes ligados à produção artística e cultural do Brasil como: Carlos Estevam e Ferreira Gullar, respectivamente, primeiro e segundo presidentes; cinema: Cacá Diegues, Denoy de Oliveira, Eduardo Coutinho, Joel Barcelos e Nelson Xavier; teatro e televisão: Capinam, Carlos Miranda, Carlos Vereza, Pichin Plá, Chico de Assis, Fernando Peixoto, João das Neves, João Siqueira, Jorge Coutinho; fotografia: Chico Nelson e Luiz Carlos Saldanha; música: Carlos Lyra e Sérgio Ricardo. (...) assim como outras pessoas a ela ligadas politicamente: Herbert José de Souza (Betinho), Luís Werneck Viana, Marcos Jaimovich, Teresa Aragão; ou ligados ao CPC de São Paulo: Caio Prado e Gianfrancesco Guarnieri e, no Rio, ligado à Editora Civilização Brasileira, que deu apoio ao CPC, Moacyr Félix (BARCELOS, 1994).

⁴¹ Fundado em 1961, Recife, após a eleição de Miguel Arraes para a Prefeitura daquela cidade, se expandiu pelo Nordeste em diversas ações voltadas para a cultura popular e educação. Merece destaque a publicação de *O Livro de leitura para adultos*, elaborado por Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho e impresso em 1962, sob inspiração da Cartilha Cubana. Uma inovação didática para alfabetizando e recém-alfabetizados, que foi adaptada por outros movimentos, dentre eles *De pé no chão também se aprende a ler*, em Natal, pelo Centro de Cultura Popular de Goiás e pelas Campanha de Alfabetização da UNE. (ROSAS, 2002).

contexto das encíclicas de João XXIII⁴², que culminaram com o Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado pela Igreja Católica em outubro de 1965, e pelas ideias da Pedagogia Libertadora, cujo nome que mais se destacou foi o de Paulo Freire, o que não implica que ele fosse o único partidário dessas ideias.

Educação, para esses grupos significava

(...) conscientização⁴³, palavra-chave do discurso de Paulo Freire. (...) Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções⁴⁴.

Para compor a equipe dos notáveis do Plameg no setor educacional, Virgílio Távora convidou inicialmente dois técnicos. Um deles foi Valnir Chagas⁴⁵, diretor do Departamento de Educação e Cultura da Universidade do

⁴²Especialmente: Mater et Magistra, “sobre a recente evolução da questão social à luz da doutrina cristã”, 15 de maio de 1961. IN: www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/index_po.htm.

⁴³Segundo o próprio Paulo Freire, em “*Conscientização – teoria e prática*”, é um equívoco considerá-lo autor do termo “conscientização”, pois o vocábulo e suas bases conceituais nasceram nos debates dentro do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), levados à frente por Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos (FREIRE, 1980).

⁴⁴Paulo Rosas. Depoimento: “Recife: cultura e participação (1950-64)”. IN: Freire, 2001, LXXII.

⁴⁵Sobre Valnir Chagas, Cavalcante (2008) destaca a nota de pesar na página virtual da Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, um dia após a sua morte, em 04 de julho de 2006: “Valnir Chagas, bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia, destacou-se como profissional do ensino da língua vernácula e educador emérito. Publicou vários livros – o primeiro, *Didática Especial de Línguas Modernas*, foi prefaciado por Anísio Teixeira – e colaborou para a criação e o desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará, em particular da Faculdade de Educação da UFC. Seus trabalhos ultrapassaram as dimensões do seu estado natal para alcançar o plano nacional. Atuou longamente no Conselho Federal de Educação (1962-1976), contribuindo para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, esta última institucionalizada por meio da Lei no. 5.692/71. O professor Valnir Chagas foi também um dos sistematizadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação também lecionou por várias décadas, antes de aposentar-se, em 1991. Qualquer que seja a polêmica em torno de sua obra, há que nela reconhecer uma inteligência privilegiada, a capacidade de contribuir à sua progressiva humanização” (CAVALCANTE, 2008, p. 11). Sua obra de maior destaque é sobre a Lei 5.692/71: *Educação Brasileira: o ensino de 1º. E 2º. Graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Edição Saraiva, 1978. Além desta, podemos destacar: *Formação do magistério*. São Paulo: Atlas, 1976; *Restauração das Universidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: CFE, 1966, Publicações do Conselho Federal de Ed

Ceará e membro do Conselho Federal de Educação; posteriormente, seria relator da Lei 5692/71 de Reforma do ensino de 1º. e 2º. graus; educador bastante influenciado pela racionalidade dos EUA, tendo em vista que fizera parte do grupo de educadores que Anísio Teixeira mandou para os Estados Unidos, em 1959, para observar os sistemas de ensino e a formação de professores em vários Estados daquele País. Segundo Juraci Cavalcante, percebe-se em Valnir Chagas,

(...) para além de uma fundamentação das ideias reformistas por ele defendidas, uma concepção de educação vinculada justamente a essa historicidade e especificidade da cultura nacional, embora tenha ele também recebido forte influência do ideário tecnicista norte-americano, o que pode ser facilmente reconhecido no conteúdo e formato das reformas em que ele colaborou (2008, p. 12).

O outro técnico era Edgar Linhares. Atualmente, ele é presidente do Conselho de Educação do Ceará. Entre 1952 e 1962, era professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-CE). Em 1963, era Coordenador Pedagógico daquela instituição, quando foi um dos membros da “Comissão dos Notáveis” e da elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado. No início de 1963, o professor Edgar Linhares participou, como representante do governo do Estado do Ceará, do I Curso de Programação Educacional, no Recife, um dos muitos seminários realizados pela SUDENE em associação com o Programa Aliança para o Progresso.

Edgar Linhares era ligado diretamente ao setor educacional voltado para a qualificação de mão de obra, um dos objetivos do Plameg⁴⁶, portanto em consonância com o projeto nacional-desenvolvimentista. O professor Edgar Linhares foi ao Curso de Programação Educacional com a tarefa de dar início ao processo de elaboração de um Plano Estadual de Educação (PEE). Do Recife, respondeu ser impossível dar início ao PEE, ante da escassez de

educação. Separatas.

⁴⁶Segundo o Plameg, o Ceará possuía em 1963 “27 unidades de ensino comercial: 12 do ciclo ginasial e 15 de ciclo colegial, com a matrícula total de 3.466 alunos” (PLAMEG, p. 89).

informações e de serviços que estavam sob a custódia da Secretaria de Educação do Estado. As justificativas de Edgar Linhares demonstram o quanto era difícil qualquer reforma que alterasse a rotina corporativista de poder da Secretaria de Educação:

A atual Secretaria tem a seu cargo várias atividades que tomam o tempo todo da cúpula administrativa, muito reduzida. Ademais a formulação de um Plano a ser executado por outros não motiva maiores interesses, o que é compreensivo (sic), sobretudo quando a orientação a seguir não é sequer aceita⁴⁷.

Os técnicos e especialistas indicados por Virgílio Távora para implantar as reformas do Plameg não faziam parte das estruturas de poder do Estado, não estavam, portanto, ligados à cúpula da Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Assim, apesar de o professor Edgar Linhares aliviar no discurso ao se referir ao boicote por parte dos funcionários da Secretaria, é possível percebê-lo, o que nos leva a identificar que mudar a cultura de ações do Estado brasileiro baseadas em relações pessoais era difícil, pois os próprios funcionários não aceitavam as novas orientações, como ressaltado por Edgar.

Identifico, portanto, o fato de que o Estado Brasileiro, aqui analisado com origem na máquina administrativa do Estado do Ceará, estava longe do Estado Moderno ocidental analisado por Weber⁴⁸ no início do século XX.

Segundo Weber, o Estado moderno deveria se organizar semelhantemente a uma “empresa”, ou seja, os funcionários públicos deveriam ser divididos em duas categorias distintas, ainda que isso não fosse de forma rigorosa: os funcionários políticos e os funcionários autênticos

⁴⁷ Edgar Linhares, em carta-relatório, Recife, início de 1963. Acervo Virgílio Távora, produção intelectual.

⁴⁸ A análise feita por Weber sobre o Estado Moderno pode ser identificada em dois momentos: “A primeira em 1913, num texto da maior importância, Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva’, no qual é desenvolvido pela primeira vez o inovador quadro conceitual destinado a servir às análises daquilo que mais tarde seria publicado sob o título de ‘Economia e Sociedade’, e a segunda naquilo que seria o capítulo primeiro desta obra, sobre os ‘Conceitos sociológicos fundamentais’, redigido em 1918” (Gabriel Cohn, no prefácio à obra *Economia e Sociedade* de Weber, intitulado “Alguns Problemas conceituais e de tradução em *Economia e sociedade*”. IN: WEBER, 1999, p. XIV).

Em regra, os funcionários ‘políticos’, no sentido próprio da palavra, distinguem-se externamente pelo fato de que a cada momento poder ser transferidos, demitidos ou ‘colocados à disposição’. (WEBER, 1999, p. 538).

O funcionário autêntico (...) de acordo com as regras de sua profissão, não deve fazer política, mas ‘administrar’ e isto sobretudo de modo imparcial; isto vale pelo menos oficialmente, também para os chamados funcionários administrativos ‘políticos’, desde que não esteja em jogo a ‘razão do Estado’, isto é, os interesses vitais da ordem dominante. (WEBER, idem, p. 539).

Percebe-se, no conflito de interesses entre o que estava sendo proposto por Virgílio Távora e Edgar Linhares e os funcionários da Secretaria, é que o fornecimento de dados que deveriam servir de base para uma “organização racional, burocrática, especializada e baseada na divisão do trabalho” (WEBER, idem, p. 540) e, conseqüentemente, mais eficiente em sua função na prestação de serviços, qual seja, educação escolar, tiraria dos funcionários “autênticos” da Secretaria a possibilidade de exercerem suas funções como funcionários “políticos”; ou seja, na máquina administrativa cearense não havia distinção entre os dois tipos pensados com base na análise de Weber, o “político” e o “funcionário autêntico”:

Sine ira et Studio, ‘sem ódio e favor’: é assim que o funcionário deve exercer seu cargo, isto é, não deve fazer precisamente aquilo que os políticos, tanto o líder quanto seu séquito, têm que fazer sempre e necessariamente: lutar pois a parcialidade, a luta e a paixão – *ira et studium* – constituem o elemento do político. (WEBER, idem, p. 539).

Outro aspecto para o qual Edgar Linhares chamou atenção na mesma carta-relatório e que seria marcante nas reformas escolares executadas no Ceará com base no Plameg foi que

A nova administração não poderá ignorar alguns aspectos externos que influíram certamente no planejamento. Dentre

eles cito a existência do Plano Nacional de Educação, do Plano Trienal, da Planificação Educacional da Sudene, da Aliança para o Progresso⁴⁹.

Os prováveis convênios citados foram decisivos para as melhorias educacionais do governo de Virgílio Távora, ainda que estas tenham sido restritas à quantidade em detrimento da qualidade, dualismo já bastante criticado na época como já salientado.

Observa-se, de outra parte, uma preocupação no relatório com a racionalidade de aplicação do Plameg no setor educacional, o que deveria ser feito por um plano setorial no campo da educação de acordo com o previsto para todos os setores de acordo com o Plano. O relatório destaca a preocupação com um planejamento mais eficaz no setor, ao destacar a necessidade do próprio Governo no que tange às prioridades estabelecidas:

A própria estrutura do Plano precisa ainda ser estudada em vários aspectos, como: prioridades para os setores, formulação dos objetivos em alguns setores inteiramente novos para o Estado, como o do Ensino Industrial, o do Ensino Agrícola e do Ensino de Adultos⁵⁰.

Os mentores do Plano Estadual de Educação para o Estado do Ceará buscavam, assim, inserir o Estado nas novidades que vinham se estabelecendo em âmbito nacional. Para eles, não seria possível uma ação desenvolvimentista que não considerasse a qualificação educacional nos diversos setores da economia e a superação do analfabetismo.

Edgar Linhares concluiu o seu relatório oferecendo-se para providenciar os encaminhamentos por ele sugeridos.

⁴⁹ Idem. Relatório de Edgar Linhares.

⁵⁰ Idem.

De minha parte, devidamente credenciado, poderia iniciar uma tomada de contato com o representante do Programa da Aliança para o Progresso e, em caráter oficioso, com a SUDENE. Apesar de estar participando do I Curso de Programação Educacional promovido por este órgão, não estou credenciado a manter conversações nem sequer informais com ele, em nome do governo Virgílio Távora.

Submeto, porém, ao seu melhor alvitre estas considerações.⁵¹

Os apelos de Linhares foram atendidos, inclusive sua contratação pelo governo do Estado como um dos técnicos na coordenação dos trabalhos de avaliação da rede escolar cearense.

⁵¹ Idem.

4.3. Educação Planejada precisa ser diagnosticada e avaliada

Não foi trabalho simples seguir as orientações de Linhares, pois, segundo Virgílio Távora, em palestra proferida na Paraíba, em 17 de fevereiro de 1964⁵², o diagnóstico detectou que a Estrutura da Secretaria era completamente obsoleta, por conta dos seguintes aspectos:

- a) inexistência de órgãos de planejamento;
- b) organização estrutural incapaz de atingir seus objetivos, por ineficiência de uns órgãos ou duplicidade de outros com a mesma finalidade;
- c) aparelhamento de comando incapaz de exercer funções indispensáveis, tais como tomar decisões, comunicar adequadamente essas decisões, motivar convenientemente o pessoal executivo e acompanhar a execução;
- d) ausência de coordenação, controle e avaliação de resultados.⁵³

Para adquirir os dados da estrutura escolar, nos primeiros meses de 1963, foi feito um levantamento das escolas públicas municipais e estaduais, particulares, conveniadas e cenecistas⁵⁴, de cada município em todo o Estado, em seus aspectos estruturais, físicos e qualitativos⁵⁵.

⁵² No acervo Virgílio Távora, é possível encontrar os roteiros de suas palestras nas caixas que contêm a Série Produção Intelectual, pois suas palestras assim como todas suas ações administrativas, eram rigorosamente planejadas e ricas em detalhes, o que facilita a compreensão de como funcionava sua prática governamental e administrativa.

⁵³ Idem, palestra de 17/02/1964, fichas 57 e 58.

⁵⁴ A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) que depois recebeu a denominação de CNEC teve considerável atuação educacional em todo o Brasil, especialmente no Ceará. Segundo os dados do levantamento feito pela equipe técnica contratada por Virgílio Távora em 1963, no Ceará existiam 36 escolas da CNEC, com 148 turmas, atendendo a 4.774 alunos matriculados, e distribuídos em 34 municípios, sendo que em Fortaleza, eram quatro escolas: Colégios João Pontes, Arminda de Araújo, Boutala Jereissati e Carolino Sucupira. Dados publicados em 2 de julho de 1963, Acervo Virgílio Távora. Mais detalhes sobre a ação da CNEG, posteriormente, CNEC, no Ceará ver Ferrer, 2010.

⁵⁵ Considerando a documentação encontrada no Acervo Virgílio Távora, é possível perceber que havia considerável preocupação com as escolas voltadas para o ensino primário, o que demonstra que havia uma prioridade por parte da administração do Estado para este nível de ensino.

As fichas em branco⁵⁶ encontradas no Acervo Virgílio Távora demonstram que inicialmente era feita a identificação da escola com o nome, município, distrito, vila ou povoado, localidade. Na ficha seguinte, vinha a identificação da entidade mantenedora, os níveis de ensino com os quais a escola trabalhava (Pré-primário⁵⁷, Primário⁵⁸ e Exame de Admissão⁵⁹) e se o prédio era usado com outros cursos como ginásial⁶⁰, normal⁶¹, alfabetização de adultos, ou outros cursos, com os respectivos horários, e se eram de esfera municipal, estadual ou particular.

Todos estes dados requeridos demonstram a desorganização da rede escolar, encontrada por Virgílio Távora no início de seu governo, pois se confundiam as jurisdições e esferas de responsabilidade estadual e municipal no que concerne à educação escolar. Por outro lado, o fato dos questionários preverem o uso de prédios públicos para ensino privado e prédios particulares para o ensino público demonstram o quanto eram viciosas as relações entre o público e o privado no setor educacional.

Não muito diferente é o que se percebe relativamente à direção da escola, uma vez que o questionário, em um dos quesitos sobre a administração, pedia os nomes da diretora e da vice-diretora, e por quem estas tinham sido nomeadas. Na questão anterior, perguntava-se há quantos anos funcionava a escola, se sempre funcionou naquele prédio e o “nome de

⁵⁶ Lamentavelmente não foram encontrados documentos que indiquem a tabulação dos dados recolhidos, mas as diversas palestras proferidas pelo governador, rica em dados nos dão uma boa dimensão dos resultados do Plameg.

⁵⁷ Conforme a LDBEN de 1961; o educação pré-primária destinava-se aos menores até sete anos, e seria ministrada em escolas maternais ou jardins de infância, art. 23;

⁵⁸ Segundo a LDBEN, de 1961; o ensino primário seria ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais, art. 26, podendo ser estendido até seis anos, § único, art. 26.

⁵⁹ O Exame de admissão não era exatamente um nível de ensino, mas um curso feito ao final do curso primário para preparar o aluno para as provas do exame, o que demonstra a deficiência do ensino primário e a escassez de vagas no ensino médio o qual o aluno deveria cursar, caso tivesse interesse em seguir os estudos. Algo semelhante ao que ocorre hoje com os alunos que precisam fazer um cursinhos para fazerem os exames dos vestibulares e ingressarem nas ainda reduzidas vagas das Universidade.

⁶⁰ O ensino ginásial correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio e deveria ser ministrado em quatro séries anuais, § 1º. Art. 44, LDBEN, 1961.

⁶¹ Existiam duas modalidades de ensino normal: em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais (art. 53, alínea a) e em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo (art. 53, alínea b).

peessoas interessadas na sua manutenção e o cargo ou função que exercem no Município ou Estado”⁶².

É de se concluir que com este relatório, o Governador e o secretário de Educação teriam em suas mãos toda a estrutura de poder dos municípios, quais eram os diretores e quais os prefeitos que teriam nomeado, bem como as outras pessoas as quais teriam considerável influência política sobre cada escola, uma vez que os diretores, sendo indicados, o eram de acordo com as relações políticas locais. O questionário ainda perguntava se a diretora era regente de sala e se havia outras atividades na escola, um mapeamento perfeito sobre o grau de influência da diretora na escola e na comunidade.

Em seguida, vinham os dados sobre a estrutura e seu funcionamento: se havia livro de ponto de pessoal, correspondência organizada, data da matrícula, do início e término de cada semestre; feriados previstos; se havia biblioteca, quantos livros e estantes, como se fazia a movimentação dos livros; se tinha grêmio e qual o nome, círculo de pais e mestres e a regularidade de reuniões; se tinha caixa escolar⁶³ e os serviços prestados.

Os dados davam uma ideia do nível de racionalidade no funcionamento da escola e sua relação com a comunidade. Na mesma ficha havia um quadro que deveria ser preenchido com as matrículas no pré-primário e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do primário, cada série dividida em masculino e feminino.

Após a identificação da escola, vinha uma coleta dos dados qualitativos. Para tanto, era pedida a opinião acerca da escola do juiz, do vigário, do prefeito, de pessoas influentes e outras que pudessem ser colhidas,

⁶² Conforme ficha de relatório encontrado no Acervo Virgílio Távora (Ver Anexo II).

⁶³ Caixa escolar era uma “contribuição”, teoricamente sendo dispensada para os alunos que comprovassem impossibilidade financeira, que os pais dos alunos davam para escola se manter, uma vez que eram escassos os recursos destinados pelo Estado. Muitas escolas recebiam apenas os professores e a estrutura mobiliária inicial, devendo manter o material dos serviços diários com a caixa escolar. Variava de escola para escola.

bem como do próprio pesquisador⁶⁴. Importante se perceber, portanto, a preocupação em compreender qual o nível de inserção e reconhecimento da escola por parte da comunidade.

Na página seguinte, questionava-se, por exemplo, quais as razões que os pais apontavam para justificar o fato de os filhos que porventura fossem encontrados fora da escola. No caso de haver mais de uma escola, questionava-se qual era considerada melhor e por que, ao mesmo tempo em que os defeitos da escola objeto da pesquisa. Nem mesmo as professoras⁶⁵ escapavam dessa preocupação qualitativa a partir dos referenciais apontados pela comunidade. Perguntava-se, por exemplo, qual delas mais se destacava na comunidade e por quê. Por fim, o pesquisador deveria anotar as principais reivindicações feitas pela comunidade.

Ainda com relação às professoras, o questionário era acompanhado de uma Ficha Funcional que pedia de cada “Servidor”: estado civil; função; padrão ou referência; tempo de serviço; turno de trabalho; classe que regia; instituição escolar que dirigia; se era adido, desde quando e a procedência; se era substituto e desde quando; no caso de substituto, deveria ser explicitado o nome do substituído.

Além da situação funcional, era feito um mapeamento da “situação intelectual”: se frequentou ou frequentava escola, qual a última série que concluiu com aprovação; curso concluído; especialização com a especificação do nome do curso, duração, entidade promotora, local e data. Vale ressaltar que todas as informações deveriam vir datadas e com a assinatura do diretor ou responsável pela escola, o que dificultava o fornecimento de informações distorcidas ou inverídicas.

Havia ainda uma ficha com as informações sobre o material existente, como cadeiras, armários, arquivos de aço, carteiras duplas, mapas

⁶⁴ Documento encontrado no Acervo Virgílio Távora, ver ANEXO III.

⁶⁵ Observe-se que o questionário da pesquisa não considerava a possibilidade de existirem professores, gênero masculino, já que a pergunta era direcionada às professoras e não aos professores.

geográficos, cavaletes, quadros, objetos menores, como jarros, grampeadores, tapetes, apagadores, com o respectivo estado de conservação e o devido reparo.

Após a pesquisa de campo, o PEE foi publicado no meio do ano de 1963 indicando a prioridade no ensino primário, industrial, agrícola e de adultos. Para a aquisição de recursos, segundo palestra de Virgílio Távora, era preciso

Providenciar a procura de recursos materiais para os anos subsequentes, quer pelo aproveitamento ótimo dos disponíveis estaduais e municipais, quer pela cooperação federal e internacional⁶⁶

O apoio financeiro foi buscado junto aos programas e órgãos de fomento, como o Plano Nacional de Educação (PNE)⁶⁷, o Plano Trienal de Educação, da Planificação Educacional da SUDENE e da Aliança para o Progresso, o que denota a conformidade com a intervenção planejada do Estado e com as políticas internacionais dos Estados Unidos para a América Latina.

O fundamental destas fichas é que elas possibilitaram identificar os caminhos seguidos pelo Plameg, pois expressavam sempre um detalhado balanço do Plano. A mim importaram, em especial, os dados do setor

⁶⁶ Palestra de Virgílio Távora em Campina Grande, em 17 de fevereiro de 1964. O roteiro da palestra pode ser encontrado no Acervo de Virgílio Távora, série produção intelectual, caixa 02.

⁶⁷ O PNE foi criado em 1962, pelo educador Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e divulgado em 1963. Determinava, para o período de 1963 a 1970, a obrigatoriedade de o Governo federal investir 12% dos recursos arrecadados na educação e tinha como metas, dentre outras: matrícula de 100% da população de 7 a 11 anos no ensino primário; 70% da população de 12 a 14 anos; 30% da população escolar de 11, 12 e 13 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; 50 % da população escolar nas duas últimas séries do ginasial e 30 % da população de 15 a 18 anos no ciclo colegial. Programa foi extinto 14 dias depois do Golpe Civil-Militar de 1964 (Ghiraldelli Jr, 2001, p. 133-4). A proposta foi duramente criticada pela ala conservadora da Igreja Católica que pediu a exoneração de Anísio Teixeira que recebeu o apoio do Secretário Geral da CNBB, Dom Helder Câmara (PILETTI e PRAXEDES, 1997, p. 270).

educacional. No caso das fichas da palestra em Campina Grande, identifica-se um relato com números e estatísticas para justificar a

(...) política racional e planejada a ser executada (...) de um conjunto de medidas coordenadas que compreendem a preparação da infra-estrutura – baseada no trinômio ENERGIA-ÁGUA-TRANSPORTE”, única saída para o advento da industrialização e a superação em termos definitivos do velho estágio agro-pecuário.⁶⁸

No total, são 73 fichas⁶⁹, cada uma em meia folha de papel tamanho A4 descrevendo as ações nos setores citados há pouco, para, em seguida, Virgílio Távora destacar os aspectos relacionados à educação, que, segundo ele, eram desenvolvidos paralelamente à preparação de infraestrutura, “para melhoria de condições de vida do homem”⁷⁰. Estas informações tornam-se relevantes porque demonstram os dados coletados pela equipe técnica comandada pelo professor Edgar Linhares:

Vinculada aos compromissos de uma administração planejada, a primeira tarefa da Secretaria de Educação e Cultura, em 1963, foi a de capacitar-se à execução de metas que caberia atingir no período governamental. Para tanto, a equipe que ali agrupamos elaborou, como primeiro passo, um diagnóstico da situação da pasta...⁷¹

Vê-se, portanto, a preocupação em diagnosticar os diversos problemas da Secretaria de Educação com vistas a enfrentá-los de forma planejada, segundo os princípios do Plameg.

⁶⁸ Idem, palestra na Paraíba, 17/02/1964, p. 9.

⁶⁹ Estas fichas podem ser encontradas no Fundo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual; Subsérie entrevistas, palestras, declarações e depoimentos; Data: 1954 a 1965 e sem data; Caixa 2 – Acervo Virgílio Távora, Arquivo Público do Ceará.

⁷⁰ Idem, palestra na Paraíba, 17/02/1964, p. 9.

⁷¹ Virgílio Távora, palestra de 17/02/1964.

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

As escolas funcionavam sem orientação ou fiscalização, como demonstra o depoimento de uma professora do sul do Estado, citado pelo governador: “Há 25 anos sou professora neste lugar e nunca recebi uma só visita de qualquer pessoa da Secretaria de Educação” ⁷².

Da mesma forma, não havia controle material e patrimonial da Secretaria e das escolas. O desperdício dos recursos estava perto de 75%. Dilapidavam-se os orçamentos públicos e se desgastavam as instalações e equipamentos, favorecendo ainda mais a precariedade e a deficiência da escola pública em todo o Estado e o desvio de verbas e materiais.

A palestra do Governador pode, ainda, nos elucidar as decisões que foram tomadas na reforma administrativa, diante do diagnóstico feito, e a preocupação em dar maior racionalidade aos serviços burocráticos para “propiciar uma ação eficiente do Setor Educacional, dando aos órgãos encarregados das atividades fins instrumentos de que necessitarão para suas tarefas” ⁷³. Para tanto, a reforma deveria ser implantada “sem precipitação”. Destaque era dado à necessidade de “dar atenção especial ao problema dos recursos humanos, promovendo melhor política de recrutamento e adotando medidas para aperfeiçoamento e qualificação do já existente” ⁷⁴.

Mais uma vez, foi possível perceber o quanto o Estado buscado por Virgílio Távora ia ao encontro do Estado Moderno descrito por Weber:

⁷² Idem, ficha. 58.

⁷³ Idem, idem.

⁷⁴ Idem, ficha 59.

a burocracia moderna destaca-se por uma qualidade que torna seu caráter inescapável essencialmente mais definitivo do que o daquelas outras: a especialização e o treinamento racionais. (...) O funcionário moderno, como convém à técnica racional da vida moderna, está cada vez mais sujeito, constante e inevitavelmente, a um treinamento específico e cada vez mais especializado (WEBER, 1999, p. 540-1).

Os dados e a ineficiência da Secretaria de Educação eram tais que foi necessário “reescalonar as metas de expansão previstas para 1963, à vista da situação encontrada”.⁷⁵

Segundo os dados do Plameg, o Ceará possuía 240 000 crianças com idade de sete aos 14 anos, ou seja, em idade escolar, nas zonas urbanas do Estado, sendo que apenas 120 000 estavam matriculadas. Já na zona rural do Estado, eram 480 000 e somente 120 000 matriculados. Portanto, o déficit final era de 480 000 para uma população total em idade escolar de 720 000 crianças em todo o Estado.

Do total de crianças do Estado, 66% não tinham escolas, 11% estavam matriculados na rede estadual, 18% em escolas municipais e 5% nas escolas particulares. Dos 240 000 alunos matriculados, havia 80 000 em escolas da rede estadual, 125 000 nas redes municipais e 35 000 em escolas particulares⁷⁶.

Para reduzir o déficit escolar, eram metas do Plameg:

(...) redução em 8 anos (1963/1970), de acordo com o Plano Nacional de Educação, de 70% do déficit atual, ou seja, promover a matrícula de mais de 336 mil crianças. Os 30 % restante terão de correr à conta dos municípios e da iniciativa particular. O crescimento vegetativo das demandas decorrente do crescimento demográfico geral, deverá ser atendido, principalmente, pelos recursos

⁷⁵ Idem, idem.

⁷⁶ Dados retirados do Plameg, p. 85.

extraordinários previstos pelo Plano Nacional de Educação. (PLAMEG, p. 85)

Para atingir estes objetivos deveriam ser investidos em torno de 13 bilhões de cruzeiros no quadriênio, findo o qual deveria ter sido erradicado, em grande parte, o analfabetismo no Estado. Para o ensino médio – cuja expansão teria de acompanhar o processo de desenvolvimento industrial – eram previstos investimentos da ordem de seis bilhões de cruzeiros.

Os recursos teriam origem no Governo estadual, nas parcerias com as prefeituras, acordos com o Governo federal com base no Plano Nacional de Educação e parcerias com órgãos internacionais, dos EUA. A erradicação do analfabetismo, exigência dos diversos setores da sociedade e amplamente divulgada nos jornais da época, e a qualificação para o trabalho foram estabelecidos como objetivo principal.

Estes dados impossibilitavam o desenvolvimento pelas vias da industrialização, dentre outros aspectos, pela falta de mão de obra qualificada. Segundo dados apresentados pelo Plameg (p. 85-91),

Ao mesmo tempo, enquanto o Estado necessitava de 18 120 professores primários (de acordo com o índice de 1 professor para cada grupo de 40 alunos, segundo índice estimado para o Nordeste), só existiam 3 821.

Apesar dessa constatação, segundo a equipe que fazia o levantamento de lotação dos professores, “Sobravam Professoras” geralmente apadrinhadas de chefes políticos que eram colocadas à disposição, o que demonstra o descaso com a educação, um dos principais cabides de emprego de políticos cearenses. Segundo jornal da época, sobravam 136 professoras nos estabelecimentos de ensino da Capital, ao mesmo tempo em que faltavam professores no restante do Estado. O mesmo jornal salientava:

Sempre existiu essa irregularidade, constada apenas no início de cada administração e depois agravada por força das injunções políticas. É um chefe político forçando a

transferência de uma professora para outra localidade, por perseguição partidária ou pelo interesse na substituição da cadeira. Ou é a professora que não suporta por muito tempo o isolamento numa escola esquecida no alto sertão, onde parece destinada a passar o resto da vida ⁷⁷.

As práticas do apadrinhamento político para o ingresso no serviço público era lugar comum, em especial na educação, o que também pode ser confirmado nos bilhetes encontrados no acervo de Virgílio Távora do Arquivo Público do Ceará, apesar das preocupações com a modernização da máquina pública. Ressalte-se que havia legislação em sentido contrário, mas esta era constantemente esquecida. Desde a reforma de Lourenço Filho, Lei 1953/1922⁷⁸, para obtenção de cadeira na Capital, havia obrigatoriedade da seleção por concurso de provas. Segundo o jornal citado, porém,

(...) tudo isso foi caindo no esquecimento. No governo de Faustino Albuquerque, o número de professores excedentes, na Capital, era tão grande que a Secretaria de Educação viu-se obrigada a criar novos grupos escolares e escolas reunidas, inclusive adotando o sistema de ampliação dos turnos, nos grupos escolares de maior frequência. ⁷⁹

As propostas educacionais do governador de combate a estas práticas se aproximavam da escola que se estabeleceria no pós-1964, formadora de pessoas eficientes tecnicamente para o desenvolvimento – leia-se de acordo com as necessidades tecnológicas da economia capitalista.

⁷⁷ Jornal *Tribuna do Ceará*, 04 de julho de 1963.

⁷⁸ Segundo Nogueira (2001) a Lei 1953/22 formulada por Lourenço Filho, apresenta dois aspectos: essencial - lei geral do ensino, destinada a reger a educação no Estado do Ceará; e formal-relação dos serviços de ensino com os demais serviços no âmbito político-administrativo.

⁷⁹ Idem.

4.4. O PEE: educar e evangelizar para dominar

As fichas encontradas no acervo de Virgílio Távora vinham sempre identificadas com o título “Palestra do Governador”; o assunto, “Dinâmica do Plameg”; a “destinação”, que variava de acordo com o público, a data e o local. Observa-se que ocorriam com frequência de menos de um mês, demonstrando que o Governador era bastante requisitado e tinha uma grande preocupação em se destacar na mídia⁸⁰.

Cada palestra era repleta de reflexões citando intelectuais como Celso Furtado e de dados sobre todos os setores da administração do Governador, que variavam conforme o público. Na palestra para os moradores da Piedade⁸¹, quando da inauguração do Centro Maternal da Piedade (CEMAPRO) construído em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), é possível identificar as relações com a Igreja Católica.⁸²

Na ficha, eram saldados no início da palestra:

Sr. Representante do Rvemo. Arcebispo de Fortaleza;
DDa. Presidenta da LBA;
Revmos Padres Natal, Rocha e Falcão, da Paróquia da
Piedade;
Autoridades Presentes;

⁸⁰ É possível encontrar vários públicos aos quais o Governador se dirigia, como: os prefeitos do Interior, DAER, 10/05/1965; algumas palestras tinham o público em geral como destinatários. Neste caso, a tendência era de que os dados e informações e balanço de atividades fossem mais gerais e ressaltassem diversos setores da administração, como a palestra realizada na inauguração do Centro Maternal da Piedade (CEMAPRO), Bairro de Fortaleza, em 17/02/1964. Duas semanas depois, Virgílio Távora estava em Campina Grande, com uma nova palestra em 28/02/1964; Título: Dinâmica do Plameg.

⁸¹ Piedade é um dos bairros populares de Fortaleza, na época numa área periférica, mas próxima a um dos corredores da Cidade que se desenvolvia por ligar a região do bairro de Antônio Bezerra ao Joaquim Távora. O bairro tinha como principal equipamento de prestação de assistência social a Igreja da Piedade, na qual funcionava uma escola que atendia às pessoas carentes da região.

⁸² Na época, o Arcebispo de Fortaleza era D. Delgado, “que participava do Plano de Saúde de Fortaleza através dos Postos de Saúde da Arquidiocese, além do trabalho conjunto no setor do Bem-Estar Social” (ficha de palestra, 17/02/1964). Observe-se que as autoridades consideradas mais importantes, exceto a presidenta da LBA, são os religiosos.

Líderes Operários do Centro maternal”⁸³.

Por estes dados, informações e balanço, ressaltavam-se os setores relacionados ao bem-estar social (título da palestra), destacando os aspectos voltados para a educação. É possível perceber, ainda, pelas informações da ficha, uma Aliança muito bem articulada entre o Governador e os representantes locais da Igreja Católica.

Afinal, o Arcebispo de Fortaleza Dom Delgado era aguerrido defensor da reforma agrária, da Ação Católica, do MEB, do qual fazia parte do Conselho Nacional, e de sua cartilha *Viver é Lutar* (PORTO, 2008, p. 46-48).

Com o golpe civil-militar de 1964, o MEB passou a ser perseguido em todo o País, mas a ação de clérigos católicos e leigos, com destaque para Dom Delgado, Paulete Ripper e Dom Frago⁸⁴, possibilitou a continuidade das atividades do MEB no Ceará. Para ele,

(...) proscrever o MEB, seria retroceder na ação de promoção dos diocesanos cearenses, e na declaração de Dom Delgado, uma atitude covarde em face das supostas divergências entre a Igreja cearense e os promotores do Golpe civil-militar de 31 de março e 1º de abril de 1964. (PORTO, 2008, p. 49).

Católico praticante, o Governador percebeu que a aliança com a Igreja Católica era fundamental para o bom andamento do Plameg. Afinal em épocas nas quais os meios de comunicação ainda eram precários, destacando-

⁸³ Ficha de Palestra de Virgílio Távora, de 17/02/1964.

⁸⁴ Bispo de Crateús, destacou-se na ação social e educacional em sua Diocese. Em Crateús, os militantes do MEB, juntamente com Dom Frago, travaram resistência contra a determinação de suas demissões e transferências por pressão militar. A ação pastoral do MEB de Crateús acabou sendo desativada e a militante da JOC, a francesa Paulete Ripper, foi presa e acusada de subversão (PORTO, 2008, p. 60). Sobre as ações educacionais e pastorais de Dom Frago ver ainda: Porto, 2007; e Frago, Santos, Gonçalves, Calado e Frago. 2005.

se apenas o longo alcance do rádio, pois a televisão⁸⁵ há pouco fora implantada, as dioceses eram o melhor meio de divulgação e execução de uma política planejada de Estado. Além disso, as paróquias alaistradas por todo o território Cearense seriam excelentes informantes das necessidades mais imediatas e das ações exitosas do Plameg.

Foi no setor de Bem-Estar Social que os convênios entre Governo do Estado e Igreja Católica se tornaram mais evidentes, notadamente em projetos educacionais e de formação voltados para as camadas mais carentes da sociedade:

No setor do Bem-Estar Social, o governo visa, também, o estabelecimento de amplo programa de desenvolvimento de comunidades operárias urbanas e comunidades rurais, mediante um Plano de Integração de Atividades Sociais na Capital e no Interior ⁸⁶.

Para tanto, o Governo Estadual mobilizou diversos órgãos em parceria com setores da Igreja Católica:

A planificação de atividades, nesse sentido, vem sendo feita através do trabalho paroquial, com a integração de atividades das seguintes instituições:

- Arquidiocese, Dioceses e Paróquias;
- Secretaria de Trabalho e Assistência Social;
- ANCAR⁸⁷;

⁸⁵ A primeira emissora de Televisão no Brasil foi inaugurada por Assis Chateaubriand, em 18 de setembro de 1950, a TV Tupi Difusora de São Paulo (RIBEIRO, SACRAMENTO E ROXO). No Ceará, a primeira emissora de televisão somente foi inaugurada em 26 de novembro de 1960, A TV Ceará, canal 2, dos Diários Associados. “A emissora representava a expansão da cadeia associada pelo Nordeste, após instalar canais em Recife e Salvador naquele mesmo ano. A produção era tipicamente local, até porque o videotape ainda não havia chegado às emissoras, muito menos o sinal via satélite”. (CUNHA, 2009).

⁸⁶ Virgílio Távora, palestra em Campina Grande, PB, 17/02/1964, ficha 67.

⁸⁷ ASSOCIAÇÃO NORDESTINA DE CREDITO E ASSISTENCIA RURAL DO CEARA -ANCAR-CEARA.

- Departamento de Assistência ao Cooperativismo do SAIC⁸⁸;
- Escola de Serviço Social;
- CETRECE⁸⁹ – da Secretaria de Planejamento;
- Departamento Federal da Criança;
- Legião Brasileira de Assistência;
- Fichário Central⁹⁰;
- MEB – Movimento de Educação de Base.⁹¹

O Governador fez, em sua palestra, questão de afirmar que: “o Nosso Plano segue as diretrizes da Pastoral de Conjunto da Confederação Nacional dos Bispos Brasil (CNBB) e por isso mesmo é executado através da Arquidiocese, e dioceses com a colaboração do Governo”⁹²; e que o convênio entre o Governo do Estado e Arquidiocese de Fortaleza criou o Grupo de Trabalho e Ação Paroquial (GTAP) que passou a ter “a coordenação, controle e supervisão dos planos de Ação Paroquial aprovados”⁹³.

A CNBB havia sido criada em 1952, por iniciativa de Dom Helder Câmara, bispo auxiliar do Rio de Janeiro que lhe seria secretário geral por 12 anos seguidos. O fato de Virgílio mencionar o Plano Pastoral de Conjunto demonstra a aproximação do Governador com as diretrizes da Igreja Católica no pontificado de João XXIII.

Este Plano ao qual se refere o Governador do Ceará foi desenvolvido com base no Plano de Emergência da CNBB de 1962, elaborado a pedido do Sumo Pontífice e, embora fosse divulgado pelo Governador, ele somente seria

⁸⁸ Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio.

⁸⁹ Centro de Treinamento do Ceará.

⁹⁰ Fichário Central de Obras Sociais, criado pela *Lei nº 6372*, de 29 de junho de 1963, no governo de Virgílio Távora.

⁹¹ Virgílio Távora, palestra de Campina Grande, 17/02/1964, ficha 67.

⁹² Idem, idem.

⁹³ Idem, idem, fichas 67 e 68.

aprovado na VII Assembleia Geral da CNBB, em Roma, em 1965 (BEOZZO, 1993, p. 41). O Plano de Emergência estabelecia o rompimento dos bispos.

Com a concepção de missão da Igreja da neocristandade, reivindicando muitas inovações, inclusive melhor planejamento e coordenação pastoral, um papel mais ativo para o laicato, a renovação paroquial, um sentido de comunidade mais forte, práticas episcopais menos autoritárias. A despeito de uma inclinação nitidamente anticomunista, pediam importantes reformas sócio-econômicas (MAINWATING, 1989, p. 69).

As ações modernizadoras das políticas públicas voltadas para a educação daquele momento, consubstanciadas no Plano de Metas Governamentais, buscava se associar à ideia de fé atrelada à justiça social de parte da Igreja Católica da América Latina e do Brasil. Ao mesmo tempo, tomavam emprestada a ideia republicana herdada do jacobinismo da Revolução Francesa que identificava a educação como promotora do fim das desigualdades sociais (BOTO, 1996).

A educação seria o caminho para libertar o homem do jugo e das amarras impostas pelas diferenças sociais.

Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que através dela, poderiam ocorrer às necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado. [...] Das relações mestre e discípulo às determinações políticas do ato pedagógico, tudo isso seria considerado decorrente de um fator preliminar, concernente à identificação dos mecanismos propulsores do aprendizado humano. (BOTO, 1996, p. 21-22).

Com o apoio nessas duas matrizes, religiosa e republicana, as ações de Virgílio Távora davam atenção especial à educação escolar, o que pode ser observado a partir do diagnóstico feito sobre o número de escolas, os alunos matriculados, a qualificação de professores, a qualidade do material didático.

Em Fortaleza, o plano de trabalho de promoção comunitária abrangia todas as paróquias da Arquidiocese, mas, em especial, as comunidades de trabalhadores que viviam em áreas desassistidas, como a do Arraial Moura Brasil⁹⁴, em convênio com a Paróquia do Patrocínio, e a do Pirambu. A atuação do Grupo se voltava essencialmente para a formação educacional, não apenas escolar, mas também como forma de arregimentar lideranças das comunidades que deveriam ser constituídas como parceiras do Governo e da Igreja.

No final de 1963 e início de 1964, foi firmado um convênio entre o Governo do Estado e a Arquidiocese no valor de 50.000.000,00 cruzeiros para sindicalização rural. No bairro de Pirambu, por exemplo,

Em convênio firmado com a Paróquia, o Governo permitiu a contratação de 50 professoras, passando a oferecer, em 1963, mais de 1.500 matrículas novas no curso primário, além de colaborar para o funcionamento da Escola de Líderes Operários João XXIII e da Escola Profissional daquele bairro operário⁹⁵.

Foram desenvolvidos projetos semelhantes em Fortaleza, em parceria com a Arquidiocese nos bairros de Parangaba, Piedade, São Raimundo, Nazaré, Mucuripe, Monte Castelo, Floresta, Salete, Nossa Senhora da Paz, Remédios e Fátima, além de cidades próximas – Maracanaú e Guaiuba. As ações eram desenvolvidas partindo-se de intervenções feitas por membros do Grupo de Trabalho e Ação Paroquial (GTAP), juntamente com monitores do Plameg, que orientavam os líderes comunitários na elaboração de projetos a serem apresentados e submetidos à aprovação do Governo.

Foi, por exemplo, em 1964, que, na paróquia de Nazaré, a Ordem Italiana dos Padres Piamartinos fundou a Escola Profissional Padre João Piamarta, com apoio da Arquidiocese e do Governo do Estado. A escola dava

⁹⁴ Considerada, na época, uma das comunidades mais pobres, perigosas e violentas da cidade.

⁹⁵ Virgílio Távora, palestra em Campina Grande, PB, 17/02/1964, ficha 68 e 69.

educação formal primária aos alunos carentes do bairro do Montese e circunvizinhos. Ao cursar a 4ª. série primária, o aluno passava de um a dois meses por todas as oficinas ofertadas pela escola, quais sejam carpintaria, música, eletrotécnica, radiotécnica e tipografia. Ao ingressar na 5ª série, ele deveria fazer a opção por uma delas, após se submeter a alguns testes para o ofício desejado⁹⁶.

No São João do Tauape, Fortaleza, o Governo firmou convênio com a Escola Profissional daquele bairro, como afirmou o Governador “em prosseguimento à formação de mão de obra”⁹⁷. Pelos dados fornecidos, percebe-se que a formação era destinada aos alunos de escola primária e os cursos eram voltados para trabalhos de baixa remuneração: eram nove professoras primárias, destinadas à formação geral; três professoras de artes e letras, certamente para o curso de domésticas (50 alunas) e datilografia (26 alunos) e um professor de técnica mecânica para o curso de mecânico (20 alunos). Além dos 96 “alunos de ofício”, a escola tinha 260 “alunos de letras” e 160 “alunas de letras”.

O Governo equipou, ainda, uma Escola-Padrão em Fortaleza, sendo nomeadas 20 professoras para ela. Também foi reformado o prédio do Círculo Operário de Antônio Bezerra, para a instalação de uma escola profissional no local.

As ações voltadas para a formação de mão de obra não se davam apenas na Capital do Estado. Em Limoeiro do Norte, foram investidos, em 1963, 2. 771. 677,00 cruzeiros no Liceu de Artes e Ofícios para equipar uma oficina tipográfica. Foram criadas escolas de artes industriais em Maranguape, Baturité, Quixadá e Juazeiro do Norte, para as quais foram nomeadas 24 professoras.

⁹⁶ A banda de música do Colégio Piamarta tornou-se famosa, ao ser convidada para diversos eventos públicos e privados em todo Estado e chegou se apresentar para o Papa, no Vaticano. Muitos de seus integrantes se tornaram militares e passaram a fazer parte de bandas musicais das forças armadas e da Polícia Militar do Ceará e de outros estados.

⁹⁷ Virgílio Távora, palestra em Campina Grande, PB, 17/02/1963, ficha 63.

Uma educação planejada exigia pessoal qualificado. Para tanto, foram treinadas 84 professoras fora do Estado para vários setores: Técnica em Supervisão (16, em São Paulo; 51, no Recife; 3, em Belo Horizonte); Especialista em Educação (1, em São Paulo); Técnica Industrial (2, em Curitiba); Educação de adultos (3, em Recife); Currículos e programa (2, em Recife); Artes industriais (2, Rio de Janeiro); e Ensino Industrial (1, em Recife)⁹⁸.

O ensino primário também, em 1963, recebeu investimentos na qualificação dos professores. 2. 604 professoras receberam formação nos 04 cursos de: treinamento para classe de recuperação, 164; Monitoria, 165; Encontros e Seminários, 440; Treinamentos Regionais, 1 835. No mesmo ano, o governo desenvolveu um Programa para Aperfeiçoamento do Corpo Docente: 688 professoras na Capital e 1 981 no interior, e para 122 Supervisores⁹⁹.

Como se pode perceber, o Governo de Virgílio Távora buscou convênios com todos os setores da sociedade que se dispuseram a investir em educação, especialmente em educação profissional e com professoras qualificadas. Foi a Igreja Católica, porém, a principal aliada, em especial no interior do Estado. Afinal, nenhuma outra instituição teria maior grau de penetração do que a Igreja.

No Crato, por exemplo, foram firmados três convênios entre o Governo e a Diocese: O primeiro, no valor de 19.670.800,00 de cruzeiros, com o objetivo de

(...) organizar o meio rural da zona de sua jurisdição, através do preparo do homem para o desenvolvimento comunitário (...) permitiu a ampliação do Centro de Treinamento e, conseqüentemente, amplo programa de líderes rurais e

⁹⁸ Os dados são todos retirados da palestra de Campina Grande. Em nenhum momento, o Governador falou em professores, somente em professoras;

⁹⁹ Idem

operários (...) e previa a aquisição de transporte para o trabalho em 44 municípios¹⁰⁰.

O segundo, “no valor de 8.000.000,00 de cruzeiros, para levantamento das necessidades educacionais, tendo em vista a instalação de 200 novas classes de alfabetização de adolescentes e adultos na zona”¹⁰¹;

O terceiro, bem maior, no valor de 37.658.002,00, foi firmado em 31 de janeiro de 1964, que se estendia às 26 paróquias da Diocese do Crato,

(...) visando a organização rural, através de cursos que preparem o homem do campo para o desenvolvimento e a organização de sua comunidade, objetivando: preparo de líderes da região; organização de 100 conselhos de comunidades rurais; treinamento de 60 líderes rurais; preparação de 60 professoras para alfabetização de adultos e catequese; ministração de 37 cursos de ruralismo; colaboração com o Governo no treinamento de funcionários estaduais lotados em Crato; 2 cursos do Movimento por um Mundo Melhor¹⁰².

O convênio previa, inclusive, a aquisição de um *jeep* para o transporte da equipe volante dos trabalhos nas 26 paróquias da Diocese do Crato.

Em Iguatu, o Convênio proporcionou a instalação de uma Escola de Líderes¹⁰³ e o treinamento de 60 líderes rurais e de 29 vigários-líderes. Na Escola de Líderes, eram previstos cursos de: “Liderança, Sindicalismo, Cooperativismo, Realidades Brasileiras, Conscientização Cristã, Doutrina Social, Desenvolvimento de Comunidades”¹⁰⁴. A ideia era que estes líderes

¹⁰⁰ Virgílio Távora, palestra em Campina Grande, PB, 17/02/1964, ficha 69.

¹⁰¹ Idem, idem, ficha 70.

¹⁰² Idem, idem.

¹⁰³ Segundo informações de Virgílio Távora, em todo o Estado foram formados: 220 líderes na Diocese do Crato, 60 em Limoeiro, 140 em Iguatu e 518 em Fortaleza (Virgílio Távora, Palestra em Campina Grande, ficha 73).

¹⁰⁴ Virgílio Távora, Palestra em Campina Grande, ficha 71.

formados passassem a atuar na comunidade na organização de trabalhos com vistas ao desenvolvimento comunitário.

A intenção na formação dos líderes era de “cooptação política”, na qual os líderes acreditavam ter uma participação política, quando esta não passava de uma concessão, pois deveriam atuar dentro dos limites estabelecidos pelo próprio Estado, num “sistema de participação política débil, dependente, controlada hierarquicamente, de cima para baixo”. (SCHWARTZMAN, 1982, p. 59).

Considerando as informações e os dados apresentados por Virgílio Távora em suas palestras e as notícias dos jornais do Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro, é fácil identificar o fato de que o Plameg, no setor educacional, por meio do PEE possibilitou consideráveis avanços.

No ensino normal, o Governo do Estado oferecia, no início de 1964, 1.200 vagas no Centro Educacional do Ceará, chegando algumas vagas a ficar ociosas, o que significava, na prática, a preocupação em formar professoras para o ensino primário e ginasial. Para o ensino secundário, foram criados, no mesmo ano, dez anexos¹⁰⁵, cujo principal objetivo era “descentralizar o ensino e atender aos que desejam estudar, representa o grande objetivo visando à melhoria qualitativa e quantitativa do ensino ginasial”¹⁰⁶.

Segundo, ainda, as fichas da mesma palestra de Virgílio Távora, em 1963, foram alfabetizadas 6.103 pessoas em Fortaleza e 12. 450 no interior. Para recuperação e ampliação dos prédios escolares, o Estado foi dividido em sete regiões, de acordo com o que fora estabelecido no processo de implantação do Plameg¹⁰⁷. Uma cidade de cada região foi escolhida para se realizar uma reunião e definir as prioridades. Como resultado, no ano de 1963,

¹⁰⁵ O anexo era uma forma de ludibriar a legislação que fazia uma série de exigências para a criação de uma escola. Como o anexo funcionava como se fosse uma ampliação de uma escola já existente, fugia à burocracia, o que facilitava a expansão rápida da rede escolar.

¹⁰⁶ Virgílio Távora, Paraíba, 17 de fevereiro de 1964, fichas 59 e 60.

¹⁰⁷ Ver Anexo IV com o mapa das sete regiões.

foram recuperados 141 prédios escolares e 36 foram ampliados, conforme distribuição abaixo:

Regiões	Municípios	Prédios recuperados	Prédios ampliados
Canindé	23	95	4
Cariri	29	94	7
Crateús	18	51	10
Limoeiro	16	51	4
Iguatu	18	71	2
Baturité	10	42	2
Sobral	27	65	7

FONTE: Fichas de palestra de Virgílio Távora, em 17/02/1964.

Um aspecto, no entanto, pode aqui ser destacado. Os líderes deveriam ser orientados pelos vigários e deveriam desenvolver projetos sob orientação dos monitores do Plameg, como bem salientou Virgílio Távora em sua palestra em Campina Grande. A ação não visava à autonomia das comunidades, mas ao atrelamento institucional das lideranças com a Igreja e o Estado. Afinal, os planos apresentados somente teriam aprovação garantida se estivessem de acordo com as linhas gerais do Plameg – indústria, energia, estradas, água e agricultura produtiva.

As ações surtiram efeitos em pouco tempo. Não por acaso, o Estado do Ceará era constantemente elogiado, juntamente com seu Governador, tanto na imprensa como nos meios políticos, como sendo um Estado onde reinava a

paz no campo, como se pode observar no *Unitário*, ao reforçar a importância de ser mantida a União pelo Ceará e elogiar o Plameg: “Na hora conturbada que a nação atravessa, o Chefe do Executivo cearense não esconde a sua alegria de poder apontar a nossa terra como uma ilha de trabalho e paz”¹⁰⁸.

O jornal se referia às palavras ditas por Virgílio Távora à *Folha de São Paulo* ao desembarcar no Rio de Janeiro, em 16 de janeiro de 1964, para tratar dos últimos detalhes com o presidente João Goulart sobre as obras finais da chegada da energia de Paulo Afonso a Fortaleza, prevista para o ano seguinte.

Naquele momento, Virgílio Távora se pronunciou sobre o Decreto da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA) que estabelecia a desapropriação das terras às margens das rodovias. Segundo o jornal *Unitário*:

o chefe do executivo cearense revelou que no seu Estado, ao contrário do que ocorre em outras áreas nordestinas, reina completa paz no campo... Sobre as reformas salientou o Sr. Virgílio Távora que: ‘Elas não nos intimidam; pelo contrário, somos favoráveis a uma revisão de nossa estrutura econômica, mas somos também partidários do bom senso, do equilíbrio e da objetividade na tomada de posições e na conquista de soluções para os nossos problemas’¹⁰⁹.

O mesmo se pode perceber na coluna de Lustosa da Costa, no mesmo jornal, citando o jornal *O Globo* que publicara uma entrevista do deputado do Rio de Janeiro, Nina Ribeiro.

O parlamentar Lacerdista declarou que o Ceará caminha para a liderança da região nordestina, como resultado do atual governo. Definindo o Ceará como definem os próprios nordestinos ‘uma ilha verde num oceano de desordem’ manifestou que aquele Estado é o único no Nordeste onde não há invasão de terras, nem clima para isso. ‘Os cearenses aguardam a reforma agrária que, sabem, será feita em moldes

¹⁰⁸ Jornal *Unitário*, 05 de fevereiro de 1964, p. 4.

¹⁰⁹ Jornal *Folha de São Paulo*, 16 de janeiro de 1964, 1º. Caderno, p. 3.

democráticos'. Seja qual for a intenção do deputado lacerdista, promover o Governador Virgílio Távora, em detrimento do Governador Miguel Arraes, cortejar o nosso Chefe do Executivo para aproximá-lo de seu Chefe da Guanabara, trata-se de um grande serviço ao Ceará¹¹⁰.

Vê-se que o jornalista tem uma posição muito clara em defesa de Virgílio Távora e de ataque a Miguel Arraes, à época governador de Pernambuco onde era crescente a atuação das Ligas Camponesas¹¹¹. Ao que me interessa observar, porém, a administração de Virgílio Távora ganhou notoriedade na imprensa nacional. Não por acaso, seu nome começou a ser cogitado para compor a vice-presidência pela legenda da UDN no pleito de 1965¹¹². Suas afinidades com políticos do Rio de Janeiro vinham do tempo em que fora ministro da Viação e Obras Públicas, quando liberou a verba para o Fundo Rodoviário do governo Lacerda, na Guanabara¹¹³.

As notícias sobre o Ceará de Virgílio Távora, o Plameg, a aliança com a Igreja Católica nas práticas educativas e nos projetos sociais e a forma como a reforma agrária tendia a ser conduzida, eram bem diferentes do que se divulgava sobre os estados vizinhos, principalmente Pernambuco e Paraíba.

¹¹⁰ Jornal *Unitário* 16 de fevereiro de 1964, coluna Paulo Lustosa, p. 2.

¹¹¹ Sobre a origem e funcionamento das Ligas Camponesas, ver Montenegro, 2003, p. 241-271; Azevedo, 1982.

¹¹² Virgílio Távora, ao mesmo tempo em que alimentava as notícias sobre o Plameg, se mentinha discreto com relação às eleições de 1965; afinal o sucesso do Plameg dependia dos vínculos econômicos, políticos e até pessoais do Governador com as principais lideranças nacionais dos mais variados matizes políticos, como se pode perceber nos jornais da época: "De Adhemar de Barros vem recebendo os incentivos do Banco do Estado de São Paulo; de Magalhães Pinto, de quem é compadre, nada pode dizer, pois atingiria Lacerda, o mais forte candidato a candidato de seu partido, a UDN; de Jango (que não tem candidato), VT também procura se manter ao seu lado, inclusive elogiando alguns pontos (dinheiro para trazer Paulo Afonso até Fortaleza)" (Jornal *Unitário*, *Esquina*, coluna de Luciano Diógenes, 19 de janeiro de 1964).

¹¹³ O Fundo Rodoviário consistia numa "continuação da estrada federal BR-101 por dentro da cidade. A partir da Rio-Santos seria construída uma avenida entre o Recreio Bandeirantes e a Barra da Tijuca, abriria-se o túnel Dois Irmãos, um trecho que estava por fazer da avenida Borges Medeiros, o túnel Rebouças, o viaduto dos Marinheiros e a ponte Rio-Niterói, por onde a estrada continuaria seu percurso em direção ao norte do país" (PEREZ, 2007, p. 230). A administração de Lacerda construiu o trecho da Avenida Borges de Medeiros, o viaduto dos Marinheiros e túnel Rebouças. O restante do projeto foi concluído nos governos militares.

Ocorre que as populações rurais eram o fundamento de poder das elites cearenses. Naquele momento, com a industrialização, a urbanização e a alfabetização, faziam-se necessárias novas formas de dominação e poder: “aquele contingente passou a ser disputado não somente por agentes à esquerda ou à direita, mas também entre os diferentes grupos localizados no interior de cada um desses polos”. (GRYNSPAN e DEZEMONE, 2007, p. 216).

Se o futuro apontava para a organização sindical de trabalhadores rurais, Virgílio entendia que melhor seria o Estado em parceria com a Igreja fazê-lo, para evitar que se repetisse no sertão nordestino o que ocorrera em Cuba, China e Vietnã, onde as mudanças vieram de forma radical do campo para a cidade¹¹⁴.

A sensação de tranquilidade no campo e na cidade proporcionada pelas práticas educativas e de assistência social do Governo Estadual em parceria com a Igreja, somada ao projeto de infraestrutura do Plameg, pautado em energia, água e estrada, era usada como moeda de troca para atrair investimentos de industriais do sul do País para o Ceará. Veja-se como o diretor do Departamento Estadual de Estatística, Waldehyr Furtado do Nascimento, apresentou o Ceará à imprensa paulista:

(...) o governo do coronel Virgílio Távora, tem procurado, num esforço inaudito vencer a barreira do subdesenvolvimento, procurando através de um planejamento bem concatenado, criar condições de infra-estrutura que permitam atingir uma fase de desenvolvimento econômico com a grande vantagem – e para isso chamamos atenção dos capitães da indústria de São Paulo – de ter assegurado absoluto clima de paz e tranquilidade, fatores essenciais para o estímulo e para o êxito dos grandes investimentos de natureza privada.¹¹⁵

¹¹⁴ A Revolução Cubana (1959) e a tática guevarista do foquismo serviram de inspiração para a formação das Ligas Camponesas, ao mesmo tempo em que garantiram apoio com armas, financiamento e treinamento (ROLEMBERG, 2001).

¹¹⁵ Discurso reproduzido no Jornal *Unitário*, de 20 de fevereiro de 1964.

Com a Diocese de Limoeiro do Norte, o convênio previa um programa massivo de “sindicalização rural, cooperativismo e ajuda às escolas profissionais do Patronato Santo Antonio dos Pobres”¹¹⁶.

O grande esforço do Governador em investir em educação significava não apenas a formação de mão de obra qualificada, mas também formar pessoas comuns e seus líderes que, em reconhecimento às ações do Plameg, garantissem a propalada paz no campo à espera de que as reformas estruturais fossem feitas pelo Estado com o seu apoio. Portanto, mais do que uma atitude coronelística, as ações de planejamento tinham um caráter populista de dar vez ao povo sem dar-lhe direito de voz.

¹¹⁶ Idem, Palestra em Campina Grande, ficha 72.

5. O *Livro da Professora* – além do Plameg e do PEE

5.1. O Livro da Professora - matrizes e concepções de educação e de sociedade

O Planejamento burocrático e estrutural da educação cearense estava pronto em 1963. Após o mapeamento da educação escolar, no segundo semestre daquele ano, o Governo passou a investir em programas estruturais, como construção, ampliação e restauração de prédios escolares, além de compra e distribuição de material de serviços e equipamentos. Houve, ainda, uma preocupação na qualificação de professores e técnicos e de investimento na estrutura curricular do Estado. Para tanto, foi convocada uma nova comissão, desta vez para preparar o currículo da Alfabetização e do Ensino Primário, o qual recebeu o título de *O Livro da Professora*¹.

Assim como o Plameg e o PEE, o *Livro da Professora* expressa as contradições e complementaridades dos projetos políticos e educacionais apresentados na época como forma de modelar a sociedade brasileira. Na abertura do Livro encontra-se um texto, “A PALAVRA DO GOVERNADOR”, no qual se tem uma dimensão das intenções nacional-desenvolvimentistas do Governante:

A educação é a chave de desenvolvimento. É o caminho básico da emancipação de um povo. Uma só geração, a que não tenham faltado os meios para uma verdadeira educação, será capaz de construir uma Pátria livre, digna e feliz ².

¹ O Livro da Professora foi publicado em duas edições: uma em 1964 e outra em 1966. Para esta pesquisa, foi usada a 2ª. edição (com tiragem de 40.000 exemplares), que pode ser encontrada na Biblioteca da Universidade Federal do Ceará e na Biblioteca do Colégio Municipal Filgueiras Lima. Ao final da pesquisa o professor Dr. Germano Magalhães me enviou uma cópia da 1ª edição, o que me possibilitou identificar que as mesmas não diferem em texto e imagens.

² Virgílio Távora, texto de abertura do *Livro da Professora*, p. 7.

E acrescentava um dos objetivos a serem atingidos pelo seu Governo e pela educação: “preparar o homem comum para a tarefa de produção progressivamente mais especializada”³. Ou seja, caberia à educação qualificar este homem comum para o seu projeto de desenvolvimento econômico baseado no tripé água-energia- estrada, para industrializar. Onde a indústria não fosse possível, o mesmo tripé seria para desenvolver as atividades agrárias de forma mais eficiente e produtiva. Em ambos os casos, necessitava-se de mão de obra qualificada.

Já os autores responsáveis pelo *Livro da Professora*, destacando-se a professora Luiza de Teodoro, percebiam a educação como um meio para a “promoção do homem através do diálogo entre aluno e professor. Entre professor e diretor. Entre escola e comunidade, pais e mestres. Entre educadores e Secretaria de Educação”⁴, e o aluno visto como parte do processo ensino-aprendizagem, como sujeito “participativo capaz de ver, julgar e agir”.

Princípio caro à Ação Católica:

(...) *ver, julgar e agir* implicava substituição do ideal de submissão à suposta vontade de Deus, no tocante às diferenças econômicas, sociais e de acesso à educação entre as diversas camadas da população pelo ideal de mudanças e de participação nas mudanças⁵.

As palavras do Governador identificam uma educação com objetivos utilitaristas. Para ele, o progresso humano seria possível na medida em que a escola fosse capaz de preparar as crianças para se inserirem no setor produtivo com base em uma educação fundada em “raízes fincadas na realidade humana e social” objetivando “o progresso da comunidade”.

³ Idem, idem.

⁴ Livro da Professora, p. 9.

⁵ Depoimento de Paulo Rosas. IN: Romaro, 2001, p. LXI.

Ao contrário, a comissão de educadores percebia a educação centrada na pessoa do aluno, que deveria ser desafiado a desenvolver as habilidades que lhes são inerentes por meio dos métodos ativos de aprendizagem. Portanto, teoricamente, não seria o mercado ou o setor produtivo que deveria definir o que ensinar, mas as necessidades do próprio aluno inserido no meio social no qual se encontrava. Na prática, este meio social não estava desvinculado do setor produtivo, sendo este parte daquele.

Assim, uma das inovações do Livro da Professora não estava em suas justificativas e objetivos sociais e econômicos, mas em suas propostas para o processo de aprendizagem, que deveria centrar-se no aluno e não no professor, como era até então, o que o aproximava, também, da Pedagogia da Escola Nova, segundo a qual o professor passava a ser “um estimulador e orientador da aprendizagem. A escola deixa de ser um ambiente de sujeição, de disciplina, de silêncio para ser um ambiente de alegria, pesquisa e dinamismo”. (NOGUEIRA, 2001, p. 28).

Para os educadores, a ação educativa deveria partir de uma relação dialógica, entre o ser que se educa, e não que é educado, e o educador. O diálogo de sala de aula deveria se estender a todos os que compunham a escola e/ou estavam envolvidos no processo educativo. Identifica-se, dessa maneira, a influência da epistemologia piagetiana, base da educação interacionista de educação e construtivista da contemporaneidade, que se tornaram “praticamente hegemônicas no pensamento pedagógico dos anos de 1970 e 1980”. (DELACOURS-SILVIE, 2011, p. 106).

A proposta pedagógica libertadora se evidenciava em várias passagens do Livro da Professora, como quando os organizadores afirmam um novo conceito de educação que enfatize a autonomia do aluno, devendo levar em consideração o fato de que o “professor: ELE NÃO ENSINA; AJUDA O ALUNO A APRENDER. APRENDER É APRENDER A PENSAR. PENSAR é agir sobre as coisas”⁶. Daqui é possível definir dois aspectos. O primeiro diz

⁶ Sempre que o *Livro da Professora* se refere ao método de ensino-aprendizagem e suas bases teóricas ou filosóficas há um apelo para expressões com letras em caixa alta, como

respeito às relações com a Psicogênese. De acordo com a proposta publicada pela Secretaria de Educação, a professora teria o papel de mediadora da aprendizagem, uma posição típica do interacionismo piagetiano, segundo o qual:

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre as formas distintas. (PIAGET, 1983, p. 6).

Se, inicialmente, não há sujeito nem objeto concebidos epistemologicamente, e se o conhecimento vai depender dos instrumentos mediadores deste com aquele e vice-versa, caberá ao professor assumir o papel de criar o ambiente de mediação, sendo ele, portanto, o próprio mediador.

Segundo aspecto a considerar é a proximidade com a ideia de educação libertadora, ainda que este conceito não estivesse bem definido e ainda não fosse atribuído a Paulo Freire, o que ocorreria com a publicação de sua obra de maior destaque, *Pedagogia do Oprimido*⁷. Ou seja, apesar deste princípio filosófico de educação ser atribuído a Paulo Freire, ele estava presente nos diversos grupos de militantes educadores, principalmente naqueles ligados à Igreja Católica, considerando que eles e suas ideias circulavam em todo Nordeste brasileiro.

Perceba-se que o Livro da Professora antecede à primeira edição da clássica publicação de Paulo Freire, que, em 1967, não só expressa ideia muito

forma de chamar atenção aos seus leitores. As citações aqui reproduzidas seguem o mesmo padrão.

⁷ A primeira edição da *Pedagogia do Oprimido* data de 1967, enquanto o Livro da Professora foi publicado pela primeira vez em 1964.

semelhante do que seja aprendizagem, como usa do mesmo artifício das letras em destaque:

NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, NINGUEM SE LIBERTA
SOZINHO: OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO,

ou

NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI
MESMO OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI,
MEDIATIZADOS PELO MUNDO (FREIRE, 1987, p. 52 e 68)

Os princípios filosóficos humanísticos que nortearam o Livro da Professora não eram fruto da elaboração de um intelectual ou de uma pessoa, mas do solidarismo cristão libertário e autonomista que circulava na troca de ideias e práticas por todo o Nordeste e algumas áreas do Sudeste, no início dos anos de 1960.

Outra influência marcante na elaboração do Livro da Professora foi a de Piaget, perceptível nas citações feitas pelos organizadores do Livro, como: “acreditamos que nenhuma mudança de mentalidade se faz pela imposição, nem de um dia para o outro. Sabemos que ‘nada inteiramente novo (sic) pode ser aprendido’ (J. Piaget)”⁸. Ou, ainda, quando ressaltam que a nova didática deve tomar “conhecimento da realidade do ser humano, do mecanismo do pensamento, das necessidades próprias da cada fase de sua evolução. Por isso, escolhemos o método PSICOGENÉTICO como base científica do nosso trabalho”⁹. Embora identificando os estágios da evolução do pensamento e da aprendizagem de forma mecânica, o “Livro da Professora” expõe o método pedagógico denominado de PSICOGENÉTICO, mais uma vez sob influência de Piaget,

⁸ *Livro da Professora*, p. 12.

⁹ *Idem*, p. 11.

(...) como base científica”, segundo o qual a aprendizagem se processa em três fases: a síncrese, a análise e a síntese: “a infância é o período SINCRÉTICO; a adolescência é o período ANALÍTICO; a maturidade é o período SINTÉTICO (IDEM).

No *Livro da Professora* havia uma preocupação em estabelecer uma transição que pusesse fim ao que seus próprios elaboradores chamaram de ensino tradicional em busca de uma “PEDAGOGIA MAIS REFLEXIVA” (IDEM) capaz de romper com a tradição dos currículos concêntricos e das matérias, objetivando uma educação com procedência em uma realidade social na qual estava inserido o educando. Os elaboradores do *Livro da Professora*, no entanto, não saíram do “campo de visão do outro e do espaço por ele controlado” (CERTEAU, 1994: 100), tanto que, quando veio o golpe civil-militar, estes projetos não foram capazes de gerar resistências.

Os golpistas de 1964 não pouparam a educação: o PNE foi extinto 14 dias após o 31 de março e todos os projetos alternativos de educação que fugiam ao controle do Estado foram eliminados aos poucos, como o MEB, de onde tinham saído os articuladores do *Livro da Professora*, apesar das resistências em contrário, como a desencadeada por Dom Delgado no Ceará (PORTO, 2008).

No dia 4 de abril de 1964, o *Unitário* noticiava as prisões por conta do golpe:

Está tendo prosseguimento a chamada ‘operação limpeza’ com a prisão de elementos reconhecidamente comunistas cujas atividades somente agora estão sendo conhecidas em sua gravidade, os quais se encontravam infiltrados em todos os setores da administração pública, compreendendo cargos federais e estaduais¹⁰.

¹⁰ Jornal *Unitário*, 4 de abril de 1964.

A reportagem afirmava ter conseguido “parte da relação de pessoas presas”, dentre elas os irmãos Evaristo e Edgar Linhares¹¹, ambos membros da Secretaria de Educação e trabalhando a serviço de Virgílio Távora no Plameg.

Por mais despótico que seja, no entanto, o Governo é incapaz de exercer o pleno controle sobre a sociedade. Práticas educativas alternativas permaneceram, muitas vezes utilizando verbas públicas do Estado. Com o *Livro da Professora*, não foi diferente, como se pode perceber nas atuais Diretrizes Curriculares da Educação do Município de Fortaleza:

Em 1964, o Governo do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação lançou e apresentou O Livro da Professora – currículo para a escola primária do Ceará. Essa preciosa publicação, resultado da elaboração de equipe multidisciplinar coordenada pela professora Luiza de Teodoro Vieira, foi um marco na história da educação no Ceará e tornou-se referência na orientação curricular da escola pública, desde o ano de seu lançamento (1964) até o início da década de 1980. Sua utilização na rede municipal de escolas de Fortaleza não foi diferente – o livro permaneceu por muito tempo sendo utilizado para consulta por diferentes profissionais da educação municipal da Cidade¹².

O *Livro da Professora* foi uma forma de pensar e praticar a educação no Ceará que marcou a vida profissional de todos os que participaram de sua elaboração, criação e produção. Até mesmo dos estagiários do grupo de trabalho da Secretaria de Educação do Ceará, como a

¹¹ Além dos dois irmãos, eram apresentados os seguintes nomes, todos acusados de subversão: “o Deputado Branchard Girão, Prof. Américo Barreira, Dr. Olavo Sampaio, Vereador Tarcísio Leitão, José Jatay, Carlos Jatay, Luiz Edgar Cartaxo, Cícero Sá Pereira, os líderes sindicais José Gondim, José Dario Barbosa e Francisco Rodrigues Gonçalves e os linotipistas da oficina da Livraria Colegial Jacques de Andrade e Raimundo Cordeiro”. Eram declarados ainda como foragidos, dentre outros, “os jornalistas Peixoto de Alencar, Nazareno Albuquerque, Dep. Anibal Bonavides, e o conhecido agitador Edmundo Maia” (Jornal *Unitário*, 04 de abril de 1964).

¹² Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. TEIXEIRA, Flávia Góes e DIAS, Ana Maria Iório (orgs.). Fortaleza: Edições SME, 2011, p. 16.

professora Guaraciara Barros Leal destacou em recente Dissertação de Mestrado:

Tive o privilégio de ver nascer o primeiro currículo para a escola primária cearense, denominado *O Livro da Professora* e, mais que isso, de participar das discussões que o gestaram. O sentimento de todos era de que aquele seria o início de um novo momento para a educação pública do Ceará. E o foi, apesar da ditadura que se avizinhava. Nós, jovens estudantes e professores recém-formados, colaborávamos com a equipe de educadores que pensava o projeto e, principalmente, aprendíamos. Iniciar a vida profissional convivendo, produzindo, criando, interagindo com pessoas comprometidas e apaixonadas pelo que fazem e acreditam, certamente, ajustou o meu rumo. Conservo, além do respeito, grande carinho e admiração para com cada uma daquelas pessoas. Muitas delas permanecem referências para mim, mais de quarenta anos depois. Naquela época introduzi-me no entendimento da dimensão social da educação, e essa foi talvez a grande oportunidade que tive, no mínimo, o começo de tudo o que eu viveria no exercício futuro de funções públicas. (LEAL, 2011, p. 20)

Em contrapartida, ante a impossibilidade de estabelecer, pela via democrática, uma educação voltada preferencialmente para o mercado de trabalho e não para a formação do homem solidário, como propunha o Livro da Professora, os mentores do regime militar redirecionaram a educação brasileira a partir da Ideologia do Desenvolvimentismo e da Segurança Nacional, estabelecida com o golpe.

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

O sonho foi abortado e os “notáveis” foram transformados em subversivos. Abriu-se o caminho para o autoritarismo de Estado que facilmente recebeu a adesão do Governador Virgílio Távora. Mesmo assim, este não

deixou de proteger os “notáveis” da educação, especialmente Luiza de Teodoro, o que não impediu que os educadores fossem transformados em “nocivos aos destinos do ensino”, como salientava o jornal *Unitário*, mesmo fazendo questão de isentar o Governador:

Comenta-se à larga na cidade, que a Secretaria de Educação do Ceará, a despeito da vigilância do Sr. Cel Virgílio Távora Governador do Estado reúne influências de ordem nociva ao destino do ensino entre nós. Tanto o titular da pasta o Sr. Hugo Gouveia como o seu secretário adjunto, até o momento não se perceberam da ação nefasta desses elementos que precisam ser chamados a uma definição, principalmente agora, em face da reintegração do país à normalidade democrática¹³.

Perseguidos pelos jornais locais de maior circulação, os professores foram colocados em suspeição sobre o verdadeiro papel desempenhado na Secretaria de Educação:

Supostos técnicos de educação a serviço do comunismo enfeixam todos os poderes daquele importante setor educacional preterindo os democratas que não tem oportunidade de fazer valer os seus princípios. Seria, portanto, indispensável que o governador do Estado mandasse apurar a atuação do Sr. Alcir Castro de Araujo, considerado <<dono>> do Ensino Médio em nosso Estado; do Sr. Edgar Linhares; da sra. Luiza de Teodoro, que embora se declare representante da JUC é receptível às ideias extremistas; do Sr. Roberto Vieira, da UNE, que tem acesso direto ao próprio gabinete do governador do Estado.¹⁴

As principais acusações contra eles, segundo, ainda a mesma matéria, era de que eles eram responsáveis pela “introdução do método Paulo Freire e orientadores de diversas células comunistas em Fortaleza”¹⁵. Havia,

¹³ Jornal *Unitário*, 04 de abril de 1964.

¹⁴ Idem, idem.

¹⁵ Idem, idem.

portanto, uma campanha contra as inovações educacionais do PEE e do Livro da Professora que eram associadas ao método Paulo Freire e ao comunismo.

A campanha contra o método Paulo Freire já vinha se consubstanciando mesmo antes do golpe. Em 02 de fevereiro de 1964, o jornal cearense *Unitário* reproduziu um depoimento da Secretária de Serviços Sociais do Rio de Janeiro, Sandra Cavalcante, cujo governador era Carlos Lacerda. Segundo a Secretária, o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos era um embuste, o que havia de mais torpe e mentiroso na educação”¹⁶. A Secretária ressaltava como funciona o método, que não seria “nenhuma novidade”, para depois desqualificá-lo e criticá-lo:

Consiste em usar palavras do vocabulário normal de todos os dias do adulto para com essas palavras fazer o conteúdo do adulto e as letras que o compõem, ensinando assim a ler. Se negarmos um adulto e quisermos impingir-lhe uma cartilha de criança ele se sentirá desambientado porque as palavras que estão ali gravadas são próprias do mundo da criança. Mas se ao contrário lhe ensinamos já com palavras de seu uso, o adulto progride mais no aprendizado¹⁷.

Segundo a Secretária, o problema não era o método e sim as intenções:

Mas se na hora de ensinar-lhe a palavra eu dou-lhe um conteúdo revolucionário, ou coloco na cabeça dele um conceito sobre a palavra. Não é o método que é ruim. É a intenção. Intenção que está sendo apontada já na preparação dos monitores.

Sandra Cavalcante fez questão de narrar uma experiência que, segundo ela, alunos de Filosofia do Rio de Janeiro teriam vivenciado ao tentarem contato com o Método Paulo Freire que vinha sendo desenvolvido em

¹⁶ Jornal *Unitário*, 02 de fevereiro de 1964.

¹⁷ Idem, idem.

larga escala no Estado de Pernambuco. Segundo a Secretária, a surpresa dos estudantes começou já no ônibus, quando os estudantes eram transportados para um com unidade do Recife.

A sua surpresa começou quando viajando no ônibus que conduzia os monitores a uma povoação vizinha de Recife, ouviram que todos cantavam o Hino Nacional Cubano e a Internacional. Ao chegar a escola uma menina de 16 anos fez questão de desalinhar os cabelos e descalçar os sapatos antes de entrar na sala de aulas, para melhor se identificar com os estudantes pobres.¹⁸

A Secretária associa o Método à revolução cubana e à Internacional Comunista. Assim, o depoimento demonstra a intenção de relacionar as ações alfabetizadoras freireanas ao comunismo. E a Secretária vai mais além, pois, segundo ela, a aula se centrava na palavra *lombriga* e os alunos do Rio de Janeiro se sentiram surpresos ao presenciarem o seguinte diálogo entre a “professorinha” e os alunos:

Vocês sabem o que é uma lombriga?

Você precisam se defender da lombriga. Sabem qual a causa da lombriga?

E a classe em peso: o latifúndio, é o latifúndio; concluíam os alunos para os estarrecidos estudantes cariocas.¹⁹

Não obstante apenas desqualificar o método, era preciso fazer o mesmo com os seus executores. Vale observar a forma como a alfabetizadora é tratada pela Secretária como “meninota” e “professorinha”. A Secretária conclui:

¹⁸ Idem, idem.

¹⁹ Idem, idem.

Isto é para que os senhores vejam a que ponto está sendo levado este povo espoliado e enganado miseravelmente por estes mistificadores treinados e com o dinheiro do povo através do Ministério da Educação para levar à massa o fermento da subversão e do ódio às instituições democráticas. O fim disso tudo não se iludam, é conseguir em certas áreas mais votos para as próximas eleições. Este é o objetivo final de toda essa trama contra a Nação.²⁰

Por fim, a Secretária atrela as supostas intenções revolucionárias ao Governo Federal do presidente João Goulart. Em boa medida, isso explica as perseguições aos professores contratados pelo governador Virgílio Távora, após o golpe de 1964, uma vez que eles eram associados ao Método Paulo Freire e, conseqüentemente, ao comunismo.

5.2. O Livro da Professora: comportada, mediadora e renovadora.

O *Livro da Professora* fazia propostas de ações bastante inovadoras para a época, considerando a fundamentação teórica e as bases filosóficas, mas não se desvinculava das tradições culturais habituais de então, o que pude identificar ao analisá-lo os conteúdos, nas metodologias, na sua estrutura, nas palavras escritas e nas imagens representadas nas ilustrações.

Em sua capa, por exemplo,²¹, aparece o desenho de uma moça com cabelos curtos e bem penteados, vestida com uma blusa que lhe cobre os braços pela metade, mas frouxa o suficiente para que ela possa escrever no quadro negro e apagá-lo. A professora, representada de forma pudica, expressa um ar de seriedade, confiança e simpatia e traz um livro colado ao corpo como a protegê-la, o próprio Livro da Professora. De pano passado à altura da fina cintura coberta por uma saia pouco rija e pregueada que lhe

²⁰ Idem, idem.

²¹ Ver ANEXO V

favorece o deslocamento na sala com seus pés cobertos por sapatos fechados e meias que lhe cobrem dos tornozelos até a altura dos joelhos.

A típica normalista, de olhar angelical e com expressão de autoridade, é uma idealização bem distante das professoras malvestidas da rede pública estadual que sobreviviam às custas de empregos conseguidos por acordos clientelistas e lhes rendiam salários exíguos pagos geralmente atrasados. As professoras reais eram, quase sempre, refém dos governadores, prefeitos, deputados e senadores. Cada vez que havia uma troca de poder, muitas eram postas na rua ou transferidas para escolas de localidades distantes de suas residências, tornando-se a manutenção do emprego impraticável.

A contracapa do Livro trazia uma referência em letras grandes, em negrito em alusão ao PLANO DE METAS Plameg – MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA DO HOMEM – EDUCAÇÃO E CULTURA. No Plameg, uma das seções trazia uma reflexão sobre educação como um dos fatores de melhoria das condições de vida. Na parte inferior da contracapa, vinha nova alusão ao Plano de Metas, agora com a expressão “do governo VIRGÍLIO TÁVORA”. Ou seja, apesar da proposta do Plano ser da racionalidade impessoal do Estado, não se perdia a oportunidade de ressaltar o personalismo em torno da imagem do Governador.

O título do *Livro da Professora* nos revela uma prática ainda predominante, embora já bastante criticada por alguns teóricos da educação (FREIRE, 1997; NOVAES, 1984), e que estava se consubstanciando na época: a ideia de que a escola era uma extensão do lar e a professora, no feminino mesmo, como é intitulado o projeto do Livro da Professora²², a extensão da mãe (a tia).

Mesmo nos dias atuais, ainda é comum o título de “tia” para as professoras do ensino fundamental (nos anos de 1960 denominado de ensino primário), devendo elas assumir as tarefas de mãe. Segundo Freire, chamar as

²² Ao longo de todo projeto, a expressão aparece no feminino; em nenhum momento surge a dicção no masculino – professor.

professoras de tias é uma forma de torná-las “seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves” (1997, p. 9).

No Livro da Professora, a denominação de “tia” não é utilizada, pois a professora deveria encarnar mais do que isso: ela deveria ser a própria mãe, que assumisse a condição mariana de sofrimento pelo nascimento de seus filhos e de um novo mundo. A educação deveria ser vista como um sofrimento maternal, como é afirmado no prefácio do Livro: “nas dores pré-natais desse mundo novo sofres, professora das favelas, professora das escolas perdidas no sertão, sofre, e lutas, e crês e esperas, e amas” (p. 9).

Ainda que o Livro da Professora sugerisse uma proposta que enfatizava a preocupação em formar um novo homem e um novo mundo de “homens livres, livres da fome, livres do medo, livres do egoísmo esterilizante, sujeitos de seu próprio destino e de sua História” (IDEM), expressava, na contramão, uma posição que remontava ao providencialismo do final da Idade Média europeia, que exaltava como principais virtudes femininas: “a castidade, a submissão, a humildade, a obediência e o silêncio” (THOMASSET, 1990, p.138), em relação ao estado da professora, a qual deveria ser dedicada e disposta ao sacrifício da sacerdotisa que atende às determinações de um Plano de Deus que “prevê um trabalho fraternal de todos juntos, tarefeiros que somos na construção de Seu Reino” (IDEM).

O apelo ao sacrifício cristão, típico da cultura ocidental, não era um apelo somente às professoras, mas, também, ao aluno, que deveria, ao sair da Escola Primária, “ser responsável pelo ‘outro’, (...) ser capaz de sacrificar-se pelo bem do grupo (...)” (*Livro da Professora*, p. 16).

Outro aspecto no qual o Livro da Professora contradiz seu discurso libertário é expresso na forma autoritária das exigências que são feitas às professoras, ante o contexto de qualificação profissional destas, que deveriam executar a nova proposta curricular.

Considerando-se o quadro da precária formação dos professores, uma vez que “70% do professorado primário não tinha curso Normal” (*Livro da*

Professora, p. 12), o exigido, para ser professora da alfabetização, era quase irrealizável, como, por exemplo, possuir “conhecimento da psicologia infantil” (p, 12). Observe-se, ainda, que não apareciam as contrapartidas do Estado na qualificação das professoras, de acordo com a cobrança feita, como o reconhecem os elaboradores do Livro da Professora, ao destacarem que o programa foi lançado para professores que, além de mal formados, careciam de formação continuada,

(,,,) grupo de professoras que há muito anos não recebia assistência dos órgãos de direção, que apenas possuía algumas propostas elaboradas há vinte e tantos anos, (...) que não terá, em 1964, supervisores em número suficiente para sua orientação²³.

As exigências não ficavam somente na formação para o ingresso no ensino de alfabetização e da escola primária. Intervinham, inclusive, na postura cotidiana da professora na sala de aula, ao determinar, por exemplo, que: “Como a professora não deve ficar sentada todo o tempo e, sim, ativamente dirigindo o trabalho da criança, a mesa pode ficar a um canto, com um jarro de flores, um arranjo de plantas ou servindo de biblioteca de classe” (Livro da Professora, p. 21).

A primeira impressão que esta passagem pode levar a concluir é que a mesa da professora era o único lugar que ela não deveria ocupar, melhor ainda seria que o local estivesse sempre ocupado com o jarro de flores, para que a professora não pudesse descansar, devendo ficar permanentemente vigilante aos seus alunos. Outra interpretação, no entanto, é possível de se considerar, diante das ideias sobre educação que circulavam no Nordeste brasileiro de então.

Colocar a mesa da professora no canto da sala para servir apenas como local de apoio para material didático, ou mesmo com o jarro de rosas, significava retirar do centro das atenções da sala de aula um dos símbolos da

²³ Livro da Professora, p. 12.

relação autoritária entre o professor e aluno. Era uma forma de colocar todos na condição de igualdade na produção dialógica do saber. A retirada da mesa criava, portanto, a possibilidade de transformar a sala de aula num “círculo de cultura”²⁴, conceito e prática desenvolvido por Paulo Freire, em suas experiências educativas no Recife como mecanismo de contraposição à escola,

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p. 103).

Difícilmente, porém, a professora poria em prática o “Círculo de Cultura”. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes têm quatro origens: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência. Na falta dos três primeiros, a tendência é o predomínio do último. No caso das docentes que deveriam utilizar o Livro da Professora, a experiência era carregada pelas práticas habituais da sala de aula típicas da educação bancária (FREIRE, 1980), na qual o aluno é o depósito daquilo que o professor decide como informações mais importantes a serem absorvidas.

Assim, embora o discurso fosse de que a “mudança de mentalidade não se faz por imposição”²⁵, pois nada inteiramente novo pode ser aprendido” (IDEM, citando PIAGET), o *Livro da Professora* favorecia as posturas

²⁴ Sobre as origens do conceito de “Círculo de Cultura” na obra e na atuação de Paulo Freire, ver: Padilha, 2003; Freire & Beto, 1985; e Freire, 1994.

²⁵ Livro da Professora, p. 12.

autoritárias da professora que acabaria ocupando a condição de policiamento para que o aluno pudesse aprender.

Ao longo do Livro, as observações sobre a postura da professora vão se avolumando, apelando para sua capacidade de “receber e executar programas coerentes com as descobertas pedagógicas modernas (...) e mais adequadas às necessidades do momento histórico brasileiro”²⁶, para culminar com uma seção exclusivamente para os “Direitos e Deveres da professora”, uma espécie de Código de Ética, numa proposta de educação que se negava a “domesticar o homem em vez de LIBERTÁ-LO”²⁷.

Na seção curricular do ensino de Religião, há uma orientação para que a professora evite as “receitas de moral”²⁸, mas, na seção dos Direitos e Deveres da Professora²⁹, o *Livro da Professora* retoma a Moral e o Civismo para o cumprimento de seus deveres que deveriam ser “superiores, porque não estão escritos nos Regulamentos, mas na consciência cívica dos cidadãos, nos ideais de sua Pátria”³⁰. Atrelado à Moral e ao Civismo, vinha o apelo ao respeito à hierarquia, pois a professora deveria “cumprir com as determinações de seus superiores hierárquicos. Desde a diretora da unidade escolar ao Governador do Estado”³¹.

As exigências de cumprimento do dever estabelecidas por seus superiores soavam como vagas de um tempo de profundidade abissal. Um tempo que remonta, para não irmos muito além, aos primórdios da fundação da República, quando a mulher era vista como responsável pela formação dos cidadãos obedientes às leis e devotos aos símbolos da Pátria, como bem analisou Carvalho (1990), ao observar como a imagem da mulher estava associada à bandeira nacional nas pinturas do final do século XIX e início do século XX.

²⁶ Idem, idem.

²⁷ Idem, idem.

²⁸ Idem, p. 90.

²⁹ Idem, p. 94.

³⁰ Idem, idem.

³¹ Idem, idem.

A professora, estilo normalista, que aparece na capa do Livro da Professora³², segurando os livros junto ao peito, bem vestida, com a saia cobrindo os joelhos e blusa de mangas compridas arregaçadas até o meio do braço, pode ser assemelhada às pinturas das mulheres fundadoras da República, numa exaltação “ao papel moral da mulher na educação dos filhos e no culto aos valores morais da família e da pátria”³³.

Ao mesmo tempo, essas vagas de obediência, nacionalismo e civismo originárias da história de grande profundidade e de vasta dilatação temporal confrontavam e se emaranhavam com o prefácio das marolas que se modificavam ao compasso dos novos tempos agitados, cheios de paixões e desejados pelos educadores elaboradores do *Livro da Professora* ao proporem um processo educativo dialógico: “Diálogo entre aluno e professor. Entre professor e diretor. Entre escola e comunidade, pais e mestres. Entre educadores e Secretaria de Educação”³⁴.

O *Livro da Professora* era, pois esse emaranhado de hierarquias de inspiração eclesiástica, na qual cada membro ocupava um lugar e função de forma autônoma, cujas práticas de aprendizagem deveriam ser voltadas para a cidadania e a boa convivência, de diálogo, de exercício e aprendizagem, não apenas dos saberes formais, mas uma escola de práticas comunitárias de democracia, pois a “professora que conseguir realmente dar à escola o seu lugar no centro da comunidade, pode-se considerar **Realizada** (grifo do Livro do *Livro da Professora*) no serviço do povo e da Pátria”³⁵ (Idem; p. 48).

A preocupação em valorizar o local e o comunitário, em perceber o geral com origem no particular, e de que o processo de ensino aprendizagem deveria partir da experiência de vida que o aluno trazia para dentro da escola, é outra característica marcante do Livro da Professora. Na introdução ao programa de Estudos Sociais, isso se torna nítido, ao afirmar que se deve partir

³² Ver ANEXO V.

³³ Livro da Professora, p. 119.

³⁴ Idem, p. 9.

³⁵ Livro da Professora, p. 48.

“sempre do que é familiar à criança para o que está mais longe; do que é presente para o que é passado; do local para o nacional” ³⁶, o que vai ao encontro do que afirma Circe Bittencourt, “o ensino pelos círculos concêntricos pode levar à organização dos conteúdos por estudos espaciais – do que é familiar para o mais distante – e os estudos são reduzidos a apêndices de uma Geografia local”. (2004, p. 76).

Nessa perspectiva, a Proposta do *Livro da Professora* era que a escola se envolvesse com as pessoas da comunidade, pois estas poderiam ajudar no fornecimento de material didático (dos livros didáticos e de pesquisa às sucatas), e do mobiliário, ou mesmo na formação do saber escolar. Por exemplo, no campo reservado ao ensino de Estudos Sociais era sugerido que a escola poderia chamar um membro da comunidade “não importa o grau de instrução, (...) para contar a história da cidade ou das tradições, estórias, experiências profissionais, dizer poemas de cantadores etc.” ³⁷.

As afirmações anteriores permitem-me observar que o *Livro da Professora* se aproxima das preocupações de Walter Benjamin em *O Narrador* (1994, p. 197-221). É pouco provável que os autores do *Livro da Professora* tenham tido acesso à obra de Benjamin, mesmo porque não há qualquer referência neste sentido. Por outra, ao que parece, a influência desse pensador na historiografia brasileira é mais recente do que o período aqui analisado, sendo improvável, mais ainda, sua influência no campo do ensino.

As aproximações do *Livro da Professora* com Benjamin, no entanto, são muito evidentes, pois, para os elaboradores do Livro, “toda pessoa, qualquer que seja seu nível de cultura (capacidade de agir inteligentemente sobre o mundo) tem algo a ensinar” ³⁸. Portanto, ressaltava-se a importância do narrador diante da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, idem, p. 198).

³⁶ Idem, p. 42.

³⁷ Idem, idem.

³⁸ *Livro da Professora*, p. 48.

Seria esse intercâmbio que possibilitaria, dentre os objetivos estabelecidos para o ensino de estudos sociais no 1º ano, que a criança deve desenvolvesse experiências que “levem-na à aquisição do sentimento de comunidade; à valorização do trabalho humano e o esforço no sentido do bem comum” ³⁹, o que nos remete ao camponês como uma das representações arcaicas dos narradores de Benjamim: o qual “escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. (BENJAMIM, op. cit, p. 198-9).

Em seus objetivos, mais do que a assimilação dos conteúdos, o *Livro da Professora* expressava a preocupação com o desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade em seus mais variados aspectos, como

(...) a compreensão das relações entre os aspectos geográficos e as formas de vida da comunidade; a valorização da tradição; a valorização dos fatos humanos de interesse histórico; a valorização do homem comum que faz a História, também⁴⁰.

E quem era o homem comum citado anteriormente? O *Livro da Professora* não deixa dúvidas, ao ressaltar as comunidades que por ele seriam assistidas por meio da educação escolar. Segundo as ilustrações que aparecem no Livro, as escolas seriam de filhos de pescadores (p. 53), lavadeiras (p. 49), agricultores (p. 57), pedreiros (p. 53) e vaqueiros (p. 57) ⁴¹. Estes seriam os homens comuns que “fazem a História e que prestam serviços ao bem-comum: operários, o padeiro, o lixeiro, o verdureiro, o leiteiro, o engraxate, o jornaleiro, o carpinteiro, o sapateiro, o marceneiro, o ferreiro, (bombeiro), o soldado; líderes do bairro” ⁴².

³⁹ Idem, 49.

⁴⁰ Idem, idem.

⁴¹ Ver ilustrações em ANEXO VI.

⁴² *Livro da Professora*, p. 51.

As marés da educação autonomista e libertadora da consciência tinham sido gestadas no Nordeste e levaram os jovens educadores dispostos a se envolverem numa educação voltada para as camadas populares. O Livro da Professora era uma marola de superfície, buscava uma educação escolar que fizesse sentido para as crianças, o que somente seria atingido por meio de uma aprendizagem que se desenvolvesse a “partir de uma **Situação-Problema** que leve a criança a **Pensar**, a **Pesquisar** e a **Descobrir**”⁴³.

Ao mesmo tempo, *O Livro da Professora* se apegava às preocupações de longa duração das ondas profundas da cientificidade imparcial e “tendencialmente antiantropocêntrica e antiantropomórfica” (GINZBURG, 1989; p. 158) galileana, ao se justificar como a verdadeira forma de ensinar, pois era “uma moderna pedagogia científica”⁴⁴. Percebe-se, portanto, a preocupação em se afirmar como sendo um “método científico”, forma de se legitimar perante a comunidade educacional.

Tal preocupação com uma educação fundamentada em princípios científicos demonstra a aproximação com a doutrina da Escola Nova que propunha uma pedagogia contrária à centralidade no professor, ao defender a necessidade de que o processo de aprendizagem investisse no despertar de interesse por parte do aluno desde suas experiências a serem exploradas e desenvolvidas por meio de uma ação ativa e não passiva. Para tanto, fazia-se necessário que a reconstrução dos programas escolares fosse “ancorada em bases científicas, especialmente, no conhecimento, sobre o desenvolvimento infantil oferecido pela Psicologia”. (SOUZA, 2008, p. 82).

Investir no aluno não significava que o professor perdia sua importância, pois seria indispensável na condução da aprendizagem, porém era o aluno quem deveria “ler, perguntar e discutir. A professora, continuando a ser o elemento indispensável, aquela que **Ajuda** a pensar sobre o que leu,

⁴³ Idem, p. 49. Destaques do próprio *Livro da Professora*.

⁴⁴ Idem, p. 49.

perguntou, discutiu. E que **Ajuda**, com sua experiência, cultura e maturidade, a **tirar conclusões**”⁴⁵.

A professora, portanto, deveria exercer a função de ajudar o aluno a aprender por si. Mais do que conteúdos, à professora caberia a função de criar um ambiente pedagógico que propiciasse ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades para aprender:

Qualquer professora inteligente, mesmo sem muita experiência nesse tipo de ensino, pode fazê-lo muito bem. Basta, para isso, ter imaginação para inventar atividades interessantes. E respeitar a inteligência do aluno, acreditando-lhe que não é preciso **Dar-lhe** o conhecimento já ‘mastigado’, mas sim, levá-lo a **Procurar**.

Respeitar o direito da criança **realizar sua própria aprendizagem** sob orientação do adulto é respeitar a marca de Deus no homem; a sua inteligência criadora⁴⁶.

A professora deveria ser apenas orientadora na aprendizagem e o aluno o maior responsável por seu processo de aprendizagem.

O Livro da Professora explicita, ainda, uma fusão entre o caráter científico de sua proposta pedagógica, “pois não cremos numa didática empírica, mas apenas em uma que tenha fundamentos científicos” (Livro da Professora, p. 11), com uma proposta de educação voltada para um homem transcendental.

Ao caráter científico, racionalista e universalista da modernidade galileana, perseguido pelos elaboradores do Livro da Professora de 1964, somava-se uma visão de mundo que se identificava com uma longa duração ainda mais distante: a necessidade de reconhecer no ser humano uma criatura

⁴⁵ Livro da Professora, p. 56 (destaques no próprio Livro da Professora)

⁴⁶ Livro da Professora, p. 56 e 60, Programa da 3ª e 4ª séries (destaques do próprio Livro da Professora)

divina para quem foi traçado um plano de aperfeiçoamento por Deus. Em várias passagens do Livro da Professora aparece a recorrência à educação formal como importante para o aperfeiçoamento e o progresso do homem rumo à sua destinação divina

Cremos que o ser humano tende a se aperfeiçoar

Que aperfeiçoar-se, ou MATURAR, é tornar-se o ser humano cada vez mais O QUE ELE É (alguém absolutamente original e único no pensamento de Deus) daí ser possível a APRENDIZAGEM

Daí a POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO

Daí o processo de aprendizagem ser estritamente PESSOAL

APRENDER é a evolução do INDIVÍDUO, assim como EVOLUÇÃO é a aprendizagem da espécie.⁴⁷

Vê-se, no texto anterior, portanto, uma simbiose do evolucionismo do século XIX com os princípios do campo religioso, o que se explica pela influência do solidarismo cristão nos defensores da educação libertadora, como os elaboradores do Livro da Professora se reivindicavam:

Se crês em Deus, dizemos-te que foi com certeza de Seu Plano para nós, que prevê um trabalho fraternal de todos juntos, tarefeiros que somos na construção do Seu Reino, que este grupo te dá, agora, o fruto de seu trabalho⁴⁸

Em alguns momentos, veem-se reconhecidas as incoerências pela própria autoria do Livro, como se pode observar na Introdução, ao afirmar que, não obstante

⁴⁷ Livro da Professora, p. 11.

⁴⁸ Livro da Professora, p. 9.

(...) a aplicação pedagógica do método psicogenético de Jean Piaget, os programas ainda tragam especificações aparentemente tradicionalista, das 'matérias' do currículo, em vez de, como sabemos deveria ser uma série de SITUAÇÕES-PROBLEMAS dentro das quais se desenvolveriam as atividades da escola.⁴⁹

A justificativa é dada, entretanto, pelo despreparo do professorado, como já foi afirmado. Assim, as observações sobre o Livro da Professora nos permitem concluir que qualquer análise sobre a História da Educação deverá considerá-la não como resultante de uma epopeia de heróis e vilões, projetos e realizações, mas como fruto de mudanças e permanências em tempos históricos que se entrecruzam para ensejar momentos confusos aos quais o olhar do historiador estabelece a interrelação.

São claras as preocupações dos autores do Livro da Professora em afirmarem-se como sendo uma proposta fundamentada nos princípios da epistemologia genética de Jean Piaget,

Uma metodologia em que a criança participe do trabalho de sua educação. Onde, desde os anos mais jovens, já se lhe dê oportunidade de ver, de julgar, de agir.

Pois não há educação de fora para dentro, e, sim, auto-educação.

Pois nada se aprende por imposição, e, sim, por uma auto-aprendizagem.⁵⁰

Percebe-se, pois, a confluência com Piaget, que salienta:

(...) o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem

⁴⁹ Livro da Professora, p. 12.

⁵⁰ Livro da Professora, p. 9.

mesmo nos caracteres preesistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas (PIAGET, p. 3).

Ao defender a autoeducação, o Livro da Professora define-se como fundamentado “na aplicação pedagógica do método psicogenético de Jean Piaget”⁵¹.

É nesta perspectiva da “indiferenciação” como ponto de partida para o processo de aprendizagem que o Livro da Professora propunha que “O professor não é para INFORMAR (aliás, se o fosse, estaria logo superado pelos maravilhosos instrumentos de informação do mundo de hoje⁵²) mas para FAZER PENSAR”⁵³. Seu papel seria desenvolver “o verdadeiro método de educação” que seria “COLOCAR PROBLEMAS para a inteligência do educando”⁵⁴, o qual o Livro classifica como “PEDAGOGIA DA REFLEXÃO”⁵⁵.

Uma aula, portanto, seria:

1. A COLOCAÇÃO NA CONSCIÊNCIA do aluno do material para ser assimilado SITUAÇÃO-PROBLEMA;
2. Um processo didático que levasse o aluno ao ESFORÇO DE ASSIMILAÇÃO: PESQUISA;
3. Um trabalho de ordenação e integração (ACOMODAÇÃO) feito, conjuntamente, por aluno e professor: TEORIA.⁵⁶

A situação-problema, porém, não poderia estar distante ou ser indiferente ao universo da experiência do aluno, pois esta, como ponto de partida para a aprendizagem, deveria possibilitar representações futuras por

⁵¹ *Livro da Professora*, p. 12.

⁵² Observe-se que o *Livro da Professora* foi elaborado em 1964, imaginemos o que diriam seus elaboradores na atualidade diante do avanço das tecnologias de Informação e Comunicação e das redes sociais.

⁵³ *Livro da Professora*, p. 11.

⁵⁴ *Idem*, *idem*.

⁵⁵ *Idem*, *idem*.

⁵⁶ *Idem*, p. 12.

meio da acomodação e abstração dos objetos estudados. Caberia, portanto, à professora possibilitar mecanismos de abstração “através de um currículo que coloque objetivos correspondentes à realidade brasileira, nordestina, cearense, local e escolar dos alunos” ⁵⁷, para que estes pudessem desenvolver a reflexão e a crítica como fim fundamental da aprendizagem.

Logo, se identifica a preocupação do Livro da Professora em gerar para o aluno uma aprendizagem que o torne reflexivo de acordo com “sua fase de maturação” ⁵⁸ e que fosse capaz de produzir as próprias conclusões, ou “teoria”, ou como salienta Piaget, representação conceitual que se amplia desde um contexto espaciotemporal mais próximo. Assim,

À medida que progridem as representações, as distâncias aumentam entre elas e seu objeto, no tempo como no espaço, isto é, a série das ações materiais sucessivas, mas cada qual momentânea, é completada por conjuntos representativos suscetíveis de evocar num todo quase simultâneo ações ou acontecimentos passados ou futuros como presentes e especialmente distanciados assim como próximos. (PIAGET, p. 12)

Com suporte nessa proposta, evidencia-se a importância dada ao professor como o responsável por criar condições para que o aluno aprenda a pensar:

PENSAR é agir sobre as coisas de forma operatória, isto é:

Associando

Decompondo

Recompondo,

⁵⁷ Idem, idem.

⁵⁸ Livro da Professora, p. 12.

Quer dizer: modificando o MEIO, para que este se torne ASSIMILÁVEL, ou SE AUTO-MODIFICANDO (*sic*) (aprendizagem) para acomodar-se à realidade.⁵⁹

Portanto, o papel da professora seria o de fazer a mediação entre o aluno que aprende e os conhecimentos a serem elaborados, como forma de despertar as estruturas citadas por Piaget. Logo, a aprendizagem somente seria possível pela presença da professora, pela sua orientação, pela sua sabedoria na escolha dos caminhos, pela sua vigilante ternura e pela sua contagiante autenticidade⁶⁰.

5.3. Livro da Professora: Currículo e Programa

O Livro da Professora tinha objetivos que priorizavam os aspectos comportamentais e atitudinais que se propunham a ir além da transposição didática de conteúdos⁶¹, pois deveriam apelar, segundo ele, para

(...) coisas até agora desprezadas no conjunto de um ensino tradicional:

- pesquisa
- reflexão
- ênfase na aprendizagem da leitura
- correta iniciação matemática⁶².

⁵⁹ Idem, p. 11.

⁶⁰ Idem, p. 9.

⁶¹ Uso aqui o conceito de transposição didática para caracterizar a prática segundo a qual o professor se apropria do saber científico e acadêmico para torná-lo mais simples no campo escolar (CHEVALLARD, 1991). A expressão transposição didática foi desenvolvida em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e reelaborado em 1985, por Ives Chevallard. Embora os educadores defensores da educação libertadora não utilizassem a dicção, já tinham a ideia de que a escola deveria ser o espaço de produção de conhecimento próprio.

⁶² Idem, p. 12

Assim, eram previstos como Objetivos: “a) Saber comunicar-se; b) Ter adquirido comportamentos; c) Ter adquirido conhecimentos”⁶³. Ou seja, além dos conhecimentos, o Projeto propunha comportamentos e atitudes diante de si e do meio social no qual o aluno se inseria.

Para o objetivo de “saber comunicar-se”, o Livro previa que este deveria se dar de três formas: “Através da linguagem escrita, da linguagem oral e da linguagem artística” ⁶⁴. Neste caso, em nenhum momento, se percebe a preocupação com regras gramaticais como um fim em si, mas sim com a capacidade de comunicação. O que importava era que,

Através da linguagem escrita:

Ser capaz de redigir um relatório sobre uma experiência feita, ser capaz de redigir cartas e telegramas, ser capaz de traçar um plano sobre algo que se propõe a fazer, saber esquematizar as conclusões de um estudo ou observação.⁶⁵

É fácil identificar a preocupação com o desenvolvimento do aluno em vários aspectos, além do acúmulo de conhecimentos e da formação voltada para o mercado de trabalho, como era comum nos currículos da época em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O Livro da professora trazia, portanto, uma preocupação com outras formas de comunicação, que não só a cultura letrada, ao salientar que,

Através da linguagem oral:

Relatar um fato acontecido, ressaltando os aspectos principais e sabendo fazer as ligações de causa e efeito;

Falar com desembaraço diante de um grupo;

⁶³ Idem, p. 15-16.

⁶⁴ Idem, idem.

⁶⁵ Idem, p. 15.

Dizer com simplicidade e compreensão, pequenas poesias, cantar canções simples, sozinho ou em grupo ⁶⁶.

Outro aspecto do Livro da Professora era a preocupação com o que posteriormente seria chamado de Educação Artística. Para o Livro da Professora, a Arte deveria ser também uma forma de comunicação de caráter interdisciplinar⁶⁷, voltada para a formação nos princípios democráticos da liberdade de expressão e de uma educação estética, pois destacava que o aluno deveria,

Através da Arte:

Saber desenhar objetos simples;

Saber traçar o plano de um bairro, de uma casa;

Ser capaz de usar materiais simples de pintura (giz, tinta d'água, lápis de cor) e materiais simples de escultura (argila, sabão, madeira) para livre expressão artística;

Ser capaz de ouvir música com atenção;

Ser capaz de valorizar uma obra de arte e dedicar-lhe atenção ⁶⁸.

Em várias outras passagens, é possível identificar os aspectos interdisciplinares, como entre a Geografia e a História, ao propor que o aluno deverá ao sair da escola primária “ter adquirido conhecimentos para ser capaz de localizar geograficamente os fatos históricos conhecidos” ⁶⁹.

Sobre os aspectos atitudinais, destacam-se a preocupação com o outro e o sentimento de coletividade, ao mesmo tempo em que se preocupava em evitar os dogmatismos em nome dos interesses do grupo.

⁶⁶ Idem, idem.

⁶⁷ Ressalte-se que a interdisciplinaridade é um aspecto da educação brasileira que, somente nos currículos posteriores à atual LDB (1996), passou a ter valorização significativa.

⁶⁸ *Livro da Professora*, p. 16.

⁶⁹ Idem, p. 17.

(...) ter boas relações humanas (ser responsável pelo 'outro'); Saber adaptar-se a um grupo (família,, escola, trabalho, esporte, etc); sentir-se responsável pela melhoria do grupo; ser capaz de sacrificar-se (ceder em certas opiniões ou mudar certas atitudes) pelo bem do grupo"⁷⁰

Para a Saúde:

Saber tomar para si e para os demais as precauções higiênicas necessárias;

Saber prestar os primeiros socorros básicos (casos de hemorragias, afogamentos, fraturas, desmaios, etc.)

Saber manter limpa a casa e seus arredores;⁷¹

Com amparo nessa preocupação com o grupo, é válido observar que várias atividades desenvolvidas em todos os campos de saberes apelavam para que o aluno assumisse comportamentos diante do universo que o circundava, com posturas críticas e participativas frente à sua comunidade e ao mundo:

Sentir-se responsável pela melhoria de seu grupo.

(...) ter curiosidade pelo que se passa dentro de sua comunidade e fora dela⁷²;

Em relação à natureza, em busca da harmonia universal:

Amar as plantas e os animais e cuidar deles

Admirar a ordem da Natureza e amar seu Criador⁷³

(...) encontrar satisfação em contemplar a Natureza;⁷⁴

⁷⁰ Idem, P. 16.

⁷¹ *Livro da Professora*, p. 18.

⁷² Idem, p. 16-17

⁷³ Idem, p. 65.

Respeito à diversidade de gênero, aspecto pouco discutido à época, ainda que voltado para o combate ao sexismo: “ter relações satisfatórias com o outro sexo (camaradagem, ausência de preconceitos, naturalidade)” ⁷⁵.

Formação religiosa respeitosa e harmônica, sem que se estabelecesse uma religião específica a ser seguida ou qualquer tipo de hierarquia, inclusive entre os alunos e Deus, sem que Este seja especificado. No lugar de uma religião de contemplação e de subserviência, inspirava-se numa formação religiosa de ações cotidianas:

(...) ter relações satisfatórias com Deus (espírito de oração, ausência de superstições e preconceitos morais baseados na coação; conhecimento da doutrina aplicada, na vida prática) ⁷⁶.

Vale observar, ainda, que a aquisição de conhecimento vinha em terceiro lugar, embora não fosse estabelecida uma hierarquia autoritária nos objetivos estabelecidos pelo projeto do Livro da Professora, e mais uma vez, se percebe que, mesmo neste caso, a preocupação maior era com aspectos mais comportamentais do que um estudo meramente propedêutico e sem aplicação cotidiana do aluno, como é possível observar nos itens deste objetivo:

TER ADQUIRIDO CONHECIMENTOS:

sobre a comunidade a comunidade local, estadual e internacional;

dos problemas principais dessas comunidades, especialmente daqueles que se prendem às expectativas daqueles que se prendem às experiências do aluno;

ser capaz de observar a sequência cronológica dos fatos históricos de que tomou conhecimento;

saber orientar-se numa cidade e no campo;

⁷⁴ Idem, p. 17.

⁷⁵ Idem, p. 17

⁷⁶ Livro da Professora, p. 17.

saber calcular o tempo necessário para percorrer certa distância ou para executar um encargo simples;

saber observar exata e sistematicamente certos fenômenos científicos;

saber recolher sistematicamente fatos relacionados com um tema dado;

saber servir-se de dicionários, catálogos, fichas informativas;

saber tirar proveito de um museu, exposição ou biblioteca;⁷⁷

Para a Saúde:

Saber limpar e consertar suas roupas;

Em caso de epidemias ou enfermidades domésticas, saber administrar as necessidades preventivas;

Saber, dentro dos recursos disponíveis, alimentar-se de maneira higiênica;⁷⁸

Os aspectos atitudinais preocupavam-se ainda com a formação para a cidadania, na perspectiva liberal dos direitos e deveres de forma nacional e universal:

(...) saber servir-se das formas de locomoção e comunicações disponíveis na comunidade (trens, ônibus, correios, telégrafos, telefone, etc.) e das leis que se relacionam com elas;

Conhecer os principais direitos e deveres do Homem;

Ter noções sobre a Constituição do país.⁷⁹

ter atitudes favoráveis para com os médicos⁸⁰

⁷⁷ Livro da professora, p. 17.

⁷⁸ Livro da Professora, p. 18.

⁷⁹ Livro da Professora, p. 17.

⁸⁰ Idem, p. 18.

Além destes objetivos, sempre acompanhados de ações atitudinais e relacionadas à vida em comunidade e de cidadania, ainda vem, como um dos objetivos relacionados à aquisição de conhecimentos, uma seção específica “PARA A VIDA PRÁTICA”. Neste caso, é possível observar a preocupação em fazer com que os conhecimentos adquiridos sejam voltados para a melhoria das condições de vida, dentro do que estava previsto pelo Plameg⁸¹, sendo destacados os seguintes objetivos:

saber fazer reparos na casa, nos móveis e nos utensílios com as ferramentas usuais (pequenos serviços de carpintaria, consertos de peças simples de motores, fusíveis, máquinas simples);

Saber preparar as comidas usuais e fazer ou consertar peças de roupas;

Saber arrumar uma casa e decorá-la com bom-gosto dentro dos recursos disponíveis;

Saber utilizar máquinas simples e realizar pequenos consertos nas mesmas (uma bicicleta, uma sementeira, riscador de madeira, encabar uma enxada, fazer vassoura);

Ser capaz de participar de jogos usuais (futebol, voleibol, esportes nacionais comuns, enfim) e danças folclóricas próprias da região.

De acordo com o ambiente:

Saber cuidar dos animais domésticos e das plantas;

Saber trabalhar no campo e na horta;

Saber aplicar princípios científicos elementares para a melhoria do padrão de vida ou da produção (adubagem, enxertos, importância de fossas para os dejetos, queimar ou enterrar o lixo, ferver a água de beber, etc.)⁸².

Pelo exposto, é possível perceber a preocupação com uma educação moral e física, que forme o aluno para as responsabilidades com a família, com a comunidade e com a higiene e saúde, garantindo-lhe a

⁸¹ Plameg, p. 2, 4, 84-107.

⁸² Livro da Professora, p. 18.

integridade física e a vida profícua. Ao mesmo tempo, os organizadores do Livro da Professora propunham que essa vida saudável fosse complementada com uma educação voltada para o trabalho produtivo por meio do qual seriam melhoradas as suas condições de vida e da família.

5.4. O currículo de Estudos Sociais: métodos e conteúdos

O Programa de Estudos Sociais⁸³ do Livro da Professora demonstra a predominância da História sobre as demais disciplinas que normalmente formam o todo dos Estudos Sociais. Certamente, isso é fruto da formação da professora responsável pela organização curricular desta parte do Programa. Na descrição das equipes que elaboraram o Livro, aparecem os nomes dos elaboradores de cada uma das áreas, mas não surge o nome do responsável pelos Estudos Sociais. Daí se conclui que a pessoa responsável foi a professora Luiza de Teodoro Vieira, pois o nome dela aparece na Coordenação e orientação metodológica⁸⁴.

O texto de Introdução ao Programa dos Estudos Sociais é bastante elucidativo sobre a concepção de História da responsável pelo Programa de Estudos Sociais.

Destina-se este programa a mostrar à criança do curso primário que **História** é uma coisa **Viva**, da qual ela mesma está **Participando**. E que aquilo que ela encontrará nos livros é o relato de experiências de outras pessoas, comuns ou extraordinárias, mas que foram **Vivas** também; que lutaram, amaram e sofreram; e que ela, criança, deve continuar no caminho aberto pelos que vieram antes⁸⁵.

Ao propor este objetivo geral do Programa, o Livro da Professora procurava romper com uma concepção mecânica, passiva, obsoleta e linear dos acontecimentos históricos narrados numa evolução progressiva.

⁸³ Segundo Circe Bittencourt, “a partir dos anos 30 do século passado começaram a surgir propostas de Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias” (2004, p. 72).

⁸⁴ Foram responsáveis pela elaboração do livro da Professora: Letícia Parente – Ciências Naturais; Maria Antonieta Cals de Oliveira – Matemática; Dalva Stella Nogueira Freire, Maria Helena Accioly e Maria Salete Eleutério – Educação Artística; Kilda de Souza Bermúdez – Linguagem. Coordenação e orientação metodológica: Luiza de Teodoro Vieira; Ilustração: Floriano Teixeira; Desenhos e pinturas infantis: Giovanni Teixeira; Sandro Teixeira, Monique Teixeira e Flavio Bezerra (*Livro da Professora*, p. 96).

⁸⁵ *Livro da Professora*, p. 48, destaques da autoria do livro.

Semelhante a Benjamim, para quem “existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (1994, p. 223), O Livro da Professora procurava inserir os sujeitos “normais e extraordinários” no processo histórico visto como algo a ser vivenciado, como as “outras pessoas” o fizeram. Assim, o aluno se sentiria como sujeito articulado a uma noção de tempo histórico *continuum*, como um “caminho aberto pelos que vieram antes” e que, longe de ser passado, se fazia presente no seu cotidiano.

A observação do primeiro parágrafo da Introdução do Programa de Estudos Sociais reproduzido há pouco mostra a preocupação do Livro da Professora em salientar que o encontrado pelo aluno nos livros “é o relato de experiências de outras pessoas”, demonstrando uma postura teórica bastante lúcida sobre a “verdade histórica”, considerando-se que “o mesmo objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço e no tempo”. (JENKINS, 2001, p. 25).

Portanto, havia uma intenção de romper com a ideia de uma história tradicionalmente identificada como positivista, por ser uma história verdade: uma história como verdadeiramente aconteceu. Afinal, como acentua Benjamim,

Nenhum fato, meramente por ser causa, é por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. (1994, p. 232).

Apesar, porém, dessa preocupação em identificar o passado como algo que já passou e que “os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediado por veículos muito diferentes, de que são exemplos os livros, artigos, documentários, etc.,” (JENKINS, 2001, p. 25) e da inquietação em inserir “o

homem comum que faz a História também”⁸⁶, não deixa de exaltar a “valorização dos fatos e homens de interesse histórico”.

Portanto, o Livro da Professora deixa transparecer que há os homens e fatos mais importantes na História, sem considerar de que maneira eles se tornaram historicamente importantes. Quanto aos homens comuns, o Livro afirma que estes “também” participam, ou seja, entram como coadjuvantes do processo histórico. Caindo em contradição, deixa de considerar o fato de que são as narrativas inspiradas nas necessidades do presente que tornam os homens e fatos mais ou menos importantes na história, isto é,

Ainda que isso seja redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. (CERTEAU, 2002, p. 34).

Assim, embora anuncie em seu texto introdutório um rompimento com a história tradicionalmente ensinada nas escolas dos anos de 1960, o programa de Estudos Sociais a reforçava, ao destacar a linearidade dos fatos e exaltar a ação de algumas “personalidades” apresentadas de forma ahistórica, como se fossem heróis de histórias em quadrinhos ou de personagens vistos nos desenhos de televisão.

Veja-se, por exemplo, o Programa do 3º ano, ao propor como um de seus objetivos “dar a conhecer fatos da História do Ceará”. Para tanto, no último tópico a ser estudado, “HISTÓRIA DO CEARÁ”, os conteúdos a serem estudados eram “Fatos mais importantes; Datas históricas (do calendário escolar); Personalidades (de valor histórico)”⁸⁷. Como atividade a ser desenvolvida, o professor deveria

⁸⁶ Livro do Professor, p. 49.

⁸⁷ Livro da Professora, p. 56.

Mandar o aluno e, depois, a equipe, pesquisar sobre a História do Ceará: (utilizar os livros disponíveis). Verificar a sequência dos fatos; os fatos mais importantes; as personagens que mais se destacaram; o papel do Ceará, hoje, no Nordeste⁸⁸.

Quanto à metodologia geral a ser aplicada, o Livro da Professora, no ensino de Estudos Sociais, como nas demais disciplinas, salientava a necessidade de partir sempre “do que é familiar à criança para o que está longe; do que é presente para o que é passado; do local para o nacional”. Esta opção metodológica contribuía na forma como era aplicada para que o aluno constituísse uma identidade local com sua família e seus espaços sociais de convivência direta para articulá-la com a sociedade nacional.

Seguia, portanto, a lógica dos círculos concêntricos, com vistas a inserir melhor o aluno em sua comunidade, devendo partir do que lhe era mais próximo, tanto no tempo como no espaço, da família e da escola, para o mais distante, como se observa no primeiro objetivo do 1º ano de Estudos Sociais:

Tornar a criança consciente e participante da realidade de que faz parte (nesta série as atividades se centralizam no Bairro, ou seja, a comunidade imediatamente maior do que o centro Família-Escola em torno do qual giraram as atividades no ano de Alfabetização)⁸⁹.

A ideia dos círculos concêntricos partia do princípio de que as deficiências de aprendizagem ocorriam em função das defasagens dos estágios evolutivos dos alunos, impossibilitando-os de adquirir e compreender os conceitos mais abstratos, como se pode observar no Livro da Professora em suas observações sobre o Período Preparatório⁹⁰:

⁸⁸ Idem, p. 56.

⁸⁹ Livro da Professora, p. 49.

⁹⁰ O Período Preparatório foi uma sugestão feita pelo Livro da Professora para que os alunos, antes de entrarem na alfabetização, passarem por esta fase. “Não existindo Jardim de Infância torna-se necessário que, no ano de Alfabetização, faça parte do currículo um PERÍODO PREPARATÓRIO. Ai a criança recém-entrada na escola se prepara para viver

A CRIANÇA, NESSA IDADE:

(...)

Está na fase chamada das OPERAÇÕES CONCRETAS

Isso quer dizer que a criança não é capaz de aprender ideias abstratas. Tem que partir do concreto. Tem, portanto, de **Pegar** (manipular) objetos. E assim, E só assim, que ela aprende.

(...)

Precisa de coisas concretas

É necessária uma grande quantidade de material para uso em classe. (...).

Precisa de experiências vivas

Toda a aprendizagem da Alfabetização da criança de 6 a 7 anos deve partir da realidade que ela conhece: casa, escola, família, animais domésticos, brinquedos, objetos familiares, etc.⁹¹.

A fundamentação dos círculos concêntricos eliminava a possibilidade de abstração na aprendizagem de conceitos fundamentais para a aprendizagem em História na fase do operatório concreto, como tempo passado e tempo histórico. Desta forma,

Muitos educadores piagetianos, por esse princípio, organizaram os currículos em *círculos concêntricos*... partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. Os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes 'fatos' nacionais destituídos de qualquer noção de tempo histórico. (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Além de Piaget, mais uma vez, posso identificar as influências dos métodos ativos, inspirados em Dewey. Segundo os organizadores do Livro da

em grupo, adquirir hábitos e atitudes favoráveis à aprendizagem e recebe a devida preparação psicomotora para a leitura e escrita". (*Livro da Professora*, p. 20).

⁹¹ Livro da Professora, p. 20-21.

Professora, caberia à professora partir sempre de uma situação-problema para despertar o interesse do aluno:

Isto é: a professora imagina uma situação que leve seus alunos a se interessarem por atingir determinados objetivos. Havendo uma **Finalidade** para o trabalho (“todo homem sé age em função de um fim”) haverá **Motivação**. Quanto mais capaz for a professora, mais interessante será a **Situação-Problema** que saberá criar. É mais durável o interesse despertado por ela.⁹²

Portanto, este método, justificado cientificamente pela Psicologia Cognitiva, centrava a aprendizagem nas capacidades cognitivas do aluno em observar e descrever, cabendo à professora criar a atmosfera pedagógica de aprendizagem, o que a tornava peça fundamental do processo ensino-aprendizagem. Media-se sua competência desde essa capacidade:

A função da professora, segundo a moderna pedagogia científica é:

Interessar a criança no trabalho

Dar-lhe os meios de pesquisa (livros, conversas, visitas, excursões)

Ajudá-la a **Organizar** o que observou (discussões, exposição das conclusões – que nesta série, é oral, pois o aluno ainda não escreve com facilidade)⁹³.

Dois aspectos da metodologia merecem destaque ao serem enfatizados na atualidade como fundamentais para o ensino de História. O primeiro diz respeito à importância da interdisciplinaridade, que o *Livro da Professora* trazia, embora não tivesse uma justificativa ainda elaborada sobre o assunto: “Toda atividade do aluno, que terá, necessariamente de ser

⁹² *Livro da Professora*, p. 49.

⁹³ *Idem*, *idem*.

Globalizada (a professora deve prever, no planejamento, a ligação com outras matérias do currículo)”⁹⁴.

Os autores do *Livro da Professora*, ao usarem a expressão “globalizar” como fator importante na formação de um pensamento complexo, que substitua o pensamento disjuntivo e redutor (MORIN, 2006), uniram-se a diversos teóricos contemporâneos da educação, como Hernandez (1998), Santomé (1998), Zabala (2002) e Morin (2006).

No momento em que o *Livro da Professora* se declara inspirado na Psicogenética⁹⁵ e demonstra a preocupação em desenvolver atividades interdisciplinares, ao mesmo tempo em que procura articular o conhecimento do aluno adquirido na convivência com a comunidade, e os conhecimentos de cada disciplina, se aproximava da definição de método globalizado, proposto por Hernandez:

A definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, esteja recebendo novo sentido, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. Não obstante, o problema não parece ser de competências ou especificidades de saberes, e sim de como realizar a articulação da aprendizagem com os conteúdos das diferentes disciplinas. É definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano. (HERNANDEZ, 1998, p. 47).

Essa ideia de globalização, ou seja, de que a educação escolar não é apenas um acúmulo de conhecimentos ou informação, devendo ser fundamentada em uma percepção mais abrangente e não fragmentada, não ficava apenas no texto de introdução do Método do Livro da Professora. A

⁹⁴ *Livro da Professora*, p. 49.

⁹⁵ O mesmo não se pode perceber com relação a Vygotsky, uma das bases dos que defendem o “método globalizado”; no entanto, a preocupação em trazer os saberes da comunidade e sua relação com os saberes assimilados na experiência dos alunos demonstra uma aproximação entre o Livro da Professora e a Psicologia Social de Vygotsky (VYGOTSKY, 1991)

disciplina Estudos Sociais – bem como as demais – tinha este caráter, o que se evidencia nas relações entre História, Geografia, Religião, Educação Artística, Linguagem e Educação Física. Ressalte-se que a relação não era de forma estanque, pois havia uma preocupação em (inter) disciplinar os conteúdos e atividades. Por exemplo, no programa do 1º ano, a primeira unidade estabelecia como conteúdos:

- I. Conhecer o bairro (ou localidade, no caso de comunidade muito pequena). No caso de escolas isoladas no interior, pode ser a fazenda.
 - a) Ruas: a rua da escola, ruas perpendiculares à escola;
 - b) Como é formado o bairro: casas residenciais, casas comerciais, fábricas, pequenas indústrias, edifícios públicos, trânsito;

E como ATIVIDADES DO ALUNO

1. Conhecer o nome da rua onde está localizada a escola e história do nome;
2. Conhecer os nomes das ruas perpendiculares à escola;
3. Traçar uma planta do bairro, isto é, das ruas em torno da escola;
4. Ver problemas de orientação (pontos cardeais) a fim de poder localizar as ruas.

EM EQUIPE:

Verificar quais os tipos de construção do bairro:

casas ricas? Casas grandes? Casas pequenas? Casas pobres? Casas antigas? Oficinas? Fábricas? Prédios públicos?

EM EQUIPE

Discutir que tipo de vida humana sugerem as construções do Bairro:

Operário? Pobre? Rico? Residencial? Comercial? Vida ativa? Vida estagnada? Muito ou pouco trânsito? Por quê?⁹⁶.

É possível perceber que a interdisciplinaridade com a Geografia se dava na medida em que o aluno deveria identificar os nomes das ruas para localizá-las e desenhá-las, o que exigia outras relações disciplinares, por exemplo, com a Matemática, uma vez que o aluno deveria dominar o conceito de perpendicular, ou seja, as ruas que fazem 90° de ângulo com as ruas da

⁹⁶ *Livro da Professora*, p. 49-50.

escola. Além disso, o aluno aprofundava as noções de grande e pequeno, pobre e rico, indústria e comércio, operário.

Em outras atividades, é possível identificar ainda a interdisciplinaridade por meio da expressão “globalizar com” usada pelos autores, por exemplo:

No estudo sobre os

Aspectos característicos da comunidade estudada” ao sugerir como atividades: Procurar leituras sobre o assunto (globalizar com todas as atividades de Linguagem; ... Ler histórias do folclore local (seria ótimo que a professora, no seu planejamento de trabalho, incluísse a redação de pequenos textos, que poderiam ser mimeografados, sobre o assunto). Fazer a criança reproduzi-los (globalizar com Linguagem).

Cantar canções de folclore, aprender danças folclóricas e brinquedos tradicionais (cantigas e danças de roda, por exemplo). Ver o Programa de Educação Artística.

Aproveitar, para exercícios de linguagem escrita e oral, todas as oportunidades dadas pelo assunto; para exercícios de aritmética, os motivos de contagem, medição, etc.⁹⁷

Ou ainda, no item sobre “Costumes, Diversões” do 2º ano, com a prática de Educação Física com o objetivo de formação moral, ao propor como atividade: “Organizar times de vôlei ou futebol, promover torneios esportivos com outras classes ou escolas (incentivar o espírito esportivo: saber ganhar e saber perder)”⁹⁸.

Além do caráter interdisciplinar, outro aspecto se destaca sobre o ensino de História e de Geografia – a preocupação em fazer com que o aluno desenvolva a habilidade de comparação, como ao estabelecer como um dos conteúdos da 1ª. série “Comparar o Bairro com outros bairros (ou comparar **Localidades**, ou **Fazendas**)”. Tal habilidade favorece a identificação das

⁹⁷ *Livro da Professora*, p. 50-51.

⁹⁸ *Idem*, p. 53

semelhanças e diferenças, um dos conceitos mais importantes para a aprendizagem em História, ao indicar como atividade “Visitar outros bairros, localidades ou fazendas (individualmente ou em grupo). Discutir as semelhanças e diferenças encontradas”⁹⁹.

Os conceitos de semelhança e diferença deveriam, ainda, servir para incentivar o respeito às diversidades nos mais variados aspectos como forma de fortalecer as identidades, o que se percebe em seus objetivos específicos para cada ano escolar, sempre na perspectiva do mais particular para o mais geral:

Despertar o sentido de comunidade, iniciando a vivência do grupo (juntar-se para servir melhor ao bem comum); mostrar que estudo é trabalho em função da comunidade – 2º ano;¹⁰⁰.

Despertar um espírito de comunidade regional – 3º ano;¹⁰¹.

Aprofundar o sentido de comunidade (através das atividades em grupo, pelo conhecimento e interesse pelos problemas de vários grupos humanos) – 4º ano¹⁰².

O mesmo é lícito dizer quanto aos conteúdos sugeridos com vistas a atingir estes objetivos, como a seguir:

Pessoas da comunidade. Os que prestam serviços ao bem-comum: a) operários: o padeiro, o verdureiro, o leiteiro, o engraxate, o jornaleiro, o carpinteiro, o sapateiro, o marceneiro, o ferreiro (bombeiro), o soldado, etc. b) líderes de bairro¹⁰³.

Essa preocupação com a identidade de comunidade desde a individual, reconhecer o valor de cada um dentro da História local para a

⁹⁹ Livro da Professora, p. 50.

¹⁰⁰ Idem, p. 52.

¹⁰¹ Idem, p. 56.

¹⁰² Idem, p. 60.

¹⁰³ Idem, p. 51.

nacional e humana, é perceptível, por exemplo, quando, para trabalhar os conteúdos, é sugerido à professora como atividade que ela comece pelos pais dos alunos a serem observados, sendo eles entendidos como os mais imediatos prestadores de serviços à comunidade, o que levaria o aluno a se identificar com o seu meio social. A atividade que vem em seguida como complemento à primeira, “discutir sobre o valor de cada profissão”, é acompanhada da seguinte observação:

O objetivo desta atividade é levar a criança a descobrir que todo trabalho humano é igualmente valioso, que cada modalidade profissional tem seu papel na construção do mundo. Assim, a professora deve orientar a discussão da classe para a descoberta disso¹⁰⁴.

Portanto, a preocupação em desenvolver nos alunos o sentimento de respeito à diversidade é evidente no que diz respeito às profissões. O mesmo é possível dizer com relação às comunidades e pessoas diferentes, como nos objetivos do programa do 3º ano: “Aprender pela comparação, as diferenças regionais dentro do Estado; Ter atitudes de compreensão e respeito por comum idades e pessoas diferentes, bem como pelo papel de **Todos** na construção da História”¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Livro da Professora, p. 51.

¹⁰⁵ Idem, p. 56.

5.5. Valorizar o trabalho, exaltar o desenvolvimento e aperfeiçoar o Homem

Outro aspecto a considerar é a forma como a criança era vista, isto é, como alguém que se prepara para a vida adulta, ao propor que ao “sair da escola primária o aluno deveria: “ser capaz de ganhar dinheiro com algum trabalho manual produtivo”¹⁰⁶. A valorização do trabalho ia ao encontro dos interesses desenvolvimentistas do Governador do Estado, ao propor o exercício do trabalho para menores:

Orientar as crianças para exercerem atividades possíveis à sua idade (comerciar água, distribuir pães, entregar jornais, etc.) com o sentido de valorizar o trabalho e de dar à criança o hábito de usar seus próprios recursos para melhorar a vida.¹⁰⁷

Para complementar, ao lado das atividades sugeridas na página 51, é possível identificar a imagem de uma criança, mais ou menos na idade do 1º ano, portanto, por volta de sete a oito anos, trabalhando na construção civil, uma vez que ele está colocando argamassa para receber as lajotas ou tijolos de um piso¹⁰⁸.

Neste caso, havia um caráter duplo e, não necessariamente contraditório, nas intenções dos educadores do Livro da Professora. Por um lado, ao propor tais atitudes, o Livro da Professora gerava um processo de autonomia do aluno, uma vez que este iria assumir a posição de intervenção independente perante o mundo e as dificuldades que enfrentaria ao longo da vida.

Por outro lado, no Livro da Professora, identifica-se o fato de que havia uma preocupação em fazer com que a escola ocupasse o lugar das

¹⁰⁶ Idem, p. 18.

¹⁰⁷ Livro da Professora, p. 51.

¹⁰⁸ Ver ANEXO VII.

famílias das camadas populares incapazes de educar seus filhos para a sociedade do trabalho como forma de evitar o empobrecimento ainda maior de seus membros, considerando-se que era preciso a inserção de saberes profissionais no ensino primário, pois muitos destes alunos não iriam além deste nível, mesmo porque não havia escolas ginasiais suficientes. Daí por que os Objetivos de Ciências Naturais do 4º ano previam, para o aluno, dentre outros aspectos:

- Dar-lhe a possibilidade de uma atividade lucrativa (...)
- Aquisição de habilidades que tornem o aluno:
 - a) capaz de ser útil à comunidade.
 - b) capaz de dar-lhe meios de ganhar dinheiro e empregá-lo cooperativamente.

Obs. – Este último item atende a uma realidade brasileira e cearense, do aluno pobre que a escola tem que ajudar a ser capaz de ganhar a vida ¹⁰⁹.

A “Obs.” chama atenção, ainda, para o fato de que, além de cumprir o papel de preparar o aluno para a sobrevivência na sociedade do trabalho, o ensino de Ciências na escola primária deveria servir para educar com vistas à “adequação do curso primário aos ginásios modernos, pré-profissionais, ou aos ginásios menores” para os que conseguissem ir além nos estudos, mas provavelmente não passariam do ensino ginasial.

Nos mesmos objetivos, o *Livro da Professora* sugeria que a escola deveria se dedicar a valorizar o trabalho manual, o que certamente era fundamental para que as pessoas de baixa renda se conformassem na manutenção da harmonia social. Ao mesmo tempo, sugere que autonomia do aluno deveria ser extensiva à escola na qual se inseria, pois esta deveria buscar mecanismos de sobrevivência financeira a ser adquirida por meio do trabalho dos alunos, reduzindo-se, assim, o peso aos cofres do Estado:

¹⁰⁹ Livro da Professora, p. 74.

Mesmo no caso do aluno da escola pública que não tenha problemas econômicos, a ideia é válida:

1º. Por habituar ao trabalho e quebrar o tabu contra o trabalho manual;

2º. Porque o resultado econômico do trabalho do aluno, além de servir para ele (todo adolescente gosta de ter o seu próprio dinheiro) deve ajudar a comunidade escolar: aplicar o dinheiro em biblioteca, na compra de material didático, caixa escolar, etc. Apenas, é **indispensável** que a contribuição seja **Voluntária**. (Educar para a cooperação) ¹¹⁰.

Convém destacar, ainda, o fato de que vários trabalhos domésticos são sugeridos, bem como o trabalho na roça, na horta e de vida urbana, sem que haja discriminação de gênero, uma vez que não se atribuem tarefas específicas para os meninos ou meninas.

De fato, desde o início da República, havia uma tendência nos postulados educacionais brasileiros de aproximar a educação primária com o mundo do trabalho, o que tornava o ensino de trabalhos manuais na escola um vetor de renovação social (SOUZA, 2008). De início, esta aproximação previa as atividades manuais voltadas para as meninas e as específicas para os meninos, como era previsto nas proposições curriculares em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX:

Para os meninos, tecelagem, dobradura, cartonagem, recorte, modelagem em cera, barro ou gesso, carpintaria e marcenaria. Para as meninas, trabalhos de agulha, crochê, remendos, cerziduras, bordados, prega de botões ou colchetes, confecção de roupas e objetos de uso domésticos. (SOUZA, 2008, p. 64).

As orientações dos princípios doutrinários da Escola Nova, no entanto, previam que fossem eliminadas estas distinções, como ocorreu no Programa Mínimo para o Curso Primário de São Paulo, de 1934. Segundo

¹¹⁰ Idem, p. 74 (destaques do próprio *Livro da Professora*).

este, os conteúdos de Economia Doméstica deveriam ser ministrados para meninos e meninas, “com exceção dos bordados e costuras, que se destinam às meninas, e dos trabalhos de madeira, mais adequados aos meninos” (SÃO PAULO, 1950, *apud*, SOUZA, 2008, p. 84).

O *Livro da Professora* ultrapassava o previsto no Programa de São Paulo, pelo menos quando se considera a apresentação dos objetivos gerais do Projeto de Currículo¹¹¹. As ilustrações que acompanham estes mesmos objetivos PARA A VIDA PRÁTICA¹¹² denunciam, no entanto, uma forma bem diferente de perceber as atividades a serem executadas pelos meninos e pelas meninas. Na mesma página na qual são especificados os objetivos, estão três ilustrações nas quais aparece um menino jogando bola, outro serrando a madeira e o terceiro plantando uma árvore. Em contraposição, uma quarta ilustração mostra uma menina varrendo o chão¹¹³.

Assim como nas imagens, o texto entra em contradição na parte introdutória do currículo específico de Ciências Naturais, ao enfatizar que será importante aprender Ciências, assim como já dito no programa de Estudos Sociais, com a participação da comunidade:

a mãe que vem ensinar com se lava uma roupa, como se arruma uma casa, como se prepara um prato; o pai que é carpinteiro e vem ensinar um trabalho de carpinteiro; os alunos que vão à oficina de um pai que é sapateiro, para aprender; a bordadeira que dá uma aula sobre sua especialidade; o médico da cidade que vem mostrar como se prestam os primeiros socorros, etc. etc.¹¹⁴

Resta clara, portanto, a concepção de uma sociedade do trabalho dividida em função do sexo. Não são alunos e alunas que vão às oficinas aprender os ofícios, mas os alunos. Ao mesmo tempo, fica subentendido que

¹¹¹ *Livro da Professora*, p. 15-18. Os objetivos são apresentados de forma geral, sem distinguir se haverá alguma especificidade para meninos ou meninas.

¹¹² *Livro da Professora*, p. 18.

¹¹³ Ver ANEXO VIII, *Livro da Professora*, p. 18.

¹¹⁴ *Livro da Professora*, p. 64.

seriam as meninas que aprenderiam a bordar, arrumar a casa, lavar roupa e preparar um prato.

Os apelos eram feitos à sociedade do trabalho e esta voltada para o desenvolvimentismo. Em várias passagens do Projeto do *Livro da Professora*, é possível identificar a palavra “Desenvolvimento” relacionada ao trabalho. Portanto, percebe-se um investimento sobre as crianças no sentido de educá-las para a sociedade do trabalho como única possibilidade de existência. A preocupação era fazer com que os alunos respeitassem as profissões apontadas como humildes, sem questionar por que algumas pessoas se dedicavam a estas.

Por exemplo, no programa do 2º ano, o tema central era **A cidade**, podendo ser o município “no caso de comunidades pequenas do interior do Estado” (Livro da Professora, p. 52). No tópico II, dos conteúdos, o título é “DESENVOLVIMENTO DA CIDADE: Comércio, Indústria, Atividades Agrícolas, Pecuária, Atividades econômicas em geral (caça, pesca, extração de produtos)”¹¹⁵.

O mesmo pode ser identificado no programa do 4º ano. Neste caso, há uma fusão da divisão linear da História do Brasil em Colônia, Império e República, influenciada pela quadripartição francesa da História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), que valoriza os fatos e acontecimentos políticos como marcos divisores da História, com a concepção marxista do econômico como determinante das mudanças históricas:

O PAÍS – HISTÓRIA

Colonização – Desbravamento dos sertões – sistema colonial – Independência – República.

Fatores que influíram na História de cada região:

A região Norte e a extração vegetal

A região Nordeste, a cana de açúcar e o gado

¹¹⁵ *Livro da Professora*, p. 53.

A região Leste, a mineração e o comércio

A região Sul, a pecuária e industrialização

A região Centro-Oeste e a pecuária¹¹⁶.

O programa seguia uma linha de posituação com relação às atividades econômicas como fatores determinantes e também responsáveis pelo desenvolvimento, confundindo com crescimento e progresso das cidades. Assim, ficavam de fora desta compreensão, por exemplo, cidades como Juazeiro do Norte e Canindé, que tiveram seu crescimento marcado pela religiosidade popular.

E, ainda, esta interpretação sobre o crescimento, tratado como “desenvolvimento”, não possibilitava ao aluno questionar sobre os efeitos “negativos” destas atividades econômicas ou acerca da forma desigual como sucedia este crescimento. Pelo contrário, a preocupação era no sentido de desenvolver um sentimento harmônico ante as profissões classificadas como “humildes”, sob a alegação de respeito aos mais pobres, como se pode observar nas atividades propostas:

Discutir a importância e o valor das diversas profissões, o papel de cada uma delas na comunidade (não esquecer de valorizar as profissões consideradas ‘mais humildes’: o varredor, o aguadeiro, o engraxate, o carroceiro, o carreteiro, o vendedor, o jornaleiro, o carpinteiro, o pedreiro, o ferreiro, o sapateiro, etc.)

(...)

Fazer cartazes sobre o valor do trabalho¹¹⁷.

Também é possível identificar nas imagens referentes às profissões, mostradas de forma isolada e expressando alegria e satisfação com o trabalho,

¹¹⁶ Idem, p. 61.

¹¹⁷ *Livro da Professora*, p. 53.

como na imagem da lavadeira, às margens de um rio, ou açude¹¹⁸, e de um serralheiro moldando a madeira¹¹⁹. Ou seja, em nome da posituação do trabalho apresentava-se uma sociedade harmônica, sem conflitos, na qual o que importava era que as pessoas individualmente passassem a respeitar e valorizar as profissões dos trabalhadores mais pobres.

Mesmo quando há uma oportunidade de identificar os problemas dessa aparente harmonia, as pessoas “humildes” são esquecidas e sua importância e valorização desaparecem. No Programa do 4º ano, sobre o “País”, na seção “Problemas regionais: comparação entre as regiões vendo os aspectos analfabetismo, produção insuficiente (fome), escolaridade, condições sanitárias, assistência à população: material e espiritual”, a atividade é “entrevistar pessoas da comunidade capazes de prestar informações sobre esses problemas (o padre, o juiz, o médico, os professores, o prefeito os bancários...)”¹²⁰.

O Livro da Professora segue a mesma lógica obedecida na elaboração do PEE, quando, para fazer um diagnóstico sobre a educação cearense, são consultadas as “pessoas mais importantes da sociedade”. As pessoas detentoras das “profissões humildes” que antes foram chamadas a falar na escola sobre suas profissões e que deveriam ser respeitadas por sua importância na comunidade não são consideradas capazes de opinar sobre os problemas básicos que as afetam.

Saliente-se, ainda, que ao situar (fome) entre parênteses ao lado da produção insuficiente, é estabelecida uma relação de causa e efeito sem considerar a distribuição desigual dos alimentos e da riqueza do País.

Por fim, o Livro da Professora apela para o voluntarismo e cooperativismo comuns na época; semelhante ao que era proposto nas palestras e projetos de Virgílio Távora. Os alunos deveriam se envolver em campanhas de alfabetização, “cada aluno deveria alfabetizar uma pessoa” ao

¹¹⁸ Ver ANEXO VI. Idem, p. 49.

¹¹⁹ Ver ANEXO VI. Idem, p. 53.

¹²⁰ *Livro da Professora*, p. 62.

mesmo tempo em que deveriam “criar um grupo de catequese”¹²¹. No último caso, demonstrava que há uma opção clara pelo catolicismo, ainda que fossem pregados o ecumenismo cristão e a tolerância aos não cristãos, como se pode observar na Orientação para o Ensino Religioso:

O AMOR É TOLERANTE

Dentro de um espírito de cristianismo autêntico, a escola tem que eliminar as supertições (ideias erradas sobre religião) e os preconceitos.

Estamos vivendo, pela Graça de Deus, os tempos do Concílio Ecumênico. Que os nossos alunos aprendam a amar como irmãos aos colegas de religiões diferentes. E a respeitar todos os que procuram Deus, embora por caminhos diferentes dos seus¹²².

Como foi salientado, não consta o nome de quem elaborou o programa de Estudos Sociais, o que leva à dedução de que foi a própria Luiza de Teodoro. Da mesma forma, não aparece o nome de quem organizou a proposta curricular de religião. Ou seja, presume-se que a professora Luiza de Teodoro também foi responsável pela elaboração da proposta para o Ensino Religioso. As duas propostas se completam. Não por acaso, em Estudos Sociais, é sugerido que os alunos ajudem “à paróquia em campanhas e atividades” e “Visitar organizações de promoção social: ... escolas do MEB”¹²³. Se, em Estudos Sociais a História se expressava como “coisa viva”, a religião deveria expressar a luta pelo aperfeiçoamento do homem:

O cristão não é um ‘conformado’. O cristão é o primeiro a lutar pelas reformas, quando elas vêm trazer algo melhor para os outros. O cristão é sempre progressista, pois crê na marcha da

¹²¹ Idem, idem.

¹²² Idem, p. 90.

¹²³ Idem, p. 62.

História, tem fé na presença vigilante e amorosa do Espírito Santo no caminho dos homens, e sabe que tem que trabalhar para dar condições melhores a este mundo, que já é o começo do Reino de Deus, cuja vontade é que todos os homens participem dos bens da terra, de maneira que possam ter dignidade e liberdade¹²⁴.

A religião é vista numa perspectiva histórica de progresso e de “devir” para o aperfeiçoamento do homem, devendo este tomar o próprio caminho de aperfeiçoamento, sendo sujeito inconformado e engajado no processo histórico social e divino.

¹²⁴ Idem, p. 91.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período aqui pesquisado pode ser descrito como um momento no qual a educação escolar se popularizava, ao mesmo tempo em que os esforços de alguns educadores e gestores, quase sempre, decepcionaram as camadas menos favorecidas da sociedade, por não lhes atender os anseios. Um tempo de intenso êxodo rural, sem que as esperanças e angústias dessas “aves de arribação” fossem atendidas e superadas; um momento no qual a universalização da escola pública era defendida por diversos segmentos sociais, ainda que em campos e com objetivos diferentes.

Em um dos vértices desse debate, encontravam-se os pais de alunos, preocupados em educar seus filhos, para que adquirissem respeitabilidade social por meio de uma educação escolar, por mínima que fosse, mas que lhes garantisse uma profissão e emprego com dignidade. Estas expectativas iam ao encontro das proposições desenvolvimentistas defendidas por diversos gestores das máquinas públicas, segundo as quais o desenvolvimento econômico somente seria possível mediante uma política de incentivo à industrialização, acompanhada de políticas educacionais que formassem mão de obra qualificada e capacitada para as novas tecnologias de produção.

Parte destes gestores tornou-se objeto desta pesquisa. Para tanto, os dividi em dois grupos. Primeiro são os que defendiam a escola voltada para a preparação de mão de obra com o objetivo de atender às demandas do projeto desenvolvimentista. Seus componentes tinham à frente, no Estado do Ceará, um dos principais protagonistas da história política institucional brasileira na segunda metade do século XX, o então governador Virgílio Távora, que assumia essa defesa ao afirmar em seu Plano de Metas de Governo, no setor de educação:

Qualquer meta a atingir, no setor de ensino industrial, deverá subordinar-se a dois objetivos em geral:

- preparação para o trabalho (alunos de 11 a 14 anos) (...);
- preparação profissional (alunos de 15 a 18 anos) a cargo dos ginásios e escolas industriais propriamente ditas.” (PLAMEG, p. 90)¹

O outro grupo era composto por diversos educadores, em especial a professora Luiza de Teodoro Vieira, que defendiam uma escola fundamentada no “método psicogenético de Jean Piaget” e no solidarismo cristão, cujo principal representante passaria a ser Paulo Freire, preocupado com uma formação mais holística, que abrangesse o homem em suas diversas dimensões.

Assim, foram personagens desta pesquisa, além do próprio governador Virgílio Távora, os educadores que participaram da elaboração do PEE e da reestruturação curricular da máquina administrativa do Estado, culminando com a elaboração do “Livro da Professora”, como parte do “Plano de Metas de Governo” (Plameg), do governo Virgílio Távora. Os projetos educacionais apresentados por estes educadores demonstram como foram significativos os seminários em busca de soluções para os problemas de educação na Região, promovidos pela SUDENE em colaboração com o Programa Aliança para o Progresso, como o I Curso de Programação Educacional, no início de 1963, do qual participou o professor Edgar Linhares; assim como os cursos de formação dos quais participaram as professoras da rede pública do Estado do Ceará, como o Curso de Treinamento Básico promovido pela CADES (Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário)², no primeiro semestre de 1964, tendo a professora Luiza de Teodoro como responsável pela área de História, ou como o que foi noticiado pelo jornal *Unitário* em janeiro de 1964:

¹ (Plano de Metas de Governo – PLAMEG – encontrado no Acervo, série Secretaria do Poder Executivo do Estado do Ceará (SPEC), subsérie Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, caixa 2.3).

² A CADES foi criada em 1953, pelo presidente Getúlio Vargas com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário e difundi-lo. Dentre outras ações, no início dos anos de 1960, a CADES promoveu cursos de qualificação permanente de professores, técnicos e diretores da escola secundária em Fortaleza e cidades do interior do Estado do Ceará. Um de seus órgãos de divulgação foi a Revista *Escola Secundária*, na qual se destacam os diversos artigos de Lauro de Oliveira Lima (XAVIER, 2004).

O Plameg do coronel Virgílio Távora, está atuando também no setor da Educação, principalmente nas cidades que mais necessitam. Juazeiro vem de receber a comissão composta por 10 educadoras ... As aulas se realizarão nas dependências da Escola Normal Rural devendo o curso ter seu término no próximo dia 25 estando para tal sendo elaborada uma vasta programação. Pelas matrículas verificadas, calcula-se que centenas de Professoras farão este curso o que vem a aprimorar ainda mais os conhecimentos do professorado do ensino primário³.

Estes e muitos outros seminários e cursos preparatórios geraram um processo de circulação e troca de ideias e culturas educacionais entre os seus participantes inspiradas nos princípios do “Ver, Julgar e Agir” disseminados pela Igreja Católica em seu momento de renovação na virada da primeira metade do século XX.

Assim, dediquei-me a fazer uma análise das informações à luz do que denominei de História Política da Educação, visando a refletir, compreender e explicar as relações que se estabeleceram, naquele momento, entre as políticas educacionais e os projetos de modernização levados à frente pelas esferas administrativas nos entes federal e estadual do Estado Brasileiro, considerando as dimensões temporais de longa, média e curta duração. Procurei compreender a pesquisa histórica como uma construção sem cair na mera retórica do relativismo absoluto, pois, como destaca Ginzburg,

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditaram os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo, poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. (...) O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível. (2002, p. 44-5).

³ Jornal *Unitário*, 16 de junho de 1964.

A análise do período estudado, o início dos anos de 1960, e do espaço selecionado, o Estado do Ceará⁴, demonstra que, com a ameaça de rompimento das bases comunitárias que davam sustentação ao Estado, as massas populares tiveram suas conquistas educacionais ampliadas, ao menos no que diz respeito à quantidade. Quando Virgílio Távora assumiu, em 1963, o déficit de escolaridade entre sete e onze anos era de 283.000 matrículas; em 1964, caiu para 210.000; em 1965 para 196.000; e, em 1966, para 181.000⁵. Portanto, busquei explicitar o significado desses números com relação aos interesses que perpassavam as propostas de políticas educacionais inseridas num momento em que “escolarizar tornou-se sinônimo de preparar o *homo economicus*”. (FREITAS e BICCAS, p. 32).

Meu interesse temporal foi entre os anos de 1963 e 1966, por conta da vigência do Plameg, no entanto, em alguns momentos, estes limites se estendem a outros que podem envolver, por exemplo, a eleição de Juscelino Kubitschek e a tentativa de impedir sua posse, na qual Virgílio Távora agiu diretamente e começou a ganhar destaque nacional, o que se intensificou na renúncia de Jânio Quadros, quando atuou na negociação para a saída parlamentarista e passou a ocupar a pasta do Ministério da Viação e Obras Públicas. Daí para o Governo do Ceará foi só esperar pela eleição. A experiência no gabinete ministerial fez Virgílio Távora perceber a necessidade de uma ação planejada que fosse capaz de “levantar o Estado e melhorar a sua biografia”, como o próprio Virgílio afirmou em entrevista ao jornalista Jorge Henrique Cartaxo⁶.

Auxiliado por técnicos e políticos, o Plameg de Virgílio Távora produziu resultados econômicos, como a implantação do projeto Morris Azimov no Cariri, que alavancou a industrialização da região e a instalação da rede de energia que ligava Fortaleza a Paulo Afonso que até hoje alimenta parte considerável da economia cearense. No plano social, posso destacar diversas

⁴ Saliente-se que as conclusões aqui identificadas não se restringem ao Estado do Ceará, apenas ele foi utilizado como delimitação do objeto de pesquisa.

⁵ Dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), segundo o Plano de Ação Integrada do Governo (PAIG) – 1967-1970 – Governo Plácido Aderaldo Castelo, sucessor de Virgílio Távora.

⁶ Encarte do jornal *O Povo*, abril de 1988, pouco antes de sua morte.

obras, como a desapropriação da área que deu lugar ao primeiro mutirão de construção de casas populares. Além disso, houve a construção de estradas, a ampliação do porto do Mucuripe, açudes, chafarizes e diversos outros equipamentos que objetivavam a melhoria das condições de vida da população do Estado.

Virgílio morreu tachado de “coronel”, título que ele fazia questão de referendar, mesmo porque, de fato, era engenheiro com patente de coronel do Exército Brasileiro; mas, quase sempre, o título ganhava outra conotação que oscila entre os coronéis descritos na literatura de ficção e nas obras de Sociologia e História, e os militares que comandaram o poder do Estado Brasileiro entre 1964 e 1985.

Após as análises desta pesquisa, no entanto, posso garantir que se Virgílio Távora foi um coronel, o foi de “novo tipo”, haja vista haver percebido que melhorar as condições básicas das pessoas mais pobres, fornecer água, ainda que de chafariz, estradas e portos para escoar mercadorias, açudes para os agricultores, moradia nos bairros habitados por pessoas menos favorecidas, auxílio técnico para os diversos campos de produção do Estado, energia de alta tensão capaz de suportar investimentos na industrialização, e, escolas, muitas escolas, que ampliassem o alcance da educação pública, com qualificação de professores, dentre muitas outros, seriam medidas fundamentais para melhorar as condições do Estado e sua popularidade junto aos seus eleitores, o que poderia lhe produzir frutos políticos em âmbito nacional.

Outro aspecto que pude observar diz respeito às relações de poder no estado cearense tradicionalmente atribuídas à posse da terra. “Na estrutura coronelística, somente os indivíduos bem aquinhoados de fortuna herdada ou adquirida tinham possibilidades de fazer favores e granjear clientela” (PEREIRA de QUEIROZ; 1976, p. 197-8). Isto é usado como modelo para justificar o poder dos coronéis, dentre eles, Virgílio Távora, o que deve ser revisto com base nas especificidades regionais que não passam pelo latifúndio, pois, no caso do Ceará, este era fragilizado.

Também, não foi possível identificar as origens da ascensão de Virgílio Távora tendo por base a propriedade da terra, ante uma história de vida caracterizada pela vida urbana, desde a geração familiar que a ele antecedeu. No caso do Estado do Ceará, portanto, fez-se necessário estudar as práticas políticas do início dos anos de 1960, com arrimo em outros mecanismos de dominação voltados para a modernização. Como não era um bem aquinhado⁷, Virgílio Távora foi mais além: buscou transformar estas práticas de clientelismo em obrigações do Estado, o qual deveria executá-las de forma planejada.

Ao lado das categorias de longa, média e curta duração, outros conceitos importantes na análise das ações governamentais, especialmente a política educacional do governador Virgílio Távora, em seu primeiro mandato, são os de “espaço de experiência e de horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006).

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não está mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento... A expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas é previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

O espaço de experiência política no qual Virgílio Távora se envolveu estava preso à longa duração do poder tradicional e do patrimonialismo (WEBER, 1999), enquanto suas ações modernizadoras ficavam no horizonte de expectativas.

⁷ Sobre as condições financeiras da família de Virgílio Távora, ver a tese de doutorado de José Sydrião de Alencar Junior, *Virgílio Távora: o coronel modernizador do Estado do Ceará*. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFC, 2006. Segundo Alencar Júnior, a influência dos Távora se deu mais pela solidariedade familiar do que pela riqueza: “Mesmo como médios proprietários forjaram seu poder em outros campos, especialmente no eclesiástico, militar, jurídico, na engenharia e medicina” (ALENCAR JUNIOR, op. cit.. p. 40).

Não estabeleço aqui uma relação de causa e efeito, pois

(...) passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais (Idem, p. 310).

É possível perceber nas práticas administrativas de Virgílio Távora que seus horizontes de expectativas se estabeleceram transpondo a dedução advinda apenas da experiência, embora esta seja considerada. Virgílio rompeu com o esperado, com o possível, para estabelecer uma nova forma de administrar o Estado, e foi isso que surpreendeu em suas ações, pois “ultrapassa a limitação do futuro possível”. (IDEM, p. 313). Foi isso que possibilitou ao Líder udenista ganhar notoriedade no cenário político regional e nacional.

Não há como se afirmar, portanto, que o coronel Virgílio Távora, com receio de perder o poder, era contrário à industrialização e à educação escolar, ou formas outras de modernização, como é comum se atribuir aos coronéis. Virgílio, pelo contrário, desde cedo demonstrou em seus discursos a defesa da racionalidade administrativa, pois o Estado se tornaria impessoal e romperia com a tradição das relações pessoais com vistas à manutenção do poder. Até que ponto isto era possível, foi o que procurei investigar com apoio no *Livro da Professora*, no *PEE* e no *Plameg*.

Assim, torna-se inconsistente a classificação de Virgílio Távora como coronel arcaico, tradicional e conservador e defensor do atraso, pois suas ações estavam voltadas para a formalização de um Estado cada vez mais racionalizado, por meio do planejamento, fato que se intensifica a partir do momento no qual assume o poder do Estado do Ceará pela primeira vez (1963-66).

Durante seu primeiro mandato como Governador, buscou a “observância no Serviço Público dos cinco princípios cardiais que bem definem

a administração: Planejar, Coordenar, Descentraizar, Delegar, Controlar”⁸. Neste sentido, criou uma série de órgãos e secretarias com vistas ao planejamento racionalizado do Estado, como a SEPLAN (Secretaria de Planejamento), o Banco do Estado do Ceará (BEC) e a Superintendência do Desenvolvimento do Ceará (SUDEC).

Se isso foi possível, somente o foi mediante os acordos com os chefes políticos locais, o que significava a manutenção das relações tradicionais, fosse com a parentela ou o compadrio⁹. É um equívoco compreender, todavia, o fenômeno Virgílio Távora como sendo uma nova roupagem do coronelismo do sertão que migrou para a cidade, juntamente com seus mentores, como salienta recente tese publicada pelo Banco do Nordeste do Brasil (BNB):

O que ocorreu foi que os velhos coronéis rurais se adaptaram aos novos tempos, se mudaram para as cidades e criaram novas formas de dominação e clientelismo, protagonizando eles próprios o processo de modernização que levaria à sua substituição futura pelos novos coronéis urbanos, os empresários (CHACON, 2007, p. 88).

O equívoco está em pensar Virgílio Távora como uma espécie de coronel camaleão que se adaptou à vida urbana. Ele já era urbano. Quanto às “novas formas de dominação” devo dizer que são exatamente elas que por serem estabelecidas por Virgílio, no caso a que me refiro, impossibilita-lhe o enquadramento no conceito de coronel.

Conceitos à parte, o que não se pode negar é que Virgílio foi um mentor da Modernidade:

Dotado de rara habilidade política, sério em seus pronunciamentos públicos e prático na consecução de seus

⁸ Virgílio Távora prefaciando a dissertação de mestrado **Planejamento Governamental**: aspectos teóricos e uma análise das experiências mundial, brasileira e cearense, de Arnaldo Parente Leite Barbosa, em janeiro de 1987. Acervo Virgílio Távora, Série Produção Intelectual, subserie Textos, Conferências, e Seminários, Caixa 01.

⁹ Não é raro encontrar no sertão de Ceará os afilhados de Virgílio Távora, muitos herdando-lhe o próprio nome.

objetivos, a ele deve-se inicialmente a implantação científica de gerir a pública administração, criando como exemplo rotineiro o *sistema de planejamento*. Criou o “PLAMEG” ou Plano Estadual de Governo [...] A partir da estruturação, *cientificamente planejada*, coube-lhe como desempenho seguinte, a execução de vasto programa administrativo, sendo o de maior importância econômica o *plano de energização* do Estado.” (ARAGÃO, Apud: CHACON, 2007, p. 89)

Saliente-se que foi no primeiro governo de Virgílio Távora que ocorreu o golpe civil-militar¹⁰ de 1964, quando ele chegou a ser ameaçado de deposição, em virtude do seu envolvimento com João Goulart e por abrigar “comunistas” no seu quadro de assessores, notadamente os responsáveis pela reforma educacional local, com o Plano Estadual de Educação e o Livro da Professora, como a professora Luiza de Teodoro. Longe de serem comunistas, os mentores da educação estadual contratados por Virgílio Távora viram naquele momento a oportunidade de desenvolverem uma proposta educacional inovadora para a época e que foi instigante para esta pesquisa.

¹⁰ A distância histórica ainda é um peso muito grande sobre os historiadores que se aventuram em interpretar o golpe de 1964. Neste sentido, podemos destacar três grandes linhas interpretativas. Há uma linha personalista que prefere considerar o golpe como fruto da ação de João Goulart, para a direita Jango era um “demagogo, corrupto, inepto e influenciado por comunistas” (FERREIRA, 2003), para esquerda ortodoxa um burguês traidor das massas trabalhadoras. O que pesa neste caso é a personalidade, o talento, incapaz ou não de um pequeno grupo de pessoas reunidas em torno do presidente João Goulart. Outros preferem o caminho do estruturalismo determinista do econômico, seriam as contradições do sistema, o “colapso do populismo brasileiro” (OTÁVIO IANNI, 1975) diante das necessidades impostas pelas transformações do capital. Assim como Fernando Henrique Cardoso, para quem o golpe era a necessidade de um poder autoritário diante das necessidades da classe proprietária do capital de desarmar as camadas populares. Há, ainda, a versão da grande conspiração que reunia os detentores do capital nacional e estrangeiro e se aliaram aos militares para concretizar o golpe. Neste caso, não há como negar que a conspiração havia, mas esta antecede dez anos do golpe, sem ganhar o devido apoio. As condições sociais, políticas e econômicas de 1964 estavam favoráveis, o que se percebe com o grande apoio que os militares receberam no golpe de diversos setores da sociedade e não apenas dos conspiradores. O golpe foi contra o PTB, suas práticas e suas lideranças, contra os trabalhistas e suas alianças com os comunistas, no contexto da guerra fria e das disputas conflituosas pelo poder entre os diversos grupos políticos de então. Ou seja, o golpe foi “contra o trabalhismo janguista e contra as alianças e os compromissos que o PTB fazia com a esquerda civil e militar” (D’ARAUJO, 1996; 140) Não por acaso, após a queda de Goulart, vieram as cassações, “a repressão ao movimento sindical, com intervenções em diversas entidades, prisões e cerceamento das liberdades básicas, como o direito de greve” (FERREIRA, 2003)

A percepção do Governador, no entanto, permitiu-lhe identificar para onde sopravam os ventos da política nacional. Mesmo tendo avisado várias vezes a Goulart, segundo declarou a Jorge Cartaxo¹¹, sobre os rumos que seu governo poderia tomar, não deixou de declarar adesão ao golpe, ainda que preferisse o governo Goulart, tendo em vista os benefícios que o Estado do Ceará vinha conseguindo e seu prestígio junto aos caciques da política nacional, o que poderia lhe render bons frutos.

Ao contrário do que se tem afirmado, nem Tasso Jereissati é o primeiro a desenvolver um discurso e práticas racionais legais, nem o coronelismo é fruto de relações tradicionais superadas nos anos de Getúlio Vargas. Tampouco, as relações de poder no semiárido nordestino se dão entre coronéis latifundiários e camponeses analfabetos e por isso dominados e manipulados.

Da mesma forma, ao contrário do que acentua Lemenhe, de que o ataque aos coronéis e a defesa do Poder Público a serviço de todos são inaugurados pelas esquerdas e incorporados “ao repertório de um candidato da classe dominante com Tasso Jereissati” (LEMENHE, 1995, p. 19), Virgílio Távora, em seus discursos na defesa do Plameg, já incorporava o combate às práticas atribuídas ao coronelismo na defesa de um Estado a serviço do bem comum como forma de evitar os levantes contra a ordem social:

Se no setor da coisa pública está sepultada para sempre a época das chamadas ‘perseguições políticas’, do protecionismo e usufruto do bem comum, por grupos privilegiados ou pessoas no setor social honra-se este Governo de atento, como é sua obrigação, àquelas reivindicações legítimas das massas que acordam e clamam por seus direitos, manter este clima de tranquilidade, por ele implantado, não permitindo, no limite mesmo e extremo de suas forças, que se criem condições que levem o Povo à desordem – fruto do desespero de uns, da intransigência de outros, para gaudio dos poucos que somente se sentem realizados com agitação¹²

¹¹ Ver entrevista já citada ao jornalista Jorge Cartaxo, do Jornal *O Povo*, em abril de 1988.

¹² Virgílio Távora, em Preâmbulo da mensagem à Assembleia Legislativa de 15 de março de 1964. Biblioteca da Secretaria de Educação do Ceará, p. XV.

O início dos anos de 1960 foi decisivo nas buscas de soluções para o conflito entre a modernidade capitalista que se pretendia impor e a resistência tradicional da sociedade de privilégios do coronelismo. Este quadro começou a mudar no governo de Virgílio Távora (1963-66) e nessa política de ação modernizadora a educação receberia lugar de destaque,

(...) pois seria um mecanismo de aproximação do Governo ao Povo: 'Ninguém se iluda a tal respeito. O divórcio entre Governo e Povo está desfeito no mundo de hoje. A educação em massa, através dos modernos instrumentos publicitários criados pelo homem, reduz cada dia o fosso entre governantes e governado¹³.

Assim, Virgílio Távora, Luiza de Teodoro, Dom Delgado e tantos outros foram sujeitos que se envolveram no Plameg, no PEE e no Livro da Professora, e que me ajudaram a analisar a educação brasileira em um dos momentos mais delicados da história do Brasil. Para tanto, busquei os projetos e sua efetivação com suporte nas ações desenvolvidas pelo Estado, divulgadas na imprensa local e nos dados fornecidos pela documentação encontrada no Acervo de Virgílio Távora, para compreender como um governo que buscava a racionalidade planejada foi exercido numa sociedade caracterizada pelas práticas do patrimonialismo e clientelismo de Estado, ao mesmo tempo em que alojava propostas educacionais que não se enquadravam em nenhum dos dois perfis aludidos de práticas políticas.

Ora, dois pontos iniciais parecem já ser consenso entre os historiadores da educação. Primeiro, que a escola não é o único lugar do fazer-se em educação. Segundo, que a educação escolar institucionalizada e planejada, salvo alguns poucos ensaios anteriores, é uma experiência recente

¹³ Idem, p. VIII.

na história da sociedade brasileira, mais especificamente, desde a formação do Estado Nacional, ao longo do século XIX, não muito diferente do que vinha ocorrendo na Europa e Estados Unidos de então.

Assim, parti do princípio de que uma pesquisa em história da educação deveria considerar os diversos lugares onde os processos de aprendizagem aconteciam, compreendendo “como em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram sua vida, seus afazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo” (FONSECA e VEIGA, 2003, p. 8). Por isso, não me preendi apenas às políticas públicas educacionais como resultantes de ações envolvidas em decisões conflituosas de interesses, embora estas tenham sido minha principal fonte e objeto.

Essa constatação permitiu ampliar os horizontes da pesquisa em história da educação, indo ao encontro da diversidade de problemas, abordagens e objetos, ressaltados por Le Goff e Nora (1988), tornando o campo da pesquisa em história da educação rico e variado, considerando-se os sujeitos envolvidos nos diversos processos de aprendizagem, o que se dá em tempos e espaços diversos e socialmente vivenciados e acarretam as mais variadas fontes e interpretações desde as mais variadas abordagens metodológicas.

Considerarei ainda que, nos últimos anos, se intensificou a desarticulação dos paradigmas (KHUN, 1970) da produção historiográfica considerada tradicional e entendida por Peter Burke como uma história rankeana¹⁴ (BURKE, 1992, p. 10), caracterizada pela narrativa dos acontecimentos políticos. Esta desarticulação permitiu uma abertura de possibilidades da pesquisa histórica, ainda difícil de ser mensurada, pois é um ciclo ainda inconcluso. Entre estes campos que se abriram, encontram-se o da Nova História Política (FALCON, 1997; REMOND, 2010;) e o de uma “Nova

¹⁴ Leopold Ranke (1795-1886), historiador alemão do século XIX. Embora bastante criticado na atualidade, não há como deixar de reconhecer sua contribuição para a pesquisa em História, como o caráter científico e a crítica às fontes primárias de forma objetiva. Para Ranke, somente por meio das fontes primárias é possível chegar a História como esta realmente aconteceu.

História Cultural” (BURKE, 2005; HUNT, 2006), o mesmo ocorrendo com o campo da História da e Educação”.

Assim, busquei identificar a complexidade da interseção fronteiriça da história da educação, da política e cultural, com base nos projetos educacionais do Estado do Ceará, no início dos anos de 1960, em consonância com os projetos de planejamento desenvolvimentista na sociedade brasileira de então.

Considerarei a política como as relações e disputas que se estabelecem entre grupos ou pessoas com o objetivo de ocupar e/ou manter o poder, e cultura como os elementos materiais e imateriais que estabelecem as relações de pertença entre os integrantes constitutivos de um grupo social ou de uma sociedade. O que tornou possível estabelecer as relações entre um e outro, ou seja, cultura e poder, porém, sem constituir uma hierarquia de determinações entre ambas, haja vista que os elementos culturais são constantemente mobilizados nas disputas de poder.

Quando me ocupei com uma história política da educação e das políticas públicas educacionais voltadas para este fim, evitei o caráter elitista e individual da ação política, armadilha comum da história política do século XIX. Preferi identificar as massas como o alvo a ser atingido pelo Plameg, pelo PEE e pelo Livro da Professora. Estes foram pensados não apenas como tentativa de “manipulação”, mas como uma necessidade social a ser atendida sob pena de se perderem os diálogos entre as camadas sociais envolvidas neste processo.

Assim, utilizei os elementos da história política imbricados a outras esferas sociais, sem relações de determinações, mas como resultantes da interpretação do “político e do social como indissolúveis, este derivando daquele seu significado, sua forma e sua realidade”. (ROSAVANLLON, 2010, p. 41).

Propus-me identificar as constelações históricas em torno das quais novas racionalidades políticas e sociais se organizaram. (ROSAVANLLON, IDEM, p. 44). Ou seja, objetivei identificar as relações estabelecidas entre os

diversos elementos que compunham a complexidade da cultura política que as propostas educacionais do início da segunda metade do século XX continham com suporte nas propostas de planejamento racional com vistas a incentivar e controlar o desenvolvimentismo nacional por meio da intervenção do Estado.

Busquei identificar como as transformações institucionais do Estado, com o Plameg, e da educação, como PEE e o Livro da Professora, procuravam novas formas racionais legais de controle social e de legitimidade¹⁵. Para tanto, procurei me embasar na história cultural, considerando a história das instituições e das ideias, na perspectiva de uma *Nova História Política*.

O político aqui foi entendido além do Estado. Tentei identificar as mudanças e permanências nas dimensões da história de longa, média e pequena duração (BRAUDEL, 1983), vistas como fruto de todas as realizações humanas em um determinado espaço de convívio social e suas representações e em qualquer escala dimensional, seja nos macros ou micropoderes. Nesta perspectiva, ampliei as fronteiras dialógicas, nos métodos, fontes e conceitos, com outros campos, como a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Demografia e a Geografia.

Preocupe-me em estabelecer, ainda, como as diversas formas de perceber e praticar a política em suas ideias e sentimentos são transferidas de geração a geração e se modificam, ou não, ao longo dos tempos e em determinados espaços socialmente constituídos. Portanto, fiz, no dizer de Pesavento,

(...) uma História Cultural do Político, mobilizada pelos estudos que se centram em torno do imaginário do poder, sobre a performance de atores, sobre a eficácia de ritos e imagens produzidas segundo fins e usos do político, sobre os fenômenos que presidem a repartição da autoridade e do poder entre os homens a acreditar em alguém ou algo, pautando a ação e a percepção da realidade sobre os mecanismos pelos quais se constroem identidades dotadas do poder simbólico de coesão social” (2003, p. 74).

¹⁵ Sobre legitimidade e racionalidade, ver Weber, 2008.

Assim, esquadrinhei, na pesquisa, as relações dos diversos equipamentos educacionais com o social, o cultural e o político como espaços de dominação e poder, uma vez que os setores educacionais não só transmitem e produzem saberes e conhecimentos, mas são, também, espaços de exercício do poder, intrigas, pressão e medição de forças, de busca de prestígio socialmente reconhecido, como todo e qualquer espaço socialmente elaborado.

Privilegiei o espaço escolar como lugar de promoção de educação e as políticas públicas voltadas para este fim, sem desconsiderar os demais espaços como os rituais religiosos dentro e fora dos templos, com todos os seus significados, a família, os partidos políticos, ou os namoros de esquina e as brincadeiras de criança, como promotores de educação. Escolhi, no, entanto, a educação escolar por todo imaginário que a envolve, seja na academia ou em qualquer outro meio social onde a cultura letrada tenha passado ao largo.

Nesse intento, apoiei-me numa história compreensiva fundada em Weber, para quem as relações antes exibidas são relações de dominação, entendidas como “um dos elementos mais importantes da ação social” (WEBER, 1999, p. 187). Assim, os espaços educacionais são lugares de poder na medida em que há os que mandam e os que reconhecem esse poder de mando. Portanto, sendo um locus de exercício de poder, a escola é um espaço de dominação, pois é um espaço de “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria”. (IDEM, op. cit. p. 188).

Programas, currículos e as mais diversas práticas pedagógicas tornam-se frutos de uma dominação dos que os produzem, na medida em que são capazes de influenciar as ações das pessoas envolvidas nos processos educacionais escolares, ou não, como se todos – alunos, professores, gestores e demais envolvidos – tivessem elaborado o próprio conteúdo, o que reforça a dominação.

As formulações aqui expostas partiram do princípio de que os Estados Nacionais Modernos chamaram para si a responsabilidade pela educação formal na busca de torná-la impessoal perante as relações pessoais de dominação, fossem “carismáticas”¹⁶, ou “tradicionais”¹⁷ (IDEM, 2008, pp. 57-58). Assim, a forma escolar empreendida pelos Estados Nacionais Modernos busca ser

(...) uma relação pedagógica de submissão de mestres e alunos a regras e poderes impessoais, que, por sua vez, estão objetivados no escrito, na linguagem de sinais, enfim, num outro codificado. (FONSECA e VEIGA, op. cit. p. 29).

Tais processos de modernização se aprimoraram à proporção os Estados Nacionais, na “era das revoluções” (HOBBSBAWM, 1994), buscaram a responsabilidade para si de uma educação pública, laica e capaz de garantir o progresso humano (BOTO, 1996) e a burocratizaram para tornar as relações educacionais cada vez mais impessoais. Este processo não ocorre, porém, de forma universal, uma vez que a obediência ao poder impessoal sucede de forma individual, o que pode mover diversos interesses e motivações como “convicção de sua conformidade, sentimento de obrigação, medo, mero costume, ou por vantagens pessoais”. (WEBER, 2004, p. 191).

Persegui, então, o alcance das diversas ações, dos diferentes sujeitos envolvidos na elaboração dos projetos educacionais do início dos anos de 1960, com vistas à compreensão destes como fenômenos coletivos arrimados nas ações individuais. Seguindo o entendimento de Weber (1971)¹⁸, dimensionei o conceito de “relações sociais”, baseado nas ações individuais dos sujeitos que se orientam por uma rede de significados, reciprocamente compartilhados.

¹⁶ “autoridade que se funda em dons pessoais e extraordinários de um indivíduo – devoção e confiança estritamente pessoais depositadas em alguém que se singulariza por qualidades prodigiosas, por heroísmo ou por outras qualidades exemplares que dele fazem o chefe” (WEBER, 2008, p. 57.)

¹⁷ “Acima de tudo, a autoridade do ‘passado eterno’, isto é, dos costumes santificados pela validade imemorial e pelo hábito, enraizado nos homens de respeitá-los.” (idem, idem, idem)

¹⁸ GERTH, Hans H. e WRIGHT MILLS, C (org.). **Max Weber: Ensaios de sociologia**, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

Os conceitos de Weber favoreceram, portanto, a pesquisa das macro relações de poder estabelecidas com apoio nas ações individuais, uma vez que as relações de poder que foram se estabelecendo ao longo da Modernidade são fruto da racionalização e burocratização da sociedade¹⁹.

No século XIX, quando a formação dos Estados Nacionais já havia se concretizado, o poder passou a ser exercido em nome de uma coletividade, um bem comum soberano, o que implica intensivo apelo ao nacionalismo vinculado aos laços emocionais estabelecidos entre as pessoas e as coletividades. É neste estágio de formação que o Estado chamou para si a responsabilidade pela universalização da educação escolar.

Assim, analisei a história da educação escolar brasileira como um espaço de compartilhamento, tensões e conflitos entre os diversos sujeitos, individuais e coletivos, que a compõem, o que envolve o Estado e suas políticas públicas educacionais, as elites intelectuais, as políticas nacionais, as relações com os diversos órgãos internacionais, o corpo burocrático educacional, como o Ministério, os conselhos e secretarias educacionais e seus saberes escolares e extraescolares, num todo inseparável que se entrelaça nas relações sociopolíticas de acordo com o objetivo e os grupos sociais almejados.

Com efeito, pude perceber que a historiografia educacional brasileira quase sempre trata a educação escolar como um apêndice da história política do Estado brasileiro, ou da ação de cada governante. Nos dois casos citados, desconsiderava-se a possibilidade de analisar os processos educativos como uma prática social e cultural vinculada às outras práticas, que transcendem o Estado.

¹⁹ Já para Norbert Elias, as relações de poder na Modernidade se dão com origem na intensificação do grau de complexidade diante da diversificação, divisão e subdivisão e, ao mesmo tempo, de interdependência, das funções das pessoas e dos grupos sociais, o que ensejou tensões, autorregulação e autocontrole de forma individual e coletiva, dando origem ao *habitus* do homem civilizado, fazendo com que as tendências proibidas deixassem de ser externas e se internalizassem na própria consciência individual, gerando o controle interno do próprio ser (ELIAS, 1993); no entanto, considerando os objetivos da pesquisa, preferi evitar esta abordagem, o que não significou desconsiderá-la.

Assim, considerei a importância do Estado em sua relevante presença no setor educacional, pois a análise da educação escolar brasileira passa necessariamente pela ação do Estado no seu papel de controle dela, não podendo evidentemente ficar só nisso. Para ir além, necessário foi identificar os projetos educacionais aqui analisados num espaço de interesses conflitantes e tensionados, percebidos à luz de uma história política de longa duração e não apenas como uma seção da história política do Brasil, ao considerar as políticas do Estado como referência determinante.

Pensei a educação ultrapassando a condição de ser apenas um componente dessa ou daquela política. Pensei, ao mesmo tempo, como componente e produtora de regras, normas, decretos, notícias, leis, projetos e currículos educacionais, para identificar até que ponto estas determinações foram aplicadas e digeridas em meio ao governante, assessores, professores, gestores e outros formadores da cultura escolar.

As observações sobre as práticas políticas nesta pesquisa somadas às análises dos projetos educacionais do início dos anos de 1960, perpassados de interesses, ideologias, opções de visões de mundo, permitem ponderar que a educação escolar como processo político aufere visibilidade pública sempre que mudanças, sejam reformistas ou revolucionárias, são suscitadas nas entranhas do Estado e da sociedade, como ocorreu no momento aqui estudado.

Procedi a uma história da educação como um fio da teia que faz a história cultural das políticas educacionais e por ela é tecida; uma história de cultura política e educacional, que envolve disputas em torno do poder decisório e a ampliação de atuação ou não dos agentes políticos nele envolvidos como sujeitos individuais e coletivos.

Quanto ao Livro da Professora, conclui que seus elaboradores tinham consciência de que o que se faz na escola, notadamente nas escolas de ensino elementar, vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, pois “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e

histórico concreto” (SACRISTÁN, 2000, p. 50). O papel da escola primária previsto no Livro da Professora era produzir saberes e fazeres, habilidades e valores, mais do que a transmissão de conteúdos.

A proposta curricular do Livro da Professora se aproximava, ainda, dos marcos doutrinários da Escola Nova inspirados em John Dewey (2007), segundo os quais a escola deveria funcionar como microcosmos de formação moral e social para a democracia.

Assim, as práticas escolares desta miniatura de sociedade deveriam ser fundamentadas na experiência do aluno, entendendo-se experiência,

Primariamente como relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são consequências do que tentou produzir. (DEWEY, 1979b, p. 301).

Portanto, o trabalho escolar consistiria em reconstruir ou reorganizar as experiências e seus significados de experiência, aumentando, assim, a capacidade do aluno de se conduzir nas experiências subsequentes de sua vida, pois, como ensina um dos pioneiros na introdução do pensamento de John Dewey no Brasil,

A mente não é algo de passivo em que se imprima o conhecimento, nem a razão uma faculdade superior e isolada que elabore as categorias, os conceitos. Estes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem normas de *ação* ou *padrões* de julgamento. (TEIXEIRA, 1969, p. 20).

Assim, a escola não poderia ser um espaço de imposição de princípios e métodos absolutos, como era comum no início dos anos de 1960. Como salientou Anísio Teixeira, um programa curricular deveria ser concebido como uma “série de atividades que representem as necessidades, em seu quadro geral, mais ou menos permanentes, é sempre possível prefixá-las em um estudo central que discrimine os principais objetivos da escola”. (TEIXEIRA, 1978, p. 64).

Quando se observa o programa curricular do *Livro da Professora*, percebe-se o quanto seus elaboradores se aproximavam das ideias de John Dewey e Teixeira. Mais do que com os conteúdos, a preocupação era com o método e as atividades, como se pode observar na Introdução ao Programa de Ciências Naturais:

Ciências é **Observar e Experimentar**. Por isso reduzimos os assuntos a um mínimo, que talvez pareça pouco demais a quem está habituado aos velhos programas quilométricos. Mas esse mínimo se torna importante pelo **Método**. A **Maneira de trabalhar** o programa é que deve ser científico. Daí insistirmos em **Observar, anotar e experimentar**²⁰.

Todas essas observações levam à conclusão de que o Livro da Professora, além das influências declaradas da Psicogenética de Piaget e do solidarismo cristão, tinha uma considerável influência do escolanovismo.

Assim, é possível observar entre os educadores envolvidos nos princípios de oposição ao *habitus* educacional da época, as influências dos movimentos cristãos que anteciparam o Concílio Vaticano II, originários principalmente na Ação Católica, em defesa de valores que superavam o ecumenismo, ao propor o engajamento dos membros da Igreja Católica na luta voluntária pela educação para a tolerância aos não cristãos, aos ateus e a todas as diferenças.

²⁰ *Livro da Professora*, p. 64. Destaques dos organizadores.

Que a criança aprenda a procurar muito mais as coisas que unem os homens do que as coisas que os separam;

O amor de Cristo, que é comum entre católicos e não católicos;

O amor a Deus, que é comum a cristãos e não-cristãos;

O amor aos homens, que existe em muitos daqueles que não querem crer em Deus.²¹

O Livro da Professora era, portanto, e expressão de toda uma cultura de contradições que permeavam a sociedade brasileira na época de sua elaboração; contradições que perpassavam as relações políticas e as disputas de projetos de sociedade e de educação de então. Assim como os projetos e ações políticas do governador Virgílio Távora, os projetos educacionais dos “libertadores” eram perpassados de aspectos contraditórios que se complementavam.

A análise das influências expressas no *Livro da Professora* possibilita asseverar que havia considerável circulação de ideias entre os intelectuais dedicados à educação no Nordeste, como Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Luiza de Teodoro, e que estes estavam ligados aos projetos da Igreja Católica voltados para a renovação religiosa proposta pelas Encíclicas Papais *Mater et Magistra*, de 15 de maio de 1961, e *Pacem in Terris*, de 11 de abril de 1963.

No Ceará, a atuação da Igreja Católica foi decisiva para que os projetos de “melhoria das condições de vida”, dentre eles o PEE, propostos por Virgílio Távora em seu Plano de Governo, o Plameg, dessem certo. Havia, portanto, uma congruência entre as duas instituições, o Governo do Estado, tendo à frente Virgílio Távora, e o Arcebispado de Fortaleza, representado por Dom José de Medeiros Delgado, em investir na formação educacional escolar, especialmente das pessoas mais carentes.

Apesar dos objetivos díspares, cada um, Governo do Estado e Arcebispado, buscou se apropriar do espaço do outro para levar à frente seu projeto. O arcebispo e demais clérigos, como Dom Frágoso, da Diocese de

²¹ Idem, p. 90.

Crateús, intencionavam uma educação que favorecesse a “conscientização”, conceito surgido, segundo Freire (1980), no ISEB, como “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25), “[...]o que possibilita aos homens agirem “[...] conscientemente sobre a realidade objetivada” (OP. CIT, p. 25-26), favorecendo a unidade indissolúvel entre ação e a reflexão de cada ser humano sobre o mundo (OP. CIT, p. 26).

Em oposição às práticas comuns educacionais de então, que priorizavam a transmissão de conteúdos, a proposta educacional presente nos projetos da Igreja, em especial no MEB, preocupava-se em fazer com que seus educandos fossem capacitados para pensar a realidade na qual estavam inseridos, vendo-a como objeto cognoscível e objetivável, e que, partindo de uma reflexão crítica, a percebessem como passiva de transformação por meio de uma ação coletiva e solidária.

Assim, embora se atribua em demasia a Paulo Freire a autoria dos projetos educacionais fundamentados na Educação Libertadora, deve-se pensar que outros educadores da época como Lauro de Oliveira Lima e Luiza de Teodoro Vieira, foram mentores e disseminadores destes projetos. Assim, também, como não se pode pensá-los sem considerar as influências do solidarismo cristão presente nos fundamentos das Encíclicas de João XXIII voltadas para a reflexão sobre a realidade política e social, com vistas a uma nova ordem que fosse capaz de atender às necessidades da coletividade humana.

BIBLIOGRAFIA

- AIRES, José Luciano de Queiroz. **Cenas de um espetáculo político: poder, memória e comemorações na Paraíba (1935-1945)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em História, 2012.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001.
- _____, Durval Muniz de. **Falas de astúcia e de angústia: a seca no imaginário nordestino – de problema à solução (1877-1920)**. Campinas: UNICAMP, 1988 (Dissertação de mestrado em História).
- ALENCAR JUNIOR, José Sydrião de. **Virgílio Távora: o coronel modernizador do Ceará**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Tese defendida em 12 de junho de 2006.
- ALLEGRETTI, Mary Helena. **A Construção Social de Políticas Ambientais – Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**. 2002. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Gestão e Política Ambiental). UnB-CDS: Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável.
- ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. **Cultura Política, Identidade & Representações Sociais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1999.
- ARANHA, Gervácio Batista. **Trem, modernidade e imaginário na Paraíba e região: Tramas político-econômicas e práticas culturais (1880-1925)**. EDUEFCG - Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2006.
- ARARIPE, Tristão de Alencar **História da Província do Ceará, desde os tempos primitivos até 1850**. Fortaleza: 1958.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, Fernando. **Ligas Camponesas**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **De Martí a Fidel: A Revolução Cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BARBALHO, Alexandre. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara: 2007, v.12, n. 22, p. 27-42.

- BARBOSA, Arnaldo Parente Leite. **Planejamento governamental: aspectos teóricos e uma análise das experiências mundial, brasileira e cearense.** Fortaleza: UECE, Imprensa Universitária, 1987.
- BARCELOS, Jaluza (depoimentos organizadora). **CPC da UNE: uma história de paixão e consciência.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BARREIRA, Cesar. Os pactos na cena política cearense: passado e presente. IN. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, n. 40, 1996. pp. 31-49.
- BARROSO, João Ramos Paz. "Conhecimento e acção pública em educação: da governação do sistema à governação das escolas". In: **Anais do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.** 30 de abril, 2 e 3 de maio de 2009. Disponível em: http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/ESE/ESE_EVENTOS/ESE_XCONGRESSOCE/LIVRO_GUIA_15_04.PDF.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Paulo Cesar Rounet. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas, v. 1.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961).** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 3ª. edição.
- BEOZZO, José Oscar. **A Igreja do Brasil: de João XXII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *Currículo: tendências e filosofia.* In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 159-176.
- BETO, Frei. **o Que é Comunidade Eclesial de Base.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1995.
- BEZERRA, Gregório. **Memórias** – segunda parte: 1946-1969. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antonio Joaquim Severiano e Selma Garrido Pimenta.
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

- BLONDEL, Jean. **As condições da vida política no Estado da Paraíba**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1957.
- BORGES, Nilson. "A doutrina de segurança nacional e os governos militares." In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Volume 4.
- BORGES, Vavy Pacheco. "Grandezas e misérias da biografia". In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo, Editora da Universidade Paulista, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____, avec WACQUANT, Loïc J. **Réponses, pour une Anthropologie réflexive** Paris: Seuil, 1992.
- _____, & PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes - 4ª edição, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – MEC/Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED, 1969. Coleção Associação de Educação Católica (AEC do Brasil).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. **Virgílio Távora, PT para sempre**. Comitê de Imprensa do Senado/CEGRAF, 1988. Coleção Henrique de La Rocque. Volume 1.
- BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II**. Lisboa: Livraria Martins Fontes editora Ltda, 1983. Título Original: *La Méditerranée et le monde méditerranéen a l'époque de Philipe II*. Librairie Armand Colin, 1966.
- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1992.
- _____. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2005.

- CAMPELLO DE SOUZA, Maria do Carmo. **Estado e partidos políticos no Brasil** (1930 a 1964). São Paulo: Alfa-Ômega, 1976..
- CARONE, Edgar. Coronelismo: definição histórica e bibliográfica. IN: **Revista de Administração de empresas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, set de 1971; pp. 86-92. Também disponível em <http://www16.fgv.br/rae/artigos/2666.pdf>. Acessado em 15/12/2012.
- _____. **A república nova, 1930-1937**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.
- _____. **A república velha: instituições e classes sociais**. São Paulo: Difel, 1970.
- CARDOSO. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **Revista Dados**, col. 40, nº 2: Rio de Janeiro, 1997. Também disponível em: <http://jadiziamaquivel.files.wordpress.com/2011/01/mandonismo-coronelismo-e-clientelismo.pdf>. Acessado em 03/12/2012.
- _____. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- CASTRO, Josué. **Geografia da Fome**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- CASTRO, Iná Elias de. “Visibilidade da região e do regionalismo: a escala brasileira em questão”. In: LAVINAS, L.; CARLEIAL, L. M. F; NABUCO, M. R. (Org.). **Integração regional e regionalismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 155-169.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. “O ensino de história da educação na Faculdade de Educação/UFC: entre documentos e memórias desde os anos de 1960. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED/UFC. V. 1, n. 55, ano 30, semestral, 2008.
- CAVALCANTI, Paulo. **O caso eu conto como o caso foi: da coluna Prestes à queda de Miguel Arraes – memórias**. São Paulo: Alfa-Omega. 1978.
- CEARÁ, Assembleia Legislativa. **Deputados Estaduais: 16ª. Legislatura, 1963-1966**. Fortaleza, INESP, 1998.

- CEDRO, Marcelo de Araújo Rehfeld. **JK desperta BH: a capital de Minas Gerais na trilha da modernização**. São Paulo: Annablume, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHACON. Suely Salgueiro. **O sertanejo e o caminho das águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semiárido**. Fortaleza: Bando do Nordeste do Brasil, 2007. (Série teses e dissertações, n. 08). Também em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/livroPDF.aspx?cd_livro=20. Acessado em 15/12/2012.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manoela Carneiro. Lisboa: Difel, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- CIAMBARELLA, Alessandra. "Do cristianismo ao maoísmo: a história da Ação Popular". IN: FERREIRA, Jorge e Aarão, REIS. **Revolução e democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CONDINI, Martinho. **Dom Hélder Câmara: Modelo e Esperança na Caminhada para a Paz e a Justiça Social**. 2004. Dissertação de Mestrado – Programa de Ciências da Religião, PUC-SP.
- COBÉRIO, Caio Graco Valle. **A Racionalização das Ciências: Estado desenvolvimentista e o ensino secundário da rede estadual em Santa Catarina (1961-1965)**. Dissertação de Mestrado em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, defendida em 10 de fevereiro de 2009.
- CORBISIER, Roland. "Situação e alternativas da cultura brasileira". In: _____. **Introdução aos problemas do Brasil**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.
- COSTA, Maria Clélia Lustosa da. "Fortaleza: expansão urbana e organização do espaço." IN: SILVA, Josá Borzacchiolo da et Alii. **Ceará: um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser saber e fazer; elementos do pensamento ocidental**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

- COUTO, Ronaldo Costa. **Brasília Kubitscheck de Oliveira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2066.
- CROCE, Benedetto. **La Historia como Hazaña de La Libertad**. Traducción de Enrique Diez-Canedo. México. Fondo de Cultura Económica. 1992. Primeira edição em italiano, 1938.
- CUNHA, Rodrigo do Espírito Santo da. **Anotações Sobre a História da Televisão no Ceará (décadas de 1970 e 1980)**. Disponível IN: VII Encontro Nacional de História e Mídia: mídias alternativas e alternativas midiáticas. Fortaleza, 19 a 21 de agosto de 2009. <http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009>. Acessado em 22 de setembro de 2012.
- D'ARAUJO, Maria Celina. **Sindicatos, Carisma & Poder: o PTB de 1945-65**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- DELACOURS-LINS, Sylvie. "Piaget e suas contribuições ao pensamento pedagógico contemporâneo". IN: VASCONCELOS, José Gerardo e SANTANA, José Rogério (org.). **O pensamento pedagógico hoje**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 106-118.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. "Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia." IN: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Brasil Republicano, v. 3
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Breve tratado de Filosofia de Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- DOMINGOS Neto, Manuel. **O que os netos dos vaqueiros me contaram: o domínio oligárquico no Vale do Parnaíba**. São Paulo: Annablume, 2010.
- DREIFFUS, René Armand. **1964 – a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- DRUMOND, Terezinha Bandeira Pimentel. **Tecendo Vidas** – Cultura e trabalho das rendeiras da Prainha de Aquirás-CE. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, 2006.
- DRUMMOND, José Augusto. **A movimento tenentista: a intervenção política dos oficiais jovens, 1922-1935**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993. v. 1 e 2.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. p. 199.
- FALCON, “História e Poder”. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro). 2 volumes.
- FERNANDES, O dilema educacional brasileiro. IN: PEREIRA, Luiz; FORRACCHI, Marialice M. (Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 5ª ed. São Paulo: Nacional, p. 414-441, 1970.
- FERREIRA, Jorge. “O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964”. IN: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Brasil Republicano, v. 3
- _____ e REIS, Daniel Aarão (org.). **Nacionalismo e reformismo radical (1945 – 1964)**. As Esquerdas no Brasil. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FERRER, Silvaniza Maira Vieira. **A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC e o “entusiasmo” pela Educação Ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2010. Orientador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues.
- FICO, Carlos. “O Brasil no contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964)”. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: Senac, 2000.
- _____. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- _____. **O grande irmão:** da Operação Brother Sam aos anos de chumbo – o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997. 230 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, Tahis Nívia de Lima, VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. “saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação.** n. 5, 1992.
- _____. **Estado e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FRAGOSO, Dom Antonio Batista, SANTOS, Eliésio dos, GONÇALVES, Luiz Gonzaga, CALADO, Alder Júlio Ferreira e FRAGOSO, João da Cruz. **Igreja de Crateús (1964-1998).** São Paulo, Loyola, 2005.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação & Sociedade Brasileira.** São Paulo: Cortez Editora/Recife: Instituto Paulo Freire, 2001 (adaptação da tese apresentada em 1959 em concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco).
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- _____. & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter. Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009. – Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.3).
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

- FUKUIAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.
- FUKUI, Lia F. Garcia. **Parentesco e família entre sitiantes tradicionais** – Tese de doutoramento, Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Universidade de S. Paulo – mimeografada, 1972.
- FURTADO, Celso. **Obra autobiografada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Tomos I e II.
- _____. Celso. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 10ª edição, revista pelo autor.
- GADDIS, John Lewis. **História da Guerra Fria**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001, 2ª. Ed., Coleção Magistério.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo : Cia. das Letras, 2002.
- GOUBERT, Pierre. **Beauvais et la Beauvaisis de 1600 à 1730**. Paris, Fayard, 1960.
- _____. **Mazarin**. Paris, Fayard, 1990
- GRYNSPAN, Mario e DEZEMONE, Marcus. “As esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos (1950-1964). IN: FERREIRA, Jorge e REIS, Aarão. **Nacionalismo e reformismo radical (1945-1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Coleção As Esquerdas no Brasil, v. 2.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 2002. pp. 899-1102, Coleção Intérpretes do Brasil, v. 3.
- HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

- _____. **A era das revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (O homem e a História).
- IANCO, Bett. **A (re) invenção do comunismo: discurso anticomunista católico nas grandes imprensas brasileira e argentina no contexto dos golpes militares de 1964 e 1966**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio Sinus, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2010.
- IANNI, Otávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. e outros. **Política e Revolução Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- JACQUET, Christine. A Reestruturação da Agricultura Cearense: Notas sobre a Alteração das Condições de Reprodução do Pequeno Campesinato. **Revista Dados**, vol. 43, no. 4, Rio de Janeiro, 2000. IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000400008. Versão impressa, ISSN 0011-5258. Acessado em 12/12/2012.
- JAGUARIBE, Hélio. **Condições institucionais do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M. **O coronelismo: uma política de compromissos**. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e Reverso do Perfil Urbano de Fortaleza: 1945-1960**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.
- JULIÃO, Francisco. **O que são Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.
- KARNAL Leandro e TATSCH, Flavia Galli. “A Memória Evanescente”. IN: PINSKY Carla Bassanezi e LUCA Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 9-28.

- KHUN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- KOSELECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto:Ed. PUC-Rio, 2006.
- KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica**: ética no jornalismo brasileiro. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1998.
- LADUIRE, Emmanuel Le Roy. **Os camponeses de Landedoc**. Editorial Estampa, 1966.
- LEAL, Guaraciara Barros. **Políticas culturais e práticas pedagógicas na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental prof. Monteiro de Moraes** - fortaleza - 2007 a 2010. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2011. Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo, no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- LEMENHE, Maria Auxiliadora. **Família Tradição e Poder**: o(caso) dos coronéis. São Paulo: ANNABLUME/Edições UFC, 1995. (selo Universidade: 44)
- LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba**. São Paulo: Record, 1993.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.
- _____. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- _____. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1969. 363 p.
- LINHARES, Marcelo. **Virgílio Távora, sua época**. Fortaleza: UFC (Universidade Federal do Ceará) – Casa José de Alencar/Programa Editorial, 1996.
- LOPES, Rosalba. **Sob o signo da metamorfose**: as esquerdas comunistas brasileiras e a democracia (1974-1982). Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História. Orientação: Prof. Dr. Daniel Aarão Reis Filho.
- MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil**: 1916-1985. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- MARANHÃO, Sílvio (org). **A Questão Nordeste:** estudos sobre a formação Histórica, Desenvolvimento e Processos Políticos e Ideológicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Coleção Estudos sobre o Nordeste; v. 16)
- MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Talvez em Nome do Povo... uma legitimidade peculiar.** Tese de Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, 2001. Orientador: Prof. Dr. Armando Souto Maior.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- MARX Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** Trad. Maria Lucia Como. 4a ed. revista. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- MACHIAVELLI, Nicolás. **O Príncipe.** São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).
- MELO, Francisco Egberto de. **A cultura cívica escolar cearense (1963-1973)** – na tapeçaria da história, entre o ‘livro da professora’ e os festejos à pátria e ao progresso. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará. 2006. Orientadora: Profa. Dra. Edilene Toledo.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. “Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução” IN: FERREIRA Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano:** o tempo da experiência democrática – de democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P. 241-271.
- MORAES, Maria Célia de Marcondes e MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e Experiência: contribuições de E. Thompson à pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol 21, nº02, p. 329-349, jul/dez de 2003.
- MORAIS, Fernando. **Chatô, o rei do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOREIRA, Vânia Maria Losada. “Os anos JK: industrialização e modelo de desenvolvimento rural”. IN: JORGE, Ferreira e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano:** o tempo da experiência democrática – da democracia de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Brasil Republicano, v. 3.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar e reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o 'Perigo Vermelho': o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.
- NEVES, Frederico "A seca na história do Ceará". IN SOUZA Simone (org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000.
- _____. "Getúlio e as Secas: políticas emergenciais na era Vargas" In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 5. No. 40, p. 107-131, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n40/a06v2140.pdf>.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflito de classes**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti.
- PAIN. Antônio. **A Querela do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- PANDOLFI, Dulce Chaves. "Os anos 1930: as incertezas do regime. IN: FERRIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacionalismo de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Brasil Republicano. V. 2
- PARENTE, Francisco Josênio C. "O Ceará dos 'Coronéis' (1945-1986)". In: SOUSA, Simone de. **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000.
- _____. **A fé e a razão na política: conservadorismo e modernidade das elites cearenses**. Fortaleza: Edições UFC. 2000, a.
- PEREZ, Maurício Dominguez. **Lacerda na Guanabara: a reconstrução do Rio de Janeiro nos anos de 1960**. Rio de Janeiro: Editora Odisséia, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PILETTI, Nelson e PRAXEDES Walter. **Dom Helder Câmara: entre o poder e a profecia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- PONTE, Sebastião Rogério da. **Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Multigraf, 1993. 208 p.

- PORTELLI, Alessandro. "O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum" IN: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO Janaina (coordenadoras). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 103-130.
- PORTO, Márcio de Souza. **Dom Delgado na Igreja de seu Tempo** (1963-1969). Fortaleza: UFC, 2007(Dissertação de Mestrado em História Social). Orientador: Prof. Dr. Francisco Régis Lopes.
- _____. *Igreja, imprensa e educação popular no Ceará na década de 1960*. IN: LOPES, Francisco Regis e LUCAS, Meize Regina de Lucena (org.). **Tempo no plural: História, ensino e diversidade cultural**. Fortaleza: Realce, Editora & INd. Gráfica Ltda, 2008.
- PREBISCH, Raul. "O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus principais problemas". Estúdio econômico de la América Latina, Introdução, (1949). In: BIELSCHOWSKY, R. (orgs.) **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- RAMOS, Lidiane da Costa. **Mucuripe: verticalização Mutações e Resistências Mutações no Espaço Habitado**. Dissertação (Mestrado de Desenvolvimento e Meio Ambiente) Universidade Federal do Ceará. 2003.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RÉMOND, René. "O retorno do político". IN: CHAVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe. **Questões para a história do tempo presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru-São Paulo: EDUSC, 1999.
- _____. (org.). **Por uma História Política**. Trad. Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003,
- _____. "Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução" IN: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FVG, 2006.
- RIBEIRO, Ana Paula Goulart, SACRAMENTO Igor e ROXO, Marco. **História da televisão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em Movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. 306 p. (Coleção biblioteca básica brasileira).
- ROLLEMBERG, Denise. **O apoio de Cuba à luta armada no Brasil: o treinamento guerrilheiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.
- ROLIM, Tácito Thadeu Leite. **Giram os Sputniks nas Alturas, Ferve a Imaginação nas Planuras: a ciência e o bizarro no Ceará da década de**

1950. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará. 2006.

ROSAS, Paulo. **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

ROSAVANLLON, Pierre. **Por uma história do político**. Tradução de Christian Edward Cyril Lynch. São Paulo; Alameda, 2010

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000

SANI, Giacono. Cooptação. In. BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicolae PASQUINI, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1986, p. 286-287.

SANTIAGO, Pádua. A cidade como Utopia e a Favela como Espaço Estratégico de Inserção na Cultura Urbana (1856-1930). In: **Revista Trajetos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. V. 1, n. 2 (jun.2002). Fortaleza: Departamento de História da UFC, 2002.

SANTOME, Jurjo Torres. **Golbalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAMARAN, Charles (org.) **L’histoire et ses méthodes, em Encyclopédie de la Pléiade**, XI. Paris: Gallimard, 1962.

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal**. Lisboa: Publicações Europa-América. 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SOARES, José Arlindo. **Nacionalismo e crise social: o caso da Frente de Recife (1955-1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A frente do Recife e o governo Arraes: nacionalismo em crise – 1955/1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

STEIN, Leila Meneses. **Trabalhismo, círculos operários e política: a construção do sindicato de trabalhadores agrícolas no Brasil (1954-1964)**.

São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade). 218 p.

SOUZA, Simone de (coordenadora). **História do Ceará**. (Vários autores). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Fundação Demócrito Rocha. 1989.

_____, (coordenação). “Da revolução de 30 ao Estado Novo” IN: SOUZA, Simone. **Uma nova História do Ceará**. Fortaleza: Edições Fundação Demócrito Rocha. 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TÁVORA, Juarez. **Uma vida muitas lutas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. Vol. 1.

TÁVORA, Luiz Lancastre. **D. Leonor de Távora: O Tempo da Ira; O Processo dos Távora**. 3. ed., Lisboa: Quetzal, 2003.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Góis e DIAS, Ana Mario Iorio. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SMF, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1957.

_____, **Educação e Mundo Moderno**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TEÓFILO, Rodolfo. **A seca de 1915**. 2ª ed. Fortaleza: Ed. UFC, 1982.

THOMASSET, Claude. Da Natureza Feminina, IN: **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: PT: Ed. Afrontamento Ltda, 1990.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- VEIGA, Cynthia Greive. "História Política e História da Educação" In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e, VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIDAL, Márcia. **Imprensa e poder: o I e o II veteranos** (1963/1966 e 1979/1982) no jornal O Povo. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEBER, Max IN: GERTH, Hans H. e WRIGT MILLS, C (org.). **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. **A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2008.
- _____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. Volumes 1 e 2.
- WEFFORT, Francisco C. Partidos, sindicatos e Democracia – algumas questões para a História do Período 1945-1964. **Revista de Cultura Contemporânea**. São Paulo, n. 1, 1978.
- XAVIER, Libânia Nacif (2004a). **Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil**. Rio de Janeiro. UFRJ/IBAP, CD-Rom.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo dos jesuítas nos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

CONSULTAS ELETRÔNICAS

http://nehscfortaleza.com/memoria_secas.htm: acessado em 04/12/2012

<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>.

<http://forumeja.org.br/df/files/motivosministro.pdf>

<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>

<http://www16.fgv.br/rae/artigos/2666.pdf>

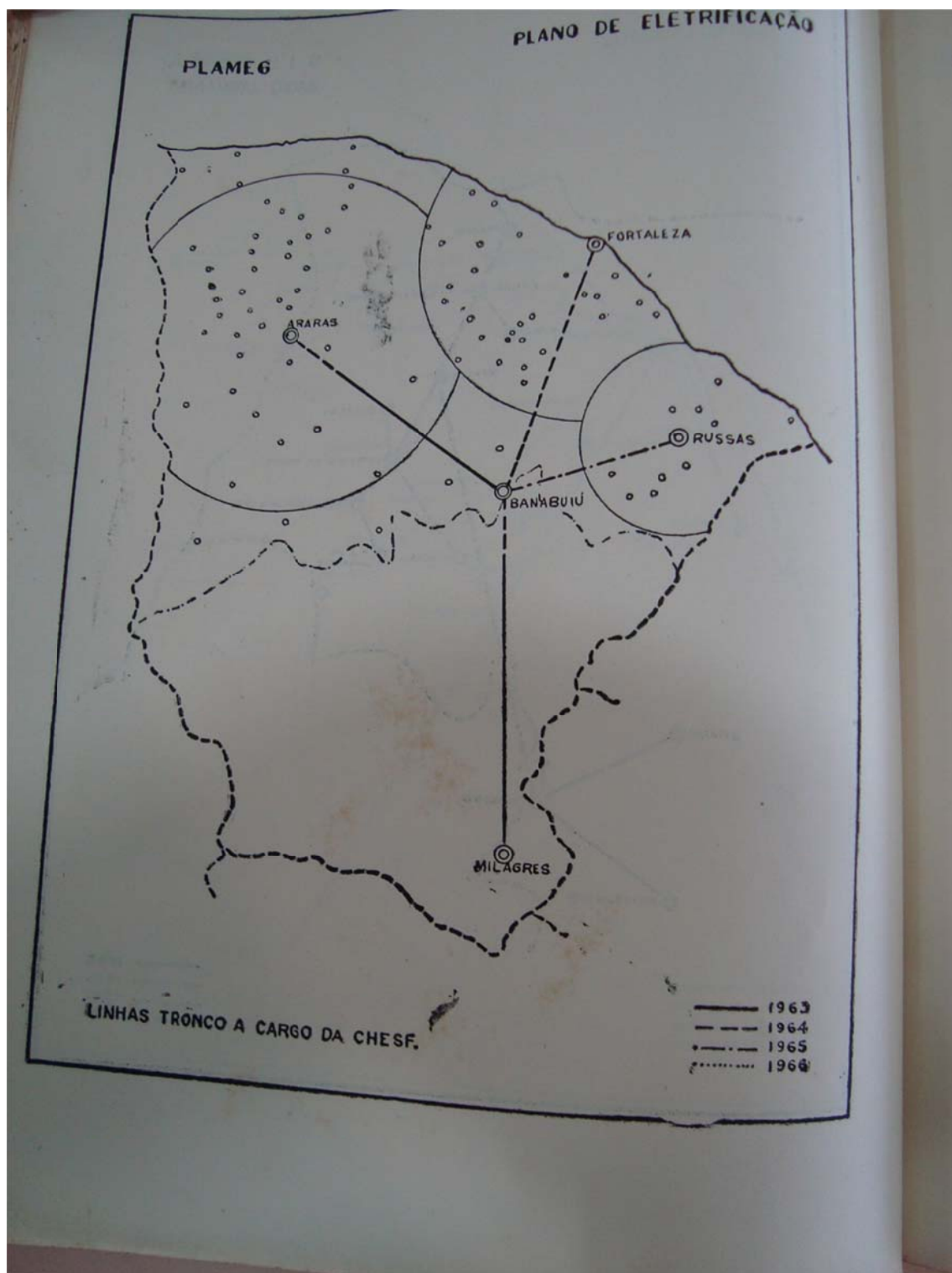
<http://cpdoc.fgv.br/>

<http://www.cpdocus.fgv.br/comum/htm/>

Mater et Magistra, “sobre a recente evolução da questão social à luz da doutrina cristã”, 15 de maio de 1961. IN: www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/index_po.htm.

ANEXOS

ANEXO I - PLANO DE ELETRIFICAÇÃO – PLAMEG 1963



ANEXO II – PESQUISA ESCOLAR 1963

Código	Sub-código
2. Histórico	Indique sumariamente: 2.1 - Há quantos anos funciona a Escola? 2.2 - Sempre funcionou neste prédio? 2.3 - Nome de pessoas interessadas na sua manutenção e cargo ou função que exercem no Município ou no Estado:
3. Administração	3.1 - Nome da Diretora: Por nomeação de quem? Há quanto tempo? A diretora reger turma? ☐ sim ☐ não ☐ as várias 3.2 - Nome da Vice-Diretora (se houver): Por nomeação de quem? Há quanto tempo? A vice-diretora reger turma? ☐ sim ☐ não ☐ as várias 3.3 - É fiscalizada pelo: a) Inspetor Escolar ☐ sim ☐ não Seu nome: De quanto em quanto tempo? b) Delegado Regional ☐ sim ☐ não Seu nome: Cite outras atividades da Diretora (na escola) 1. 2. 3. 4.

ANEXO III – PESQUISA ESCOLAR 1963

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

QOC	1963			
Modelo	Ano	Município	Distrito	Vila ou povoado

Escola:

Cidade: Distrito:

Localidade:

1. Opinião do Juiz acerca da Escola:

.....

.....

.....

.....

2. Opinião do Vigário acerca da Escola:

.....

.....

.....

.....

3. Opinião do Prefeito:

.....

.....

.....

.....

4. Opinião de pessoas influentes:

.....

.....

.....

.....

5. Opiniões outras que pôde colher:

.....

.....

.....

.....

.....

6. Sua opinião:

.....

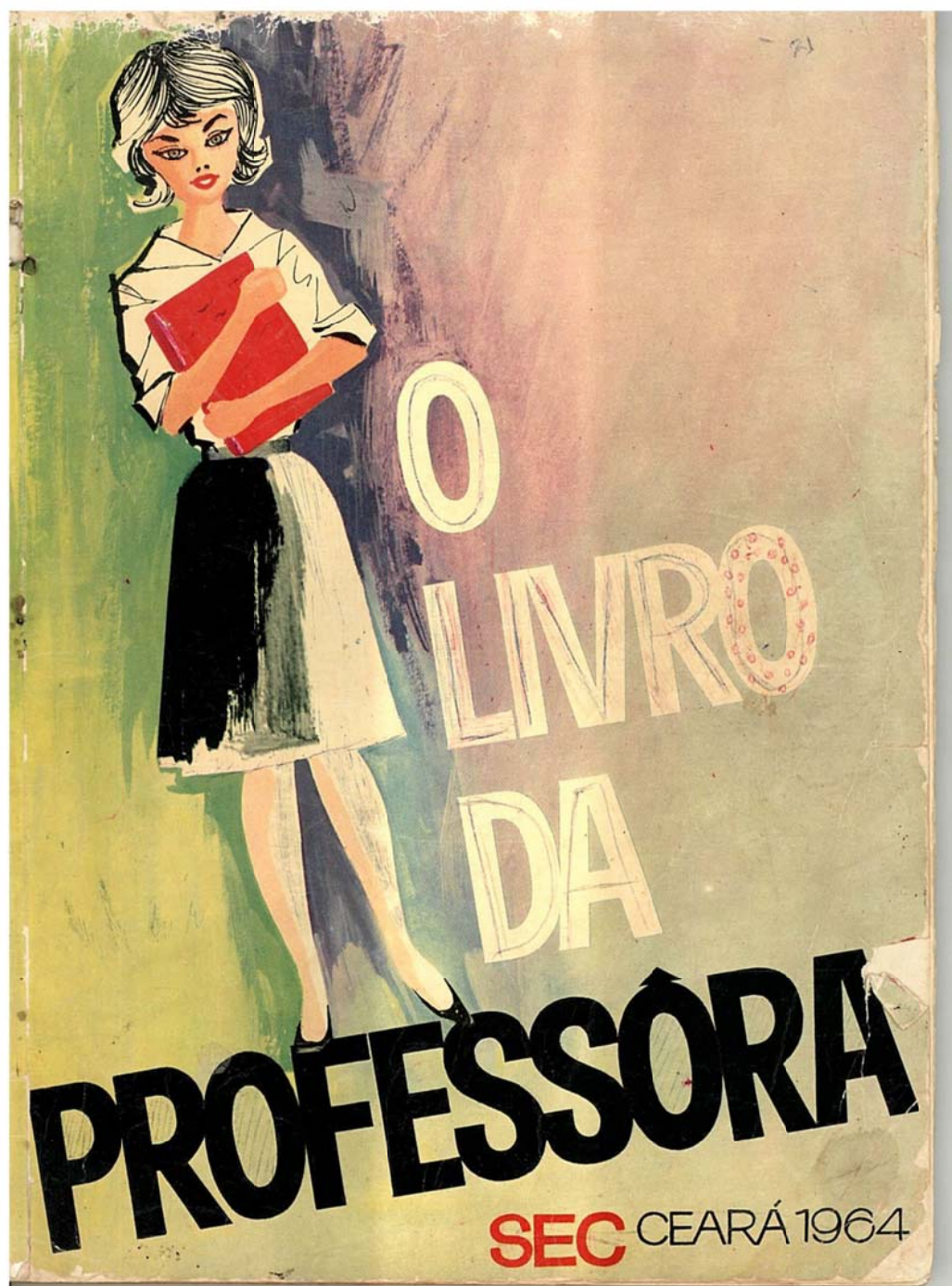
.....

.....

.....

ANEXO IV – SETE REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE DESENVOLVIMENTO DO PLAMEG

ANEXO V – CAPA DO LIVRO DA PROFESSORA



ANEXO VI – IMAGENS DO LIVRO DA PROFESSOR



p. 57



p. 49.



p. 57

ANEXO VII CRIANÇA COLOCANDO PISO – LIVRO DA PROFESSORA, P. 51.



ANEXO VIII – LIVRO DA PROFESSORA



ANEXO IX – ORGANOGRAMA DO GOVERNO DE VIRGÍLIO TÁVORA - PLAMEG

