

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZA SANTOS PONTELLO

**A CADES NO CEARÁ: LAURO DE OLIVEIRA LIMA E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (1953 – 1964)**

VOLUME 1

Belo Horizonte
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZA SANTOS PONTELLO

**A CADES NO CEARÁ: LAURO DE OLIVEIRA LIMA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA (1953 – 1964)**

VOLUME 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profª. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Belo Horizonte
2020

P814c
T

Pontello, Luiza Santos, 1962-

A CADES no Ceará [manuscrito] : Lauro de Oliveira Lima e a formação de professores de matemática (1953 – 1964) / Luiza Santos Pontello. - Belo Horizonte, 2020.

2 v. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Laura Magalhães Gomes.

Bibliografia: f. 194-205.

Apêndices: f. 213-360 [v.2].

1. Lima, Lauro de Oliveira, 1921-2013 -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- História -- Ceará -- Teses. 4. Matemática -- Estudo e ensino -- História -- Ceará -- Teses. 5. Professores de matemática -- Formação -- História -- Ceará -- Teses. 6. História oral -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães, 1955-

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A CADES NO CEARÁ: LAURO DE OLIVEIRA LIMA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA (1953 – 1964)**

LUIZA SANTOS PONTELLO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Maria Laura Magalhães Gomes
Prof(a). Maria Laura Magalhães Gomes - Orientador
UFMG

Prof(a). Ivete Maria Baraldi
Prof(a). Ivete Maria Baraldi
UNESP

Prof(a). Filipe Santos Fernandes
Prof(a). Filipe Santos Fernandes
UFMG

Maria Laura Magalhães Gomes
p/ Prof(a). L.ia Machado Fiuza Fialho
UFCE

Shirley Almeida
Prof(a). Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
UNIMONTES

Belo Horizonte, 5 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho aos meus filhos *Pedro, Eduardo*
e *Alice*, cores do meu dia, sabores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Vida pela oportunidade deste doutoramento e sou profundamente grata a todas as pessoas que, em algum momento, estiveram ao meu lado nessa trajetória. Não terei como nomear todas elas, pois foram muitas. Deixo aqui o registro desse sentimento inefável que me toma inteira, de forma intensa e profunda: Gratidão!

Arrisco-me a negligências e a injustiças, mas preciso fazer alguns agradecimentos nominais. Algumas pessoas estiveram mais próximas, por mais tempo ou de maneira mais intensa nesse processo, como a orientadora desta tese, professora **Maria Laura Magalhães Gomes**. Sua presença foi imprescindível. Sua orientação segura ao longo do processo, em todos os momentos, levou-me por caminhos que jamais imaginei percorrer e potencializou minhas ações. Tecnicamente competente, comprometida, cuidadosa e, humanamente, se é que essa divisão existe, generosa, compreensiva, altruísta, agradeço, Maria Laura, pelos muitos aprendizados acadêmicos e de vida!

Esse reconhecimento à Maria Laura compartilho com meus “irmãos acadêmicos” **Ana Catarina, Brian, Flávia, Kelly, Paulo e Renata**. Agradeço pelo companheirismo, pelo acolhimento, pelos estudos coletivos, por reduzirem os efeitos da solidão que paira sobre esse tipo de produção acadêmica. Grata por sua fraternidade, vocês estarão sempre em meu coração! Dispenso um especial agradecimento à **Ana Catarina**, companheira de viagens, estudos e divagações. Minha admiração por você foi sempre crescente como acadêmica, professora, amiga e mãe. Até com baratas você se sai bem, mas espero não precisarmos mais encontrá-las... Obrigada por sua amizade!

Esta tese não teria sido possível sem a participação dos professores colaboradores, que cederam as entrevistas: **Ana Elizabeth, Diatahy, Don’Aninha, Gilvanise, Hipólito, Isolda e Socorro**. Esses professores compartilharam comigo parte de sua história e muito de seu tempo. Agradeço pela confiança e pela compreensão.

A banca constituída para a defesa desta tese é composta pelos professores: **Filipe Santos Fernandes, Ivete Maria Baraldi, Lia Machado Fiuza Fialho e Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida**, com a suplência de **Vanessa Sena Tomaz e Antônio Vicente Marafioti Garnica**. Obrigada, professores, por sua disponibilidade e valiosas contribuições.

Cursar o doutorado na UFMG teve um significado muito especial pelos encontros que me propiciou. Durante o período inicial, ao fazer algumas disciplinas, estive com professores que me proporcionaram aprendizados relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço a todos! Especialmente, agradeço à professora **Thais Nivia de Lima e Fonseca**, com

quem aprendi sobre Metodologia de Pesquisa em História. Obrigada por avaliar meu projeto de pesquisa e por, posteriormente, participar do Exame de Qualificação. Suas contribuições foram fundamentais.

Outro encontro relevante e significativo que experienciei foi com a Licenciatura em Educação do Campo, **LECampo/FaE/UFMG**. Tive o privilégio de participar, como monitora, nessa formação. Foi uma experiência rica em aprendizados e diversa de tudo o que eu conhecia como processo educativo até então. Nunca havia estado em um espaço no qual a vida, em todas as suas manifestações, fosse tão valorizada e tão cuidadosamente protegida. Agradeço a toda a equipe com a qual trabalhei e a todos os alunos com os quais estive durante os semestres letivos de 2017. Faço um destaque, necessário ao coração, aos **licenciandos da Matemática**, a quem agradeço pelo carinho e pela valiosa troca de conhecimentos. Guardados no meu peito, vocês irão comigo por onde eu for! Professores **Filipe e Vanessa**, partilhar com vocês seus espaços de docência foi engrandecedor. Muito obrigada!

A **Linha de Educação Matemática** do PPGE/FaE/UFMG constituiu-se em mais um encontro importante. Foi uma experiência preciosa, de muitos aprendizados. Agradeço a todos, professores e colegas! Nesse grupo também tenho um agradecimento especial a fazer: à **Comissão Organizadora do XXII EBRAPEM**, com a devida inclusão dos colegas do **Promestre**. Queridos amigos, o que vivemos na organização e na concretização desse evento é inenarrável! Gratidão profunda por todos os amores e dores vividos juntos. Um abraço especial para: **Fernando, Flávia, Alana, Niusarte, Warley, Felipe, Raquel, Luciana, Mariane, Thais, Nayara e Renata**. Nós choramos e rimos juntos e isso é inestimável!

Outro coletivo do qual me aproximei durante o doutorado é o **Ghoem**. Neste grupo, discuti o projeto desta pesquisa, no seminário realizado em Bauru, em 2016 e recebi valiosas contribuições. Em todos os outros eventos acadêmicos dos quais participei posteriormente, a presença de membros do Ghoem promoveu debates enriquecedores para minha pesquisa. Obrigada a todos os que fazem parte desse grupo!

Alguns participantes do Ghoem tiveram papel especial no desenvolvimento deste trabalho. À professora **Ivete**, agradeço pela generosidade em colocar à minha disposição o acervo que constituiu sobre a Cades. Obrigada pelas contribuições que deu a esta tese e por sua relevante participação no Exame de Qualificação. Suas observações contribuíram para que pudéssemos encontrar caminhos para esta finalização. Aos professores **Ednéia e Vicente**, sou grata por me receberem como aluna especial na Unesp, câmpus de Bauru. A disciplina de Narrativas foi um “divisor de águas” na compreensão que, a partir dali, desenvolvi sobre minha pesquisa. Agradeço também ao **Alexsandro**, que me recebeu em Juazeiro do Norte e mediou

meu encontro com a Socorro, uma das colaboradoras desta tese. Obrigada por dispor de tempo para me apoiar naquela entrevista. Agradeço, também, à sua família, por me receber com tanta atenção e cuidado.

Afastar-me para doutoramento foi possível graças ao apoio do **IFCE**. Agradeço à Instituição por me conceder a licença pelos quatro anos do curso. Agradeço de modo distintivo, aos colegas professores do extinto Departamento de Ensino Médio e Licenciaturas, Demel, por compreenderem e apoiarem esse momento de minha formação.

Outro agradecimento institucional faço ao **CNPq**, por financiar esta tese. Espero que nossos governantes compreendam o quão fundamental é, para o desenvolvimento sustentável do Brasil, a manutenção do financiamento de pesquisas em todas as áreas do conhecimento.

Asseguro que sem o aporte emocional e afetivo de minha família eu não teria conseguido. Obrigada, pai, **Ulysses**, e mãe, **Nazaré**, por minha vida e por essa nova acolhida! Obrigada, queridos irmãos, **Alberto e Virginia**, seu amor me fortalece! Queridos sobrinhos **Sara e Márcio, Luciana e Diego, Ivan e Thays, Laura, Bruna, Francisco, João e Tom**, obrigada por manterem nossa família viva e em movimento. Amo vocês! Obrigada, amada **Natasha**, por também ser família. **Ivan**, muito obrigada pelas leituras, audições e contribuições, feitas desde o processo seletivo. Em muitas delas, você acendeu a luz que me fez ver o que estava oculto. Obrigada, filhos amados, que fazem meu dia sorrir e minha vida ter sentido. Obrigada, **Pedro**, pelo companheirismo e pelo apoio tecnológico! Obrigada, **Eduardo**, pelo cuidado, pelas leituras e traduções e por compartilhar do meu entusiasmo! Obrigada, **Alice**, pelo carinho e pelos lanchinhos! Obrigada, **Maria do Carmo**, seu cuidado diário fez toda a diferença!

Os amigos, família do coração, também foram essenciais. Agradeço a todas as minhas amigas e a todos os meus amigos pela irmandade e pela manutenção de minha sanidade! **Lucile e Natal**, minhas irmãs amadas, vocês moram no meu coração! Querido **Zeka**, obrigada por entender e participar.

Ao querido casal **Natal Lânia Fernandes e Dorgival Fernandes** agradeço pelo apoio, pela disponibilidade, pelas discussões e contribuições que deram desde a construção do projeto de pesquisa.

À minha amiga amada **Sylvia Helena** agradeço pelo apoio, pelo cuidado, por me receber em Brasília, o que facilitou meu acesso a arquivos importantes para a pesquisa.

Amar e mudar as coisas me interessa mais.

Belchior

RESUMO

Este trabalho se insere no campo de investigação da História da Educação Matemática e teve por objetivo compreender as ações de orientação/formação de professores de Matemática desenvolvidas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Cades, no Ceará, de 1953 a 1964, juntamente com o papel desempenhado por Lauro de Oliveira Lima nesse contexto. Com o aporte metodológico da História Cultural e da História Oral, a pesquisa compõe o Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinaram Matemática no Brasil, empreendido pelo grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática, Ghoem. Foram realizadas entrevistas com sete pessoas, entre professores, alunos e testemunhas das ações investigadas, aliadas à busca de informações em jornais cearenses, como *O Nordeste*, *Gazeta de Notícias*, *Correio do Ceará* e *Ipu em Jornal*. Igualmente constituíram fontes para esta tese alguns achados em arquivos, bem como textualizações de entrevistas arquivadas na plataforma digital Hemera. Construímos uma narrativa da trajetória da Cades no Ceará a partir do entrecruzamento dessas fontes. Como resultado, compreendemos que a Cades, no Ceará, apresentou aspectos diferenciados de outras Cades que conhecemos; que essa singularidade é devida à coordenação de Lauro de Oliveira Lima e à consequente aplicação do Método Psicogenético nos cursos; e que a formação pela Cades no Ceará teve impactos considerados positivos pelos professores e alunos-mestres de Matemática, influenciando seus saberes e práticas, o que foi evidenciado nos relatos sobre o uso de metodologias diferenciadas para o ensino, especialmente de Matemática.

Palavras-chave: História da Formação de Professores de Matemática; História Oral; História Cultural; História da Educação Matemática; Método Psicogenético.

ABSTRACT

The objective of the present work was to examine actions for orientation / training of mathematics teachers developed through *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES*, in Ceará, from 1953 to 1964, as well as the role of Lauro de Oliveira Lima in that context, under the perspective of the history of mathematics education. This research comprises the Mapping of Training and Performance of Teachers who teach / taught mathematics in Brazil, conducted by the research group Oral History and Mathematics Education, GHOEM and employed methodology based on cultural history and oral history. The work consisted in interviewing seven people, including teachers, students and witnesses to the actions investigated, as well as researching information published by newspapers in Ceará, such as *O Nordeste*, *Gazeta de Notícias*, *Correio do Ceará* and *Ipu em Jornal*. Some records found in archives, as well as textualizations of interviews archived in the Hemera digital platform were also used as sources. Through the interconnection of all such sources, we reconstructed the trajectory of CADES in Ceará, and found that it displayed aspects that differed from other known CADES experiences. This specificity resulted from the coordination of Lauro de Oliveira Lima and consequent application of the psychogenetic method in the courses. As result, the education provided by CADES in Ceará had a significant impact on mathematics teachers and students, influencing their knowledge and practices, which was evidenced by accounts about the use of different teaching methodologies, especially for mathematics.

Keywords: History of education of mathematics teachers; Oral history; Cultural history; History of mathematics education; Psychogenetic method.

Lista de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Informações sobre os colaboradores da pesquisa | 54 |
| Quadro 2 – Relação de professores do Instituto de Educação/Cades | 60 |
| Quadro 3 – Livros publicados por Lauro de Oliveira Lima | 128 |
| Quadro 4 – Publicações de Lauro de Oliveira Lima na revista Escola Secundária..... | 146 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Unidades Escolares e Corpo Docente do Ensino Secundário no Ceará | 69 |
| Tabela 2 – Matrículas no Ensino Secundário | 91 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Página de Agradecimento (LIMA, 1962)..... | 51 |
| Figura 2 – Fotografia Cades 20 jan. 1967 | 62 |
| Figura 3 - Fotografia Cades 05 ago. 1969 | 63 |
| Figura 4 – Fotografia Cades 25 nov. 1966 | 63 |
| Figura 5 – Carta-resposta de Jean Piaget a Lauro de Oliveira Lima | 114 |
| Figura 7 –Páginas 25 e 58 (LIMA, 1962)..... | 133 |
| Figura 8 – Esquema das relações e procedimentos na escola (LIMA, 1962, p. 37)..... | 141 |
| Figura 9 – Ficha de apreciação da atitude do professor (LIMA, 1962, p. 128, 129)..... | 143 |

Lista de Mapas

| | |
|--|----|
| Mapa 1 – Mapa político e regiões de planejamento do Ceará..... | 75 |
|--|----|

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|-----------------|--|
| 23BC | 23º Batalhão de Caçadores |
| Anped | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| Cades | Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário |
| Caec | Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Cefet-CE | Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| Demec | Delegacia Regional do Ministério da Educação |
| Dese | Diretoria do Ensino Secundário |
| ETFCE | Escola Técnica Federal do Ceará |
| Fafi-BH | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte |
| Fafice | Faculdade de Filosofia do Ceará |
| Fafidam | Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos |
| FCFC | Faculdade Católica de Filosofia do Ceará |
| Ghoem | Grupo História Oral e Educação Matemática |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| IMUFC | Instituto de Matemática da Universidade Federal do Ceará |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| Ipece | Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará |
| Iseb | Instituto Superior de Estudos Brasileiros |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCB | Partido Comunista Brasileiro |
| RBEP | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| SBHMat | Sociedade Brasileira de História da Matemática |
| Seduc-CE | Secretaria de Estado da Educação do Ceará |
| SNHM | Seminário Nacional de História da Matemática |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| Uece | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNI-BH | Centro Universitário de Belo Horizonte |
| Unifesp | Universidade Federal de São Paulo |
| Unifor | Universidade de Fortaleza |
| Urca | Universidade Regional do Cariri |
| UVA | Universidade Estadual Vale do Acaraú |

SUMÁRIO

VOLUME 1

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1 PERCURSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS: aspectos metodológicos e fontes 37 | |
| 1.1 Percursos: pressupostos e fontes | 42 |
| 1.2 Encontros e desencontros: as fontes orais, os arquivos e os jornais | 50 |
| 1.2.1 Fontes Orais..... | 50 |
| 1.2.2 Arquivos | 59 |
| 1.2.3 Jornais..... | 64 |
| 2 CONTEXTOS E HISTÓRIAS: aspectos sócio-político-educacionais do Brasil, do Ceará e da Cades | 71 |
| 2.1 O Ceará, um estado da Região Nordeste do Brasil | 72 |
| 2.2 O Ceará | 73 |
| 2.3 A Primeira República e a Era Vargas | 79 |
| 2.4 Da redemocratização à Ditadura Militar | 89 |
| 2.5 O Ceará e a Ditadura Militar..... | 101 |
| 3 IDEIAS E AÇÕES: MEC, Cades e Lauro de Oliveira Lima | 117 |
| 3.1 Escola Nova, Ensino Secundário e Cades..... | 119 |
| 3.2 Lauro de Oliveira Lima: indícios de sua atuação em sua produção bibliográfica | 127 |
| 3.2.1 Lauro de Oliveira Lima e A Escola Secundária moderna | 127 |
| 3.2.2 Artigos de Lauro de Oliveira Lima publicados na revista Escola Secundária | 146 |
| 3.3 Lauro de Oliveira Lima e o ensino de Matemática..... | 149 |
| 4 A CADES NO CEARÁ: Lauro de Oliveira Lima e uma nova proposta para a formação de professores de Matemática | 157 |
| 4.1 Os cursos e os Exames de Suficiência | 159 |
| 4.2 Os professores dos cursos da Cades..... | 163 |
| 4.3 A formação de professores pela Cades: O Método Psicogenético e outras abordagens | 166 |

| | |
|--|------------|
| 4.4 Lauro de Oliveira Lima, a Cades no Ceará e as aprendizagens para o ensino da Matemática..... | 173 |
| A CADES NO CEARÁ: compreensões, aprendizados e palavras finais..... | 183 |
| REFERÊNCIAS | 194 |
| VOLUME 2 | |
| INTRODUÇÃO AO VOLUME 2 | 213 |
| APÊNDICE 1 - TEXTUALIZAÇÕES..... | 215 |
| O ENCONTRO COM GILVANISE..... | 215 |
| REFERÊNCIAS..... | 231 |
| O ENCONTRO COM HIPÓLITO | 233 |
| REFERÊNCIAS..... | 247 |
| O ENCONTRO COM ISOLDA..... | 249 |
| REFERÊNCIAS..... | 259 |
| O ENCONTRO COM DON'ANINHA..... | 260 |
| REFERÊNCIAS..... | 267 |
| O ENCONTRO COM BETA | 269 |
| REFERÊNCIAS..... | 298 |
| O ENCONTRO COM SOCORRO | 299 |
| REFERÊNCIAS..... | 305 |
| O ENCONTRO COM DIATAHY | 307 |
| REFERÊNCIAS..... | 341 |
| APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO | 344 |
| APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO | 345 |
| APÊNDICE 4 – ROTEIRO DO ENTREVISTADOR | 346 |
| APÊNDICE 5 – CARTAS DE CESSÃO | 347 |
| APÊNDICE 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS EM JORNAIS – 1953-1964.. | 351 |

INTRODUÇÃO

Foi criada a Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário] cujo objetivo central era reciclar o professorado do ensino médio: no país inteiro, anualmente, nas férias, realizavam-se cursos de preparação para o exame de suficiência [...] foi a primeira vez que o magistério nacional entrou em contato efetivo com o Ministério da Educação, quer como auxiliares de uma campanha, quer como beneficiários de um programa cujos efeitos foram muito mais proveitosos que as “reformas” educacionais até então feitas (era a reforma do magistério, quase todo leigo). A intervenção da CADES merece um capítulo à parte na história das reformas. (Lauro de Oliveira Lima, 1974, p.163).

Esta tese se dedica ao estudo do capítulo a que Lima se refere: a Cades – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, contemplando uma de suas muitas partes, a referente ao estado do Ceará. Nos trabalhos de pesquisa sobre a história da formação de professores de Matemática no Brasil, o papel desempenhado pela Cades destacou-se, inicialmente, na tese de Ivete Maria Baraldi, que investigou a região de Bauru, no estado de São Paulo, nas décadas de 1960 e 1970 (BARALDI, 2003). Nas entrevistas que Baraldi realizou com oito professores, usando a metodologia da História Oral, sete deles referiram-se reiteradas vezes à Cades. Essa Campanha tornou-se o foco de um dos capítulos da tese da autora, que, posteriormente, aprofundou seus estudos sobre o assunto, algumas vezes em parceria com outros pesquisadores. Publicou os resultados em diversos artigos, alguns referenciados neste texto, e no livro *Textos e Contextos: um esboço da Cades na história da educação (matemática)* (BARALDI; GAERTNER, 2013).

A Cades foi criada em 1953 pelo então presidente Getúlio Vargas e explicitou como seus objetivos difundir e elevar o nível do Ensino Secundário no Brasil (BRASIL, 1953). Gerida pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, vinculou-se, no período em que esteve ativa, à Diretoria de Ensino Secundário, Dese, desse Ministério, desenvolvendo suas ações por meio das Inspetorias Seccionais de Ensino¹. Dentre essas ações, sempre voltadas para a qualificação do Ensino Secundário, destacamos os cursos, direcionados para professores, diretores,

¹ As Inspetorias Seccionais eram órgãos vinculados à Diretoria de Ensino Secundário (Dese) do Ministério da Educação e Cultura, localizadas em todos os estados brasileiros. No Regimento da Dese, aprovado pelo Decreto Nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, da Presidência da República, consta que era através das Inspetorias Seccionais que se exercia a ação regional da Diretoria.

secretários e orientadores educacionais, as publicações de livros e revistas especializadas e as missões pedagógicas² em apoio às instituições educacionais.

O primeiro contato que tive³ com a Cades ocorreu durante minha pesquisa de mestrado, quando estudei a trajetória de professores que lecionavam disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática nas universidades públicas de Fortaleza (PONTELLO, 2009). De forma semelhante ao que aconteceu no trabalho de Baraldi (2003), uma das professoras que entrevistei relatou que o início de sua formação para o ensino da Matemática ocorreu no curso ofertado pela Campanha. O tema não era o foco da minha pesquisa, mas chamou-me a atenção o fato de não ter encontrado referências a essa ação formativa na bibliografia e nos documentos pesquisados à época.

No relato, a professora destacou que a formação que obtivera na Cades orientava a docência numa perspectiva diferenciada daquela até então conhecida por ela. Salientou, ainda, que sua escola para o ensino, principalmente para o ensino da Matemática, tinha sido a Cades, acrescentando que, posteriormente, continuou sua formação acadêmica num curso de Licenciatura em Matemática no Ceará, ofertado em uma escola de Filosofia no interior do Estado. Nesse curso, a professora considerou ter vivenciado um retrocesso, pois, conforme sua avaliação, as aulas eram expositivas, “com um desfile de inúmeros teoremas e demonstrações”. A percepção da professora quanto à existência, nos anos 1960, de um programa formativo voltado para o ensino da Matemática numa perspectiva diferenciada, suscitou-me o interesse em conhecer mais profundamente a história dessa Campanha.

Outra questão que despertou meu interesse para desenvolver esta pesquisa foi a exiguidade de informação sobre o assunto. Desde aquela época, 2009, até hoje, encontrei poucas referências sobre a Cades no Ceará. Em sua tese, João Airton de Matos Pontes (2013) pesquisou a formação de professores de Educação Física no estado. Destacou ter havido certa dificuldade do governo estadual em conseguir um curso da Cades nessa área. Em relação ao ensino da Matemática, Eudes Barroso Júnior (2015) investigou o Instituto de Matemática da

² As missões pedagógicas eram ações de apoio às escolas secundárias coordenadas pela Dese. Eram compostas por equipes de quatro membros, formados, credenciados e com experiência no Ensino Secundário, que itineravam pelo país orientando administrativa e pedagogicamente as escolas secundárias (MIRANDA, 2019).

³ Este trabalho é resultado das reflexões suscitadas nas discussões nos encontros de orientação com a orientadora desta pesquisa, nos seminários do Ghoem– Grupo História Oral e Educação Matemática, nos aprendizados nas diversas disciplinas cursadas e nos seminários de pesquisa da linha de Educação Matemática do Programa, dentre outros. Em reconhecimento à diversidade de ideias que tornaram possível esse percurso, este texto está redigido na primeira pessoa do plural, o que não impede que singular e plural se intercalem, mostrando o pulsar desse processo de construção de uma história. Eu e nós nos revezamos na atenta escuta do que as fontes dizem ou silenciam sobre o acontecido.

Universidade Federal do Ceará, IMUFC. O autor relata que em 1965 e 1966 ocorreram cursos da Cades sob a gestão desse Instituto. Alessandro Coelho Alencar (2019) realizou uma pesquisa sobre a história da formação de professores de Matemática no interior cearense. Alguns dos professores por ele entrevistados se referiram aos cursos da Cades. Uma das docentes, inclusive, realizou o curso em Fortaleza e foi entrevistada também por nós. Apesar de citarem a Campanha, nenhum desses trabalhos dedicou estudos ao tema.

Realizamos buscas por trabalhos sobre a Cades em anais de eventos acadêmicos e científicos, periódicos regionais e nacionais de História da Educação e História da Educação Matemática e repositórios de teses e dissertações. Alguns textos encontrados registram discussões ou participações nos Congressos Brasileiros de Ensino da Matemática, promovidos ou financiados pela Cades (SOARES; SOMBRA, 2005; SOARES, 2008); outros relatam estudos e pesquisas sobre educadores brasileiros, como Júlio César de Melo e Souza, o Malba Tahan, e Ubiratan D'Ambrósio (VALENTE, 2007; FARIA, 2004) e citam a Campanha. Há um terceiro grupo que realizou estudos históricos sobre o Movimento da Matemática Moderna (LANDO, 2011; PINTO, 2006; COSTA, 2013) e também menciona a Cades, mas nenhum desses trabalhos a tem como foco.

A primeira série de estudos sistemáticos sobre a Cades que encontramos é de autoria de Diana Couto Pinto (2008), que desenvolveu uma extensa pesquisa sobre a Cades e suas ações em nível nacional. Dos registros de suas publicações que localizamos, a primeira é de 1995, na 18ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped, com o título *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: origens, caminhos e descaminhos*. Vários outros textos foram publicados pela autora, mas os resultados finais de toda a sua pesquisa estão disponíveis no volume 1 da *Coleção Inep 70 anos: Por uma política de formação do magistério nacional - o Inep/MEC dos anos 1950/1960*, publicado em 2008, e que é uma de nossas referências.

Uma segunda série de trabalhos que aborda o tema, a primeira voltada para a Educação Matemática, como foi dito, é apresentada por Baraldi (2003). Seus estudos se referenciam nas publicações de Pinto (1995; 2000; 2008), publicações da época sobre a Cades ou produzidas por ela e leis que a regulamentaram, além, é claro, das narrativas de seus colaboradores. No capítulo de sua tese em que desenvolveu um estudo sobre a Campanha, a autora destacou:

Num primeiro momento, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S) mostrou-se uma grande incógnita para nós, pois os livros de história da educação não a descreviam, quando muito citavam sobre ela apenas algumas datas. Tínhamos somente como orientação o que os próprios professores

havam dito, sem muito conhecimento da legislação que a regia (BARALDI, 2003, p.144).

Mesmo tendo encontrado referências em pesquisas já realizadas, a Cades no Ceará também se apresentou a nós como uma grande incógnita, pois, à semelhança do que Baraldi afirma, não encontramos qualquer estudo publicado sobre a Campanha nesse estado.

Ao empreender pesquisas na área de História da Educação Matemática com foco na formação de professores, estudos que compõem o projeto Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinarão Matemática no Brasil⁴ se depararam, não raras vezes, com professores que participaram da Cades. Dentre esses trabalhos, destacamos: Gaertner (2004), Galetti (2004), Martins-Salandim (2007), Cury (2007), Fillos (2008), Bernardes (2009), Fernandes (2011), Cury (2011), Morais (2012), Martins-Salandim (2012), Macena (2013), Both (2014), além da tese de Baraldi (2003). Nenhuma dessas pesquisas teve como foco a Cades, porém, ela está presente nas narrativas de diversos entrevistados que colaboraram com seus autores. A maioria desses relatos está arquivada no Hemera⁵ e se refere às realidades das localidades pesquisadas, que são: Santa Catarina, interior do estado de São Paulo, Goiás, Tocantins, Paraná, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba⁶ e Mato Grosso. Para compreender melhor o funcionamento da Campanha, fizemos uso de muitas informações contidas nesses trabalhos.

Bruna Camila Both Miranda (2019), que defendeu a tese *A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960*, apresenta, em seu texto, diversas ações empreendidas pela Campanha, tendo como foco as diretrizes provenientes dos documentos oficiais do MEC e das publicações produzidas ou financiadas por ela. Quando possível, a autora contrapõe essas orientações e as informações, contidas nas textualizações do Hemera, sobre o que se realizava nas diversas localidades em que a Campanha esteve presente.

⁴ Projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática, Ghoem, que se caracteriza como “um projeto de amplo espectro que alia história oral, historiografia e práticas de formação e atuação de professores de matemática e pretende, como o próprio título já indica, mapear a cultura matemática” (GARNICA, 2015, p. 48).

⁵ O Hemera é um sistema criado pelo Ghoem que armazena e sistematiza as textualizações produzidas a partir dos depoimentos coletados por integrantes do grupo. Foi desenvolvido como parte do trabalho de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira (2013) e quaisquer informações adicionais podem ser obtidas junto ao arquivo de ajuda do sistema ou no trabalho de pesquisa a ele vinculado. Está disponível para consulta pública no endereço: <http://www2.fc.unesp.br/~maria.edneia/ghoem/hemera.php>

⁶ As textualizações da tese de Macena (2013), que tratam da formação e prática de professores paraibanos, não estão arquivadas no Hemera. O texto completo da tese está disponível no Repositório de Dissertações e Teses da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp.

A Cades registrou participação, também, no estado do Mato Grosso Uno, entre as décadas de 1950 e 1970, o que se evidencia na investigação de mestrado de Marcos Henrique Silva Lopes (2015), cujo objetivo era conhecer propostas para a formação de professores para o Ensino Secundário no estado. O autor estudou a obra *Como ensinar Matemática no Curso Ginásial: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país* (SIQUEIRA et al apud LOPES, 2015), que foi produzida pela Cades. Esse manual é composto por duas partes: a primeira aborda temas gerais da Educação e a segunda o ensino da Matemática. Lopes (2015) analisou esse livro considerando o cenário que o envolveu e o entorno de sua produção, que, segundo ele, foram os elementos que condicionaram seu olhar para a estrutura interna da obra. Ressaltou que as duas principais frentes de atuação da Cades em todo o Brasil foram os cursos de preparação para professores e a publicação de obras relacionadas às diversas disciplinas do Ensino Secundário.

Os dois últimos trabalhos mencionados, Miranda (2019) e Lopes (2015), também integrantes do projeto Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinaram Matemática no Brasil, dedicaram-se a estudos específicos sobre a Cades. Apresentam bibliografia semelhante para o estudo do tema, em especial os trabalhos de Pinto (2000; 2003; 2008), Baraldi (2003) e Baraldi e Gaertner (2013), além de artigos de jornal, decretos e leis que regulamentaram a Campanha e publicações ou produções da Cades. Esses dois trabalhos também contribuíram para ampliar a nossa compreensão acerca da Campanha em nível nacional.

Nesta pesquisa, propusemo-nos, inicialmente, a conhecer o papel desempenhado pela Cades na formação de professores secundaristas de Matemática no Ceará, buscando compreender o percurso dessa campanha e sua repercussão na atuação dos professores de Matemática do estado. O período da investigação inicialmente pensado partia de 1953, ano de implantação da Campanha, e se encerrava em 1971, ano da última certificação de professores, por exame de suficiência, encontrada em nossa investigação no Ceará. Para conhecer a trajetória da Cades no Ceará, optamos por trabalhar com a História Oral, tendo em vista as potencialidades dessa metodologia para essa investigação. No Capítulo 1 detalhamos melhor as opções metodológicas que fizemos. A História Oral nos possibilitou conhecer histórias sobre a Cades, sobre pessoas que participaram de seus processos, sobre os contextos locais, regionais e nacionais nos quais a Campanha se inseriu. Entrevistamos pessoas que participaram ou testemunharam a Cades no Ceará.

Compreendemos, entretanto, que não há como registrar um passado exatamente como foi. Sandra Jatahy Pesavento (2012), em suas reflexões sobre as concepções de história que têm regido os estudos da área na atualidade brasileira, afirma que o que move a colocação de perguntas diante do real não é mais

a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas (PESAVENTO, 2012, p. 9).

Na perspectiva trazida pela autora, entendemos que o passado não comporta uma só história. De um lado, temos as diversas narrativas de quem testemunhou ou viveu esse passado com os impactos que ele trouxe a cada uma dessas vidas. De outro, o presente, que promove releituras do passado. O que aconteceu renova seus significados conforme as compreensões atualizadas de quem vê ou revê esse acontecido. Revisitar o passado é ressignificar o vivido. Da mesma forma, esse retorno possibilita outras compreensões do presente, atribuindo-lhe novos significados. Assim, interessa-nos também, em um estudo dessa natureza, saber as implicações do pretérito no que é vivido hoje, não somente no sentido de compreender o presente como também de buscar sua transformação. Na obra *500 Anos de Educação no Brasil*, os organizadores apresentam os textos que a compõem, afirmando que seus autores

não deixam de se indagar, no entanto, sobre os processos sociais de *invenção* das possibilidades de construção de um país melhor, mais democrático e igualitário. Se as possibilidades são criadas, se as saídas são inventadas, elas são sempre datadas: têm história e são a história. Daí as perguntas que nos fascinam e nos seduzem: o que nos fez ser assim, tal como somos? Que passado autorizou este – agora – presente? (LOPES, FARIA FILHO, VEIGA, 2016, p. 15).

A complexidade dessa leitura do passado nos coloca, então, o desafio da compreensão de um outro tempo, não só pela razão como também pelas sensibilidades daqueles que viveram esse outro tempo. É necessário considerar a inserção cultural do objeto em estudo, situá-lo no seu tempo e no seu espaço para entender seus processos de “invenção”, de recriação de sua realidade, pessoal e social. Buscamos, para isso, o aporte da História Cultural, corrente historiográfica que se propõe a pensar a História considerando que as representações⁷ que as pessoas ou grupos fazem de si e do mundo qualificam a realidade. O entrecruzamento das fontes orais com fontes impressas e arquivísticas, permeado por instrumentos dessa corrente historiográfica, ensejou o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto pesquisado, o que

⁷ Usamos o conceito de representação conforme está descrito em Chartier (1991). Mais detalhes serão discutidos no Capítulo 1 desta tese.

contribuiu para a verossimilhança desta narrativa e apoiou as escolhas metodológicas feitas no decorrer da pesquisa.

As fontes constituídas para este trabalho nos mostraram uma Cades ativa no Ceará de 1953 a 1971. Essas fontes foram um tanto profícuas no período de 1953 a 1964, sendo mais escassas na etapa posterior. No primeiro decênio, a Campanha esteve sob a coordenação de Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Seccional de Ensino do Ceará, que em 1963 assumiu o cargo de Diretor do Ensino Secundário do MEC. Após esse período, possivelmente com um breve intervalo de transição, os cursos de orientação de professores passaram a ser ministrados pela UFC, conforme indicação de Barroso Júnior (2015). Das sete entrevistas que realizamos, seis relatos se situam nesse primeiro decênio e um no final do segundo período, em 1971. As notícias de jornais cearenses, encontradas na Hemeroteca Digital Portal da História do Ceará, também estão concentradas entre 1953 e 1964. Os achados nas fontes arquivísticas foram poucos e não causaram um impacto significativo nas decisões necessárias à continuidade da pesquisa.

Essa conjuntura nos levou a rever os objetivos iniciais desta investigação. É fato que encontramos escassos materiais sobre o período 1964 - 1971. É possível que, por ter passado a ser administrado pela UFC, o curso tenha perdido o status de excepcionalidade, sendo visto como algo ordinário, apesar de manter as características de ser complementar e emergencial. Outro aspecto a ser considerado é a ruptura política ocorrida em 1964, com o golpe militar. Lauro de Oliveira Lima foi preso, assim como muitos dos que faziam parte do governo de João Goulart. Isso pode explicar não só a ausência de notícias nos jornais locais como a mudança ocorrida na gestão dos cursos.

No entanto, mais importante do que essa escassez de informações sobre a segunda fase da Campanha é o destaque daquelas obtidas sobre o período inicial. As fontes ressaltam, por exemplo, a orientação pedagógica dada aos cursos, no Ceará, por Lauro de Oliveira Lima, entre os anos de 1956 e 1963. As pessoas entrevistadas que participaram dos cursos da Cades, como professores ou alunos-mestres⁸ nesse período, sem exceção, registraram marcas deixadas pelos estudos piagetianos então desenvolvidos, atribuindo a Lima a responsabilidade por essa tendência nos cursos. Em nenhuma outra localidade ou região do Brasil, segundo os relatos pesquisados no Hemera, constatamos esta configuração: a presença de um coordenador que

⁸ Denominação dada aos professores que eram alunos de cursos da Cades.

tenha deixado sua marca nos cursos e o uso da teoria piagetiana na orientação e na formação dos professores.

Estamos cientes que, por mais que os movimentos para a realização de uma pesquisa estejam previstos no projeto, ela se faz em processo. Na constituição das fontes, os achados e os não achados orientam a investigação, muito mais do que os nossos desejos de conhecer. Nos caminhos tomados por esta pesquisa, fomos levadas a redirecionar os objetivos inicialmente traçados ao percebermos essa singularidade da Cades no Ceará de 1953 a 1964. A projeção nacional de Lima, atestada pela assunção da Dese em 1963, se deu, em grande parte, pelo trabalho desenvolvido na Campanha. Pinto (2008, p. 161, 162) assevera que:

Nessa época, em decorrência do trabalho renovador desenvolvido ao longo do decênio 1953-1963 na Inspeção Seccional do Ensino Secundário do Ceará, o ministro Paulo de Tarso nomeou diretor do Ensino Secundário a Lauro de Oliveira Lima, a quem se deve a introdução da teoria psicogenética de Jean Piaget no Brasil, bem como a articulação dessa teoria à Didática. O curso da Cades, realizado em janeiro de 1964 em todas as inspeções seccionais do País, teve como instrumento de trabalho as suas formulações, por ele denominadas “método psicogenético” no livro *A escola secundária moderna*⁹.

Entendemos que houve um aspecto diferencial nos cursos ofertados pela Cades no Ceará em relação aos demais devido à coordenação de Lima. Esse quadro suscitou-nos as questões: como se desenvolveu a Cades no Ceará de 1953 a 1964 e de que modo a atuação de Lauro de Oliveira Lima repercutiu na formação de professores de Matemática para o Ensino Secundário no Ceará, nesse período? Tendo em vista as realidades diversas que conhecemos por meio das narrativas de professores de outros lugares, como essa Cades cearense ecoou nos saberes e práticas dos professores de Matemática que dela participaram?

Nosso objetivo passou a ser, então, compreender as ações de orientação e de formação de professores de Matemática desenvolvidas pela Cades no Ceará, de 1953 a 1964, juntamente com o papel desempenhado por Lauro de Oliveira Lima nesse contexto.

Tivemos como objetivos específicos:

- descrever a estrutura de funcionamento dessas ações formativas, bem como suas bases legais;
- caracterizar a gestão pedagógica dos cursos em estudo;
- discutir as ideias educacionais de Lauro de Oliveira Lima na época investigada, a partir de suas publicações sobre o tema e das fontes constituídas para esta tese;

⁹ Trata-se de Lima (1962).

- identificar os impactos dessas ações nos saberes e nas práticas dos professores que dela participaram;
- sistematizar e disponibilizar parte do conjunto de fontes constituído na pesquisa.

Para a consecução dos nossos objetivos, compusemos esta narrativa histórica que delinea a trajetória da Cades no Ceará e encerra uma versão plausível de suas ações e contextos. Também nesse sentido, apresentamos dois contextos que consideramos relevantes: o meu contexto como pesquisadora principal, revelando ao leitor o lugar de onde falo, e o contexto nacional, de modo a situar a Cades e sua emergência no cenário educacional brasileiro.

Sou licenciada em Matemática e Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, Fafi-BH (atualmente, Centro Universitário de Belo Horizonte, UNI-BH). No início da minha carreira docente, ainda licencianda, ministrei as duas disciplinas em diferentes escolas de Educação Básica da rede privada em Belo Horizonte. Não é fácil explicitar, hoje, porque me tornei professora de Matemática e não de Física. Acredito que a demanda das escolas tenha exercido maior influência nessa aparente escolha do que uma preferência pessoal por uma ou outra disciplina. É fato que, quando concluí a licenciatura, em 1990, já estava trabalhando somente com o ensino da Matemática.

Em 1991, fui morar em Fortaleza. Lecionei por 7 anos na Educação Básica em escolas da rede privada da cidade. Uma delas, o Colégio Oliveira Lima, era administrada por Lauro Henrique Santos de Oliveira Lima e Adriana Flávia de Oliveira Lima, filhos de Lauro de Oliveira Lima. Trabalhei nessa escola no período de implantação da segunda etapa do Ensino Fundamental, na época, quinta a oitava séries. Nesse período, tive contato com as ideias pedagógicas de Lima por meio dos estudos que nós, professores, desenvolvíamos mensalmente sob a coordenação da professora Adriana. O método de ensino criado por seu pai, o Método Psicogenético, de base piagetiana, orientava o trabalho dos professores em todas as disciplinas e séries. Essa aproximação inicial, de certa maneira, contribui para discutir o tema nesta tese, mas a presença de Lima na pesquisa foi uma coincidência.

Em 1998, ingressei por concurso na Escola Técnica Federal do Ceará, ETFCE, que, em 1999, transformou-se em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, Cefet-CE e, em 2008, passou a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE¹⁰. A minha inserção como docente no espaço da formação de professores se deu

¹⁰ As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais em 1959, quando se transformaram em autarquias com autonomia didática e de gestão. A Lei nº 8.948, de 08 de

no ano de 2000 quando nós, professores de Matemática, os professores de Física e os de Pedagogia do Cefet-CE, em Fortaleza, iniciamos a construção dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Matemática e em Física. Os cursos foram implementados em 2002. Nessa época, eu atuava no nível médio do Instituto (ainda com a denominação de Cefet-CE). Em 2006, ingressei no curso de Especialização em Ensino de Matemática da Universidade Estadual do Ceará, Uece, buscando melhor qualificar-me para, efetivamente, ser docente da Licenciatura. Com essa iniciativa, novas perspectivas acadêmicas se apresentaram e, em 2007, fui aprovada para o curso de Mestrado Acadêmico em Educação, também na Uece. Minha pesquisa de mestrado versou sobre o ensino de Matemática, como comentei, e abriu-me portas para a Educação Matemática como área de conhecimento e pesquisa. Certamente, minha trajetória me trouxe até o doutorado e motivou este trabalho.

O outro contexto a que me referi, o da criação da Cades, é o Brasil nas décadas de 1950 e 1960, que pode ser descrito, em grande parte, como “uma sociedade em trânsito, uma população em busca das oportunidades oferecidas pelo processo de desenvolvimento econômico” (XAVIER, 2012, p. 201). O impacto dessa realidade na educação escolar fez-se sentir com o aumento da população das cidades e a necessidade de preparação dessas pessoas para efetivamente participarem como mão-de-obra nessa sociedade urbana e industrial. Havia, assim, uma crescente demanda pela escola, exigindo a reorganização do sistema educacional.

Nesse sentido, Xavier (2012, p. 203) indica que

[...] o fundamento do discurso do governo é a adequação da escola às novas diretrizes do desenvolvimento científico e tecnológico que se operavam na sociedade brasileira. A formação do indivíduo deveria voltar-se para a grande meta do desenvolvimento econômico. O resto viria por consequência.

Cabia à educação escolar o papel de adequar o indivíduo à nova realidade nacional, de forma a prepará-lo para o “mundo moderno”. Para isso, o governo brasileiro incorporou a Educação ao Plano de Metas como um dos cinco setores em destaque. Apesar da diversidade de ideias, conceitos, argumentos e explicações a respeito da realidade nacional, havia um forte movimento no sentido da superação do subdesenvolvimento.

dezembro de 1994, criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e previu a gradativa transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. O Decreto s/n de 22 de março de 1999 da Presidência da República implantou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, o que permitiu à instituição a oferta de cursos de nível médio e técnico, como já era de sua competência, e incluiu os de nível superior. Em dezembro de 2008, o Cefet-CE e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios cearenses de Crato e Iguatu foram agregadas e, pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf> Acesso em 15 ago. 2019).

Com o intuito de “elaborar estudos voltados para a compreensão crítica da realidade nacional e para a produção de alternativas para o encaminhamento dos problemas brasileiros” (XAVIER, 2012, p. 208), foram mobilizados dois órgãos do Ministério da Educação: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Sob a direção de Anísio Teixeira¹¹, o Inep viveu uma fase de renovação institucional, criando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, “cuja tarefa era produzir conhecimentos científicos sobre a realidade educacional e cultural brasileira e, com isso, promover uma ampla renovação dos sistemas de ensino no Brasil, modernizando a Educação Nacional” (XAVIER, 2012, p. 208).

Foi com esse espírito que o novo Ministério da Educação e Cultura, que em 1953 separou-se do Ministério da Saúde, tendo à frente Antonio Balbino de Carvalho Filho¹² e com Armando Hildebrand¹³ na Dese, deu início às campanhas educacionais: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades); Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (Caec); Campanha de Erradicação do Analfabetismo; Campanha de Educação de Adultos; Campanha de Educação Rural; Campanha de Educação de Surdos; Campanha de Reabilitação dos Deficientes Visuais; Campanha de Merenda Escolar; Campanha de Material de Ensino (PINTO, 2008).

O Decreto 34.638 de 17 de novembro de 1953 (BRASIL, 1953) instituiu a Cades. Em seu Art. 2º, apresentou os objetivos da Campanha: ajustar a educação secundária aos interesses dos estudantes e à região em que estivesse inserida e “possibilitar ao maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária”. No Art. 3º, foram relacionadas as ações que a Cades deveria desenvolver para a consecução dos seus objetivos:

- a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro;

¹¹ Anísio Spínola Teixeira (1900, Caetité, BA; 1971, Rio de Janeiro, RJ). Educador brasileiro, um dos precursores da Escola Nova no Brasil, muito influenciado pelas ideias de John Dewey (A ERA..., 2001).

¹² Antônio Balbino de Carvalho Filho (Barreiras, BA, 1912; Rio de Janeiro, RJ, 1992), foi deputado federal e senador pela Bahia, cumprindo vários mandatos; foi Ministro da Educação em 1953-1954; governador da Bahia de 1955 a 1959; Ministro da Indústria e Comércio em 1963.

¹³ Armando Hildebrand (19??, Leme, SP; 1994) foi diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (1954-1955); fundou (1954) e dirigiu a Fundação do Ensino Secundário, hoje Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) (LOURENÇO FILHO; HILDEBRAND, 2000).

- c) colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha;
- d) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;
- e) elaborar e promover a elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias;
- f) estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;
- g) organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros;
- h) elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar;
- i) incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;
- j) organizar e administrar plano de concessão de bolsas de estudo a alunos bem dotados e de poucos recursos;
- k) cooperar com os estabelecimentos de ensino secundário no estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar;
- l) realizar diretamente e em cooperação com os órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização da escola secundária;
- m) divulgar atos, experiências e iniciativas de interesse ao ensino secundário, bem como promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros;
- n) promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária (BRASIL, 1953).

Essa apresentação detalhada das ações recomendadas mostra uma preocupação real do legislador com o ensino secundário. No entanto, como analisa Vieira (2002, p. XVI), nem sempre o dito se transforma em feito e “isso ocorre, de um lado, porque a dialética do real escapa a uma lógica de causa e efeito; de outro, porque as ‘promessas’ exercem um poder de sedução próprio [...] tudo se passa como se as coisas se resolvessem pelo gesto de dizer que ‘assim será’”. Dessa forma, é importante cotejar as propostas com as ações efetivadas pela Campanha, sob o risco de ficarmos somente no estudo das promessas sem compreendermos o que, de fato, foi feito.

Miranda (2019) relaciona frentes de atuação da Cades, ou seja, aquilo que foi realizado pela Campanha nos estados, territórios e Distrito Federal: cursos de orientação para professores; publicações diversas (*Revista Escola Secundária*, apostilas e livros) voltadas para os professores regentes dos cursos preparatórios e para professores do Ensino Secundário/alunos-mestres; concurso do Dia do Professor, que premiava monografias escritas por professores do Ensino Secundário; missões pedagógicas, que visitavam estados e territórios com o fim de apoiar as Inspetorias Seccionais nas ações da Campanha e instituições de Ensino Secundário; eventos diversos, que reuniam professores, diretores, orientadores educacionais; cursos para inspetores, diretores e secretários; estágios em escolas consideradas modelo; apoio financeiro com a concessão de bolsas, materiais pedagógicos, laboratórios; intercâmbio com instituições

estrangeiras para estágio de professores; além da disponibilização de espaços de orientação e “tira-dúvidas” de professores e alunos-mestres, geralmente com respostas nas edições da Revista.

Dentre essas ações interessam-nos, especialmente, os cursos de orientação para professores do Ensino Secundário. A carência de professores licenciados para esse nível de ensino no país era grande, pois havia poucas faculdades de Filosofia e, geralmente, se localizavam nos grandes centros. Ainda em 1946, na transição do governo de Getúlio Vargas para o de Eurico Gaspar Dutra, foi assinado o Decreto nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), que “dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”, com o intuito de regularizar a situação de professores, especialmente os que já lecionavam no Ensino Secundário sem a certificação necessária. O Art. 4º regulamentava o registro de professores que prestassem exames de suficiência, desde que se destinassem ao exercício do magistério em regiões onde não houvesse diplomados por faculdade de Filosofia ou não os houvesse em número suficiente. A regulamentação dos exames de suficiência está no Art. 9º e constava de: a) prova escrita; b) prova prática, se fosse o caso; c) prova didática. As provas seriam realizadas por faculdades de Filosofia, institutos congêneres ou por bancas indicadas pelo Departamento Nacional de Educação (BRASIL, 1946). Qualquer pessoa podia se submeter aos exames e, caso obtivesse aprovação, recebia o registro definitivo do MEC que autorizava o exercício do magistério nas condições descritas.

Em 1955, houve nova regulamentação dos exames de suficiência com a publicação da Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955 (BRASIL, 1955). O MEC, por meio da Portaria Ministerial n. 115, de 20 de abril de 1955 (BRASIL, 1955a), baixou instruções para a realização dos exames. Nessa portaria, estava prevista a realização, sempre que possível, de cursos intensivos, promovidos pelo Departamento Nacional de Ensino e pela Dese, precedendo os exames de suficiência, para orientação dos candidatos, bem como para a prorrogação de suas licenças para lecionar. A partir dessa indicação, a Cades passou a vincular oficialmente seus cursos aos exames de suficiência. Não havia obrigatoriedade de frequência aos cursos para a realização dos exames, assim como frequentar o curso não obrigava a prestar os exames. Pinto (2008) assevera que houve um salto quantitativo em relação à aprovação de professores em exames de suficiência após os cursos preparatórios ministrados pela Campanha. Da implantação dos exames, em 1946, até 1955, em todo o país, 520 professores obtiveram registro para lecionar. Nos cinco anos subsequentes, de 1955 a 1960, 18.815 professores frequentaram cursos da Cades, com a aprovação de 7.506 desses alunos-mestres nos exames de suficiência.

Em janeiro e fevereiro de 1954, ocorreram os primeiros cursos de orientação para professores em Recife, Salvador, Nova Friburgo, Porto Alegre, Curitiba e Belo Horizonte nas áreas de Português, Inglês, Matemática e Ciências Naturais para o Ginásio (PINTO, 2008). Os cursos eram programados para os períodos de férias escolares e, na maioria das vezes, ocorriam em janeiro e fevereiro, mas, ocasionalmente, tivemos informações de cursos nos meses de julho. O público-alvo era constituído por professores que atuavam no Ensino Secundário e não tinham formação de ensino superior em licenciatura, com o fim de regularizar sua situação profissional, assim como por pessoas que ainda iriam assumir cadeiras nesse nível de ensino e só poderiam fazê-lo se fossem licenciadas ou obtivessem aprovação em exames de suficiência. Dessa forma, participavam dos cursos da Cades advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros, padres, normalistas, que, na época, eram os profissionais com saberes reconhecidos para atuar nesse nível de ensino (PINTO, 2008).

No contexto cearense, os primeiros cursos de licenciatura implantados foram os da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCFC)¹⁴, instituição marista que iniciou suas atividades ao final da década de 1940 (BRASIL, 1947). Essa faculdade ofertava diversas licenciaturas, inclusive a de Matemática, mas somente na capital. A Universidade do Ceará, posteriormente denominada Universidade Federal do Ceará, UFC, criada em 1954 (BRASIL, 1954), foi a segunda instituição a oferecer um curso de Licenciatura em Matemática no estado, e o fez somente a partir de 1960 (PONTELLO, 2009). Já no final da década de 1960, início de 1970, foram criadas faculdades de filosofia no interior do Ceará, e desde então algumas mantiveram e/ou ainda mantêm licenciaturas em Matemática.

Com essa escassez de licenciaturas na década de 1950, o Ceará foi um dos estados da federação a necessitar de cursos emergenciais, como o da Cades, para a orientação de professores para o Ensino Secundário. Em Fortaleza, os primeiros cursos da Cades ocorreram em 1956 (A ORGANIZAÇÃO..., 1955, p. 8), sob a orientação de Lauro de Oliveira Lima. No contexto descrito, acreditamos que a Cades, no Ceará, foi um caminho alternativo não só para a orientação de professores para os exames, mas para sua formação para a docência no Ensino Secundário no período em estudo.

¹⁴ A Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCFC) era uma instituição vinculada à Ordem Marista, mantida pela União Norte Brasileira de Educação e Cultura (UNBEC), mantenedora da Província Marista Brasil Centro. O Decreto Federal nº 22.974, de 22 de abril de 1947, “autoriza o funcionamento de cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará”. O reconhecimento desses cursos foi feito pelos decretos nº 28.370, de 12 de julho de 1950 e nº 34.640, de 17 de novembro de 1953, da Presidência da República (BRASIL, 1947; 1950; 1953a).

Este trabalho situa-se no âmbito da História da Educação. Galvão e Lopes (2010, p.88) reiteram que

as pesquisas históricas podem contribuir para desnaturalizar o presente. Ao trazer para a discussão educacional atual outros modos de fazer e agir, essas pesquisas nos tornam capazes de estranhar e, ao mesmo tempo, de compreender - com menos preconceitos e julgamentos - o outro.

Conhecer as conquistas e os percalços dos que nos antecederam, os contextos em que atuaram e os desafios que precisaram transpor enseja a compreensão da atualidade e o aprendizado de caminhos para a sua transformação. Consideramos, assim, que a relevância deste trabalho está na possibilidade de contribuir com os processos sociais de construção de um país melhor ao buscar responder às questões formuladas por Lopes, Faria Filho e Veiga (2016, p. 15), anteriormente citadas: “o que nos fez ser assim, tal como somos? Que passado autorizou este – agora – presente?”

Para contar a história da Cades no Ceará, ou a nossa versão dela, estruturamos o texto em dois volumes. O volume 1 tem quatro capítulos e, no primeiro, intitulado *Percursos, encontros e desencontros: aspectos metodológicos e fontes*, apresentamos o conjunto de informações que obtivemos na constituição das fontes e os caminhos percorridos para chegar até elas. O segundo capítulo, *Contextos e histórias: aspectos sócio-político-educacionais do Brasil, do Ceará e da Cades*, dedicamos aos diversos contextos em que a Cades se inseriu. No capítulo três, *Ideias e ações: MEC, Cades e Lauro de Oliveira Lima*, examinamos as ideias pedagógicas e as ações desenvolvidas pelo MEC e pela Cades, bem como as de Lauro de Oliveira Lima, por meio de suas publicações. O capítulo quatro, *A Cades no Ceará: Lauro de Oliveira Lima e uma nova proposta para a formação de professores de Matemática*, traz o estudo da Cades cearense e suas características, guiado pelos relatos dos nossos colaboradores. No volume 2, disponibilizamos parte do conjunto de fontes constituído para esta tese.

Com o intuito de estabelecer as relações entre a Cades no contexto em estudo e seu desenvolvimento em outras localidades, cotejamos as informações obtidas nas diferentes fontes constituídas para esta tese e, notadamente, aquelas disponíveis nas pesquisas do Ghoem. Compreendemos que a Cades no Ceará, sob a coordenação de Lauro de Oliveira Lima, apresentou especificidades em suas ações, embasadas na psicogênese do conhecimento de Piaget, ou seja, o Ceará percorreu um caminho próprio nos cursos de orientação de professores, em especial nos de Matemática, ministrados pela Cades.

1 PERCURSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS: aspectos metodológicos e fontes

Agregar aos projetos de matriz historiográfica a perspectiva metodológica da história oral implica abraçar uma concepção ampliada e contemporânea sobre história que inclui como legítimas nesses projetos historiográficos a subjetividade e a singularidade próprias aos atores historicamente situados. Os pontos de vista (as verdades do sujeito e das outras fontes disponíveis) são postos em diálogo, sem que uma fonte seja valorada de modo diferente, posto que cada um desses recursos abre a possibilidade de conhecer perspectivas alternativas, ainda que não poucas vezes conflitantes (Antonio Vicente Marafioti Garnica, 2015a).

Garnica nos alerta para a riqueza metodológica propiciada pelo uso da História Oral em pesquisa. A possibilidade de constituição de fontes diversas e do estabelecimento de diálogos entre essas fontes nos oportuniza olhar para o evento em estudo a partir de perspectivas distintas, proporcionando uma compreensão mais abrangente tanto do evento quanto de seus contextos. Neste primeiro capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos na busca de informações para a composição desta narrativa histórica sobre as ações de orientação e de formação de professores de Matemática desenvolvidas pela Cades no Ceará, de 1953 a 1964. Constituímos fontes a partir de relatos orais, notícias de jornais da época e outros documentos encontrados em arquivos, buscando conferir plausibilidade à discussão que desenvolvemos sobre o tema.

Entendemos que o desafio desta tese foi construir uma narrativa da nossa experiência suscitada no contato com as diversas narrativas produzidas na pesquisa. Atravessadas por essa experiência, dedicamo-nos a atribuir sentidos que não violentassem as experiências narradas nesta história, que também a constituem. Cotejamos, assim, os relatos dos nossos colaboradores, as notícias de jornais, as poucas informações obtidas em arquivos para desenhar o perfil das ações da Cades no Ceará, em especial dos cursos de formação de professores.

O traçado da pesquisa, que nos parece mais reticular que linear, pelo uso da História Oral, pelo entrecruzamento das informações oriundas de fontes diversas e pela compreensão da imersão do objeto investigado num contexto cultural específico, nos aproxima do campo da História Cultural. Para Fonseca (2004, p. 9),

Mover-se no campo da História Cultural significa considerar que as experiências culturais – que são evidentemente históricas – de grupos e de indivíduos atuam de maneira significativa em suas práticas e são fundamentais para o processo de análise das fontes.

Com essa compreensão, percebemos as possibilidades de trabalhar com instrumentos conceituais dessa tendência historiográfica. Buscamos conhecer um outro tempo considerando outros olhares, afinal, não há como voltar ao passado e não é possível reconstituí-lo. A pesquisa historiográfica requer o acesso aos acontecimentos fixados em outro período. Partimos, assim, do princípio de que registrar histórias não é registrar verdades. É registrar percepções e compreensões de acontecimentos revisitados a partir de fontes diversas e apresentá-los em uma “narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis – sobre experiências que se passam fora do vivido” (PESAVENTO, 2012, p. 23). Isso significa dizer que construímos uma dentre as interpretações possíveis sobre o tema da nossa pesquisa, sabendo que outros olhares, outras perspectivas produziriam outras histórias.

Hartog (1998, p. 193) situa a história como uma entre outras narrativas, que se singulariza “pela relação específica que mantém com a verdade, pois ela tem, de fato, a pretensão de remeter a um passado que realmente existiu”. O autor apresenta, no excerto, uma diferenciação entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica. Para ele, a arte da narrativa pode trazer para o relato histórico o deleite da leitura tendo, diferentemente do romance, o compromisso com “um passado que realmente existiu”. Ainda segundo Hartog, a “história-narrativa é simplesmente a que põe em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos” (HARTOG, 1998, p. 195) e não necessariamente “os grupos sociais” ou “o fato social total”. Escolhemos, então, a narrativa como forma de registro desta história por considerarmos que é a que melhor atende aos nossos objetivos e pela possibilidade de lidar com as perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores de Matemática realizada pela Cades no Ceará, em suas subjetividades e nas relações que estabeleceram (e ainda estabelecem) com o(s) contexto(s) dessa ação.

Pesavento (2012, p. 19) considera que

[...] a narrativa reapresenta um tempo que, no caso da história, pressupõe um pacto com o passado: o leitor espera um relato verdadeiro e todo o ato da escrita da História comporta esta tensão: chegar lá, no real acontecido. O texto do historiador tem, pois, uma pretensão à verdade e refere-se a um passado real, mas toda a estratégia narrativa de refigurar essa temporalidade já transcorrida envolve representação e reconstrução.

No entanto, construir histórias usando memórias não é somente registrar acontecimentos e datas. É participar de uma reconstituição que o sujeito faz de si, no exercício de narrar-se. É compor com ele um espaço no qual ele “explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (GARNICA, 2003, p. 16). Entendemos que a construção de uma narrativa histórica é, em si, uma construção da história,

tendo em vista que “ao reinscrever o tempo do vivido no tempo da narrativa ocorrem todas as variações imaginativas para possibilitar o reconhecimento e a identificação” (PESAVENTO, 2012, p. 19). Ou seja, a narrativa histórica tem o compromisso com a verdade, mas não se vincula a uma verdade, como se o fato ou evento em perspectiva tivesse sido vivenciado da mesma forma por todas as pessoas ou grupos envolvidos. A verdade com a qual nos comprometemos é a verdade do experienciado, do vivido.

Larrosa (2014, p.724) conceitua a experiência como “o que nos passa e o que, ao nos passar, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade”. Essa é a acepção que assumimos para o termo. Escutamos os relatos dos nossos colaboradores na busca de identificar essas marcas, aquilo que os transformou profissionalmente, que fez com que significassem o seu ser-professor. Apesar de sabermos que a experiência é única e pessoal, é nas narrativas que ela se dá a conhecer. Mais ainda, a experiência, bem como a existência, adquire sentido por meio do relato. Ao narrarem suas experiências, suas vidas, os entrevistados se construíram e se desconstruíram naquelas tramas. Larrosa (2014, p. 722) denomina esse movimento “dinâmica da identidade”, no qual o sujeito se identifica ou se desidentifica, conforme varia a estabilidade da coincidência de si consigo mesmo no tempo. Em outro texto, Larrosa (2002, p. 146) pondera que

A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos).

Como a autocompreensão mergulha na cultura, os relatos dos colaboradores mediaram nossas reflexões, participaram da organização da nossa experiência bem como da construção desta narrativa. A compreensão da alteridade também se dá a partir das histórias contadas. Só nos foi possível conhecer os narradores por meio de seus relatos, bem como conhecemos outras pessoas, que por várias razões não pudemos entrevistar, pelas histórias registradas de quem com elas conviveu.

Acreditamos, assim, que nós nos fazemos, tanto indivíduo como coletividade, nas diferenças e nas semelhanças, isto é, ao ouvir o outro, conhecer seus relatos, compartilhar as percepções que tem das suas experiências, podemos nos identificar, ou não, com ele. De uma ou outra forma, estaremos construindo nossas compreensões de mundo, tecidas no emaranhado dessas escutas, leituras e conversas que, por fim, nos constituem. De maneira análoga, colocar nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós, neste trabalho, permite que outras pessoas

possam constituir tanto o autoconhecimento quanto o conhecimento daquilo que as cerca. Segundo Fernandes (2014, p. 16):

Se [...] exploramos a *experiência da narrativa*, aquilo que a singulariza, abrimos um espaço para outras pesquisas, possibilitando a constituição de cenários que não põem de parte a sensibilidade do pesquisador em relação ao modo como a narrativa o atravessa, mas de cenários que operam justamente nessa relação.

O conhecimento, perpassado pela sensibilidade de “ouvir” o mundo, carrega um potencial reflexivo, capaz de produzir instabilidades, estremecimentos nas certezas. Nessa relação entre narrativas e escutas, é possível gerar desequilíbrios, espaços de conflito nos quais se confrontem crenças, verdades, saberes. Surge, assim, uma necessidade de pesquisa, de busca de novos conhecimentos que refaçam, ressignifiquem ou mesmo reafirmem essas crenças, verdades e saberes, processo fundamental à compreensão de si e do mundo.

Dessa forma, a construção desta narrativa histórica se conecta às verdades dos relatos dos colaboradores que compartilharam conosco suas memórias e histórias. Trata-se de uma construção que se vincula à subjetividade como elemento de construção do social. Conforme Garnica (2008, p. 114),

a subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social. E a narrativa não só expressa importantes dimensões acerca da experiência vivida como, mais radicalmente, é mediadora da própria experiência e configura a construção social da realidade.

Em seus relatos, as pessoas trazem as marcas de suas experiências a partir de seus sentimentos, suas emoções, como também das elaborações advindas da razão, do pensar sobre o acontecido e o experienciado. As pessoas narram suas histórias, as histórias de suas vidas. Segundo Pesavento (2012, p. 34),

Falam [...] do real e do não real, do sabido e do desconhecido, do intuído ou pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real.

Assim, não cremos na existência de uma verdade fora das pessoas, externa às vivências. A realidade é o vivido e a sociedade é o amálgama dessas vidas, explicitadas ou não, por quem as viveu. Entre o dito e o não dito, estão os indícios de uma história.

Uma das questões que se coloca ao historiador ou a quem deseja enveredar por percursos historiográficos é a impossibilidade de experienciar seu objeto de estudo. Ginzburg (1990, p. 145) compara a ação do historiador à do detetive, que “descobre o autor do crime baseado em

indícios imperceptíveis para a maioria”, ou ainda ao patrimônio cognoscitivo transmitido por gerações de caçadores que desenvolvem “a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentada diretamente” (GINZBURG, 1990, p.152). O autor se refere ao chamado paradigma indiciário, que, como modelo epistemológico para a História, parte do princípio de que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1990, p.157), afirmando, portanto, que, na impossibilidade de se reproduzir as causas, resta-nos inferi-las a partir dos seus efeitos. Postula que, diante da existência de uma “realidade opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p.177).

No entanto, o historiador alerta que não preexistem regras para esse ofício e que esse tipo de conhecimento vai mobilizar elementos que considera imponderáveis, como faro, golpe de vista, intuição, identificados por ele como processos racionais, formas de discernimento e sagacidade. Consideramos que o conhecimento de tais princípios nos instigou a estarmos mais atentas aos nossos achados, cuidando para não desconsiderar o que poderia parecer somente um detalhe ou que estivesse, aparentemente, fora do contexto da pesquisa.

Por outro lado, os indícios, sejam registros, sinais, traços do passado que chegam ao historiador vão se colocando no lugar do acontecido, sendo, então, representações do evento histórico. Essas representações constituem-se como fontes para a pesquisa. A partir delas, o historiador constrói sua narrativa, que é também uma representação, no sentido de que o texto narrativo se coloca no lugar do fato e atribui-lhe significado.

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas ou imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo (PESAVENTO, 2012, p. 22).

Segundo Chartier (1991, p.6), o conceito de representação parte da ideia de substituição do objeto ausente por uma imagem. O autor enfatiza que essa imagem pode ser um outro objeto, como as imagens num museu de cera, ou fazer uso de um “registro diferente: o da relação simbólica”. Nesse sentido, o objeto ausente é representado por algo que simboliza suas propriedades ou valores. No entanto, ainda segundo o autor, essa compreensão se amplia na relação de representação, ou seja, na relação entre o representante e o representado. A compreensão de que o signo representa o objeto propicia a diferenciação entre um e outro e, da mesma forma, caracteriza um símbolo por sua diferença em relação a outros signos. Pode, assim, ocorrer a não compreensão desses aspectos pelo leitor. Esta é uma questão fundamental:

[...] a das possíveis incompreensões da representação, seja por falta de “preparação” do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da “extravagância” de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas) (CHARTIER, 1991, p. 06)

Assim, nem sempre a representação de um objeto ou evento ou fato histórico é feita de maneira a deixar claro o papel do signo em relação ao objeto representado. Isso pode ocorrer de forma mais ou menos intencional, mas de qualquer maneira, leva ao que o autor denomina “perversão da relação de representação” (CHARTIER, 1991, p. 06), mascarando o referente. Essa perversão gera mecanismos de manipulação, produzindo mais ilusão do que o conhecimento das coisas.

Buscando, então, maior plausibilidade em nossa narrativa, na intenção de que a representação se aproxime do representado, diversificamos as fontes de nossa pesquisa. Conforme Garnica (2015a, p.42),

Trata-se de iniciar um processo a partir de uma perspectiva singular, a da narrativa de um sujeito situado, e ir aos poucos abrindo esse diálogo, incorporando escritos e informações outras, ampliando essa perspectiva não para chegar a (ou chegar à) verdade do sujeito, mas para criar um enredo plausível no qual narrador e ouvinte se reconheçam: um enredo que narrador e pesquisador julguem significativo como parte do acervo de que dispõem para conhecer determinado aspecto do mundo.

Nesse sentido, a busca em jornais e arquivos não significou, em nosso trabalho, um movimento de procura de distorções ou dissonâncias, conforme preconiza Alberti (2008, p. 189): “o trabalho simultâneo com diferentes fontes e o conhecimento aprofundado do tema permite perceber ‘dissonâncias’ que podem indicar caminhos profícuos de análise das entrevistas de História Oral”. Tampouco teve a intenção de complementar informações ou preencher lacunas. Caracterizou-se como uma busca por diferentes perspectivas que nos permitissem respostas mais significativas para o registro das ações de formação de professores pela Cades no Ceará no período investigado.

1.1 Percursos: pressupostos e fontes

Paul Thompson (1992, p. 45) afirma que “na verdade, a história oral é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a primeira espécie de história”. Com isso, chama a atenção para o lugar da oralidade na História. Nas sociedades pré-letradas, essa era a forma de transmissão da cultura e das tradições. Os detentores da memória de um grupo cultural transmitiam, oralmente,

os atos heroicos de seus antepassados, as histórias das famílias, os nomes de reis, os mitos, as tradições. Entre as histórias dos heróis e as histórias das pessoas comuns, passando também por aqueles considerados “sem voz”, os relatos orais participaram, de alguma forma, ao longo do tempo, da construção da História dos povos e das nações, nas diferentes abordagens historiográficas.

Em todos os continentes, mesmo com o advento da escrita, que ocorreu com cada povo a seu tempo, a oralidade manteve *status* de verdade e de forma privilegiada de “contar” História até o momento em que o documento escrito tomou seu lugar. Thompson (1992, p. 52) destaca que, durante o século XVIII, o pressuposto compartilhado entre os mais críticos historiadores e mesmo entre os cronistas e os hagiógrafos era de que merecia maior confiança, dentre as evidências, a evidência oral colhida de testemunhas oculares, ou seja, “nos casos em que a verdade era o mais importante, ela tinha que ser falada”. No século XIX, o uso das biografias e autobiografias ainda se manteve, focalizando, inclusive a classe social emergente, a dos trabalhadores. Segundo o autor, em escritos historiográficos do período “há também sinais de preocupação de alguns autores em manter, na obra impressa, algo da vivacidade da forma de falar do trabalhador” (THOMPSON, 1992, p. 61).

Foi em meados do século XIX que se iniciou um movimento de valorização dos documentos escritos. O *status* de verdade migrou, gradativamente, do relato oral para os arquivos.

Foi essa tradição documental que emergiu, durante o século XIX, como a disciplina fundamental de uma nova história profissional. Suas raízes remontam ao ceticismo negativista do Iluminismo, bem como aos sonhos dos românticos relativos aos arquivos (THOMPSON, 1992, p. 75).

Ainda assim, essa valorização dos documentos escritos não silenciou totalmente os relatos orais. Nessa mesma época, na Europa, ocorreu um movimento de coleta e registro do folclore nas diversas regiões. Em paralelo à História profissional, muitas vezes de forma amadorística, os relatos orais foram, por excelência, o método usado para essa atividade. Em alguns países, como os da Escandinávia, a Grã-Bretanha e a Alemanha, essa busca pelas coisas antigas foi sucedida pela “metodologia da etnologia, que utilizava um quadro de referência histórico-geográfico para a documentação e comparação sistemáticas. Sob essa forma [...] ela contribuiu diretamente para o moderno movimento da história oral” (THOMPSON, 1992, p. 77).

Esse moderno movimento da História Oral foi alavancado na América do Norte. No início do século XX, Thompson (1992, p. 85) destaca

[...]a grande arrancada da sociologia urbana norte-americana, desde suas origens de influência britânica até os estudos de Chicago da década de 1920. [...] Naqueles primeiros anos, os sociólogos de Chicago foram notavelmente inventivos em seus métodos, fazendo uso da entrevista direta, da observação participante, da pesquisa documental, do mapeamento e da estatística.

Verena Alberti (2008) também aponta as experiências do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, a Escola de Chicago, no início do século XX, como precursoras da História Oral moderna. Segundo a autora, o marco inicial dessa nova forma da História Oral se deu em 1948 com a invenção do gravador a fita, sendo esse artefato o responsável pela principal característica do que se chamou “moderno” na metodologia: a gravação do relato. Além disso, Alberti (2008, p. 156) enfatiza que outra característica que a diferencia de seu uso em outros tempos é “pressupor uma *situação de entrevista* com objetivos bastante específicos”.

Ao longo do século XX, a História Oral ganhou novo fôlego, passando por fases diversas em diferentes tempos e lugares. Uma primeira fase, que ocorreu na primeira metade do século, ficou conhecida, especialmente na América do Norte, por registrar relatos de personalidades de destaque na vida política, econômica e cultural do país. A partir da década de 1960, Alberti (2008, p. 157) reconhece que se tornaram frequentes as “entrevistas de história de vida”. Esse período, destacado como a fase da História Oral “militante”, tinha por objetivo “‘dar voz’ às minorias e possibilitar a existência de uma História ‘vinda de baixo’”.

A História Oral “militante” sofreu críticas, em especial, por dois aspectos que seus adeptos defendiam naquele período. Um dos aspectos se refere a “dar voz” a determinados grupos sociais, considerados minorias ou periféricos. Ao buscar priorizá-los nas pesquisas, considerando uma possível condição de povo sem escrita, corre-se “o risco de acabar reforçando, ainda que de modo indireto, o preconceito contra eles: eles não são capazes de deixar registros escritos sobre si mesmos” (ALBERTI, 2008, p. 159). O outro aspecto diz respeito a considerar a História vinda de baixo como mais democrática. Apesar de se contrapor à História dos heróis, à História dos vencedores, ou a uma História hegemônica, e isso ser importante para o despertar para a audição de outras vozes, não necessariamente a História “de cima” é antidemocrática. Da mesma forma, a História “de baixo” não é, *a priori*, democrática. Alberti (2008, p. 158 -159) assevera que:

Polarizações do tipo História “de baixo” versus História “de cima” contribuem para diluir a própria especificidade e relevância da História oral – ou seja –, a de permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos, e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra na escala social”.

Nesse sentido, muito mais influência tem a intenção da pesquisa ou do pesquisador do que o grupo social pesquisado. Thompson (1992, p.20) afirma que “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social”, o que nos leva a acreditar que, da mesma forma, o método não é determinante na pesquisa de cunho historiográfico no sentido de torná-la mais ou menos democrática. O uso da História Oral, então, não garante, por si só, o caminho da pesquisa.

Não obstante, a história oral pode, certamente, ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

A História Oral se apresenta, assim, como uma metodologia com potencialidades para o desenvolvimento de pesquisas e estudos em áreas diversas, dentre elas, a Educação. Conforme Alberti (2008, p. 165), “uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

Oliveira, Oliveira e Fabrício (2004) atestam o uso da História Oral nas pesquisas sobre docência. Segundo as autoras, ao realizar pesquisas com essa metodologia, visam a dois propósitos. Um deles é o de conhecer o educador como sujeito histórico que no dia a dia do fazer docente vive diferentes momentos históricos e políticos, além de trabalhar com diferentes gerações. Outro propósito, que mais se aproxima do nosso, é o de “conhecer os imaginários, as culturas e os processos de formação docente” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004, p. 166), a partir das trajetórias de vida pessoal e profissional de professores.

O uso da História Oral em Educação Matemática no Brasil consolidou-se especialmente no Ghoem. Apesar de o grupo ter sido oficialmente criado em 2002, desde o final dos anos de 1990 alguns de seus pesquisadores já desenvolviam pesquisas com o uso dessa metodologia e discutiam suas potencialidades nesse campo. Com a aglutinação desses pesquisadores, a mobilização da História Oral nas pesquisas em Educação Matemática foi se fortalecendo e tomando contornos próprios, de forma a atender melhor essa demanda específica. Garnica e Martins-Salandim (2016), em estudo sobre História Oral e Educação Matemática, apresentam um exercício de reflexão sobre os fazeres de pesquisa do grupo. Afirmam que:

Com a História Oral aprendemos, no Ghoem, a produzir e defender a produção de um conhecimento coletivo sem preconceitos, nutrido pela ação de ouvir o outro, seja quem ou o que ele é. Desse modo, temos assumido, coletivamente, que somos

educadores matemáticos que se podem valer da História Oral para a produção de narrativas e que essas narrativas nos têm auxiliado na compreensão de aspectos da Educação Matemática (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, p. 184).

Assim, os autores situam a compreensão e a extensão do uso da História Oral como metodologia em pesquisas desenvolvidas por integrantes do Ghoem, destacando seu potencial para a produção de narrativas em Educação Matemática. Isso não significa que essa seja a única metodologia usada pelos membros do grupo em suas pesquisas, mas foi a partir do aprofundamento das discussões sobre o uso da História Oral que se deram o amadurecimento de seus projetos e a diversificação de caminhos de pesquisa.

Além disso, um aspecto que caracteriza o uso da História Oral, não só no Ghoem, mas constitui o seu fazer em pesquisa, é a diversificação de fontes. A possibilidade de olhar o mesmo objeto a partir de perspectivas distintas pode ampliar sua compreensão.

O território da cultura escolar, como defendemos hoje, deve ser explorado a partir de várias frentes e abordagens, e restringir essa exploração ao estudo das fontes orais seria empobrecê-lo drasticamente. Desse modo, todas as fontes que puderem alimentar, de modo plausível, justificado e criterioso, a atribuição de significados são legítimas, sem haver a necessidade de estabelecer aprioristicamente uma hierarquização entre elas (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, 2016, p.183)

Nesse sentido, o objeto da pesquisa é que norteará as decisões metodológicas. Compreendemos metodologia não só como um conjunto de procedimentos, mas como um processo, uma trajetória que se configura no caminhar da pesquisa, na qual “o pensar metodológico não se dá despregado do objeto a ser estudado” (GARNICA, 2015a, p. 38). Dessa forma, a História Oral se colocou como uma metodologia capaz de contribuir para o conhecimento das ações de formação de professores de Matemática pela Cades no Ceará e possibilitar a produção de fontes a partir de relatos de pessoas que vivenciaram ou testemunharam a realidade pesquisada. Além disso, a constituição de outras fontes nos aproximou ainda mais do objeto em estudo, propiciando maior clareza de sua conformação e melhor compreensão de suas relações.

Enveredamos, então, pela busca em arquivos. No início do século XX, os documentos escritos adquiriram valor de verdade, em detrimento da oralidade. Segundo Alberti (2008, p. 163):

Considerava-se que os relatos pessoais, as histórias de vida e as biografias não contribuiriam para o conhecimento do passado, pois são subjetivos, muitas vezes distorcem os fatos e dificilmente seriam representativos de uma época ou de um grupo.

Posteriormente, essa compreensão mudou e os documentos escritos passaram a ser lidos a partir de seu contexto e condições de produção. “Hoje já é generalizada a concepção de que

fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico” (ALBERTI, 2008, p. 163). Ou seja, a subjetividade não desqualifica ou desvaloriza uma ou outra fonte. Não há como afirmar, também, que esteja mais ou menos presente no documento oral ou no escrito. Carlos Bacellar (2008, p. 63) pondera que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”. O importante é, então, considerar o cenário das subjetividades, inclusive do próprio pesquisador; saber que não é possível uma total objetividade e que o sujeito, seja o depoente, o produtor da escrita ou o pesquisador, se coloca de alguma forma na sua própria produção. Como já ressaltamos, é preciso considerar a plausibilidade das diversas narrativas, muito mais do que buscar verdades.

Bacellar (2008, p. 25) classifica, resumidamente, “as principais instituições arquivísticas que, hoje, guardam acervos de caráter permanente”. São elas: os arquivos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, os arquivos cartoriais, os eclesiásticos e os privados. Na descrição que o autor faz de cada uma dessas instituições, identifica os tipos de documentos que são, comumente, arquivados em cada uma delas. Nessa classificação, acreditamos que os documentos sobre a Cades no Ceará poderiam ser encontrados, caso existissem, em arquivos do Poder Executivo ou em arquivos privados.

Entretanto, Bacellar salienta que:

[...] o pesquisador desavisado pode se decepcionar ao chegar aos arquivos públicos. Em particular se estiver interessado na documentação pública relativa ao século XX, as ausências serão muito sentidas. De modo geral, o déficit de recolhimento da documentação pública mais recente, em especial da República, é algo bastante evidente. Os arquivos públicos tiveram, ao longo do século XX, grandes dificuldades em manter a continuidade do processo de recolhimento documental (BACELLAR, 2008, p. 48).

Foi essa a realidade com a qual nos deparamos. Estivemos nas duas sedes do Arquivo Público Nacional, no Rio de Janeiro e em Brasília, no Arquivo Central do Ministério da Educação, MEC, e do Conselho Nacional de Educação, também em Brasília, nos arquivos públicos do Ceará, no Memorial e nos arquivos da UFC e no Arquivo da Secretaria de Educação do Ceará, Seduc-CE, esses últimos em Fortaleza. Em alguns desses locais localizamos documentos que nos forneceram informações de interesse para a pesquisa, como, por exemplo, fotografias que foram entregues ao Memorial da UFC somente com a referência de serem fotos da Cades da década de 1960 (FIGURAS 1, 2 e 3). Planos de curso, planos de aula, diários de classe, nenhum desses documentos foi encontrado.

Além da questão do déficit de recolhimento de documentos que Bacellar (2008) menciona, é possível que a extinção das estruturas governamentais representantes do MEC nos estados tenha contribuído para esse resultado. Em 1970, houve uma reestruturação do Ministério da Educação, normatizada pelo Decreto Federal n. 66.967, de 27 de julho de 1970 (BRASIL, 1970). Nessa nova estrutura, as Inspetorias Regionais, Seccionais e outros órgãos de representação do MEC nos estados foram transformadas nas Delegacias Regionais do Ministério da Educação, Demec.

As Demec, por sua vez, foram extintas em 1998 (BRASIL, 1998). Os servidores desses órgãos foram redistribuídos, preferencialmente, para órgãos e setores do próprio Ministério. No Ceará, os que permaneceram em Fortaleza assumiram funções no IFCE ou na UFC.

Uma ex-servidora da Demec-CE, lotada na UFC e que participou do grupo de inventariantes daquela delegacia quando de sua extinção, informou-nos que todos os documentos foram enviados ao Arquivo Central do MEC, em Brasília. Franco (2008, p.51) corrobora essa informação:

A documentação dessas DEMEC foi encaminhada ao Arquivo Central do MEC, que não tinha condições nem física (sic) nem de pessoal para receber essa demanda adicional, dificultando o ‘descarte’ de documentos dentro da periodicidade legal e a execução de rotinas simples como absorção e arquivamento de novos processos e documentos. Estimou-se que havia 3 milhões de processos ali armazenados.

Encontramos, nesse arquivo, documentos datados a partir de 1970. Dentre eles, estavam folhas de pagamento que incluíam pessoas da Inspetoria Seccional do Ceará, o que era de se esperar, visto não ter havido extinção do órgão e sim uma reestruturação. Mas não havia documentos anteriores à Demec. É possível que os arquivos referentes à Inspetoria Seccional tenham se extraviado ou, pelo menos em parte, estejam guardados em arquivos privados.

Essa segunda hipótese tem por base a dissertação de Lia Márcia Ando, que, em 2015, defendeu o trabalho *Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)*. Nos apêndices da dissertação, Ando (2015, p. 117) relaciona os documentos que encontrou no acervo particular do professor Lauro de Oliveira Lima. O primeiro item da relação é: “Cursos da CADES (Planos de aula, modelos de avaliação, discurso e carta de Lauro de Oliveira Lima)”. O apêndice em questão é denominado “Cópias de documentos do acervo de Lauro de Oliveira Lima”, porém, no texto da

dissertação que localizamos no repositório¹ da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, essas cópias não foram anexadas.

Essa escassez de documentos nos leva a refletir sobre a natureza mesma da Cades. Por ser uma Campanha, era efêmera, e os cursos se propunham a preparar professores para o exame que lhes concederia a licença para lecionar. Diferentemente das licenciaturas, não havia exigência de registros, reconhecimentos e autorizações. Apesar de, em algumas localidades, terem sido encontrados registros de frequência e formulários de avaliação de aula (LOPES, 2015), a avaliação dos alunos-mestres era realizada por meio do exame de suficiência. Em caso de êxito no exame, o aluno-mestre levava consigo o único documento legalmente exigido: a carteira de licença para lecionar em localidades em que não houvesse licenciados. Isso não significa que alguns documentos não tenham sido gerados, e até mesmo arquivados, por algumas Cades. O que observamos é que a falta de exigência legal dessa documentação não ocasionou, pelo menos no Ceará, a necessidade de sua guarda permanente.

Ao iniciarmos esta pesquisa, especialmente para conhecer o que já havia sido publicado sobre a Cades, encontramos, em jornais da época, notícias sobre os cursos da Campanha. Esse foi, a princípio, o motivo de buscarmos os periódicos: conhecer histórias já escritas sobre a Cades no Ceará.

Ao longo do trabalho, buscamos aprofundar nosso conhecimento acerca do significado da presença dessas notas em periódicos. Tania Regina de Luca (2008, p. 140) nos impulsiona a pensar que o jornal não se faz somente em seu conteúdo. Para a autora, “é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos”. Entre a materialidade da publicação e a linha editorial do grupo responsável por ela, situam-se intenções, subtextos, que devem ser também analisados.

Considerando os objetivos do nosso trabalho, entendemos que não há necessidade de nos aprofundarmos numa leitura semântica e simbólica dos jornais, pois não são eles os objetos de nossa pesquisa. No entanto, não fizemos uma leitura que poderia ser considerada ingênua, tomando o conteúdo como expressão da verdade. Entendemos a fonte impressa da mesma forma que todas as outras fontes com as quais trabalhamos, levando em conta a subjetividade presente

¹ Nos repositórios de teses e dissertações da Capes e da plataforma Paulo Freire encontramos a mesma cópia. Consultamos a biblioteca da Unifesp e não há cópia em papel. Conforme informação do funcionário que nos atendeu, só estão acessíveis as cópias dos três repositórios consultados. O professor orientador do trabalho nos forneceu um endereço eletrônico da autora. Segundo ele, o endereço é antigo, pode estar desativado. Enviamos a Lia Ando uma mensagem, mas não obtivemos resposta até o momento da escrita deste texto.

em sua produção. Não há, portanto, uma hierarquia entre as fontes, há uma diversidade que nos possibilitou leituras de pontos de vista diversos, propiciando perspectivas diferentes, olhares múltiplos que nos auxiliam a ter uma aproximação do objeto em estudo.

1.2 Encontros e desencontros: as fontes orais, os arquivos e os jornais

Compusemos três seções nas quais reunimos as fontes conforme seu tipo: fontes orais; fontes arquivísticas e jornais. Com o propósito de agregar significado ao que elas informaram, em algumas situações, fizemos um cotejamento com as informações oriundas de outros tipos de fontes, o que não invalida a categorização construída, pois o fio condutor da narrativa são as fontes cuja tipologia dá nome à seção.

1.2.1 Fontes Oraís

Para a produção de narrativas de pessoas que vivenciaram/presenciaram as ações da Cades no Ceará, conversamos inicialmente com a professora Maria Gilvanise de Oliveira Pontes. Ela foi aluna da Cades em dois cursos: o de Língua Portuguesa e o de Matemática, e a segunda foi a área que escolheu para sua posterior atuação docente.

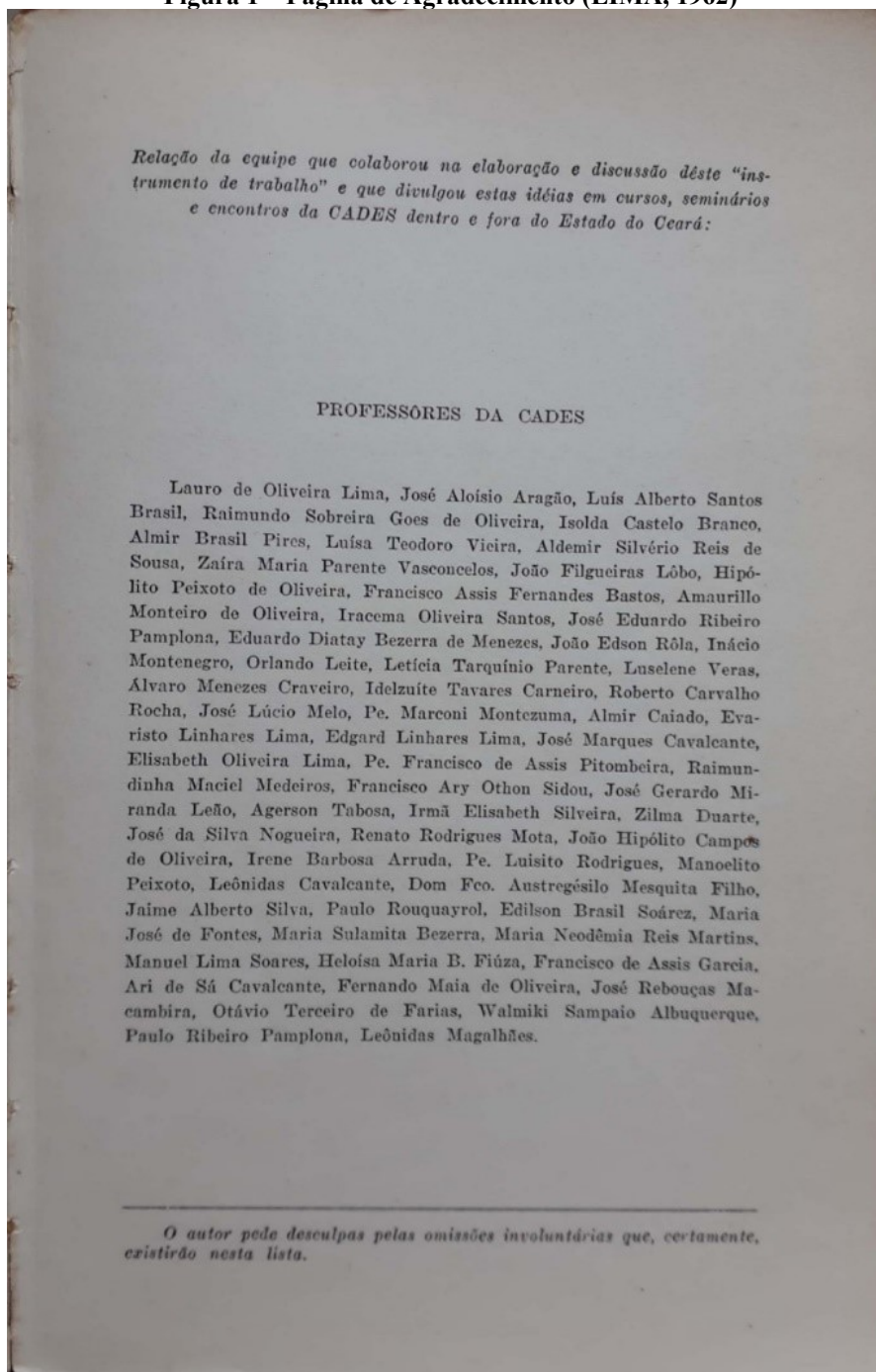
A professora Gilvanise me apresentou a obra *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962)² que, na época de sua publicação, ainda tinha seu autor, Lauro de Oliveira Lima, à frente da Inspeção Seccional do Ceará. Na apresentação do livro, Lima fez um agradecimento aos professores que atuaram na Cades do Ceará, relacionando seus nomes (FIGURA 1).

De posse dessa relação, que conta com sessenta e dois nomes, a professora Gilvanise indicou os professores que ela acreditava estarem disponíveis para uma entrevista, com destaque para os de Matemática. Entrevistamos três deles: Hipólito Peixoto de Oliveira, professor de Matemática; Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes, que lecionava Didática da

² Esse livro foi usado em cursos da Cades para a formação de professores e, segundo o autor, nele estão organizadas as ideias que fundamentam o Método Psicogenético.

Língua Estrangeira; Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, professora de Língua Portuguesa e Psicologia, que não atuou diretamente na Cades, apesar de seu nome constar na referida relação.

Figura 1 – Página de Agradecimento (LIMA, 1962)



Fonte: Cópia feita pela autora.

Relação alfabética dos professores enumerados na página de agradecimento (LIMA, 1962)

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Agerson Tabosa | 22. Iracema Oliveira Santos | 43. Luselene Veras |
| 2. Aldemir Silvério Reis De Sousa | 23. Irene Barbosa Arruda | 44. Manoelito Peixoto |
| 3. Almir Brasil Pires | 24. Irmã Elisabeth Silveira | 45. Manuel Lima Soares |
| 4. Almir Caiado Fraga | 25. Isolda Castelo Branco* | 46. Maria José De Fontes |
| 5. Álvaro Menezes Craveiro | 26. Jaime Alberto Silva | 47. Maria Neodêmia Reis Martins |
| 6. Amaurillo Monteiro De Oliveira | 27. João Edson Rôla | 48. Maria Sulamita Bezerra |
| 7. <i>Ari De Sá Cavalcante (Matemática)</i> | 28. João Filgueiras Lobo | 49. Orlando Leite |
| 8. Dom Francisco Austregésilo Mesquita Filho | 29. João Hipólito Campos De Oliveira | 50. Otávio Terceiro de Farias |
| 9. Edgard Linhares Lima | 30. José Aloísio Aragão | 51. Paulo Ribeiro Pamplona |
| 10. Edilson Brasil Soares | 31. José Da Silva Nogueira | 52. Paulo Rouquayrol |
| 11. Eduardo Diatahy Bezerra De Menezes* | 32. José Eduardo Ribeiro Pamplona | 53. Pe. Francisco de Assis Pitombeira |
| 12. Elizabeth Oliveira Lima | 33. José Geraldo Miranda Leão | 54. Pe. Luisito Rodrigues |
| 13. Evaristo Linhares Lima | 34. José Lúcio Melo | 55. Pe. Marconi Montezuma |
| 14. Fernando Maia De Oliveira | 35. José Marques Cavalcante | 56. Raimundinha Maciel Medeiros |
| 15. Francisco Ary Othon Sidou | 36. José Rebouças Macambira | 57. Raimundo Sobreira Goes De Oliveira |
| 16. Francisco Assis Fernandes Bastos | 37. Lauro De Oliveira Lima | 58. Renato Rodrigues Mota |
| 17. Francisco De Assis Garcia | 38. Leônidas Cavalcante | 59. Roberto Carvalho Rocha |
| 18. Heloísa Maria B. Fiúza | 39. Leônidas Magalhães | 60. Walmiki Sampaio Albuquerque |
| 19. <i>Hipólito Peixoto De Oliveira* (Matemática)</i> | 40. Leticia Tarquínio Parente | 61. Zaira Maria Parente Vasconcelos |
| 20. Idelzuíte Tavares Carneiro | 41. <i>Luís Alberto Santos Brasil (Matemática)</i> | 62. Zilma Duarte |
| 21. Inácio Montenegro | 42. Luísa Teodoro Vieira | |

* Professores colaboradores da pesquisa.

Além desses professores, Gilvanise me recomendou entrevistar uma ex-colega do curso de Matemática da Cades, a aluna-mestra Ana Maciel Bezerra, ou Don'Aninha, como é conhecida. Entrevistamos, ainda, uma terceira aluna-mestra, a professora Maria Socorro Guedes Lima, localizada por meio da pesquisa de Alencar (2019). Na entrevista dada a Alencar³, ela relatou ter feito o curso da Cades de Matemática em Fortaleza.

Após sabermos, pela professora Gilvanise, que Lauro de Oliveira Lima era o coordenador da Cades no Ceará, procuramos Adriana Flávia de Oliveira Lima, filha de Lima e ex-diretora do Colégio Oliveira Lima⁴, em que trabalhei. Depois da apresentação da nossa proposta de pesquisa, ela nos mostrou livros de autoria de seu pai que, possivelmente, contribuiriam para a compreensão de seu trabalho. Sugeriu-me procurar sua irmã, Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima, no Rio de Janeiro. Por terem morado e trabalhado juntos por muitos anos, segundo Adriana, é ela quem conhece melhor a história do pai, além de ser a guardiã de sua biblioteca. Por esse motivo, entrevistamos também a professora Ana Elizabeth, ou professora Beta, como prefere ser chamada. Adriana também nos sugeriu entrevistar o professor Eduardo Diatahy, que, segundo ela, foi o braço direito de seu pai na Cades.

O Quadro 1 sintetiza informações sobre as pessoas que entrevistamos e sobre a realização dessas entrevistas.

Essa maneira de selecionar colaboradores, na qual um entrevistado indica outros, é conhecida como critério de rede e é largamente utilizada no Ghoem. Todavia, Garnica e Martins-Salandim (2016, p. 185) alertam “para que esse critério não implique numa rede de colaboradores com pouca diversidade, limitando o universo de intenções proposto pelo pesquisador e manifestado inicialmente na questão geradora da pesquisa”.

³ Foi esse pesquisador que intermediou meu contato com a professora Socorro.

⁴ Na época da realização da entrevista, Adriana dirigia a Escola Nova, escola de Ensino Fundamental situada em Fortaleza, fundada por ela e por Patrícia Moraes.

Quadro 1 – Informações sobre os colaboradores da pesquisa

| Nome/idade (aproximada) na data da entrevista | Vínculo com a Cades | Formação | Vínculo posterior | Data da entrevista | Local da entrevista | Duração da entrevista |
|--|--|---|---|---------------------------|---|------------------------------|
| Maria Gilvanise de Oliveira Pontes – 75 anos | Aluna-mestra de Português e de Matemática de 1959 a 1962 | Curso Normal; Cades Português e Matemática; Licenciatura em Matemática; Pedagogia; mestrado e doutorado em Educação Matemática. | Professora da Uece | 15 ago. 2017 | Residência da entrevistada em Fortaleza, CE | 58min |
| Hipólito Peixoto de Oliveira -78 anos | Aluno-mestre de Matemática em 1957; Professor de Matemática e de Didática da Matemática de 1958 a 1963. | Licenciatura em Matemática, Engenharia. | Professor da Uece | 17 ago. 2017 | Residência da professora Gilvanise em Fortaleza, CE | 50min |
| Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes – 77 anos | Sem vínculo direto com a Cades. Foi professora na escola criada pelo professor Lauro de Oliveira Lima em Fortaleza, no final da década de 1950 e início da década de 1960. | Bacharelado e Licenciatura em Letras Neolatinas; Mestrado e Doutorado em Psicologia Social. | Professora do Instituto de Educação do Ceará, da UFC e da Unifor; consultora nas áreas de Família, Relações de Gênero e Adolescentes. | 23 ago. 2017 | Residência da entrevistada em Fortaleza, CE | 34min |
| Ana Maciel Bezerra (Don'Aninha) – 77 anos | Aluna-mestra de Matemática em 1958 e 1962. | Curso Normal | Professora da rede estadual do Ceará em Russas | 31 ago. 2017 | Residência da entrevistada em Russas, CE | 22min |
| Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima (Beta) – 66 anos | Sem vínculo direto com a Cades. É filha do | Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e em Pedagogia Especial. | Diretora da Escola Chave do Tamanho, no Rio de Janeiro | 08 mar. 2018 | Escola Chave do Tamanho, | 2h17min |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--------------|---|---------|
| | professor Lauro de Oliveira Lima. | | | | Rio de Janeiro, RJ. | |
| Maria Socorro Guedes Lima – 71 anos | Aluna-mestra de Matemática em 1971. | Curso Normal; Cades Matemática; Licenciatura em História natural; Especialização em Ciências Exatas. | Professora da rede estadual do Ceará em Juazeiro do Norte | 01 maio 2018 | Residência da entrevistada em Juazeiro do Norte, CE | 34min |
| Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes – 83 anos | Professor de Didática de Língua Estrangeira de 1961 a 1963. | Bacharelado e Licenciatura em Letras Neolatinas; Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Epistemologia Genética e Sociologia; especialização em Pesquisa Educacional; Doutor em Sociologie de La Connaissance; e Pós-Doutor em História Antropológica e em História Moderna das Ideias Religiosas (séculos XIV-XVIII). | Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará | 10 maio 2018 | Residência do entrevistado em Fortaleza, CE | 1h58min |

Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente, a circularidade das indicações dos nossos depoentes nos inquietou. Dos sete entrevistados, a professora Socorro foi a única cujo relato referiu-se a um tempo/espaço diferente dos outros relativamente à Cades no Ceará. Ela participou da Cades no início da década de 1970, enquanto os outros participaram ou testemunharam a Cades do final da década de 1950 e início de 1960. Esperávamos que as fontes escritas nos fornecessem mais informações sobre esse período intermediário da década de 1960, todavia, muito pouco foi encontrado e essa foi uma das razões que nos fizeram repensar o recorte temporal e os objetivos da pesquisa, como foi explicado anteriormente.

Construímos roteiros para as entrevistas com o intuito de que fossem muito mais um início de conversa do que um guia. Ao optarmos pelos relatos orais, sabíamos que entraríamos no espaço do inesperado. A história ainda não existia, ela seria construída naquela conversa. Entretanto, havia alguns aspectos, conhecidos previamente por nós, que gostaríamos que fossem abordados e, além disso, acreditávamos que poderia ser importante, em algum momento, colaborarmos com os entrevistados, ativando sua memória. Assim, a elaboração de roteiros pareceu-nos relevante. No Apêndice 4, apresentamos o que denominamos Roteiro do Entrevistador. Nele, listamos aspectos, categorias ou informações que julgávamos importante investigar e que poderiam ser abordados pelos entrevistados. A partir desse documento, elaboramos o Roteiro para o Entrevistado (APÊNDICE 3). Esse segundo documento foi produzido com o intuito de fornecer ao narrador elementos que, para nós, parecia importante conhecer por meio de sua narrativa, porém, buscamos uma forma de não direcionar ou limitar a fala dos colaboradores, possibilitando que sua memória fluísse de modo mais livre durante a conversa.

No primeiro contato com o/a colaborador(a), feito por telefone, apresentamos a ele/ela brevemente o trabalho e o/a consultamos sobre a disponibilidade para uma entrevista. A professora Beta e o professor Eduardo Diatahy solicitaram maiores informações por *e-mail*. Todos os professores consultados aceitaram participar da pesquisa. No encontro com os colaboradores, lhes entregamos para leitura a Carta de Apresentação (APÊNDICE 2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE. Todos foram informados da existência do Roteiro para o Entrevistado, porém, somente o professor Eduardo Diatahy o solicitou. Atendemos seu pedido por meio de uma mensagem eletrônica. As entrevistas foram gravadas

em dois equipamentos de gravação de áudio, por segurança¹. Num segundo momento, os áudios foram transcritos.

Na etapa seguinte, procedemos à textualização das transcrições (APÊNDICE 1), ou seja, a partir das transcrições, compusemos textos em que foram suavizadas marcas da oralidade e eliminadas repetições excessivas. Fizemos, ainda, esclarecimentos em nota de rodapé, sempre que possível, quanto a regionalismos e termos ou expressões não comumente usadas. Identificamos referências a pessoas, lugares, obras, dentre outros. Procuramos deixar no texto algumas marcas de oralidade e regionalismos, por entendermos que são elementos que podem dar ao leitor alguma noção da intencionalidade do(a) entrevistado(a) naquele trecho do relato.

O objetivo central da textualização é constituir uma fonte inteligível para qualquer leitor num suporte de fácil acesso, seja o papel ou o arquivo eletrônico. No entanto, esse objetivo é limitado “pela necessidade do entrevistado de reconhecer-se ao ler a narrativa textualizada, ainda que ela não seja a narrativa transcrita nem a narrativa oral” (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, 2016, p.187). Assim, para contornar as quebras promovidas por algumas digressões dos colaboradores nas narrativas, buscamos reorganizar as ideias do relato oral no texto escrito, agrupando-as por tema. Esse expediente não foi usado em todos os textos: foi uma estratégia da qual lançamos mão somente quando a interrupção tornava a narrativa ininteligível².

As textualizações foram encaminhadas aos/às entrevistados(as), que, livremente, fizeram observações e correções que julgaram necessárias. Essas alterações foram incorporadas aos respectivos textos e reencaminhadas aos/às colaboradores(as). Esse processo se repetiu quantas vezes cada um(a) deles/delas julgou necessário. Findo esse procedimento e estando a textualização aprovada por ele ou ela, obtivemos a assinatura da Carta de Cessão de Direitos (APÊNDICE 5).

¹ Nessa fase da pesquisa, foi importante termos os dois registros de áudio, pois nas passagens em que o entrevistado abaixava o tom de voz ou dirigia o rosto para outra direção, foi possível conferir o trecho nas duas gravações, reduzindo significativamente as nossas incompreensões do áudio. Houve, também, um incidente na entrevista da professora Isolda, que precisou interromper sua fala por, mais ou menos, dez minutos. Ao retomarmos a conversa, eu me equivoquei em um dos equipamentos e apaguei a parte inicial da entrevista. Felizmente, o registro do outro gravador tinha boa qualidade de áudio e nada foi perdido.

² Uma das dificuldades com a qual nos deparamos na textualização das entrevistas foi lidar, em alguns casos, com as interrupções e mudanças de tema no meio do relato. O depoente, ao discorrer sobre um assunto, se lembra de algo que não pertence ao tema em tela. A partir dessa lembrança, outro tema entra em questão e o depoimento toma outro rumo. Ou, por alguma razão, que não nos cabe discutir ou mesmo conhecer, interrompe a fala e a retoma em outro lugar ou tempo de memória. Essas digressões, mais ou menos voluntárias, causam um transtorno considerável para a execução da textualização.

Todas as textualizações foram aprovadas. As professoras Socorro e Beta e o professor Hipólito não sugeriram alterações. Ao lerem as textualizações de suas entrevistas, as professoras Gilvanise e Ana Maciel se recordaram de alguns nomes e informações que consideraram relevantes para o relato. Complementaram, então, o texto, inserindo esses novos dados. Da mesma forma, o professor Eduardo Diatahy, em alguns trechos até por solicitação nossa, complementou partes do texto com sobrenomes de pessoas que havia citado, inserindo dados de seus currículos, dentre outras alterações. A professora Isolda, além de algumas complementações, refez partes do texto. Em alguns trechos, inseriu informações que proporcionaram maior clareza à narrativa; em outros, retirou marcas de oralidade ou mesmo regionalismos que usou na entrevista. Nesse sentido, reiteramos que

Todo entrevistado tem pleno direito às suas memórias, e mesmo que essas intervenções descaracterizem as narrativas ou as tornem menos interessantes para a pesquisa, elas são integralmente acolhidas pelo pesquisador, que, entretanto, pode tentar negociá-las com o colaborador (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, 2016, p. 187).

Mais importante do que o entrevistado se reconhecer em sua narrativa ou do que seu relato atender a uma premência do investigador, é a preservação, incondicional, do seu direito ao compartilhamento, ou não, de suas memórias.

As textualizações das entrevistas, ainda que apresentadas no Apêndice 1, são parte indispensável desta tese visto que

uma das funções da História Oral é, segundo nossas concepções – reiteramos – intencionalmente constituir fontes (daí nossa disposição em tornar públicos, na íntegra, os registros que elaboramos). Mas não é o pesquisador quem decide se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas (isso é uma atribuição do leitor que escapa às intenções do autor) e, por isso, todas as produções, todos os registros, são fontes historiográficas potenciais, queiramos ou não. O que ocorre em História Oral é que a opção por seguir este método implica *intencionalmente* constituir fontes historiográficas – sejam essas fontes usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal (GARNICA, 2011, p. 3).

No cotejamento das narrativas dos colaboradores com outras fontes, constituímos nossas compreensões sobre as ações da Cades. Salientamos que muito mais está registrado nas textualizações, o que tornou sua leitura, aliada às entrevistas realizadas e ao processo de transcrição, indispensável para a consecução do objetivo geral da pesquisa, compreender as ações de orientação e de formação de professores de Matemática desenvolvidas pela Cades no Ceará, de 1953 a 1964, juntamente com o papel desempenhado por Lauro de Oliveira Lima nesse contexto.

1.2.2 Arquivos

No Arquivo Intermediário do Estado do Ceará³, os documentos que procurávamos não estavam organizados. Eram maços amarrados com barbante, alguns colocados nas prateleiras, mas a maioria estava no chão. Foi-me informado que esses documentos tinham sido entregues naquele Arquivo sem aviso e não havia espaço para acondicioná-los. Mesmo assim, o funcionário que me recebeu reservou, em uma pequena sala, em meio a estantes repletas de livros e papéis, uma mesa com cadeira para que eu pudesse pesquisar os pacotes. O estado de conservação dos papéis variava de precário a médio.

Nesse arquivo, os maços de documentos da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará estavam datados de 1957 a 1965. Os documentos desses pacotes eram, em sua maioria, comunicações entre as escolas, especialmente do interior do estado, incluindo escolas rurais, dirigidas ao Secretário de Educação. Nas comunicações, havia pedidos de nomeação de professores, comunicados de férias e licenças, solicitações de substituição. Localizamos somente uma solicitação de afastamento para que uma professora se qualificasse em um curso na região sul do país, mas esse curso não era oferecido pela Cades.

Nas comunicações do Instituto de Educação Justiniano de Serpa⁴ com a Secretaria de Educação e Saúde, encontramos referências a alguns professores homenageados por Lauro de Oliveira Lima em seu livro *A Escola Secundária Moderna*. Além disso, alguns maços traziam folhas de pagamento dos professores do Instituto de Educação Justiniano de Serpa nas quais também constam nomes de professores presentes na lista elaborada pelo professor Lauro. No Quadro 2, relacionamos esses professores e suas respectivas áreas de atuação, conforme constam nas comunicações ou nas folhas de pagamento. Por fim, em um documento que o diretor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Ceará enviou ao Secretário

³ Arquivo Intermediário “é o conjunto de documentos de uso pouco frequente, originados dos arquivos correntes que aguardam sua destinação final: eliminação ou guarda permanente” (CARMO; RAMOS, 2019, p. 7). O Arquivo Intermediário do Ceará, equipamento da Secretaria de Cultura do Estado, apesar do nome, mantém em seu acervo, segundo informação do arquivista, tanto documentos que aguardam destinação quanto documentos de guarda permanente.

⁴ A Escola Normal do Ceará foi criada em 1878, mas instalada somente em 1884. Em agosto de 1925 recebeu a denominação de Escola Normal Pedro II; em março de 1938 passou a se chamar Escola Normal Justiniano de Serpa; em fevereiro de 1947 recebeu o nome de Instituto de Educação do Ceará; e, posteriormente, em janeiro de 1952, passou a ser conhecida como Instituto de Educação Justiniano de Serpa. Desde 1966 até os dias atuais denomina-se Instituto de Educação do Ceará (Disponível em: <http://institutoeducacaodoce.blogspot.com/>. Acesso em: 30 jan. 2019)

de Educação e Saúde, consta a comunicação de férias do professor Ari de Sá Cavalcante⁵, também presente na lista do professor Lauro.

Quadro 2 – Relação de professores do Instituto de Educação/Cades

| PROFESSOR/PROFESSORA | ÁREA DE ATUAÇÃO |
|--|---------------------------------------|
| Evaristo Linhares Lima | Português |
| Iracema Oliveira Santos | Desenho |
| Irene Barbosa Arruda | Economia Doméstica; Trabalhos Manuais |
| Jaime Alberto Silva | Trabalhos Manuais |
| João Filgueiras Lôbo | Matemática |
| João Hipólito Campos De Oliveira | História Geral; Geografia Geral |
| Lauro de Oliveira Lima | Pedagogia Geral; Metodologia |
| Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima ⁶ | Economia Doméstica; Trabalhos Manuais |
| Orlando Leite | Canto Orfeônico |
| Walmiki Sampaio Albuquerque | Psicologia |
| Záira Maria Parente Vasconcelos | História; Geografia Geral |
| Zilma Duarte | Francês |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores relacionados no Quadro 2, por seu vínculo institucional, mostram indicações de experiência em formação de professores, no entanto, é importante assinalar que o curso Normal era, na época, de nível médio. Os cursos da Cades tinham o objetivo de qualificar professores para o Ensino Secundário, cuja formação era feita, e ainda é, em nível superior. Como dissemos, até 1954, no Ceará, a única instituição de nível superior era a FCFC. Somente a partir dessa data a UFC iniciou a formação de profissionais de nível superior. Essa

⁵ O professor Ari de Sá tem seu nome registrado em notícias de jornal como regente de disciplinas de conteúdo de Matemática, como será visto na seção seguinte deste capítulo.

⁶ No livro, o nome grafado é Elizabeth Oliveira Lima, mas em sua entrevista, Beta identificou-o como o nome de sua mãe, Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima. Em comunicado de 17 de novembro de 1958, o diretor do Instituto de Educação indicou a professora para a disciplina de Trabalhos Manuais, grafando seu nome completo. Nas folhas de pagamento de outubro e novembro de 1959, consta Elizabeth dos Santos Lima, professora de Economia Doméstica. A nossa suposição é de que seja a mesma pessoa.

realidade nos leva a inferir que havia carência de professores tanto para o Ensino Secundário quanto para o Ensino Superior. A equipe da Cades se formou, assim, com os professores que, de alguma maneira, tinham atuação ligada à formação de professores ou ao professor Lauro de Oliveira Lima, em seus espaços de trabalho.

Encontramos algumas informações também no Arquivo Central do MEC. Numa caixa com documentos de 1970, estava um boletim de frequência de servidores da Inspeção Seccional de Ensino Secundário do MEC. Dentre esses inspetores de ensino estão alguns cujos nomes constam em Lima (1962). Diferentemente das relações encontradas no arquivo em Fortaleza, nesse documento, por estarem relacionados como inspetores, não constam suas áreas de atuação como professores. São eles: José da Silva Nogueira, Edilson Brasil Soares, Maria José de Fontes, Maria Sulamita Barbosa de Antonele Bezerra e Evaristo Linhares de Lima. Este último também tinha vínculo com o Instituto de Educação.

Bacellar (2008, p. 47) salienta, sobre a guarda ou descarte de documentos, que deveria haver, nas instituições produtoras,

comissões especialmente reunidas para este fim, compostas por administradores, juristas, historiadores e arquivistas [que] teriam, assim, a obrigação de relacionar quais documentos são de guarda permanente, com a preservação de séries completas, e quais merecem preservação por amostragem, ou mesmo eventual eliminação integral.

Contudo, essa não é a realidade das instituições. Possivelmente, por desconhecimento de quem tem o poder de decisão, ocorrem tanto a guarda desnecessária quanto o descarte de documentos cuja guarda, pelo menos por amostragem, poderia ser relevante. Um exemplo disso está no depoimento de Beta, quando comentou atuações do pai, Lauro de Oliveira Lima, na Diretoria de Ensino Secundário do MEC.

Outra coisa que o papai fez no Ministério foi jogar papel velho fora. Todas as provas do Ensino Secundário iam para o Ministério. Papai disse que ficava um monte de salas cheias de provas até o teto. E ele questionava a serventia daquilo. Ele acreditava que nunca mais ninguém ia olhar aquilo. Os meninos que haviam feito aquelas provas já estavam todos envelhecidos, ele não via sentido em guardar aquilo. Mandou chamar uma empresa e tocar fogo em tudo. A senhorinha que tomava conta dizia: – “Esse homem é um louco. Está queimando a história”. Papai disse: – “Isso não é história, isso não é nada, ninguém vai ver nunca mais isso”. Liquidou toda aquela bagunça que ficava ali com um monte de gente para cuidar... aquilo não era nada! (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima)⁷

O que observamos nesse relato é que, independentemente do mérito da ação, essa foi uma decisão pessoal e não de uma comissão, como aponta Bacellar (2008). Nem mesmo foi

⁷ Em todo o texto, damos ênfase aos excertos das textualizações das entrevistas com o uso do itálico.

tomada em acordo com a arquivista ou com quem “tomava conta” do acervo. Apesar de ser um depoimento indireto e que pode conter equívocos factuais, apresenta uma crença pessoal sobre a forma de lidar com documentos ou “papéis velhos”.

As fotografias que nos foram encaminhadas pelo Memorial da UFC⁸ são datadas de 1966, 1967 e 1969 e constam como relativas à Cades. Não é possível afirmar que todas se referem a cursos, nem identificar o local onde foram tiradas. Algumas delas, claramente, foram feitas em salas de aula, mas não temos como saber quais são essas aulas nem a que áreas do conhecimento se referiam. As fotos dos dois últimos anos retratam salas de aula típicas (FIGURAS 2 e 3), com carteiras enfileiradas, diferentemente das de 1966 (FIGURA 4), que tanto podem mostrar uma aula ministrada em um local diferente da sala de aula quanto podem se referir a uma reunião, por exemplo, de professores da Cades. Evidentemente, não é possível saber se as datas de registro das fotos, no Memorial, são aquelas em que foram tiradas. Em caso afirmativo, as fotografias de 1967 teriam sido tiradas em janeiro, as de 1969 em agosto e as de 1966 em novembro. Como os cursos ocorriam, geralmente, nas férias escolares, a imagem da Figura 4 parece mesmo registrar uma reunião de preparação para o curso que ocorreria em 1967.

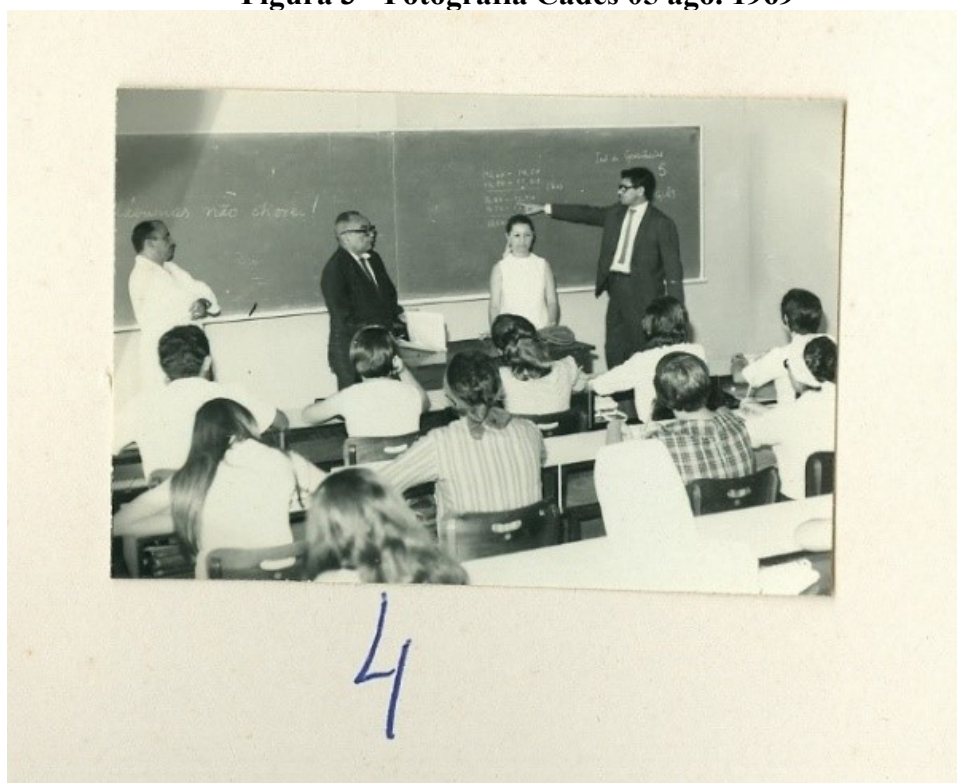
Figura 2 – Fotografia Cades 20 jan. 1967



Fonte: Memorial UFC (2018)

⁸ Reproduzimos, neste texto, algumas das fotos recebidas, de um total de 27 imagens.

Figura 3 - Fotografia Cades 05 ago. 1969



Fonte: Memorial UFC (2018)

Figura 4 – Fotografia Cades 25 nov. 1966



Fonte: Memorial UFC (2018)

Outro aspecto que nos chama a atenção nas imagens que retratam os alunos em sala de aula, é que a quantidade de alunas é significativamente maior que a de alunos. Segundo Diana Couto Pinto (2008, p 151), “o corpo docente do ensino secundário era basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas”. Pelo que mostram as fotos, havia mais normalistas do que profissionais liberais se preparando para os exames de suficiência.

Eudes Barroso Júnior (2015) fez uma pesquisa sobre a trajetória do Instituto de Matemática da UFC, o IMUFC. Esse Instituto foi extinto em 1973, com a criação do Centro de Ciências da UFC, que absorveu os institutos de Matemática, Física e Química. Barroso relata que, em 1965 e 1966, ocorreram cursos da Cades sob a gestão do IMUFC. É possível que as fotografias arquivadas na UFC sejam de cursos realizados em suas dependências. Apesar de todo o empenho que tivemos no sentido de investigar também o período em que a Cades esteve sob a responsabilidade da Universidade, não encontramos documentos, nem mesmo nos acervos dessa instituição, com informações sobre os cursos.

1.2.3 Jornais

Estivemos na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, equipamento do estado do Ceará. Parte de sua hemeroteca está microfilmada e isso inclui o acervo das décadas pesquisadas. Como o prédio da biblioteca esteve fechado para reforma de 2015 até pelo menos a data em que realizamos a pesquisa de campo, a parte do acervo que permaneceu nas instalações originais não pôde ser consultada e o restante, alocado em instalações provisórias, apresentou condições muito precárias de acesso. Essa realidade dificultou muito a consulta aos jornais nesse local.

A hemeroteca digital do *Portal da História do Ceará* (2008) disponibiliza “um acervo sempre crescente, fruto do trabalho de digitalização nas Hemerotecas do Instituto do Ceará, Academia Cearense de Letras e de alguns colecionadores particulares”. Em consulta a esse acervo, identificamos muitos dos jornais que pesquisáramos na Biblioteca Menezes Pimentel. Dessa forma, acreditamos não ter havido perda significativa na dificuldade de acesso relatada.

Entre janeiro de 1956 e fevereiro de 1964, encontramos notícias sobre a oferta dos cursos em Fortaleza em jornais da época, especialmente em *O Nordeste* e *Gazeta de Notícias*, ambos diários. O primeiro foi “fundado em 1922 pela Igreja Católica e esteve sempre gerido por esta instituição” (RICARTE, 2009), deixando de circular em 1967. O outro teve seu primeiro número publicado em 10 de julho de 1927, encerrando suas atividades na década de 1970. Segundo Silva e Furtado (2007, p. 1), *O Nordeste* era considerado tradicional e voltado à defesa “da moral e dos bons costumes”. Já o *Portal da História do Ceará* (2008) nos apresenta o periódico *Gazeta de Notícias* com uma postura de combate ao desregramento administrativo do Governo do Estado.

Os cursos da Cades são o foco em algumas dessas matérias de 1956 a 1964. Nessa série, não localizamos referências a cursos em janeiro de 1958, somente em julho. Don’Aninha, uma das entrevistadas, no entanto, afirma ter feito o curso da Cades em Matemática no início de 1958: “*Eu, menina velha⁹ daqui [de Russas¹⁰], tinha terminado em 57 [o curso Normal], em 58 estava lá [na Cades]*”. Em 1957 foram noticiados, além dos cursos em janeiro, um curso para Secretários e outro de Química, ambos no mês de julho.

Em nove anos de circulação de notas sobre cursos da Cades, consta o número de matrículas, que variaram entre 180 (em julho de 1958) e 600 alunos-mestres (em 1963), no somatório de todas as áreas. Nos anos de 1961, 1962 e 1963, foram matriculados em torno de 600 alunos-mestres por ano. Esses números nos parecem bastante significativos frente aos dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1960 (BRASIL, 1960) que informam que o Ceará contava, nesse ano, com 128 escolas de Ensino Secundário e um corpo docente de 2097 professores. Ou seja, de 1961 a 1963 participaram da formação da Cades cerca de 1800 professores. Não é possível saber quantos dos alunos-mestres matriculados já atuavam nas escolas e quantos buscavam autorização para iniciar a docência nesse nível de ensino.

Esse aspecto é ilustrado pelo que alguns colaboradores comentaram. A professora Gilvanise afirmou que trabalhava como professora de Português quando fez, pela primeira vez, curso da Cades de Matemática. A professora Beta relatou uma situação que seu pai considerava dificultosa e que também exemplifica essa condição de professores em exercício no Ensino Secundário frequentarem cursos da Cades. Segundo ela,

⁹ Expressão usada no Ceará para identificar pessoas comuns, simples, do povo. *Menina velha, menino velho*.

¹⁰ Situada a 165km de Fortaleza, Russas é uma das cidades da região do Vale do Jaguaribe. A cidade fica às margens da BR116, uma das rodovias que liga o Ceará ao Sudeste e Sul do país.

Quando eles [os professores da Cades] iam [para o interior], formavam um grupo de professores numa determinada cidade. No outro ano, eles iam de novo e, por exemplo, as freiras mandavam as pessoas do colégio. Ele [o professor Lauro] perguntava onde estava a freira que dava aula de Matemática. Vinha a resposta: – “Não, professor, agora ela está dando Português” (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Essa situação gera, também, duplicidade no número de matrículas registradas, pois o mesmo aluno-mestre que havia frequentado um curso da Cades em determinado ano retornava para participar de outro, em disciplina diversa do primeiro ou na mesma disciplina. Foi o que relatou a professora Gilvanise, que fez Cades de Português e de Matemática em anos distintos. Além disso, ela comentou que “a Cades era assim, a gente fazia o primeiro ano, eles davam a autorização precária para ensinar durante um ano. Em janeiro do ano seguinte, ia fazer de novo. *Aí, se a gente estivesse madura suficientemente, os professores nos aconselhavam a prestar exame*”. Don’Aninha também afirmou ter frequentado o curso de Matemática por mais de uma vez:

Levantaram-se os dois professores do curso e disseram: – “Você está habilitada para prestar exame”. A afirmação deles era uma garantia de que eu seria aprovada. Mas eu temi, não prestei exame definitivo. Frequentei outros cursos e com a presença das professoras Gilvanise e Zélia, minhas colegas, fizemos a prova definitiva, estávamos licenciadas (Ana Maciel Bezerra).

De qualquer forma, seja para regularizar a situação de quem já estava efetivamente nas escolas, seja para qualificar quem ainda iniciaria seus trabalhos, o número de alunos-mestres, diante da realidade cearense de Ensino Secundário da época, é relevante.

Os jornais forneceram, também, informações sobre os cursos que, na maioria das vezes, abrangiam todas as áreas do Ensino Secundário. Conforme o Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942):

- Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:
 I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Francês; 4. Inglês.
 II. Ciências: 5. Matemática; 6. Ciências naturais; 7. História geral; 8. História da Brasil; 9. Geografia geral; 10. Geografia do Brasil.
 III. Artes: 11. Trabalhos manuais; 12. Desenho; 13. Canto orfeônico.
- Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:
 I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Grego; 4. Francês; 5. Inglês; 6. Espanhol.
 II. Ciências e Filosofia: 7. Matemática; 8. Física; 9. Química; 10. Biologia; 11. História Geral; 12. História do Brasil; 13. Geografia Geral; 14. Geografia do Brasil; 15. Filosofia.
 III. Artes: 16. Desenho.

Os jornais atestam a formação na área de Matemática pela Cades nos anos de 1957, 1958, 1959, 1960, 1961¹¹. Há, no entanto, o destaque de que só poderiam se matricular alunos-mestres provenientes do interior, tendo em vista o curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela FCFC. Para o curso de 1957, dos 385 inscritos em doze disciplinas, 48 fizeram o curso de Matemática (O CURSO..., 1957).

Em algumas notícias, são veiculadas informações sobre os professores responsáveis pelas disciplinas: em 1957, para o curso de Matemática foram escalados “os professores Dr. Valdo Rios (Didática) e Ari de Sá Cavalcante (Conteúdo)” (O CURSO..., 1957, p. 2); em 1960, a Matemática contou, em Fortaleza, com os professores Roberto Peixoto e Paulo Ayrton de Araújo e, no Crato¹², os professores da área foram Padre David Moreira e Nilson de Oliveira (INSPETORIA..., 1959, p. 3); em 1961, os professores de Matemática foram, em Didática, Luís Alberto dos Santos Brasil, e em Conteúdo, Francisco de Melo Jaborandi (CÊRCA..., 1961, p. 5; p. 7).

O professor Valdo Rios (Valdo Vasconcelos Rios) era docente do Instituto de Educação do Ceará; os professores Ari de Sá Cavalcante e Luís Alberto dos Santos Brasil têm seus nomes dentre os contemplados na lista do livro *A Escola Secundária Moderna*; Paulo Ayrton de Araújo, ex-professor do Colégio Militar do Ceará, e Francisco de Melo Jaborandi, diretor do Liceu do Ceará na década de 1960, foram citados também pela professora Don’Aninha em seu depoimento. O Padre David Augusto Moreira era cientista e músico, professor de Física, Química e Matemática. Conforme Santos (2011, p.80): era “respeitado pela sua inteligência privilegiada e apreciável talento para a música, tocava vários instrumentos [...] e pelo grande conhecimento e curiosidade na área das Ciências”.

O professor Luís Alberto dos Santos Brasil foi mencionado no relato da professora Gilvanise, que disse que ele era piagetiano e assessor de Lauro de Oliveira Lima. O professor Hipólito comentou uma de suas publicações, o livro *Estudo Dirigido de Matemática*¹³, publicado em 1964. Ainda sobre o professor Luís Alberto, o professor Diatahy lembrou-se em seu relato que:

¹¹ (O CURSO..., 1957, p. 2, p. 8); (ENCERRAM-SE..., 1958, p. 8); (INSPETORIA..., 1958, p. 2); (INSPETORIA..., 1959, p. 3); (CÊRCA..., 1961, p. 5; p. 7).

¹² Crato é uma das cidades que compõem a Região Metropolitana do Cariri (RMC). Essa região está localizada no sul do Ceará e agrega, além do Crato, os municípios de Juazeiro do Norte, Barbalha, Caririáçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

¹³ Trata-se de Brasil (1964).

No meio do grupo que estudava, tinha o Luís Alberto Santos Brasil, que era primo da mulher do Lauro e professor de Matemática. Coordenava o Departamento de Economia e era apaixonado pela Didática da Matemática. Escreveu um livro sobre Didática da Matemática [Estudo Dirigido de Matemática] que influenciou o Hipólito e toda uma geração que passou a ensinar Matemática de outra maneira (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Além do livro citado pelos professores Hipólito e Diatahy, Brasil é autor das obras *Desenho no Ensino Secundário* (BRASIL, 1962), que foi premiada pela Cades¹⁴, e *Aplicações da Teoria de Piaget ao Ensino da Matemática* (BRASIL, 1977).

Outro aspecto abordado pelos jornais é a participação de professores de outros estados como alunos-mestres nos cursos da Cades em Fortaleza. No curso para Secretários, ocorrido em julho de 1957 (ENCERRARAM-SE..., 1957), participaram, além dos cearenses, paraenses, maranhenses e piauienses. Nos cursos ofertados em janeiro de 1959, foi relatada a participação de “pessoas do Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte” (INSPETORIA..., 1958, p. 2). Em dois de fevereiro de 1961, *O Nordeste* noticiou o próximo encerramento de curso, acentuando que “a maioria dos alunos é do interior do Ceará, sendo alguns poucos de outros estados do Nordeste e do Norte” (CÊRCA..., 1961, p. 5; p. 7).

A participação de religiosos e religiosas é também registrada. Essa informação está presente nas narrativas das professoras Gilvanise e Beta e é atestada pelas fotografias do acervo do Memorial da UFC (FIGURAS 1, 2 e 3).

O Nordeste (CÊRCA..., 1961, p. 5; p. 7) apresenta informações sobre a estrutura e metodologias adotadas nos cursos:

Os cursos foram planejados com a duração de 4 semanas completas, no período compreendido entre 09 de janeiro a 04 de fevereiro, com 8 horas diárias de trabalho, compreendendo trabalhos teóricos e práticos – aulas, conferências, círculos de estudo, aulas práticas, pesquisas, excursões culturais, ‘enquetes’, atividades de socialização etc”.

Em 1963, o jornal (DOS 600..., 1963) publicou uma explicação sobre a metodologia de avaliação dos exames de suficiência. Os exames constavam de duas partes: uma de conteúdo, com prova objetiva, ampla, que exigia segurança nos conhecimentos, e a prova didática, que consistia em o aluno-mestre dar aula para ser apreciada, em seus aspectos de manejo e desenvolvimento de exposições e verificação de aproveitamento dos alunos.

¹⁴ Trata-se de premiação obtida no Concurso Dia do Professor, uma das ações da Cades, em nível nacional, que será mais bem apresentada no Capítulo 3 deste texto.

O jornal que traz mais registros sobre a Cades, dentre os que encontramos, é *O Nordeste*. Das 44 inserções localizadas, 18 se referem diretamente à Cades, sendo 14 veiculadas pelo *O Nordeste*, uma pelo *Ipu em Jornal*, uma pela *Gazeta de Notícias*, e duas pelo *Correio do Ceará*. As outras são alusivas a outras ações de Lauro de Oliveira Lima na Inspetoria Seccional do Ceará e na Diretoria do Ensino Secundário.

Chamou-nos a atenção o tom elogioso que, muitas vezes, acompanhava as informações sobre as ações da Cades no Ceará. Há elogios aos cursos pela possibilidade de formação que ofereciam aos “filhos do interior” de “regular sua situação profissional, como também de enriquecer seu cabedal de conhecimento”, tornando-se “aptos a ministrar aulas em que, dentro do espírito da pedagogia moderna, haja ciência e vida” (ENCERRARAM-SE..., 1957, p. 2; p.8); ou ainda pelo impacto causado na Educação no Brasil e no Ceará, como no *Ipu em Jornal* (TIMBÓ, 1959, p. 01 - 02):

Há três décadas, apenas em três cidades do interior cearense se ministrava o ensino secundário. Para os pais de posses medianas era sacrifício ingente a educação dos filhos. Deve-se à C.A.D.E.S o surto de ginásios no território nacional, especialmente no interior cearense.

Em 1961, *O Nordeste* (CÊRCA..., 1961, p. 5, p. 7) destaca a contribuição da Cades para a formação de professores,

[...] prosseguindo de ano para ano o trabalho de difusão e aperfeiçoamento do ensino secundário nos mais longínquos rincões do ‘hinterland’ cearense, na medida em que os mestres se formam e aperfeiçoam, criando por sua vez, ao regressarem as suas terras verdadeiros focos de cultura destinados a uma irradiação imprevisível em todo o território do Estado.

Os Anuários Estatísticos do Brasil (BRASIL, 1950; 1956; 1965 e 1970) mostram alguns resultados interessantes, que reproduzimos na Tabela 1.

Tabela 1 – Unidades Escolares e Corpo Docente do Ensino Secundário no Ceará

| ANO | UNIDADES ESCOLARES | Acréscimo % | CORPO DOCENTE | Acréscimo % |
|------|--------------------|-------------|---------------|-------------|
| 1946 | 35 | - | 483 | - |
| 1954 | 75 | 114,3% | 977 | 102,3% |
| 1963 | 176 | 135% | 2487 | 154% |
| 1970 | 416 | 136,4% | 5856 | 135,5% |

Fonte: criado pelas autoras com dados de Anuários Estatísticos do Brasil (1950; 1956; 1965; 1970).

Observa-se que, no período registrado, houve um aumento de unidades escolares de Ensino Secundário no Ceará em todos os intervalos, bem como do corpo docente. Apesar de os

intervalos de tempo não serem regulares, é possível verificar um acréscimo muito expressivo no corpo docente no período entre 1954 e 1963: 154% em nove anos. Os cursos de licenciatura existentes nessa época eram os da FCFC, que iniciaram suas atividades em 1947. Entre 1946 e 1954, intervalo de oito anos em que a formação de professores secundários no Ceará, em nível superior, se fazia somente naquela faculdade, houve um acréscimo de 102,3% no corpo docente. De 1954 a 1963, ainda havia formação em licenciatura somente na FCFC. A segunda instituição a oferecer licenciaturas no Ceará foi a UFC, que iniciou esses cursos entre 1960 e 1961, formando os primeiros professores a partir de 1964. Há indícios, portanto, de que a Cades tenha contribuído significativamente para esse maior acréscimo no corpo docente no intervalo 1954/63.

Os dados quantitativos parecem referendar os elogios feitos pelos jornais. Os nove anos de funcionamento da Cades registrados contribuíram para reduzir a carência de professores do Ensino Secundário no Ceará. Vê-se, nesse sentido, que o número de unidades escolares não cresceu tanto quanto o número de professores. No mesmo período, de 1954 a 1963, as escolas passaram de 75 para 176, um aumento de 135%, o que pode indicar que o déficit de professores com registro no MEC foi reduzido.

Percebemos algumas singularidades na Cades cearense tendo em vista as informações que obtivemos sobre a Cades em outras localidades. O Ceará, como todos os outros estados da federação, tem especificidades devidas à sua forma de colonização, sua geografia, sua gente. As diversas etapas sócio-político-econômicas vividas pelo país tiveram, nesse estado, configurações próprias e, certamente, a Educação cearense constituiu-se nessa especificidade. Esse contexto alicerça a Cades no Ceará e as ações de formação de professores de Matemática desenvolvidas por ela.

2 CONTEXTOS E HISTÓRIAS: aspectos sócio-político-educacionais do Brasil, do Ceará e da Cades

[...] o passado não está “atrás” ou longe de nós; ele está junto, “dentro” e, paradoxalmente, próximo a nós, justamente por ter passado. Ele deixa marcas, imagens e sons, enfim, deixa uma herança que não pode e nem deve ser esquecida.

(Angela de Castro Gomes, 2013)

A epígrafe nos impele a olhar o passado como algo que faz parte de nós, que nos constitui. Com essa compreensão, consideramos importante trazer o passado à consciência ou, como dissemos, revisitá-lo, pois, apesar de por ele sermos formados, nem sempre o conhecemos. Neste capítulo, discorreremos sobre aspectos diversos do contexto do período pesquisado, situando a Cades cearense em seu tempo e espaço. Buscamos constituir os cenários em que ela se desenvolveu, sejam eles o nacional, o regional ou o local e mesmo aqueles compostos pelas pessoas que contribuíram com esta investigação. Compreendemos que essas diversas conjunturas são vividas de maneira diferente por cada indivíduo ou grupo social, e permitem significações e representações próprias. Jacques Revel (1998) discute essa possibilidade historiográfica apresentando o que chama de “Jogo de Escalas”. Afirma que os indivíduos, ou grupos sociais, participam, de alguma forma, de processos, e por isso se inserem em contextos de diferentes níveis. Revel acentua que não há quebra nem oposição entre uma história local e a história global.

O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é [...] uma versão diferente (REVEL, 1998, p. 28).

A composição de cenários visa, então, compreender a modulação da história da Cades cearense em relação ao contexto nacional, bem como a outras Cades já estudadas por outros pesquisadores. Numa aproximação do Jogo de Escalas, proposto por Revel (1998), nosso estudo enfoca o Brasil e o Ceará num tempo anterior ao período pesquisado, assinalando os antecedentes que justificaram a criação da Campanha. Além disso, aponta conjunturas locais, regionais e globais do período em investigação, ultrapassando-o no tempo com o intuito de evidenciar os elementos que transformaram a Cades a partir dali. Discorreremos, assim, sobre o Brasil e o Ceará nesses períodos, sobre a Cades nacional, as de outras localidades e a do Ceará e sobre Lauro de Oliveira Lima.

2.1 O Ceará, um estado da Região Nordeste do Brasil

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos adverte sobre o perigo da história única. A partir de histórias pessoais, a autora cunha essa expressão para designar a construção discursiva de lugares, grupos sociais e eventos. Destaca que dar visibilidade a algumas características em detrimento de outras, como por exemplo, contar e recontar a versão de que os países africanos têm uma natureza bela e exuberante e também miséria, doenças, e governos autoritários cria um imaginário sobre esse continente a ponto de que seja considerado, por muitos, como um único país. Para a escritora, essa construção passa por um exercício de poder e visa alguma forma de dominação. Por isso,

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32).

Nessa mesma direção, Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011) discute a invenção do Nordeste analisando as práticas discursivas que, a partir do início do século XX, buscaram naturalizar a ideia de que a região existiu desde sempre, ou desde a colonização do Brasil, como espaço natural, cultural e social bem definido e homogêneo. O autor preconiza que esses discursos, presentes na sociologia, na literatura, nas artes plásticas e visuais, dentro e fora da região em construção, atendem a demandas de poder. São construções engendradas, por exemplo, pelas elites de alguns estados que, em vista de crises políticas e financeiras, renunciadoras de um esvaziamento de poder, encontraram como saída se unir usando a seca, as revoltas messiânicas e o cangaço como bandeiras, vale dizer, negativas, em busca de apoio em nível nacional. Respondem, também, a demandas de um poder nacional, sempre representado por elites “do sul”, que busca inventar uma nação chamada Brasil e tem a regionalização como um desses construtos, com o estereótipo de sul rico e próspero e norte/nordeste miserável e ignorante.

O Ceará, por meio de seus intelectuais, artistas e governantes, participa dessa construção. Na perspectiva de Albuquerque Júnior (2011), seja para fortalecer a imagética imposta, seja para refutá-la, considerar a existência do regionalismo reifica-o. Assim, o estado passa a compor a região, identificando-se aos demais estados nesse processo desidentificatório, em que os indivíduos assumem uma homogeneidade falseante da realidade. Para as pessoas “do povo”, restava, desde o início do século XX, submeter-se a uma dominação de suas ideias, de

suas práticas, de suas estratégias de sobrevivência. O “nordestino” passou a ser o sertanejo, num determinado período, idílico, amante das coisas simples e da sua terra, submetido a uma natureza implacável, mas incapaz de abandoná-la. E quando o faz, é com muita dor e com o propósito certo de voltar. Em outro momento, é o sertanejo forte, que sobrevive a todas adversidades. Ele é a vítima que precisa e merece ajuda, pois está subjugado a uma natureza impiedosa.

A análise de Albuquerque Júnior (2011), conduzida com cuidado, profundidade e amplitude, nos leva a pensar no Ceará como um estado que, de alguma forma, é impactado por essa invenção de nordeste. Não podemos nos furtar ao estereótipo, pois ele existe. Buscamos, sim, a consciência de sua existência no sentido de não cair em suas teias, que são, muitas vezes, sutis. Na verdade, a constituição dos contextos aos quais nos referimos busca estabelecer as influências que exerceram sobre o objeto estudado, reconhecendo as submissões e/ou resistências que tornaram a Cades cearense única, mesmo que não possamos isolá-la de um movimento nacional.

2.2 O Ceará

O Mapa 1 representa o Ceará com a delimitação das regiões de planejamento, divisão administrativa adotada pelo governo estadual. Nele, fizemos uma intervenção, assinalando as cidades citadas pelos depoentes em seus relatos: a capital, Fortaleza, Jaguaruana, no Litoral Leste, Russas e Limoeiro do Norte, na região do Vale do Jaguaribe¹, e Juazeiro do Norte e Crato, integrantes da região do Cariri.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, Ipece², em 2018 a população do estado foi estimada em 9.075.649 habitantes, distribuída em uma área de

¹ O rio Jaguaribe percorre um trajeto aproximado de 633 km, desde as suas nascentes na região do Sertão dos Inhamuns (mapa 2) até a sua foz no Oceano Atlântico. Sua bacia drena uma área correspondente a 48% do estado do Ceará, beneficiando 81 municípios e perfazendo um total de 72.043 km². Devido à sua extensão e heterogeneidade, a bacia do rio Jaguaribe foi dividida em cinco regiões hidrográficas, ou sub-bacias: Alto, Médio e Baixo Jaguaribe, Rio Salgado, principal afluente da margem direita do Jaguaribe, Rio Banabuiú, sub-bacia com o maior nível de açudagem entre as cinco regiões do rio Jaguaribe. No curso desse rio situam-se dois dos maiores açudes do Ceará: o Orós e o Castanhão (CEARÁ, 2019).

² Informações obtidas no sítio eletrônico da instituição, disponível em: < <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/>>. Acesso em 24 fev. 2019.

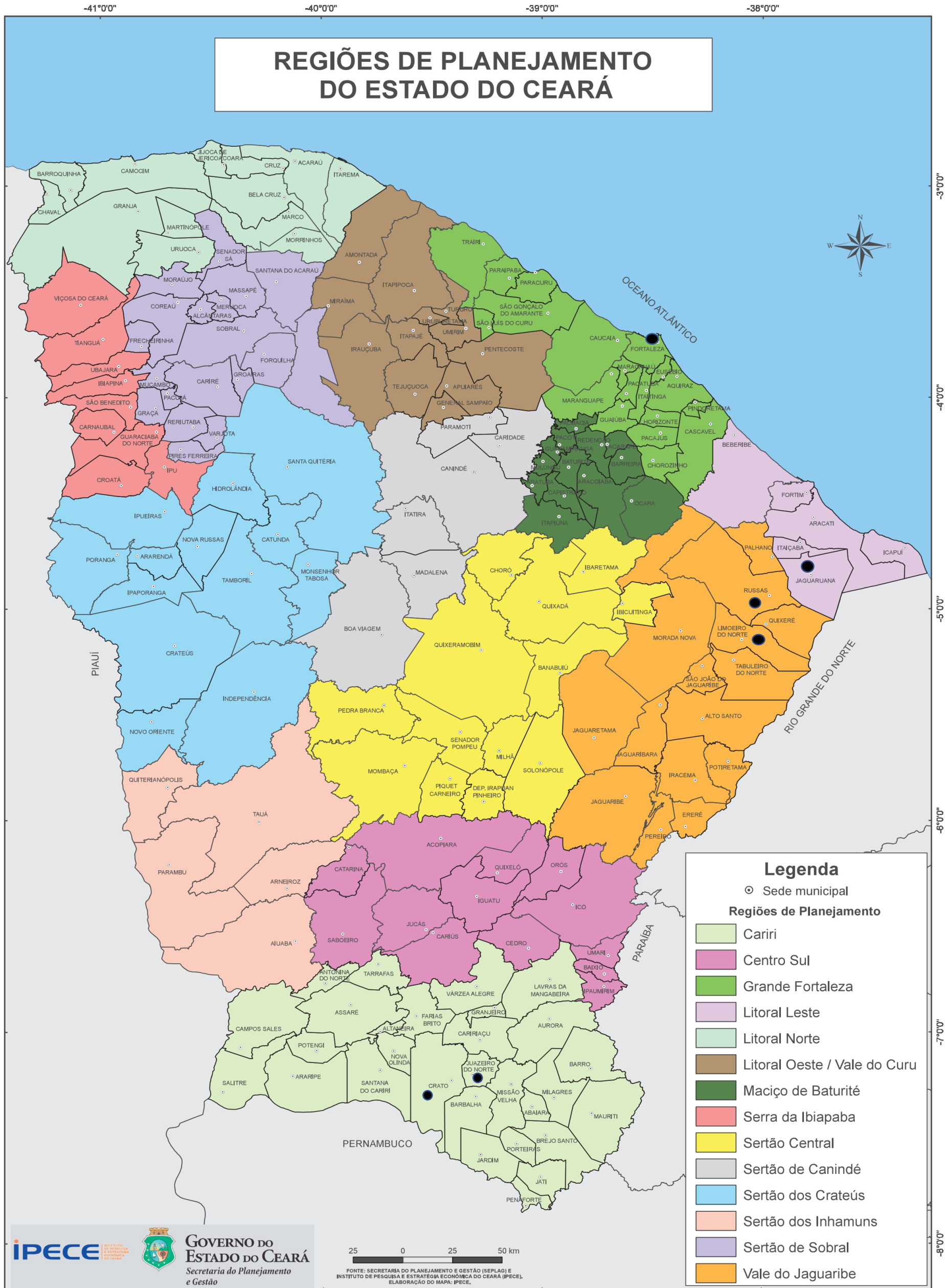
148.825,6km² e 184 municípios. A capital, Fortaleza, concentrava 2.643.247 habitantes, o que representava aproximadamente 29,1% da população do estado. As regiões de maior concentração populacional urbana são a Região Metropolitana de Fortaleza, que agrega dezenove municípios, e a Região Metropolitana do Cariri, composta pelos municípios de Juazeiro do Norte, Barbalha, Crato, Jardim, Missão Velha, Caririaçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri, que fazem parte da região de planejamento do Cariri (Mapa 1). Essas duas regiões contavam com, aproximadamente, 4.074.730 habitantes e 605.518 habitantes, respectivamente.

Airton de Farias (2012) refere-se à idade do território cearense como de, aproximadamente, 140 milhões de anos. Segundo ele, essa é a idade dos mais antigos fósseis encontrados na região do Cariri (Mapa 1). Segundo o autor:

O povoamento humano no atual território do Ceará começou há milhares de anos, conforme indicam as pesquisas arqueológicas. Há fósseis também no estado, alguns de dinossauros, anteriores à presença do homem, evidenciando a evolução das espécies vivas e as diferenças de clima e vegetação do passado em relação ao presente. Existem igualmente restos de mamíferos gigantes que chegaram a conviver com humanos (FARIAS, 2012, p.18).

Até chegar à atual configuração territorial, o Ceará passou por vários processos. Por considerarmos que a apresentação de estudos sobre tais processos não contribui, efetivamente, para a compreensão da Cades e das suas ações, focalizaremos o Ceará a partir do advento da República no Brasil, e, mais especialmente, a partir do início do século XX, quando tomou forma uma sociedade cearense que participou de alguma maneira da invenção do Nordeste referida por Albuquerque Júnior (2011).

Mapa 1 – Mapa político e regiões de planejamento do Ceará



2.3 A Primeira República e a Era Vargas

Apesar de o estado ter, no passado, alimentado o ideal republicano, como na Confederação do Equador¹, “o advento da República a 15 de novembro de 1889 foi uma surpresa para o Ceará” (FARIAS, 2012, p. 235). A classe dominante estava dividida e, devido à pobreza da província, havia aderido às alternâncias de poder entre os partidos Liberal e Conservador, submetendo-se à monarquia. O maior receio dessa elite cearense era de que um governo republicano a subjugasse ainda mais ao poderio econômico dos estados do sul/sudeste. Com o fim da monarquia, o governo passou para as mãos dos militares e integrantes do Centro Republicano do Ceará, formado por republicanos históricos ligados aos setores médios urbanos emergentes e com pouca representatividade política, que não contava com a Proclamação da República naquele momento.

A Primeira República do Brasil, período entre 1889 e 1930, teve, no Ceará, as mesmas características que marcaram todo o país: mantinha-se o poder por meio de uma política de favores entre a Presidência da República e os presidentes estaduais. Com pouco tempo de República, as velhas lideranças oligárquicas cearenses se recolocaram na política fazendo oposição aos republicanos históricos. Mais desorganizadas do que as velhas “raposas”, essas novas lideranças passaram a usar de estratégias bem semelhantes àquelas que combatiam no Império. Para a eleição da Assembleia Nacional constituinte de 1890, por exemplo, intervieram “no pleito via coações, compra de votos, fraudes, prisões arbitrárias de opositoristas e muita violência” (FARIAS, 2012).

As disputas internas entre os republicanos históricos enfraqueceram e dividiram o grupo. As velhas oligarquias se aproveitaram dessa fragilidade e assumiram novamente a liderança. O Comendador Nogueira Accioly, um dos velhos oligarcas, alinhou-se com Floriano

¹ Movimento liberal, republicano e separatista ocorrido em 1824. eclodiu em Pernambuco e propagou-se por Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí e Ceará, numa insurgência contra o centralismo imperial e autoritário de D. Pedro I. O Ceará declarou-se independente em abril de 1824 e se integrou à Confederação do Equador. As forças imperiais iniciaram o enfrentamento da revolta por Pernambuco, recebendo apoio de tropas monarquistas locais. O combate foi sangrento, em Recife e no interior, chegando ao Ceará. Este foi o último a se render e, em dezembro do mesmo ano, a presidência da província foi novamente assumida por um monarquista. Os insurretos que não morreram em combate foram condenados à morte pelo Imperador. Em Fortaleza, foram executados em praça pública, numa “punição exemplar” (FARIAS, 2012).

Peixoto e, com a queda de Deodoro da Fonseca, seu grupo assumiu o governo cearense. A presidência do estado ficou a cargo do General Bezerril, militar alinhado ao grupo acciolyista. O General afirmava ser “apenas o vaqueiro – o dono da fazenda é o Accioly” (FARIAS, 2012, p. 235). Este último assumiu, na sequência, o governo cearense, dando início à oligarquia acciolyista, que “dominou de forma autoritária, nepótica, corrupta, violenta e monolítica o Estado do Ceará entre 1896 e 1912” (FARIAS, 2012, p. 236).

Houve um pequeno intervalo de dois anos com o governo de Franco Rabelo, chamado candidato salvacionista das oposições a Nogueira Accioly, que não terminou seu mandato, e entre 1914 e 1930 “o Ceará continuou governado por suas tradicionais oligarquias, que nos partidos Conservador e Democrata demonstravam certo equilíbrio” (FARIAS, 2012, p. 300), revezando-se no poder. Esse poder, exercido na capital, era mantido pela vontade dos coronéis; no campo, atuavam seus grupos de jagunços e currais eleitorais.

A Igreja Católica foi presença marcante na vida política e cultural da província do Ceará, da mesma forma que no restante do país. Farias (2012) assevera que a elite dirigente era frágil, sempre sofrendo diretamente influências tanto do contexto político nacional como também da visão de mundo e dos valores católicos. Ao final do século XIX, com a expansão da ciência e do racionalismo na Europa, a difusão do pensamento secularizante levou a Igreja Católica a iniciar um processo que ficou conhecido como romanização. No Brasil, o Ceará foi uma das áreas mais tocadas por esse processo. Foram criadas instituições como “o Seminário da Prainha² (1864), o Colégio Imaculada Conceição³ (1865), o Colégio São José na serra dos Estêvão⁴

² Situado em Fortaleza, está em funcionamento e, atualmente, abriga a Faculdade Católica de Fortaleza (FCF) oferecendo cursos nas áreas de Filosofia e Teologia direcionados à formação eclesial e profissional (Disponível em: <http://www.catolicadefortaleza.edu.br/cursos/> Acesso em: 24 fev. 2019).

³ Situado em Fortaleza, o Colégio da Imaculada Conceição permanece ativo e oferece vagas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Vinculado à Sociedade São Vicente de Paulo, é administrado pelas Irmãs Filhas da Caridade. (Disponível em: <http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php#mostradorSobre> Acesso em: 24 fev. 2019).

⁴ Nessa localidade existe hoje o Mosteiro Santa Cruz, que abriga Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. As informações encontradas sobre o colégio não são consistentes, mas o mosteiro acolheu o educandário nos primeiros anos do século XX. Conforme a página institucional do Centro Universitário Católico de Quixadá, o Colégio São José foi fundado em 1903 e fechado em 1909 (Disponível em: <http://unicatolicaquixada.edu.br/institucional/historia/> Acesso em: 24 fev. 2019). Em Vieira (2002, p. 113), a criação do Colégio São José tem como data o ano de 1876, mas a autora adverte ter encontrado “nomes e datas referidas em três obras que não conferem entre si”.

(Quixadá) e a Escola Apostólica Jesuítica na serra de Baturité⁵, na intenção de formar um clero fiel aos desígnios da romanização” (FARIAS, 2012, p. 289).

Entretanto, a religiosidade cearense tomou contornos próprios, no trânsito entre o profano e o divino. As igrejas e capelas construídas no sertão cearense, muitas ainda no período colonial, eram, geralmente, templos simples e rudimentares, erguidos como ato de piedade pelos proprietários (ou invasores) de terra, com vistas a ganhar um lugar no céu. O acesso era, por si só, difícil, e a isso se somavam as doenças, as baixas remunerações aos serviços religiosos, os riscos inerentes a lugares pouco povoados, como ataques de cobras, onças e outros animais. Tudo isso fazia com que fosse rara a presença de padres seculares nessas igrejas. Os serviços eram, então, assumidos por pessoas da comunidade, os conselheiros e as beatas, o que levou a desvios da prática religiosa oficial, com a crença em

fórmulas mágicas, rezas fortes, os ensalmos e simpatias para curar quebrantos, mau olhado, ventre caído, picada de cobra, bicheiras em animais, feitiços, dor de dente etc., as ações de se benzer panos para estancar o sangue de feridas etc., tudo isso realizado por rezadeiras, benzedadeiras e adivinhos (FARIAS, 2012, p. 77).

Muitas dessas práticas têm origem em crenças medievais trazidas pelos europeus que, misturadas às crenças indígenas e africanas, num processo de sincretismo religioso, deram origem ao chamado catolicismo popular. A alta cúpula católica, obviamente, condenava (e condena) tais práticas. No entanto, o baixo clero fazia, muitas vezes, vista grossa ou até as estimulava.

Um dos ícones dessa religiosidade, no Ceará, é Padre Cícero Romão Batista.

Santo, milagreiro, visionário. Charlatão, herege, coronel de batina. Talvez não haja na história do Ceará uma figura mais controvertida que Pe. Cícero Romão Batista. Entre os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século passado, o patriarca de Juazeiro⁶ envolveu-se em uma série de embates políticos e religiosos que ainda hoje suscitam apaixonados debates (FARIAS, 2012, p. 253).

Nascido no Crato⁷ em 1844, ordenou-se padre secular no Seminário da Prainha. Educado segundo a orientação do recente movimento católico de romanização, Padre Cícero

⁵ Conhecida como Mosteiro dos Jesuítas, foi inaugurada em 1927. “Esse antigo seminário e colégio para internos hoje funciona como casa de retiro e hospedagens” (Disponível em: <http://mosteirosdosjesuitas.com.br/> Acesso em: 24 fev. 2019)

⁶ Juazeiro do Norte é uma das cidades que compõem a Região Metropolitana do Cariri. Em 1872, Padre Cícero se mudou para o povoado de Juazeiro. Seu trabalho pastoral e, posteriormente, as peregrinações em busca de milagres operados por ele, além de sua influência política junto aos coronéis da região, fizeram de Juazeiro do Norte um centro econômico na região sul-cearense.

⁷ Crato é uma das cidades que compõem a Região Metropolitana do Cariri. Era a sede à qual se vinculava Juazeiro do Norte, quando ainda era um pequeno povoado. Atualmente é uma das mais prósperas cidades da Região Metropolitana do Cariri.

tinha alguma dificuldade em seguir as normas impostas e obedecer à hierarquia eclesiástica, pois era um “sertanejo, identificado com o universo cultural e religioso do povo e com o catolicismo popular de mestre Ibiapina⁸” (FARIAS, 2012, p. 254).

Respeitado na comunidade por seu trabalho religioso, em 1889 foi atribuído ao religioso o milagre de transubstanciar hóstia em sangue na boca da beata Maria Araújo, uma das assistentes de sua igreja. A cúpula da Igreja Católica nunca reconheceu tal milagre e Cícero foi perseguido por ela durante o restante de sua vida, pois jamais negou o milagre. Com o objetivo de salvar Juazeiro de retaliações dos inimigos, políticos e religiosos, aliou-se a políticos e oligarcas, tendo, a partir daí, participação ativa na política local e estadual. “Nos últimos anos de vida, tentou inutilmente recuperar os plenos poderes do sacerdócio. Faleceu em 1934”, gerando grande comoção entre os fiéis. (FARIAS, 2012, p. 269).

O Beato José Lourenço era de origem pobre, nascido em 1872 na Paraíba, e cedo deixou a casa paterna em busca de melhor sorte. Reencontrou sua família, por volta de 1890, em Juazeiro do Norte, num período de efervescência do catolicismo popular e crença no Milagre de Juazeiro. Teve Padre Cícero como guia espiritual e, por seu aconselhamento, arrendou um lote de terra no Sítio Baixa Danta, município de Crato. Acompanhado por sua família e alguns romeiros, constituiu ali uma comunidade igualitária e próspera, produtora de cereais e frutos.

A gente do sítio tinha o beato como administrador, orientador espiritual e líder. Todos respeitavam aquele negro alto, forte, solidário, dedicado, seguidor dos ensinamentos do “Padim Ciço”. Era Zé Lourenço, embora analfabeto, que dava conselhos, determinava tarefas, ensinava práticas rudimentares de agricultura e de medicina popular. Trabalhava como todos e, à noite, com hábito da Ordem dos Penitentes⁹, dirigia as rezas, novenas e ladainhas, motivado, mesmo após um dia exaustivo na roça” (FARIAS, 2012, p. 341).

Em 1926, o proprietário das terras arrendadas vendeu o sítio, expulsando os moradores de lá. Padre Cícero ofereceu, então, uma grande fazenda de sua propriedade, o Caldeirão dos Jesuítas, também no município de Crato, para alojar aquelas pessoas. Lugar ainda de paisagem natural, os camponeses logo o transformaram em uma fazenda agrícola. Com o tempo, novos

⁸ Padre Ibiapina foi a “matriz geradora de uma estirpe de conselheiros do povo (Antônio Vicente Mendes Maciel, Padre Cícero, Beato Lourenço, etc.), instituindo nos sertões nordestinos da segunda metade do século XIX uma grande escuta dos anseios e aflições de larga massa de excluídos, e inaugurando uma forma de organização que a nossa civilização litorânea dominante teimará em não aceitar e até em hostilizar ou destruir sistematicamente quase todas as suas manifestações” (MENEZES, 1998, p. 74).

⁹ Ordem dos Penitentes da Santa Cruz, grupo religioso secreto, bastante conhecido no Ceará e estados vizinhos (FARIAS, 2012).

habitantes foram se agregando à comunidade e, com habilidades diversas, foram transformando a fazenda em uma comunidade praticamente autossuficiente.

Criou-se uma sociedade igualitária, de sistema econômico coletivo, que impunha a seus membros a cooperação para assegurar a existência digna e as condições de sobrevivência. A base inspiradora e unificadora era a religião; Zé Lourenço colocava em prática as mensagens de fraternidade e amor ao próximo, contidas nos *Evangelhos*, evitando a retórica vazia (FARIAS, 2012, p.343).

O Caldeirão acolhia todos, dentre desvalidos, perseguidos, explorados pelo sistema desigual e injusto de concentração fundiária, mantido pelos coronéis. A comunidade incomodava profundamente os latifundiários, pois explicitava a injustiça e mostrava o sucesso de uma forma igualitária de vida. A cúpula da Igreja Católica também era contrária ao modo de vida da comunidade, especialmente pelos desvios religiosos do catolicismo popular ali operantes. Em 1936, a polícia invadiu e dissolveu a comunidade sob a acusação de fanatismo e comunismo. Os camponeses foram expulsos e a fazenda foi saqueada e queimada. Estima-se que, nessa época, a comunidade contava com seis mil habitantes.

Algumas famílias retornaram aos seus estados de origem, outras buscaram abrigo entre familiares da região, mas muitos se dirigiram para a serra do Araripe, onde se encontrava o Beato Lourenço. Lá, iniciaram nova comunidade. Após conflitos com grupos militares, nos quais foram mortos vários policiais, o Caldeirão foi invadido e os camponeses massacrados. O Beato escapou do massacre e, depois de algum tempo, voltou a morar no Caldeirão. Mas foi novamente expulso. Mudou-se para Pernambuco, onde reorganizou a comunidade, porém, manteve-a de maneira discreta. Morreu de peste bubônica em 1946 e foi sepultado em Juazeiro do Norte, sem direito a missa, já que o vigário se recusou a rezar “missa para bandido” (FARIAS, 2012, p. 353). O túmulo do Beato Zé Lourenço, como pudemos verificar em visita a Juazeiro do Norte, é cuidado carinhosamente por seus seguidores.

Ainda hoje, Juazeiro do Norte e o Caldeirão são lugares procurados por romeiros. O catolicismo popular permanece como prática reinante, especialmente no sertão. As peregrinações em busca de novos milagres ou em penitência, ou até mesmo pelo alcance de graças, atribuídas especialmente a Padre Cícero, são fonte de renda e exploração comercial. A Igreja Católica nunca reconheceu o milagre de Juazeiro, mas perdoou, postumamente, o patriarca.

Retomando o tema da educação, é relevante considerar a herança legada à República pelos períodos colonial e imperial. Nesses períodos, não havia uma preocupação, muito menos

a obrigação dos governos centrais em promover a educação nas províncias. No Império, não se identificam investimentos relevantes nessa área. Sobre o Primeiro Reinado

há pouco o que contar. Se o balanço do período permite constatar a existência de matérias pródigas em termos da legislação, o mesmo não se pode dizer das medidas concretas para a educação. Embora aqui chegassem ecos das intenções do Poder Público na sede do Império, a província do Ceará não começara ainda a trilhar um caminho no sentido de reconhecer o significado social e econômico da educação (VIEIRA, 2002, p. 96).

O período de Regência apresenta uma legislação mais farta que os anteriores, demonstrando maior preocupação do poder central com a instrução no país. Porém, muito se falou e pouco se fez. No Ceará, o que seria o maior feito, conforme Vieira (2002), a criação da Escola Normal, ficou só na promessa.

O Segundo Reinado se mostrou fértil em memória documental e em ações diretas do governo central nas realizações educacionais no Rio de Janeiro, município da Corte. Exemplos são a adoção do Método Lancaster¹⁰ e a criação do Colégio Pedro II. A província do Ceará, como diversas outras, buscou aderir a esses modelos. Foram retomadas as discussões sobre a necessidade da Escola Normal para a formação de professores cearenses. Em resposta, em 1864 foi criada a Escola Modelo. Vieira (2002, p. 107) assim a caracteriza: “concebida como uma escola de ensino secundário, caberia à Escola Modelo oferecer aos candidatos ao magistério público a prática pedagógica por seis meses”. Com isso, a criação da Escola Normal foi adiada, vindo a se concretizar somente no final do Império, em 1884.

Em contrapartida, em 1844 foi criado o Liceu do Ceará¹¹, que exerceu duplo papel: o de ensino e o de administração, pois assumia a responsabilidade de inspeção das escolas e dos professores de toda a província. O período se caracterizou pela presença de escolas avulsas, poucas, mas reforçadas com a criação de novas cadeiras. Nesse sentido, Vieira (2002, p. 111) destaca que essas ações, assim como a contratação de professores, atenderam a interesses locais e particulares, por iniciativa de deputados. A autora adverte que “a oferta se diversifica, mas não se multiplica”

¹⁰ “O ensino mútuo, concebido por Joseph Lancaster, inspirava-se na ideia de um ensino que pudesse atender a um grande número de alunos, através de monitores que auxiliavam os professores”. Esse sistema não teve êxito no Brasil (VIEIRA, 2002, p. 101).

¹¹ Liceu do Ceará: criado em 15 de julho de 1844, pela lei nº 304, sancionada pelo presidente da Província do Ceará, José Maria da Silva Bittencourt, e que se instalou no dia 19/10/1845. É, no gênero, o 4º estabelecimento de ensino mais antigo do Brasil. Era destinado à formação dos meninos (Portal da História do Ceará, 2008).

Além das escolas que citamos, o Seminário da Prainha, o Colégio São José e o Colégio da Imaculada Conceição, Vieira (2002) salienta que nesse período foram criados, ainda: o Panteon Cearense (1870); o Instituto Cearense de Humanidades, do Padre Bruno Rodrigues da Silva Figueiredo (1879); o Partenon Cearense (1882); o Ginásio Cearense (1887); a Escola Militar do Ceará (1889); o Seminário de São José do Crato (1875), dirigido por padres lazaristas, e o Ginásio Sobralense (1876).

Em relação a esse período inicial da educação cearense, Vieira (2002) avalia que:

O ensino alimentado pela violência física seria um elemento definidor da educação cearense desde suas origens até o início do século XX, quando as idéias de renovação pedagógica começam a aqui se instalar. Somando-se a uma oferta escolar escassa, investimentos precários e mestres pouco motivados, configura-se a imagem de uma história da qual o Ceará não teria motivos para se orgulhar (VIEIRA, 2002, p. 67).

Outro aspecto relevante a ser considerado era a elitização da instrução. Paula e Magalhães Jr. (2012, p.153) afirmam que “analisando com os referenciais e necessidades educacionais da sociedade contemporânea (fim do século XIX) podemos inferir que tratava-se de uma proposta educacional destinada a um agrupamento social privilegiado economicamente”. Essa realidade tanto era visível pelo pequeno número de instituições educacionais públicas quanto pelo alto custo, nelas mesmas, de materiais e manutenção dos alunos em sala de aula.

No período inicial da República, sobressaíam interesses políticos ou pessoais na tomada de decisões. A oligarquia acciolyna governou favorecendo parentes e afilhados políticos, o que atingiu também a educação. Como podemos depreender dos estudos de Vieira (2002, p. 137), era comum a criação de classes isoladas com o objetivo único de favoritismo político, dando emprego de professoras “às protegidas de chefes políticos”.

Apesar dessa realidade, há sinais de crescimento e diversificação no ensino estadual. O Liceu do Ceará e a Escola Normal se sobressaíam pela busca de um padrão de ensino de boa qualidade. Dentre as instituições particulares, houve a criação de novas escolas, com destaque para as propostas educacionais de algumas delas. As escolas militares, como a Escola Militar do Ceará e a Escola de Aprendizes de Marinheiros, que apesar de instalada no Ceará em 1865, consolidou-se na República, também se colocaram como modelos para as escolas da época. Houve, ainda nesse período, a criação de escolas de formação profissional, como a Escola de Aprendizes Artífices, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, criada em 1909, a Fênix Caixeiral (1891) e a Escola de Comércio, criada em 1889, mas instalada em 1913 (VIEIRA, 2002).

Em 1903, estabeleceu-se a Faculdade Livre de Direito do Ceará, primeira instituição de ensino superior do estado. Farias (2012, p. 241) afirma que a criação de cursos de nível superior era “um dos sonhos da oligarquia (Accioly)”, que pretendia ver “doutores” seus muitos filhos. Para contornar a falta de recursos, a criação da faculdade se deu às custas do fechamento de 90 escolas primárias no interior. Esse é um exemplo do autoritarismo oligarca: para os filhos do interior ficou ainda mais difícil o acesso às primeiras letras; e “a população da capital, por sua vez, recebeu com indiferença a fundação da academia, descrente quanto à utilidade daquela escola superior para seus filhos”. Nesse período, foram ainda criadas a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916) e a Escola de Agronomia (1918).

Um dos marcos da história da educação cearense se encontra nesse período da Primeira República. Em 1922, foi feita uma reforma educacional, durante o governo de Justiniano de Serpa, que ficou conhecida como Reforma Lourenço Filho. A professora Maria Juraci Maia Cavalcante, em estudos sobre essa reforma (2000, p. 153), sublinha que:

Quando o jovem Manoel Bergström Lourenço Filho, vindo de São Paulo, desembarcou em Fortaleza, no dia 14 de abril de 1922, encontrou uma cidade em efervescência intelectual e administrativa, que em muito o surpreendeu pelo que ouvia falar habitualmente da região, sob a forma de narrativas fabulosas, perpassadas pela descrição de secas devastadoras em que pululavam grupos de flagelados famintos, romeiros fanáticos e cangaceiros impiedosos a grassar errantes pelas estradas do sertão.

Apesar da surpresa que a realidade fortalezense provocou no jovem professor paulista, a paisagem do interior não diferia muito daquilo que trazia em seu imaginário quando chegou à capital. Havia um contraste flagrante entre a modernidade da capital e o “primitivismo reinante no interior” (CAVALCANTE, 2000, p. 155).

Vieira (2002, p. 157) apresenta a Reforma Lourenço Filho como um Regulamento que muito tem em comum com os anteriores de 1905 e 1915. Esse fato leva a autora a afirmar que o reformador paulista “traz novas ideias e dinamiza o ambiente escolar deste final de Primeira República no Ceará”, mas que, na verdade, “desde antes haviam sido plantadas sementes e tudo isso vai encontrando solo fértil na riqueza de ideias que circulam nos anos 20”. Nesse movimento reformista, que retrata a efervescência social citada por Cavalcante (2000), são ministrados cursos sobre Pedagogia Nova, é criada a Diretoria Geral de Instrução, efetiva-se a inspeção escolar e “procede-se a um amplo recenseamento escolar” (VIEIRA, 2002, p.157).

A autora, no entanto, avalia que a reforma, de fato, não produziu efeitos, ou pelo menos, não se viram seus efeitos a longo prazo, especialmente em escolas do interior. As causas desse insucesso, segundo ela, são as mesmas

da maioria das reformas de educação que depositaram na proposta de uma grande lei a expectativa de mudança. Não partir de uma base sólida, inexistência de condições operacionais prévias, tanto do ponto de vista pedagógico quanto material... não tem sido este o equívoco de todas as reformas que ‘não deram certo’ aqui e em outras partes do país? (VIEIRA, 2002, p. 159)

A década de 1930 se iniciou com um desencontro entre as oligarquias mineiras e paulistas que vinham se revezando no poder. O conflito culminou com a deposição do presidente recém-eleito, Washington Luís, e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, como presidente interino. Iniciou-se a Era Vargas, que se divide em três momentos: 1) o Governo Provisório, de 1930 a 1934; 2) a permanência de Vargas na presidência de 1934 a 1937, após ser eleito pelo Congresso Nacional; 3) o período conhecido como Estado Novo, de 1937 a 1945, no qual, por meio de um golpe de estado, instala-se a ditadura Vargas.

O período foi marcado politicamente por uma centralização crescente por parte do Governo Federal, assim como por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Os governos estaduais ficaram a cargo de interventores, nomeados por Vargas. No Ceará, o primeiro interventor foi Fernandes Távora que, por manter as práticas de clientelismo da Primeira República, foi demitido. Em seu lugar assumiu Carneiro de Mendonça, que governou o estado de 1931 a 1934. Farias (2012, p.331) o identifica como neutro e “estrangeiro”, pois não era cearense. Apesar de romper com as práticas clientelistas da República Velha, Carneiro de Mendonça, no intuito de harmonizar as oligarquias locais, nomeou pessoas ligadas a essas oligarquias para compor sua equipe, fortalecendo, mais uma vez, os “coronéis”.

Em 1932, o Ceará viveu uma das suas piores secas. A escassez de chuvas no ano anterior já havia deixado muitos sertanejos em situação de penúria. Com mais um ano sem chuvas, “milhares de pessoas pereceriam de fome, sede e doenças” (FARIAS, 2012, p. 318). O Governo Federal liberou verbas para o apoio aos flagelados, instruindo a “Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca a alistar sertanejos para trabalharem na construção de açudes, estradas, calçamentos, prédios etc, obras que beneficiavam as classes dominantes” (idem), o que denunciava, na Era Vargas, a mesma estratégia dos períodos anteriores.

Os poucos que conseguiam se engajar nos serviços de obras emergenciais trabalhavam sob a vigilância de feitores e recebiam seus salários em gêneros alimentícios. Aqueles que não conseguiam vaga de trabalho, as mulheres, crianças e idosos migravam para as grandes cidades, principalmente Fortaleza, em busca de melhor sorte. A presença dos retirantes nas cidades incomodava às elites, que se sentiam ameaçadas com a convivência com tantos retirantes, pois estes, com a falta de assistência, perturbavam “a ordem e a moral” (FARIAS, 2012, p. 319).

A solução dada pelos governantes foi a construção de

Campos de Concentração (chamava-se mesmo assim, na época), ou seja, acampamentos murados ou cercados de arame farpado, onde eram alojados os flagelados – uma experiência, inclusive, que já tinha ocorrido em 1915, no Alagadiço (atual São Geraldo), arredores da capital cearense (FARIAS, 2012, p. 319).

Confinados nesses espaços, que tinham uma estrutura básica de posto médico, cozinha, banheiros, capelas, os sertanejos não tinham liberdade para sair dos campos, a não ser por recrutamento do governo para as obras de emergência. Eram vigiados permanentemente para evitar fugas. Havia promessa de assistência, com água, comida e cuidados médicos, mas muito pouco era cumprido. “A condição dos flagelados era lamentável: magros, doentes e mal alimentados, morriam às dezenas [...] Entre abril de 1932 e março de 1933 foram registrados mais de 1.000 mortos somente no Campo de Concentração de Ipu” (FARIAS, 2012, 319).

Com as eleições legislativas de 1934, as antigas oligarquias cearenses retornaram ao poder ao elegerem, indiretamente, o oligarca Menezes Pimentel para o governo cearense. Ele foi governador, entre 1935 e 1937, e o interventor do Estado Novo getulista de 1937 a 1945, “num momento de bastante autoritarismo e repressão” (FARIAS, 2012, p. 331).

A educação cearense no período viveu, inicialmente, um clima de participação e renovação. Os jovens secundaristas criaram o Centro Estudantil Cearense (CEC), que, além de defender os interesses dos estudantes, participava ativamente do movimento político local. Há registros da participação de representantes locais nas Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), bem como na realização da Conferência de 1934 em Fortaleza, com a participação de delegações de vários estados.

Com o aumento do autoritarismo, especialmente no Estado Novo, “esse processo de ebulição de idéias, todavia, vai declinando [...] quando a maioria das vozes que se fazem ouvir são silenciadas” (VIEIRA, 2002, p. 181). A educação no Ceará, apesar de contar com uma nova constituição, promulgada no estado em 1935, não tinha autonomia. O documento estadual era praticamente a cópia da Constituição Federal de 1934.

Observa-se, na época, um crescimento de escolas nas áreas rurais com a criação, inclusive, de Escolas Normais Rurais. Foram fundadas, também, “escolas proletárias noturnas, de caráter provisório e destinadas às crianças que, por motivo de trabalho, não cursaram o ensino primário” (VIEIRA, 2002, p. 192). Para a autora,

A realidade escolar cearense nesse período ainda chama atenção pelas condições precárias em que se efetiva. Consoante com o cenário nacional, crescimento de

matrícula no ensino primário, ênfase no ensino rural e nos aspectos cívicos da formação figuram como suas principais marcas (p. 196).

Apesar das mudanças políticas em nível nacional, no estado prevaleceu, por todo o período, o domínio das elites e a pouca ou nenhuma participação popular nas esferas decisórias. O Ceará se caracterizou por uma profunda desigualdade econômica e social, pelo descaso e, em alguns momentos, pela crueldade com que os governantes trataram a população desfavorecida economicamente.

2.4 Da redemocratização à Ditadura Militar

O período de 1945 a 1964 foi marcado, no governo do Ceará, por forte autoritarismo, anticomunismo e uso da máquina pública nas disputas eleitorais (FARIAS, 2012). O êxodo rural intenso fazia crescer não só Fortaleza como também cidades do interior, que começaram a se destacar como centros regionais, a exemplo de Juazeiro do Norte, Crato, Sobral, Iguatu, Quixadá e Crateús. Com menor expressão, porém com um incremento significativo em seu desenvolvimento, avultaram-se, também, Limoeiro do Norte, Russas, Tianguá e Aracati.

Conforme Vieira (2002), a ajuda federal à educação no estado foi bastante significativa para seu desenvolvimento. Foram celebrados vários convênios, o que permitiu uma ampliação dos prédios escolares. A maioria construída era de escolas primárias rurais, mas foram também erigidas escolas normais rurais e grupos escolares. Em relação às escolas rurais, Vieira (2002) acrescenta que o Secretário da Educação e Saúde do Estado, em relatório enviado em 1956 ao diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Anísio Teixeira, informava que muitos prédios das escolas rurais não estavam em funcionamento, alguns até mesmo nunca tinham funcionado. Dentre as razões para essa realidade, a autora cita a localização dos prédios que, em alguns casos, ficavam distantes de qualquer agrupamento populacional; em outros, situavam-se em propriedades privadas. Ainda havia situações em que as professoras nomeadas se recusaram a ocupar a escola em que tinham sido lotadas, muitas em precário estado de conservação. Vieira (2002, p. 234) conclui que, nesse processo, “o uso das verbas é político, como são políticas as indicações das 500 cadeiras de professoras ruralistas criadas e providas, sem a correspondente assunção das indicadas ao cargo”.

Quanto ao magistério primário, a autora evidencia a precariedade das condições de trabalho e formação. Em 1953, das 2365 professoras do estado, menos da metade era de normalistas diplomadas. Muitas delas precisavam arcar com despesas que seriam do poder público para a manutenção da escola e do ensino, e considerando-se os poucos salários que recebiam, essa situação transformava, em curto prazo, a docência em ausência. Para as escolas rurais, além da mesma realidade com salários ainda mais baixos, a professora se deparava com meninos e meninas subalimentados, filhos de pais analfabetos e que nem sempre podiam cumprir a jornada escolar diária por terem que ajudar a família nos afazeres da “roça”.

A educação de adolescentes e adultos, nessa época, passou a fazer parte da agenda nacional de forma mais intensa. No Ceará, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (Ensino Supletivo) começou seus trabalhos em 1947. Vieira traça um quadro comparativo das receitas enviadas pelo Governo Federal para a Campanha no Estado e as despesas efetivamente registradas. Entre 1947 e 1950, há uma enorme diferença entre as quantias enviadas e sua aplicação. A título de exemplo, em 1950 foram enviados Cr\$ 6.227.000,00 e gastos Cr\$ 1.413.981,24. A Secretaria justificou-se ao Ministério da Educação e Saúde alegando o sumiço dos documentos referentes ao Ensino Supletivo. É possível que “o sumiço das verbas e dos arquivos da educação de adolescentes e adultos tenha significado o favorecimento de interesses particulares, cumprindo finalidades outras que não aquelas para as quais haviam sido destinadas” (VIEIRA, 2002, p. 239).

Esses registros nos levam a crer que, apesar de ser foco de maior atenção e investimento, a Educação continuou não sendo prioridade e não foi atendida minimamente. As ações políticas de desatendimento a essa área, assumindo características de um boicote à formação de uma população letrada, consciente e crítica, são antigas.

Entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950, registrou-se a popularização do Ensino Secundário. Segundo Lima (1962, p. 13),

os movimentos de democratização da educação fizeram com que estas escolas, tradicionalmente das elites, fossem solicitadas pelo povo, de modo que, de ano para ano, apesar de todas as restrições, aumenta, assustadoramente, a matrícula na escola secundária.

Os Anuários Estatísticos do Brasil (BRASIL, 1951, 1956, 1960, 1965) corroboram essa informação, conforme se pode depreender no Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Secundário

| | 1946 | 1954 | 1960 | 1963 |
|--------|---------|---------|---------|-----------|
| Ceará | 7.134 | 13.891 | 26.171 | 47.057 |
| Brasil | 282.179 | 557.346 | 761.740 | 1.716.589 |

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos dos Anuários Estatísticos do Brasil (1951, 1956, 1960, 1965).

Observamos que de 1946 a 1954 há um crescimento de mais de 90% das matrículas, tanto no Brasil quanto no Ceará. Em relação ao decênio seguinte, no Ceará, esse número mais que triplica, alcançando uma taxa de crescimento um pouco maior do que a nacional.

Foi nesse cenário que se tornou premente a necessidade de maior atenção ao Ensino Secundário, com a criação dos exames de suficiência pelo Decreto nº 8777 de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946) como forma de reduzir a carência de professores para esse nível. Posteriormente, foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Cades, pelo Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953 (BRASIL, 1953). Conforme dito anteriormente, a Cades foi instituída quando Armando Hildebrand estava à frente da Diretoria de Ensino Secundário. Foi nessa época que Lauro de Oliveira Lima assumiu a Inspeção Seccional de Ensino do Ceará, em Fortaleza. Hildebrand permaneceu na Dese até 1956, sendo substituído, em abril, por Gildásio Amado. Este, por sua vez, entregou a pasta a Lima em 1963, mas a assumiu novamente em 1964 e manteve-se na Diretoria até 1968.

Lauro de Oliveira Lima nasceu em Limoeiro do Norte, cidade situada no Vale do Jaguaribe, em 1921. Terceiro de doze irmãos, era filho de comerciante e passou sua infância na cidade onde nasceu. José Luiz de Paiva Bello (2010) conta que, apesar de Limoeiro do Norte já ter, na época, escolas públicas, Lima foi educado por um professor particular, o Mestre Zé Afonso, nas primeiras letras e números, seguindo depois para as Escolas Reunidas, ainda em Limoeiro do Norte. Por volta dos 14 anos, foi estudar no Seminário Salvatoriano de Jundiá, em São Paulo. Fez o curso secundário no seminário e voltou para o Ceará. Em Fortaleza, foi professor de Latim e Francês no Ginásio Municipal de Fortaleza¹². Lecionou em várias escolas particulares de Fortaleza e, em 1945, foi aprovado no concurso do MEC para Inspetor Federal

¹² O Ginásio Municipal de Fortaleza foi criado pela Lei Municipal nº 140 de 1 de abril de 1949 e, como o próprio nome indica, era direcionado ao primeiro ciclo do Ensino Secundário. Em 1966 ampliou a oferta, incluindo o segundo ciclo do Ensino Secundário, e recebeu a denominação de Colégio Municipal Filgueiras Lima. Ainda está em atividade como Escola Municipal de Tempo Integral Filgueiras Lima. (Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/search/label/Ginásio%20Municipal%20de%20Fortaleza>>. Acesso em: 01 set. 2019).

de Ensino. Em 1954, foi convidado por Armando Hildebrand, Diretor do Ensino Secundário do MEC, para assumir a Inspeção Seccional do Ensino Secundário no Ceará. A partir de então, Lima assumiu as ações da Inspeção, o que incluía a Cades. Nesse ínterim, entre os anos de 1944 e 1950, “diplomou-se no curso de Contador na Escola Padre Champagnat, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Ceará e licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará” (BELLO, 2010, p. 26).

Em nível nacional, como comentado na introdução desta tese, os primeiros cursos de orientação de professores ofertados pela Cades ocorreram em 1954. Miranda (2019, p. 75), registrou que em “1955 ocorreram cursos de orientação nas cidades de Juiz de Fora, Nova Friburgo, São José dos Campos e no então Distrito Federal, o Rio de Janeiro”. Em Fortaleza, os primeiros cursos realizaram-se em 1956 (A ORGANIZAÇÃO..., 1955, p.8). *O Nordeste* informou que o orientador pedagógico do curso era Lauro de Oliveira Lima e que, para cada disciplina, haveria um professor de Conteúdo e outro de Didática.

Em 1957, a Cades proporcionou, em Fortaleza, a formação em doze áreas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. “São 8 horas de estudo por dia. Pela manhã, aulas de Didática Especial e Didática Geral e, à tarde, aulas de conteúdo das matérias” (O CURSO..., 1957, p. 2).

Um de nossos colaboradores, o professor Hipólito Peixoto, salientou o objetivo da Cades de qualificar pedagogicamente os professores leigos.

Então, o Curso da Cades buscou resolver essa anomalia e dar aos que estavam ensinando uma formação pedagógica. Partia do princípio de que ele era professor de, por exemplo, Matemática do segundo grau, então ele sabia Matemática bem. Mesmo que fosse aquela Matemática que ele faz de tal maneira que complica as coisas para poder ele ser o bom. Então, o professor de Matemática, tinha que ter essa formação (pedagógica) muito intensiva (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Em outro trecho, ressaltou os efeitos dos cursos da Cades na sua formação e na da professora Gilvanise Pontes:

Ela sabe, ela participou, talvez tenha modificado muito a vida da nossa colega Gilvanise. Porque durante esse período ela recebeu uma formação impressionante, pedagógica, na Matemática, aplicações. Não se entrava muito no mérito do conteúdo matemático da pessoa, mas a formação pedagógica que necessitava. E isso fez com que a Cades alterasse a vida da gente como professor. Como a gente nota, pelo próprio título, Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário, ela foi fundamental (Hipólito Peixoto de Oliveira).

O professor Diatahy evidenciou o papel de Lauro de Oliveira Lima nas questões metodológicas e a influência que esse trabalho teve em sua vida profissional:

Luiza, eu me lembro disso, que a experiência da Cades era uma experiência de entusiasmo e de equipe, havia muita colaboração. Havia até gente assim, por exemplo, que era dentista, mas dava aula de Ciências e fazia questão de participar para ajudar o Lauro. O Lauro era uma pessoa brigona e cativante, ele pegava uma caminhonete daquelas de levar menino para a escola, aquelas caminhonetes feitas aqui em Parangaba¹³, que eram usadas naquele tempo, e a gente ia passar um final de semana em Paracuru, onde o sogro dele, o Alcides Santos, tinha um casarão bonito entrando para o mar. Eram duas horas de viagem.

Durante as duas horas, o Lauro discutia daqui até lá, ele levantava assim no mínimo uns dois problemas. Era impressionante a cabeça dele, o tempo todo fazendo provocação dizendo: – “Por que não faz isso assim?” E saía o tempo todo reformulando as coisas. E no meu ensino de Linguagem, de Português e de História e depois de outras matérias, eu fiz sempre isso, colocar os alunos para trabalhar. Levantar uma série de questões e mandar que eles pesquisem: – Pesquisem nas fontes que quiserem, mas façam o trabalho individual. Pode até discutir todo mundo junto, perguntar um ao outro, mas na hora de redigir, faça individual (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Os cursos da Cades no Ceará parecem ter seguido as orientações nacionais para a sua realização e estruturação, qual seja: aulas concentradas nos períodos de férias escolares, foco nas questões metodológicas, aulas de Didática e de Conteúdo, teoria desenvolvida mediante a prática dos alunos-mestres.

Em 1957, Lauro de Oliveira Lima assumiu a cadeira de Metodologia no Instituto de Educação do Ceará. Em 1958, assumiu a de Pedagogia, para a qual prestou concurso em 1959, com direito a ocupar de forma vitalícia a cadeira. O Instituto foi um dos lugares em que Lima arregimentou professores para a Cades cearense.

No período 1945-1964, no Ceará, foram implementadas ações de reorganização administrativa do ensino. Foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, em 1945, em substituição ao Departamento Geral de Educação. O Conselho Estadual de Educação também sofreu mudanças, ampliando-se sua representatividade e responsabilidades. Nessa fase houve, ainda, a previsão de elaboração de um Plano Estadual de Educação, que se efetivou somente em 1963, no Governo Virgílio Távora (1963-1966).

A professora Isolda, colaboradora desta pesquisa, se manifestou sobre esse período afirmando que, após os trabalhos realizados com o professor Lauro na Cades,

nós ocupamos a Secretaria de Educação. Toda essa equipe foi para a Secretaria de Educação. Na Secretaria de Educação do governador Virgílio Távora, que por sinal nessa época, apesar de ser militar, foi muito aberto para a área da educação. Ele favoreceu muito nosso trabalho, mas aí chegou a “revolução” de 1964 (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

¹³ Bairro de Fortaleza.

Este é, também, o período de criação da Universidade do Ceará, posteriormente, Universidade Federal do Ceará (UFC). Já havíamos citado a criação das faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia e da Escola de Agronomia. Em 1936, ainda na Era Vargas, surgiram a Faculdade de Ciências Econômicas (1936) e a Escola de Enfermagem (1943). Como já foi dito, a Faculdade Católica de Filosofia foi criada em 1947. Em 1948, criou-se a Faculdade de Medicina, e em 1950 a Escola de Serviço Social. Em 1955, com instalação em 1956, foi fundada a Escola de Engenharia (VIEIRA, 2002). São esses os antecedentes diretos de uma universidade em terras alencarinhas.

Em 1954, a Lei Federal n. 2.373 de 16 de dezembro (BRASIL, 1954) criou a UFC pela aglutinação de faculdades profissionais preexistentes, conforme ocorreu com a maioria das universidades brasileiras (CUNHA, 2016). Inicialmente formada pelas Faculdades de Direito, de Farmácia e Odontologia, Escola de Agronomia e Faculdade de Medicina, pelo Decreto n. 40.229 de 31 de outubro de 1956 (BRASIL, 1956) incorporou, ainda, a Escola de Engenharia.

A Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, fundada por Irmãos Maristas, recebeu autorização de funcionamento pelo Decreto 22.974 de 22 de abril de 1947 (BRASIL, 1947), com os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Geografia e História e Matemática, todos eles oferecidos para a formação docente. O Decreto n. 40.229 de 31 de outubro de 1956 (BRASIL, 1956), anunciou a FCFC como agregada da UFC, vínculo que não é esclarecido no documento. O Governo do Ceará, pela Lei Estadual n. 8.423, de 03 de fevereiro de 1966 (CEARÁ, 1966), encampou a FCFC, sob a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará, Fafice. Isto é, entre 1956 e 1966, a FCFC foi agregada à UFC e, a partir de então, foi encampada pelo Estado.

Em 1967, a lei estadual n. 8.737 transformou a Fafice em autarquia. Posteriormente, o decreto do Governo do Ceará n. 11.233, de 05 de março de 1975, criou a Uece, constituída por:

Autarquias educacionais:

- I – Escola de Administração do Ceará;
- II – Faculdade de Veterinária do Ceará;
- III – Faculdade de Filosofia do Ceará;
- IV – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, de Limoeiro do Norte;

Escolas Particulares:

- I – Escola do Serviço Social;
- II – Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo;
- III – Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.

A partir de então, a Fafice passou a fazer parte da Uece. O professor Hipólito, em sua entrevista, comentou ter participado da faculdade nesse período:

Quando foi depois, 1965 mais ou menos, tivemos a notícia que a faculdade estava fechando e que o governo ia encampar a Faculdade Católica de Filosofia para formar a universidade. Então, o Aécio de Borba¹⁴, coincidência que ele era muito meu amigo, eu não sabia que ele ia fazer isso comigo, quer dizer, fazer indiretamente. Ele pediu a relação dos professores que lecionavam lá desde 63, eu estou lá desde 62. Em 64 tinha 50 professores. No ano seguinte, passou a ter 150 professores. O objetivo: quando disseram que ia ser encampada, o Irmão¹⁵ colocou todo mundo para ser professor da faculdade para poder manter um trabalho como professor. O Aécio chegou com o Virgílio e disse: – “Eu encampo a faculdade (Aécio depois me contou) e vai ser considerado Professor Catedrático, Professor Fundador, quem ensinou até dezembro de 65” (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Como referido, a encampação foi efetivada e o professor Hipólito passou a compor o quadro de professores da Uece.

É importante lembrar que a UFC foi fundada em 1954, mas somente em 1960 deu início a cursos de Licenciatura. No entanto, não encontramos indícios de aproximação entre as recém-criadas licenciaturas e os cursos da Cades, quando ofertados pela Inspeção. Pelo contrário, o professor Hipólito, de forma mais ou menos explícita, referiu-se a críticas negativas dos professores das faculdades às formações aligeiradas da Cades:

Mas, começaram a aparecer as faculdades de formação de professor, as Faculdades de Filosofia. Então, começou a aparecer inimigo. Eu procurei muito ontem o diploma, o registozinho. Eu achei um que era Professor Registro D, definitivo. Você recebia um registro definitivo. Não recebia uma formação da universidade, da faculdade, mas era o mesmo direito.

[...]

Então começou a aparecer gente criticando: – “Não é possível, como está a formação!” Passaram quatro anos na faculdade e iam receber o mesmo diploma. Até que houve esse esvaziamento da Cades. Mas que foi maravilhoso, foi. Uma formação, foi uma coisa espetacular, alterou muito (Hipólito Peixoto de Oliveira).

No entanto, Barroso Júnior (2015, p.78), em sua investigação sobre o IMUFC, relaciona atividades desenvolvidas por esse Instituto na década de 1960. Nessa relação constam cursos da Cades nos anos de 1965 e 1966:

2. Cursos Intensivos promovidos pela CADES-MEC em colaboração com o Instituto de Matemática – UFC (1965 – 1966).

2.1 Curso intensivo de um mês (fevereiro/1965). Professores: Airton Fontenele Sampaio Xavier e Teresinha de Maria B. S. Xavier. Participantes: professores de matemática do 1º ciclo secundário (últimos anos do atual ensino fundamental), do Ceará e Piauí, em duas turmas, A e B.

2.2 Idem (fevereiro de 1966).

¹⁴ Aécio de Borba Vasconcelos, Secretário de Planejamento do Estado do Ceará, 1963-1966, dentre outros cargos e mandatos no executivo e legislativo (BRASIL, 2018).

¹⁵ A Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCFC), instituição à qual o professor se refere, foi fundada pela Ordem Marista, portanto, era administrada por pessoas vinculadas à Ordem que recebiam a denominação de Irmãos Maristas. O Diretor Superior da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará na época de sua fundação foi o Irmão Zeferino Deydier.

O IMUFC era vinculado à UFC e agregava os professores de Matemática da universidade. Em 1973, passou a compor, juntamente com os institutos de Física e Química, o Centro de Ciências da UFC (BARROSO JR., 2015). Isso nos leva a crer que, já em 1965, os cursos da Cades passaram para a administração da universidade, deixando de contar com os professores que, anteriormente, ministravam as disciplinas, mas não perdendo seu caráter complementar e aligeirado.

Retomando os cursos iniciais da Cades, o público alvo eram os professores que atuavam no Ensino Secundário e não tinham habilitação legal para lecionar, com o fim de regularizar sua situação profissional, ou pessoas que ainda iriam assumir cadeiras nesse nível de ensino e só poderiam fazê-lo, a partir da regulamentação dada pelo Decreto nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), se fossem licenciados ou obtivessem aprovação em exames de suficiência. Dessa forma, participavam dos cursos da Cades advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros, padres, normalistas, que na época, eram os profissionais com saberes reconhecidos para atuar no nível secundário (PINTO, 2008).

A professora Gilvanise falou sobre isso em seu relato: “*normalmente, quem dava aula, no interior, era o vigário, o juiz e o promotor, que eram as pessoas que tinham nível superior e os outros professores todos eram leigos*”. Mesmo assim, havia uma enorme carência de professores para a Escola Secundária.

O professor Hipólito também se manifestou a esse respeito em relação aos cursos no Ceará: “*Era gente de outras formações, advogados, o cara terminando Medicina, Engenharia, querendo receber o diploma de professor. Isso fez com que o curso, a Cades, se desenvolvesse muito, fosse muito boa*”. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade da formação de nível superior para a docência e pode ser um parâmetro para entendermos um pouco mais o sucesso que esses cursos da Cades alcançaram. Afinal, eram cursos aligeirados e não parece possível formar bons professores em um mês de curso, mesmo que de modo intensivo. Nesse sentido, o curso assumia, ainda mais, características de complementaridade à formação e às experiências anteriores dos alunos-mestres.

Lauro de Oliveira Lima, na obra *Escola no Futuro* (1966), escreveu “A título de explicação”, uma introdução ao livro, composto por uma série de artigos publicados por ele em jornais cearenses no período em que esteve à frente da Inspeção Seccional. Nesse texto, o autor tece comentários a respeito da Cades no Ceará e, de certa forma, apresenta a equipe que trabalhou com ele. Comentou:

Quando a Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) começou a ministrar cursos em todas as grandes cidades do país, em Fortaleza, sob a orientação do professor LAURO DE OLIVEIRA LIMA, constituiu-se uma equipe de professores que recusou a “pedagogia oficiosa” da CADES e procurou sustentar, nos cursos que ministrava, a tradição pedagógica dos pioneiros paulista (sic) da renovação educacional do país [destaques em caixa alta no original] (LIMA, 1966, p.9).

Essa equipe de professores participava, juntamente com Lauro de Oliveira Lima, de outras instituições como o Instituto de Educação do Ceará, a Inspeção Seccional e o Colégio Agapito dos Santos¹⁶. Com o intuito de capacitar os docentes, Lima estabeleceu uma rotina semanal de estudos para o grupo, que contava com mais de 60 professores, os mesmos a quem ele agradeceu em seu livro *A Escola Secundária Moderna*. Denominados *Capita Plana*, termo que pretende traduzir em latim a expressão “cabeça chata”¹⁷, esse “grupo [...] se empenhou nessa memorável campanha (Cades) percorrendo o país de ponta a ponta, sendo todo constituído por professores cearenses” (LIMA, 1962, p. 9).

O professor Diatahy comentou, em relação ao grupo e aos deslocamentos para ministrar cursos da Cades:

Mas o grupo era tão entusiasmado que tinha até um hino e um nome. Eram os Capita Plana em latim, os Cabeças Chatas. E um dos professores, que era músico, pegou a música do Luiz Gonzaga: “Não boto a mão em buraco de tatu, que é muito perigoso, é preciso ter cuidado! Lá dentro pode ter um cascavel, ou um urutu, esperando com o bote armado” e traduziu para o latim. A gente cantava coletivamente em coral e em latim. Virou um sucesso no país por onde andamos, os Capita Plana. A gente ia dar aula no Rio Grande do Sul, em vários lugares (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

O professor Hipólito Peixoto lembrou que

foi criado aqui em Fortaleza aquele grupo Capita Plana. [...] Grupo de formar grandes professores. Eu fazia parte desse grupo. Era um grupo de estudos para a introdução da Psicologia Genética aqui no Ceará. Eram os Cabeças Chatas (Hipólito Peixoto de Oliveira).

A pedagogia assumida pelos *Capita Plana* em Fortaleza, pela liderança de Lauro de Oliveira Lima, baseava-se nas teorias do desenvolvimento da inteligência desenvolvidas por Jean Piaget. Para o autor suíço, a inteligência “é o mecanismo de adaptação do organismo a

¹⁶ Colégio fundado por Lauro de Oliveira Lima e pelos professores Mozart Sobreira Bezerra e Ivan Vieira Ramos em março de 1952. Foi extinto em fevereiro de 2006, conforme Parecer 0075/2006 do Conselho de Educação do Ceará (SOUSA, 1967).

¹⁷ Encontramos várias tentativas de explicação para a associação do termo “cabeça-chata” aos cearenses. Algumas se remetem a características étnicas, outras se relacionam à diferenciação de grupos oponentes em batalhas antigas e ainda há aqueles que buscam explicações mais jocosas e desqualificadoras (BARROSO, 2017). Independentemente de sua origem, a expressão tem forte apelo negativo. Entretanto, o cearense é conhecido por sua veia cômica, basta ver como os humoristas cearenses, em diferentes épocas, alcançam sucesso. Essa nos parece ter sido a escolha do grupo *Capita Plana*, isto é, inverter o cunho pejorativo e preconceituoso da expressão dando a ela uma forma elegante e culta para nomear uma equipe de estudiosos.

uma situação nova e, como tal implica na construção contínua de novas estruturas” (BELLO, 2010, p. 143), o que significa dizer que a inteligência humana é construída tendo em vista a interação entre o meio, pelos estímulos que oferece, e o indivíduo, pelo seu potencial genético e de maturação¹⁸.

A epistemologia genética trata do desenvolvimento da inteligência humana, não se colocando como uma teoria da Educação. No entanto, possibilitou a construção de metodologias de ensino e de aprendizagem baseadas em seus princípios, como foi o caso do Construtivismo (BELLO, 2010). Lauro de Oliveira Lima bebeu, também, dessa fonte, e criou o Método Psicogenético, que teve (tem) por princípio fundamental o lema “O professor não ensina; ajuda o aluno a aprender”. Segundo ele, as ideias que fundamentaram o Método e os instrumentos de trabalho criados pelos *Capita Plana* estão organizados no livro *A Escola Secundária Moderna* (1962), por isso registrou seu agradecimento a todos nas primeiras páginas da obra.

A relação de Lima com Piaget e suas ideias foi tema de todas as narrativas dos nossos colaboradores do período inicial da Cades. É interessante observar, nos depoimentos, a intensidade dos estudos realizados sobre o psicólogo suíço, comentada tanto pelos professores, membros do *Capita Plana*, quanto pelas duas primeiras alunas-mestras entrevistadas, como já apresentado em alguns excertos. Em todos esses depoimentos fica visível o florescimento da semente plantada naqueles estudos. Há um reconhecimento da relevância do conhecimento adquirido, em teoria e prática, nos estudos desenvolvidos por eles, mesmo que tenham críticas, como fez a professora Isolda:

Então, a concepção de educação que a gente tinha era uma educação realmente integral, uma educação que a gente pudesse ver o sujeito como um todo, mas privilegiando o desenvolvimento psicológico, cognitivo. Depois, com o tempo, eu fui lendo mais, lendo Vigotsky, lendo outros autores. Naquela época, nós não trabalhamos muito o aspecto global, mas hoje em dia eu considero que tem que haver uma base estrutural: considerar o contexto social onde o ensino se dá; a parte subjetiva do aluno e sobre os aspectos socioemocionais (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

O contexto cearense, vinculado diretamente a Lauro de Oliveira Lima e às suas ideias e fazeres pedagógicos, atesta, a nosso ver, a existência de Cades diferenciadas pelo Brasil, que, mesmo fortemente vinculadas à Dese, gozavam de certa autonomia. Apesar dessa diferenciação, é possível observar um corpo coerente e razoavelmente coeso da Campanha em nível nacional, o que não se deu de forma aleatória. A coesão desse movimento foi provocada

¹⁸ No próximo capítulo, discutiremos um pouco mais essas ideias.

pela gestão da Dese, que, além de todas as ações já descritas, promovia encontros regulares, em nível nacional, de Inspectores Seccionais, eventos diversos com a participação de pessoas vinculadas à administração escolar, como Diretores e Secretários, eventos de pesquisa, gerais ou por área, a criação da Casa do Professor, as Missões Pedagógicas, dentre outras realizações.

De todas essas ações, é relevante detalhar duas que, além de mais específicas, adquiriram um significado importante no contexto do Ensino Secundário, pois possibilitavam a integração das ações das diversas regiões, bem como a troca de informações e experiências entre os atores da Campanha. São elas a Casa do Professor e as Missões Pedagógicas.

A Casa do Professor foi um espaço criado para dar assistência cultural e pedagógica aos professores, aos administradores escolares e técnicos educacionais. Oferecia hospedagem a educadores vindos do interior com o intuito de participar de atividades relacionadas ao magistério, fossem estudos, congressos, conferências, seminários ou excursões pedagógicas. Constituiu-se num centro de estudo e reunião de educadores. Miranda (2019, p. 180) informa que estava prevista para 1958 a construção de uma Casa do Professor em cada capital do país, mas não esclarece quais efetivamente foram construídas. Assevera que a do Rio de Janeiro esteve ativa durante todo o período de atuação da Cades, desde sua fundação, em 1955, e “parece ter sido importante espaço de discussão e aperfeiçoamento docente”. Pelas informações que obtivemos, no Ceará não foi construída uma Casa do Professor.

Quanto às Missões Pedagógicas, foram implementadas pela Dese, em 1959, já sob a direção de Gildásio Amado. Eram equipes volantes, formadas por quatro professores indicados pela Diretoria, que se deslocavam para as regiões mais distantes do país para prestar assistência pedagógica e administrativa aos estabelecimentos de Ensino Secundário. As equipes deveriam promover, especialmente no setor pedagógico, círculos de estudo, encontros, palestras, trabalhos práticos, sempre que possível contando com a participação dos alunos (PINTO, 2008, p. 160). As primeiras Missões Pedagógicas, em agosto de 1959, realizaram-se no Vale do Rio Doce, abrangendo os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. As cidades contempladas em Minas Gerais foram Aimorés, Conselheiro Pena, Governador Valadares e Resplendor e, no Espírito Santo, Baixo Guandu, Catalina e Linhares (PINTO, 2008).

No Ceará, o professor Lauro adotou o modelo das Missões Pedagógicas nas chamadas caravanas da Educação, nas quais levava os professores que trabalhavam com ele de Fortaleza para as cidades do interior. O intuito das caravanas era promover a qualificação de professores

do Ensino Secundário com base nas ideias pedagógicas do Método Psicogenético. Conforme relatou a professora Isolda:

O que eu acho de fundamental importância era a preocupação dele [Lima] com a formação dos professores, isso era seu objetivo maior. Toda essa turma que já vinha do Agapito dos Santos continuou com ele estudando Piaget e, o mais importante, foram feitas caravanas para o interior do Ceará para divulgar uma nova concepção de Educação. Isso foi muito importante! Nós fomos para o interior e lá a sua maior preocupação era que nós, cada qual dentro da sua especialidade, fizéssemos reuniões com os professores, preocupados com essa gestão dos professores (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Para ela, essas caravanas se instituíram como um importante diferencial dentre as ações empreendidas por Lauro de Oliveira Lima no estado. Constituíram, a seu ver, um grande investimento na formação dos professores do interior, proporcionado pela Cades. Acrescentou:

Pensando o grupo, esse grupo junto com o Lauro, em relação à Cades era mais uma ação de que alguns participaram, outros não. Mas o grupo ia para o interior, como já falei, trabalhar nas escolas públicas, pois ele era o Inspetor Seccional do Estado. Por isso eu acho que a Cades foi muito importante. Porque todo esse trabalho foi graças à Cades. E o Lauro pensou em estender esse trabalho para o interior. Isso foi um trabalho muito bonito que ele fez, a gente sabe que não existem caravanas de educação mais. Nós éramos uma Caravana de Educação. Todos os professores quando iam para o interior ficavam num hotel. Todo mundo ali trabalhando para fazer o trabalho com toda a comunidade. Juntava todo mundo da comunidade para fazer o trabalho (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Não foi possível saber com precisão qual o período de atuação das caravanas, bem como das Missões Pedagógicas. Não localizamos registros das localidades atendidas ou mesmo dos efeitos produzidos, no entanto, caso efetivamente tenham permanecido por algum tempo ativas e conseguido chegar a locais diversos e distantes, geográfica ou culturalmente, podem ter se caracterizado como ações de integração, aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário.

O quadro social-político-econômico desse período no Ceará mostra um aprofundamento das desigualdades sociais. A capital, Fortaleza, sofria um crescimento desordenado, causado especialmente pela migração rural, com uma população pobre de migrantes concentrados na Zona Leste da cidade, “sendo precária a infraestrutura urbana e a assistência à população” (FARIAS, 2012, p. 387). Essa forte migração denota a dificuldade do sertanejo em permanecer na sua terra. “A crise da agricultura cearense, a estrutura fundiária sertaneja, baseada na concentração da terra e da produção agro-pecuarista, e as grandes secas, a exemplo das ocorridas em 1951 e 1958, impulsionavam o êxodo rural” (FARIAS, 2012, p.379).

A conquista maior da educação, representada pela criação da universidade, não alcançava a população de baixa renda, que mal tinha condição de frequentar as escolas de ensino primário. Vieira (2002, p. 237) avalia:

A luta pela sobrevivência num meio hostil não é apenas da professora, mas de um povo. Com a maioria de sua população (cerca de 70%) de origem rural, o Ceará de então é um retrato de miséria e das precárias condições de vida. A escola pouco representa para uma população apartada de quaisquer benefícios de um progresso que ainda não chegou ao Estado. Se falta água, luz e alimento, por que não há de faltar educação?

Essa realidade é caracterizada, também, pela presença de escolas particulares, em grande parte confessionais, em maior número e com melhor estrutura do que as escolas públicas e gratuitas. O Anuário Estatístico do Brasil (1960) registrou 128 escolas de Ensino Secundário no Ceará, no ano de 1960. Somente doze eram públicas. O corpo docente desse nível de ensino tinha, no mesmo ano, 2088 professores dos quais aproximadamente 34% eram vinculados à esfera pública. Todo esse grupo carecia, igualmente, de regularização da sua situação profissional.

Dessa forma, percebemos que todo o empenho da Cades para a orientação de professores atendia muito mais aos professores da rede particular do que da pública. Consequentemente, os esforços empreendidos e os recursos empregados qualificavam o corpo docente das escolas frequentadas por quem tinha condição de pagar por sua educação em detrimento de uma população carente, necessitada de instrução pública, gratuita e de boa qualidade. Consistiam em mais uma maneira de investir, mesmo que indiretamente, o orçamento público no favorecimento de iniciativas particulares.

2.5 O Ceará e a Ditadura Militar

O início da ditadura instalada no Brasil em 1964 é o marco temporal final deste trabalho. A ruptura política que então se instalou encerrou, com prisão e interdição, o trabalho de Lauro de Oliveira Lima na Cades e na Diretoria de Ensino Secundário. Torna-se, então, importante a compreensão dos processos políticos, sociais e educacionais vividos na transição entre o governo de João Goulart e a implantação da Ditadura Militar, bem como de sua repercussão no Ceará.

O cenário político brasileiro que antecedeu o golpe de 1964 foi construído com base no discurso anticomunista. João Goulart (Jango) assumiu a presidência do Brasil em 1961 devido à renúncia de Jânio Quadros. Considerado um político de esquerda, não contou com o apoio das elites de direita nem dos militares. Sem sustentação para implementar seu plano de governo,

Jango buscou apoio na mobilização popular, em especial entre os trabalhadores. A Guerra Fria entre os Estados Unidos da América e a União Soviética se acirrou e radicalizou as divergências entre os grupos políticos de esquerda e de direita, inclusive no Brasil. Manifestações de apoio e de oposição se avolumaram, especialmente em 1963 (VIEIRA, 2002). Desenhava-se o quadro para o golpe de 1964.

Em junho de 1963, Paulo de Tarso Santos assumiu o Ministério da Educação e compôs a equipe da pasta. A professora Beta comentou:

Ficaram, então, o Dr. Anísio Teixeira, o papai e o Darcy¹⁹. O Dr. Anísio na escola que seria o primário, o primeiro ciclo do fundamental, o papai no Ensino Secundário e o Darcy na Universidade. O trabalho dele, era o que ele achava, era difundir essas ideias [do Método Psicogenético] (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Além de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Lauro de Oliveira Lima, o ministro tinha como assessor o sociólogo Herbert de Souza e, no apoio à alfabetização de adultos, contava com Paulo Freire. Em 21 de outubro de 1963, Júlio Furquim Sambaqui assumiu a pasta e manteve essa equipe nas diretorias e assessorias.

Em 1963, Lauro de Oliveira Lima fez a transferência da Diretoria do Ensino Secundário, situada antes no Rio de Janeiro, para Brasília. Sua gestão foi curta, de agosto de 1963 a abril de 1964. O Diário de Notícias (PORTARIAS..., 1963, p. 10) publicou, a esse respeito, que:

Antigo funcionário do Ministério da Educação, dirigindo há anos, no Ceará, a Inspeção Seccional, o Sr. Lauro de Oliveira Lima assumiu, recentemente, a direção do Ensino Secundário do MEC, sendo o primeiro funcionário a ocupar aquela diretoria.

Bello (2010) salienta que, nesse curto período, Lima propôs ao ministro a publicação de Portarias Ministeriais, algumas delas bastante polêmicas, especialmente junto aos dirigentes de escolas privadas. O Diário de Notícias (PORTARIAS..., 1963, p. 10) comentou que “com 26 dias de exercício no cargo, (Lima) transferiu toda a repartição para Brasília. Por sua inspiração o ministro Paulo de Tarso baixou uma série de portarias que estão sendo consideradas contrárias ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases”²⁰. As Portarias foram publicadas em 17 de outubro de

¹⁹ Darcy Ribeiro (Montes Claros, MG, 1922; Brasília, DF, 1997) antropólogo, educador e romancista brasileiro (Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>>. Acesso em: 21 out. 2019).

²⁰ Trata-se da Lei 4024/1961. A Constituição Federal de 1946 prescreveu a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um estatuto legal para todo o ensino no país. Um dos pontos que provocou maior celeuma relaciona-se à transferência de recursos públicos para as escolas particulares, discussão que durou 13 anos. Essa lei foi sancionada pelo Presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961 e, apesar dos intensos debates, foi aprovado, praticamente, o texto inicial. “Foi mantida a estrutura tradicional do ensino. Sua única vantagem talvez estivesse no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional em cada nível e ramo. [...] criou o Conselho Federal de Educação e introduziu profunda modificação descentralizadora na

1963 (UM VERDADEIRO..., 1964), período final da gestão de Tarso à frente do MEC. Ao tomar posse na pasta, Júlio Furquim Sambaqui manteve as Portarias.

Dentre as sete portarias publicadas, Bello (2010) ressalta a de número 373, que regulamentava o uso do livro didático nos estabelecimentos de ensino médio²¹. A regulamentação recomendava que se evitasse a adoção de um livro único, como garantia ao princípio constitucional da liberdade de pensamento e da palavra.

Outra Portaria, a de número 418, que não chegou a entrar em vigor, permitia às escolas particulares a realização dos exames de Madureza, com a assistência das Inspetorias Seccionais. Já a de número 419 retirou Educação Moral e Cívica do currículo como disciplina e passou a tratá-la como “atividade global da escola, resultante da influência educativa de todo o professorado e do próprio clima educacional” (BELLO, 2010, p. 35). Para o autor, aqueles que defendiam a manutenção da disciplina eram exatamente “os que representavam o pensamento mais retrógrado em termos de sociedade” (Idem, 2010, p. 35).

O Diário de Notícias (1963), em 05 de dezembro, publicou entrevista de Lauro de Oliveira Lima na qual ele justifica o teor das Portarias. Lima esclareceu que havia a necessidade de reformular a atuação de inspetores seccionais, diretores, professores e instituições educacionais, com vistas ao que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo ele,

Os interessados viram nela [Lei de Diretrizes e Bases] apenas os aspectos que lhes facilitavam a tarefa e lhes davam liberdades incompatíveis com o equilíbrio dos direitos das partes envolvidas no processo educacional. Propomo-nos a tirar todas as consequências desta lei. Vamos agora executá-la, integralmente. Muitos tinham escolhido dela o que lhes era conveniente, deixando como inexistentes os graves encargos que dela decorrem. Voltamos a reestudar a Lei de Diretrizes e Bases perdendo um pouco da euforia dos que pensavam que tinha sido feita para liberar os educadores de responsabilidades perante o país, professores e alunos (PORTARIAS..., 1963, p. 10).

Em 15 de dezembro, o mesmo jornal publicou nota do Sindicato dos Professores de Ensino Primário, Secundário e de Artes do Rio de Janeiro em defesa da manutenção das Portarias, em apoio ao então ministro, Júlio Sambaqui, e a Lauro de Oliveira Lima “pela obra

administração do ensino, conferindo àquele colegiado funções normativas que abrangiam o quadro da educação nacional” (CUNHA; XAVIER, s/d, p. 1).

²¹ As chamadas Leis Orgânicas do Ensino (Secundário, Agrícola, Industrial, Normal) que trataram do nível de ensino posterior ao Ginásio, promulgadas entre 1942 e 1946, consideraram a articulação das diversas modalidades desse nível, agrupando-as no chamado Ensino Médio. Apesar da articulação, mantinha-se a posição privilegiada do ensino Secundário, destinado à preparação das elites para o Ensino Superior. Somente em 1953 houve a equiparação dessas modalidades, com a publicação da Lei da Equivalência (MIRANDA, 2019).

que vem procurando realizar no campo do ensino médio, reformulando, em bases democráticas, toda a política educacional do país, interpretando plena e corretamente os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (O SINDICATO..., 1963, p. 7). O jornal Última Hora (1963), no dia 18 de dezembro, também abriu espaço para nota em defesa das portarias. Dessa vez, quem se manifestou foi a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, conclamando uma luta nacional em defesa da manutenção das Portarias “de autoria do ex-Ministro Paulo de Tarso, democratizando o ensino no país” (PROFESSÔRES..., 1963, p. 10).

Na Tribuna da Imprensa de 01 de janeiro de 1964, o colunista Hélio Hernandez criticou: “quem quiser que leia as sete portarias, redigidas pelo inspetor Oliveira Lima à hora da saída de Paulo de Tarso e verá quão alienado é êle da realidade brasileira e como serve à causa bolchevista no campo educacional” (HERNANDES, 1964, p. 3). Nessa mesma linha, o Diário de Notícias (UM VERDADEIRO..., 1964, p. 9) afirmou que as referidas portarias

constituíam o “testamento político” do ex-ministro Paulo de Tarso, tôdas elaboradas por inspiração do, até o momento, diretor do ensino secundário – sr. Lauro Oliveira Lima, eram flagrantemente ilegais e objetivavam a anarquia educacional dentro do vasto programa político com que se estava procurando comunizar o Brasil.

A notícia veiculada pelo Diário de Notícias em 08 de abril de 1964 (MINISTÉRIO..., 1964, p. 4) não foi, também, elogiosa à gestão de Paulo de Tarso, nem à de Júlio Sambaqui e tampouco à de Lauro de Oliveira Lima. Ressaltou o “caráter nitidamente subversivo, a que se entregaram alguns órgãos, desde a passagem de Paulo de Tarso por aquela pasta” e asseverou que o

[...] diretor, Lauro de Oliveira Lima, atraiu contra a sua pessoa o ódio de todos os diretores de estabelecimentos secundários do país quando levou o sr. Paulo de Tarso a assinar algumas portarias ilegais, inspiradas numa interpretação pessoal e unilateral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MINISTÉRIO..., 1964, p.4).

Pelo que conseguimos inferir, parte dessa rejeição à figura de Lima se deve, além dos conteúdos das portarias que relacionamos, à limitação imposta pelo Ministério da Educação, por orientação dele, às anuidades cobradas pelas instituições particulares de Ensino Secundário. Entre o final de 1963 e início de 1964, o assunto esteve em pauta em vários jornais, tanto em editoriais como em matérias pagas por entidades representativas dos donos de escolas, de professores e de estudantes ou mesmo em notícias que apresentavam dados referentes ao processo. Professores e estudantes defendiam a intervenção federal, considerando abusivas as taxas cobradas pelas escolas. Por sua vez, os diretores, em sua maioria, e os donos de escolas

eram contrários à intervenção, alegando que prestavam serviços essenciais, negligenciados pelo governo federal.

Essa tensão foi usada para acirrar a polarização dos grupos politicamente contrários, ou seja, contribuiu com a radicalização política entre direita e esquerda. Esta acusava as instituições privadas de abuso econômico e aquela denunciava o que acreditava ser a tentativa de implantação de um regime comunista no Brasil. Hernandes (1964, p. 3), em acordo com os que se posicionavam politicamente à direita, considerou

rigorosamente verdadeiro: tôda a trama feita no MEC para o Govêrno tentar intervir e encampar os ginásios e colégios particulares foi organizada pela assessoria marxista da Diretoria do Ensino Secundário. Como sempre, o diretor apresentou-se “ingênuo” (no dizer do ministro Sambaqui), deslocando (sic) no meio-ambiente e homiziado em Brasília. Mas, hoje, ninguém mais ignora que toda a ordenação do plano foi mesmo urdida pelo inspetor Lauro de Oliveira Lima, que, desde setembro passado, vem arrasando a Diretoria do Ensino Secundário com as mais desastradas medidas. É êle o inimigo número um da escola média privada no País. O curioso é que os diretores de escolas secundárias estavam acreditando nêle, que usa certos “slogans” capazes de enganar algum tempo, mas não todo.

A nota apresentava clara defesa das escolas privadas e ataque explícito a Lauro de Oliveira Lima, que havia declarado, ainda em 1963:

São as célebres portarias que pisaram nos calcanhares dos que fazem da educação uma rendosa fonte de lucros. Pode haver divergência em aspectos técnicos, mas doutrinariamente, dizem as maiores autoridades do assunto e os que velam pela pureza dos princípios de educação, doutrinariamente são inatacáveis do ponto de vista do direito de educar e da liberdade de ensino (PORTARIAS..., 1963, p. 10).

Como dissemos, traçava-se, nesse período, o caminho da direita política e dos militares insatisfeitos com o governo para a derrubada de Jango. Nesse quadro conturbado, em janeiro de 1964, circularam especulações sobre um convite de Jango a Lauro de Oliveira Lima para assumir o Ministério da Educação. O Nordeste, de 24 de janeiro de 1964, na coluna Panorama Local de Paes (1964, p. 4) noticiou que

Alto funcionário do Ministério da Educação recém-chegado de Brasília, informa-nos que, o Professor Lauro de Oliveira Lima está sendo bastante cotado para ocupar o cargo de Ministro da Educação, bem como os senhores: Darci Ribeiro, Paulo de Tarso e o atual Ministro, isso, se vier mais uma reforma.

Beta, a filha de Lauro, relatou:

Ele foi chamado, por exemplo, pelo Jango, para ser ministro. Ele disse ao Jango que não podia ser ministro porque não era político. Ele não ia saber fazer a política. Ele disse: – “Não, o senhor precisa é de uma pessoa política. Bote aí um político e deixe que a gente faça a Educação” (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Uma das principais marcas do período militar foram as grandes reformas educacionais: a universitária (1968) e a do sistema escolar (Lei 5692, de 1971). A Reforma Universitária ainda dá forma ao atual sistema universitário.

Da estrutura departamental ao sistema de pós-graduação, passando pelos exames vestibulares, a base da estrutura universitária em vigor foi construída sob a ditadura; ou melhor, foi imposta à força, embora a essência desse desenho tenha sido elaborada por líderes docentes, e a pressão do movimento estudantil – ou o temor que ela despertava os militares – tenha servido de contrapeso e evitado a aplicação de certas medidas pretendidas pelo Estado (MOTTA, 2014, p. 8).

Em tese, essa reforma tinha como prioridade política atender a uma crescente demanda social de acesso ao ensino superior. Do ponto de vista técnico, buscou conter uma expansão desordenada desse nível de ensino, bem como “prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle” (VIEIRA, 2002, p. 272).

No governo do Ceará, no Regime Militar, manteve-se o revezamento das oligarquias no poder. Vieira (2002, p. 265) comenta que “o regime militar no país corresponde a uma fase política cearense que tem sido chamada de ‘a época dos coronéis’, embora nem todos os governantes tenham tido esta origem”. Em 15 de abril de 1964, o General Humberto de Alencar Castelo Branco, cearense, foi o primeiro a assumir a presidência na ditadura militar, permanecendo até 15 de março de 1967. O coronel Virgílio de Moraes Fernandes Távora era governador do Ceará. Havia sido eleito em 1962, tendo assumido o governo do estado em 1963. Apesar de ter sido ministro no governo de João Goulart, manteve-se como governador, possivelmente, devido à sua amizade com o novo presidente da república e à influência de familiares militares, apoiadores do golpe (FARIAS, 2012).

Há uma passagem interessante no governo de Virgílio Távora antes e depois do golpe militar. No texto de Farias (2012, p. 389 - 390), encontramos o mesmo tema abordado pela professora Isolda em trecho anteriormente transcrito. É um trecho longo, mas interessa especialmente ao nosso trabalho:

Entre os técnicos chamados para compor a equipe de governo de Távora, assessorando a pasta da Educação, estava um grupo de professores de esquerda, tratados como notáveis e liderados pela educadora Luiza de Teodoro²² (sic). Tal assessoria elaborou

²² Luiza de Teodoro Vieira, uma das fundadoras do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Educadora de notáveis méritos, participou de campanhas de alfabetização de jovens e adultos e deixou significativo legado nessa área. Profunda conhecedora da metodologia de Paulo Freire, acreditava na educação libertadora e nela aplicou-se corajosamente, mesmo nos tempos da intransigência, quando enfrentou a repressão movida pelo regime militar. Faleceu em 03 de setembro de 2017 (Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10155-uma-perda-para-a-inteligencia-cearense-morre-luiza-de-teodoro> Acesso em: 24 fev. 2019).

um projeto educacional para o Estado com características inovadoras e populares, influenciado pelo socialismo cristão (uma parcela da Igreja que se inclinava, então, para as reformas sociais) e pelas pedagogias de Paulo Freire e do suíço Jean-Piaget (sic), esta última trazida para o Ceará no início da década de 1960 pelo professor Lauro de Oliveira Lima – que se tornaria um dos mais importantes educadores do Brasil. Dentro das ideias modernizantes e desenvolvimentistas, Távora defendia o aperfeiçoamento e especialização da mão de obra para a produção e a erradicação do analfabetismo (na época, 70% dos cearenses não sabiam ler e escrever!). Por esse motivo, convidou para sua gestão aqueles “notáveis”, “entendidos” em educação, mesmo sabendo das tendências socialistas dos mesmos. O governo buscou ampliar a rede de ensino, reequipar as escolas, contratar professores, aumentar os salários, promover cursos de qualificação do magistério, etc. Isso, porém, implicou em contradições desses professores dentro da gestão de VT, pois este enfatizava uma educação voltada para os valores patrióticos e mercado de trabalho, e os “notáveis” viam a escola como um local de diálogo e criticidade.

Com o golpe de 1964, o projeto de educação popular foi desmontado e os “professores notáveis” demitidos e perseguidos, sob a acusação de serem subversivos – embora Távora, ressalte-se, tenha procurado ajudar e proteger os antigos assessores.

Não foi possível identificar se as aspas colocadas nos termos como “notáveis” e “entendidos” tem conotação de ironia. Independentemente de o autor concordar ou não com a competência da equipe, houve um reconhecimento, pelo menos por uma parte da sociedade, do trabalho desenvolvido pelos *Capita Plana* na formação e qualificação de professores no Ceará.

Ao rememorar aquele momento, a professora Isolda disse considerar que

nós fizemos uma verdadeira revolução educacional, essa equipe do Lauro. Algumas pessoas da equipe foram professoras na Cades, na formação de professores. Além disso, tínhamos outros trabalhos na educação com esse grupo e, principalmente, como grupo de estudo, que não era comum na época. O nosso grupo, não é para vaidade nossa, não, mas depois que a gente realizou todo esse trabalho, de lá para cá eu não sinto que existiu uma turma, uma equipe que trabalhasse com tanto empenho e dedicação em favor da educação (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

O período em que essas pessoas estiveram na Secretaria de Educação foi relativamente curto. Lauro de Oliveira Lima foi designado para a Dese em 1963, sendo substituído na Inspeção Seccional por Hugo Porto, inspetor de Ensino Secundário no Ceará. Em 1964, após o golpe militar, José Maria Campos de Oliveira assumiu a Inspeção e nela permaneceu, pelo menos, até 1972, conforme documento encontrado no Arquivo Central do MEC, assinado por ele. Os professores que assumiram funções na Secretaria lá continuaram até o início de 1964. Seu tempo de permanência girou em torno de um ano. Depois disso, segundo, ainda, a professora Isolda,

Muitos de nós fomos para a Universidade também. Eu fui professora da Universidade [UFC, Unifor²³] a vida inteira. Foi um grupo que continuou participando como grupo

²³ A Universidade de Fortaleza tem por mantenedora a Fundação Edson Queiróz. Foi criada em 1973, como projeto do industrial cearense Edson Queiróz, que foi seu primeiro chanceler. Oferece cursos de graduação nas áreas de

pensante da Educação, infelizmente separados. Mas todos nós continuamos ocupando cargos, por exemplo, eu fui Chefe de Departamento de Psicologia; a Luiza [de Teodoro] foi da Universidade [UFC]; o Diatahy foi também professor e um grande pesquisador; fui professora de mestrado na Unifor. O Edgar Linhares²⁴, outra pessoa também excepcional em termos de amor pela educação, de trabalho pela educação... viveu educação. Ficou muito tempo no Conselho de Educação do Estado. Então, a Cades, na verdade foi um impulsionador! (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Outro aspecto referido por Farias (2012) no trecho anteriormente citado foi a “proteção” oferecida pelo governador Virgílio Távora aos seus ex-assessores. A narrativa do professor Diatahy ilustra essa afirmação. Na época do Regime Militar, ele foi exonerado da UFC. Em seu relato, contou que foi expulso da Universidade,

mas não porque de fato eu estivesse fazendo alguma subversão, o que eu fazia era estudar e pesquisar, mas porque o professor Valnir Chagas²⁵, figura importante e com quem me dava bem, que era Chefe do Departamento de Educação, onde eu estava, porém mau-caráter, me denunciou no Quartel General para se limpar, me usou como papel higiênico para se limpar perante os militares. Perdi o cargo, perdi o trabalho em pleno Natal, de novo (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Ainda sem conseguir trabalho em Fortaleza, o professor recebeu um convite:

O professor de Chicago, que era o coordenador-geral do projeto, professor Robert Havighurst²⁶, do Departamento de Desenvolvimento Humano, mandou uma carta me convidando para ir para lá, ficar durante um ano. Ele pagaria a viagem, a hospedagem na Casa Internacional e uma bolsa (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Ciências da Saúde, Ciências Tecnológicas, Ciências da Comunicação e Gestão e Ciências Jurídicas (Disponível em: <https://www.unifor.br/web/guest/unifor> Acesso em: 24 fev. 2019).

²⁴ Edgar Linhares Lima foi professor do curso de Letras da UFC; assessor da Secretaria Geral do Ministério da Educação (MEC) entre 1979 e 1983 e membro do Conselho de Educação do Ceará de 1987 a 2015, quando faleceu. (Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/03/28/noticiafortaleza.3414459/morre-educador-edgar-linhares-aos-86-anos.shtml> Acesso em: 24 fev. 2019).

²⁵ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921 – 2006), bacharel em Direito, foi admitido, por concurso, no magistério civil médio do Colégio Militar, em 1944. Foi um dos organizadores do Departamento Regional do SENAC no Ceará. Em 1956, foi nomeado para o Conselho Estadual de Educação do Ceará. Em 1961, foi nomeado Professor Catedrático da UFC com exercício na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi membro do Conselho Federal de Educação de 1963 a 1976. Em 1970, foi posto à disposição da UnB, como professor titular, lotado na Faculdade de Educação. Até a década de 1980, desenvolveu intensa atividade, junto ao Governo Federal, na estruturação de reformas educacionais. Dentre elas, compôs a Comissão Nacional de Implantação da reforma universitária, em 1968, e o grupo de trabalho, do qual foi relator, destinado a definir diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, de que resultou a Lei 5692/71. Aposentou-se em 1991 como docente da UNB (PINTO, 2010; Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

²⁶ Robert James Havighurst (1900 – 1991), professor, físico, educador. Desenvolveu pesquisas sobre as etapas do desenvolvimento humano. Em 1940, tornou-se professor da Universidade de Chicago, no Comitê Universitário de Desenvolvimento Humano. Foi nomeado membro da *National Academy of Education* em 1965 (Disponível em: <https://www.revolv.com/page/Robert-J.-Havighurst> Acesso em: 24 fev. 2019).

Após organizar as coisas em casa, pois tinha dois filhos e sua esposa estava grávida, o professor foi se preparar para a viagem, mas teve dificuldades para conseguir o passaporte. Recorreu, então, ao governador para que intercedesse em seu favor.

Quem me deu o meu passaporte foi o Virgílio Távora, o Governador Coronel, porque eu fiz várias pesquisas que ele me pediu. Telefonei para ele: – Governador, eu estou há dois meses entre o DOPS²⁷ e o quartel-general querendo tirar o meu passaporte e não consigo. – “O que foi que houve?!” – Eu fui expulso da universidade! – “Quem foi que fez isso ?!” – Foi o Valnir! – “Valnir fez isso?” Olha o comentário dele: – “Esse homem não tem consciência histórica, não? Quando isso mudar, como ele vai se explicar para os amigos? Que vergonha! Estou tomando café, venha até aqui!” (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

A partir dessa conversa, o passaporte foi emitido e o professor pôde fazer sua viagem.

Lauro de Oliveira Lima também foi perseguido. Quando houve o golpe, tendo concluído a mudança da Dese para Brasília, ele já residia na nova capital federal com a família. Sua filha relatou:

Nós morávamos num apartamento funcional, na superquadra 305. Nossos vizinhos eram o Ministro da Educação, o Sambaqui, o Darcy morava logo embaixo, o prédio todo era esse pessoal. Nós chegamos da escola e a mamãe disse – “Ih, está acontecendo alguma coisa no Brasil. Todo mundo dentro de casa, ninguém desce”. Quando o papai ligou do Ministério e disse: – “Beinha²⁸, eu tenho que ficar trabalhando, tenho que ficar até mais tarde”. Ao que a mamãe respondeu: – “Lauro, pelo amor de Deus, abre a janela do Ministério e olha para o pátio, olha para a Praça dos Três Poderes, Lauro! Está lotado de tanques! Está havendo uma revolução, está havendo um golpe no Brasil!” Ele não sabia! (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Com a efetivação do golpe, Lima foi para Fortaleza, onde foi preso. Ficou detido no 23º Batalhão de Caçadores, subordinado à 10ª Região Militar do Comando Militar do Nordeste do Exército Brasileiro, 23BC, junto com outros presos políticos do estado.

Esse quadro, que compusemos a partir dos depoimentos, retrata parte do que aconteceu no país a partir de 1964. Sob o título de Operação Limpeza, Rodrigo Patto Sá Motta, na obra *As universidades e o regime militar*, publicada em 2014, revela como se deu o “expurgo” do comunismo das diversas universidades brasileiras. Foram expurgados livros, professores, estudantes, servidores e movimentos, ou seja, tudo que era ou parecia ser contrário aos “vencedores” do golpe. Logo na concretização do golpe, os departamentos e delegacias de Ordem Política e Social coordenaram a “operação limpeza”, destruindo bibliotecas particulares

²⁷ Departamento de Ordem Política e Social. Conforme Heloisa Starling (2001), “até 1967, a ditadura se utilizou da estrutura de repressão já existente nos estados, mobilizando os Departamentos de Ordem Política e Social, subordinados às Secretarias de Segurança Pública” (Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/2-orgaos-de-informacao-e-repressao-da-ditadura/> Acesso em: 24 fev. 2019).

²⁸ Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima, esposa de Lauro de Oliveira Lima.

e institucionais, afetando inclusive os estoques de livrarias e editoras. Nessa mesma linha, Motta (2014, p. 16) revela que “pode-se estimar entre 20 e 30 mil o número de pessoas detidas no momento do golpe”.

Os movimentos estudantis foram foco de muitas intervenções e prisões, pois suas lideranças, na maioria dos grupos, se alternavam entre socialistas cristãos e comunistas, apoiados, principalmente, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). Nas universidades, entre os professores, havia um número significativo de docentes ligados à esquerda, vinculados ou não a partidos e movimentos sociais e trabalhistas. No entanto, especialmente entre os mais antigos, professores fundadores e catedráticos, havia uma maioria com tendências mais à direita, que se sentia, muitas vezes, aviltada pela presença de jovens esquerdistas que lutavam por uma democratização das estruturas universitárias. Esse grupo mais tradicional e conservador apoiou a deposição de João Goulart.

Motta (2014) revela que esse apoio político tinha, em geral, fundamento ideológico. No entanto, o recrudescimento do regime encontrou opositores também nesse grupo. Por outro lado,

houve também muita adesão oportunista [...] pessoas que em outras circunstâncias teriam dificuldade de ascender na carreira universitária viram na adesão aos novos mandatários preciosa oportunidade, sobretudo porque os expurgos geravam posições vagas a serem ocupadas (MOTTA, 2014, p. 37).

Em consonância com essa afirmação, o professor Diatahy destacou um trecho de sua conversa com o coronel que o inquiriu no Inquérito Policial Militar instaurado com sua expulsão da UFC:

Quando terminou tudo, ele [o coronel] disse: – “Eu já percebi que a denúncia contra o senhor é inveja. Vem gente aqui denunciar os colegas para pegar os cargos, está cheio dessa canalhice dentro da Universidade. O senhor não fale nada lá fora, mas meu relatório vai ser favorável!” Eu apertei a mão dele e fui embora. Isolda²⁹ ficou rezando em casa sem saber se eu voltava. Muita gente não voltou (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Especialmente no período Castello Branco, Motta (2014) relata ambiguidades e paradoxos do regime militar, entre assumir-se claramente como ditadura e respeitar alguns preceitos das instituições liberais. Nesse sentido, Vieira (2002) destaca que o tom do discurso do primeiro presidente militar era de compromisso com a ordem democrática, embora ele governasse a partir de Atos Institucionais que imprimiam formato “legal” às medidas de

²⁹ Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, colaboradora desta investigação, na época era esposa do professor Diatahy.

exceção. No Ceará, o então governador Virgílio Távora era amigo pessoal de João Goulart, apesar de ser seu opositor. Condenava o reformismo do presidente, mostrava-se contrário aos governos mais progressistas do Nordeste, como o de Miguel Arraes, em Pernambuco, e alinhava-se com os setores mais retrógrados do Nordeste e do Ceará. Fazia, sim, um jogo político frente ao governo federal, pois precisava de seu apoio financeiro e técnico para o projeto de industrialização e modernização do Ceará.

Nesse jogo, Virgílio Távora “levantava suspeitas entre os mais sectários direitistas cearenses” (FARIAS, 2012, p.394). Para tais suspeitas contribuiu, também, a presença de “esquerdistas” em seu governo, como no caso da pasta da Educação, conforme comentado antes. Os efeitos do golpe foram vividos no Ceará assim como no restante da nação. Os grupos e organizações de esquerda se manifestaram nas ruas e praças. O exército os reprimiu, dissolvendo as manifestações. Sedes das entidades estudantis foram invadidas e destruídas e seus dirigentes substituídos por “democratas” favoráveis ao golpe. Trabalhadores de diversos setores iniciaram greves, rapidamente desmobilizadas pelos militares com a prisão dos líderes. Rádios foram fechadas, jornais “subversivos” empastelados, dentre outras ações repressivas para manter a “ordem”.

Vieram as cassações de deputados. Farias (2012, p. 395) aponta que a “Assembleia Legislativa local foi a primeira do país a cassar deputados por razões políticas, no dia 10 de abril de 1964”. Segundo o autor, esse fato “salvou” o governo Virgílio Távora, pressionado que estava por militares “linha dura”. Sua amizade pessoal com Castello Branco e o prestígio de seu tio, Juarez Távora, ministro de Obras e Viação, não só o salvaram da cassação como colocaram-no em um lugar confortável no restante de seu mandato: “em outras palavras, seria mais fácil agora para Virgílio conseguir recursos para sua gestão junto ao governo federal” (FARIAS, 2012, p. 396).

A esquerda cearense se organizou e combateu, em várias frentes e de diversas formas, a ditadura militar. Como em todo o país, sofreu com prisões, desaparecimentos, torturas, mortes e exílios.

Todas as mudanças trazidas pela ditadura militar, dentre elas a centralização das decisões, em todas as áreas, no governo federal, não alteraram a prática política do clientelismo, que continuou presente no Ceará. Entretanto, no que concerne ao governo Virgílio Távora, “a ênfase técnica dispensada ao planejamento e a concretização de prioridades registradas no plano de governo evidencia um compromisso deste governo com a melhoria da escola pública”

(VIEIRA, 2002, p. 284). Houve, nesse período, um aumento significativo de matrículas no ensino primário público.

Em relação ao ensino superior, as discussões sobre a reforma universitária também atingiram a administração local. A UFC foi uma das últimas universidades do Brasil a efetivar a reforma. Vieira (2002, p. 294) estranha esse relativo atraso, pois

um dos mentores da reforma de 1968, Valnir Chagas, é professor da UFC no início dos anos sessenta e o reitor daquele período (Antônio Martins Filho), membro do Conselho Federal de Educação, por onde tramitam tais discussões. Seria de se esperar, portanto, que o Ceará pudesse estar na vanguarda deste movimento.

A autora sinaliza que um dos fatores que poderia ter contribuído para a dificuldade de efetivação da reforma universitária na UFC tenha sido a resistência organizada e ferrenha dos estudantes cearenses à ditadura.

Na década posterior, 1970, foram criadas outras faculdades e universidades, como a Faculdade de Filosofia de Fortaleza, em dezembro de 1971, que contou com as instalações do Seminário da Prainha; a Unifor, em 1972, instituição privada vinculada ao Grupo Edson Queiroz³⁰; e a Uece, em 1975, com a incorporação de diversas faculdades e escolas isoladas, inclusive do interior, como na maioria das universidades brasileiras (CUNHA, 2000).

Os “coronéis” se sucederam nos governos seguintes, como mencionado. No entanto, nosso estudo não avança nas análises desses governos, pois nossa delimitação temporal se encerra em 1964. Apesar das características políticas do período, a partir do governo Virgílio Távora observam-se organização e planejamento educacionais no Ceará que ainda não haviam ocorrido. Mesmo com um enfoque tecnicista, com a manutenção, principalmente no ensino superior, dos privilégios das elites, houve um ganho real no setor que permite a visualização de um futuro mais promissor.

Após o golpe de 1964, Lauro de Oliveira Lima foi exonerado do Instituto de Educação e da Inspetoria. Seu livro, *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962), foi proibido e o autor não pôde assumir qualquer outra função pública, assim como os membros de sua família. Sobre isso, a professora Beta contou que “*Papai nunca mais arranhou nada. Buscou na Unicamp e disseram: – ‘Não podemos empregá-lo’; na UFRJ, a mesma coisa. Ele chegava, batia na porta*

³⁰ O Grupo Edson Queiroz é um conglomerado empresarial brasileiro que produz e distribui diversos produtos de segmentos variados, como o de comunicação, eletrodomésticos, água mineral, gás butano, além de atuar no ramo do agronegócio e de incorporações imobiliárias (Disponível em: <http://www.edsonqueiroz.com.br/> Acesso em: 24 fev. 2019).

e a pessoa dizia: – ‘O exército não deixa; o Dops não deixa’” (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Passou, então, a trabalhar com cursos e palestras em instituições privadas e a escrever livros.

Foi assim que publicou: Tecnologia, Educação e Democracia (1965), Treinamento do professor primário: uma nova concepção de Escola Normal (1966), A Escola no futuro (1966), Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho (1966), Conflitos no lar e na escola (1967), Educar para a comunidade (1967) e O impasse na Educação (1968) (BELLO, 2010, p. 41)

Ainda nesse período, iniciou os trabalhos com a teoria de Dinâmica de Grupo, ministrando cursos por todo o país. A partir desses cursos, publicou o livro *Treinamento em Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola* (1969), considerado um de seus melhores livros e o mais vendido (BELLO, 2010). Beta também comentou essa publicação, revelando seus bastidores:

Quando ele começou a escrever o livro, eram folhas soltas. Você imagine quando isso³¹ eram apostilas. Ele corrigia tudo e a gente levava para a empresa que fazia as cópias, a ABC Cópias Dark, lá no centro da cidade. Eles copiavam tudo aquilo, a gente levava para casa e a família toda, todos os filhos, arrumando aquelas apostilas. Botava uma capa, grampeava, porque tudo dele era muito arrumado. Tudo do papai era organizado. Eram vinte e cinco apostilas que ele levava, porque eram 25 pessoas que trabalhavam no curso. Ele levava aquilo de ônibus, porque naquela época ele já não viajava de avião. Ele nos sustentava com esse curso de dinâmica de grupo (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

No ano de 1972, Lauro de Oliveira Lima fundou, junto com sua esposa e com os filhos mais velhos, o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget. Administrado por Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima, essa empresa deu suporte aos cursos e publicações de Lauro de Oliveira Lima. Além disso, forneceu a infraestrutura necessária para a fundação e manutenção da escola A Chave do Tamanho, criada no mesmo ano, com sede no Rio de Janeiro. Jean Piaget foi consultado, por carta, quanto ao uso do seu nome no Centro e quanto à coerência do método de ensino proposto por Lima (Método Psicogenético) em relação à Epistemologia Genética, de autoria do suíço. Sua resposta em carta a Lauro de Oliveira Lima (FIGURA 4) foi positiva, proporcionando um incentivo a mais para essa ação, não só educacional, mas de resistência a uma situação, no mínimo, adversa para a família Oliveira Lima. Beta lembra:

³¹ Mostrou-me o livro no formato brochura grande, com 431 páginas.

Figura 5 – Carta-resposta de Jean Piaget a Lauro de Oliveira Lima³²

FACULTE DES SCIENCES
CENTRE D'EPISIOLOGIE GENEVOISE
52, rue des Pâquis 1211 GENEVE 14

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
SCHOLA GENEVENSIS MDLIX

Genève, le 6 novembre 1972

Monsieur Lauro de OLIVEIRA LIMA
Av. Visconde de Albuquerque no.1258
RIO DE JANEIRO - GUANABARA

Cher Monsieur,

Je vous remercie très vivement
de votre aimable lettre du 15 septembre.

Après l'avoir reçue, j'ai
consulté M. Pierre Furter, qui vient seulement de me
répondre. C'est donc avec plaisir que j'accepte votre
proposition et je vous remercie très vivement d'asso-
cier mon nom à votre nouveau centre expérimental et
pédagogique.

J'espère que vous voudrez bien
me tenir au courant de vos travaux et je vous prie,
cher Monsieur, de croire à mes sentiments les meilleurs
et les plus dévoués.

J. Piaget

J. PIAGET

Fonte: Arquivo do Centro Experimental e Educacional Jean Piaget

³² Tradução livre:

Prezado Senhor,

Eu vos agradeço com muito entusiasmo vossa amigável carta do dia 15 de setembro.

Depois de tê-la recebido, consultei o sr. Pierre Furter, que prontamente me respondeu. É com grande prazer que eu aceito sua proposta e lhe agradeço muitíssimo por associar meu nome a vosso novo centro de estudos pedagógicos.

Espero que o senhor me mantenha informado de seus trabalhos e lhe peço, prezado amigo, que aceite os mais sinceros votos de estima e me coloque à sua disposição.

J. Piaget

Foi quando o papai sentou todo mundo e disse: – “Gente vamos fazer uma escola! Beinha, você dirige, ninguém vai lhe mandar embora porque é sua. Os meninos já estão formados em Pedagogia e os que não estão podem ser motoristas”. O Ricardo e o Laurinho eram motoristas, levavam as crianças, faziam o transporte escolar. Ele disse: – “Fica todo mundo empregado! Para que a gente possa se manter, porque senão a gente morre de fome” (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Maria Elizabeth, esposa de Lauro de Oliveira Lima, administrou o Centro e a escola, enquanto Beta, sua filha, se responsabilizava pela coordenação geral da escola A Chave do Tamanho. Após o falecimento de sua mãe, Beta assumiu a direção geral da empresa, ou seja, do Centro e da escola. Até a data de sua entrevista, ainda exercia as duas funções.

Em 1986, conforme relatou Beta, Lima candidatou-se a deputado federal pelo Ceará. Foi o ano de convocação da Assembleia Nacional Constituinte³³, no período inicial de redemocratização pós-golpe.

Ai papai vai para este Ceará fazer campanha. Todo mês eu tinha que ir ao Ceará ajudá-lo. Fazia as coisas de campanha aqui e levava para lá. Um trabalhão! Eu já tinha adotado a minha primeira filha (eu adotei três crianças) e ela ia comigo. Meu Deus, que transtorno! Uma prima dele disse: – “Lauro, aqui vai ser difícil, porque os votos são de cabresto. Os coronéis já compraram os votos, os currais eleitorais estão todos feitos.” Mas o papai era um otimista! Ele dizia: – “Mas isso está mudando!” Ele perdeu por uma quantidade mínima. Ele fez aquele quociente de voto, mas não entrou. Foi por pouquíssimos votos que ele perdeu. Se ele tivesse concorrido pelo Rio de Janeiro, teria sido eleito. Nós já tínhamos feito a nossa vida aqui. Não conhecíamos mais ninguém em Fortaleza (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

A intenção de Lima era participar da construção da nova lei, contribuindo, especialmente, com o capítulo da Educação. Não tendo sido eleito, mais tarde “denunciou que no Congresso Constituinte, que determinava a nova Constituição brasileira, aprovada no ano de 1988, não tinha nenhum educador” (BELLO, 2010, p. 46).

Lauro de Oliveira Lima continuou, por muitos anos, ministrando cursos e palestras, principalmente de Dinâmica de Grupo e sobre o Método Psicogenético, e escrevendo livros e artigos. Participava ativamente da escola A Chave do Tamanho, especialmente na formação e orientação dos professores, dando cursos, participando dos círculos de estudos, avaliando as práticas e os planejamentos. Com o passar do tempo e o peso da idade, as viagens foram escasseando e Lima ocupava seu tempo entre sua casa e a escola A Chave do Tamanho, recebendo ex-alunos e comissões de alunos que com ele queriam conversar (BELLO, 2010).

³³ A Assembleia Nacional Constituinte foi convocada, em 1985, pelo Presidente José Sarney. Compuseram a Assembleia deputados, eleitos em novembro de 1986, e senadores, dois terços dos quais também eleitos em 1986. Essa comissão construiu a chamada “Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988 [...], principal símbolo do processo de redemocratização nacional” (BRASIL, 2018).

Segundo a filha Beta, ele ia todos os dias à escola conversar com as crianças e ler jornais e revistas. Faleceu em janeiro de 2013, aos 92 anos.

3 IDEIAS E AÇÕES: MEC, Cades e Lauro de Oliveira Lima

Este período de espera da lei foi, realmente, o momento histórico das grandes renovações do ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, sinal de que não são as leis que fazem as reformas... Quando a estrutura social está madura para um tipo qualquer de mudança, a mudança ocorre mesmo que os estatutos legais a ela se oponham. A lei de DIRETRIZES E BASES, pois, nasceu, historicamente, anacrônica e, sócio-culturalmente, defasada. (Lima, 1974).

Lauro de Oliveira Lima comenta, na epígrafe, o período entre a proposição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da Constituição de 1946, e sua efetiva sanção, em 1961, sob o número 4024. Enquanto o Brasil discutia os fundamentos da LDB, a educação se fazia, não somente nas escolas, como também no MEC. Esse período foi caracterizado por uma efervescência educacional que acompanhou a agitação política e social em face da redemocratização pós-Vargas.

Foram feitas caravanas pelo Brasil em busca de mobilizar o Congresso Nacional para a votação da nova lei educacional. Alguns defendiam o texto proposto inicialmente, em sua integralidade, outros propunham mudanças, mas todos os movimentos reconheciam a necessidade de uma lei que ocupasse o vazio deixado pela insatisfação já estabelecida em relação à lei anterior (Reforma Capanema, de 1942), informalmente “revogada” pelos educadores, nas escolas e no MEC. Lauro de Oliveira Lima (1974, p. 165) comentou que

O instrumental básico do sistema escolar e os órgãos de cultura que influenciaram o processo histórico foram todos construídos neste momento [entre 1946 e 1961]. A lei de **DIRETRIZES E BASES** – que representou uma reprivatização do sistema escolar – funcionou, de fato, como um freio na liderança que o Poder Público, finalmente, assumira em matéria de educação nacional. Toda iniciativa governamental foi supressa para dar chance (como se dizia) à “iniciativa particular” [destaques do autor].

Conforme discutimos no capítulo anterior, um dos pontos mais polêmicos da lei era o financiamento público das escolas particulares. E, como observamos em seus escritos, Lima era contrário a esse financiamento e à interferência dessas instituições na gestão da educação. Vieira (2002, p. 224) esclarece que esse período de discussão da lei

não é propriamente fruto da maturação e aprofundamento, mas antes resultou da conjugação de dois fatores. De um lado, a relativa displicência do legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzidos pelo eufemismo da “liberdade de ensino”.

Esse debate era, prioritariamente, político, envolvendo correntes que se contrapunham entre propostas tradicionais e renovadoras, além de abranger questões religiosas, na disputa entre a escola pública e laica e as escolas confessionais, em prol do ensino religioso.

Representava a luta de poder entre os grupos mais à direita, vinculados à Igreja Católica, e os mais à esquerda, que defendiam não só a educação pública e laica como também a gestão e normatização da educação como prerrogativa do Governo Federal.

A LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961 reformulou o Conselho Nacional de Educação que passou a chamar-se Conselho Federal de Educação (CFE) (GOMES, 2019), e delegou a ele a regulamentação da Educação nacional. Assegurava que o CFE deveria ser composto com representação de todas as regiões do país, de todos os graus de ensino e do magistério, tanto oficial como particular. Cabia ao CFE, dentre outras atribuições, a decisão sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior isolados, o reconhecimento das universidades, a sugestão de medidas para a organização e o funcionamento do sistema federal de ensino, além da adoção ou proposição de medidas para a expansão e o aperfeiçoamento do ensino (BRASIL, 1961). Assim, o órgão regulador tinha também a participação da iniciativa privada e, ao Ministério da Educação e do Desporto, ficou designada, pelo artigo 7º, a incumbência de “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). Esse é o sentido que, acreditamos, Lima (1974) dá à supressão da iniciativa governamental em favorecimento à iniciativa privada.

Lima (1974, p. 160) criticou, de maneira contundente, a atuação do Conselho:

Confiantes no poder mágico do discurso, os conselheiros esmeram-se em derramados e eruditos “pareceres” que enchem volumosas publicações oficiais, esverrumando com um bisturi dialético os meandros dos textos legais pejados de subterfúgios de que um leigo jamais suspeitaria. Sem quadros executivos e sem instrumentos de controle sobre o “sistema escolar” (o corpo de inspetores do MEC foi, praticamente, destruído), os conselheiros nadam numa piscina sem água, tendo a impressão de que seus “pareceres” ecoam no vasto território nacional e influenciam na **práxis** escolar [...] É uma ilusão supor que a norma erigida em lei tem aplicação automática e independente de controle. Não há meio termo entre **espontaneísmo** e **diretívismo**: quem toma a si a tarefa de dirigir, obriga-se a treinar, a supervisionar e a controlar, sob pena de a direção transformar-se em farsa (destaques do autor).

O CFE era composto por Câmaras que deliberavam sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, mas a competência para autorizar o funcionamento das instituições não federais de níveis primário e médio ficou assegurada aos estados e Distrito Federal. A constituição dos Conselhos Estaduais de Educação tinha, também, a participação dos estabelecimentos particulares de Educação garantidos pelo Art. 5º (BRASIL, 1961). Dessa forma, a descentralização do ensino, com a distribuição das competências entre as esferas governamentais, foi consagrada pela LDB, mas as concessões feitas à iniciativa privada levaram os renovadores a uma derrota no sentido da “reconstrução nacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino” (SAVIANI, 2007, p. 305).

Como, então, se deram essas discussões que antecederam a promulgação da Lei? Que Educação estava sendo promovida, especialmente pelo MEC, e que influências exerceu nas discussões e decisões que compuseram a primeira LDB do país? A Cades foi criada nesse interregno. Como a LDB se relacionou com ela, no Brasil e no Ceará? Quais foram as rupturas e quais as permanências?

3.1 Escola Nova, Ensino Secundário e Cades

No início da década de 1950, o Ensino Secundário se distinguia, mais do que as outras modalidades do Ensino Médio – o Ensino Agrícola, o Industrial e o Normal –, como possibilidade de ascensão social, o que provocou a sua maior procura pelas classes trabalhadoras. Em 1940, o número de matrículas no Ensino Secundário, em nível nacional, era de 170.057, ao passo que em 1950, esse número subiu para 406.920, atingindo, em 1953, 513.525 (BRASIL, 1956). Para um crescimento da população de jovens entre 10 e 19 anos¹ de, aproximadamente, 21% entre 1940 e 1950, houve um acréscimo de 139% de matrículas, somente no Ensino Secundário (BRASIL, 1951; BRASIL, 1956).

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RBEP, que completou 75 anos em 2019, era um espaço importante de circulação e discussão de ideias sobre a educação. O número do primeiro trimestre de 1954 apresenta um artigo de Anísio Teixeira², *A Escola Secundária em Transformação*, no qual o autor discutia a necessidade de atualização desse nível de ensino. Teixeira (1954) evidenciou que, até aquele momento, a Escola Secundária era preparatória para o Ensino Superior e, como tal, tinha

objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas simplesmente,

¹ Consideramos essa faixa etária por conter aqueles que, regularmente, se matriculariam nas séries relativas ao Ensino Secundário que, na atualidade, equivalem ao Ensino Fundamental, segunda etapa, e Ensino Médio. Nosso intuito é dar maior significado aos números apresentados que são, por isso, aproximados.

² Anísio Teixeira assinou o artigo como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Inep. O texto, segundo consta em nota de rodapé, é a transcrição da palestra realizada no seminário de inspetores de ensino secundário, a convite do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, Armando Hildebrand. Apresentou, assim, um modelo de Ensino Secundário com chancela oficial.

ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia (TEIXEIRA, 1954, p. 4).

Ao longo do texto, o autor justificava a transformação do Ensino Secundário, que acreditava estar em curso, não tanto por leis nem por exigência dos pedagogos, mas pela necessidade mesma da sociedade. Explicitava que a educação, que chamava de literária, era apenas parte da formação integral que se deveria praticar na escola secundária. Para ele, a educação em nível médio deveria fomentar a integração dos campos técnico, científico e literário. Nessa época, era recente a publicação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953 (BRASIL, 1953), que dispunha sobre a equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Teixeira (1954) defendia uma equiparação de fato, na qual o Ensino Secundário perdesse seu caráter elitista, passando a ser uma escola para todos. Encaminhava, então, a proposta de que esse nível de ensino deveria proporcionar aos educandos a posse de um instrumental de trabalho, uma educação técnica que promovesse uma formação integral.

A escola secundária vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades, em vez de ser a escola exclusivamente da elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem helenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais; será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências (TEIXEIRA, 1954, p. 11).

Essa escola secundária, ampliada e com novas demandas formativas, exigia o investimento na formação de professores, em caráter de urgência. Era necessário aumentar o número de docentes em exercício, atualizar os conhecimentos dos professores já em atuação, além de legalizar sua situação profissional. Os docentes que atuavam no Ensino Secundário eram profissionais de outras áreas cujos saberes se aproximavam das áreas de formação desse grau escolar e que, em sua maioria, não detinham os conhecimentos formais da docência, muito menos a formação em licenciatura.

O protagonismo do poder público na educação, salientado em excerto anterior por Lima (1974), durante a década de 1950, caracterizou-se, especialmente, pelo lançamento de campanhas, visando responder ao apelo desenvolvimentista. Dentre essas campanhas está a Cades, cujos objetivos principais foram qualificar o Ensino Secundário, no sentido de adequá-lo à realidade nacional, e possibilitar acesso aos jovens a esse nível/modalidade de ensino. Com esse foco, atuou, principalmente, na orientação dos professores não licenciados em exercício ou prestes a assumir cadeiras no Ensino Secundário.

A revista *Escola Secundária*, publicada pela Cades, constituiu-se como importante ferramenta de orientação para a formação desses novos docentes. Foram publicados dezenove números trimestrais, tendo o primeiro sido lançado em 1957, época em que Gildásio Amado ocupava a Diretoria do Ensino Secundário do MEC (BARALDI; GAERTNER, 2013). Rosa e Dallabrida (2016, p. 263) sublinham que “a revista *Escola Secundária* tinha como alvo a divulgação de pesquisas educacionais para formar uma nova mentalidade docente, mais problematizadora e crítica em relação, principalmente, às legislações vigentes no período em estudo”.

Esse periódico era, então, o meio privilegiado de circulação das ideias da Cades e, por extensão, da Diretoria do Ensino Secundário e do MEC, sobre o Ensino Secundário que se almejava e o professor que nele deveria atuar. Miranda (2019) buscou identificar o perfil de professor secundário traçado pela revista *Escola Secundária* em suas diversas edições. Esse professor deveria ter sua atuação embasada nos princípios da Escola Nova, amparando sua atuação no modelo empírico-ativista.

[...] o aluno seria o centro do processo educativo, não mais o professor; o estudante seria um participante mais ativo e mais responsável por sua aprendizagem, as individualidades e interesses dos alunos deveriam ser considerados, e o ensino deveria ser adequado à realidade dos estudantes. [...] Ademais, o professor deveria motivar o aluno em sua aprendizagem para o que era necessário, como recurso de ensino, partir do concreto para o abstrato, relacionar diferentes áreas de ensino e usar materiais didáticos. O estudo dirigido, cujo parâmetro central era a ênfase na autonomia do aluno, era amplamente defendido, assim como os trabalhos em grupo, esses também utilizados fartamente pela própria Cades em seus cursos (MIRANDA, 2019, p. 237).

Nessa perspectiva, o professor assumiria a postura de orientador da aprendizagem, o educando, o protagonismo do processo educacional, e o conhecimento, inerente ao objeto, deveria ser desvelado pelo aluno. O uso de materiais didáticos era, então, condição necessária à aprendizagem. Dario Fiorentini (1995), em estudo sobre tendências educacionais identificadas no Brasil e sua relação com o ensino da Matemática, corrobora essas ideias. Afirma que a tendência educacional empírico-ativista parte do princípio de que o aprendizado se dá por meio de descobertas. O conhecimento preexiste no mundo natural e material e, por meio da observação, para alguns, ou da manipulação, para outros, “é extraído pelo homem através dos sentidos” (FIORENTINI, 1995, p. 9).

Consideramos importante, entretanto, compreender o lugar da Escola Nova nos contextos educacional e político nacionais nesse período. Diana Vidal, em 2013, publicou um

texto alusivo aos *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*³ de 1932. Avalia que o Manifesto veio “a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930)” (VIDAL, 2013, p. 579). Nesse sentido, a autora indica que a Escola Nova, no Brasil, além de ser uma bandeira educacional, numa perspectiva renovadora, vinculou-se, também, à renovação do sistema público de educação. Abarcava, assim, a defesa de uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória.

O debate era polarizado entre o grupo de renovadores, representados no Manifesto, e os Católicos, que tinham em Alceu Amoroso Lima⁴ seu maior representante. A publicação do Manifesto acirrou a polarização, proporcionando uma ruptura entre os dois grupos, com a saída dos Católicos da Associação Brasileira de Educação e a fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação. O Governo Vargas assumiu, nesse sentido, o posicionamento reconhecido por Demerval Saviani, em estudo sobre *História das Idéias Pedagógicas no Brasil* (2007, p. 270), como “modernização conservadora” que, “enquanto conservadora, [...] buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova”

A redemocratização pós-Vargas colocou, novamente, os educadores em disputa quanto à educação pública, nas já referidas discussões em torno do tema na construção da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tão propalada renovação educacional voltou à pauta, juntamente com alguns educadores, como Anísio Teixeira, que haviam sido afastados de suas funções (VIDAL, 2013). O símbolo de atualidade e renovação, atrelado à Escola Nova, apesar de não ter sido afastado, ganhou nova força e voltou a ocupar os discursos dos educadores do então novo Ministério da Educação e Cultura. Saviani (2007, p. 290) reitera:

No campo da educação essa concepção tem como um de seus maiores formuladores John Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil. Foi também essa corrente que catalisou os movimentos em defesa da escola pública sintetizando seus aspectos principais no manifesto “Mais uma vez convocados”⁵

³ Publicado em 1932 e escrito por Fernando de Azevedo, o Manifesto marca a posição política de educadores liberais em relação à educação. São signatários do documento, além do autor, 26 educadores, dentre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O documento sintetiza ideias que já estavam em discussão no campo educacional. Declara-se filiado à Escola Nova, defende a laicidade e gratuidade da educação em todos os graus e a sua obrigatoriedade, que deveria se estender gradativamente até os 18 anos. Pugnava, também, para que se tornasse um serviço essencialmente público (VIEIRA, 2002; SAVIANI, 2007).

⁴ Alceu Amoroso Lima (Rio de Janeiro, 1893 – Petrópolis, 1983), também conhecido pelo pseudônimo literário Tristão de Ataíde. Advogado e jornalista, vinculou-se à Igreja Católica somente depois de adulto. Transitou entre posições mais ou menos tradicionais, mas, após sua conversão, sempre vinculado aos ideais católicos (FERREIRA, s/d, p. 1).

⁵ “O texto, publicado em 1959, é assinado por 64 personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro, 13 dos quais haviam assinado o Manifesto de 1932. Trata-se de um documento de posição frente ao acirramento das

redigido por Fernando de Azevedo em 1959 como uma espécie de retomada, nas novas condições, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado 27 anos antes.

Esse aspecto político associado à expressão “Escola Nova”, bem como a característica de ser oposição ao que se considerava uma educação tradicional⁶, defendida, principalmente, pelo grupo católico vinculado à educação, propiciou que diferentes métodos, que defendessem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, fossem considerados escolanovistas (VIDAL, 2013). Dessa forma, denominar-se Escola Nova não remetia, necessariamente, a uma coerência com os fundamentos dessa tendência pedagógica, mesmo se considerarmos que a Escola Nova constituiu-se “de um amplo espectro de teorias, produzidas por educadores de países distintos”, com alguns princípios como seus traços identificadores (GOMES, 2011, p. 314).

Diante dessas considerações, é importante observar que o discurso oficial que defendia uma educação empírico-ativista poderia não apresentar, necessariamente, um projeto empírico-ativista. Numa análise mais detalhada da revista *Escola Secundária* e de seus conteúdos, Miranda (2019, p. 145) afirma que a publicação visava instituir um novo modelo de Ensino Secundário, baseado nos princípios escolanovistas. Alerta, contudo, que a revista rompe com esses princípios ao apresentar, frequentemente, exemplos e padrões a serem seguidos, com “um acervo bastante eloquente de temas e ações que deveriam ser replicados pelos leitores”. Contudo, em seu discurso, a revista defendia

os ideais escolanovistas de uma formação para a vida, de uma escola que mais se preocupasse em ensinar bem do que em ensinar muito, não tendo, para isso, que ser autoritária. Apoiava um ensino com participação ativa do aluno, que se valesse de práticas diferenciadas de ensino, considerando a subjetividade de cada estudante e seu modo de aprender. Prezava, portanto, por aulas em que o discente não fosse um ser passivo, fruto de aulas que visassem puramente à memorização, mas com táticas que motivassem e incentivassem o interesse do aluno em aprender, tornando-o reflexivo. Com foco no aluno, o ensino deveria deixar de ser tão formalista, havendo o incentivo por práticas interdisciplinares e pelo uso de materiais de ensino e a abstração, no caso da Matemática, embora sempre muito importante, deveria ser acessada a partir do intuitivo, com o uso de materiais concretos ou aproximações com práticas cotidianas (MIRANDA, 2019, p. 156).

disputas entre publicistas e privatistas no encaminhamento do debate sobre a LDB. Sua mensagem é a veemente defesa da escola pública” (VIEIRA, 2002, p. 221).

⁶ Lauro de Oliveira Lima (1962) explicita que a educação tradicional, à qual ele se opunha, era aquela em que a aula era expositiva e a direção da escola era autocrática. O professor era o senhor de todos os conhecimentos e o aluno, alguém a quem esses conhecimentos deveriam ser transferidos. Essa é a acepção que usamos neste texto quando nos referimos a escola tradicional, aula tradicional ou ensino tradicional.

É relevante sublinhar que a revista se dirigia aos professores. Mesmo que seu conteúdo apresentasse modelos ou padrões a serem repetidos, de alguma forma, havia a expectativa de que, em sala de aula, o professor promovesse um ensino em harmonia com os princípios escolanovistas. Para atender a esse objetivo, a revista publicava artigos sobre Didática Geral, orientação educacional e sobre áreas de estudo do Ensino Secundário. Os artigos, em sua maioria relatos de experiências, visavam orientar os professores sobre questões que iam “desde sua postura em sala de aula até a organização dos planos de ensino” (BARALDI; GAERTNER, 2013, p. 77). Além dos artigos, havia notas ou textos relativos à legislação educacional do nível a que se destinava, relatórios ou notícias sobre a Campanha, divulgação de eventos. Em algumas edições, havia a seção Consultório da Cades, na qual eram respondidas as questões enviadas por professores.

A professora Noriko Meguro, que cursou a Cades de Matemática no interior de São Paulo, foi entrevistada por Martins-Salandim (2007) em sua pesquisa de mestrado. Contou que

o curso CADES era mais conteúdo, dava mais conteúdo de matemática e aulas práticas como manda o “figurino”. Aprendíamos como preparar plano de aula, material didático, desenvoltura do professor (relacionamento com o aluno, domínio do conteúdo e da sala de aula) (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 10)

Nos relatos disponíveis no Hemera, vários entrevistados atestaram a importância dada, pelos professores da Cades, aos materiais que, necessariamente, deveriam fazer parte da metodologia de ensino a ser adotada, não só na Matemática, mas em todas as áreas. Meguro (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 25) relatou, também, a exigência do uso de materiais manipuláveis nas aulas dadas pelos alunos-mestres: “tinha que levar material concreto, porque o professor fazia muita questão do material, a gente tinha que bolar material concreto. Cartaz, coisas assim, fazendo na lousa, tinha que fazer”.

José Valdir Floriani, colaborador da tese de Gaertner (2004), fez o curso da Cades de Matemática em Curitiba e, sem seu relato, corrobora a observação de Meguro (MARTINS-SALANDIM, 2007). Floriani disse lembrar-se que

ele (o professor de Didática) dizia: “Princípio: do concreto para o abstrato. Português se faz assim; Ciências se faz assim; Matemática, se faz assim...” Uma vez ele sentou-se a um piano e começou a tocar para mostrar como é que, no canto orfeônico, se faria para ir do concreto para o abstrato (GAERTNER, 2004, p. 7).

Observamos, nos trechos destacados das narrativas, que princípios associados frequentemente à Escola Nova estavam presentes nas orientações, a exemplo da necessidade de manipulação de materiais para nortear a descoberta dos conhecimentos pelos educandos secundaristas. Nesse excerto de Floriani, é possível pensar numa proposta educativa, por parte

dos professores da Cades, em que o modelo se fazia por imposição mais que por reflexão. Reiteramos que os cursos eram aligeirados e buscavam, especialmente, a atualização de professores em exercício. Contavam, assim, com o saber desenvolvido pelos professores em sua experiência docente e não dispunham de tempo para desenvolver, de forma reflexiva e profunda, teorias de aprendizagem.

Analisar de forma fragmentária essas ações pode, porém, nos levar a cometer equívocos. Ao olhar somente para os cursos de orientação de professores, deixamos de lado um conjunto de ações que, conforme a proposta original da Campanha e a bibliografia consultada, foram realizadas de maneira concatenada, constituindo-se numa rede de apoio à formação, qualificação e atuação dos professores do Ensino Secundário.

O Concurso do Dia do Professor, por exemplo, instituído em 1956 pelo então chefe da Diretoria do Ensino Secundário, Gildásio Amado, premiava monografias escritas por professores dos ensinos Secundário, Normal, Comercial e Industrial. Miranda (2019, p. 89) considera que

com esse Concurso a Cades abriu espaço para que o professor “comum”, não influente ou já conhecido, também pudesse expressar-se e mostrar o que vinha fazendo em suas classes. Uma das expectativas da Cades com essa tática, era proporcionar aos leitores, professores e interessados em Educação, obras escritas por profissionais como eles, em uma linguagem e realidade familiar e próxima àqueles para quem a obra se dirigiria.

Segundo a autora, foram realizados oito concursos, entre os anos de 1956 e 1963. Eram premiados o melhor trabalho de cada área de estudo e os três melhores trabalhos na avaliação geral. Os prêmios consistiam em viagens, para o exterior ou para capitais do Brasil, conforme a classificação, e dinheiro. Além disso, “todos os trabalhos julgados significativos foram publicados pela Cades, em forma de livro” (MIRANDA, p. 92).

O concurso promovia a divulgação das melhores experiências educacionais, reconhecia o professor como produtor de conhecimento e incentivava o estudo, a pesquisa e a inovação na docência para esse nível de ensino. Por ser a promotora do concurso, as obras escolhidas para publicação atendiam aos interesses da Cades. Tudo isso corroborava as ações da Campanha, com a legitimação do modelo de Ensino Secundário que preconizava e a divulgação, tanto para os profissionais diretamente comprometidos com esse ensino como para a população em geral, dos princípios que a norteavam (MIRANDA, 2019).

Nas diversas localidades em que atuou, conforme pudemos observar, a Cades diversificou-se em alguns aspectos. No texto *Cades: um ensaio sobre uma formação de*

professores de Matemática, os autores discutem, a partir de alguns depoimentos integrantes de pesquisas do Ghoem, o que consideram convergências e o que denominam diferentes visões da Cades. Defendem que havia um modelo de curso, apresentado em grande parte das narrativas lidas, e que, “no entanto, existem relatos que apresentam esse curso um pouco diferente em questão de formatação. Assim temos cursos da CADES com durações e organizações diversas” (FINATO; BARALDI; MORAIS, 2012, p. 10).

Ainda assim, é possível perceber a presença de um corpo coerente e razoavelmente coeso da Campanha em nível nacional. Isso não se deu forma aleatória. A coesão desse movimento foi provocada pela gestão da Diretoria do Ensino Secundário, que promovia encontros regulares, em nível nacional, de Inspectores Seccionais, eventos diversos com a participação de pessoas vinculadas à administração escolar, como Diretores e Secretários, eventos de pesquisa, gerais ou por área, além da criação da Casa do Professor e das Missões Pedagógicas, dentre outras ações realizadas em nível nacional.

A professora Beta (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima) relatou que o professor Armando Hildebrand, diretor da Diretoria do Ensino Secundário de 1953 a 1956, sempre realizava reuniões com os inspetores seccionais de todo o país, das quais seu pai, Lauro de Oliveira Lima, participava, muitas vezes, coordenando os trabalhos. O jornal *Gazeta de Notícias*, do Ceará, noticiou, em 10 de abril de 1960, que Lima havia participado da Reunião Anual dos Inspectores Seccionais, ocorrida em março do mesmo ano, quando obteve a aprovação do “plano das atividades da Inspeção Seccional de Fortaleza para o ano de 1960” (JORNADA..., 1960, p. 6). Nessa época, Gildásio Amado já era o diretor da Diretoria do MEC, o que mostra que ele manteve esses encontros. Em dezembro de 1963, em entrevista ao *Diário de Notícias*, Lima (1963) comentou ter promovido novo encontro de inspetores seccionais de todo o país. Nessa reunião, discutiu a Lei 4024/1961 com vistas a adequar as ações da Diretoria às suas normas. Foi, então, uma ação que percorreu todo o período em estudo nesta tese e parece ter sido, realmente, um espaço de integração, construção de conhecimento, troca de experiências e orientação no sentido de coordenar as ações da Diretoria do Ensino Secundário.

3.2 Lauro de Oliveira Lima: indícios de sua atuação em sua produção bibliográfica

Para compreender a atuação de Lauro de Oliveira Lima, buscamos sua produção bibliográfica. É uma obra extensa, com publicação de livros e artigos, desde a década de 1950 até a de 1980. Bello (2010) identificou 22 livros escritos por Lima, vários artigos publicados no Jornal O Povo, de Fortaleza, e outra série de artigos para o Jornal do Brasil. Os artigos do periódico cearense, escritos enquanto Lima atuava na Cades, foram compilados em seu livro *Escola no Futuro* (1966). A outra série de artigos, publicada entre 1978 e 1983, compõe o livro *Temas Piagetianos* (1984). Além disso, Baraldi e Gaertner (2013) relacionaram nove textos de autoria de Lima publicados na revista *Escola Secundária*, da Cades. Realizamos a leitura de parte de sua obra, então, em dois suportes: os livros e os artigos da revista *Escola Secundária*. Essa escolha se deve ao período em estudo e à originalidade dos textos.

3.2.1 Lauro de Oliveira Lima e *A Escola Secundária moderna*

Não tivemos acesso a todos os livros de Lima. Buscamos conhecê-los, em sua maioria, na *Resenha da obra do professor Lauro de Oliveira Lima*, um dos capítulos compostos por Bello (2010). Consideramos, entretanto, o alerta feito por Chartier (1990) a respeito de uma aparente contradição presente no espaço delimitado por ele como sociologia da leitura. Entre o poder do texto de condicionamento sobre o leitor e a autonomia deste como produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares, situa-se a produção histórica de sentido e a construção de uma significação. Assim, a constituição da nossa compreensão da obra de Lima é, em grande parte, atravessada pela relação entre a intencionalidade do autor dos textos (Lauro de Oliveira Lima) e seu poder condicionador da leitura, na produção de sentidos, e a autonomia leitora de José Luiz de Paiva Bello, na apropriação que fez das ideias contidas nesses textos.

Ressaltamos que o objeto de nosso estudo não é a leitura da obra completa de Lauro de Oliveira Lima. Esse primeiro olhar contribuiu para que pudéssemos escolher o foco que lançamos sobre a sua produção bibliográfica. Apesar de considerarmos importante conhecermos de maneira geral o desenvolvimento de suas ideias, interessa-nos, especificamente, aquilo que se refere à limitação temporal desta tese e ao tema nela

desenvolvido: as possíveis influências das ideias pedagógicas de Lauro de Oliveira Lima na formação de professores de Matemática no Ceará, pela Cades, entre 1953 e 1964. Feita a escolha, passamos a trabalhar diretamente com os textos selecionados.

Apresentamos, no Quadro 3, os livros de autoria de Lima, com uma síntese do tema tratado em cada um⁷.

Quadro 3 – Livros publicados por Lauro de Oliveira Lima

| | OBRA | TEMA/CONTEÚDO |
|----|---|--|
| 1. | LIMA, L. O. <i>Uma escola secundária popular</i> . Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962, 49 p. | Monografia na qual se propõe um modelo de escola secundária popular de base profissional. O conteúdo dessa monografia foi publicado como anexo no livro <i>A Escola Secundária moderna</i> (LIMA, 1962) |
| 2. | LIMA, L. O. <i>A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos</i> . Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1962. 404 p. | Este livro, em formato de manual, propõe a escola secundária embasada em princípios piagetianos. O autor defende que, nessa obra, apresenta o Método Psicogenético, criado por ele, fundamentado na teoria da psicogênese do conhecimento, do suíço Jean Piaget. |
| 3. | LIMA, L.O. <i>Tecnologia, Educação e Democracia</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. 202 p. | O autor apresenta uma análise da LDB 4.024 e de seus antecedentes. Entremeia a discussão com sugestões de soluções para os problemas criados ou mantidos pela Lei. |
| 4. | LIMA, L.O. <i>Treinamento do professor primário: uma nova concepção da escola normal</i> . Belo Horizonte: Editora do Professor, 1966. 242 p. | Bello (2010, p. 90) caracteriza a obra como “fruto do embate entre professores do Ceará para a definição da reforma do ensino normal”. Apesar de apresentar resultados de um debate ocorrido quando ainda atuava no Instituto de Educação do Ceará, Lima organizou e publicou esse livro após sua interdição pelo governo militar. |
| 5. | LIMA, L.O. <i>Escola no futuro</i> . São Paulo: Encontro, 1966. 209 p. | É composto por artigos escritos para um jornal de Fortaleza, durante o período em que esteve à frente da Cades no Ceará. O autor registrou, na introdução, que os textos “não foram modificados para serem atualizados”, permanecendo como originariamente publicados. |
| 6. | LIMA, L.O. <i>O impasse na educação</i> . Petrópolis: Vozes, 1969. 382 p. | É um livro bastante crítico que analisa o ensino no Brasil nos diversos níveis e esferas de gestão. Bello (2010, p. 91) menciona que Lima, nessa época, estava |

⁷ Em seu relato, Beta se refere a outros trabalhos de Lauro de Oliveira Lima, “*coisas que não foram editadas, por exemplo, ele tem um livro, ‘Aprender a aprender’, que não foi editado. Tem outro, ‘A má mãe’, que estou tentando editar. Esse ‘A má mãe’ eu escrevi com ele, mas o ‘Aprender a aprender’ é um livro lindíssimo!*” (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

| | | |
|-----|---|---|
| | | desempregado e foi abandonado por muitos amigos, não lhe restando “alternativas a não ser produzir saber”. |
| 7. | LIMA, L.O. <i>Educar para a comunidade</i> . Petrópolis: Vozes, 1969. 94p. | Aborda a educação nos seus aspectos sociais em questões como “natureza humana, liberdade, sistema escolar, treinamento, hábitos, sociedade, estado, valores sociais, ajustamento, auto-realização e grupos” (BELLO, 2010, p. 91). |
| 8. | LIMA, L. O. <i>Treinamento em Dinâmica de Grupo no lar, na empresa e na escola</i> . Petrópolis: Vozes, 1969. 422p. | Foi construído, inicialmente, em forma de apostilas que Lima distribuía nos cursos que ministrava sobre Dinâmica de Grupo. Além de trazer uma proposta teórica de desenvolvimento humano e relações sociais, apresenta técnicas de organização e dinamização de grupos. |
| 9. | LIMA, L. O. <i>Mutações em educação segundo Mc Luhan</i> . Petrópolis: Vozes, 1971. 64p. | Desenvolve ideias educacionais a partir de conceitos contidos num artigo escrito por Marshall McLuhan ⁸ . Bello (2010) interpreta que o livro é uma nova forma de abordar as ideias trabalhadas em <i>A Escola Secundária moderna</i> (LIMA, 1962) e <i>Escola no Futuro</i> (LIMA, 1966). |
| 10. | LIMA, L.O. <i>Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho</i> . Brasília: Editora Brasília, 1974. 274 p. | Nessa obra, o autor aborda a história da Educação brasileira tomando como fio condutor da narrativa a análise dos fatos históricos. Apesar de construir o texto a partir da cronologia dos fatos, não se prende a ela, especialmente ao narrar os momentos dos quais participou como servidor do MEC. |
| 11. | LIMA, L. O. <i>O ‘enfant sauvage’ de Illich numa sociedade sem escolas</i> . Petrópolis: Vozes, 1975. 104p. | O autor informa que esse livro, de alguma forma, retoma as ideias discutidas em <i>Mutações segundo McLuhan</i> (1971). Tece severas críticas à desescolarização defendida por Ivan Illich ⁹ em <i>Sociedades sem escolas</i> (1971). |
| 12. | LIMA, L.O. <i>Conflitos no lar e na escola: teoria e prática da dinâmica de grupo segundo</i> | Fundamenta os processos da dinâmica de grupo nas teorias piagetianas de relações humanas, isto é, na compreensão de que essas relações são fenômenos de |

⁸ Herbert Marshall McLuhan (Edmonton, Canadá, 1911; Toronto, Canadá, 1980) revolucionou a área da comunicação devido às suas reflexões sobre os efeitos da tecnologia na rotina e no pensamento do homem. Foi precursor dos estudos midiológicos e introduziu as expressões “o impacto sensorial”, “o meio é a mensagem” e “aldeia global” como metáforas para a sociedade contemporânea (O CENTENÁRIO..., 2011, p. 5).

⁹ Ivan Illich (Viena, Áustria, 1926; Bremen, Alemanha, 2002), em sua obra, questiona insistentemente as instituições e seu papel social. No livro *Sociedades sem escolas* (1971), propõe a desescolarização, principalmente pelo fato de as instituições de ensino terem se tornado burocráticas e hierarquizadoras. Postula que o ensino padronizado e homogêneo das escolas limita a imaginação dos educandos e distancia-se do ideal de levar cada indivíduo a transformar suas próprias experiências e referências em aprendizado. Para Illich, o modelo escolar vigente, especialmente na América Latina, aprofunda as desigualdades sociais (PACHIONI, 2012).

| | | |
|-----|---|---|
| | <i>Piaget</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 201 p. | interação que devem ser usados pedagogicamente na formação intelectual e moral da criança e do jovem. |
| 13. | LIMA, L.O. <i>Por que Piaget?</i> São Paulo: Senac, 1980. 46 p. | Consta como um Documento de Trabalho para o 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, realizado no Rio de Janeiro em 1980. Apresenta ideias concisas do desenvolvimento da criança de acordo com a epistemologia genética, bem como uma breve biografia de Piaget. |
| 14. | LIMA, L. O. <i>Conceitos fundamentais de Piaget: (vocabulário)</i> . Rio de Janeiro: Mobral, 1980. 179 p. | Elaborado com a intenção de apoiar os participantes do 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, aproxima-se do formato de um dicionário de termos e conceitos da teoria psicogenética. |
| 15. | LIMA, L.O. <i>Os mecanismos da liberdade: (macrossociologia)</i> . São Paulo: Polis, 1980. 376 p. | Fundamentado em Piaget, o autor “faz um tratado de sociologia a partir do estudo da interação dos indivíduos com seu meio” (BELLO, 2010, p. 114). Explica a socialização como uma etapa do desenvolvimento da humanidade na qual o ser humano é sujeito e objeto da transformação do mundo. |
| 16. | LIMA, L.O. <i>Piaget para principiantes</i> . São Paulo: Summus, 1980. 284 p. | O autor apresenta conceitos piagetianos e explicita a didática do que considera a escola piagetiana. Segundo ele, essa é sempre uma proposta intelectual de desenvolvimento, visto ser a inteligência, para o suíço, o mecanismo geral do comportamento. |
| 17. | LIMA, L. O; LIMA, A. E. S. <i>O. A juventude como motor da história: “abertura para todos os possíveis”</i> . Rio de Janeiro: Paideia, 1980. 120 p. | Escrito em coautoria com sua filha Beta, “aborda questões práticas da didática baseada nas teorias de Jean Piaget” (BELLO, 2010, p. 116) |
| 18. | LIMA, L.O. <i>Pedagogia: reprodução ou transformação</i> . São Paulo: Brasiliense, 1982. 110 p. | Apresenta uma caracterização da Pedagogia como campo profissional do educador. Na primeira edição desse livro, apresenta, com detalhes, o Método Psicogenético. Bello (2010), contudo, informa que esse capítulo é retirado do livro na segunda edição. |
| 19. | LIMA, L. O; LIMA, A. E. S. <i>O. Uma escola piagetiana</i> . Rio de Janeiro: Paideia, 1983. 79 p. | Outra obra em coautoria com Beta. Nesse livro, os autores apresentam a escola A Chave do Tamanho, explicitando o Método Psicogenético, sua fundamentação teórica e alguns princípios e instrumentos de trabalho. |
| 20. | LIMA, L.O. <i>Introdução à pedagogia</i> . São Paulo: Brasiliense, 1983. 118 p. | O autor reapresenta a Pedagogia à luz do Método Psicogenético. |
| 21. | LIMA, L. O. <i>Temas piagetianos</i> . Rio de Janeiro: | Neste livro, Lima reúne artigos escritos para o Jornal do Professor, caderno do Jornal do Brasil. Aborda temas |

| | | |
|-----|--|--|
| | Ao Livro Técnico, 1984. 118 p. | sobre crianças, alfabetização, Leis, Piaget, brinquedo e brincadeira, jogos, comunidade, inteligência, escola e escolarização, fantasia, dinâmica de grupo, conteúdos programáticos, dentre outros. |
| 22. | LIMA, L.O. <i>A construção do homem segundo Piaget</i> . São Paulo: Summus, 1984. 140 p. | “Neste livro Lauro de Oliveira Lima desmitifica de vez o preconceito de que as teorias de Jean Piaget são difíceis de serem compreendidas, já que de forma sintética repassa toda a teoria didática baseada nas ideias do biólogo suíço” (BELLO, 2010, p. 122) |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bello (2010).

Para esta tese, consideramos que a obra mais significativa de Lauro de Oliveira Lima é *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962). Esse livro foi composto no período em que ele esteve à frente da Cades, no Ceará; por isso, expressa suas ideias pedagógicas na época. No texto introdutório, *Explicação Prévia*, Lima (1962) esclarece que os textos enfeixados na obra resultaram dos trabalhos realizados por ele na Inspetoria Seccional de Fortaleza, especialmente nas atividades da Cades em “encontros de educadores, jornadas de diretores, seminários de estudos, missões pedagógicas nas cidades do interior do Estado, cursos de aperfeiçoamento de professores” (LIMA, 1962, p.1).

Para Beta, a construção do livro que, segundo o autor, acompanha a elaboração do Método Psicogenético, era, antes de mais nada, coletiva.

Tudo o que escrevia ele compartilhava antes de publicar. Partilhava, queria ouvir, queria opinião. Ele escreveu o Escola Secundária Moderna nas viagens de formação da Cades. Quando ele voltava, entregava para todo mundo ler e tinha que dar opinião sobre o que ele tinha escrito. Ele dizia que era a experiência de todos: – “Se vocês não escrevem, eu escrevo. Mas vai sair para todos.” Por isso ele oferece, no início, a todos aqueles colaboradores. Ali tem gente de todas as áreas, de Educação Física até Português (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Fizemos uso de outros livros na tese, como *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho* (LIMA, 1974), que marca os posicionamentos do autor em relação à Educação brasileira no correr do tempo, e *Escola no Futuro* (LIMA, 1966), por reunir os artigos escritos na época de sua atuação na Cades cearense.

Nosso estudo do livro *A Escola Secundária moderna* (LIMA, 1962) tem o intuito de identificar os elementos presentes nas textualizações dos nossos colaboradores, ressaltados por eles como distintivos dos cursos da Cades dos quais participaram. Essa identificação se fará, a nosso ver, na compreensão das ideias pedagógicas de Lauro de Oliveira Lima, registradas no livro, e que, segundo tanto o autor como os entrevistados, eram trabalhadas na disciplina de

Didática Geral dos cursos da Cades nas diversas áreas, além de outras ações formativas desenvolvidas pela Campanha.

Inicialmente, o suporte desses textos eram os impressos do tipo apostila. Gilvanise se refere a esse formato, pois participou de cursos da Cades, como aluna-mestra, antes da publicação da 1ª edição. Lima também comenta esse suporte inicial, justificando seu uso na incompletude das teorias, para ele, ainda em construção.

Dezenas de vezes reescritos e mimeografados para distribuição nos cursos e seminários que dirigimos, diversos em Fortaleza e no interior do Ceará, outros em Manaus, Belém, Parnaíba, Recife e interior de Pernambuco, Juiz de Fora, Londrina, Vitória e até em Brasília, a cujo professorado do *Centro de Educação Média* demos, naqueles trepidantes tempos de “mudança”, curso completo das idéias aqui expendidas, vimo-nos forçados a editá-los agora, mesmo merecendo ainda polimento e mais maturação, para atender às solicitações que nos chegam de todos os lugares onde foram discutidos. Terminamos por nos convencer de que tão cedo considerariamos definitivos os princípios e técnicas nêles desenvolvidos, já que em cada nôvo encontro tínhamos algo a modificar, a suprimir, a acrescentar... (LIMA, 1962, p. 2).

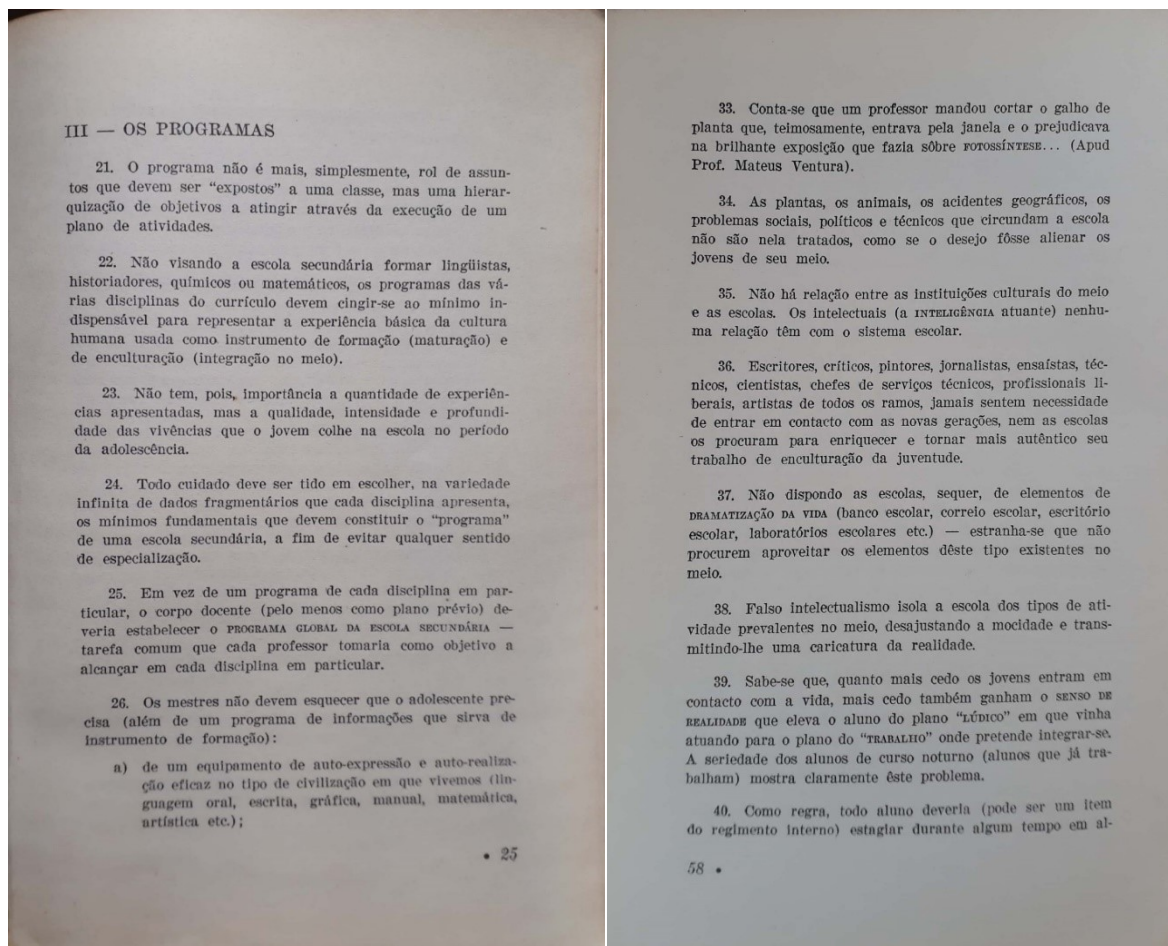
Como material ainda em construção, o formato de apostila facilitava o seu refazer, tanto pelo custo mais baixo de reprodução, pois o material poderia ser impresso em quantidade suficiente para atender à turma imediatamente em curso, como pela facilidade maior de substituir páginas, fazer intervenções em páginas prontas, dentre outros artifícios.

Pelo menos mais um dos livros de Lima foi composto dessa forma, o *Treinamento em Dinâmica de Grupo no lar, na empresa e na escola* (1969). Beta, sua filha, narra todo o envolvimento da família na produção das apostilas para os cursos de Dinâmica de Grupo, dados por Lauro. Isso mostra que tanto um livro como outro se originaram de construções conceituais do autor feitas no exercício da docência, na aplicação da teoria, em seu caso específico, da epistemologia genética de Piaget, em sala de aula. A reflexão suscitada nos cursos e as releituras dos textos o levavam a refazer esses conceitos. Beta ilustra essas releituras: *São muito lindas as anotações dele. Sobre ele mesmo. Ele escreve assim: já tinha estudado isso, mas quando li, mudei e deveria ter escrito assim, e faz a referência toda do que ele deveria ter mudado.*

Pelo caráter coletivo que o autor atribui a *A Escola Secundária moderna* (LIMA, 1962), dedica, como dito, uma página aos mais de sessenta professores da equipe que, na execução das diversas atividades da Cades, contribuiram para a elaboração e divulgação das ideias expressas no livro. Anísio Teixeira (1962, s/p) prefaciou o livro. Classifica-o como um programa de estudos elaborado pelo autor a partir da sua experiência como educador e compilado como um “método afirmativo e axiomático [que] não deve ser entendido como dogmatismo mas como formulação provocadora para estudo e debate”. Essa observação se deve à maneira como Lima

(1962) organizou o texto, isto é, como uma sequência de notas, cujos parágrafos numerados encerram, cada um, uma afirmação pertinente ao tema, numa sequência inteligível (FIGURA 6).

Figura 6 - Páginas 25 e 58 (LIMA, 1962)



Fonte: Cópia feita pela autora.

Saviani (2007) apresenta uma pequena resenha desse livro na seção *A Cades e Lauro de Oliveira Lima: Piaget e a Escola Secundária Moderna*, do capítulo *Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961 – 1969)*. Assinala que “a linguagem esquemática e prescritiva adotada, em que pese o caráter provocativo e a constante confrontação crítica com o ensino tradicional, não parece muito consentânea com o espírito do pensamento renovador” (SAVIANI, 2007, p. 308). O autor da obra, na primeira página, explica que é um livro composto por instrumentos de trabalho, alertando os leitores quanto à possibilidade de se ressentirem

de falta de unidade, por um lado, e da insistência com que se repetem certas idéias básicas, por outro. Foram trabalhos elaborados para debate, não podendo eximir-se de certo tom polêmico, que se notará ao longo das proposições, apresentadas para discussão dos grupos de estudo (LIMA, 1962, p. 1).

O autor propõe, no texto, transformações no Ensino Secundário que vão desde sua gestão em nível nacional, passando pela arquitetura e engenharia dos prédios até chegar à ação do professor em sala de aula e ao envolvimento das famílias e da comunidade em todo o processo formativo dos adolescentes e jovens. Por si só, a proposta deveria ser, naquela época, polêmica, pois era assinada por um educador com o reconhecimento do próprio MEC e prescrevia profundas mudanças no que se fazia como Ensino Secundário até então. Porém, mais do que isso, Lima (1962), ao apresentar suas ideias, muitas vezes, não só tece críticas, algumas bem contundentes, como as direciona a pessoas específicas, sem identificá-las. Por exemplo, ao falar dos processos didáticos na Escola Secundária, analisa: “É preciso que os educadores se convençam de que o chamado currículo escolar não é apenas a ‘*mobília do espírito*’, como o classificou *eminente pedagogo*” (LIMA, 1962, p.113. Grifo nosso).

Em outros momentos, critica um grupo ou classe, como os professores, orientadores educacionais, ou a figura do diretor. Nesse aspecto, ao propor um novo papel, uma nova postura, a esses profissionais, diante da necessidade de uma nova escola, desqualifica-os, ao vinculá-los a atitudes consideradas, por ele, inadequadas. Para ilustrar, destacamos alguns excertos:

Se o Diretor for um verdadeiro HOMEM, toda a educação que a escola transmite dêle emana naturalmente, sejam quantos e quais foram os técnicos e professores que com êle colaborem (LIMA, 1962, p. 48).

O excesso de interferência praticado por certos educadores na vida individual e coletiva dos jovens educandos pode revelar mania compulsiva de evidentes características neuróticas, embora hábilmente racionalizadas com apelo a teorias pessimistas sobre a natureza humana. É preciso que o educador não projete sobre os educandos seus possíveis complexos de culpa e não traduza num falso perfeccionismo suas frustrações afetivas (idem, p.89)

Os autores de livros didáticos, os organizadores de programas e os próprios mestres em seu trabalho escolar têm apenas vaga idéia do que seja graduação, seqüência e seriação do material que deve ser apresentado aos alunos para produzir nêles modificações (acomodações ou aprendizagem) (idem, p. 287).

Essa maneira de se referir a outros, usada pelo autor, como nos trechos referidos, a nosso ver, pode suscitar mal-estar em leitores que estejam, inicialmente, tendo contato com a proposta. Tida como inovadora para a época (para muitos, inovadora ainda hoje, como pudemos observar entre os nossos colaboradores), a escola secundária proposta por Lauro de Oliveira Lima demandava mudanças pessoais e profissionais profundas em relação à escola considerada tradicional.

Entendemos que essa atitude contradiz a teoria defendida pelo autor, que, no livro, assume o papel de professor e tem como leitores professores em formação, ou seja, alunos. Apesar de o texto orientar a educação de adolescentes, consideramos válida, para o caso, a premissa de que “nas relações entre professor e alunos, acima de tôdas as condições materiais, técnicas e culturais, prevalecem soberanamente, a capacidade do professor em estabelecer *empatia* com os alunos” (LIMA, 1962, p. 33, grifo do autor). Assim, cogitamos que a desqualificação, presente no texto, dos profissionais em atuação segundo o modelo vigente, muito mais os afastaria do investimento nesse novo aprendizado do que os motivaria a se recolocar frente à nova exigência.

Não trata, essa análise, do teor do projeto proposto pelo autor. Como afirmamos, a inovação apresentada, com chancela oficial, por si só já seria polêmica. Essa característica do discurso do autor, que transita entre o irônico e o agressivo, não deve ter contribuído para a aceitação de suas ideias, especialmente entre os que estavam efetivamente no trabalho escolar.

Lauro de Oliveira Lima caracteriza o livro como um guia prático para a “atividade autônoma do aluno, em oposição à aula expositiva e à direção autocrática da escola” (LIMA, 1962, p.3). O formato axiomático do texto, aparentemente, poderia provocar e encaminhar a discussão em grupos e, como ressaltamos, Teixeira (1962) corrobora essa perspectiva. Entretanto, contrariamente ao explicitado pelo autor, consideramos que essa forma de apresentação favorece que, na leitura, os conceitos sejam considerados prontos para serem assimilados, muito mais do que ideias a serem discutidas. Parece-nos que a crítica de Saviani (2007), destacada no excerto anterior, se refere a esse aspecto, ou seja, de que esse formato conduza mais a uma imposição de ideias preconcebidas do que a uma reflexão para construção de um conhecimento crítico, até porque o próprio autor faz as críticas.

Lima (1962) explicita que a perspectiva de aprendizagem adotada parte de autores como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko¹⁰. Porém, nessa época, iniciava uma aproximação teórica com a obra de Piaget, segundo ele, com o apoio de *La didactique de psychologique - Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*¹¹, de Hans Aebli, cuja primeira edição é de 1951. Eduardo Diatahy, em sua entrevista, comentou:

Nesta época eu traduzi “La didactique de psychologique - Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget”, do Hans Aebli, um alemão suíço que trabalhou com Piaget e que pegou a teoria da gênese na criança do número, da massa, do espaço, e todos aqueles estudos de Piaget até formar as estruturas mentais, até o raciocínio hipotético dedutivo e tudo isso, e jogou nas disciplinas. Eu traduzi esse livro e levei para o Rio de Janeiro. Conversei com Anísio Teixeira para ele mandar publicar. Foi no tempo em que fui expulso [da Universidade] e o livro apareceu publicado na Editora Nacional com o nome de outra pessoa. Coisas da ditadura (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Aebli foi o primeiro educador a aplicar a teoria psicogenética de Piaget à didática. Declarando-se inspirado nele, Lauro de Oliveira Lima (1962) iniciou um processo semelhante com a proposição/aplicação de técnicas de ensino e de aprendizagem embasadas na teoria piagetiana. A esse conjunto de técnicas atribuiu o nome de Método Psicogenético. Ele mesmo indica que essa era uma “nova posição” que estava assumindo naquele momento. Com base em sua história e no teor de suas publicações posteriores, avaliamos que essa posição não foi abandonada depois.

O manual é composto a partir de questões mais amplas da organização escolar e chega até à sala de aula com orientações para a atuação do professor, além de discutir as relações da escola com a comunidade, envolvendo os pais dos alunos e o contexto mais amplo em que a instituição está inserida. Na primeira parte, trata de temas estruturais: o currículo, os fins da educação, o planejamento escolar, a relação entre escola e comunidade, o papel do diretor, a orientação escolar e a construção de processos disciplinares que primem pela aquisição, por parte dos educandos, de “plena consciência da responsabilidade pessoal” (LIMA, 1962, p. 90). A segunda parte enfoca os processos escolares: planejamento de curso, livros didáticos, processos didáticos e manejo de classe. Na terceira parte, o autor cuida da organização do

¹⁰ John Dewey (EUA, 1859-1952); Édouard Claparède (Suiça, 1873-1940); Jean-Ovide Decroly (Bélgica, 1871-1932); Maria Montessori (Itália, 1870-1952); Alfredo Miguel Aguayo (Cuba, 1866-1943); Manoel Bergström Lourenço Filho, (Brasil, 1887-1970); Anton Semyonovich Makarenko (Ucrânia, 1888-1939). Estudiosos da Educação, fazem parte do grupo que buscou renovar a escola e a educação no final do século XIX e início do século XX. Suas teorias embasam, ou constituem, os conhecimentos defendidos pela Escola Nova (GOMES; REIS, 2017; GOMES, 2011; MAIA, 2015; VIDAL, 2013; ALMEIDA, 1984)

¹¹ No Brasil, a tradução dessa obra, feita por João Teodoro D’Olim Marote, foi publicada em 1971 pela Companhia Editora Nacional.

ensino: motivação, orientação aos estudantes sobre como estudar individualmente, técnicas de trabalho em grupos, avaliação da participação do aluno nos trabalhos propostos e avaliação de comportamento. A orientação da aprendizagem é o tema da quarta parte, que contempla vários instrumentos para acompanhamento e planejamento dos processos de ensino e métodos de ensino voltados para a aprendizagem do aluno. A quinta e última parte lida com instrumentos de verificação do rendimento: notas, provas, exames e promoção. Compõem, ainda, o livro, apêndices nos quais o autor incluiu dois anteprojetos de escolas secundárias: *Uma Escola Secundária Popular* e *Uma Escola Secundária Popular de Base Profissional*. O terceiro apêndice, intitulado *Características fundamentais da organização realista (moderna) do processo educacional em comparação com o da escola tradicionalista*, é um quadro comparativo, de autoria de Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes. Em sua entrevista, Diatahy comentou ter feito esse estudo: “*Ele [Lima] publicou um livro sobre as técnicas modernas do ensino secundário, eu dei um texto que ele gostou muito e anexou como apêndice do livro*” (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

No primeiro capítulo, Lima (1962) fez um estudo comparando as escolas profissionais e as escolas secundárias, vinculando as primeiras ao “povo trabalhador” e as segundas às “elites sociais”. Evidenciou que os organizadores das escolas secundárias cuidaram para que elas não se popularizassem e se mantivessem seletivas, chamando a atenção para o fato de que essa preocupação perdurava “embora de maneira sub-reptícia, apesar da democratização de que se diz ter sido impregnado o sistema escolar” (LIMA, 1962, p. 13).

Salientou que os movimentos de democratização da educação fizeram com que o povo solicitasse as escolas secundárias também para si, apesar de seu caráter elitista. Para Lima (1962), a escola era, na visão do povo, uma forma de ascensão para as classes privilegiadas, no entanto, a sua popularização destruía essa possibilidade. Afirmou que essa escola precisava ser repensada de maneira a “fornecer aos jovens as técnicas fundamentais de trabalho e aquisição de cultura” (LIMA, 1962, p. 13).

A partir dessa explanação, propôs, no texto, um currículo “moderno”, explicitando as características de cada disciplina, nos currículos tradicional e proposto, e sua permanência, ou não, no ensino secundário. Mantendo a forma axiomática e a numeração dos parágrafos, identificou cada disciplina pelo nome e descreveu as características e objetivos de cada uma para atender à modernidade. Transcrevemos, a seguir, excertos relativos às áreas de estudo elencadas por Lima (1962, p. 14-18) como componentes do currículo e, de forma a dar melhor

noção de sua concepção de escola secundária, explicitando o detalhamento apresentado apenas para algumas:

21. Vernáculo – No moderno currículo, o vernáculo não visa à formação de “literatos” (escritores, poetas, oradores etc.) mas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, à maturação do pensamento operatório, através da linguagem. Visa, portanto, a dar ao indivíduo um “instrumento de pensamento”. Com isto, elimina-se, por si mesmo, o latim, que aparecia no currículo, com a mesma desculpa.
22. Línguas Estrangeiras – [...] a aprendizagem de línguas estrangeiras (como o latim) é hoje uma especialização para pequenos grupos. O próprio ritmo da escola secundária não é favorável à aprendizagem destas disciplinas, melhor feita em instituições especializadas que disponham dos complexos recursos técnicos que hoje são empregados para rápida e eficiente aprendizagem de línguas estrangeiras. A escola secundária popular deve atender antes às necessidades do país como nação em desenvolvimento.
23. História e civismo [...]
24. Geografia e estudo do meio físico [...]
25. Ciências físicas e naturais (Física, Química, Biologia, Mineralogia, Geologia, Astronomia etc.) [...]
26. Matemática – só a Matemática dá ao pensamento sua plena operacionalidade, uma ciência é tanto mais científica quanto mais matematizada. Foi esta invenção do homem que lhe permitiu sobrepor-se à congesta multiplicidade dos fenômenos e atingir o plano conceitual com que reestrutura o universo à sua semelhança. O fenômeno da linguagem comum, impregnada do pluralismo inconcebível da realidade, unifica-se e simplifica-se pelo pensamento lógico através da linguagem Matemática. O homem moderno não pode dispensar este poderoso instrumento de pensamento abstrato e mal fazem os pedagogos que, desconhecendo sua natureza hipotético-dedutiva, tentam reduzi-la ao plano da intuição pela generalização do emprego de recursos de concreção. A precocidade com que esta disciplina é introduzida nos currículos é responsável por esta contrafação de sua natureza, sendo uma disciplina que opera no plano lógico, não pode ser ministrada antes que se desenvolva no jovem o pensamento hipotético-dedutivo.
27. Artes [...]
28. Educação para o lazer [...]
29. Formação profissional (ou Pré-vocacional) – como escola popular, destinada, brevemente, a todos os adolescentes (observe-se a violenta expansão deste setor do sistema escolar), não pode descurar-se da formação profissional dos adolescentes, quer promovendo na própria escola a iniciação profissional, quer supervisionando a iniciação profissional feita nas instituições de serviço, comércio, indústria e agricultura existentes na região. Não é crível que os adolescentes terminem a escola média inteiramente incapazes de ganhar sua própria vida.
30. Técnicas fundamentais da vida moderna [...].

Em sua proposta, Lima (1962) reorganizou as disciplinas, não levando em consideração a divisão então vigente por área do conhecimento¹². Indicou atualizações nos objetivos, conteúdos e métodos de cada uma delas e a exclusão das disciplinas de língua estrangeira. Introduziu a Educação para o Lazer advogando que, com o avanço tecnológico, seria necessário aprender a usar o tempo livre. A prática de esportes, além de instrumento de educação para o desenvolvimento da autodisciplina e da socialização, poderia ser uma opção saudável para

¹² O autor tem como referência a organização curricular de 1942, que apresentamos no capítulo anterior. Entretanto, em alguns momentos, seu trabalho contempla uma discussão coetânea com a LDB 4024, de 1961, que acabara de ser promulgada, pois o autor participou ativamente dos debates que antecederam sua publicação.

ocupar esse tempo ocioso devido às possíveis mudanças nas relações de trabalho. Também incluiu estudos de formação profissional e de técnicas da vida moderna. No primeiro, recomenda que a escola deveria iniciar a formação profissional do adolescente, promovendo, ela mesma, esse aprendizado ou acompanhando essa iniciação em espaços diversos de trabalho. Como técnicas da vida moderna, sugeria os conhecimentos básicos de eletricidade e eletrotécnica, condução de diversos tipos de veículos, uso de máquinas de escrever e calcular, utilização dos meios de comunicação e de serviços bancários, públicos ou mesmo particulares.

O currículo deveria atender ao apelo desenvolvimentista da nação. Na época, as ideias sobre as trajetórias para esse desenvolvimento eram diversas, mas havia quase uma unanimidade nacional sobre a necessidade de caminhar para o fim do subdesenvolvimento. Pelo que apresentou em seu livro, o autor também buscava esse rumo.

Ainda na mesma obra, Lauro de Oliveira Lima preconizou que os docentes do Ensino Secundário deveriam realizar seu trabalho de maneira concatenada, integrando as diversas disciplinas que, a seu ver, não constituíam unidades isoladas que tivessem finalidade em si mesmas. As unidades didáticas deveriam compor um todo significativo que atendessem à necessidade de maturação dos educandos, integrando-os ao meio social, especialmente em relação ao trabalho. O planejamento deveria ser, então, um trabalho de equipe, que envolvesse todos os docentes da escola. Para ele,

o adolescente deveria sentir que todos na escola, do vigilante e servente ao diretor, visam ao mesmo objetivo, e que toda atividade, seja qual for o setor, o aproxima cada vez mais da meta comum: a sua maturação (formação de sua personalidade) e sua integração no meio social (LIMA, 1962, p. 24).

Quanto aos programas de disciplinas do curso secundário, cumpria que fossem organizados de forma a provocar a reflexão e a capacidade de julgamento. Não era objetivo do Ensino Secundário a formação de especialistas e sim a preparação dos jovens para a vida social. Na concepção de Lima (1962, p. 26-27),

os programas não devem ser encarados como conhecimentos que devem ser assimilados necessariamente, mas

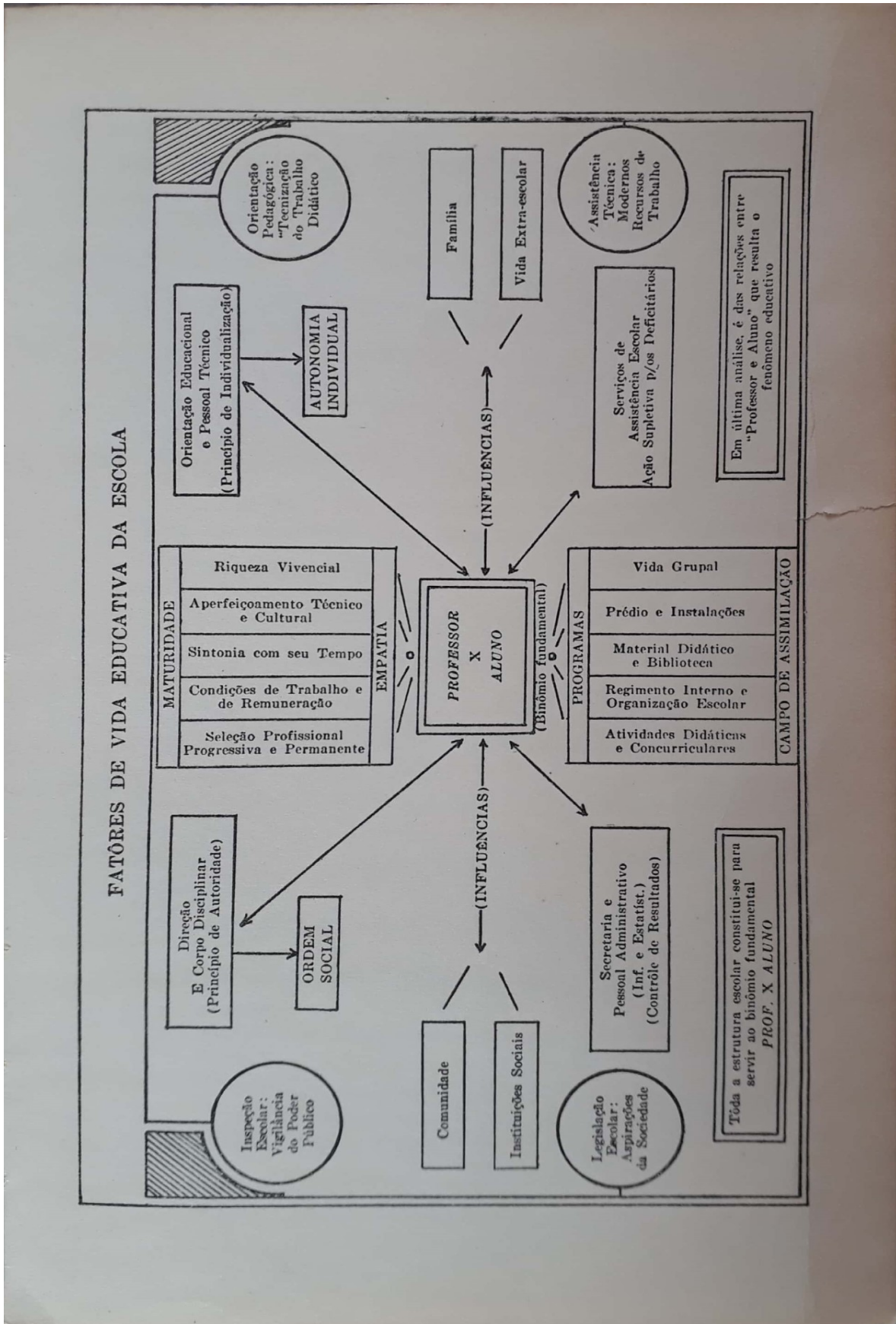
- a) uns, como instrumentos gerais de trabalho e meios para alcançar planos superiores (Línguas, Artes, Matemática e outras habilidades) (desenvolvimento de aptidões e aquisição de habilidades);
- b) outros, como instrumentos de reflexão, julgamento e avaliação (Literatura, História, apreciação artística e Filosofia (criação de valores);
- c) outros, finalmente, como instrumentos de trabalho e de criação (artesanatos e ciências) (instrumentos de ação).

Diante dessa proposta, caracterizou o papel do diretor da escola, da secretaria escolar, do pessoal técnico e administrativo, do professor, do orientador educacional e dos educandos,

além de discutir materiais didáticos, prédio, instalações para que os programas se efetivassem (FIGURA 7). Vinculou os programas a um planejamento global que orientasse a sua criação e execução. Esse planejamento global, construído por toda a escola, conduziria os diversos segmentos da instituição ao eficiente estabelecimento das relações entre o professor e os educandos. O autor recomendava que tudo deveria existir na escola para permitir que o professor, “um indivíduo maduro”, exercesse influência sobre “um ser imaturo” (LIMA, 1962, p.32).

Destinou estudos à escolha e ao uso de livros didáticos. Distinguiu dois tipos de livros didáticos: os indicados para treinamento e os que fornecem informações. Os primeiros, recomendava que fossem iguais para toda a turma, pois apresentam atividades típicas para treinamento coletivo (livros de exercícios, como os de Línguas). Para o segundo tipo, recomendava não adotar livro único, o que possibilitaria que os educandos adquirissem conhecimento sobre o tema a partir de autores diversos. Para Lima (1962, p. 107), o ideal seria que cada disciplina tivesse uma biblioteca especializada mínima, proporcionando o contato com a “relatividade das opiniões de determinados autores”.

Figura 7 – Esquema das relações e procedimentos na escola (LIMA, 1962, p. 37)



Fonte: Cópia feita pela autora.

Para o manejo de classe, sintetizou técnicas de incentivo, pois partia do princípio de que “o bom professor não trabalha pelo aluno: faz o aluno trabalhar com entusiasmo” (LIMA, 1962, p. 112). Sugeriu a alternância entre trabalhos individuais e em grupo e a promoção da aprendizagem da compreensão de textos. Sustentava que, com esses dois fundamentos, ficaria assegurada a capacidade de aprender de forma autônoma. Para isso, recomendava diversas técnicas a serem aplicadas pelo professor como, por exemplo, proporcionar leituras coletivas associadas a questionamentos ao texto, uso de desenhos, encenações, júris simulados, dentre outras. Lima sistematizou propostas relativas à postura do professor em sala de aula de forma que o docente tivesse prestígio entre os alunos. Defendia que a capacidade de ensinar era a promotora do prestígio necessário para que os educandos admirassem o mestre. Com essa ideia, considerava necessário que o docente dominasse o conteúdo a ensinar, tivesse claros os objetivos a alcançar, promovesse a interdisciplinaridade, respeitasse as individualidades, ouvisse mais e falasse menos. Propôs um modelo de *Ficha de apreciação da atitude do professor (julgamento feito pelos alunos)* (LIMA, 1962, p. 128, 129), na qual o docente seria avaliado como pessoa humana, como incentivador da aprendizagem, como especialista em sua disciplina, como planejador, como técnico em didática e como perito em diagnosticar o rendimento escolar. Orientava tanto o professor quanto o aluno sobre o uso da Ficha (FIGURA 8).

No capítulo destinado à organização da comunidade escolar para o trabalho educativo, o autor guia o professor sobre formas de motivação e os estudantes sobre como estudar individualmente. No restante do capítulo, justifica o uso e propõe técnicas de dinâmica de grupo. Um capítulo é reservado para orientação da aprendizagem, e nele, são desenvolvidos, com mais detalhes, alguns conceitos piagetianos. Por exemplo, explica-se que “a maturação e a aprendizagem fazem o indivíduo passar, progressivamente, da área dos comportamentos senso-motores para a das condutas reflexivas” (LIMA, 1962, p. 239, 240), ou ainda que, para que uma “atividade produza aprendizagem, o mestre terá que ativar os esquemas de assimilação do aluno” (LIMA, 1962, p. 241, 242). Neste ponto, consideramos interessante ressaltar a pertinência das ideias de Lima (1962) em relação ao que discute Hans Aebli (1974, p. 84):

A história do pensamento da criança é, assim, a história de seus esquemas de assimilação e dos conhecimentos que resultam de sua aplicação às coisas. Começando pela simples incorporação dos objetos nos esquemas sensório-motores, encaminha-se para uma assimilação dos fenômenos por noções e operações cada vez mais ricas, mediadoras, no homem adulto, de uma visão filosófica e científica do mundo.

Figura 8 – Ficha de apreciação da atitude do professor (LIMA, 1962, p. 128, 129)

FICHA DE APRECIACÃO DA ATITUDE DO PROFESSOR
(julgamento feito pelos alunos)

Estabelecimento: Curso: Turma: Turno:
Nome do professor: Disciplina:

| ASPECTOS PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS OBSERVADOS | | JULGAMENTO | | | | |
|--|--|------------|-----|------|-----|-----|
| I. | O PROFESSOR COMO PESSOA HUMANA: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 1. Você gosta dele como pessoa humana? | | | | | |
| | 2. Parece realizador e feliz em sua função de professor? | | | | | |
| | 3. Parece gostar de conviver com os jovens? | | | | | |
| | 4. É acessível e humano quando você tem problemas? | | | | | |
| | 5. É verdadeiro educador (mentor da juventude)? | | | | | |
| II. | O PROFESSOR COMO INCENTIVADOR DA APRENDIZAGEM: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 6. Anima-o e incentiva-o como a um amigo? | | | | | |
| | 7. Está realmente interessado em seu progresso intelectual? | | | | | |
| | 8. Trata-o como "pessoa jovem", mas que merece respeito? | | | | | |
| | 9. É leal, não exigindo de você mais do que pode dar? | | | | | |
| | 10. É justo e criterioso ao julgar seu esforço? | | | | | |
| III. | O PROFESSOR COMO ESPECIALISTA EM SUA DISCIPLINA: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 11. Sabe, realmente, a disciplina que ensina? | | | | | |
| | 12. Tem, realmente, uma visão ampla e global da matéria? | | | | | |
| | 13. Perde-se em detalhes e minudências de especialista? | | | | | |
| | 14. É capaz de descer ao nível dos alunos em suas aulas? | | | | | |
| | 15. Dá aula como quem se compraz com a própria sabedoria? | | | | | |
| IV. | O PROFESSOR COMO PLANEJADOR: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 16. Segue planejamento rigoroso e objetivo? | | | | | |
| | 17. Informa-se sobre etapas de desenvolvimento do programa? | | | | | |
| | 18. O planejamento está de acordo com a capacidade da classe? | | | | | |
| | 19. É homem mentalmente organizado, coerente e lúcido? | | | | | |
| | 20. Dá volume de matéria impossível de assimilar? | | | | | |
| V. | O PROFESSOR COMO TÉCNICO EM DIDÁTICA: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 21. Você diria dele que "este sabe dar aula"? | | | | | |
| | 22. Você precisa esforçar-se para prestar atenção à sua aula? | | | | | |
| | 23. Parece preocupado apenas em "recitar" o programa? | | | | | |
| | 24. Adota, invariavelmente, o mesmo método? | | | | | |
| | 25. É destes que "metem a matéria na cabeça do aluno"? | | | | | |
| VI. | O PROFESSOR COMO PERITO EM DIAGNOSTICAR O RENDIMENTO ESCOLAR: | SIM | sim | DÚV. | não | NÃO |
| | 26. As arguições, tarefas e provas visam apenas memorização? | | | | | |
| | 27. Os alunos realmente inteligentes destacam-se em sua aula? | | | | | |
| | 28. Exige que você reproduza textualmente o que ele diz? | | | | | |
| | 29. Exige que você saiba coisa que ele não ensinou? | | | | | |
| | 30. É leal em respeitar os critérios de julgamento? | | | | | |

Use o verso para falar sobre os métodos adotados em aula e oferecer sugestões

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">CONVENÇÕES ADOTADAS:</p> <p>SIM — Tenho absoluta certeza: afirmação incontestável. sim — Tenho certeza relativa: afirmação com restrições. DÚVIDA — Não sei responder a este item: não formei opinião. não — Tenho certeza relativa: negação com restrições. NÃO — Tenho absoluta certeza: negação incontestável. Discuta com seus colegas antes de responder ao questionário.</p> | <p style="text-align: center;">COMO MARCAR SUA OPINIÃO:</p> <p>FAÇA UM "X" NO QUADRADITO QUE CORRESPONDA À SUA OPINIÃO. Os "sim" e "não" com letra maiúscula ou minúscula dão seu grau de certeza. Seja criterioso!</p> |
|--|--|

OBSERVAÇÕES:

- Este julgamento pode ser individual ou em equipe. Quando individual poderá ser anônimo para evitar "viagens" de alguns mestres que não têm o espírito bastante democrático para aceitar este tipo de apreciação de seu comportamento como educador.
- Quando feito em equipe, o julgamento deve resultar de discussão sobre cada item, de modo que o resultado expresse, realmente, a opinião de toda a equipe. Enquanto todos os membros da equipe não chegarem a um acordo não deve ser feito o julgamento.
- O julgamento em equipe tem a vantagem de levar os jovens a "conscientizar" os problemas dos professores. Na discussão aparecerão "explicações" para determinadas atitudes que não foram bem compreendidas por um ou outro. Resolve muito mal-entendido.
- Todos os alunos já possuem opinião formada de seus professores sobre todos estes itens. A ficha visa apenas explicitá-las e dar ao orientador pedagógico e ao orientador educacional a medida da "empatia" conseguida pelos mestres no trato com os alunos.

Fonte: Cópia feita pela autora.

Além desses, outros conceitos piagetianos compõem a sequência do capítulo de Lima (1962). Discutem-se temas como maneiras de fazer a apresentação da matéria a ser trabalhada em sala, o papel dos sentidos na aprendizagem, a gradação, a sequenciação e a seriação na aprendizagem, a fixação da aprendizagem pela aplicação, técnicas de resolução de problemas, processos associativos na aprendizagem, aprendizagem como um processo analítico-sintético. Toda a discussão é feita, como o próprio autor afirma, com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget aplicada à educação por Aebli (1974).

Por fim, são estabelecidas as bases para a verificação do rendimento escolar, com considerações sobre julgamento e nota, orientação de provas e exames e promoção na escola secundária. Lima defendia que, pelo menos teoricamente, não deveria haver reprovação. Considerava que, se o objetivo da escola era promover a integração social e a maturação, o aluno que não conseguisse “ajustamento e promoção nas escolas gerais (primária e secundária) deveria ser ‘hospitalizado’, isto é, receber tratamento clínico especializado”. Ressalvava que, até a “plena maturação democrática de oportunidade ‘para todos’”, deveria ser dada a oportunidade educacional “aos mais aptos, independente de classe social ou econômica, vez que a educação destes tem maior interesse social” (LIMA, 1962, p. 329, 330). Argumentava que a escolha dos mais aptos não seria feita por seleções de emergência, como vestibular ou exame de admissão, mas por meio de um longo e meticuloso período de observação. Recomendava, ainda, que o conceito de reprovação fosse substituído pelo de recuperação.

No primeiro apêndice, Lima (1962) novamente defendeu a popularização da escola secundária. Foi bastante contundente ao assinalar que a reforma dessa escola não ocorria para atender às elites que queriam manter o privilégio desse nível educacional. O caráter “aristocrático” da escola secundária impedia a permanência e o sucesso das classes populares. Em termos gerais, são apresentados alguns aspectos dessa escola, a exemplo do currículo que, em termos de disciplinas, teria uma base comum mínima para formação geral e uma parte diversificada de iniciação à formação profissional. Propõe-se um ano letivo flexível, adaptado às realidades regionais, com períodos curtos de férias ao longo do ano letivo. Essas ideias são basilares para o projeto apresentado no segundo apêndice, que é um anteprojeto de Escola Secundária Popular de Base Profissional.

Lima informa que esse anteprojeto foi “apresentado ao MEC por solicitação da Diretoria de Ensino Industrial como substitutivo ao projeto de GINÁSIOS INDUSTRIAIS” (LIMA, 1962, p. 377). O projeto se restringiu ao primeiro ciclo (ginasial) do Ensino Secundário e previu

atividades em tempo integral. O primeiro turno teria cinco horas diárias de atividades, distribuídas em seis dias, quatro com atividades curriculares e dois com atividades extracurriculares. O segundo turno, com três horas diárias, seria realizado em:

- a) oficinas
- b) institutos especializados (de línguas, por exemplo)
- c) “ateliers” (pintura, escultura, etc.)
- d) empresas (comerciais, agrícolas ou industriais)
- e) serviços ou repartições, etc., etc. (da própria escola (se os possuir), da comunidade (na maioria dos casos).

(De acordo com os recursos da comunidade) (LIMA, 1962, p. 378).

Envolvia-se, assim, toda a comunidade na formação profissional do adolescente, sugerindo-se o aproveitamento do sistema escolar existente, bem como os professores em exercício. Não obstante, era recomendado a eles receber treinamento em novas técnicas didáticas.

O ano letivo não se vinculava ao ano civil, podendo ser iniciado em qualquer época. A cada 45 dias de aula, haveria um intervalo de, pelo menos, uma semana para descanso. A exigência era o cumprimento de 1.440 horas anuais de atividades escolares e profissionais e do ciclo completo de quatro anos, ou seja, 5.760 horas. Há o detalhamento de todas as atividades necessárias ao funcionamento do curso secundário referente às disciplinas a serem ministradas, à carga horária de cada uma, à qualificação do corpo docente, às relações com a comunidade, ao papel do diretor, à forma e guarda dos registros, às idades dos educandos em cada série, aos conselhos escolares, enfim, a tudo o que deveria ser desenvolvido na escola e nas instituições parceiras para a boa formação cultural e profissional do educando.

A Escola Secundária Moderna foi o livro proposto para 15 cursos da Cades, distribuídos pelo país, no início de 1963 (CADES..., 1963, p. 8). Pinto (2008) assevera que em 1964, foi adotado em todos os cursos da Cades no país (PINTO, 2008). Saviani (2007, p. 308) concluiu que essa obra,

a julgar pelas sucessivas reedições, teve ampla divulgação na década de 1960, ganhando uma sobrevida na década de 1970, quando operou como contraponto à visão behaviorista na orientação da prática docente, sob a égide da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007, p. 308).

Entretanto, a obra chegou a fazer parte da lista de livros proibidos no regime militar (BELLO, 2010). Baraldi e Gaertner (2013) comentam que, na 8ª edição, há um prefácio explicando que foram feitas mudanças em relação às edições anteriores para evitar os problemas que haviam ocorrido. Essa edição é de 1971, o que pode indicar uma preocupação com a censura feita anteriormente ao livro.

3.2.2 Artigos de Lauro de Oliveira Lima publicados na revista *Escola Secundária*

A revista *Escola Secundária*, conforme relatamos, era um meio privilegiado de circulação das ideias da diretoria do Ensino Secundário em especial no que se referia à Cades. Entre março de 1959 e junho de 1961, Lauro de Oliveira Lima publicou dez artigos nessa revista. Dentre os dezenove números publicados, nove trazem textos de sua autoria, a maioria abordando temas gerais da Educação, como reformas no ensino e gestão da educação. Há, também, textos sobre didática geral e específica de algumas áreas. A revista era organizada em seções que agrupavam os textos de acordo com o tema. Baraldi e Gaertner (2013, p. 78) assim caracterizam essas seções:

notas ou mensagens da redação e artigos de cunho geral ou legislativo relativo à escola secundária; os artigos das áreas específicas; e, para finalizar, o relatório ou noticiário da CADES [...] em algumas edições aparece o Consultório da CADES, seção destinada às respostas das correspondências de professores que expressavam suas dúvidas sobre conteúdos específicos de suas disciplinas.

No Quadro 4 estão relacionados os artigos publicados por Lima e identificados, para cada texto, o volume, a data de publicação, a seção em que o texto foi inserido e a identificação das páginas que ocupou na revista:

Quadro 4 – Publicações de Lauro de Oliveira Lima na revista *Escola Secundária*.

| REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA: textos de Lauro de Oliveira Lima | | | | | |
|---|------|-----------|-----------------------|---------|--|
| Seq. | Vol. | Data | Seção | Páginas | Título |
| 1. | 8 | Mar. 1959 | Artigo de cunho geral | 7-10 | <i>Sugestões aos Pais (Com Relação à Educação dos Filhos nos Colégios)</i> |
| 2. | 8 | Mar. 1959 | Línguas Estrangeiras | 64-65 | <i>Análise de provas parciais de Inglês</i> |
| 3. | 9 | Jun. 1959 | Didática Geral | 14-18 | <i>Roteiro de Organização de um Plano de Curso</i> |
| 4. | 10 | Set. 1959 | Artigo de cunho geral | 4-9 | <i>Por Que só a Escola Não Evolui?</i> |
| 5. | 11 | Dez. 1959 | Artigo de cunho geral | 14-20 | <i>Metas de Aperfeiçoamento para as Escolas Secundárias do Ceará</i> |
| 6. | 12 | Mar. 1960 | Artigo de cunho geral | 10-13 | <i>A Reforma do Ensino e a Dúvida Metódica</i> |
| 7. | 13 | Jun. 1960 | Artigo de cunho geral | 5-11 | <i>Uma Nova Forma de Atuação Regional do Ministério da Educação</i> |
| 8. | 14 | Set. 1960 | Didática Geral | 18-21 | <i>O Caderno Controlado do Professor Malba Tahan</i> |

| | | | | | |
|-----|----|-----------|-----------------|---------|---|
| 9. | 15 | Dez. 1960 | Canto Orfeônico | 119-123 | <i>Orfeonização da juventude cearense</i> |
| 10. | 17 | Jun. 1961 | Didática Geral | 10-13 | <i>Relações entre o Professor e o Aluno</i> |

Fonte: organizado pela autora a partir de Baraldi e Gaertner (2013).

Dentre os textos publicados, o artigo de cunho geral de março de 1959 está reproduzido, na íntegra, no livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962, p 72-79), com o título *Estabelecimento de relações da escola com a família*. Trata da relação dos pais com a escola, com os professores, com os alunos (seus filhos e os colegas deles) e com a sociedade. Essas relações são orientadas por sugestões de ações e posturas aos pais para a boa educação familiar, escolar e social dos filhos adolescentes. O artigo *Relações entre o Professor e o Aluno*, de junho de 1961, foi também reproduzido no livro com o título mudado para *Como fazer o Planejamento Global*, comentado anteriormente neste estudo¹³.

O artigo *Roteiro de Organização de um Plano de Curso* é uma compilação ou uma síntese de ideias sobre o planejamento escolar desenvolvidas no livro. Esse texto é estruturado a partir dos temas: organização do tempo; planejamento da atividade do professor; planejamento da atividade do aluno; indicação bibliográfica (uso do livro didático); uso de material didático; objetivos; planejamento de “situações-problemas”; interdisciplinaridade; infraestrutura para a realização do planejamento.

O artigo *Análise de provas parciais de Inglês* analisa avaliações realizadas em 60 escolas secundárias cearenses, atividade realizada para atender a Inspeção Seccional. O texto foi entregue aos diretores para divulgação entre os professores. Critica algumas avaliações pela falta de critério na elaboração ou na correção das questões respondidas pelos alunos. Em algumas provas, sublinha a esperteza do aluno em responder em duplicidade a questão, deixando ao professor a escolha da opção correta para correção. Adverte que essa atitude deve ser fortemente desencorajada pelo mestre. Desresponsabiliza, em parte, os professores pelos equívocos cometidos, atribuindo-os à escassez de tempo para elaboração e correção das avaliações. Sugere que as instituições reduzam o número de avaliações escritas e deem mais tempo ao professor para corrigi-las.

O volume 10, de setembro de 1959, traz o texto *Por Que só a Escola Não Evolui?*. Nesse texto, Lima (1959, p. 5) voltou a criticar a escola secundária, taxando-a de “acadêmica, verbalista, intelectualista, abstrata, sem qualquer conexão com a realidade brasileira”.

¹³ A sistematização das ideias desse artigo está apresentada na Figura 7, que se encontra impressa também na revista.

Asseverou que o salário pago ao professor cearense só não era mais alto do que o do professor do Colégio Pedro II. Conclamou, então, os professores a desenvolverem, no Ceará, nova consciência educacional, colocando-se prontos a discutir uma nova escola secundária que pudesse incluir a realidade local e regional no currículo, que se aproximasse da realidade vivida pelos adolescentes, que os ajudasse a se posicionar diante daquela realidade com capacidade para, conhecendo-a, transformá-la.

Nesse texto, Lima refere-se à Cades como equipamento competente para contribuir com essa construção. Sugeriu que os educadores enviados pelo MEC, em conjunto com os professores da Cades cearense, formavam uma equipe capaz de fornecer aos alunos-mestres, professores do Ensino Secundário, a experiência, a cultura e a técnica necessárias à constituição da escola secundária pretendida.

Em dezembro de 1959, Lima propôs a renovação dos ginásios e colégios cearenses, sugerindo oitenta e seis *Metas de Aperfeiçoamento para as Escolas Secundárias do Ceará*. O gatilho para o texto foi sua percepção de que a unidade existente entre as escolas prejudicava seu crescimento. Postulou que não seria do interesse público que os colégios com menores recursos financeiros bloqueassem o crescimento de outros com melhor situação financeira, em nome de uma “unidade de classe”. Alegou que uma saudável disputa por aperfeiçoamento deveria se estabelecer, pois não lhe parecia aceitável que os diretores colocassem os interesses do grupo acima do bem comum. Sugeriu mudanças estruturais, como a instalação da Orientação Educacional, do Círculo de Pais e de reuniões docentes semanais, bem como a criação das salas-ambiente. Propôs atualização curricular, metodológica e nos procedimentos disciplinares e o uso de equipamentos e materiais de apoio à aprendizagem. Todas as propostas tinham, por base, as ideias educacionais d’*A Escola Secundária Moderna*.

No volume 12, de março de 1960, Lima publicou *A Reforma do Ensino e a Dúvida Metódica*. Baraldi e Gaertner (2013) analisam o texto. Para as autoras, Lauro de Oliveira Lima critica a inércia dos educadores diante da necessidade de reformular o Ensino Secundário. Enfatizam que o autor

alerta a todo instante da urgência de se estabelecer a dúvida metódica como forma de pensamento dos educadores que se recusam a discutir sobre o currículo escolar inchado e que não favorece o amadurecimento dos adolescentes frente à modernidade que se mostra, ou seja, não vê a escola como fonte de conhecimento para o homem moderno (BARALDI; GAERTNER, 2013, p. 136).

Em junho de 1960, Lima ampliou suas ideias no artigo *Uma Nova Forma de Atuação Regional do Ministério da Educação*, no qual avaliou o MEC antes e depois da Inspetorias Seccionais e a evolução da Cades a partir da atuação dessas inspetorias.

Ainda no mesmo ano, no volume de setembro, o autor discutiu o uso dos chamados “cadernos controlados”, proposta de Malba Tahan para os alunos. Argumentou que o uso do caderno não era novo, mas a “cientifização” de seu uso, sim. Segundo Lima, era isso que o autor da proposta sugeria: o uso do caderno controlado como técnica didática, numa “aventura intelectual” de reconstrução do conhecimento. “Aquilo que era de um autor, passa a ser uma realização pessoal” (LIMA, 1960, p. 20). Na última edição do ano de 1960, Lima publicou *Orfeonização da Juventude*, texto em que afirmou que o grau de culturação de um povo pode ser medido pela espontaneidade de seu canto coletivo.

É importante observar que há coerência entre todas essas publicações que comentamos. Nelas, percebe-se sempre uma defesa da escolarização como instrumento de maturação e integração do educando ao meio social, considerando a preparação para o trabalho como parte dessa integração; a luta pela democratização da educação e a defesa da escola pública e gratuita ou, na impossibilidade dessa, o financiamento estatal da escola privada para aqueles impossibilitados de pagá-la; a renovação do método de ensino para a promoção da autonomia da aprendizagem; a ideia do Ensino Secundário como continuidade do Primário, no sentido da formação do adolescente, e não da preparação para o Ensino Superior. Visando a essa última meta, o autor argumenta sobre a necessidade da flexibilização curricular de maneira a aproximar a escola da realidade do educando.

3.3 Lauro de Oliveira Lima e o ensino de Matemática

Lauro de Oliveira Lima estudou a aplicação da psicogênese do conhecimento, inicialmente, em todas as áreas do conhecimento integrantes do Ensino Secundário. Nesses estudos, expôs sua concepção a respeito do papel de cada uma das disciplinas na formação dos adolescentes e jovens. Nesta seção, buscamos identificar as concepções de Lima a respeito do ensino da Matemática presentes no prefácio ao livro *Estudo Dirigido de Matemática*, de Luís

Alberto Santos Brasil¹⁴ (1964), no livro *A Escola Secundária moderna* (LIMA, 1962) e nos artigos da revista *Escola Secundária*, bem como as repercussões de suas ideias entre os professores de Matemática que participaram da Cades cearense.

Em prefácio ao livro *Estudo Dirigido de Matemática* (BRASIL, 1964), Lauro de Oliveira Lima explicita que, de acordo com a teoria psicogenética, o pensamento abstrato é uma capacidade humana, o que explica o surgimento da técnica (Matemática). Só é possível ao ser humano a construção,

como instrumento de trabalho mental, de uma técnica que corresponda à sua própria essencialidade funcional. [...] a forma de ‘ação matemática’, isto é, a forma de pensamento operatório, pois, há de ser, fundamentalmente, comum a todos os seres humanos normais (LIMA, 1964, p. 7).

Esclareceu, nesse sentido, que o fato de não aprender Matemática na escola não pode ser parâmetro para a “normalidade” dos alunos. O fracasso escolar nessa disciplina deveria ser atribuído à Didática. Evidenciou que aprender Matemática, para ele, não se limitava ao domínio de automatismos, como ter a capacidade de recitar a tabuada; a aprendizagem vincula-se à capacidade de desenvolver raciocínios e formas de pensamento tipicamente matemáticos.

No projeto *Escola Secundária Popular* (1962), Lima propôs a Matemática como uma das cinco disciplinas básicas obrigatórias, com quatro aulas semanais, juntamente com Vernáculo e Literatura, História e Educação Cívica, Geografia, Problemas Sociais e Econômicos e Ciências. Identifica o papel da Matemática no curso proposto:

Matemática: (Aritmética, Álgebra e Geometria) ministrada inicialmente em bases concretas (para atender à necessidade da inteligência motora em desenvolvimento), será a disciplina de formação progressiva do pensamento abstrato e do pensamento hipotético-dedutivo, apanágio do estágio final da maturação intelectual (LIMA, 1962, p. 368-369).

O autor complementou essa ideia no projeto *Uma Escola Secundária Popular de Base Profissional* (LIMA, 1962, p. 380), associando a Matemática ao “treinamento para o pensamento abstrato e aquisição de uma linguagem científica e de precisão”. Observou que as crianças mais jovens têm menos capacidade reflexiva e “maior tendência funcional para aquisição de hábitos e fixação de automatismos” (LIMA, 1962, p. 241). Advertiu que as crianças maiores se aborrecem com exercícios repetitivos e “almejam exercitar, ousadamente,

¹⁴ Luís Alberto Santos Brasil (Fortaleza, maio de 1919; - março de 2001). Professor de Matemática do Colégio Militar de Fortaleza, onde atuou no Ensino Secundário (PONTES; MARTINS, 2008). Foi professor da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCFC), membro do *Capita Plana* e atuou como professor de Matemática na Cades no Ceará (BRASIL, 1964). Encontramos seu nome grafado com s e com z. Adotamos a forma Luís, que consta no livro *Estudo Dirigido de Matemática* (1964).

o pensamento hipotético-dedutivo (o ensino da Matemática, portanto, deveria ser retardado para a pré-adolescência)” (Idem, p. 241).

Lima destacou a natureza dos objetos matemáticos, que são considerados abstratos. Logo, operar com objetos matemáticos é uma operação do pensamento.

Pode-se dizer, portanto, que a Matemática é uma “linguagem” altamente purificada, desligada dos símbolos dos objetos e ligada aos símbolos das relações. Mas, foi manipulando objetos que o homem descobriu as leis que regulam suas relações. Não se deve, pois, ensinar Matemática sem esta manipulação real ou imaginada, pelo menos enquanto o aluno não tiver a posse plena dos esquemas operatórios (abstratos) (LIMA, 1964, p. 14).

Nesse sentido, caracterizou os professores de Matemática como “professores de pensamento”. Para o autor, até os 12, talvez 15 anos de idade o pensamento operatório na criança não está plenamente desenvolvido. É, então, responsabilidade do professor ensiná-las a pensar, proporcionando, por meio do correto ensino da Matemática, a “utilização do pensamento operatório, só alcançável através de esforço e de situações adequadas” (LIMA, 1964, p.13).

Sugeriu, ainda, que o desenvolvimento histórico de um conteúdo matemático deveria ser recapitulado como técnica pedagógica, considerando que a “filogênese desta ciência serve como processo didático para a ontogênese da aprendizagem atual de operações que, através do tempo e de sistematizações, se tornaram altamente sintéticas” (LIMA, 1964, p. 11). Para o autor, os processos matemáticos são resultado de sucessivas simplificações de “longas e enfadonhas operações” e, mesmo abreviadamente, os procedimentos históricos usados na construção dessas relações deveriam ser apresentados aos educandos até que eles sentissem a necessidade de simplificar tais procedimentos.

Criamos parênteses nesta parte do texto com o intuito de apresentar, ainda que superficialmente, uma discussão mais atual sobre a aplicação, com fins educacionais, da ideia de que a ontogênese repete a filogênese, o princípio recapitulacionista, como encontramos em Miguel e Miorim (2004). Segundo os autores, há “uma ampliação da presença do discurso histórico em produções brasileiras destinadas à Matemática” (MIGUEL; MIORIM, 2004, p. 15). Esse fenômeno os levou a questionar como esse discurso tem sido justificado, como participa das produções nas quais se coloca e como se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Com vistas a compreender a participação da História na Educação Matemática, especialmente no âmbito da investigação acadêmica, Miguel e Miorim buscaram identificar os

referenciais teóricos nos quais os adeptos dessa perspectiva se apoiam, distinguindo concepções e princípios aos quais se filiam. A maior ou menor inscrição do princípio recapitulacionista nessas bases teóricas foi usada por eles como um dos aspectos de caracterização das argumentações em favor do uso da História na Educação Matemática.

Esse princípio, herdado da Biologia, conforme Miguel e Miorim (2004), se insere também na Psicologia, na Antropologia e na Sociologia, tendo sido empregado por Piaget em seus trabalhos. Em sua versão pedagógica, o recapitulacionismo “considera que todo indivíduo, em sua construção particular do conhecimento, passaria pelos mesmos estágios que a humanidade teria passado na construção desse conhecimento” (MIGUEL; MIORIM, 2004, p.40). Um dos questionamentos que os autores fazem quanto à aplicação desse princípio como possibilidade pedagógica situa-se na crença de que há um *determinismo* da filogênese em relação à psicogênese. Ou seja, no âmbito educacional, o estudante deveria refazer os caminhos de construção dos conhecimentos trilhados historicamente, mesmo que de maneira resumida, mas sem saltos. Somente assim, desenvolveria uma aprendizagem efetiva.

Entendemos que essa forma de conceber a relação do presente com o passado (e do passado com o presente), do homem com sua história e com a da evolução da sua espécie considera os processos envolvidos nessas relações, mais ou menos lineares e contínuos, nos quais cada passo, cada fato, cada evento, é causa do que vem *a posteriori*, num caminho que, necessariamente, chegaria à realidade atual. A concepção de História que adotamos neste trabalho, que considera as representações que cada um tem de si e do mundo como construtoras de realidades, nos leva a ter em conta outras possibilidades. É inegável a relação entre passado e presente, num processo de construção e significação de um frente ao outro, o que, por si só, rechaça a possibilidade de uma relação determinística entre eles, levando à compreensão de um “condicionamento recíproco [...] entre dois estados temporais diferentes” (MIGUEL; MIORIM, 2004, p. 79).

Retomando as ideias pedagógicas de Lima (1962, p. 288), ele defende que “o melhor seria, talvez, reconstituir-se, didaticamente, em classe, a marcha assimilativa da humanidade na construção dos campos científicos”. Em mais de um texto, indica o uso desse princípio como ferramenta didática, destacando-o como benéfico ao processo de aprendizagem. Não há, de modo aprofundado, uma discussão sobre as justificativas para esse uso nem sobre os benefícios esperados. Parece-nos que Lauro de Oliveira Lima considera natural o paralelismo entre o desenvolvimento da inteligência na criança e o desenvolvimento da inteligência na espécie.

Historicamente, essa ideia foi bastante aceita pelos educadores brasileiros da primeira metade do século XX (MIGUEL, MIORIM, 2004).

Para exemplificar essa proposta, Lima (1962, p. 288), questiona:

A Geometria nasceu às margens do Nilo por necessidades práticas e elementares. Qual seria a melhor forma de ensinar essa disciplina: a) tomar a ordem de um tratado em que a Geometria se apresenta como sedimentação lógica de milênios de estudo, ou b) reproduzir em classe a problemática elementar e objetiva que lhe deu nascimento?

Na sequência das prescrições, o autor alterna entre propostas recapitulacionistas e outras que promovam a aproximação do conteúdo ao contexto de significação da criança no mundo, e ainda chama a atenção para a observância de uma ordem de aprendizagem que respeite os esquemas de assimilação do educando. Aquilatamos que o autor confere prioridade à argumentação sobre o uso dos conceitos de acomodação, progressividade e esquemas de assimilação, como destacamos no excerto a seguir.

Assim como a criança – a partir dos esquemas **hereditários** – construiu seu campo experiencial (aprendizagens) por assimilação e acomodação rigorosamente graduadas, seriadas e em seqüência (campos assimilativos) – assim o professor deverá fazer de cada aprendizagem **anterior** o esquema de assimilação da aprendizagem **posterior**, independentemente da aparente necessidade de guardar a ordem lógica do “tratado”. (A subtração segue-se, na ordem da aprendizagem, à soma – não por uma necessidade lógica, mas por ser “a operação inversa da soma” perfeitamente assimilável (com acomodação) pelos esquemas adquiridos (aprendidos) (LIMA, 1962, p. 288, grifos do autor).

Outro aspecto que Lauro de Oliveira Lima considerou relevante para uma didática da Matemática é o combate ao ensino de automatismos. Em primeiro lugar, porque os automatismos já lidam com os processos sintéticos, ou seja, com o resultado das sucessivas simplificações que os conteúdos teriam sofrido ao longo de seu processo histórico de construção. Em segundo, porque os automatismos são uma contrafação da própria essência da Matemática, que se desenvolve por meio do pensamento operatório. Por ser a disciplina que por excelência desenvolve esse tipo de raciocínio, a simplificação dos processos não ensinará o aluno a pensar.

No texto de abertura do *Estudo Dirigido de Matemática*, de Luís Alberto Santos Brasil (1964), Lima elencou tópicos para discutir uma Didática Geral da Matemática, sustentando que a atividade é condição para a aprendizagem referindo-se a ações reais tanto concretas quanto imaginadas, ou ações em pensamento. Assim, a resolução de problemas, por exemplo, deveria ser a realização de uma ação, concreta ou imaginada. Dessa forma, os problemas precisariam apresentar uma situação real (concreta ou imaginada) de maneira que o aluno praticasse “uma

ação real (concreta ou imaginada): juntando, separando, transpondo, seriando etc” (LIMA, 1964, p. 10).

Essas últimas reflexões de Lauro de Oliveira Lima, presentes no prefácio do livro de Brasil (1964), antecedem a apresentação que ele faz do autor. Luís Alberto Santos Brasil, professor de Matemática, era considerado o líder intelectual da equipe *Capita Plana*. Para Lima (1964), era natural que o professor de Matemática assumisse a liderança do grupo que buscava uma formulação didática com base na epistemologia genética de Piaget, ou seja, “não poderia ser, senão, o pensamento matemático, a chave de uma Didática que pretendesse facilitar a maturação do pensamento operatório” (LIMA, 1964, p. 9). O autor postulava, como já destacamos, que só a Matemática dá ao pensamento sua plena operacionalidade. Com isso, os docentes de outras áreas procederiam, quase sempre, em suas disciplinas, a uma aplicação do que se construísse como didática da Matemática. Acentuou, ainda, que a leitura dos textos mais complexos de Epistemologia Genética pelos *Capita Plana* era guiada por Brasil, em especial quando “envolviam conceitos de Matemática superior, inacessíveis à maioria dos participantes do grupo” (LIMA, 1962, p. 5).

O *Estudo Dirigido de Matemática* (BRASIL, 1964), publicado pela editora Fundo de Cultura, do Rio de Janeiro, “tem por fim mostrar que o ensino da Matemática também pode abandonar os métodos tradicionais e orientar-se pelos princípios modernos da psicologia da aprendizagem” (BRASIL, 1964, p. 17). O autor salientou a preocupação didática da obra, que se colocava em contraponto à crença de que para bem ensinar um conteúdo, basta sabê-lo bem. Ele enfatizava que conhecer é condição necessária, mas não suficiente para o ensino.

Nessa direção, aponta sua intenção de mostrar ao professor de Matemática a relevância de:

- atentar para as condições de assimilação, antes de abordar um assunto;
- assegurar a contínua atividade do aluno, tendo em vista que a aprendizagem só se realiza dentro desta atividade;
- preparar cadeias de perguntas, atividades e problemas que façam do aluno um pesquisador e não um ouvinte;
- não suspender a atividade do aluno sob o pretexto de lhe fornecer informações: oferecê-las intercaladas nos enunciados dos problemas, em sugestões que se seguirão aos mesmos, nas respostas às suas indagações, ou na crítica de suas afirmações;
- substituir as exposições “ex-cátedra” pela ordenação das conclusões acertadas a que os alunos chegam quando provocados por situações adequadas (BRASIL, 1964, p. 17, 18).

O texto apresenta, inicialmente, aspectos didáticos de Matemática de maneira geral, sem se ater a conteúdos específicos. Trabalha com os conceitos piagetianos de Percepção, Associação, Acomodação e Assimilação na resolução de problemas e orienta o uso do Estudo Dirigido, especialmente em substituição às aulas expositivas.

A compreensão de Estudo Dirigido apresentada por Brasil, no mesmo texto, identifica-o a um método no qual o educando resolve uma série de exercícios, ou problemas, organizados a partir de um “problema orientador”. Esse problema inicial é o gatilho provocador dos estudos e o orientador das construções teóricas. Esclarece que não há uma única forma de apresentar esse problema orientador, o importante é que estimule a reflexão e “ponha em funcionamento os esquemas mentais de ação com que o aluno irá assimilar a teoria” (BRASIL, 1964, p. 22).

A construção do Estudo Dirigido deve ser, então, feita de forma a cumprir os objetivos de:

- Ativar esquemas de assimilação.
- Encerrar as informações e definições necessárias à abordagem do que é novo para o aluno.
- Apresentar as novidades começando pelas suas formas mais simples e mais associáveis à situações anteriores.
- Graduar as dificuldades lentamente.
- Generalizar gradativamente os processos adquiridos (BRASIL, 1964, p.25).

Brasil (1964) adverte o professor sobre o risco do que denomina ensino atomístico, no qual os conteúdos são trabalhados de maneira fragmentada, não permitindo ao aluno a perspectiva do todo a ser compreendido. Exemplifica com o ensino de Álgebra, em que, inicialmente, treina-se o aluno nas técnicas de redução de termos semelhantes para somente depois mostrar o equacionamento de problemas e suas resoluções.

Nos capítulos seguintes, Brasil (1964) apresenta estudos dos conteúdos de Números Relativos, Frações Ordinárias – máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum, Fundamentos de Geometria, Problemas do 1º grau, Razões – Proporções – Semelhança – Resolução de Triângulos Retângulos, Equação do 2º grau, Funções, tópicos tradicionalmente contemplados nos programas do Ensino Secundário brasileiro desde o século XIX. No entanto, informa que escolheu esses assuntos por considerá-los importantes e delicados no rol de temas do ensino ginasial. Organizou esses capítulos com a apresentação de sugestões de metodologias para trabalhar os conteúdos. Em todos, são identificados os objetivos de estudo do tema e os esquemas de assimilação necessários. São propostos problemas, por vezes com a sugestão de uso de materiais manipuláveis. Ao longo dos capítulos, há notas sobre as ações desejáveis do

professor na aplicação do método, discussão de questões que os problemas devem suscitar e sugestão de atividades para a continuidade dos estudos.

O autor finaliza o livro com recomendações bibliográficas para o aprofundamento dos estudos em questões de didática geral e de aprendizagem, sendo sua última sugestão o livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962), com o fim de aprofundar e esclarecer questões sobre didática geral, manejo de classe e verificação da aprendizagem.

Dois de nossos entrevistados fizeram referências ao livro de Luís Alberto Brasil. Hipólito Peixoto, em seu depoimento, disse: *o do Luís Alberto Brasil. Tinha uma apostilazinha de Matemática, deixa eu ver, esse livrozinho aqui, é, muito bom*. Diatahy foi ainda mais enfático:

No meio do grupo que estudava [Piaget, junto com o professor Lauro], tinha o Luís Alberto Santos Brasil, que era primo da mulher do Lauro e professor de Matemática. Coordenava o Departamento de Economia e era apaixonado pela Didática da Matemática. Escreveu um livro sobre Didática da Matemática que influenciou o Hipólito e toda uma geração que passou a ensinar Matemática de outra maneira. O Luís Alberto teve uma influência enorme sobre o ensino da Matemática e o Lauro dava corda (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Gilvanise desenvolve estudos sobre Luís Alberto Santos Brasil há alguns anos. No texto *A Didática da Matemática em Luiz Alberto dos Santos Brasil – sob a influência de Jean Piaget* (PONTES; MARTINS, 2008, p. 1), apresenta-o como “ícone da Educação Matemática no estado do Ceará”.

Tendo em vista as apreciações dos nossos colaboradores, percebemos que as ideias sobre o ensino de Matemática, postuladas por Lauro de Oliveira Lima e, mais especificamente, por Luís Alberto Santos Brasil, tiveram alguma circulação entre os professores da época ou, pelo menos, entre os professores participantes da Cades. Os estudos desenvolvidos por Lauro de Oliveira Lima, tendo os *Capita Plana* como interlocutores, propiciaram a construção do Método Psicogenético como proposta educacional para todas as áreas do conhecimento. A Matemática tem lugar privilegiado nesse projeto e Luís Alberto Brasil foi quem construiu propostas de aplicação do método para o ensino da disciplina. Esse é, certamente, um dos fatores de diferenciação da Cades, no Ceará, em relação a outras localidades em que se desenvolveram ações da Campanha. Esse é o tema do próximo capítulo: identificar, especialmente nos relatos dos nossos colaboradores, essas marcas de diferenciação, bem como as características que aproximam essas diversas Cades.

4 A CADES NO CEARÁ: Lauro de Oliveira Lima e uma nova proposta para a formação de professores de Matemática

Graças a alguns artistas da insignificância, não me abandonará nunca esse saber que não sei, esse compreender que não compreendo, essa certeza de que a experiência é uma matéria tênue e fugidia que se destrói e se falsifica quando se quer dominar, quando a ela se comete uma violência; e que escapa entre os dedos, como a água, como uma pele amada, como a vida mesma, quando a desejamos paz, quando a tratamos com ternura (Jorge Larrosa Bondía, 2014).

Buscar compreender a Cades por meio de narrativas cria expectativas e coloca-nos à espera de que algo ocorra. Podemos ser levados a acreditar que a experiência que será narrada nos levará a algum lugar: um lugar de compreensão, um lugar de conhecimento, um lugar de experiência. Larrosa nos adverte sobre esse desejo de saber, de compreender por meio de narrativas. A experiência narrada se falsifica, pois se transforma em outra experiência, a da narrativa em si, que, como a vida mesma, flui. Despojar-se dos desejos e acompanhar o fluxo da narrativa pode ser uma experiência que, como tal, é passível de narração.

Esse despojamento foi um exercício que desenvolvemos em toda a tese, entretanto, neste capítulo, procuramos fazer de maneira mais intensa. Tomamos especialmente como guia as narrativas dos colaboradores e as cotejamos com as informações obtidas em outras fontes. Estabelecemos, assim, as semelhanças das ações desenvolvidas pela Cades cearense em relação às de outras localidades, porém concentramo-nos em identificar, sobretudo, as peculiaridades existentes nos cursos de orientação de professores no Ceará. Nesse trajeto, constatamos o papel proeminente desempenhado por Lauro de Oliveira Lima, bem como as marcas que deixou com o trabalho desenvolvido.

Os inspetores seccionais, atuando em acordo com as orientações da Dese, desenvolveram, nos estados brasileiros, os cursos de formação de professores para o Ensino Secundário. Conforme foi desenvolvida no Ceará, no período de 1953 a 1964, a Cades apresentou singularidades em relação a outras localidades. A partir das pesquisas do Ghoem, especialmente, constatamos que as ações da Campanha não foram desenvolvidas da mesma maneira nas diversas localidades estudadas. Houve uma diferenciação em alguns aspectos, especialmente nos cursos de formação realizados, mas constatamos que o caso do Ceará foi bastante específico. Nosso entendimento é de que o trabalho desenvolvido por Lauro de Oliveira Lima à frente da Inspeção Seccional de Ensino no Ceará tenha acompanhado seus

interesses e estudos para a criação do Método Psicogenético, de base piagetiana. A Cades teria sido, em seus cursos de formação de professores, um instrumento privilegiado para o desenvolvimento e a divulgação desse método entre os professores das escolas secundárias.

Nossos colaboradores participaram da Cades em momentos diversos e com vínculos diferentes. Hipólito Peixoto participou, inicialmente, como aluno no curso para a formação de secretários escolares, ofertado pela Cades possivelmente em 1955. Segundo seu depoimento, no ano seguinte, 1956, cursou Matemática, no primeiro ano de oferta do curso pela Cades, em Fortaleza. O registro docente obtido nesse curso permitiu que assumisse a disciplina de Didática da Matemática na Faculdade Católica de Filosofia do Ceará e na própria Cades. Era, também, professor de Matemática no Colégio Agapito dos Santos.

Ana Maria Maciel Bezerra, Don'Aninha, foi aluna da Cades Matemática em dois momentos. O primeiro curso foi feito em 1958, logo após ter concluído o curso Normal em Russas. Apesar de ter sido designada para prestar o exame de suficiência, não o fez nesse ano. Segundo seu relato, frequentou outros cursos nos anos de 1962 e 1963. Don'Aninha atuou sempre no Ensino Secundário, na docência e na gestão pedagógica, no Patronato Coração Imaculado de Maria¹, em Russas, e na rede estadual do Ceará, também em Russas.

Inicialmente, Maria Gilvanise de Oliveira Pontes cursou Português na Cades, em 1960 e 1961, quando prestou o exame de suficiência nessa área. Em 1962 e 1963, cursou Matemática na Cades, tendo feito o exame de suficiência em Matemática em 1963. Foi professora da rede pública do Ceará no Ensino Secundário e no Patronato Coração Imaculado de Maria, em Russas. Posteriormente, formou-se na Licenciatura em Matemática na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, que, hoje, compõe a Uece, na qual depois ingressou como professora, por concurso público.

A formação docente de Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes foi feita na UFC, nas licenciaturas em Letras Neolatinas (1956-1960) e Pedagogia (1961-1965). Seu vínculo com a Cades foi como professor de Didática de Língua Estrangeira nos cursos de orientação docente, no período de 1961 a 1963. Foi professor do Ensino Secundário no Ginásio Agapito dos Santos

¹ Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria, Unecim. Foi fundado em 1937 como Patronato Coração Imaculado de Maria, sob a direção das Irmãs Cordimarianas. Em 1950 passou a denominar-se Escola Normal Coração Imaculado de Maria, e posteriormente, e, 1972, passou a se chamar Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria. Localizada na cidade de Russas, Ceará, a Unecim é mantida pela Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria (<http://www.unecim.com.br/>).

e em outras escolas da rede privada de Fortaleza, no final da década de 1950 e início da de 1960. Ingressou como professor na UFC em 1963.

A professora Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes não trabalhou nos cursos da Cades. Era professora no Ginásio Agapito dos Santos. Isolda integrou caravanas pedagógicas no interior do Ceará ocupando-se, especialmente das conversas com pais e comunidade. Juntamente com Hipólito e Diatahy, era membro do grupo dos *Capita Plana*. Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima, Beta, não participou das atividades da Cades. Seu relato é baseado nas histórias que ouvia do pai, Lauro de Oliveira Lima, e nas experiências que desenvolveu, posteriormente, com o Método Psicogenético.

4.1 Os cursos e os Exames de Suficiência

Os cursos da Cades revelados pelos nossos colaboradores tiveram, no Ceará, uma organização muito parecida com a de outras localidades. Como eram direcionados, mais especificamente, para atender a necessidade de regulamentação da situação profissional de professores em exercício, por meio dos exames de suficiência, os cursos se realizavam nos períodos de férias escolares, com aulas durante todo o dia e, em alguns momentos, encontros à noite. Gilvanise relatou:

O curso era em janeiro, em geral, aula o dia todo e até à noite, às vezes manhã, tarde e noite. Tinha turma das 14 disciplinas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Francês, Inglês, Música, Desenho Geométrico, Inglês eu já disse, Latim, eram as 14 disciplinas do currículo e cada turma tinha dois professores, um professor de conteúdo e um professor de didática (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Hipólito rememorou, também, como eram organizados os cursos.

Normalmente, o curso da Cades era para ser a partir de julho. Eles aproveitavam os meses de férias. Julho começava, mês de julho muito intensivo, depois os três últimos meses do ano, dezembro, janeiro e fevereiro, quando começavam as aulas. Mais ou menos esse período, variava. Teve vez que não era, não. E era manhã, tarde, era quase manhã, tarde e noite, era um curso muito sério, muita formação, muita coisa (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Especialmente no relato do professor Hipólito, no trecho em destaque e em vários outros, observamos a intensidade da relação mantida com o curso. Não tivemos nenhuma informação sobre cursos de formação de professores, em Fortaleza, em dezembro. As referências ao mês de fevereiro aludiam a alguns dias que completavam a carga horária iniciada

em janeiro. Porém, Hipólito ressalta que os cursos eram muito intensivos, o que pode tê-lo levado a refazer, na memória, esse período de duração. Em suas lembranças, era muito trabalho, muito conteúdo, muita formação e o tempo demandado seria, portanto, superior a um mês.

Selecionamos, em três pesquisas distintas, relatos de participantes da Cades que descreveram o formato dos cursos em suas localidades. Fernandes (2011) pesquisou a formação de professores de Matemática no Maranhão. Jocelino Ribeiro Melo, um dos colaboradores de sua pesquisa, contou que os cursos da Cades “aconteciam todo ano no período do verão (janeiro e fevereiro). Eram dois meses de curso, geralmente era realizado ali no Colégio Santa Teresa. Era através da Seccional” (FERNANDES, 2011, p. 133).

Martins-Salandim (2007) entrevistou, entre outros, Edith Lopes Tecedor, professora no interior paulista, que relatou: “Era um curso de um mês, oito horas de aulas por dia, de segunda-feira a sábado e, no final, eram feitas uma prova escrita e uma prova oral. O conteúdo do curso era um pouco além de um segundo grau de hoje” (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 85). No Paraná, Fillos (2008) conversou com Rosala Garzuze, que foi professor de História em Curitiba. Segundo seu relato, naquela época, para os cursos da Cades

vinham pessoas de diversos lugares: padres, freiras, moços, moças, pessoas de mais idade... Tinha gente do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Era uma miscelânea! Os cursos eram bem puxados. As aulas eram de manhã e à tarde, todo dia, durante um mês. Eu me divertia no meio daquela multidão!” (FILLOS, 2008, p. 29).

Desses relatos, entendemos que os cursos da Cades, em Fortaleza, atendiam a um padrão nacional, que admitia algumas pequenas variações. Em geral, eram cursos com duração de um mês, ministrados em janeiro, com carga horária de oito horas diárias, além de atividades em algumas noites e aos sábados. Eram cursos preparatórios para os Exames de Suficiência e os alunos-mestres eram orientados pelos professores sobre sua submissão aos exames. Hipólito relatou:

Quando a pessoa chegava num determinado nível, um grupo de professores, os professores que estavam ministrando se reuniam e indicavam que ela deveria fazer a prova². A prova não era feita "eu quero fazer a prova". Eram provas tradicionais. Mas sempre quando a pessoa era indicada para fazer o exame, tinha 98% de chance de aprovação. Porque tinha se destacado, era somente um pro forma. Mas a pessoa foi indicada para fazer, foi indicada para isso, ia e fazia (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Em relação ao curso realizado em 1958, Don'Aninha narrou:

² Refere-se ao exame de suficiência.

Levantaram-se os dois professores do curso e disseram: – “Você está habilitada para prestar exame”. A afirmação deles era uma garantia de que eu seria aprovada. Mas eu temi, não prestei exame definitivo. Frequentei outros cursos e com a presença das professoras Gilvanise e Zélia, minhas colegas, fizemos a prova definitiva, estávamos licenciadas (Ana Maciel Bezerra).

Gilvanise também contou sua experiência com os exames:

Porque a Cades era assim, a gente fazia o primeiro ano, eles davam a autorização precária para ensinar durante um ano. Em janeiro do ano seguinte, ia fazer de novo. Aí, se a gente estivesse madura suficientemente, os professores nos aconselhavam a prestar exame. Em 60, a Irmã, do Patronato de Russas, me indicou para fazer o curso de Cades em Português, pois era a vaga que o colégio tinha. Na primeira vez em que eu fiz, recebi a licença precária e na segunda vez fui aconselhada a prestar exame. Eu prestei exame e tenho registro de Cades em Português de 1961 (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Nesse aspecto, é importante esclarecer que a Cades, inicialmente, não tinha um vínculo explícito com os Exames de Suficiência. O Decreto nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), conforme informamos anteriormente, criou e regulamentou esses exames. O decreto que criou a Cades, em 1953 (BRASIL, 1953), não faz referência aos exames. Uma outra regulamentação dos Exames de Suficiência foi publicada em abril de 1955 (BRASIL, 1955), pelo MEC, na qual constava a orientação de que, sempre que possível, deveriam ocorrer cursos de preparação para os professores antecedendo os exames. Assim, os primeiros cursos da Cades, em 1954 e 1955, precederam essa regulação. A partir de 1956, ano do primeiro curso ofertado em Fortaleza, a vinculação entre os cursos Cades e os exames já se fazia de forma mais objetiva.

Semelhantemente ao que relatou Gilvanise em relação aos cursos de Fortaleza, em outras localidades os professores também faziam uma pré-seleção dos alunos-mestres que deveriam prestar o Exame de Suficiência. A frequência a, pelo menos, dois cursos antes dessa recomendação também era comum. Jocelino, colaborador da pesquisa de Fernandes (2011, p. 133) no Maranhão, explicou:

Aí, depois do terceiro ano que eu fiz CADES, fiz um Exame de Suficiência, o que me valeu um registro de professor no MEC. Esse exame era somente para quem fez o curso CADES. Depois que a gente fazia três anos de CADES, fazia um concurso, aliás, uma prova. Era para ver se o registro ficava em definitivo, porque até então, era temporário (você tinha que fazer todo ano...).

Macário Piastrella, que participou da pesquisa de Cury (2011, p.37) em Goiânia, mencionou:

Se as provas favoreciam o aluno, o Ministério enviava para ele o registro para dar aulas no primeiro grau: assim eu recebi o registro de matemática assistindo dois anos de aulas nas férias e me saindo bem nas provas para o curso de Ciências Naturais. Para o curso de Artes Industriais que tenho fiz curso no Rio de Janeiro, pois naquela época Goiânia não tinha o maquinário diversificado para a parte prática industrial e todos eles eram garantidos pela CADES.

Meguro, do interior de São Paulo, entrevistada por Martins-Salandim (2007, p. 74) também falou sobre isso:

Não tinha a licenciatura, mas tinha registro do MEC. Esse registro [de professor] era assim: a gente fazia uma prova, ficava de 30 a 35 dias, em curso intensivo, manhã, tarde e noite. A primeira vez fiz o curso em Presidente Prudente, depois em Assis. Fiz duas vezes. [...] Comecei a lecionar em 1962 e em 1963 já consegui o registro do MEC para dar aula, porque fiz o curso pela segunda vez. Era comum fazer o curso duas vezes.

Oduvaldo da Costa César, também colaborador de Martins-Salandim (2007, p. 139), evidenciou a importância da recomendação dos professores para a submissão aos exames:

Para fazer o curso e passar tinha que ser aconselhado pelos professores, porque era como concurso de ingresso no magistério: tinha que dar uma aula prática e seus colegas faziam o papel de alunos. Tinha uma prova teórica e uma de conhecimentos gerais para conseguir a carteirinha. Dos 68 professores, apenas quatro foram aconselhados, eu e mais três. Mesmo sem o aconselhamento alguns tentaram fazer o exame final, mas não passou nenhum dos quais eles não aconselharam.

Verifica-se, assim, um vínculo forte entre os cursos da Cades e os Exames de Suficiência em vários lugares. Além disso, Lopes (2015) descreveu as competências dos professores dos cursos da Cades, conforme encontrou em uma cartilha publicada possivelmente em 1956 por Gildásio Amado:

Aos professores ministrantes do referido Curso competia: Organizar e apresentar seu Plano de Curso ao Orientador do mesmo; Preparar roteiros de aulas; Organizar planos de aula; Dar aulas, Orientar seminários, estudos dirigidos e trabalhos práticos; Preparar provas objetivas, exercícios, determinar pesquisas e trabalhos práticos para verificação do aproveitamento dos alunos; **Aconselhar os candidatos se estes deviam ou não prestar o exame de suficiência**; Preencher formulário dos alunos e dar notas; Preparar pequeno relatório sobre o curso, com observações e sugestões para sua melhoria (LOPES, 2015, p. 97; grifo nosso).

Cabia, então, aos professores dos cursos de orientação da Cades essa indicação para a submissão aos exames de suficiência. Quanto à constituição das bancas para os exames, o decreto de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946) dispunha que os exames seriam organizados por faculdades de filosofia, nos diversos estados, nas disciplinas em que tivessem cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e Saúde. A FCFC teve, conforme o Decreto nº 28.370, de 12 de junho de 1950 (BRASIL, 1950), reconhecidos seus cursos de licenciatura em Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Geografia e História e Matemática. Os cursos de Letras Anglo-Germânicas e Didática foram reconhecidos pelo Decreto nº 34.640, de 17 de novembro de 1953 (BRASIL, 1953). Com essa regulamentação, é possível que os exames de suficiência do Ceará, pelo menos até que a UFC iniciasse, em 1960, os cursos de licenciatura, tenham sido organizados pela FCFC.

4.2 Os professores dos cursos da Cades

No Ceará, os professores que compunham o *Capita Plana* foram recrutados, em sua maioria, entre professores do Liceu do Ceará, do Instituto de Educação, inspetores da Inspeção Seccional e professores do Ensino Secundário do Ginásio Agapito dos Santos, fundado por Lauro de Oliveira Lima, como mostraram nossas fontes. Dentre esses, estavam os docentes que lecionavam na Cades. Como afirmamos, somente em relação a Ari de Sá Cavalcante, vinculado à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Ceará, é que encontramos a informação de que era professor do Ensino Superior. Outros, como Hipólito e Diatahy, eram alunos da FCFC, porém, a maioria era de professores do Ensino Secundário.

Não foi possível identificar a equipe de professores que ministrou os cursos da Cades em Fortaleza em 1956. Os cursos de 1957 foram dados por uma equipe que reunia docentes locais e de fora do estado. O jornal *O Nordeste* noticiou que “para dirigir algumas cadeiras do presente curso, vieram abalizados professôres do Rio de Janeiro e de São Paulo” (O CURSO..., 1957). Da relação de professores para as doze áreas do conhecimento que seriam atendidas naquele ano, um para ministrar a Didática e outro para o Conteúdo, em cada área, não eram do Ceará os professores das disciplinas de:

[...] Latim – Professôres – Dra. Maria Madalena de Saboia Fiúza (Didática), do Rio de Janeiro, e Eduardo Rodrigues (Conteúdo), também vindo do Rio de Janeiro. [...] Geografia – Professôres – Dra. Nilza Nunes dos Reis (Conteúdo) e Dr. Emmanuel Leontsinis (Didática), ambos do Rio de Janeiro. [...] Desenho – Professôres – Dr. Hélio Volponi e Dr. André Luis Forte, ambos de Campinas (S. P.) (O CURSO..., 1957, p. 8).

Somente três disciplinas foram anunciadas como lecionadas por professores de fora do estado. As outras nove contaram com docentes do Ceará, num total de dezessete professores, segundo informou o jornal. Seis desses docentes participaram dos *Capita Plana*: Ari de Sá Cavalcante, professor de Matemática; Edgard Linhares e José Aloísio Aragão, professores de Português; Francisco de Assis Garcia, professor de Francês; José Marques Cavalcante, professor de Inglês, e Orlando Leite, professor de Canto Orfeônico. Não foram publicados os nomes dos docentes de Economia Doméstica.

Em 1959, Lima (1959) proferiu o discurso de abertura dos cursos da Cades ofertados em julho, que foi publicado na revista *Escola Secundária* em setembro do mesmo ano. Assim se dirigiu à equipe:

A CADES marcou em Fortaleza este encontro de mestres do sul e do nordeste, para um colóquio de irmãos, para uma troca de experiências, para uma fusão cultural, em que a experiência de uns fôsse amalgamada com o entusiasmo de outros; para que a sedimentação experiencial dos mais velhos servisse de estímulo ao ardor empreendedor dos mais jovens; para que os mestres de lá e de cá analisassem juntos os problemas da juventude (LIMA, 1959, p. 4).

Lima não identificou os estados de origem dos professores, mas o diário O Nordeste noticiou, em 27 de dezembro de 1958, que a Cades receberia em torno de 20 professores do Rio de Janeiro e de São Paulo para lecionar nos cursos de janeiro 1959 (INSPETORIA..., 1958, p. 2). Ao final da entrevista de Don'Aninha, Gilvanise comentou ter havido momentos distintos em relação a esse tema, no Ceará.

É tanto que eu terminei em 59, em 60 eu fui [fazer o curso da Cades]. Ela [Don'Aninha] terminou em 57, em 58 ela foi fazer a primeira vez o curso de Cades. O que ela relatou foi anterior a mim e para mim foi uma surpresa. Eu disse a ela – Oh, Naninha, vai ser bom você dar entrevista para Luiza porque vai antecipar, enriquecer mais, esse período que os professores não eram daqui, eram de fora. Porque no tempo que nós fizemos os professores já eram todos daqui de Fortaleza (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Don'Aninha contou sobre esses professores, que vinham de fora:

O curso [da Cades] constava de tarefas, exposição de aulas por parte dos professores ministradores, um que era de metodologia e o outro da parte de conteúdo. Era uma dupla: Professor Chaves³ e Professor Peregrini, que vinham do Rio Grande do Sul (Ana Maciel Bezerra).

Lauro de Oliveira Lima (1962) assegurou que em 1962 a equipe foi constituída somente de professores locais. Em Cuiabá, Both (2014, p. 275) reitera que “os docentes que lecionavam na Cades, muitas vezes, vinham de fora do estado, já que os formados atuantes em Mato Grosso eram poucos”. Rubens Zapater, entrevistado por Baraldi (2003), participou do curso da Cades de Matemática, no interior de São Paulo, em 1959. Em sua narrativa, contou que

O MEC contratava professores dos grandes centros: Rio [de Janeiro] e São Paulo principalmente e, no início de cada ano, em janeiro, em determinadas cidades, distribuía os cursos para os chamados Exames de Suficiência. Como havia a necessidade de contratação de professores, a condição para lecionar no segundo grau e no ginásio era obter um registro definitivo através da CADES. Os professores contratados pelo MEC, durante um mês ou um mês e meio, ministravam cursos, e os “professores-alunos” prestavam o Exame de Suficiência (BARALDI, 2003, p. 37-38).

Em outros estados, também encontramos equipes de professores locais para os cursos da Cades, mas somente a partir de 1960. No Maranhão, há relatos de professores que cursaram Cades no Piauí e em Pernambuco. Alguns professores contaram que cursaram Cades em São

³ Encontrei referência ao professor João Gabriel Chaves em Baraldi e Gaertner (2013) como autor do livro Didática da Matemática, publicado pela Cades em 1960. Não localizei informações sobre o professor Peregrini.

Luís, com docentes maranhenses, a partir de 1960 (FERNANDES, 2011), à semelhança do que encontramos em Morais (2012), no Rio Grande do Norte. No interior de São Paulo, nas pesquisas de Baraldi (2003), Martins-Salandim (2007), Martins-Salandim (2012) e Galetti (2004), encontramos que, devido à proximidade dessa região com universidades da capital paulista que já ofereciam cursos de licenciatura, muitos professores que ministravam os cursos da Cades provinham dessas instituições. Esses professores, muitas vezes, ministravam cursos em outras localidades, inclusive no Ceará. Consideramos relevante, nesse sentido, a observação feita por Lauro de Oliveira Lima (1962, p. 4):

Finalmente, em 1962, conseguimos dar o curso da CADES em Fortaleza (14 disciplinas do curso secundário) com professores exclusivamente locais e todos guiados pelos mesmos princípios didáticos, tomando êstes trabalhos ora enfeixados em livro como ponto de referência para os círculos de estudo.

No trecho, o autor se refere ao livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962), aos professores do *Capita Plana* e aos estudos piagetianos empreendidos pelo grupo. Os princípios da Epistemologia Genética, de Piaget, constituíram o Método Psicogenético, que foi empregado nos cursos da Cades em Fortaleza, por esses professores.

Lauro de Oliveira Lima participou, como docente e como coordenador, de cursos da Cades em outras localidades. O Nordeste noticiou, por exemplo, em 14 de janeiro de 1959, que Lima empreendera viagem ao Rio de Janeiro para resolver assuntos da Inspeção Seccional e que, de lá, iria a Juiz de Fora, MG, para ministrar curso da Cades (VIAJOU..., 1959, p. 1). Ao informar a ocorrência dos cursos de janeiro de 1960, o jornal Gazeta de Notícias acrescentou uma nota na qual destacou ser uma “honra para o Ceará a indicação pelo Ministério da Educação e Cultura para a direção do curso em Belorizonte, o Professor José Aluisio Aragão⁴, em Terezina, o Professor Evaristo Linhares Lima, e em Londrina, no Paraná, o Inspetor Seccional Lauro de Oliveira Lima” (INSPETORIA..., 1959, p. 3).

Ao apresentarmos o grupo *Capita Plana*, comentamos as indicações de Lima (1966) sobre o grupo “percorrer o país de ponta a ponta” ministrando cursos da Cades. Diatahy também se colocou nesse sentido, conforme destacamos, informando que esse grupo era sucesso no país, com seu hino em Latim, dando cursos em diversos lugares. Esse movimento culminou com a adoção do livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962) nos cursos da Cades, em nível nacional, em 1964, mostrando o alcance do trabalho desenvolvido no Ceará.

⁴ Em Lima (1962) e no jornal O Nordeste (O CURSO..., 1957, p. 8) consta o nome desse professor grafado como José Aloísio Aragão.

4.3 A formação de professores pela Cades: O Método Psicogenético e outras abordagens

Miranda (2019) sustenta que as publicações que expunham as orientações da Dese para o Ensino Secundário divulgavam ideias que se aproximavam da tendência empírico-ativista que, todavia, algumas apresentavam variações metodológicas que se distanciavam dessa tendência. Nos relatos pesquisados, por nós, no Hemera, identificamos algumas abordagens adotadas pelos docentes da Cades. Cotejamos essas informações com o que, com esse foco, mostram nossas fontes.

Lima (1962) relatou o processo de construção do Método Psicogenético:

À CADES devemos, porém, nosso reconhecimento pela oportunidade que nos deu e pela autonomia que nos concedeu, permitindo-nos a elaboração deste trabalho [A Escola Secundária Moderna], que pode não ter grande mérito, mas representa o esforço real de muitas vontades e inteligências (LIMA, 1962, p. 5).

Corroborando a informação do pai de que a Cades foi um meio de divulgação do Método Psicogenético, Beta esclareceu:

Ele saía com esse grupo, que chamou de os Capita Plana, que eram também professores do Agapito dos Santos, o Colégio dele onde a gente estudava quando criança. Esse pessoal ia, dava as aulas para os professores, tudo já baseado nessa ideia inovadora que ele estava criando, que era o Método Psicogenético. Era a ideia de que não adiantava você dar um monte de conteúdos se o camarada não tinha estrutura. Era necessário formar as estruturas. E baseado nisso, ele foi fazendo esse trabalho pelo Brasil inteiro (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Conforme enfatizado pelo próprio autor, *A Escola Secundária Moderna* é o livro que divulga o Método Psicogenético e seus instrumentos de trabalho. Gilvanise atestou o uso do material:

*Na Cades, a gente usava esse livro em forma de apostila, esse *A Escola Secundária Moderna*. Essa parte de didática ele utilizava, ele ainda era apostila. Quando foi em 62 ele publicou a primeira edição, eu acho que é essa que você conseguiu no sebo. O que eu tenho é da *Fundo de Cultura*, eu comprei em 92 em Campinas, quando eu estava fazendo o doutorado. Também encontrei num sebo, é um livro muito bom (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).*

Gilvanise cursou a Cades por quatro anos seguidos, sendo os dois primeiros em Português e os dois últimos em Matemática. A apostila que antecedeu o livro era usada na disciplina de Didática Geral, como ela explicitou em outra parte da entrevista. Gilvanise considera que as ideias do livro permanecem atuais, ou até mesmo inovadoras ainda na atualidade. Hipólito também cita o uso do livro, comparando-o a outros usados na Cades:

Esse livro aqui do Lauro de Oliveira Lima foi uma bíblia - Escola Secundária. Esse livro aqui, professora, é uma relíquia. Deixa eu ver esse aqui: Didática da Matemática da Maria Edmé⁵. Esses livros aqui, eu acho que não usamos. Sabe por quê? Eu não sei, não me lembro bem, porque foi uma guerra entre a teoria de Piaget e o ensino tradicional. Esses livros eram muito... como é que se diz... meticolosos: “faça isso” ou “não pode ter isso nas suas aulas”. Numa linha mais tradicional. Realmente, esse livro [Escola Secundária Moderna] aqui é excelente, professora! Pela data, a senhora deve notar (Hipólito Peixoto de Oliveira).

É interessante realçar que o professor se referiu à forma como os livros apresentavam as propostas metodológicas e não às estratégias de ensino que sugeriam, ou aos conteúdos abordados. Conforme sua percepção, os livros se assemelham a manuais, com modelos a serem seguidos ou descartados. Essa observação fizemos, também, em relação ao livro de Lima (1962). As duas obras às quais Hipólito se referiu foram premiadas pelo Concurso do Dia do Professor, o que garante sua vinculação aos princípios e práticas da Cades. Entretanto, ambos são relativos à Didática da Matemática e o de Lima (1962) é de Didática Geral. Dessa forma, não cabe um estudo comparativo das obras, mas é possível identificar a linha pedagógica adotada em cada uma para entender o posicionamento do professor Hipólito.

Manoel Jairo Bezerra (1957) organiza a obra Didática Especial de Matemática a partir dos temas: A organização dos programas oficiais de Matemática no Brasil; O valor e o objetivo da Matemática na Escola Secundária brasileira; A tarefa do professor de Matemática nos cursos de nível médio no Brasil; e Planos de curso para cada uma das séries do curso secundário. Inicialmente, discorre sobre a importância de um bom programa de Matemática para o Ensino Secundário, o que, a seu ver, ainda não havia sido feito no Brasil. Aponta caminhos para a criação desse programa e, no último capítulo, apresenta planos de curso para cada uma das séries do Ensino Secundário. O autor aborda conceitos como motivação, adaptação e desenvolvimento do aluno. Defende que, para o bom ensino da Matemática, é necessário que o professor diversifique sua metodologia com técnicas como resolução de problemas e exercícios, aplicação de estudo dirigido e uso de materiais didáticos, que ele denomina “acessórios de ensino”.

Apesar de alguns dos conceitos usados por Bezerra (1957) serem comuns à tendência empírico-ativista e à teoria piagetiana, a compreensão daqueles na obra difere dessas abordagens. As técnicas de motivação que Bezerra (1957, p. 39) sugeriu para o ensino da Matemática são:

⁵ Durante a entrevista, eu entreguei ao professor Hipólito alguns livros publicados ou usados em cursos da Cades. Nesse excerto, ele comenta os livros de Silva (1960) e Bezerra (1957).

- Cálculos abreviados feitos pelo professor
- Emprêgo de regras práticas
- Citação de bons problemas, perguntas interessantes, relacionadas com a matéria ou dela fazendo parte, e que tenham sido formuladas em concursos de provas de habilitação a ciclos imediatamente superiores.

Diante das propostas de Lauro de Oliveira Lima (1962; 1964) e Luís Alberto Santos Brasil (1964), o entendimento que esses autores expressaram sobre a motivação para a aprendizagem da Matemática é bem diverso do que Bezerra (1957) propôs. Este centra a Matemática em si mesma, buscando justificar seu ensino no que essa ciência tem de interessante em seu próprio corpo de conhecimentos ou na necessidade de prestar concursos para a continuidade dos estudos. Os dois primeiros alertam que esse interesse pela Matemática, na maioria dos alunos, não se dá no espaço próprio dos conteúdos matemáticos, mas na possibilidade de descobri-los nas interações com outras disciplinas ou, mais ainda, nos usos que possam ser feitos desse saber para conhecer outras coisas que os rodeiam e interessam diretamente.

O conceito de problema também é divergente nas abordagens feitas por esses autores. Bezerra (1957) exemplifica os problemas que considera importantes para a aprendizagem e, no caso desses exemplos, que despertariam no educando a necessidade de atenção na leitura e compreensão do problema para posterior resolução.

- a) Qual o dôbro de cinco, mais um? (Resp.: 11)
- b) Qual o dôbro, de cinco mais um? (Resp.: 12)
- c) Qual o número cujos $\frac{3}{5}$ mais os $\frac{2}{3}$ é 38? (Resp.: 30)
- d) Qual o número cujos $\frac{3}{5}$ mais $\frac{2}{3}$ é 38? (Resp.: $62 \frac{2}{9}$) (BEZERRA, 1957, p. 31)

Os problemas propostos por Brasil (1964, p. 28) têm natureza diversa desses. Segue um exemplo:

A diretoria do clube esportivo do colégio, querendo avaliar o patrimônio do clube, fez a lista seguinte:

- 3 dúzias de camisasCr\$ 60.000,00
- 4 bolas de futebolCr\$ 20.000,00
- 2 bolas de basqueteCr\$ 12.000,00
- 3 dúzias de calçõesCr\$ 18.000,00
- MóveisCr\$150.000,00
- 5 prestações de Cr\$10.000,00 por pagarCr\$ 50.000,00
- Resto de um empréstimo feito ao colégioCr\$ 30.000,00

Quanto vale o patrimônio do clube?

A composição dos estudos dirigidos também se distingue nas duas propostas. O problema de autoria de Brasil (1964), exposto acima, é considerado por ele como problema piloto para um estudo dirigido. Na sequência, propõe outros problemas que são desdobramentos

do primeiro e criam situações semelhantes que inserem novos conhecimentos de maneira bastante gradual. Brasil usa o estudo dirigido no sentido de propiciar autonomia na descoberta de novas relações a partir de outras, anteriormente compreendidas. Para Bezerra (1957), o estudo dirigido é um instrumento para o educando estudar os conteúdos já trabalhados pelo professor.

Por fim, Bezerra (1957) considera de fundamental importância, ou mesmo como indispensável no estudo da Matemática, a resolução de exercícios com o fim de adquirir “automatização de atividades específicas, criando hábitos e habilidades específicas” (BEZERRA, 1957, p. 42). Conforme discutimos no capítulo anterior, tanto Lauro de Oliveira Lima quanto Luís Alberto Santos Brasil são contrários a que se trabalhem os automatismos com os educandos. O ensino da Matemática, para eles, deve prezar a compreensão dos processos, visando o desenvolvimento do raciocínio. Os automatismos serão adquiridos a partir da necessidade de uso dos procedimentos, ou seja, a repetição do uso, por necessidade do educando, fará com que automatize esses procedimentos. Os autores asseveram que não faz sentido automatizar procedimentos que não serão usados sempre, pois serão esquecidos.

A outra obra, *A Didática da Matemática no Ensino Secundário*, de Maria Edmée de Andrade Jacques da Silva (1960), é dividida em três partes. Na primeira, a autora discute questões da didática da Matemática como a função da Matemática na escola secundária, planejamento, motivação, metodologia, procedimentos didáticos, apresentação da matéria, direção das atividades discentes, fixação e verificação da aprendizagem. A segunda parte trata de conteúdos matemáticos do Ensino Secundário com sugestões de abordagem. Os conteúdos estão agrupados em Fundamentos, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Funções e Cálculo Infinitesimal. Ao final dessa seção, a autora faz uma advertência quanto à inclusão dos assuntos em um ou outro ramo da Matemática pois, para ela, não há clara delimitação entre eles. Um mesmo tema pode ser estudado, muitas vezes, em mais de um ramo. Edmée considera que não há prejuízo em se fazer essa classificação e que o fez por necessidade de ordenar os assuntos. A terceira parte encerra planos de curso para as sete séries do Ensino Secundário. Baraldi e Gaertner (2013, p. 73) observam que a autora faz de forma explícita e com detalhamento “a defesa da homogeneização dos planejamentos anuais de Matemática em todo o território nacional”.

Quanto à linha pedagógica adotada, Silva (1960) considera mais fatores motivacionais para o ensino da Matemática do que Bezerra (1957). Adverte, nesse sentido que

o principal fator para que haja a motivação, não figura nos planos: é a própria personalidade do educador e principalmente o amor que o professor sente pelos seus discípulos e por eles é percebido e o entusiasmo do mesmo pela Matemática controlado de acordo com os gostos e limitações dos alunos (SILVA, 1960, p. 30).

A autora enfatiza que outros elementos também são motivadores, como a correlação dos conteúdos com a realidade, o uso da história da Matemática, a aplicabilidade dos conhecimentos na vida cotidiana e em outras ciências, a leitura de bibliografia especializada, a correlação entre os ramos da Matemática, o uso de meios audiovisuais, a criação de clubes de Matemática, dentre outros. Um dos aspectos abordados por Silva (1960) que, a nosso ver, mais a distancia do Método Psicogenético é quanto à forma de introdução dos conteúdos. Enquanto para Lima (1962) toda situação de ensino requer uma atividade do aluno, Silva (1960, p. 47) recomenda que a primeira aula de uma unidade de ensino deve ser planejada

para que o mestre comunique as idéias e as informações aos alunos, possibilitando-lhes a apreensão global do assunto em foco e um primeiro contato com seus conceitos básicos, terminologia e símbolos próprios.

A transmissão pode ser oral, que é a mais comum, ou escrita, como, por exemplo, por apostilas ou ainda auxiliada por recursos intuitivos ou experimentais.

Em resumo, a apresentação da matéria se processa ou somente pela linguagem ou pela linguagem coadjuvada por recursos sensoriais, intuitivos.

Assim, mesmo com o uso de recursos experimentais, os quais supomos que seriam manipulados pelos estudantes, o centro da atividade é a exposição feita pelo professor. Esse contato inicial com a unidade de aprendizagem já diferencia todo o processo educacional a ser desenvolvido em relação às proposições do Método Psicogenético, que centra toda a aprendizagem na atividade do educando. Brasil (1964) demonstra, por exemplo, como trabalhar os fundamentos da Geometria. Com o objetivo de proporcionar uma noção intuitiva dos elementos fundamentais plano, reta e ponto, orienta em relação ao uso de uma folha de papel transparente, uma régua e um lápis, e propõe um Estudo Dirigido.

SUPERFÍCIE PLANA

Problema IV-1: Verifique se pode colocar a régua sobre a superfície da mesa de maneira que a aresta da mesma fique colada à mesa em toda a sua extensão.

1 – Verifique se o que você conseguiu (ajustar a aresta da régua à superfície) pode ser feito em qualquer local da mesa, seja qual for a direção da régua.

2 – O que você fez com a régua sobre a mesa poderia ser feito sobre uma bola? Sobre a parede? Sobre o pára-lama de um automóvel?

3 – Dizemos que a superfície da mesa e a da parede são planas: a superfície da bola e do pára-lama do automóvel não são planas. Quando é que uma superfície é plana? (BRASIL, 1964, p. 54).

O Estudo Dirigido segue, nessa mesma linha, com atividades para a compreensão de Plano, Reta e Ponto. Acentuamos que até a nomeação dos elementos é feita após alguma atividade realizada pelo aluno. Nesta exposição, buscamos estabelecer diferenças pedagógicas

entre o pensamento de Lauro de Oliveira Lima, aplicado ao ensino da Matemática por Luís Alberto Santos Brasil (1964), e o desenvolvido pela Cades em outras localidades, traduzido para o ensino da Matemática, neste estudo, por Manoel Jairo Bezerra (1957) e Maria Edmée de Andrade Jacques da Silva (1960). Esses dois livros são monografias premiadas pela Cades, o primeiro, em 1956 e, o segundo, em 1958. Não encontramos referências a seu uso nos cursos da Campanha, entretanto, Miranda (2019, p. 154) sustenta que

os livros foram organizados como parte do projeto maior da Cades, voltado à assistência ao professor. Assim, tinham como público alvo, principalmente, professores leigos do interior e alunos dos cursos de orientação para os exames de suficiência promovidos pela própria Campanha, mas também atendiam aos orientadores educacionais e alunos de cursos dessa natureza, estudantes de Faculdades de Filosofia, diretores, educadores e profissionais do Ensino Secundário em Geral. Os livros, de distribuição gratuita, eram bastante respeitados, principalmente por serem publicações oficiais, apoiadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Acreditamos, assim, que essas obras divulgavam o ensino de Matemática que se esperava para a escola secundária brasileira, disseminando ideias que deveriam ser a base da formação dos professores nos cursos da Cades. Reiteramos que as análises feitas em relação aos dois manuais de Matemática publicados pela Cades visaram, unicamente, cotejar as escolhas pedagógicas dos autores com o Método Psicogenético. Não nos preocupamos, portanto, em elencar os limites e potencialidades de abordagens distintas em busca de vantagens ou desvantagens de uma ou outra.

Não defendemos que somente no Ceará houve diferenciação no direcionamento pedagógico dos cursos da Cades. O que preconizamos é que a Campanha, no Ceará, se caracterizou pela orientação de Lauro de Oliveira Lima com base no Método Psicogenético. Salientamos, por exemplo, no relato de João Linneu Amaral Prado, um enfoque diferente dos comentados até aqui.

Destaco como importante para os professores secundários o *How to solve it*, de G. Polya, que elaborava estratégias para resoluções de problemas de matemática e foi de grande valia nas aulas que desenvolvi nos cursos da CADES. [...] Lecionei em São Carlos [São Paulo], Londrina (Paraná), Ubá (Minas Gerais), Nova Friburgo (Rio de Janeiro). Na CADES, era incumbido de desenvolver o conteúdo do ginásio, com o nível um pouco mais elevado. Nas aulas, além do conteúdo, expunha os temas desenvolvidos no livro *HOW TO SOLVE IT*, de Polya (BARALDI, 2003, p. 17; 21).

Segundo Baraldi (2003), esse livro era recomendado por Júlio César de Mello e Souza, o Malba Tahan⁶, para a formação de professores. Não temos informações de que ele também tenha usado esse livro na Cades, mas sabemos que participou como docente de diversos cursos,

⁶ Júlio César de Mello e Souza (Rio de Janeiro, 1895; Recife, 1974), que, frequentemente, publicava suas obras com o pseudônimo Malba Tahan (SILVEIRA, 2000).

especialmente no interior de São Paulo, tendo sido citado por vários entrevistados como professor de Didática Geral e de Didática Específica da Matemática. Malba Tahan foi um pioneiro no uso didático da História da Matemática, na defesa de um ensino baseado na resolução de problemas não-mecânicos, na exploração didática das atividades recreativas e no uso de material concreto no ensino da Matemática (FINATO; BARALDI; MORAIS, 2012; SILVEIRA, 2000).

Como já discutimos, a orientação pedagógica emanada da Diretoria do Ensino Secundário para a Cades era baseada na Escola Nova e adquiriu contornos diversos. No Ceará, a orientação piagetiana dos trabalhos na Campanha foi bem aceita e impactou positivamente os nossos colaboradores. A professora Gilvanise fez questão de evidenciar o que diferenciava o curso em relação ao usual na época em termos de metodologia:

E a aula de conteúdo de Matemática era conteúdo mesmo, mas discutindo em cima de metodologia, era muito imbricado, conteúdo e método. Era bem inovador. Era isso na década de 60, os professores eram muito bons (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Comparou, ainda, sua formação pela Cades com a Licenciatura em Matemática que cursou posteriormente:

Pois bem, então, o curso de Cades foi muito importante para mim porque, embora no Normal a gente também tivesse uma preocupação com o repassar do conteúdo, mas sempre quando a gente vai ser professor a gente é mesmo tradicional, é dador de aula. E a Cades mexeu assim comigo. Quando abriu o curso de Matemática, na Fafidam⁷, eu fui fazer e então sofri um regresso, porque, quando cheguei na faculdade, os professores eram dadores de aula. O pessoal que era professor de Matemática, eles eram bacharéis, ninguém tinha didática da Matemática, ninguém tinha licenciatura (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Gilvanise avaliou sua ação pedagógica a partir do aprendizado nos cursos, tanto de Português quanto de Matemática, que fez na Cades:

E foi muito importante para mim porque quando cheguei em Russas e fui dar aula, eu procurava fazer trabalho de grupo. Ele [Lauro de Oliveira Lima] sugeria muito, nesse livro ele já sugeria trabalho de grupo, sugeria muita coisa. Eu acho esse livro "A Escola Secundária Moderna" um livro muito, muito atual (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Em seu relato, Don'Aninha também elogiou o curso, especialmente pela metodologia utilizada:

⁷ Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, CE, criado em 1970. Em 1975, a Fafidam foi uma das unidades de ensino superior incorporada à Uece (PONTELLO, 2009).

Então Valdir Colares, Inspetor de Educação, veio em visita e disse que a Secretaria de Educação ia chamar professores da região através da Seccional⁸, órgão ligado à Secretaria de Educação (que nesse tempo era tudo), para conseguir aperfeiçoamento para professores, que era a Cades. A diretora queria que eu fosse lecionar, então me indicou para fazer o curso. Fui. Adorei! Vi metodologias novas para o ensino da Matemática (Ana Maria Maciel Bezerra).

Hipólito assim relatou sua percepção sobre essa formação:

Eu fui professor da Cades com uma certa antecedência. Mas logo, por essa minha formação pedagógica, didática, dentro da corrente, eu fui designado. Já foi cedo, 60, 62, mais ou menos. Já fui 60 anos professor. O curso da Cades foi fundamental para criar bons professores, mas também criou muitos inimigos. Como sempre nesse país. Quando você cria uma coisa boa, vem alguém para acabar (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Na compreensão de Isolda, Lauro de Oliveira Lima, com a introdução da teoria de Piaget nos estudos dos *Capita Plana* e nos cursos da Cades, fez uma revolução no pensamento educacional daquela época. Para ela, não foi Lima quem fez uso da Cades para desenvolver seu Método, foi o Método dele que fez a Cades ter um papel relevante na formação dos professores secundários cearenses.

*A Cades funcionou porque teve grande contribuição do professor Lauro, que se dedicava à mudança dos paradigmas educacionais vigentes naquela época. Seu livro, *A Escola Secundária*, continha seu pensamento em relação à nova Educação (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).*

Para Isolda, Lauro de Oliveira Lima fundou uma nova forma de pensar a Educação que não se restringiu ao Ceará. Dentre as abordagens que encontramos e apresentamos nesta seção, é possível perceber que a perspectiva de Lima se diferencia das demais. Na próxima seção, apresentamos nossas apreciações sobre algumas maneiras como os professores que com ele trabalharam se apropriaram de suas ideias.

4.4 Lauro de Oliveira Lima, a Cades no Ceará e as aprendizagens para o ensino da Matemática

Os colaboradores desta tese, participantes da Cades no período em estudo, compartilham a percepção do papel de Lauro de Oliveira Lima na Cades e na educação. Para eles, Lima era um visionário e o responsável pela introdução de novas ideias educacionais a partir dos estudos

⁸ Inspetoria Seccional.

piagetianos realizados por Aebli (1974). Diatahy atribuiu ao professor Lauro o entusiasmo da equipe que trabalhava com ele na Cades e estudava Piaget, no grupo *Capita Plana*. Gilvanise conferiu à coordenação de Lauro de Oliveira Lima a relevância que o curso teve em sua formação ao afirmar que “a Cades foi um curso muito importante para mim, porque o Lauro Oliveira instigava muito, ele era muito provocador”. O professor Hipólito disse ter sido discípulo de Lima “por muito tempo”. Don’Aninha o chamou de “o grande educador cearense Lauro de Oliveira Lima”. Isolda avaliou que

a concepção de educação do Lauro era muito abrangente. Muito abrangente e muito realista, eu acho que ele tinha os pés bem na realidade e no futuro. O que a gente notou foi a precariedade, a necessidade, a urgência desse trabalho de formação desses professores, como até hoje (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Os entrevistados destacaram, também, as aprendizagens adquiridas nesse período e o impacto que tiveram em sua atuação docente. O professor Diatahy ressaltou esse aspecto em diversos momentos de sua fala. Neste primeiro trecho, contou sobre sua atuação no Ensino Secundário, no colégio fundado por Lauro de Oliveira Lima:

Ele [Lima] orientava o seguinte: – “Botar os meninos para falar, botar os meninos para escrever diariamente para dominar a linguagem. A gramática vem por acréscimo”. Eu passei a fazer isso no Agapito dos Santos. Eu dizia para os meninos: – Vocês vão ter que escrever um diário. Cada um pega um caderno e vai ter que ficar inventando coisas porque vai manter isso até o fim do ano. Escrevendo um diário, todo dia. Mas não é para dizer: “eu acordei às 7 horas, tomei café às 7h30, fui para a escola, almocei, descansei...” Não é isso. Tem que inventar uma história. Inventar aí, com seu colega, que vocês vão fazer uma viagem para a Amazônia. Dá para escrever dois meses só da preparação da viagem. O que vocês vão estudar sobre a Amazônia, o que vocês vão ver lá, o diabo a quatro⁹. Aí um aluno disse: – “Eu posso falar sobre aviação, aeromodelismo?” – Pode! Um dia ele levou um avião para a sala de aula e botou para funcionar, foi uma papoqueira¹⁰, os meninos das outras salas foram ver o que era aquela loucura! Eu fazia, também, como o Lauro sugeria, a aula de expressão oral. Você ia lá para a frente e tinha que falar. Então, você escolhia um tema que fosse agradável, porque eu não dava nota, a turma é que dava nota. E tinha um bocado de gente que não gostava, enchia de zero. Eles enchiam de zero e de dez. Depois eu tirava a média, que era para desmoralizar a história de trabalhar para tirar nota (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Diatahy completou a explanação relatando atividades desenvolvidas por outros professores do colégio:

Então, a gente saiu quebrando essas coisas. E formamos uma equipe, de modo que nos reuníamos, professor de Matemática, professor de Português, de Ciências, ficávamos com os meninos do ginásio o tempo todo fazendo esse tipo de experiência. Vou dar alguns exemplos para ilustrar: o professor de Ciências dizia assim: – “Hoje eu vou propor um problema!” – “Mas, professor, problema não é de Matemática?” – “Não, é de História, é de Ciências, é de qualquer coisa, a não ser quando o texto a

⁹ Expressão muito usada no Ceará para expressar que ainda há muito mais, seja a dizer, a fazer, a buscar...

¹⁰ No Ceará, é comum que as pessoas se refiram a um estouro, um estrondo, como um “papoço”. Daí o termo papoqueira, empregado pelo entrevistado.

ser estudado seja de um escritor e que a estrutura da narrativa, a estética do texto etc., ou algo noutra língua". Ai, ele trazia o esfolado¹¹, botava em cima da mesa e pedia: – "Façam uma redação comparando o corpo humano com o automóvel. O automóvel não tem o motor? O corpo humano não tem um cérebro? Tem sangue que circula, e o carro tem a gasolina? Comecem a pensar, que vocês vão descobrir uma série de semelhanças entre o corpo humano e o equipamento". É o que o Marshall McLuhan¹² vai dizer depois, que os meios são extensões do corpo, a roda é a extensão do pé. Gaston Bachelard¹³ vai dizer, também, que todo instrumento é uma série de equações: o martelo na verdade é uma série de equações, ele tem que ter adaptações ao corpo humano. Tem uma antropóloga norte-americana que imaginou como seria uma máquina de escrever para um gato, se ele fosse inteligente e escrevesse (risos) (Eduardo Diatary Bezerra de Menezes).

Sobre o ensino da Matemática, Diatary teceu alguns comentários, o que nos leva a considerar a importância dada por Lauro de Oliveira Lima e seu grupo à aprendizagem dessa disciplina, pois Diatary teve sua primeira formação na área de Linguagem e, posteriormente desenvolveu estudos na área das Ciências Humanas e Sociais. Essa atenção à Matemática e ao raciocínio lógico-matemático é, possivelmente, um impacto dos estudos piagetianos, desenvolvidos por ele, inicialmente, com os *Capita Plana*.

Mas, no fundo, eu sempre me preocupei com o ensino de Matemática, todas as vezes que eu coordenei o ginásio de Lauro de Oliveira Lima, e na faculdade também. É outro estudo, é um outro estudo. Você chega para um estudante de doutorado, uma sala de estudante de doutorado, todos zero em Matemática. Eu pego, por exemplo, a teoria da população do Malthus, e digo: – Malthus achava que tinha descoberto uma lei natural na qual a população cresce em uma equação exponencial e os bens disponíveis na terra em uma equação linear. Ai, eu fazia as coordenadas cartesianas. E continuava: – No início os bens são abundantes e a população é pequena; não há problema. Com o tempo a equação chega num momento em que a curva da população bate aqui¹⁴, é um ponto de morte, que aí começa a faltar alimento etc. Como ele era protestante e a mentalidade inglesa, então ele diz que a Divina Providência manda as doenças, as pestes, as guerras para controlar a população. E desanda com isso aí. Mas, na hora em que eu faço um gráfico desse na pedra, os alunos já ficam olhando assim com cara de abastados¹⁵. Ou, por exemplo, eu pego um teste do Piaget e digo assim: – Represente esse cubo no terceiro quadrante. Nenhum consegue fazer, são incapazes de projetar a imagem no terceiro quadrante. É a geometria projetiva. Ou, por exemplo, coisa mais simples: – David, fulano, fulano, se eu pegar um tubo, botar uma bola branca, uma bola vermelha e outra azul, fizer uma rotação em 360 graus, em que ordem sairão as bolas? Ai ficam assim, todos parados. Não é possível, gente, é a música do Caetano Veloso. Aquela música do Caetano Veloso, em que ele fala de

¹¹ O corpo humano sem a pele, de modo a dar a visão de cada parte.

¹² Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), filósofo canadense.

¹³ Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo e poeta francês que se dedicou especialmente à epistemologia e à estética.

¹⁴ Mostra com a mão um "ponto", que seria a interseção das duas curvas, a da população e a dos alimentos. A partir desse ponto, a curva populacional ultrapassa a de alimentos, o que, pelo estudo, significa que os alimentos não serão suficientes para a demanda populacional.

¹⁵ Expressão típica cearense. O mesmo que abastalhados.

São Paulo e diz: o inverso do inverso, do inverso do inverso¹⁶. Você faz a direta, a indireta, vai lá e recompõe (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

Atribuiu aos professores de Matemática essa dificuldade que encontra entre os estudantes. É possível reconhecer, em sua fala, o mesmo teor das observações que Lauro de Oliveira Lima faz no prefácio de Brasil (1964) quanto ao aprendizado em Matemática não ser critério de “normalidade”.

Na verdade, os professores de Matemática são responsáveis pelos desastres que estão ali, a não ser os que têm vocação e que se sustentam. Aqueles que vão fazer Matemática e terminam também professores. Alguns se tornam bons professores e outros se tornam uma repetição dessa história de ficar lá em cima, dono do assunto, e chamando os meninos de burro. Se o menino não aprender, a falha é sua. Se eles têm raciocínio normal, quer dizer, quem foi que bloqueou e de quem é a responsabilidade desse fracasso? (Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes).

A professora Isolda não atuou diretamente na Cades, mas também revelou, em sua narrativa, os aprendizados que obteve durante sua convivência com Lima.

O entusiasmo do Lauro, a capacidade visionária, a forma dele encarar a educação sempre foi muito rica, porque estava sempre projetando o futuro da Educação. Esse futuro conforme projetou, não só tudo que dizia, como nos livros que escreveu, aconteceu. Hoje nós temos o cenário que o Lauro descreveu, com tudo que ele nos ensinou (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Sinalizou aprendizados que interferiram diretamente em sua atuação docente, como “o trabalho da dinâmica de grupo, cujos fundamentos estão em outro livro¹⁷ dele. Nós, como professores, utilizamos o trabalho de grupo sempre, nas nossas aulas”. Em sua entrevista, Isolda demonstrou ser grande admiradora de Lauro de Oliveira Lima e de sua obra. Suas referências a ele são sempre muito elogiosas e denotam a influência que sofreu do educador.

Essa realidade que está se colocando hoje, da necessidade da tecnologia da informação, para a gente dar esse salto que o Brasil precisa, tem aspectos positivos e negativos. Está muito difícil para os adolescentes conseguirem se equilibrar dentro desse cenário político, socioeconômico e cultural. Eu acho que não é saudosismo, mas a nossa geração tinha projetos, o que nem todos eles têm. Tivemos motivações, referenciais, sobretudo, projetos de vida. Lauro ajudou muito nisso também. Mas hoje, o que que resta para eles? O que nós estamos deixando como herança para a geração que vem aí? As pessoas não se tocam, parece que está todo mundo anestesiado, as reações têm sido muito poucas. Os brasileiros estão cansados, completamente desanimados, desorientados, anestesiados por uma mídia que não favorece a formação de verdadeiros cidadãos (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

¹⁶ Refere-se a *Sampa* (do disco Muito – dentro da estrela azulada, 1974), música de Caetano Veloso. A expressão que o professor destaca está no final da quarta estrofe da música: “E foste um difícil começo / Afasto o que não conheço / E quem vem de outro sonho feliz de cidade / Aprende depressa a chamar-te de realidade / Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”.

¹⁷ Lima (1969).

Mostrou, inclusive, que a Cades, sob a coordenação de Lima, formou professores nos cursos de orientação, mas também contribuiu com a formação daqueles que tinham alguma conexão com ele, seja como professores do Agapito dos Santos, seja como colegas na Escola Normal, na Inspetoria Seccional ou no Liceu do Ceará, que eram os membros do *Capita Plana*.

O Lauro é que dava toda essa orientação para nós. Ele é quem trouxe todo esse funcionamento da Cades para a gente. A equipe era super heterogênea. Cada um de nós absorvia aquilo que ele trazia para aplicar em sua sala de aula. Mas a minha área, Doutora em Psicologia Social, pela PUC de São Paulo, o que eu aproveitava era muito nessa parte do desenvolvimento cognitivo e me interessava demais saber até que ponto você consegue dar uma aula que os alunos consigam assimilar. Se você não tiver esse conhecimento, fica mais difícil promover a aprendizagem. Foi muito nessa direção, o meu magistério (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Em muitos momentos, Isolda enfatizou que Lima era uma pessoa à frente de seu tempo, lidando com a Educação, uma ação realizada no presente, sabendo que preparava pessoas cuja vida adulta se desenvolveria num futuro diferente.

Geralmente, o trabalho da educação, eu acho, meu ponto de vista, é muito tradicional. Lauro era um visionário. Colocava a gente para pensar no futuro. Dizia: – “Olha, no futuro vai ser assim, o professor não ensina, ajuda a aprender”. Essa era a norma. Hoje é assim! Hoje você tem que conversar com os alunos coisas que eles já sabem. Mas aí você indica fontes, indica bibliografia, você faz todo um tipo diferente de ensino e aprendizagem, é uma coisa completamente nova (Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes).

Hipólito, professor de Matemática, explicitou sua compreensão do papel da Matemática na Educação a partir dos estudos piagetianos.

Eu acredito que o Lauro, a corrente do Lauro, a teoria de Jean Piaget, tinha como fundamento que a Matemática é a matéria do pensamento. É a matéria do pensar, para desenvolver a capacidade reflexiva. Você tem que desenvolver a capacidade reflexiva do indivíduo e a ferramenta para isso é a Matemática. Só existe uma ciência que faz com que o indivíduo desenvolva a capacidade reflexiva dele. É você envolvê-lo na Matemática (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Essa observação é coerente com as ideias de Lauro de Oliveira Lima que, no entanto, atribui esse papel também ao ensino de Língua Portuguesa. Lima (1964, p. 13) afirmou que o professor de Matemática

é professor de pensamento. Assim como o professor de Português ensina a refletir com sinais verbais, o professor de Matemática ensina a pensar com sinais de quantidade, formas e relações. Daí estas duas disciplinas serem a pré-condição das aprendizagens posteriores de alto nível. A Matemática, como o vernáculo, é um instrumento de trabalho intelectual, altamente indispensável na vida moderna.

Hipólito narrou algumas atividades que desenvolveu no Ensino Secundário. Apesar de sua compreensão acerca do papel da Matemática, segundo uma perspectiva piagetiana, as

atividades descritas por ele não se ajustam ao Método Psicogenético. Transcrevemos um exemplo:

A senhora quer que eu cite um exemplo de uma aula minha de Matemática? Quando ia dar aula de, por exemplo, oitava série¹⁸, Teorema de Pitágoras: – Pessoal, amanhã vocês tragam para minha sala de aula uma folha de papel em branco, transferidor, para medir ângulo, uma régua, uma borracha. Na aula seguinte, todo mundo com a folha de papel em branco, eu narrava um fato. – Vocês são engenheiros e, na cidade onde vocês trabalham, vocês botaram um poste. Esse poste tem oito metros de comprimento. Sem desenhar ainda. Não precisa desenhar nada agora. Vamos lá, oito metros. O poste sofreu uma inclinação. Aqui em Fortaleza é muito comum acontecer isso. – Para ele não inclinar, a seis metros de distância você colocou um pino. Nesse pino você vai colocar um fio de aço daqui para lá¹⁹. Então, vou repetir: oito metros... A partir daí eles desenhavam: 8cm por 6cm... – Bem, você saiu e foi comprar o fio de aço. Mas você foi comprar em outra cidade, na sua cidade não tinha. Quando eles mediam, 90% ou mais dizia: 8, 6, 14 metros! Sem medir a diagonal, respondiam 14 metros. Eu, então, escrevia: $8 + 6 = 14$. – Agora desenha aí na folha 8cm, 6cm. Quando ele media, ele falava 10. – Então $8 + 6$ deu igual a 10. É uma sentença falsa. Mas com esses dados eu preciso resolver esse problema. Eu não ia deixar eles passarem 500 anos como Pitágoras fez. – Vamos fazer uma experiência. Por que dá isso? Vamos elevar o oito ao quadrado, o seis ao quadrado e o dez ao quadrado. Ele escrevia $64 + 36 = 100$. Essa sentença é verdadeira. Eu dizia: – Pessoal, esse triângulo²⁰ é tão importante, que ele tem nomes próprios. Um matemático batizou esses lados aqui de catetos, aquele de hipotenusa. Então eu demonstrava o Teorema de Pitágoras pelas áreas. A área daquele era igual a área desse mais a área desse²¹, sem precisar de deduções algébricas. Se alguém procurasse saber, aí sim, eu explicava. Era assim que eu fazia em todas as minhas aulas para essa turma (Hipólito Peixoto de Oliveira).

Entendemos que o professor apresentou um problema aos alunos como forma de motivação. Ele, inclusive, ressaltou que a situação descrita era muito comum em Fortaleza. O que observamos é que o problema pode despertar a curiosidade e a necessidade do aluno de resolvê-lo, mas não o leva a construir a relação matemática em foco, o Teorema de Pitágoras. Ou ainda, analisando de outra forma, a solução do problema está em conhecer a medida do cabo para amarrar o poste ao pino no chão. Para isso, a relação $6 + 8 = 14$ seria suficiente. Com um cabo de 14 metros seria possível cumprir a distância entre o pino e o topo do poste e ainda sobriaria cabo para as amarrações. Por outro lado, a construção do triângulo retângulo e das áreas sobre seus lados é uma atividade possível de ser realizada pelos educandos. Essa seria, a

¹⁸ O professor faz uma atualização da série em tela, na descrição da atividade, pois atuou no Ensino Secundário no Colégio Agapito dos Santos. Como ele mesmo narrou, a partir da criação da Universidade Estadual do Ceará, em 1975, passou a ser, exclusivamente, professor universitário. Na realidade, refere-se à 4ª série do Ginásial.

¹⁹ O professor faz um gesto com a mão, indicando o que seria a distância entre o pino, no chão, e o topo do poste.

²⁰ Refere-se ao triângulo retângulo.

²¹ Formulação do Teorema de Pitágoras que destaca áreas: a soma das áreas dos quadrados traçados sobre os catetos é igual à área do quadrado construído sobre a hipotenusa.

nosso ver, uma ação que estaria em conformidade com o Método Psicogenético. Mas essa atividade foi feita pelo professor.

Don'Aninha relatou a aula que ministrou no seu primeiro curso da Cades de Matemática, em 1958. Sua principal preocupação na preparação da aula era com a chamada globalização, ou, como ela mesma explicou, o entrosamento da Matemática com outras áreas do conhecimento.

Aí a luz que tive foi recitar uma poesia, A Esmola²². Essa poesia foi que me deu a globalização da aula. Nela, nós vamos encontrar pontos positivos e negativos da história do poema.

Primeiro eu perguntei se eles gostavam de poesia. Foi a motivação. Eles disseram: – “Gostamos!” Eu então disse: – Pois eu vou recitar e vocês prestem bem atenção, porque nós vamos analisar o poema e ver quais são os pontos positivos e negativos. Por quê? Porque eu queria introduzir na matemática os números relativos. Eu bem jovem, botei toda a minha expressão para funcionar. Eu lembro da poesia, posso dizer?

A Esmola

*Suba! Gritaram-lhe arrogantemente
Do alto da suntuosa escadaria;
E a pobrezinha, a mão nevada e fria,
Subindo, a estende e implora sorridente:*

*Esmola para minha mãe doente
E, pela fome, às portas da agonia.
Uma voz de trovão: Rua, vadia:
Vá procurar ocupação decente!*

*Desce chorando. Lá embaixo, a espera
A mendiga que nem subir pudera,
Beija-lhe a fronte, enxuga o pranto e sai.*

*Mamãe, que homem tão mau esse que humilha
A pobreza infeliz!
Cala-te filha!
Não fales dele nunca! Ele é teu pai!*

Então, colega, muito lindo, o poema! Eles aplaudiram! Os professores meus colegas, e eles [os professores das disciplinas] também. Então eu fui fazer a exposição. Fomos analisar o poema, que era conteúdo de linguagem, exploração do texto. Chamei dois colegas meus para marcar os pontos positivos e negativos na lousa. E fui globalizando com a linguagem, com o mundo, que ele [o professor] queria que a Matemática estivesse presente no mundo, que tivesse a parte social. E tem tudo na poesia. Eu dizia, por exemplo, quando ele diz “arrogante”, aquele termo “arrogante”. Essa arrogância, o que vocês acham disso? Eles diziam: – “Ninguém deve ser arrogante com ninguém”. Então isso é uma coisa negativa. Aí o menino marcou lá embaixo do nome negativo, botou um traço. Outro exemplo, quando ela dizia “Mamãe, que homem, tão mau, esse que humilha a pobreza infeliz! Cala-te filha! Não fales dele nunca! Ele é teu pai!”, ela estava dando um conselho positivo. Outro também, ela cuidar da mãe doente, é positivo. A gente, com o texto, vai

²² Poema de Correa de Azevedo, publicado no Almanaque Amparense de 1906/1907 (CAMPOS; DINATO; PACE, 2009)

lembrando bem direitinho, tem muita coisa que dá. Então, conclusão, eles tiraram pontos positivos, pontos negativos. Eu disse para eles: – Olha gente, agora nós vamos estudar em Matemática os números positivos e negativos. Vamos ter cuidado com isso porque os números negativos, principalmente, tudo que nega na nossa vida é uma coisa desagradável (Ana Maciel Bezerra).

Essa atividade foi realizada por Don’Aninha no primeiro curso de Matemática que fez na Cades, em 1958, quando seus professores eram do Rio Grande do Sul. Parece-nos que a atividade atende a uma demanda de motivação, mas não de ensino conforme o Método Psicogenético. Don’Aninha buscou uma aproximação dos conteúdos matemáticos, que deveria trabalhar, com a Literatura, entretanto, não há uma construção conceitual dos números relativos na atividade. Nessa aula, ela apresenta o que seria, a seu ver, a introdução dos estudos do conjunto dos números inteiros, mas não chega a trabalhar os conceitos matemáticos necessários. Ela contou que, após sua exposição,

estando presente o grande educador cearense Lauro de Oliveira Lima, filho de Limoeiro do Norte, Ceará, foi o primeiro a levantar-se e perguntar: – “Menina, menina, tu és de onde?” – Sou de Russas. – “Você não é para estar lá e sim aqui, no Colégio Imaculada!” Olha, as coisas... eu apenas sorri, pois sabia da altura de meus conhecimentos (Ana Maciel Bezerra).

É importante observar que os exemplos de atividades dados por Hipólito e por Don’Aninha apresentam aspectos didáticos que os diferenciam de uma aula tradicional, expositiva. É possível que seja esse o principal motivo do elogio tecido por Lauro de Oliveira Lima à Don’Aninha, a disposição para ousar. Porém, não percebemos sintonia entre as atividades relatadas e os princípios defendidos pelo Método Psicogenético. Compreendemos essas atividades como repercussões de outros aspectos, defendidos e presentes na Cades em nível nacional, sobre a Cades do Ceará.

Don’Aninha prosseguiu, na narrativa, mostrando a influência, em sua formação, dos outros cursos da Cades, que fez em 1962 e 1963. Referiu-se a um curso de supervisão, posterior a esses dois últimos cursos, no qual os estudos piagetianos novamente ocorreram.

*Depois veio o curso de supervisão, foi ótimo! Tudo que eu queria! Usavam o método da descoberta, do Piaget. Eles já usavam essa parte de audiovisual, essas coisas, que tudo era Piaget. Usavam muito o concreto. Então, o curso de supervisão ampliou muito essa parte, foi totalmente com Piaget. O curso de supervisão não foi pela Cades. Foi um curso extra dado por uma equipe de professores de Minas Gerais, era para todas as matérias. Teve duração de seis meses. Tudo que você poderia assistir de bom, você tinha a oportunidade fazendo o curso. **E eu, que já tinha as bases do curso de Cades, para mim foi assim, um sucesso! Amei demais!** (Ana Maciel Bezerra, grifo nosso).*

A entrevistada ressaltou ter desenvolvido estudos piagetianos em outro curso, mas enfatizou que a base de conhecimentos sobre o tema, adquirida na Cades, levou-a a sair-se bem nessa formação.

A professora Gilvanise, como evidenciamos em outros excertos de sua fala, considera que a Cades foi sua principal formação docente e tem no professor Lauro de Oliveira Lima um modelo a ser seguido.

Então eu sempre procurei seguir as pegadas do Lauro e sempre fui me diferenciando. Todo mundo achava interessante a abordagem que eu dava às minhas aulas. Tanto quando eu estava trabalhando com Português como quando eu estava trabalhando com Matemática (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Gilvanise relatou que sua opção pela Matemática foi feita no Ginásio, devido a um professor do terceiro ano a quem atribuiu a responsabilidade por seu gosto e aprendizagem da disciplina. Como ela afirma que sua formação docente se diferenciou com os estudos realizados na Cades, acreditamos que esses dois fatores tenham sido relevantes na sua trajetória na Educação Matemática. Consideramos, então, pertinente salientar seu envolvimento com o movimento cearense da Educação Matemática. Gilvanise foi precursora desse movimento, tendo sido a primeira diretora da regional cearense da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, fundada em 2002. Ocupou essa posição até 2013. Em sua narrativa, contou como se deu esse processo.

A I Jornada de Educação Matemática do Ceará foi realizada na Uece, nos dias 08 e 09 de junho de 2002 e contou com 370 participantes (LIMA; PONTES, 2002). Nesse evento foi constituída a primeira diretoria da SBEM – Ceará. A atual diretoria da regional Ceará (2019-2022) conta com professores de cinco instituições: IFCE, UVA²³, Seduc, Uece, Urca²⁴. A diretoria integra, então, professores de licenciaturas em Matemática e da Educação Básica que atuam no interior e na capital do estado. A Educação Matemática no Ceará conta, hoje, com grupos de pesquisa e eventos intra e interinstitucionais. A Uece sediou, no ano de 2019, o Seminário Nacional de História da Matemática, XIII SNHM, realizado pela Sociedade Brasileira da História da Matemática, SBHMat. O movimento iniciado pela professora Gilvanise está fortalecido no estado e se integrando ao movimento nacional.

Constatamos, então, que a tese defendida por nós se efetiva ao fim deste capítulo: a Cades cearense se diferenciou de outras Cades, principalmente, pela ação de Lauro de Oliveira

²³ Universidade Estadual Vale do Acaraú.

²⁴ Universidade Regional do Cariri.

Lima, como coordenador de suas ações, e com a construção e aplicação do Método Psicogenético em seus cursos. Devido a essa característica, elencamos desdobramentos que, por extensão, se diferenciaram: Lima conduziu a formação da equipe de professores que ministrou os cursos da Cades, no grupo *Capita Plana*; essa preparação contribuiu para a formação de uma elite intelectual no Ceará, levando essa equipe a participar da gestão direta da Educação no estado e, posteriormente, a compor os quadros do ensino superior em universidades públicas e privadas. Constatamos, também, que o despertar do movimento da Educação Matemática no Ceará vincula-se, em certa medida, à Cades e a sua figura de referência no estado, Lauro de Oliveira Lima.

A CADES NO CEARÁ: compreensões, aprendizados e palavras finais

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam.

Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam (Lucília de Almeida Neves Delgado, 2003).

Nosso movimento de pesquisa, mesclado pelos elementos descritos pela autora nesse excerto, transitou por temporalidades, espacialidades, memórias e sensibilidades. Visitamos a simultaneidade de eventos no tempo em espacialidades diversas e em escalas distintas, para conhecer a Cades em sua intenção governamental, nas suas ações em várias localidades e no Ceará. Buscamos acompanhar o desenvolvimento dessas ações e de seus impactos e marcas ao longo do tempo. Lidamos, também, com tempos não cronológicos, em escalas ainda mais próximas, nos espaços das memórias afetadas pelas sensibilidades, nas narrativas constituídas como fontes.

Esta narrativa final pretende traduzir nossas compreensões e aprendizados amalgamados nesse movimento de pesquisa que nos possibilitou compor uma história da Cades no Ceará. No decorrer desta tese, expusemos as fontes constituídas, os contextos nos quais a Cades se inscreveu, o que se dizia sobre a Cades, o que ainda é dito e o que foi experienciado nessa Campanha. Tudo isso foi buscado com o intuito de responder às nossas perguntas iniciais: como se desenvolveu a Cades no Ceará de 1953 a 1964 e de que modo a atuação de Lauro de Oliveira Lima repercutiu na formação de professores de Matemática para o Ensino Secundário no Ceará, nesse período? Tendo em vista as realidades diversas que conhecemos por meio das narrativas de professores de outros lugares, como essa Cades cearense ecoou nos saberes e práticas dos professores de Matemática que dela participaram?

Algumas respostas se evidenciaram, ao passo que outras apresentaram indícios passíveis de serem seguidos e ainda houve questões que ficaram sem resposta. Apesar de todo o nosso esforço para conhecer e entender o passado, ele permaneceu fugidio (LOWENTHAL, 1998). Deparamo-nos com aspectos inesperados, decorrência da imprevisibilidade à qual está sujeita toda pesquisa. A escolha do período sobre o qual, afinal, nos debruçamos é resultado desse imponderável, tanto no tocante à ausência de informações sobre o período posterior quanto no que se refere à presença singular, na Cades, de Lauro de Oliveira Lima no intervalo focalizado.

As atividades desenvolvidas pela Cades foram muitas e diversas, mas no Ceará, a principal, ou a única à qual tivemos acesso, foram os cursos de orientação para professores do Ensino Secundário. Soubemos, por exemplo, da realização das caravanas pedagógicas no Ceará, o que indica uma atenção importante para a formação e atualização dos professores que atuavam no interior do estado. Não obtivemos, entretanto, informações detalhadas sobre essas caravanas quanto às localidades onde atuaram, à duração e ao modelo pedagógico dos cursos ofertados, às escolas e aos profissionais atendidos.

Sobre os cursos de orientação no Ceará, como no restante do país, eram aligeirados, ocorrendo nos períodos de férias escolares. Eram ministrados de maneira intensiva, em geral, com carga horária de 8 horas diárias de segunda a sexta-feira, 4 horas aos sábados e algumas atividades à noite, durante quatro semanas. Visavam, em especial, a preparação pedagógica dos docentes para as diversas áreas abrangidas pelo Ensino Secundário.

A Campanha atendeu a uma quantidade significativa de professores para o Ensino Secundário entre 1953 e 1964, no Brasil e no Ceará. A formação de professores em licenciatura no estado iniciou-se com a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, a partir de 1946, mas somente em Fortaleza. A UFC criou licenciaturas a partir do início da década de 1960, também em Fortaleza e, na segunda metade dessa mesma década, iniciou-se a implantação de licenciaturas no interior do estado. Na época, o deslocamento para a capital a fim de desenvolver estudos em nível superior era muito difícil, devido aos custos e à falta de estrutura. Dessa forma, os cursos da Cades, prioritariamente direcionados à orientação dos alunos-mestres para os exames de suficiência, foram, praticamente, o único espaço de formação de professores secundaristas para atuar no interior do estado, durante o período em estudo.

Por um longo período, o Ceará teve, então, professores secundaristas leigos, não licenciados, em grande número, que haviam concluído um curso de um mês que, por melhor que fosse, não seria comparável a um curso de licenciatura. Apesar dos elogios tecidos a essa formação por alguns de seus participantes, é importante atentar para a precariedade que ela representou. O Ensino Secundário cearense teve, pelo menos até meados de 1960, nas escolas secundárias do interior, docentes diplomados em Engenharia e Direito, bem como seminaristas e normalistas. Não havia professores formados em cursos de licenciatura. Engenheiros e advogados não tinham, eles próprios, preparação para a docência, enquanto os formados em seminários ou cursos normais atuavam no mesmo nível que haviam concluído. Para se

qualificarem para o Ensino Secundário, participavam de um curso de um mês, em alguns casos, por duas ou três vezes, como repetição, não como aprofundamento ou continuidade.

O crescimento da demanda para o Ensino Secundário no Brasil teve início na década de 1940. Ao final dessa década, iniciaram-se ações para melhor atender a essa demanda. No entanto, foram desenvolvidas ações de cunho emergencial, como a implementação dos exames de suficiência, em 1946, e a criação da Cades, em 1953. Houve um grande investimento do governo federal na Campanha, tanto financeiro quanto de pessoal. Somente Inspectores Seccionais do MEC, distribuídos por todo o país, eram quase 1500 (LIMA, 1974), todos envolvidos com a Cades. Podemos conjecturar que, caso todo esse investimento tivesse sido revertido em ações de longa duração e de maior consistência, como a construção e estruturação de escolas secundárias e a ampliação e qualificação da formação de professores em licenciatura, não haveria, na década de 1960, o quadro de precariedade que percebemos ter sido alcançado pela Cades. É inevitável pensarmos que todo o empenho governamental pela excelência da Campanha poderia ter gerado resultados mais eficazes e duradouros, se os investimentos tivessem se dado naquele sentido.

Além disso, como pudemos constatar durante a pesquisa, o ensino público no Ceará era, prioritariamente, primário, e, nessa época, tinha enfoque importante na educação rural. A educação de adolescentes e adultos se dirigia quase exclusivamente à alfabetização, o que acompanhava um movimento nacional de erradicação do analfabetismo. Entendemos, então, que a Cades no Ceará serviu para a formação de um corpo docente muito mais vinculado à iniciativa privada do que à pública. Esse cenário favorecia duplamente a elite econômica do estado: financiava os empresários da educação e educava seus filhos. Contudo, embora possamos considerar a presença de prejuízos à educação pública, devemos ter em vista a reduzida quantidade de instituições públicas que então ofereciam esse nível de ensino. De toda forma, é nítida a insuficiência de investimento público relevante na construção de escolas secundárias.

Em relação ao entusiasmo e reconhecimento à Cades, apreendidos nas narrativas dos entrevistados e nos jornais, consideramos significativo analisá-los em seu contexto temporal. Naquela época, além de não haver cursos de licenciatura que fossem acessíveis a todos, em especial no interior, preparar-se para a docência, mesmo que em ritmo de campanha, era um grande salto na qualificação profissional dos professores em exercício ou em vias de assumi-lo. Considerando que, atualmente, os professores em início de carreira, muitas vezes, espelham

sua atuação nos modelos que tiveram em sua trajetória estudantil, naquele contexto isso deveria ser ainda mais presente. Considerando, também, que esse modelo, via de regra, tinha como princípio o ensino tradicional, para esses novos professores deve ter sido revelador estar em contato com novas formas de atuação, tendo em vista que a orientação da Cades era, de maneira geral, escolanovista e, no Ceará, piagetiana. Dessa forma, ao ponderarmos sobre as características de emergencialidade da Cades, não estamos analisando a qualidade do trabalho desenvolvido por ela, mas o direcionamento das políticas públicas. Reiteramos que nossa crítica não se faz à existência da Cades, mas à sua longa duração como campanha e ao não investimento público, concomitantemente, em ações estruturais, tanto na ampliação da oferta pública de Ensino Secundário como na formação, em licenciatura, de professores. Se a inovação, a capacidade de trabalho, o alcance e a capilaridade das ações, a mobilização e os resultados tivessem sido endereçados também para a formação em licenciatura dos alunos-mestres, estaríamos, neste texto, tratando de uma verdadeira revolução educacional no Brasil.

Esse tema merece uma investigação mais profunda, pois admitimos a existência de certo anacronismo em nossa crítica. É bem verdade que, no Brasil, havia cursos de nível superior, de maneira mais sistematizada, desde o século XIX, que se direcionavam, principalmente, para a formação de engenheiros, advogados e médicos (CUNHA, 2016). Assim sendo, a formação em nível superior já era uma realidade antiga no país. E por mais que fosse alcançada somente pelas elites, havia público para essa formação e reconhecimento do valor dos profissionais ali formados.

Quanto à formação de professores em nível superior, os primeiros cursos de licenciatura, no Brasil, foram ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia, FNFfi, da Universidade do Rio de Janeiro¹, e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, FFCL, da Universidade de São Paulo², na década de 1930. Entre 1940 e 1942, foram criadas faculdades de Filosofia em Curitiba, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre (uma na Universidade de Porto Alegre e outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Salvador e Campinas (SILVA, 2013), algumas como faculdades isoladas, outras vinculadas a universidades. Portanto, formar professores licenciados não era uma novidade, apesar de ser uma atividade relativamente

¹ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil. Tem a atual denominação desde 1965 (Disponível em: <https://ufrj.br/historia> Acesso em: 24 fev. 2019).

² Criada em 1934, a Universidade de São Paulo é uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (Disponível em: <https://www5.usp.br/institucional/a-usp/> Acesso em: 24 fev. 2019).

recente. Acreditamos, assim, ser necessário investigar qual a compreensão compartilhada no Brasil de então sobre a possibilidade e a necessidade de formar licenciados. É possível que ainda não existisse uma cultura de formação de professores para esse nível de ensino. Por outro lado, nossas fontes nos levam a entender que o baixo número de professores licenciados se devia mais à falta de oportunidade, especialmente para os professores que atuavam fora dos grandes centros, do que à falta de compreensão da importância dessa formação. No entanto, essa compreensão pode estar relacionada a um olhar do presente voltado para o passado.

Outro aspecto relevante da Campanha, enquanto esteve sob a gestão de Lauro de Oliveira Lima no Ceará, é o tipo de vínculo mantido com o Ensino Secundário. Ao que nos parece, essa conexão ia além da orientação dos alunos-mestres para os exames de suficiência ou mesmo do que identificamos como a formação de docentes secundaristas para o interior do estado. Os docentes cearenses que ministravam os cursos eram, em sua maioria, professores do Ensino Secundário, do Instituto de Educação, do Liceu do Ceará ou do Ginásio Agapito dos Santos. As instalações nas quais os cursos eram ministrados eram, predominantemente, escolas secundárias, como o Instituto de Educação Justiniano de Serpa, identificado também como Escola Normal ou somente Instituto de Educação. Essa instituição abrigou os cursos de janeiro de 1956 e janeiro e julho de 1957. Em 1958, os cursos foram dados, em sua maioria, na Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza, atual Colégio Militar de Fortaleza, também uma escola secundária. Don'Aninha contou sobre aulas de socialização no auditório da Escola Normal, que podem ter ocorrido em 1962 e/ou em 1963. A única aproximação com a universidade, nesse sentido, sobre a qual obtivemos informação, foram os cursos de 1961, que tiveram lugar nas faculdades de Direito e de Farmácia da Universidade do Ceará.

Entendemos que essa vinculação mais forte com o Ensino Secundário, por meio inclusive, de suas instituições, se deve aos laços de Lauro de Oliveira Lima com esse nível de ensino, pois, além de ser diretor de colégio, era professor do Instituto de Educação e, na Inspeção Seccional, era responsável pelo Ensino Secundário no estado. Além desse fator, é possível que, na época, não houvesse um quadro suficiente de profissionais de nível superior para assumir essa formação de professores. Assim, no Ceará, a maioria dos professores da Cades provinha do Liceu e da Escola Normal. Depreendemos que daí resulta o destaque do *Capita Plana*, pois ao mesmo tempo que os membros do grupo eram docentes da Cades e formavam professores secundaristas, eles próprios se formavam para essa docência.

Por outro lado, houve um reconhecimento nacional da atuação desses profissionais cearenses, docentes da Cades. Muitos deles participaram como professores ou como coordenadores de cursos da Cades em outros estados. Esse intercâmbio pode ter sido uma política da Diretoria de Ensino Secundário para a troca de experiências entre os docentes de regiões diversas do Brasil; ainda assim, não tivemos conhecimento de equipes de professores de outras regiões do país, a não ser de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, participantes dessas ações.

Para a formação dos professores nos cursos da Cades, eram ministradas três disciplinas: Didática Geral, Didática Específica e Conteúdo. A primeira dirigia-se a todos os alunos-mestres matriculados nos cursos e as duas últimas se diferenciavam conforme a área de estudo à qual se destinavam. No Ceará, a Didática Geral tinha como aporte teórico o livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962) e, segundo os relatos de nossos colaboradores, os conteúdos matemáticos eram os mesmos do Ensino Secundário, porém, com enfoque no ensino. Não foram identificados materiais para as disciplinas específicas de Matemática. Mesmo o livro *Estudo Dirigido de Matemática* (BRASIL, 1964), citado por alguns, foi publicado somente em 1964, e não encontramos indícios de que tivesse circulado anteriormente entre os cursistas, na forma de apostila, como o de Lima (1962). Os entrevistados tiveram dificuldades em diferenciar os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Didática Específica e de Conteúdo. Atestaram que conteúdo e método eram trabalhados de maneira muito imbricada.

A memória tem papel relevante nesse ponto. Bosi (1979, p. 17) esclarece:

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Nossos colaboradores relataram experiências vividas na sua juventude, período em que estavam terminando o Ensino Secundário e iniciando a vida profissional docente. Tinham, na época, entre 18 e 25 anos. As narrativas, recentemente constituídas, carregam toda essa experiência e buscam estabelecer uma identidade entre aquele eu que participou dos cursos da Cades e o eu de hoje, quase 60 anos depois.

Há, ainda, nessa maior ou menor identificação entre as imagens do passado e do presente, um aspecto que Bosi (1979) denomina construção social da memória. Essa construção

se dá na significação coletiva de um evento, como um pacto grupal que fixa a sua imagem para a História, “uma versão consagrada dos acontecimentos” (BOSI, 1979, p. 27). Em oposição a essa construção, os fatos presenciados individualmente dependem de significação no grupo de convívio, para que sejam narrados e lembrados; caso contrário, são lembranças difíceis de serem evocadas. Pode acontecer, então, que a memória navegue por esse espaço coletivo e dê vazão ao que teve sentido para o grupo, não só individualmente.

Nossos colaboradores atribuíram à Cades valores que deixaram marcas diferenciadas, mas igualmente profundas, em suas vidas e em suas carreiras. Para Gilvanise, a Cades a levou a uma descoberta. Ela salientou que foi a partir de sua participação nos cursos da Campanha que descobriu como (ou o que é) ser professora. Observou que, até então, era “dadora de aula” e que os estudos nesses cursos lhe ensinaram métodos e técnicas de ensino, especialmente para a Matemática, o que a fez divisar e difundir no Ceará a Educação Matemática.

Hipólito relatou que a Cades foi uma grande escola para formar professores, enfatizando o seu próprio exemplo. Os cursos da Cades e os estudos do *Capita Plana*, que, para ele, fazem parte de um mesmo bloco, formaram bons professores. Defendeu que os professores deveriam, mesmo hoje, participar anualmente de cursos como os da Cades, pois é necessário que se atualizem e se refaçam como docentes em suas áreas. Foi formador de professores na Universidade Estadual do Ceará desde o tempo da Cades e evidenciou que, nesse papel, incorporou elementos que aprendeu junto ao grupo *Cades/Capita Plana*.

Na percepção de Isolda, a Cades cumpriu o papel de impulsionadora da educação cearense em sua época. Alegou que não houve, em nenhum outro período no Ceará, um grupo como o *Capita Plana*, que contribuiu para a capacitação de professores na capital e no interior, tendo como ferramenta o Método Psicogenético. Posteriormente, parte do grupo permaneceu trabalhando em equipe na Secretaria de Educação, mas esse grupo foi desfeito com o golpe de 1964. Entretanto, seus participantes, como ela, se mantiveram atuando na educação, muitos deles nas universidades cearenses, alguns, inclusive, com muito destaque na comunidade educacional.

Don’Aninha atribuiu à Cades o embasamento teórico de suas ações posteriores, no exercício da docência, na formação e na atuação como supervisora na Secretaria de Educação do Ceará. De maneira difusa, apresentou princípios que mostram sua apropriação de elementos da epistemologia genética em sua atividade profissional.

Diatahy fez um amálgama ainda mais extensivo do que Hipólito em relação à sua atuação na Cades, no *Capita Plana* e no Ginásio Agapito dos Santos. Os substantivos que usou para caracterizar esse coletivo foram “entusiasmo” e “colaboração”. Afirmou que Lima tinha essa característica agregadora, apesar de ser bastante controverso. Diatahy mostrou compreender Lima como um líder intelectual que, como tal, dividia: alguns se colocavam a seu lado e outros o combatiam. Diatahy foi aluno de Piaget na Sorbonne, em Paris; assim, teve, no grupo, um papel muito mais relevante no estudo das teorias piagetianas do que um aprendizado dessas teorias em si. Participava da elaboração/aprendizado da sua aplicação no ensino e explicitou, muitas vezes, a mobilização dessa teoria em sua atividade docente.

Esses colaboradores apresentaram, de alguma forma, todos os elementos que realçamos. Elencamos aqueles que pareceram mais significativos para cada um em seus relatos. Suas experiências com a Cades, distintas por definição, deixaram marcas que, como vimos, os acompanharam profissionalmente e foram significadas em suas narrativas, tendo como aporte toda essa trajetória docente. Em seus relatos é possível identificar os traços da vivência no coletivo referente à Cades, mas, parece-nos que essas significações foram mais talhadas nos grupos dos quais participaram posteriormente, em sua ação docente. Esse é o caso das duas alunas-mestras, Gilvanise e Don’Aninha, que não eram membros do *Capita Plana*.

Os relatos foram, todos eles, elogiosos à Cades e ao professor Lauro de Oliveira Lima. Todos atribuíram a Lima o sucesso que reconheceram nos cursos da Campanha. Lima foi lembrado como grande educador, muitas vezes em tom laudatório, inclusive em jornais. Recebeu reconhecimento pelo trabalho desenvolvido à frente da Inspetoria Seccional, na organização dos cursos da Cades, no desenvolvimento dos estudos piagetianos com a consequente criação do Método Psicogenético, na formação dos professores participantes do *Capita Plana*, na atenção dispensada aos professores secundários do interior do estado com a promoção de caravanas de mestres da capital para a capacitação desses docentes em suas cidades.

Por outro lado, houve, também, destaque para atitudes controversas de Lima nos diversos espaços que ocupava. Gilvanise rememorou situações em que ele avaliava aulas ministradas por seus colegas.

E então o Lauro, como era o coordenador, ficava andando nas salas e triste daquele que ele chegasse e estivesse dando aula. Ele se sentava lá atrás, gostava de fumar um

cachimbo, usava um chapéu "Nat King Cole"³ e assistia a aula. Quando terminava, ele pedia para fazer a avaliação da aula, fazer uma crítica. Ai ele destruía a aula. Uma vez, eu me lembro, ele entrou na nossa turma de Matemática, quem estava dando aula era um promotor do interior, de Aracati⁴, e ele dava aula de Matemática no colégio das irmãs de caridade. [...] Ele pediu para avaliar a aula desse rapaz e disse: – "Isso é uma aula muito vagabunda, eu daria zero, não sei o quê...". Ai houve uma briga muito grande de uma irmã de caridade, que era diretora do colégio de Aracati, onde o rapaz dava aula. Ela entrou em defesa do professor dela. Ele, então, disse: – "É, a senhora quer botar o véu azul, um véu cor-de-rosa, como se o mundo fosse cor-de-rosa. O mundo não é nada disso que a senhora está pensando, não sei o quê..." e disse muita coisa. A freira brigou com ele. Ela era paraibana, branca, vermelha, ela falava muito exaltada, chega as veias do pescoço saltavam⁵. E foi assim, a Cades (Maria Gilvanise de Oliveira Pontes).

Don'Aninha disse que, ao final de sua aula, teve medo, pois Lima estava em sua sala. Todavia, ele gostou da aula e elogiou sua atuação. Bello (2010) o qualifica como uma pessoa de personalidade atípica e temperamento explosivo. Transcrevemos um exemplo de uma situação protagonizada por ele:

Contam que, certa vez, numa palestra para normalistas, uma aluna fez uma pergunta e Lauro respondeu. Dada a resposta, a mesma aluna repetiu a pergunta. Já um pouco irritado, Lauro respondeu outra vez. Quando a aluna repetiu a pergunta pela terceira vez ele não aguentou: pegou seu boné, que costuma usar e que estava em cima da mesa, e lançou-o em direção à aluna que estava sentada no fim da plateia (BELLO, 2010, p. 47).

Beta também relatou fatos dessa natureza.

Na escola, uma vez ele [Lauro] disse: – "Olha gente, mãe devia morrer de parto para que as crianças sobrevivessem". A mamãe: – "Vou perder todos os alunos! Lauro, pelo amor de Deus!" – "Beinha, é muita gente ignorante, eles não sabem o que fazer com esses filhos e vêm atrapalhar a gente!" Numa outra vez, uma mãe estava falando com ele e ele ouvindo. A mamãe viu logo que aquilo não ia dar certo. Ele estava muito calmo ouvindo essa mãe. A mãe falou, falou, ele, então disse: – "Minha senhora, a senhora quer que eu dê de mamar para o seu filho? Eu não tenho leite, não. A senhora quer que eu faça o quê? Desmame esse menino, ele tem oito anos!" A mamãe disse: – "O Lauro é muito sem paciência!" – "Não, Beinha, eu sou um pedagogo, eu sou psicólogo, eu não posso aguentar esse povo, tão analfabeto!" Era assim! (Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima).

Esses relatos nos remetem à linguagem usada por Lauro de Oliveira Lima em alguns de seus livros, como exemplificamos em capítulo anterior. Para Diatahy, sua posição de liderança o levava a angariar amigos, ou seguidores, e inimigos, ou adversários. Bello (2010, p. 47)

³ Formalmente conhecido como Chapéu *Trilby*, é um chapéu de abas curtas que foi muito usado pelo músico Nat King Cole, razão pela qual é também conhecido por esse nome.

⁴ Município do Estado do Ceará a 150 km de Fortaleza. Foi fundado em 11 de abril de 1747 e teve o núcleo urbano, sede do Município, tombado em 2000 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio nacional.

⁵ Expressão típica do Ceará. A expressão *Chega a....* equivale a *Chega ao ponto de....* Na frase em questão, o sentido seria o mesmo que *Chegou ao ponto de lhe saltarem as veias do pescoço*, enfatizando a expressão de raiva que se quer descrever. Popularmente, usa-se o verbo chegar na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

atribuiu à sua personalidade singular esses “amores e rancores”. Vejo, nessas atitudes, uma dificuldade em aceitar o outro em suas limitações ou nas diferenças em relação ao esperado por Lima. O “não saber” é uma condição que pode, na maioria das vezes, ser alterada pela oportunidade de aprendizado. Para mim, nos casos contados nesses relatos, Lima perdeu boas oportunidades de desequilibrar as pessoas na direção da aquisição de conhecimentos. O desequilíbrio proporcionado por ele pode, a meu ver, e como já explicitarei anteriormente, ter afastado essas pessoas da vontade de aprender, da curiosidade a respeito daquilo que estava em tela e elas não alcançavam por meio da compreensão.

Não pretendemos fazer juízos de valor em relação a Lauro de Oliveira Lima. Não é esse nosso objetivo nem nosso papel. Não obstante, consideramos relevante mostrar a maneira como ele foi retratado por algumas de nossas fontes. Há um profundo reconhecimento, por parte dos nossos entrevistados, e em alguns jornais, à contribuição que Lima deu à Cades e à Educação no Ceará, com a formação de professores de nível secundário na Cades e com a formação de um grupo de professores, os *Capita Plana*, que se destacou positivamente no cenário educacional cearense. São valorizados, ainda, desdobramentos advindos desses dois eventos, como a criação do Método Psicogenético, da Dinâmica de Grupo, dentre outros. Mas é possível que sua postura controversa tenha sido, em parte, responsável pelo pouco reconhecimento a ele dispensado, no Ceará, denunciado por Beta e por Isolda.

Salientamos, todavia, que, apesar de não termos constatado grande circulação das teorias defendidas por Lauro de Oliveira Lima, em especial no Ceará, durante nossas pesquisas encontramos diversas publicações que fazem referência a ele. Muitos trabalhos sobre a Escola Normal, ou Instituto de Educação Justiniano de Serpa, fazem alusão a suas contribuições para a instituição, seja como professor ou em relação à proposta de reforma curricular elaborada por ele para a formação de normalistas, considerada por muitos como avançada para a época. Outro reconhecimento se dá no espaço acadêmico. A representação estudantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará leva seu nome: Centro Acadêmico Lauro de Oliveira Lima da Pedagogia, UECE. Os estudantes tiveram, com certeza, conhecimento da obra de Lima para dedicar a ele tão especial espaço.

À primeira vista, pareceu-nos estar em contato com uma história única, pela aparente homogeneidade das narrativas: a história de Lauro de Oliveira Lima e a formação de professores de Matemática pela Cades no Ceará, contada por seus seguidores. Adichie (2019, p. 26) nos

lembra que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Muitas narrativas participaram desta nossa história, tecidas por Gilvanise, Hipólito, Isolda, Don’Aninha, Socorro, Beta, Diatahy, arquivos, jornais, livros, sítios da rede mundial de computadores, Hemera. Inicialmente, pareceu-nos que convergiam para uma só história. Contudo, ao ser olhada de perto, ouvida com cuidado, a Cades no Ceará, em sua diversidade interna e naquilo que se multiplicou para além dela, encerrou-se em muitas. Esta nossa versão é uma história que ficou. Ficou na memória dos narradores, ficou nas mensagens dos jornais, ficou na minha experiência de pesquisadora e de narradora.

Dentre as muitas aprendizagens que obtive no processo de doutoramento, explícito que conheci melhor o Ceará, terra que me acolheu e muito me ensinou sobre ser professora de Matemática. Com esta investigação, espero ter retribuído um pouco do que recebi e recebo desse belo estado brasileiro. Igualmente, aprendi mais sobre a formação de professores de Matemática por meio da história dessa formação no Ceará e identifiquei elementos que contribuirão com meu fazer docente na licenciatura. Aprendi um pouco mais sobre pesquisa, sobre História Oral em pesquisa, sobre História e historiografia. Aprendi sobre educação e Educação Brasileira. Aprendi sobre ser brasileira e sobre a circunstância de viver em ciclos temporais de repressão/autoritarismo e de tentativas de democratização do Estado; sobre a necessidade constante de lutar por direitos e, antes mesmo de conquistá-los plenamente, ser surpreendida por sua supressão. Mas, principalmente aprendi que esses ciclos são espiralados e que não se volta a uma situação anterior. Há uma evolução que não se perde e é por meio dela que se alcançam patamares superiores. Não sem luta, mas com esperança!

REFERÊNCIAS

- A ERA Vargas: dos anos 20 a 1945. **Bibliografias**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001.
Disponível em:
<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/anisio_teixeira>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- A ORGANIZAÇÃO do curso oficial da CADES, para os candidatos aos exames de suficiência. **O Nordeste**, 19 dez. 1955, p. 2; 8.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AEBLI, H. **Didática Psicológica**: aplicações à didática da psicologia de Jean Piaget. Tradução de João Teodoro D'Olim Marote. 2ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- ALBERTI, V. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas** (pp. 155-202). São Paulo: Contexto, 2008.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALCÂNTARA, J. D. M. Sumário Histórico do Colégio Militar de Fortaleza. In: **Texto Histórico**. Fortaleza: Colégio Militar de Fortaleza, 2017. Disponível em:
<<http://www.cmf.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de Matemática no interior do Ceará. 2019, 349f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2019.
- ALMEIDA, T. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9-19, jan.-jun. 1984
- ANDO, L.M. **Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária**: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964). 2015, 134f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Unifesp, Guarulhos, 2015.
- BACELLAR, C. Fontes documentais: Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas** (p. 23-80). São Paulo: Contexto, 2008.
- BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauri (SP)**: uma história em construção. 2003, 240f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2003.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e Contextos**: um esboço da Cades na história da educação (matemática). Blumenau: Editora da FURB, 2013.
- BARROSO JUNIOR, E. **O Instituto Cearense de Matemática (1954-1960)**: a origem do Instituto de Matemática da UFC. 2015. 121 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNESP, Rio Claro, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132758>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BARROSO, P. **O cearense**. São Paulo: Escrituras, 2 ed., 2017.

BELLO, J. L. P. **Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro**. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

BERNARDES, M. R. **Educação, relações capitalistas, estratégias e táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR)**. 2009, 377f. Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Bauru, 2009.

BEZERRA, M. J. **Didática Especial de Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/ Cades.1957.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Tao, 1979.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)**. 2014, 404f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2014.

BRASIL, L. A. S. **Aplicações da Teoria de Piaget ao Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

BRASIL, L. A. S. **Desenho no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: MEC-Cades, 1962.

BRASIL, L. A. S. **Estudo dirigido de Matemática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1964.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Agência Câmara Notícias. **Exposição celebra os 30 anos da Constituição**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/546579-EXPOSICAO-CELEBRA-OS-30-ANOS-DA-CONSTITUICAO>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1956**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1965**. Rio de Janeiro: IBGE, 1965.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1956**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1965**. Rio de Janeiro: IBGE, 1965.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil – 1956**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 4.244 de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 22.974 de 22 de abril de 1947**. Autoriza o funcionamento de cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22974-22-abril-1947-378344-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 28.370 de 12 de julho de 1950**. Concede reconhecimento aos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, geografia e história e de matemática da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28370-12-julho-1950-326482-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 1.821 de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 34.638 de 17 de novembro de 1953a**. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 34.640 de 17 de novembro de 1953b**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 2.373 de 16 de dezembro de 1954**. Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L2373.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 2.430 de 19 de fevereiro de 1955**. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistérios nos cursos secundários. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2430.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. MEC. Portaria nº 115 de 20 de abril de 1955. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep/MEC, n. 59, p. 236-238, jul./set. 1955a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 40.229 de 31 de outubro de 1956**. Aprova novo Estatuto da Universidade do Ceará. Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=462812&id=14289888&idBinario=15698342&mime=application/rtf>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 66.967, de 27 de julho de 1970**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 23 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 2.890, de 21 de dezembro de 1998**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2890.htm>. Acesso: 23 jul. 2015.

CADES adota texto de Lauro Lima. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 8, 1º caderno, 22 jan. 1963.

CAMPOS, A. A. C.; DINATO, M. M.; PACE, M. J. T. A Temática Predominante nos Poemas Publicados nos Almanques Amparenses de 1905 a 1919. In: **Educação em foco**. Amparo, SP: UNISEPE – União das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa, v. 1, anual, 2009. Revista Eletrônica disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2009/tematicapredominante.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CARMO, A. L. S.; RAMOS, J. T. M. (Org.). **Noções básicas de arquivo** (Cartilha). Belo Horizonte: DIARG/UFGM, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/rededemuseus/images/PUBLICACOES/CARTILHAS_E_NORMAS/Cartilha_Nocoas_Basicas_de_Arquivo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CAVALCANTE, M.J.M. **João Hippylyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUFC, 2000.

CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Lei 8.423 de 03 de fevereiro de 1966. Encampa a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, sob a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 09 fev. 1966. Disponível em: <<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=9309&numPagina=1037&keyfile=SEADDO.0000KO6.1GQH3SI>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Lei 8.737 de 25 de janeiro de 1967. Transforma em autarquia a Faculdade de Filosofia do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 01 fev. 1967. Disponível em: <<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=9549&numPagina=1013&keyfile=SEADDO.1CG6H2A.084LGHE>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Decreto 11.233 de 10 de março de 1975. Homologa a criação da Universidade Estadual do Ceará, aprova o respectivo Estatuto e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 13 mar. 1975. Disponível em: <<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&acti>>

on=VisualizaImagem&idDiario=11588&numPagina=1087&keyfile=SEADDO.0143VF3.2D7I223>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CEARÁ. Companhia de Gestão de Recursos Hídricos, COGERH, Gerência da Bacia do Médio e Baixo Jaguaribe. **Conheça nossa bacia hidrográfica**. Limoeiro do Norte, 2019. Disponível em: < <http://www.csbhbj.com.br/institucional/historico/>> Acesso em: 02 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Ceará em mapas**: Informações georreferenciadas e espacializadas para os 184 municípios cearenses. Ceará: Ipece, 2007. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/> Acesso em 24 fev. 2019.

CÊRCA de 600 alunos-mestres estão frequentando os cursos da Cades – número ainda não atingido nos anos anteriores. **O Nordeste**. Fortaleza, 02 fev. 1961, p. 5; p. 7.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991.

COSTA, R. R. **A capacitação e o aperfeiçoamento dos professores que ensinavam Matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna – 1961 a 1982**. 2013, 213f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Verbete**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, s/d. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso em: 20 set. 2019.

CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011, 292f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2011.

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores em Goiás**. 2007, 201f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2007.

DELGADO, L. A. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In: **História Oral**, n. 6, p. 9-25, 2003.

DOS 600 alunos-mestres, 10% farão exames. **O Nordeste**. Fortaleza, 06 fev. 1993, p. 5.

ENCERRARAM-SE, ontem, brilhantemente, os cursos de química e Secretários promovidos pela Cades em Fortaleza. **O Nordeste**. Fortaleza, 01 ago. 1957, p.6.

ENCERRAM-SE hoje os cursos da Cades. **O Nordeste**. Fortaleza, 30 jul. 1958, p. 6; 8.

FARIA, J.C. **A Prática Educativa de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan**: um olhar a partir da concepção de Interdisciplinaridade de Ivani Fazenda. 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2004.

FARIAS, A. **História do Ceará**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011, 389f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2011.

FERNANDES, F. S. **A quinta história**: composições da educação matemática como área de pesquisa. 2014, 235f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2014.

FERREIRA, M. M. Alceu Amoroso Lima. In: **Verbete**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, s/d. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lima-alceu-amoroso>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FILLOS, L. M. **A Educação Matemática em Irati (PR)**: memórias e história. 2008, 232f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2008.

FINATO, J. A. R.; BARALDI, I. M.; MORAIS, B. R. Cades: um ensaio sobre a formação de professores de Matemática. In: **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 5, p. 88-100, 2012.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. In: **Zetetike**, v. 3, n. 4, p. 1-38, jan./jun. 1995.

FONSECA, T. N. L. História Cultural e História da Educação: diversidade e entrecruzamento de fontes. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 3, 2004, Curitiba, PR. **Anais...** Paraná: SBHE, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/262.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2019.

FRANCO, L. **A extinção das Demec**: o impacto para as auditorias in loco no âmbito do FNDE. 2008, 68f. Monografia (Especialização). Pós-graduação *Latu Sensu* em Gestão de Programas e Projetos Educacionais da Universidade de Brasília. UnB, Brasília, 2008.

GAERTNER, R. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004, 248f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2004.

GAERTNER, R.; BARALDI, I. M. Formação de professores (de Matemática): textos e contextos de uma Campanha. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v. 20, n. 1, p. 28-38, 2014.

GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens. 2004, 210f. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2004.

GALVÃO, A.M. O; LOPES, E.M.T. **Território plural**: A pesquisa em história da educação. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, 11, 19, 9-56, 2003.

GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto**: Metodologia, História Oral e Educação Matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GARNICA, A. V. M. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: I Congresso IberoAmericano de História da Educação Matemática. **Anais...** Covilhã, Portugal, 2011.

GARNICA, A. V. M. O pulo do sapo: narrativas, história oral, insubordinação e educação matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 181-206.

GARNICA, A. V. M. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**. Associação Brasileira de História Oral, v. 18, n. 2, p. 35-53, jul./dez. 2015a.

GARNICA, A. V. M.; MARTINS-SALANDIM, M. E. História Oral e Educação Matemática. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; M. FROTSCHER, M. (orgs). **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** (F. Carotti, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, A. C. As marcas do período. In: Gomes, A. C. (coord). **Olhando para dentro: 1930 – 1964**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013, p. 23-39. (História do Brasil Nação: 1808-2010, v. 4).

GOMES, L. N. **O que nos conta a Revista Documenta: sobre cursos que formavam professores de Matemática no Brasil (1962 a 1979)**. 2019, 184f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Bauru, 2019.

GOMES, M. L. M. O ensino de Aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a História da Educação Matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX). In: **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 14, n. 3, p. 311-334, nov. 2011.

GOMES, M. L. M; REIS, D. A. F. Ensinar a ensinar a Aritmética à luz das perspectivas escolanovistas em Minas Gerais: uma investigação no arquivo pessoal Alda Lodi. In: **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.1, p.235-257, jan.-abr. 2017.

HARTOG, F. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (orgs). **Passados recompostos: campos e canteiros da História** (pp.193-202). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

HERNANDES, H. Fatos e rumores: em primeira mão. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 15 jan. 1964, p. 3.

INSPETORIA Seccional De Fortaleza – Cursos da Cades. **O Nordeste**. Fortaleza, 27 dez. 1958, p. 2.

INSPETORIA Seccional Promove Curso em Fortaleza e no Crato. **Gazeta de Notícias**. Fortaleza, 27 dez. 1959, p. 3.

JORNADA dos diretores em abril: primeira promoção da Seccional. **Gazeta de Notícias**. Fortaleza, p. 6, 10 abr. 1960.

LANDO, J.C. O estudo dirigido no ensino de Matemática no Brasil (1955-1966). In: XII Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Anais...** Bahia, 2011.

LARROSA, J. 20 minutos na fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. Tradução de Filipe Santos Fernandes. In: **Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 717-743, ago. 2014.

- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160. (Entrevista cedida a Alfredo Veiga-Neto).
- LIMA, I. P.; PONTES, M. G. O. O Movimento Educação Matemática do Ceará: desafios e perspectivas. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. João Pessoa, 09-12 dez. 2002. **Anais...** João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/matematicadoceara.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- LIMA, L. O. Sugestões aos Pais (Com Relação à Educação dos Filhos nos Colégios). In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 8, p.7-10, Mar. 1959.
- LIMA, L. O. Análise de provas parciais de Inglês. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 8, p. 64-65, Mar. 1959.
- LIMA, L. O. Roteiro de Organização de um Plano de Curso. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 9, p. 14-18, Jun. 1959.
- LIMA, L. O. Por Que só a Escola Não Evolui? In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 10, p. 4-9, Set. 1959.
- LIMA, L. O. Metas de Aperfeiçoamento para as Escolas Secundárias do Ceará. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 11, p. 14-20, Dez. 1959.
- LIMA, L. O. A Reforma do Ensino e a Dúvida Metódica. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 12, p. 10-13, Mar. 1960.
- LIMA, L. O. Uma Nova Forma de Atuação Regional do Ministério da Educação. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-11, Jun. 1960.
- LIMA, L. O. O Caderno Controlado do Professor Malba Tahan. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 14, p. 18-21, Set. 1960.
- LIMA, L. O. Orfeonização da juventude cearense. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 15, p. 119-123, Dez. 1960.
- LIMA, L. O. Relações entre o Professor e o Aluno. In: **Escola Secundária**. MEC/Cades, Rio de Janeiro, v. 17, p. 10-13, Jun. 1961.
- LIMA, L. O. **A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos**. Inep/MEC. Rio de Janeiro, 1962.
- LIMA, L. O. Entrevista: **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, p.10, 05 dez. 1963.
- LIMA, L. O. À guisa de Prefácio. In: BRASIL, L. A. S. **Estudo Dirigido de Matemática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, p. 7-14, 1964.
- LIMA, L. O. **Escola no Futuro**. São Paulo: Encontros, 1966.
- LIMA, L.O. **Treinamento em Dinâmica de Grupo: no lar, na empresa, na escola**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Brasília, 1974.
- LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOPES, M. H. S. **Como ensinar matemática no curso ginásial: a Cades no sul de Mato Grosso e suas propostas para a formação de professores**. 2015, 256f. Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS, Campo Grande, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, A. São necessários os exames escolares? In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p. 342-346, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3728/3464>>. Acesso em 21 nov. 2019.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. (L. Haddad, Trad.). **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, v.17. São Paulo: EDUC, 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11110/8154>> Acesso em: 04 abr. 2017.

LUCA, T. R. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas** (pp.111-153). São Paulo: Contexto, 2008.

MACENA, M. M. M. **Sobre formação e prática de professores de Matemática**: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013, 369f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2013.

MAIA, L. A. A Pedagogia socialista de Makarenko: notas pedagógicas. In: **Revista Dialectus**, ano 2, n. 7, p. 68-81, set.-dez. 2015.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012, 379f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007, 265f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2007.

MENEZES, E. D. B. Pe. Ibiapina: figura matricial do Catolicismo sertanejo no Nordeste do século XIX. In: **Revista do Instituto do Ceará**, 1998.

MINISTÉRIO da subversão. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 8 abr. 1964, p. 4.

MIRANDA, B. C. B. **A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960**. 2019, 234f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2019.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história**: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN). 2012, 301f. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, Rio Claro, 2012.

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: Cultura Política Brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNIZ, Nancy Campos. **Relatos de memórias**: a trajetória histórica de 25 anos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988 – 2013). São Paulo: Livraria da Física, 2013.

O CENTENÁRIO Marshall McLuhan. **IHU On-Line** – 100 anos de Marshall McLuhan: um teórico de Vanguarda. São Leopoldo: Unisinos, ano X, n. 357, 11 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao357.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

O CURSO da Cades prepara 385 candidatos ao magistério secundário. **O Nordeste**. Fortaleza, 10 jan. 1957, p. 2, p. 8.

O SINDICATO dos Professôres e as Portarias do MEC. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 15 dez. 1963, p. 7.

OLIVEIRA, Valeska F.; OLIVEIRA, Vânia F.; FABRÍCIO, L.E.O. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PACHIONI, M. S. A desescolarização da sociedade para a construção do conhecimento. In: **Revista Ação Midiática**, v. 2, n. 2, p. 1-8, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/viewFile/32460/20596>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PAES, R. Panorama Local. **O Nordeste**. Fortaleza, 24 jan. 1964, p. 4.

PAULA, K. B.; MAGALHÃES JR. A. G. História de instituições escolares de Fortaleza no Império (1845 - 1886). In: Encontro Cearense de História da Educação - I Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 11, 2012. **Anais...** Fortaleza, 2012.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, D. C. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2. 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2003, p.752-762.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: origens, caminhos e descaminhos. In: 18ª reunião anual da Anped. Caxambu, 1995. **Anais...** Caxambu, MG, 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/Thor/Downloads/Boletim_Anped_no.1_setembro_1995%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Thor/Downloads/Boletim_Anped_no.1_setembro_1995%20(1).pdf). Acesso em: 23 jul. 2015.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 145-178. (Coleção Inep 70 anos, v. 1)

PINTO, N. B. Práticas escolares do Movimento da Matemática Moderna. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 2006. **Anais...** SBHE: Uberlândia, MG, 2006.

PONTELLO, L. S. **Cartografia das relações de saber-poder, na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza**. 2009, 141f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PONTES, J. A. M. **Da suficiência à graduação: percursos da formação em Educação Física no Ceará - 1950 – 1970**. 2013, 157f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

PONTES, M.G.O.; MARTINS, E. B. A Didática da Matemática em Luiz Alberto dos Santos Brasil – sob a influência de Jean Piaget. In: **Anais do 2º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Recife: SBEM, 2008. Disponível em:

<<http://www.lematec.net.br/CDS/SIPEMAT08/artigos/CO-59.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2018.

PORTAL DA HISTÓRIA DO CEARÁ. **Hemeroteca**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.ceara.pro.br/Hemeroteca/Indexe_Hemeroteca.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PORTARIAS colocaram a responsabilidade do Conselho de Professôres nos atos escolares. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 dez. 1963, p. 10.

PROFESSÔRES: luta nacional para democratizar o ensino. **Última Hora**. Rio de Janeiro, 18 dez. 1963, p. 10.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.) **Jogos de escalas: a experiência da microanálise** (p. 15-38). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICARTE, A. V. “O Nordeste” na década de 60: Das mudanças estruturais e ideológicas ao fechamento do jornal. In: Encontro Nacional de História da Mídia, 7, 2009, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: ALCAR, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/O%20Nordeste201d%20na%20decada%20de%2060.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

ROSA, F. T.; DALABRIDA, N. Circulação de ideias sobre a renovação do Ensino Secundário na Revista Escola Secundária (1957-1961). In: **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 259-274, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/61595>> Acesso em: 20 fev. 2019.

SANTOS, A. M. **A Diocese do Crato e a importância do Colégio Diocesano para a sua manutenção 1914 – 1960**. 2011, 96F. Dissertação (Mestrado) Programa De Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7299> Acesso em: 13 de jul. 2018.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, C.M.S. Abandonando o amadorismo – formação de professores de Matemática nas faculdades de Filosofia no Brasil. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013. **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: <<http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/mesas.html>> Acesso em: 23 fev. 2019.

SILVA, E. H.; FURTADO, T. C. T. A. A mulher na mira do discurso disciplinador do jornal O Nordeste (1920 A 1940). In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 30, 2007, Santos, SP. **Anais...** Santos: INTERCOM, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2374-1.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, M. E. A. J. **A Didática da Matemática no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

SILVEIRA, J. F. P. Biografias da Matemática: Malba Tahan. In: **História da Matemática**: UFRGS, 2002. Disponível em: <<http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/malba.html>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SIQUEIRA, C. R.; LOPEZ, E. M.; MEDEIROS, E. B.; NÉRICI, I. G.; PACHECO, R. J. F. **Como ensinar Matemática no Curso Ginásial**: manual para orientação do candidato a

professor de curso ginásial no interior do país. MEC/CADES. São Paulo: Cruzeiro do Sul, [195-?].

SOARES, F. Ensino de Matemática e Matemática Moderna em congressos no Brasil e no mundo. **Revista Diálogo Educacional**, n. 8, Set-Dez, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116827011>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SOARES, F.; SOMBRA, S. Os congressos de ensino da Matemática no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 e as Discussões Sobre a Matemática Moderna. **Anais do 1º Seminário Paulista de História e Educação Matemática**. São Paulo, 2005.

SOUSA, J. B. Datas e Fatos para a História do Ceará. In: **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, Tomo LXXXI, Ano LXXI, p. 233 a 251. 1967.

TEIXEIRA, A. S. A Escola Secundária em Transformação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vol XXI, n. 53, p. 3-20, jan-mar, 1954.

TEIXEIRA, A. S. Nota introdutória. In: LIMA, L. O. **A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos**. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1962.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIMBÓ, M. Pelas Searas da Inteligência. In: PELAS searas da inteligência. **Ipu em Jornal**. Ipu, CE, Abr. 1959, p. 1-2.

UM VERDADEIRO “testamento político” as portarias de Paulo de Tarso. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 abr. 1964, p. 9.

VALENTE, W. **Ubiratan D’Ambrósio: conversas, memórias, vida acadêmica, orientandos, Educação Matemática, Etnomatemática, História da Matemática, Inventário, sumário do arquivo pessoal**. CNPQ. Brasília, 2007.

VIAJOU o Inspetor Seccional de Fortaleza. **O Nordeste**. Fortaleza, 14 jan. 1959, p 1.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>>. Acesso em: 14 out. 2019.

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

XAVIER, M. C. A Educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950/1960. In: FARIA FILHO, L.M.; GIL, N.; ZICA, M. C. (Org.) **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. (vol 1, p. 199-227). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZA SANTOS PONTELLO

**A CADES NO CEARÁ: LAURO DE OLIVEIRA LIMA E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (1953 – 1964)**

VOLUME 2

Belo Horizonte
2020

ENQUANTO ENGOMA A CALÇA

Ednardo e Climério

Arrepare não

Mas enquanto engoma a calça eu vou lhe contar

Uma história bem curtinha fácil de cantar

Porque cantar parece com não morrer

É igual a não se esquecer

Que a vida é que tem razão

Esse voar maneiro

Foi ninguém que me ensinou

Não foi passarinho

Foi o olhar do meu amor

Me arrepiou todinho

E me eletrizou assim

Quando olhou meu coração

Ai, mas como é triste

essa nossa vida de artista

Depois de perder Vilma pra São Paulo

perder Maria Helena Pro Dentista

SUMÁRIO VOLUME 2

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO AO VOLUME 2 | 213 |
| APÊNDICE 1 - TEXTUALIZAÇÕES | 215 |
| O ENCONTRO COM GILVANISE | 215 |
| REFERÊNCIAS | 231 |
| O ENCONTRO COM HIPÓLITO | 233 |
| REFERÊNCIAS | 247 |
| O ENCONTRO COM ISOLDA | 249 |
| REFERÊNCIAS | 259 |
| O ENCONTRO COM DON'ANINHA | 260 |
| REFERÊNCIAS | 267 |
| O ENCONTRO COM BETA | 269 |
| REFERÊNCIAS | 298 |
| O ENCONTRO COM SOCORRO | 299 |
| REFERÊNCIAS | 305 |
| O ENCONTRO COM DIATAHY | 307 |
| REFERÊNCIAS | 341 |
| APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO | 344 |
| APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO | 345 |
| APÊNDICE 4 – ROTEIRO DO ENTREVISTADOR | 346 |
| APÊNDICE 5 – CARTAS DE CESSÃO | 347 |
| APÊNDICE 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS EM JORNAIS – 1953-1964. | 351 |

INTRODUÇÃO AO VOLUME 2

Neste texto, conto “uma história bem curtinha fácil de contar”. Registrei, nesta introdução, os caminhos que trilhei na pesquisa numa perspectiva diversa daquela adotada no primeiro volume, isto é, construí uma versão pessoal desta história. No entanto, é importante realçar que a principal finalidade deste volume foi a de organizar as fontes constituídas nesta tese e os documentos gerados para sua publicação. Disponibilizamos as textualizações das entrevistas, em sua integralidade, as cartas de cessão de direitos assinadas pelos entrevistados, a Carta de Apresentação da pesquisa e os roteiros de entrevista, além de um quadro síntese das notas de jornais.

Iniciei a pesquisa de campo com os jornais. Como não tive sucesso na busca nos arquivos dos jornais cearenses, pesquisei na hemeroteca digital do Portal da História do Ceará. O acervo é muito bom, com diversos periódicos e séries bem completas. O sítio digital fornece ferramentas de busca que facilitam a pesquisa, mas, mesmo assim, em muitos casos a busca foi feita página por página. Nem todos os verbetes que usamos na ferramenta de busca apresentaram resultados, como o verbete Cades. Encontramos poucos resultados e, na maioria das vezes, não se referiam à Campanha. A inserção de “Lauro de Oliveira Lima” propiciou mais respostas, muitas delas relativas à Cades, outras a assuntos da Inspeção Seccional não relacionados à Cades; algumas se referiam a outras áreas da vida de Lima e poucas não se reportavam a ele. Construímos um quadro com uma síntese das matérias encontradas. O verbete “curso” resultou em um número muito alto de respostas, inviabilizando sua leitura, bem como “Ensino Secundário”.

A busca em arquivos foi um desafio, pois eu nunca havia feito esse tipo de pesquisa. Na disciplina de Metodologia de Pesquisa em História, que cursei no primeiro semestre de 2016, fomos levados a uma aula no Arquivo Público Mineiro. A partir dessa aula, compreendi como funcionam a guarda e preservação de documentos, bem como os procedimentos de busca mais comuns. Destaco que, nos arquivos em que estive, o apoio dos arquivistas foi fundamental. No momento da pesquisa em arquivos, senti-me frustrada. Encontrei poucos documentos que pudessem fornecer informações relevantes para esta tese. Percebi, posteriormente, que os não achados também nos permitem leituras. Como já comentei, a efemeridade, característica da Cades, tem grande responsabilidade nessa exiguidade de informações sobre ela.

Esses movimentos que relato não foram sequenciais. Houve simultaneidade entre eles, tanto entre a pesquisa em jornais e em arquivos quanto com a realização das entrevistas. Essa

última foi, com certeza, a mais prazerosa das três atividades. Encontrar as professoras e os professores com quem conversei foi um privilégio! Nas textualizações, é possível perceber a deferência dessas pessoas comigo e o valor que atribuíram ao trabalho que eu estava desenvolvendo. Novamente agradeço a cada um deles. Foram essenciais para a constituição desta tese.

Na sequência dos apêndices, apresento as textualizações. Antes de cada texto de entrevista, relato brevemente onde, quando e como ela ocorreu. Depois vêm os outros documentos usados para a realização dessas conversas e, por fim, está colocado o quadro com as sínteses das notícias de jornal.

APÊNDICE 1 - TEXTUALIZAÇÕES

O ENCONTRO COM GILVANISE

Cheguei a Fortaleza no dia 13 de agosto de 2017, ansiosa para iniciar as entrevistas com os participantes da Cades que eu conseguisse localizar. A minha intenção era iniciar as entrevistas com a professora Maria Gilvanise de Oliveira Pontes, Licenciada em Matemática e Pedagogia; mestra e doutora em Educação Matemática, além de Professora da Universidade Estadual do Ceará. Além de ter sido ela quem primeiro me falou sobre os cursos de formação ofertados pela Campanha durante entrevista concedida para a minha pesquisa de mestrado, foi coordenadora e professora do curso de Especialização em Ensino de Matemática que fiz na Uece e foi uma das pessoas que me incentivou a cursar o Mestrado. A partir daí, desenvolvemos juntas diversas ações em Educação Matemática no Ceará. Foi Gilvanise quem me apresentou os colegas cearenses da Educação Matemática.

Além de ter contribuído com a entrevista, ela me ajudou a localizar outras pessoas que poderiam dar depoimentos para a pesquisa. Buscou endereços e telefones de professores e fez o contato inicial com alguns deles. Também manifestou disponibilidade para acompanhar as entrevistas daqueles que o desejassem.

Era domingo quando desembarquei em Fortaleza. Entrei em contato com Gilvanise na segunda-feira e ela aceitou conceder a entrevista, marcando-a para o dia seguinte, 15 de agosto, feriado. Nós nos encontramos em sua residência.

Apresentei a metodologia que seria usada na entrevista, pedi autorização para a gravação e iniciamos nossa conversa.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE MARIA GILVANISE DE OLIVEIRA PONTES

Bom dia, Luiza! É um prazer muito grande estar dando entrevista para você, para sua pesquisa de doutorado, e fico muito orgulhosa em saber que você se interessou por esse tema. Fui eu que lhe indiquei, que falei sobre o tema¹.

¹ Refere-se à entrevista concedida a mim para a realização da pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação “Cartografia das relações de saber/poder, na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza”. Nessa entrevista, ela citou sua formação em Matemática pela Cades.

Eu terminei o curso normal em 1959 e em 1960 fui ensinar Português no Colégio Flávio Marcílio², colégio estadual. Eu fui convidada para ensinar Português e naquele tempo não havia Faculdade de Filosofia, curso de formação de professores, a não ser em Fortaleza. Havia muito pouco, muito poucas pessoas formadas e eu fui convidada para ensinar Português. Quem ia ensinar tinha que fazer o curso de Cades, que era coordenado pelo professor Lauro de Oliveira Lima³. Esse curso acontecia aqui em Fortaleza e, nas férias, todo mundo vinha para cá, do interior. As pessoas daqui da capital mesmo, que ensinavam nos colégios, nos cursinhos, tinham que fazer esse curso para receber autorização precária para lecionar. Recebiam as autorizações precárias.

O curso era em janeiro, em geral, aula o dia todo e até à noite, às vezes manhã, tarde e noite. Tinha turma das 14 disciplinas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Francês, Inglês, Música, Desenho Geométrico, Inglês eu já disse, Latim, eram as 14 disciplinas do currículo⁴ e cada turma tinha dois professores, um professor de conteúdo e um professor de didática.

O primeiro curso de Cades que eu fiz foi de Português. O meu professor de didática eu acho que foi o Pe. Austregésilo⁵, já falecido, ele depois foi bispo. A Irmã Elizabeth⁶, do Colégio da Imaculada, que também faleceu recentemente, foi minha professora de Didática de Língua Portuguesa.

² Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, situado na cidade de Russas, Ceará.

³ Professor Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Seccional do Ceará no decênio 1953-1963.

⁴ Estrutura curricular do Ensino Secundário, conforme o Decreto-Lei 4244 de 09 de abril de 1942:

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Francês; 4. Inglês.

II. Ciências: 5. Matemática; 6. Ciências naturais; 7. História geral; 8. História da Brasil; 9. Geografia geral; 10. Geografia do Brasil.

III. Artes: 11. Trabalhos manuais; 12. Desenho; 13. Canto orfeônico.

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

I. Línguas: 1. Português; 2. Latim; 3. Grego; 4. Francês; 5. Inglês; 6. Espanhol.

II. Ciências e Filosofia: 7. Matemática; 8. Física; 9. Química; 10. Biologia; 11. História Geral; 12. História do Brasil; 13. Geografia Geral; 14. Geografia do Brasil; 15. Filosofia.

III. Artes: 16. Desenho.

⁵ Refere-se a Dom Francisco Austregésilo Mesquita Filho, cujo nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*. Falecido em 07 de outubro de 2006.

⁶ Irmã Elizabeth Silveira, ex-Diretora do Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza. Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*. Falecida em 05 de junho de 2015.

Era assim, cada curso tinha dois professores, um de conteúdo e outro de didática. À tarde, por volta de uma hora, a gente tinha uma hora de socialização, que era no auditório. Esses cursos aconteciam em vários colégios que pudessem acomodar todas as pessoas. Uma vez foi no Colégio da Imaculada, outra vez foi no Liceu⁷, com as turmas de todas as disciplinas. Então, à tarde a gente se reunia por volta de uma hora no auditório, com todo mundo que fazia. Os professores e os alunos cursistas se reuniam, era chamada hora de socialização. Ali, as pessoas faziam o que bem entendessem. Contavam piada, cantavam, recitavam, colocavam suas habilidades à prova e era muito interessante. Tinha aquele padre, de Icó, que é o autor do livro "O jumento, nosso irmão"⁸, ele é padre, eu me esqueço o nome, eu tenho o livro dele "O jumento, nosso irmão". Ele gostava muito de contar piada, esse padre.

Lá eu conheci o professor, que foi professor de Matemática, o Hipólito Peixoto, o professor Brasil, Luís Alberto dos Santos Brasil, que era um assessor do Lauro Oliveira, já faleceu, ele era piagetiano, como o Lauro. Tinha um professor Brasil⁹ que foi meu professor também de Português, esse também faleceu, era um rapaz novo, e como eu fiz dois anos de Cades em Português, eu fiz em 1960 e 1961, tive mais de dois professores de Português.

Porque a Cades era assim, a gente fazia o primeiro ano, eles davam a autorização precária para ensinar durante um ano. Em janeiro do ano seguinte, ia fazer de novo. Aí, se a gente estivesse madura suficientemente, os professores nos aconselhavam a prestar exame. Em 1960, a Irmã, do Patronato de Russas¹⁰, me indicou para fazer o curso de Cades em Português, pois era a vaga que o colégio tinha. Na primeira vez em que eu fiz, recebi a licença precária e

⁷ Liceu do Ceará: criado em 15 de julho de 1844, pela lei nº 304, sancionada pelo presidente da Província do Ceará, José Maria da Silva Bittencourt, e que se instalou no dia 19/10/1845. É, no gênero, o 4º estabelecimento de ensino mais antigo do Brasil. Era destinado à formação dos meninos. As meninas estudavam na Escola Normal (Portal da História do Ceará, 2018)

⁸ Vieira (1964).

⁹ Refere-se ao professor Almir Brasil Pires, cujo nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*. Segundo a entrevistada, esse professor faleceu muito novo. Localizei registros de seu nome em duas atas do Conselho Universitário da Uece. Em ambas consta que ele era o Representante dos Professores Adjuntos no Conselho. São elas: Ata da sessão de instalação do Conselho Universitário da Universidade Estadual do Ceará, de 30 de março de 1977 e Ata da primeira sessão ordinária do Conselho Universitário, realizada em 18 de maio de 1977 (LEAL, 2017). Não encontrei outros apontamentos.

¹⁰ Patronato Coração Imaculado de Maria, fundado em 1937, sob a direção das Irmãs Cordimarianas. Em 1950 recebeu a denominação de Escola Normal Coração Imaculado de Maria, e posteriormente, em 1972, passou a se chamar Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria, UNECIM. Localizada na cidade de Russas, Ceará, é mantida pela Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria (<http://www.unecim.com.br/>).

na segunda vez fui aconselhada a prestar exame¹¹. Eu prestei exame e tenho registro de Cades em Português de 1961.

Eu gostava muito de Matemática, mas o colégio era pequeno e já tinha professora de Matemática. Foi por isso que, em 1960, a Irmã disse que era para eu fazer em Português. Mas quando foi em 1962, eu fiz Cades de Matemática. Éramos eu, a Zélia e a Naninha. Essa minha colega, a Zélia Maciel, já faleceu. A Naninha ainda é viva. Eu vou indicá-la para fazer uma entrevista, se você quiser. A gente ia junto para a aula. Fizemos em 1962, a primeira vez, a Cades de Matemática; em 1963 fizemos de novo e recebemos autorização para prestar exame. E nós três prestamos exame de Cades em Matemática. Eu tenho dois registros, o de Português e o de Matemática. Registro definitivo do MEC. Eu não sei se eu já passei para você, eu tenho e passo para você a cópia desses dois registros definitivos do MEC.

Pois bem, então, a Cades foi um curso muito importante para mim, porque o Lauro Oliveira instigava muito, ele era muito provocador. Ele era o coordenador e todo mundo tinha que dar uma aula, todos os alunos, chamavam aluno-mestre, todos os alunos-mestres tinham que dar uma aula para os dois professores, o de conteúdo e o de didática. E então o Lauro, como era o coordenador, ficava andando nas salas e triste daquele que ele chegasse e estivesse dando aula. Ele se sentava lá atrás, gostava de fumar um cachimbo, usava um chapéu "Nat King Cole"¹² e assistia a aula. Quando terminava, ele pedia para fazer a avaliação da aula, fazer uma crítica. Aí ele destruía a aula.

Uma vez, eu me lembro, ele entrou na nossa turma de Matemática, quem estava dando aula era um promotor do interior, de Aracati¹³, e ele dava aula de Matemática no colégio das irmãs de caridade. Porque, normalmente, quem dava aula, no interior, era o vigário, o juiz e o promotor, que eram as pessoas que tinham nível superior e os outros professores todos eram leigos. Ele pediu para avaliar a aula desse rapaz e disse: – "Isso é uma aula muito vagabunda, eu daria zero, não sei o quê...". Aí houve uma briga muito grande de uma irmã de caridade, que era diretora do colégio de Aracati, onde o rapaz dava aula. Ela entrou em defesa do professor

¹¹ Refere-se ao Exame de Suficiência, aplicado pelo MEC. Conferia aos aprovados o registro definitivo de professor do Ensino Secundário, concedendo-lhes o direito de lecionar onde não houvesse licenciado. (PINTO, 2008)

¹² Formalmente conhecido como Chapéu *Trilby*, é um chapéu de abas curtas que foi muito usado pelo músico Nat King Cole, razão pela qual é também conhecido por esse nome.

¹³ Município do Estado do Ceará a 150 km de Fortaleza. Foi fundada em 11 de abril de 1747 e teve o núcleo urbano, sede do Município, tombado em 2000 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio nacional.

dela. Ele, então, disse: – "É, a senhora quer botar o véu azul, um véu cor-de-rosa, como se o mundo fosse cor-de-rosa. O mundo não é nada disso que a senhora está pensando, não sei o quê..." e disse muita coisa. A freira brigou com ele. Ela era paraibana, branca, vermelha, ela falava muito exaltada, *chega as veias do pescoço saltavam*¹⁴. E foi assim, a Cades.

E foi muito importante para mim porque quando cheguei em Russas e fui dar aula, eu procurava fazer trabalho de grupo. Ele sugeria muito, nesse livro ele já sugeria trabalho de grupo, sugeria muita coisa. Eu acho esse livro *A Escola Secundária moderna*¹⁵ um livro muito, muito atual. Eu sempre procurei seguir as pegadas do Lauro, e sempre fui me diferenciando. Todo mundo achava interessante a abordagem que eu dava às minhas aulas. Tanto quando eu estava trabalhando com Português como quando eu estava trabalhando com Matemática.

Na Cades, a gente usava esse livro em forma de apostila, esse *A Escola Secundária moderna*. Essa parte de didática ele utilizava, ele ainda era apostila. Quando foi em 1962 ele publicou a primeira edição, eu acho que é essa que você conseguiu no sebo. O que eu tenho é da Fundo de Cultura, eu comprei em 1992 em Campinas, quando eu estava fazendo o doutorado. Também encontrei num sebo, é um livro muito bom. E na Matemática não tinha material. Na Matemática os professores davam aula de conteúdo de Matemática e de Didática da Matemática. As aulas de didática eram muito em cima das aulas que os alunos davam e os professores faziam a crítica, davam sugestões. Você tinha que fazer um plano de aula e entregava. Conteúdo de Matemática e Didática da Matemática. Eram dois professores. E tinha Didática Geral que era baseada nesse livro do Lauro de Oliveira. E a Didática da Matemática, nas aulas que nós dávamos e os professores faziam a crítica da aula. Na crítica eles davam sugestões de como deveriam ser as aulas. Tinha um tipo de material que a gente fazia, que era o Dossiê. Quando a gente chegava em casa, registrava tudo que tinha feito de manhã e de tarde e dava para o professor. Tinha um dossiê de acompanhamento, era uma coisa também muito interessante. Era como se você tivesse um registro de tudo o que você viu no curso. Era muito interessante. Eu não tenho o meu Dossiê. Mas eu fiz o Dossiê tanto de Português como de Matemática. Mas eu não tenho, infelizmente eu não tenho não.

¹⁴ Expressão típica do Ceará. A expressão *Chega a....* equivale a *Chega ao ponto de....* Na frase em questão, o sentido seria o mesmo que *Chegou ao ponto de lhe saltarem as veias do pescoço*, enfatizando a expressão de raiva que se quer descrever. Popularmente, usa-se o verbo chegar na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

¹⁵ Lima (1962).

E a aula de conteúdo de Matemática era conteúdo mesmo, mas discutindo em cima de metodologia, era muito imbricado, conteúdo e método. Era bem inovador. Era isso na década de 1960, os professores eram muito bons. O professor Hipólito Peixoto, eu até tenho o telefone dele, foi meu professor de Cades de Matemática. Eu acho que ele foi professor de conteúdo, eu não estou bem lembrada, mas é uma pessoa muito interessante. Ele era um rapaz bem novo, acho que é mais ou menos da minha idade, mas era bem novo e já era professor. Ele, Hipólito Peixoto, foi meu professor de conteúdo... de didática, acho que ele era de didática. Ele era muito bom em didática.

Pois é, o curso da Cades foi muito importante para mim, é tanto que, eu tinha feito o Curso Normal como eu disse, em que as aulas eram bem tradicionais, do colégio de freiras, em Russas. Hoje é Unecim, mas naquele tempo era Patronato Coração Imaculado de Maria, hoje é Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria. É o mesmo da congregação aqui do Colégio Nossa Senhora das Graças, das irmãs Cordimarianas, com sede em Caucaia. Pois bem, então, o curso de Cades foi muito importante para mim porque, embora no Normal a gente também tivesse uma preocupação com o repassar do conteúdo, mas sempre quando a gente vai ser professor a gente é mesmo tradicional, é dador de aula. E a Cades mexeu assim comigo.

Quando abriu o curso de Matemática, na Fafidam¹⁶, eu fui fazer e então sofri um regresso, porque, quando cheguei na faculdade, os professores eram dadores de aula. O pessoal que era professor de Matemática, eles eram bacharéis, ninguém tinha didática da Matemática, ninguém tinha licenciatura. Eu tive um professor de Física que era militar. Era assim, todo mundo bacharel. Tanto que esse curso fechou. Exatamente porque, naquele tempo, os cursos eram autorizados pelo MEC e os outros cursos de Limoeiro, da Fafidam, eles todos foram reconhecidos, Português, História, Geografia, Pedagogia¹⁷. E o de Matemática não foi reconhecido porque os professores eram todos bacharéis. Ele fechou e depois reabriu como Licenciatura Curta em Matemática, que preparava para o ensino do primeiro grau. Depois foi reconhecido como licenciatura plena.

Depois eu fui professora desse curso. Meus professores foram todos bacharéis, todo mundo formado por um Instituto de Matemática. Quando a gente terminou, nós tivemos que fazer uma complementação aqui em Fortaleza. Terminou em Limoeiro, mas não concluiu,

¹⁶ Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, CE, criado em 1970. Em 1975, a Fafidam foi uma das unidades de ensino superior incorporada à Universidade Estadual do Ceará, Uece (PONTELLO, 2007).

¹⁷ Todos os cursos citados são Licenciaturas.

exatamente porque o curso não tinha sido credenciado pelo MEC. A gente conseguiu com o Padre Luiz Moreira, que era o Reitor. Viemos fazer umas disciplinas de complementação. Tinha disciplinas que a gente fez com quatro créditos [na Fafidam], no currículo daqui de Fortaleza era de seis créditos. A gente complementava com trinta horas-aula; quando eram só quinze horas a gente tinha umas aulas com o professor e fazia um trabalho. Quando eram trinta horas a gente assistia umas aulas e fazia um trabalho. Nós colamos grau por aqui. Era na década de 1970.

Como eu disse, nesse curso, por exemplo, eu me lembro do professor Osmundo¹⁸, ele é até professor, tem livro de Cálculo, ele é da Paraíba, Federal da Paraíba, mas era filho de Limoeiro. Eu me lembro de uma aula em que ele demonstrou onze teoremas de trigonometria, numa aula. Ele só enchia a lousa, apagava, dava outro teorema - onze teoremas numa aula. Demonstração de onze teoremas. Eu fiquei muito perdida, porque eu já vinha tentando fazer a coisa diferente aí voltou para aquela coisa bem tradicional. Então eu fiquei muito confusa, porque na formação a gente tem esses altos e baixos. O curso de Cades tinha sido muito bom, o curso de Licenciatura em Matemática levou para o outro lado.

Depois, eu já tinha feito o mestrado aqui em 1981 ou 1985, 1986, eu fiz o Mestrado em Educação, na UFC, e a minha pesquisa do mestrado¹⁹, exatamente porque tinha sido professora de Matemática muito tempo e numa turma de quarenta, cinquenta alunos do ginásio, eu tinha quatro, no máximo cinco alunos, que gostavam de Matemática. A grande maioria não gostava de Matemática. Eu comecei a supor que aquele não gostar de Matemática estava ligado às séries iniciais do fundamental. Fiz uma pesquisa com seis professores de duas escolas, professores de primeiro ano, do primeiro ano primário, primeiro ano do... naquele tempo era primeiro grau. E então fiz a pesquisa com esses seis professores e fiz o acompanhamento delas. Planejava com elas, elaborei módulos de estudo de acordo com o currículo da escola, planejava com elas e ia assistir todas as aulas. Eu vi coisas absurdas. Isso depois de fazer os módulos, discutir com elas e ia assistir a aula. Eu ouvi uma professora dizer que o conjunto das vogais era um conjunto finito, porque tinha pouca vogal, e o conjunto das consoantes era infinito, porque tinha muita

¹⁸ Osmundo Alves de Lima: Bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1968), Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1974) e Doutor em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985). Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Livros publicados: MACIEL, A. B. ; LIMA, O. A. **Introdução à Análise Real**. Campina Grande: EDUEPB, 2005. LOURÊDO, A. T.; OLIVEIRA, A. M.; LIMA, O. A. **Cálculo Avançado**. Campina Grande: EDUEPB, 2010 (<http://lattes.cnpq.br/8933774902490966>).

¹⁹ Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará. Título da dissertação: O ensino de Matemática na 1ª série: Uma experiência de treinamento com professoras. Ano de Obtenção: 1986. Orientadora: Helena Maria Ferreira Abbadi. (<http://lattes.cnpq.br/2910183324330182>).

consoante. Quer dizer, você ter que ouvir isso. Isso depois de fazer uma discussão, um estudo, realmente a coisa é muito difícil.

E, realmente, os conteúdos naquela época eram muito passados errado. Porque a gente estudou sem trabalhar a teoria dos conjuntos. Quando começou a ensinar Matemática, entrou a teoria dos conjuntos, na Matemática Moderna. Os livros traziam tudo errado, diziam que o conjunto dos peixes era infinito, os cabelos da cabeça eram infinitos, isso os livros didáticos diziam. Quer dizer, o professor não sabia, estudava pelo livro, passava errado para os alunos. Começaram a surgir as pesquisas e foi desvendado que o negócio estava muito ruim. Nesse tempo, eu estava no ginásio, porque quando terminei, já fui ensinar no ginásio. Quando eu estava fazendo o Normal é que eu trabalhava com criança. Eu dava aula para custear os meus estudos. Dava aula no terceiro ano, quarto ano primário. Quando eu fui ensinar, fui ensinar no ginásio, isso em 1960, que foi quando eu fiz a Cades. A gente não teve formação para trabalhar a Matemática Moderna. O livro que a gente usava era o livro do Osvaldo Sangiorgi²⁰. É, Osvaldo Sangiorgi, um livro de capa dura, tinha 1º, 2º, 3º e 4º ginasial. A gente dava aula, planejava pelo livro. Se o livro fosse errado, a gente mandava errado para o aluno. Mas era assim, começava com a teoria dos conjuntos depois não tinha nada a ver. Continuava tudo do mesmo jeito que era. Você tinha um capítulo que começava com a teoria dos conjuntos e depois era a mesma coisa. Era aritmética, álgebra, geometria.

Nessa época, em Fortaleza, tinha a Fafice²¹, que funcionava aqui na Luciano Carneiro, onde hoje é o Centro de Humanidades²². O curso de Matemática funcionava ali, inclusive o Hipólito foi professor de lá. Era o único curso. Eu acho que na UFC²³ já tinha o curso de Matemática. Eu não sei nem quando começou o curso de Matemática na UFC, mas é um curso muito fechado.

Inclusive eu tive um aluno de especialização que fez Matemática na UFC e umas orientandas de mestrado que fizeram Matemática na UFC. Elas eram alunas muito boas e, então, elas queriam fazer licenciatura, tinham bolsa de iniciação científica e o coordenador do curso

²⁰ Parece-nos que a entrevistada se refere à Coleção de livros didáticos para o Ginásio de Sangiorgi (1964).

²¹ Faculdade de Filosofia do Ceará, encampada pela lei estadual nº 8.423, de 03 de fevereiro de 1966 e transformada em autarquia pela lei estadual nº 8.737. Em 1975, é criada a Uece pelo decreto do Governo do Ceará nº 11.233, de 05 de março e a Fafice passou a compor a Universidade Estadual.

²² A Fafice, quando compôs a Uece, transformou-se em Centro de Humanidades, CH, que se localiza no campus Fátima, um dos campi dessa Universidade.

²³ Universidade Federal do Ceará.

não queria que elas fizessem licenciatura. – "Vocês têm capacidade de fazer bacharelado." Aí elas: – "Não, mas eu quero ser professora, eu quero fazer licenciatura". Todas duas, hoje a Luciana de Lima²⁴ é professora da UFC. Quando terminou o mestrado ela já fez concurso para a UFC. Tanto ela como a Sara²⁵ eram alunas excelentes e queriam fazer licenciatura e queriam embargá-las: – "Não vocês... quem faz licenciatura é quem não tem capacidade". É, a concepção é essa: quem faz licenciatura é quem não tem capacidade de fazer o bacharelado. – "Como vocês têm capacidade, vocês deviam fazer o bacharelado" e elas disseram não, que queriam fazer a licenciatura – "Porque eu quero ser professora".

Eu trabalhei com essas duas alunas que eram excelentes e foram alunas da UFC do curso de Matemática. Depois, eu tive um rapaz que fez Matemática também na UFC e ele dizia também a mesma coisa. E, normalmente, quando eles terminavam licenciatura, terminavam dois, três, quatro alunos. É o que terminava. Não terminava mais do que isso. É assim, mas é assim. Eu fiz palestra na UFC, na Pedagogia, na Semana da Licenciatura. Tinha alguns alunos do curso de Matemática assistindo a minha palestra: – "Ah, professora, a senhora tinha que dar aula lá para a gente, porque é desse jeito que a senhora falou mesmo, o pessoal só valoriza o bacharelado". E quando a gente vai dar aula no curso de licenciatura, a concepção dos alunos é de bacharelado. Eles não querem licenciatura. Na realidade, eles querem ser bacharéis. – "Olhe, mas vocês estão fazendo é Licenciatura em Matemática. Vocês não vão ser bacharéis". Mas é assim, os alunos têm muita resistência. Porque isso é um resquício.

Com relação à Educação Matemática, aqui no Ceará, quando eu fui para o doutorado, na Unicamp²⁶, foi em 1991, fui para o doutorado. Eu já era professora da Fafidam, senti a necessidade de fazer o doutorado e nesse tempo não tinha aqui. No norte, nordeste não tinha doutorado. Só tinha no sul e sudeste. Eu fui fazer na Unicamp, o doutorado. E então, foi em 1988, teve o primeiro ENEM, que foi Encontro Nacional de Educação Matemática, foi na PUC

²⁴ Luciana de Lima: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará, UFC (1994), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA (2003), Especialista em Tecnologia com ênfase em Telemática pelo Centro Federal Tecnológico do Ceará, CEFETCE (2006), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, Uece (2008) e Doutora em Educação, linha Educação, Currículo e Ensino, eixo Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFC (2014). Professora da Universidade Federal do Ceará (<http://lattes.cnpq.br/2967595851995266>).

²⁵ Sara Jane Rocha Brito Vidal: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (2003), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Coordenadora em escolas da rede pública estadual e da rede particular em Fortaleza e professora de Matemática em instituição privada de ensino superior (<http://lattes.cnpq.br/5632522301090231>).

²⁶ Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Título da tese: Medidas e Proporcionalidade na Escola e no Mundo do Trabalho. Ano de obtenção: 1996. Orientador: Sérgio Aparecido Lorenzato (<http://lattes.cnpq.br/2910183324330182>).

de São Paulo. Eu, nesse tempo, estava no Núcleo de Ciências da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, da UFC. A Liduína Leite²⁷ me levou, era coordenadora e me levou para trabalhar Matemática. Ela tinha um projeto, para professores de séries iniciais. A Ivonisa²⁸ também trabalhou nesse projeto da Liduína, e eu trabalhei no projeto que eu tinha lá na Fafidam que também foi a Liduína quem conseguiu. A Liduína esteve em Brasília e viu em cima duma mesa um monte de papel. Ela pegou e trouxe. Era um edital do SPEC/PADCT-CAPES²⁹ para fazer projetos para a área de Ensino de Matemática. Eu fiz um para a Fafidam e a Liduína fez um aqui para a UFC. A gente trabalhou nesse projeto lá em Limoeiro e trabalhava com a Liduína aqui no Núcleo de Ciências.

Como só eu e a Ivonisa é que fomos para esse congresso, daqui do Ceará, para o ENEM, primeiro ENEM, 1988³⁰ - que era o embrião para nascer a SBEM - então lá estava o Antônio Araújo, que é falecido, do Rio Grande no Norte, da Federal do Rio Grande do Norte, estava Nilza Bertoni, esse pessoal todo, o Ubiratan [D'Ambrósio]. Foi um evento muito pequeno, umas 150 pessoas, na PUC. Eu fiquei sendo a pessoa de contato no Ceará. Então tinha o ... como era o nome dele?... Ele era professor... da... acho que era da Federal de São... não era de ... da Unesp de Rio Claro... não estou me lembrando do nome dele agora... mas eu vou me lembrar. Então, ele era a pessoa que ficou com o nome das pessoas que iriam representar os estados. Porque naquele tempo não tinha internet, era tudo pelo correio, correio de papel

²⁷ Maria Liduína Correia Leite, Coordenadora do Núcleo de Ensino de Ciências e Matemática, NECIM/UFC, fundado em 1985 que desenvolveu, principalmente, projeto de Olimpíadas de Ciências em todo o estado (LIMA; PONTES, s/d).

²⁸ Maria Ivonisa Alencar Moreno: Licenciada em Matemática pela Faculdade de Filosofia do Ceará (1965) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1989). Professora e coordenadora no Curso de Formação de Professores de Ensino Fundamental da Universidade Estadual do Ceará/NECAD e técnica do Núcleo de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Coordenadora pedagógica da equipe de Matemática do Curso Pré-vestibular Uecevest e professora de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática no Curso de Formação Pedagógica para Bacharéis e Formação de Professores de Matemática do Fundo Estadual de Combate à Pobreza, FECOP, da Secretaria do Planejamento e Gestão do Governo Estado do Ceará (<http://lattes.cnpq.br/0551324550727316>).

²⁹ Subprograma de Educação para Ciência - SPEC; Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LuizAlbertoRochaDeLira_res_int_GT3.pdf>. Acesso em 27 set. 2017.

³⁰ O I ENEM foi realizado na PUC de São Paulo, em fevereiro de 1987, com aproximadamente 550 participantes. “Na Assembleia Geral do Encontro foi levantada a moção a favor da criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática” (MUNIZ, 2013, p.40). Foram definidos princípios para a fundação da SBEM, a partir dos quais foi elaborado o Estatuto. Essa elaboração fez uso de uma “estrutura sofisticada”, sendo uma Comissão Central e várias Comissões Regionais. Em janeiro de 1988, na cidade de Maringá, no Paraná, aconteceu o II ENEM. Nesse evento, houve a fundação da Sociedade e a homologação de seu Estatuto (MUNIZ, 2013). Não consta o número de participantes do II ENEM, mas a Ata da Assembleia de Fundação, disponível no sítio da SBEM, contabiliza 600 pessoas presentes.

mesmo. Eu era a representante aqui, no Ceará. Então, toda a correspondência da criação da SBEM vinha para mim. E eu era professora... não, nesse tempo, 1988, eu, como era que eu estava, 1988 eu estava..., sim, eu estava lá no Núcleo de Ciências e dava aula na Fafidam, como professora colaboradora, parece que era. Eu era o elemento de contato. Eu recebia esse contato e não tinha para quem divulgar.

Uma vez eu fui chamada para uma reunião na Seduc (Secretaria de Educação e Cultura do Ceará, atualmente Secretaria de Educação do Ceará), então eu levei as coisas, as correspondências que eu tinha. Eu digo: – Eu vou para uma reunião... e lá tinha um doutor da UFC e eu aproveitei e pedi a palavra, eu disse que tinha participado do 1º Enem e que tinha ficado como elemento de ligação para ter as informações e que eu tinha aquelas informações e queria aproveitar aquele momento para passar. Esse professor da UFC viu o papel, viu os nomes, aí disse: – "É...". Tinha o nome do Pitombeira³¹, o Pitombeira é até de Russas, mas uma pessoa muito conhecida, é da PUC do Rio de Janeiro, e é muito conhecido, nacionalmente, internacionalmente. Tinha o nome do Ubiratan D'Ambrósio³²... Ele torceu o lábio assim, disse: – "É, aqui tem uns nomes até respeitáveis". Já aquela coisa depreciativa que Educação Matemática não era respeitável. Disse: – "É, aqui tem uns nomes até respeitáveis". Por aí continuei.

Em 1989 houve a criação da SBEM em Maringá, houve o 2º ENEM, eu fui. A Mércia³³ foi como bolsista, fazia Matemática e era bolsista do projeto da Liduína Leite. Ela foi de ônibus para o Paraná, para Maringá, e participou da criação da SBEM. E eu, como era coordenadora de projeto, me deram a passagem e fui de avião, eu e a Liduína fomos de avião. Eu sou sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, que foi criada em Maringá, em 1989. Aí, pronto, daí para cá eu nunca perdi o contato. Participei de todos os ENEMs e, em 2002, eu trouxe a Célia Carolino, que era - que é falecida, infelizmente, é uma grande perda. A

³¹ João Bosco Pitombeira possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará (1962), mestrado em Matemática pela University of Chicago (1964) e doutorado em Matemática pela University of Chicago (1967). É professor do Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

³² Ubiratan D'Ambrósio: "Cientista matemático e educador matemático brasileiro, tem dedicado sua extensa carreira acadêmica à produção de reflexões sobre a transdisciplinaridade na Ciência e na Educação. Dessa perspectiva, emanam de seu trabalho sólidas bases teórico-epistemológicas de estudos em Etnomatemática, História da Matemática e Educação Matemática" (MUNIZ, 2013, p. 28).

³³ Mércia de Oliveira Pontes: Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2000), Especialista em Ensino de Matemática (2002), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2007), na linha de Ensino de Ciências e Matemática e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), na Linha de Educação Matemática. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (<http://lattes.cnpq.br/2837543031766434>).

Célia Carolino era a presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Funcionava na PUC de São Paulo. Ela era professora da PUC e eu tive que ir a vários encontros lá. Eu trouxe a Célia para criar a Sociedade Brasileira de Educação Matemática no Ceará. Desde 2002 é que tem. Foi fogo para eu sair desta Sociedade, dessa presidência, porque eu queria sair e não deixavam. Me passavam rasteira, diziam que eu ia ficar, que iam ficar me ajudando e eu já era aposentada e ficava. Finalmente, acho que vim me ver livre já com a Luiza Pontello. Ela me deu muita abertura, a gente fez um evento uma vez lá no IFCE, e então, graças a Deus, em 2013 eu saí. Custou, custou muito. Toda vida eu queria sair, mas não tinha como. Mas foi nesse período com a SBEM aqui que o grupo começou a se aglutinar, que as pessoas começaram a se juntar em torno de uma perspectiva de educação. A Ivoneide³⁴, você. Esse grupo foi se constituindo. Então eu sempre tive um pé dentro da história da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. É, os dois pés dentro, exatamente.

Pois é, então eu tenho esse papel, que para mim foi muito importante dar essa contribuição. Hoje em dia já tem muita gente fazendo mestrado, doutorado nessa área da Educação Matemática, um pessoal bem interessante. Mas mesmo assim é uma área que ainda está Tateando muito aqui. Eu sou sempre chamada para dar palestra, tanto no IFCE como na UFC, na Pedagogia, e o pessoal acha muito interessante essa trajetória da Educação Matemática.

A minha primeira formação foi em Matemática. Fiz Licenciatura em Matemática. Fiz Pedagogia depois, por uma questão circunstancial. Porque, como tinha feito Matemática, eu trabalhava no colégio Flávio Marcílio, em Russas, que era um colégio do estado. Eu cheguei a ser diretora e o Conselho não me dava autorização para ser diretora porque a minha licenciatura era em Matemática. Eles diziam que eu não tinha condição de ser diretora. Eu tinha três vices: uma tinha curso Normal Rural. Era um curso que tinha em Limoeiro, que a pessoa tendo o primário fazia o Normal Rural, então uma vice-diretora tinha Normal Rural. A outra foi minha colega na Fafidam, mas ela fez Geografia, e a outra tinha sido minha colega de Cades, que fez Matemática. Então eu trabalhava com 3 vice-diretoras, eu era Diretora Geral. A que o Conselho deu a autorização era essa que só tinha o Normal Rural, não tinha Licenciatura. Eu também tinha o Normal, mas era questão política. Ela era esposa de um médico de Russas, ele era

³⁴ Ivoneide Pinheiro de Lima: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1993), graduada em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (1991), com habilitação em Física pela Universidade Estadual do Ceará (1994). Mestre em Física pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora da Universidade Estadual do Ceará (<http://lattes.cnpq.br/4783483818809180>).

político, então conhecia os conselheiros. Tinha sido, sei lá, contemporânea dos conselheiros, aí ela é que foi autorizada e eu não. Eu disse assim: – Eu vou mostrar que eles vão me dar autorização para ser diretora.

Nesse tempo, eu tinha uma filha (eu morava em Russas) e a minha filha foi descoberta, com um ano, com Leucemia Mielóide Crônica³⁵. E eu, no começo, vinha toda semana, depois vinha de 15 em 15 dias, depois de mês em mês, eu vinha com ela aqui para Fortaleza. Eu era cliente do Dr. Murilo Martins, que é filho do Martins Filho³⁶, que criou as universidades. O Dr. Murilo cuidou da Luana. Quando ele fez o mielograma nela, constatou que ela estava com leucemia mielóide crônica em fase de agudização e que talvez tivesse, no máximo, dois anos de vida. Ela viveu 4 anos e 3 meses. Teve uma sobrevida e teve bem e tudo. Então, como eu vinha para cá trazê-la e eu era diretora do colégio, eu saía de madrugada, de manhãzinha bem cedo, de Russas com meu marido, com ela, deitada no assento traseiro do carro. A gente chegava, vinha fazer exame de sangue, lá no consultório, no laboratório do Dr. Murilo Martins. Eu voltava e de tarde ia para consulta com a Luana.

Sim, aí eu fiz o vestibular para Pedagogia, tirei o primeiro lugar. Fiz vestibular porque não sobrava vaga em Limoeiro. Fiz, aproveitei muitas cadeiras, cursei apenas algumas, eu só complementei. Nessa época em que vinha com a Luana para cá, eu me inscrevi aqui no Centro de Humanidades³⁷ para fazer Administração Escolar. Eu fazia Pedagogia em Limoeiro, complementando os créditos de algumas disciplinas e fazendo algumas disciplinas que não havia no currículo de Matemática, as psicologias, por exemplo, e fazia Administração Escolar. Quando terminei, eu terminei Pedagogia acho que dentro de um ano, eu terminei Pedagogia com Administração Escolar. Eu disse: – Agora vou entrar com o pedido, quero ver se eles me negam. E não puderam me negar, porque eu já vinha com Pedagogia e Administração Escolar e recebi a autorização para ser Diretora do colégio. Era assim, era coisa como se fosse para

³⁵ Leucemia é um nome que designa um conjunto de cânceres que atingem os glóbulos brancos do sangue, comprometendo o sistema de defesa do organismo. A Leucemia Mielóide Crônica, resulta de uma alteração genética, a translocação entre os cromossomos 9 e 22. É uma doença de baixa prevalência: surge 1 paciente em cada 100 mil habitantes. Menos de 5% dos casos ocorrem na infância ou adolescência. O diagnóstico costuma ser feito na faixa entre 45 e 60 anos. Apenas 1/3 dos casos acontece depois dos 60 anos (Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/leucemia-mieloide-cronica-artigo/>>. Acesso em: 13 dez. 2019)

³⁶ Antônio Martins Filho (Barbalha, CE, 1904; Fortaleza, CE, 2002) desempenhou papel relevante na criação da Universidade do Ceará, atual Universidade Federal do Ceará. Foi um de seus fundadores e o primeiro reitor cuja gestão durou de 1955 a 1967. Participou, também, da fundação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Regional do Cariri (Disponível em: <<https://imprensa.ufc.br/a-imprensa-universitaria-da-ufc/fundador/>>. Acesso em: 13 dez. 2019).

³⁷ Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará.

humilhar mesmo. Depois que recebi o certificado e tudo de diretora, consegui assinar, aí já tinha terminado o meu prazo. Eu entreguei a direção, passei para outra pessoa. Não continuei não. Diziam: – “Você era diretora, agora vai ser professora”. Eu sou professora. Fui ensinar Matemática, Física, Estatística, eram as coisas que eu ensinava no Ensino Médio do Colégio Flávio Marcílio.

Em 1980, 1990... em 1983 eu fiz concurso para a Fafidam, em 1985 foi que eu entrei na Fafidam como professora. Agora é que me voltou a memória. Em 1985 foi que eu entrei na Fafidam. 09 de setembro de 1985. Fiquei na Licenciatura em Matemática. Eu era professora no Departamento de Geociências, que era Geografia e Ciências. A Matemática ficava no Departamento de Geociências. Mas eu dava aula na Pedagogia, porque dava Fundamentos de Matemática. Como eu tinha formação pedagógica, eu dava Matemática, Fundamentos de Matemática na Pedagogia, na Letras, na História, na Geografia. E na Matemática eu tive de dar Desenho Geométrico, Geometria Analítica, mas eu dava mais aula era de formação, andando nos cursos de licenciatura. Porque os matemáticos eram tiranos para trabalhar com os pobres dos professores.

Eu fiquei sempre na Fafidam, eu me aposentei pela Fafidam, mas em 1997, eu tinha terminado o doutorado... 1997? Eu vim trabalhar aqui como assessora da graduação, com o professor Fábio Perdigão, que era o Pró-Reitor de Graduação. Ele me chamou para ser assessora da graduação, aí eu vim. Mas continuava sendo professora de lá. Eu dava aula de Metodologia do Ensino da Matemática na turma da manhã e uma da noite. Os outros dias eu trabalhava de manhã na Pró-Reitoria de Graduação. Em 1999 tive câncer de mama, aí eu me aposentei em 2000. Já tinha tempo de serviço, mas eu me aposentei por invalidez para não pagar Imposto de Renda. Porque nessa época o Tasso Jereissati, que era o governador, não dava aumento. Eu disse: – Eu vou lhe mostrar como você vai me dar aumento. Aí eu tive o Imposto de Renda tirado e tive um aumento salarial. Daí para cá, eu não pago mais Imposto de Renda. Desde 2000.

Eu estudei na escola rural, no Rancho do Povo. Rancho do Povo é na zona rural do município de Jaguaruana³⁸. Eu sou de Jaguaruana, da zona rural. Nasci mesmo num lugarejo chamado Latadas, que ficava vizinho ao Rancho do Povo. O Rancho do Povo tinha igreja, tinha capela, ia padre e tinha escola. A escola da D. Isaura, a mamãe tinha sido aluna da D. Isaura.

³⁸ Jaguaruana é um município cearense fundado em 1865, localiza-se a 183km de Fortaleza, no Vale do Jaguaribe. Muito conhecida como "terra da rede".

Era uma escola multisseriada. A D. Isaura era formada pelo Colégio da Imaculada Conceição, era professora diplomada do Colégio da Imaculada Conceição. Dava aula de salto, de meia, muito elegante.

E na escola que eu estudei, tinha um ábaco. Eu sabia o que era ábaco. Quando fui dar aula em Limoeiro, na Fafidam, peguei uma turma de Metodologia da Matemática, ninguém sabia o que era ábaco. Os alunos da Matemática. Primeira vez que ouviram falar em ábaco: – Vocês não sabem o que é ábaco? Pois eu estudei na zona rural e na minha escola tinha ábaco, eu sei o que é ábaco. Aí, quer dizer, as coisas, assim, são todas distorcidas. Aí, pronto, eu estudei nos mesmos livros que a mamãe estudou, na Aritmética de Antônio Trajano³⁹, a Gramática da FTD, eram os livros que a mamãe tinha estudado e eu estudei neles. Quer dizer, naquele tempo não tinha aquele consumismo.

Era uma escola que não tinha carteira. Eram uns banquinhos feitos de caixão de gás. As latas de querosene vinham acondicionadas em caixões de madeira, então desses caixões fizeram os banquinhos que eram os bancos da nossa escola. Havia a primeira bancada, segunda bancada, terceira bancada... Na primeira bancada ficavam os alunos de Carta e Cartilha e Primeiro Livro⁴⁰; segunda bancada os alunos de Segundo Livro; terceira bancada os alunos de Terceiro Livro e na quarta bancada os alunos do Quarto Livro. Era desse jeito, a professora era uma professora só para todo mundo. Tinha uma lousa de ardósia⁴¹. A gente usava uma lousa de ardósia para escrever, com *crayon*. E tinha uma mesa grande que ela fazia ditado. Havia esses banquinhos, na hora do ditado a gente ia para a mesa grande. Era desse jeito. E escrevia com a lousa de ardósia na mão. Na mão. Não tinha mesinha. Era um banquinho, você sentado e com

³⁹ Antonio Bandeira Trajano, português naturalizado brasileiro em meados do século XIX, publicou uma trilogia sobre aritmética. O livro *Arithmetica Progressiva* foi o primeiro a ser publicado e sua primeira edição data de 08 de fevereiro de 1879. Foi destinado aos alunos de escolas de ensino secundário e superior. Além dele, integram essa trilogia os livros *Arithmetica Primaria* e *Arithmetica Elementar Illustrada*. Por volta das décadas de 80 e 90 dos Oitocentos, a partir da composição dos dois livros anteriores, foi produzida a *Arithmetica Primaria*, preparada para meninos e meninas que começariam o estudo de aritmética nas escolas primárias (ROQUE; GOMES. 2016). Segundo Oliveira (2013), o livro *Arithmetica Primaria* teve 118 edições em apenas 61 anos, de 1886 a 1947.

⁴⁰ Carta, Cartilha e Primeiro livro são manuais didáticos para a alfabetização. Em geral, as cartas e cartilhas eram materiais manuscritos, construídos pelos próprios professores. “O *Primeiro livro*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos” (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002, p.29). A série graduada, geralmente, nomeia livros de leitura usados nas respectivas séries primárias.

⁴¹ Conforme Bastos (2005, p. 137) “[...] a ardósia também compunha o material escolar do aluno, sendo o seu único instrumento de trabalho até meados do século XIX, antes da generalização do uso do caderno escolar. É um quadrado de madeira que protege a fina placa de xisto retangular (de 20 a 30 cm de comprimento por 15 de largura), muitas vezes quadriculado”. Nesse pedaço de pedra os alunos faziam suas atividades, usando giz de cera. Destacamos que a professora Gilvanise se refere ao uso da ardósia numa escola rural em meados do século XX, quando, aparentemente, o uso do caderno já estaria generalizado.

a lousinha de ardósia na mão. Ela passava conta, fazia caligrafia, caligrafia vertical⁴². Eu ensinei aqui no Instituto de Educação, no Curso Normal. Eu botava minhas alunas para fazer caligrafia. – "Professora, caligrafia?" – É, minha filha, professora tem que ter uma letra legível que os alunos entendam. Se não fizer caligrafia é um destroço.

Eu vim para Russas, em 1950, aluna da D. Isaura. Peguei o segundo ano primário no colégio das irmãs e eu só tirava 10. Eles queriam me passar para o terceiro ano. Porque eu só tirava 10! Eu era muito estudiosa, muito inteligente. Eu dizia: – Não, eu não quero ir para o terceiro ano, não. Não queria perder a minha turma. Fiz o segundo ano, o terceiro, o quarto; fiz o exame de admissão e fui para o primeiro ginásial, segundo, terceiro e quarto. Fui fazer o curso Normal. Terminei o Curso Normal em 1959, eu estudei de 1950 a 1959. Em 1960 fui ensinar no ginásio Flávio Marcílio com Português. Aí começou a história da Cades, depois fui fazer Matemática, ensinar Matemática.

O que me despertou na Matemática foi um professor, ele hoje é aposentado do Banco do Brasil, é um grande professor. A minha professora de Matemática era uma freira. E ela era muito boa professora, mas era lenta, sabe? Ela era venezuelana, muito branquinha. Um dia, eu estava no terceiro ginásial, estava na sala e ela começou a passar mal. Eu gostava de me sentar na frente, ela começou a ficar vermelha, aí eu disse: – Mas que coisa, que coisa... Irmã, a senhora está passando mal? Chamei uma freira e ela nunca mais voltou para a sala de aula. Parece que ela teve um AVC.

Chamaram o Dr. Adauto Araújo Farias⁴³, ele era do Banco do Brasil e parece que era veterinário e funcionário do Banco do Brasil em Russas. Esse professor foi que me fez despertar para a Matemática no terceiro ginásial. Ele era muito rigoroso. Ele se casou com uma pessoa que eu conhecia, a Nilza Bezerra. Ainda hoje ele é casado, mora em frente ao Náutico⁴⁴.

⁴² “No início do século XX, em vários estados brasileiros, discursos pedagógicos, apoiados em preceitos higienistas, preocuparam-se em normatizar a escrita. A caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de *"elegante, graciosa e pessoal"*, era criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos/as escolares. Para manter a saúde das crianças, indicava-se a caligrafia vertical como a mais adequada ao trabalho escolar. *"papel direito, corpo direito, escrita direita"* pareciam resumir as prescrições da higiene” (VIDAL, 1998, p. 1).

⁴³ Na época da aprovação deste texto para publicação, em maio de 2018, a entrevistada informou-me que o professor Adauto havia falecido em 2017.

⁴⁴ Náutico Atlético Cearense, clube social e desportivo tradicional em Fortaleza.

Outro dia eu estive na casa dele, fiz uma matéria, saiu no jornal. Menina, eu recebi tanta comunicação dessa reportagem que eu fiz com o professor Aduino! Recebi tanta comunicação de ex-alunos meus, de muita gente!

O Dr. Aduino foi ser professor de Matemática, dando continuidade para o que a freira tinha começado. Ele ia de táxi, porque tem um defeito numa perna, tem uma perna mais curta. Usava muleta e tudo, e ia de táxi. Um dia, estava chovendo, e eu disse: – Ah, o professor não vem, não. Olha, às três horas ele bate no portão do colégio. Aí deu aula. Eu me lembro que um dia ele estava dando aula e tinha uma colega minha, e ele escrevia, escrevia, escrevia, e a menina fez assim⁴⁵. Quando a menina fez assim, ele disse: – “A caneta secou?” E deu uma caneta para a menina. Ela disse: – “Não, eu estou com o braço cansado de escrever”. Ele era muito bom professor, sabe? Como ele tinha casado com essa pessoa que era sobrinha da D. Araci (eu tinha morado na casa da D. Araci), ele dizia assim: – “Gilvanise, se você tiver dificuldade pode ir lá em casa que eu te ensino”. Eu ia para a casa dele, ele me ensinava os exercícios todinhos, eu resolvia os exercícios todinhos. Eu comecei a gostar de Matemática com o professor Aduino. Muito bom professor.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. Do quadro negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. In: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, nº. 4, p. 133-141, jan./dez. 2005.

BATISTA, A. A. G; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.20, p. 27-47, mai/ago, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200003>.

Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei 4244 de 09 de abril de 1942**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em 27 set. 2017.

CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Lei 8.423 de 03 de fevereiro de 1966. Encampa a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, sob a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 09 fev. 1966.

Disponível em:

<<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=9309&numPagina=1037&keyfile=SEADDO.0000KO6.1GQH3SI>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Lei 8.737 de 25 de janeiro de 1967. Transforma em autarquia a Faculdade de Filosofia do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do**

⁴⁵ Faz um gesto sacudindo a mão, com a caneta entre os dedos.

Estado, Ceará, Fortaleza, 01 fev. 1967. Disponível em:

<<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=9549&numPagina=1013&keyfile=SEADDO.1CG6H2A.084LGHE>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

LIMA, I. P.; PONTES, M. G. O. O Movimento Educação Matemática do Ceará: desafios e perspectivas. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. João Pessoa, 09-12 dez. 2002. **Anais...** João Pessoa, PB. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/matematicadoceara.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LIMA, L. O. **A Escola Secundária moderna: organização, métodos e processos**. Inep/MEC: Rio de Janeiro, 1962.

MUNIZ, N. C. **Relatos de memórias: a trajetória histórica de 25 anos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988 – 2013)**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

OLIVEIRA, M. A. Como ensinar Matemática aos principiantes do final do século XIX, a partir da Arithmética Primária de Antonio Trajano? In: **Caminhos da Educação Matemática em Revista/On line**. v. 5, n. 1, p. 16-35. 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/174554/86-298-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1)

PONTELLO, L. S. **Cartografia das relações de saber-poder, na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza**. 2009, 141f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PORTAL DA HISTÓRIA DO CEARÁ. **Fatos históricos**. Disponível em:

<http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3116&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROQUE, A. C. C.; GOMES, M. L. M. A *Arithmetica Progressiva* de Antonio Trajano e a inserção de elementos da história da matemática. In: **Boletim do LABEM**. v. 7, n.13, p. 63-83, ago./dez. 2016.

SANGIORGI, O. **Matemática: Curso Moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

VIDAL, D. G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol.24, n.1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100009>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

VIEIRA, A. **O jumento, nosso irmão**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

O ENCONTRO COM HIPÓLITO

A segunda entrevista que realizei foi com o Professor Hipólito Peixoto de Oliveira ou, como ele se apresenta, Hipólito Peixoto, Licenciado em Matemática, engenheiro e professor da Universidade Estadual do Ceará. O adjetivo que, para mim, pode retratá-lo é “inquieto”. Não só porque durante nossa conversa ele se levantava, caminhava pela sala, fazia algumas pequenas performances daquilo que relatava, como também porque, em sua narrativa, apresentou-se com uma certa inquietude frente ao que está posto, ao que se coloca como normal. Inquieto em relação a uma educação que não desequilibra, não ensina, não educa.

O contato com ele foi feito pela Professora Gilvanise. Logo que terminamos a entrevista, ela lhe telefonou, adiantou o assunto e me apresentou a ele, passando-me o telefone para conversarmos. Marcamos a entrevista para daí a dois dias, em 17 de agosto de 2017, uma quinta-feira. Gilvanise ofereceu a sua residência para a entrevista e nos encontramos lá, eu, ela e o professor, às 9h00 da manhã do dia combinado.

Quando o professor chegou, nós já o aguardávamos. Chegou muito falante, mas ressaltou que não se lembrava de muita coisa e que, por isso, acreditava que pouco iria contribuir. Pediu a Gilvanise que o ajudasse em suas lembranças, pois achava que a memória dela era melhor que a dele.

Nesse momento, começaram um bate-papo animado, lembrando-se de pessoas, fatos e casos. Ambos estavam muito bem-humorados e a conversa corria solta, com a memória fluindo e levando-os à época da Cades. Fiquei um pouco constrangida em interrompê-los, mas tive que fazê-lo, pois precisava gravar a conversa, antes que o assunto se adiantasse muito. Temia perder o melhor da prosa.

Cumpri o ritual inicial, entregando a Carta de Apresentação da pesquisa, informando novamente ao professor o objetivo daquela conversa e a metodologia que seria aplicada.

Nessa entrevista, diferentemente da primeira, éramos três. Em algumas ocasiões, Hipólito solicitou verbalmente a participação de Gilvanise, buscando confirmar ou completar informações ou mesmo ativar a memória, num exercício de constituição conjunta do que foi vivido. Ela respondia, às vezes de forma direta, objetiva, outras vezes com alguma reflexão ou mesmo um certo vagar. Em outras eles buscavam, no diálogo, chegar a um lugar de maior clareza. Na textualização que fiz, nem sempre identifico essas passagens. Redigi o texto de forma contínua, priorizando a intenção de deixar a leitura mais fluida. Mas, nesse encontro,

chamou-me a atenção o diálogo silencioso. Por muitas vezes, com gestos mais ou menos sutis, um olhar, um balançar de cabeça, um leve gesto de mão, eles se reconheciam no relato, identificando-se nos significados daquele silêncio.

Autorização concedida, gravadores ligados, iniciamos a entrevista. Destaco que fiz poucas intervenções, solicitando, por duas ou três vezes, a retomada de um ou outro tema. Apresento a seguir a textualização dessa conversa.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE HIPÓLITO PEIXOTO DE OLIVEIRA

A Cades, eu acho que na época foi uma criação espetacular. Porque, antigamente, não existia faculdade suficiente para a formação de professor. Aliás, hoje também quase não existe, porque a pessoa se formar no ensino superior para depois ir ganhar 30, 20, 40 reais por mês, não dá. Para um jovem não é incentivo. Só aqueles que nascem com uma cabeça de doido. E eu faço parte desse grupo.

Continuando, você vê que o próprio nome era Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Foi uma campanha que foi criada exclusivamente para aperfeiçoar o ensino; e fazer difusão. A maioria dos participantes eram professores, como eu, pessoas que tinham terminado o 3º científico ou então eram universitários. Eu acredito que hoje também na rede é assim. O universitário da área de Medicina ia ensinar Ciências, Física; o universitário de Engenharia, Matemática, Desenho; e assim por diante. Então, a campanha foi para dar a formação pedagógica, como ainda hoje muitos não têm.

Pois no meu tempo de professor, eu fui muito requisitado, e ela¹ sabe também. Era designado para essas áreas mais humanas, mais simples. Porque dar fundamentos de Matemática para um curso de Matemática é completamente diferente de dar fundamentos de Matemática para um curso de Letras. Os nossos colegas professores deturparam a Matemática nesses cursos, por exemplo, de Letras, Geografia, de estudo. Por que? Eles não notaram que a Matemática produzida naqueles cursos era para desenvolver o pensamento operacional do indivíduo, o pensamento reflexivo. Aquele aluno não quer saber porque essa derivada chega a

¹ Refere-se à Professora Gilvanise Pontes.

esse ponto aqui. Ele quer saber como é que eu aplico essa derivada em alguma coisa. Então foi feita uma pressão muito grande e tiraram a Matemática dessas formações. Praticamente, acho que não existe mais. Porque nós, professores de Matemática, éramos artistas em dizer assim: – Na turma, dos 40 só vão passar 4. Era simplesmente o brilho deles da carreira. Eu dizia ao colega: – Rapaz, você é um homem de sorte, porque não é médico. Se fosse médico, pegasse 40 alunos e matasse 36... – “Ah, mas eles não sabem nada!” – Por isso é que você está lá, porque se eles soubessem, você não precisaria estar lá. Você tem que ser um bom professor. Eu fui muito designado para dar essas disciplinas, nesses cursos. Mas tenho dado disciplinas também nos cursos de Matemática.

Lá no nosso tempo, o Lauro² fazia, dia de sábado, no Colégio Agapito dos Santos³, reunião dos professores de Matemática. Não era para estudar Matemática. Quatro horas, ele pagava quatro horas⁴, exclusivamente para a gente estudar Psicologia. Psicologia da Adolescência, da Aprendizagem, segundo a teoria de Jean Piaget. Ele sempre achava que o professor, principalmente o professor de Matemática, era para ser um psicólogo. Ele foi o tradutor da Psicologia Genética, que é fundamental para o pensamento, a reflexão. Ele fazia isso com a gente.

Então, o Curso da Cades buscou resolver essa anomalia e dar aos que estavam ensinando uma formação pedagógica. Partia do princípio de que ele era professor de, por exemplo, Matemática do segundo grau, então ele sabia Matemática bem. Mesmo que fosse aquela Matemática que ele faz de tal maneira que complica as coisas para poder ele ser o bom. Então, o professor de Matemática, tinha que ter essa formação [pedagógica] muito intensiva.

Foi criado aqui em Fortaleza aquele grupo *Capita Plana*⁵. – Gilvanise, você fez parte, também? Não? Grupo de formar grandes professores. Eu fazia parte desse grupo. Era um grupo de estudos para a introdução da Psicologia Genética aqui no Ceará. Eram os Cabeça Chata.

² Professor Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Seccional do Ceará no decênio 1953-1963.

³ Colégio fundado em março de 1952 pelos professores Lauro de Oliveira Lima, Mozart Sobreira Bezerra e Ivan Vieira Ramos (SOUSA, 1967). Foi extinto em fevereiro de 2006, conforme Parecer 0075/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

⁴ Hipólito se refere a uma remuneração de quatro horas-aula mensais feita aos professores para que participassem dessas reuniões de estudo realizadas em um sábado por mês.

⁵ Grupo criado por Lauro de Oliveira Lima, no período em que foi Inspetor Seccional do Ceará. A pedagogia assumida pelos *Capita Plana* em Fortaleza baseava-se nas teorias do desenvolvimento da inteligência elaboradas por Jean Piaget. A equipe era composta, aproximadamente, por sessenta pessoas cujos nomes constam em Lima (1962).

Eu fui professor da Cades com uma certa antecedência. Mas logo, por essa minha formação pedagógica, didática, dentro da corrente, eu fui designado. Já foi cedo, 60, 62, mais ou menos. Já fui 60 anos professor. O curso da Cades foi fundamental para criar bons professores, mas também criou muitos inimigos. Como sempre nesse país. Quando você cria uma coisa boa, vem alguém para acabar. Se você analisar o grupo que fazia esse curso...

Ela sabe, ela participou, talvez tenha modificado muito a vida da nossa colega Gilvanise. Porque durante esse período ela recebeu uma formação impressionante, pedagógica, na Matemática, aplicações. Não se entrava muito no mérito do conteúdo matemático da pessoa, mas a formação pedagógica que necessitava. E isso fez com que a Cades alterasse a vida da gente como professor. Como a gente nota, pelo próprio título, Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário, ela foi fundamental.

Mas, começaram a aparecer as faculdades de formação de professor, as Faculdades de Filosofia. Então, começou a aparecer inimigo. Eu procurei muito ontem o diploma, o registrozinho. Eu achei um que era Professor Registro D, definitivo. Você recebia um registro definitivo. Não recebia uma formação da universidade, da faculdade, mas era o mesmo direito.

Normalmente, o curso da Cades era para ser a partir de julho. Eles aproveitavam os meses de férias. Julho começava, mês de julho muito intensivo, depois os três últimos meses do ano, dezembro, janeiro e fevereiro, quando começavam as aulas. Mais ou menos esse período, variava. Teve vez que não era, não. E era manhã, tarde, era quase manhã, tarde e noite, era um curso muito sério, muita formação, muita coisa.

Quando a pessoa chegava num determinado nível, um grupo de professores, os professores que estavam ministrando se reuniam e indicavam que ela deveria fazer a prova⁶. A prova não era feita "eu quero fazer a prova". Eram provas tradicionais. Mas sempre quando a pessoa era indicada para fazer o exame, tinha 98% de chance de aprovação. Porque tinha se destacado, era somente um *pro forma*. Mas a pessoa foi indicada para fazer, foi indicada para isso, ia e fazia.

Em linhas gerais, professora, foi isso. Muito bom, excelente! É até não muito elogiável eu dizer que foi um excelente curso, porque fui professor dele. Mas nós temos aqui a colega

⁶ Refere-se ao Exame de Suficiência, aplicado pelo MEC. Conferia aos aprovados o registro definitivo de professor do Ensino Secundário, concedendo-lhes o direito de lecionar onde não houvesse licenciado. (PINTO, 2008)

Gilvanise, que foi uma integrante, que participou, jovem, na época, formou-se, teve o seu diplomazinho também.

Então começou a aparecer gente criticando: – “Não é possível, como está a formação!” Passaram quatro anos na faculdade e iam receber o mesmo diploma. Até que houve esse esvaziamento da Cades. Mas que foi maravilhoso, foi. Uma formação, foi uma coisa espetacular, alterou muito.

Olha, nós tivemos como alunos não somente jovens, não, assim como nós. Naquele tempo nós éramos jovens⁷, quando nós participamos. Era gente de outras formações, advogados, o cara terminando Medicina, Engenharia, querendo receber o diploma de professor. Isso fez com que o curso, a Cades, se desenvolvesse muito, fosse muito boa.

Pois bem, mas também apareceram logo em seguida os inimigos e eu não sei porque, não sei de que ano para cá, houve a desvinculação por completo. Porque mesmo que não fosse com esse objetivo de dar um diploma, mas formar uma campanha de aperfeiçoar os professores num período de férias e fazer a divulgação do ensino, como era com o ensino secundário. Não podia ter sido eliminada. Aperfeiçoar o professor hoje em dia é muito importante. Que é como dizia o professor Lauro de Oliveira Lima, o ensino está na mão do professor. Sem o professor não adianta, o professor é tudo.

Eu fui discípulo dele durante muito tempo, também fui muito criticado pelos próprios colegas. Achavam que só quem sabia, quem podia ensinar, era quem era da Federal⁸. Melhor eles, não nós que éramos da Uece⁹. Quem era da estadual recebia aquela pressão.

Eu acho que o ensino está muito difícil por causa do jeito que está a formação de professores hoje em dia. Não há condições. Essa campanha deveria permanecer, deveria permanecer por muito tempo, para aperfeiçoar o professor. Por exemplo, na licenciatura, o professor vai ganhar uma bolsa no período de janeiro e fevereiro para fazer um curso de aperfeiçoamento.

O Colégio Agapito dos Santos, nessa época, foi precursor de inovações: clube de Matemática, clube de leitura etc etc. Foi muito bom! Nos clubes, o professor estava presente, na formação dos professores e dos alunos também. No sábado, nos clubes, nós ficávamos só

⁷ Dirige-se à Professora Gilvanise Pontes.

⁸ Universidade Federal do Ceará

⁹ Universidade Estadual do Ceará.

dando a volta, olhando, aparecia uma vez por outra um beijinho. – Ei, menino, não pode, não! Mas era bom, não tinha nada errado, foi tão sadio! Muito bom, porque ele incentivava a presença do professor.

Para você ter uma ideia, tinha um livro com todas as provas de Português, Matemática, as provas do Ensino Secundário. Eu não sei nem para onde que foi, era um livrão deste tamanho, uma apostila grande. E tinha todas as provas. Essas apostilas eram provas do secundário, eram do colégio, a gente produzia lá. Porque as provas, sempre, de Matemática, professora, eu me lembro bem, por exemplo, uma prova era sobre uma viagem. Todas as questões eram sobre essa viagem. Desde comprar a passagem do ônibus, todas as coisas da viagem. Começávamos assim: Você vai viajar...

Eu passei uma prova de geometria, tudo sobre geometria. Era assim: Uma praça de cem por cem, no centro tinha um círculo. Tudo com dimensões grandes. Um retângulo, um trapézio, um losango etc. Toda a prova se baseava em que o aluno era o arquiteto que projetou essa praça e precisava resolver alguns problemas. A primeira pergunta que eu fiz foi: – Vocês estão vendo, na praça, um jardim de forma retangular cujas dimensões são quinze por vinte e cinco, vamos supor. Nesses termos. Grande! Quinze metros por vinte e cinco metros. – Esta poligonal é uma poligonal aberta ou fechada?

Eu dei um dez a um aluno sem olhar as outras questões, porque ele respondeu: – “Professor, em virtude das dimensões relativamente grandes, essa poligonal deverá ser aberta para ter uma cerquinha para o jardineiro entrar e poder aguar as plantas”. Eu podia imaginar essa? Que esse cara entendia disso? Realmente, como é que o jardineiro iria aguar? Quinze metros por dez para aguar as plantas. Ele tinha que ter um localzinho, uma entradinha para o jardineiro.

Bem, professora, foi muito interessante, a Cades foi fabulosa. Eu não sei, porque isso desapareceu de uma vez, não foi, Gilvanise? Não, eu não acho que foi em 64, não, acho que foi... foi... é, eu acho que foi mais ou menos por essa época. Porque formaram-se muitos professores bons. Em 1963 o Lauro foi para Brasília¹⁰. Eles pelejaram para me levar e eu não fui. Eu me casei em 1962 e a minha filha foi acometida de paralisia infantil. Eu não quis ir para

¹⁰ Em 1963, Lauro de Oliveira Lima foi nomeado Diretor da Diretoria de Ensino Secundário do MEC (PINTO, 2008). A Diretoria ainda estava no Rio de Janeiro e Lima fez a mudança para Brasília quando era diretor.

o sul¹¹, porque o sul era muito frio naquele tempo, tinha que ser por aqui mesmo. Então eu tive que ficar por aqui.

Eu nasci em Limoeiro do Norte¹², mas eu era criança quando vim para Fortaleza, com oito anos. Seis para oito anos. Foi em 1945 que eu vim para cá. Eu me formei em Matemática, o curso era praticamente o mesmo. Recebi um certificado parece que em Matemática e Física, na antiga Faculdade Católica de Filosofia (FCFC)¹³, agregada à Universidade Federal. Não existia Uece. Eu fui professor da Uece. A Faculdade Católica de Filosofia, naquele tempo, era dos Irmãos Maristas, ali no Colégio Cearense¹⁴. Eu me formei lá em Matemática, mas o meu sonho sempre foi Engenharia. Quando eu já era professor da Uece, eu fui fazer Engenharia.

Aliás, foi uma das coisas interessantes quando eu fui nomeado professor da Uece, naquele tempo. Eu não sei se foi 1963 ou 1962, 1963 não lembro, eu estava em casa, sempre acontece isso, eu estava em casa quando chegou o Irmão, na minha casa. Eu era aluno do terceiro ano, na Faculdade Católica. Ele disse: – “Eu vim lhe fazer uma visita. Hipólito, eu queria que você fosse ensinar lá na faculdade”. – Irmão, eu sou aluno do terceiro ano. Eu tinha o diploma de professor de Didática de Matemática. Eu tinha o registro de professor de Didática que obtive na Cades. Eu fiz o Curso de Secretário e no ano seguinte eu fiz o de Matemática. Recebi o diploma como professor de Didática de Matemática. Olha as coincidências das coisas da vida. – “Agora, professor, a faculdade está fechando e nós não temos dinheiro para pagar. Eu queria que o senhor desse aula de graça”. Eu digo: – Irmão, eu estou todo arrepiado, viu.

Aí, professora, comecei a dar aula, dar aula. Quando foi depois, 1965 mais ou menos, tivemos a notícia que a faculdade estava fechando e que o governo ia encampar a Faculdade

¹¹ É comum, no Ceará, as pessoas se referirem aos estados brasileiros das regiões Sudeste e Sul, de maneira generalizada, como “sul”.

¹² Cidade cearense da região do Vale do Jaguaribe, Limoeiro do Norte fica a aproximadamente 200km de Fortaleza

¹³ A Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (FCFC) era uma instituição vinculada à Ordem Marista, mantida pela União Norte Brasileira de Educação e Cultura (UNBEC), mantenedora da Província Marista Brasil Centro. O decreto federal nº 22.974, de 22 de abril de 1947, “autoriza o funcionamento de cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará”. O reconhecimento desses cursos foi feito pelos decretos nº 28.370, de 12 de julho de 1950 e nº 34.640, de 17 de novembro de 1953, da Presidência da República.

¹⁴ Fundado em 1914 com o nome Colégio Cearense Sagrado Coração por padres seculares, com sede em Fortaleza, CE. Em 1916 passou a ser administrado pela Ordem Marista. Na década de 1980 mudou o nome para Colégio Marista Cearense, mas a instituição sempre foi conhecida pelo público como Colégio Cearense. A FCFC funcionou em suas instalações de 1947 a 1966. O Colégio encerrou suas atividades na Educação Básica em 2007 (SALES; FERREIRA; SOMBRA, 2008).

Católica de Filosofia para formar a universidade¹⁵. Então, o Aécio de Borba¹⁶, coincidência que ele era muito meu amigo, eu não sabia que ele ia fazer isso comigo, quer dizer, fazer indiretamente. Ele pediu a relação dos professores que lecionavam lá desde 1963, eu estou lá desde 1962. Em 1964 tinha 50 professores. No ano seguinte, passou a ter 150 professores. O objetivo: quando disseram que ia ser encampada, o Irmão colocou todo mundo para ser professor da faculdade para poder manter um trabalho como professor. O Aécio chegou com o Virgílio¹⁷ e disse: – “Eu encampo a faculdade (Aécio depois me contou) e vai ser considerado Professor Catedrático, Professor Fundador, quem ensinou até dezembro de 1965”. No começo, nós éramos cinquenta e poucos e era para ser chamado de Professor Catedrático, o que seria hoje o Titular. Aí, professora, eu lutando por aquilo, minha nomeação não saía. Parece que um colega se meteu na história para eu não ser professor. Nem sei porque. Pensei comigo, sabe por que? Porque eu era muito jovem, jovem, bonito e namorador (risos). Eu conversando com Aécio e digo – Rapaz, o processo não saiu, o procurador parece que estava querendo uma pesquisa. O Aécio diz: – “Vamos lá no Flávio Marcílio¹⁸”. Fui lá. Ele diz: – “Flávio, esse procurador foi você que indicou? Ele está fazendo sacanagem com o Hipólito, rapaz. Todo mundo já foi indicado só ele que não”. O Flávio pegou o telefone, não me lembro o nome do cara. – “Fulano, é o Flávio. Olha eu queria o seguinte: você dê o parecer favorável do Sr. Hipólito, que ele não deve favor a mim, não, dê o que ele realmente merece. Caso você não possa dar, traga sua carta de demissão porque hoje à tarde tem outro no seu lugar”. Que foi que ele fez? “Popó merece ser nomeado!” Olha o despacho dele na hora. Para você ver como são as coisas.

No tempo do Lauro eu dei muitas palestras, muitos cursos dessas coisas da Cades para os professores do Estado. Porque na minha profissão, hoje em dia eu ainda sou assim, eu tento fazer com que os alunos gostem da Matemática. Não precisa se apaixonar, assim “adoro Matemática”. Eu sempre conto que o maior elogio que recebi como professor de Matemática foi o seguinte: eu fui dar uma aula de Matemática para um curso de Letras. Primeiro eu brincava muito. Dizia assim: – Eu quero parabenizar a vocês por me pegarem como professor de

¹⁵ Em 1966, o Governo do Ceará, pela a lei estadual nº 8.423, encampou a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará sob a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará, Fafice. Posteriormente, em 1975, quando foi criada a Universidade Estadual do Ceará, Uece, a Fafice passou a compor a universidade.

¹⁶ Aécio de Borba Vasconcelos, Secretário de Planejamento do Estado do Ceará, 1963-1966, dentre outros cargos e mandatos no executivo e legislativo (BRASIL, 2018).

¹⁷ Virgílio de Moraes Fernandes Távora, Governador do Estado do Ceará, 1963-1966, dentre outros cargos e mandatos no executivo e legislativo (BRASIL, 2018).

¹⁸ Flávio Portela Marcílio, Deputado Federal pelo Ceará, 1963-1967, dentre outros cargos e mandatos no executivo e legislativo (BRASIL, 2018).

Matemática. Não é todo mundo que vai ter essa felicidade. E, se vocês não chegarem a aprender comigo, não digam que estudaram comigo, pois vou dizer que vocês sofrem das faculdades mentais. Então alguém dizia: – “Professor, o senhor é muito gabola!” – Não, estou fazendo propaganda! A Varig¹⁹ não faz propaganda? A Transbrasil²⁰ não faz propaganda? Por que que eu não posso fazer propaganda do meu artigo? Um aluno então falou: – “Professor, pelo amor de Deus! Eu fiz tudo na minha vida para fugir dessa Matemática. Vim fazer Letras por isso!” Ele se matriculou na disciplina pelo código e não sabia que era Matemática. – “Eu vou deixar o curso”. – Não, rapaz, não faz isso. Você não está sendo coerente com você e comigo. Você está sendo muito rigoroso. Vamos fazer uma apostinha aqui nós dois - isso na sala de aula - você assiste as minhas aulas. Faça todo o possível para não faltar. Todas as dúvidas que você tiver, se eu não puder esclarecer na sala de aula, eu esclareço fora, para não atrapalhar. Depois desse período, você diz se vai querer continuar ou não.

Eu nunca fazia chamada. Eu não tinha o costume de fazer a chamada. Eu me lembro que não era desses de fazer chamada de aluno da universidade. E geralmente, nas minhas salas, vinha muita gente de fora tentando assistir, para ver como é que eu dava determinados assuntos. Quando foi no final do semestre, na última semana: – Bem, pessoal, nós vamos fazer agora nossas provas, eu espero que vocês sejam todos bem-sucedidos, que dê tudo certo. Aquele aluno chegou e disse: – “Professor, dá licença! Está se lembrando de mim?” Eu não me lembrava. – De quê, rapaz? – “Daquela aposta que nós fizemos”. – Sim, e como foi? Que tal? – “Professor, dizer que eu aprendi matemática, não. Porque eu estou com um semestre, com três meses. Mas pelas suas aulas, pela sua maneira de trabalhar, eu notei que meu negócio é Matemática. Eu vou trancar matrícula”. – Eu não acredito! – “Eu vou trancar”. Por isso que eu digo que foi o maior elogio que eu já recebi como professor de Matemática. – “Eu vou trancar e vou fazer vestibular para Matemática”. – Não, não faça isso. Eu sou o Chefe de Departamento, solicita a transferência para o curso de Matemática que eu lhe dou. Na mesma hora. Ele trancou o curso, pediu transferência. Terminou Matemática. Eu não gravo o nome desse rapaz. Ele formou-se em Matemática.

¹⁹ Viação Aérea Rio-Grandense, primeira empresa brasileira de aviação, foi fundada em 1927 e operou seu último voo em 2006 (Disponível em: <<https://www.varig-airlines.com/pt/>>. Acesso em 13 dez. 2019).

²⁰ A Transbrasil, empresa de transporte aéreo, foi fundada em 1956 com o nome de Sadia Transporte Aéreos. Na década de 1970 recebeu o nome Transbrasil e seu último voo foi realizado em 2001 (Disponível em: <<http://www.avioesmusicas.com/uma-breve-historia-da-transbrasil.html>>. Acesso em 13 dez. 2019).

Professora, quando eu ia dar Cálculo, Cálculo I, eu passava quase um mês treinando o cara para fazer Cálculo. Por que eles são tão reprovados em Cálculo I? Porque eles não sabem fazer uma divisão de polinômios, não se lembram mais; eles não sabem o que é um conjugado. Naqueles gráficos, eles não sabem dizer se existe ou não existe limite para essa função. Eu treinava no gráfico, pois tem que fazer sentido. Eu dava minhas aulas de Matemática da maneira mais simples.

A senhora quer que eu cite um exemplo de uma aula minha de Matemática? Quando ia dar aula de, por exemplo, oitava série, Teorema de Pitágoras: – Pessoal, amanhã vocês trazem para minha sala de aula uma folha de papel em branco, transferidor, para medir ângulo, uma régua, uma borracha. Na aula seguinte, todo mundo com a folha de papel em branco, eu narrava um fato. – Vocês são engenheiros e, na cidade onde vocês trabalham, vocês botaram um poste. Esse poste tem oito metros de comprimento. Sem desenhar ainda. Não precisa desenhar nada agora. Vamos lá, oito metros. O poste sofreu uma inclinação. Aqui em Fortaleza é muito comum acontecer isso. – Para ele não inclinar, a seis metros de distância você colocou um pino. Nesse pino você vai colocar um fio de aço daqui para lá²¹. Então, vou repetir: oito metros... A partir daí eles desenhavam: 8cm por 6cm... – Bem, você saiu e foi comprar o fio de aço. Mas você foi comprar em outra cidade, na sua cidade não tinha. Quando eles mediam, 90% ou mais dizia: 8, 6, 14 metros! Sem medir a diagonal, respondiam 14 metros. Eu, então, escrevia: $8 + 6 = 14$. – Agora desenha aí na folha 8cm, 6cm. Quando ele media, ele falava 10. – Então $8 + 6$ deu igual a 10. É uma sentença falsa. Mas com esses dados eu preciso resolver esse problema. Eu não ia deixar eles passarem 500 anos como Pitágoras fez. – Vamos fazer uma experiência. Por que dá isso? Vamos elevar o oito ao quadrado, o seis ao quadrado e o dez ao quadrado. Ele escrevia $64 + 36 = 100$. Essa sentença é verdadeira. Eu dizia: – Pessoal, esse triângulo²² é tão importante, que ele tem nomes próprios. Um matemático batizou esses lados aqui de catetos, aquele de hipotenusa. Então eu demonstrava o Teorema de Pitágoras pelas áreas. A área daquele era igual a área desse mais a área desse²³, sem precisar de deduções algébricas. Se alguém procurasse saber, aí sim, eu explicava. Era assim que eu fazia em todas as minhas aulas para essa turma.

Na Cades eu dava aula de Didática da Matemática. Mas tinha Matemática. Geralmente quem dava Matemática... quem foi? Eu não me lembro. Eu acho que foi... eu não sei... teve

²¹ O professor faz um gesto com a mão, indicando o que seria a distância entre o pino, no chão, e o topo do poste.

²² Refere-se ao triângulo retângulo.

²³ Formulação do Teorema de Pitágoras que destaca áreas: a soma das áreas dos quadrados traçados sobre os catetos é igual à área do quadrado construído sobre a hipotenusa.

algumas que eu dei. Esse livro²⁴ aqui do Lauro de Oliveira Lima foi uma bíblia - Escola Secundária²⁵. Esse livro aqui, professora, é uma relíquia. Deixa eu ver esse aqui: Didática da Matemática da Maria Edmée²⁶. Esses livros aqui, eu acho que não usamos. Sabe por quê? Eu não sei, não me lembro bem, porque foi uma guerra entre a teoria de Piaget e o ensino tradicional. Esses livros eram muito... como é que se diz... meticolosos: “faça isso” ou “não pode ter isso nas suas aulas”. Numa linha mais tradicional. Realmente, esse livro²⁷ aqui é excelente, professora! Pela data, a senhora deve notar. Esse outro aqui foi feito pelo Gildásio Amado²⁸, que era o chefe lá em Brasília.

O Manoel Jairo era professor de Matemática pura. Ele criou uma metodologia, foi uma etapa antes da teoria de Jean Piaget. Muito bom esse do Manoel Jairo, esse daqui de didática²⁹. Eu acredito que o Lauro, a corrente do Lauro, a teoria de Jean Piaget, tinha como fundamento que a matemática é a matéria do pensamento. É a matéria do pensar, para desenvolver a capacidade reflexiva. Você tem que desenvolver a capacidade reflexiva do indivíduo e a ferramenta para isso é a Matemática. Só existe uma ciência que faz com que o indivíduo desenvolva a capacidade reflexiva dele. É você envolvê-lo na Matemática. Esse livro aí do Lauro é espetacular! Ao analisar esse livro, professora, a senhora vê como tem muita coisa boa.

Na Matemática nós criávamos algum material. Não sei se você tem, o do Luís Alberto Brasil. Tinha uma apostilazinha de Matemática, deixa eu ver, esse livrozinho³⁰ aqui, é, muito bom.

O Lauro morreu próximo do ano passado? Foi em 2013? 2013. Ele era grosso comigo quando eu não ia trabalhar com ele. Uma das coisas que eu tinha como elogio do Lauro é que ele dizia: – “Você, Hipólito, foi professor dos meus filhos. Meus filhos adoravam Matemática por causa de você”.

²⁴ Nesta parte da entrevista, apresentei ao Professor Hipólito alguns livros publicados pela Cades ou que se reportavam a ela, de meu acervo e da Professora Gilvanise, para que ele os identificasse.

²⁵ Lima (1962).

²⁶ Silva (1960).

²⁷ Refere-se Lima (1962).

²⁸ Amado (1973).

²⁹ Bezerra (1957).

³⁰ Brasil (1964).

Quando eu fui ensinar na faculdade dos Irmãos³¹, eu ia dar aula duas vezes por semana. Didática era duas vezes por semana, segunda e quarta. O professor Cavalcante³², você já ouviu falar, o fundador, criador do Instituto de Matemática, com foco na Matemática no Estado do Ceará. Ele era formado em Direito. Ele era uma sumidade em Matemática, mas formado em Direito. Vários professores de Matemática o viam como advogado. E os professores de Matemática, professora, são difíceis demais. Estudavam um livro e escondiam, para ninguém ver qual o livro que ele estava estudando. Dificilmente, dois estudavam a mesma coisa. Esse Instituto de Matemática era aqui em Fortaleza, eu acho que ele ainda existe. Ele é formação de Matemática pura, vinculado à UFC. Não sei se acabou.

Para mim, professora, professor de Matemática é uma classe em extinção. Você encontra esses garotos que estão saindo, formados em Matemática. Logo o governo do exterior chega e leva para lá. Eu tenho uma filha que levaram. Ensina na Universidade de Chicago. Formada aqui, fez cursos por lá. Logo que ela se formou, várias universidades ficaram brigando por ela, para ela ficar lá. Então, professora, os professores de Matemática estão em extinção.

Retomando, era assim: segunda e quarta, às oito horas, eu dava aula para o quarto ano. Eu colocava minhas aulas em cima das aulas do Professor Cavalcante. Ele era meu professor de Análise no terceiro ano e era meu aluno no quarto ano. O Cavalcante, o Iberê³³, o Franquiberto³⁴, todos foram meus alunos. Sabe como era? – Professor, o senhor podia dar minha presença, que vou ter que dar aula lá no quarto ano. Aí ele dizia: – “Aproveita e dá a minha presença lá”. Era muito bom! Olha, é porque eu não posso contar muitas coisas engraçadas.

Professora, eu vou te contar minha vida: quando eu me separei, eu me separei em 1960 e... não, em 1991. Eu me separei, aliás, essa minha separação foi muito dolorosa, porque eu

³¹ Refere-se à Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, FCFC.

³² Professor Francisco Silva Cavalcante, um dos fundadores e primeiro presidente do ICEM, Instituto Cearense de Matemática que, segundo Barroso Júnior (2015), deu origem ao Instituto de Matemática da Universidade Federal do Ceará, IMUFC. Ainda conforme o autor, esse Instituto foi extinto em 1973, com a criação do Centro de Ciências da UFC, que absorveu os institutos de Matemática, Física e Química.

³³ Professor Iberê Guimarães Aguiar, docente aposentado do Departamento de Estatística e Matemática Aplicada da UFC. Bacharel em Matemática pela antiga Faculdade Católica de Filosofia em 1963; mestre em Estatística pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME/USP) em 1979. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783141P0#Orientacoesconcluidas>).

³⁴ Professor Franquiberto dos Santos Pessoa, docente aposentado do Departamento de Estatística e Matemática Aplicada da UFC. Bacharel em Matemática pela antiga Faculdade Católica de Filosofia em 1963; mestre em Matemática pela Universidade de Lille (França) em 1969; doutor pela mesma universidade em 1972; pós-doutoramento em duas universidades: Lille e Paris IV, no período de 1978 a 1981. Faleceu em agosto de 2016 (<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2016/8689-nota-de-falecimento-professor-aposentado-franquiberto-dos-santos-pessoa>).

tenho seis netos, fiquei sem nenhum. Porque, quando eu me separei, em 1991, aluguei um apartamento, bem espaçoso, na praia, bem bacana. Eu fui morar só, com uma moça que trabalhou comigo por muitos anos. Meus netos, o mais velho tinha quatro ou cinco anos. Dois tinham nascido há pouco tempo. Eu só me encontrava com eles nas festas. Nas festas de aniversário, nas festas de final de ano, quando eu ia. Os meus netos são loucos por mim. O mais velho veio me conhecer quando ele estava se preparando para o casamento. Isso em Chicago. Eu estava lá, ele estava também e me conheceu. Quer dizer, assim, na plenitude, a maneira que eu sou. Ele disse que eu era muito brincalhão. E eu não tive com ele essa convivência de avô.

Vou ser sincero com a senhora. Fiquei muito desencantado com a educação. Porque desde meu tempo, em 1957, era fazer o país do futuro. Esse futuro eu vou embora e não vejo. Mas, dizem, vai melhorar. Eu não vejo. Essa reforma³⁵ que foi feita aí, isso já tentaram, tentaram uma vez. Não sei se foi em... ensino profissionalizante. Como era, aqui no Ceará: fazia o pedagógico, administração, só... e um outro que não tivesse necessidade material. Cursos como mecânica, eletricidade, não. Era aquilo que precisava do giz e do apagador, do giz e do apagador, do giz e do apagador. Todas as escolas eram assim. Dois ou três cursos e pronto.

Você me perguntou se eu não tenho os livros? Não, esses livros, por exemplo, eu dei alguns e roubaram muito livro meu. Hoje eu não tenho quase livro nenhum.

Eu nunca fui professor de cursinho, porque eu era professor de Matemática. Professor de cursinho é aquele que ensina as fórmulas. Eu não dava para ensinar aquilo. Eu não tinha essa formação, não. Eu dava era para fazer com que as crianças gostassem de Matemática, fazer como no caso daquele rapaz. Eu fiz muita experiência interessante. Uma vez uma professora amiga minha disse: – “Olha, minha filha detesta Matemática. Você pode dar aula particular?” Digo: – Posso não. Não dou aula particular porque eu nunca dei aula nem a meus filhos. Não tinha dinheiro para pagar (risos). Ora, o professor ensinava errado, o que eu ia dizer? Eu ia criar um trauma. O cara passa um mês para ensinar raiz quadrada. Eu dizia: – Padre Luís, Padre Luís

³⁵ Refere-se à Reforma do Ensino Médio publicada pelo Governo Federal em setembro de 2016 que propõe maior flexibilização dessa etapa da Educação Básica. A reforma organiza o Ensino Médio a partir de “uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BNCC, 2018). A publicação da Reforma impactou a discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que vinha sendo construída desde 2015. A parte relativa às etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017, sendo logo homologada pelo MEC. Quanto ao texto final do Ensino Médio, foi enviado em abril deste ano para o CNE, devendo passar ainda por consulta pública antes de sua análise pelo órgão. Vale ressaltar que essa proposta de reforma tem sido alvo de críticas por parte de educadores e estudantes.

- o padre lá do colégio - bote máquina. – “Não, os professores de Matemática...” – Padre, o senhor já viu quarenta e cinco vezes cinco na Praça do Ferreira³⁶? Quarenta e cinco vezes cinco só existe se existir uma situação, Padre Luís. Dá a situação para ele fazer quarenta e cinco vezes cinco. Eu não sei fazer conta também não, Padre. O professor passava um número de oito Algarismos por sete Algarismos, para fazer uma conta de multiplicar. Eram loucos. Sabe como é que eu ensinava tabuada? Em forma de jogos, assim: – Hoje vamos brincar de tabuada. Dividia a classe em duas equipes e via quem é que ganhava. E ia propondo: 8x5 etc. Uma situação, uma brincadeira. A gente fazia sempre isso. Eu sempre disse para os professores: – Rapaz, não existe isso, você tem que dar a situação, é simples.

Os professores da Cades eram um grupo grande, era um grupo nacional. Eu fui escolhido. Eu vou fazer uma pesquisa, eu não sei porque que eu fui escolhido. Eu tenho um pressentimento que só pode ter sido por minha capacidade (risos). Era uma indicação do Lauro, da equipe do Lauro. E vinha a confirmação do Rio de Janeiro. Em todos os estados, o Ministério da Educação tinha a chamada Seccional³⁷. E para chefe da Seccional era escolhido um dos fiscais do ensino superior. Naquele tempo, para fazer as provas³⁸, os fiscais iam e fiscalizavam a prova. Como eram poucos colégios, quatro ou cinco, a gente marcava em dias diferentes e os fiscais estavam lá. No Colégio Agapito dos Santos, o cara passava o dia lá, na escola. Alguns não queriam nada. Chegavam, diziam que estava tudo bem, assinavam e iam embora. Outros ficavam. E as decisões [da Inspeção Seccional de Ensino] eram tomadas aqui, por intermédio do Gildásio Amado³⁹, que era o chefe lá em cima. E aqui tinha um grupo, e era esse grupo⁴⁰ que indicava. Acho que foi através do Lauro, através do grupo dele, que tinha uma certa autonomia de indicação.

Eu acredito que a Cades não funcionava igual em todos os lugares. Dependia muito do grupo. Aqui geralmente era nesse período de férias. Muitos adotavam, por exemplo, a didática

³⁶ Uma das mais antigas praças de Fortaleza, situa-se no centro da cidade. Ainda hoje, muito frequentada pela população.

³⁷ Refere-se à Inspeção Seccional de Ensino.

³⁸ O decreto federal 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, no capítulo sobre os serviços de inspeção, em seu Art. 56, incumbe ao inspetor:

- a. acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- b. assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

³⁹ Gildásio Amado, diretor da Diretoria do Ensino Secundário do MEC nos períodos de 1953-1963 e 1964-1968. (PINTO, 2008)

⁴⁰ Refere-se ao *Capita Plana*.

dessa professora⁴¹, do Manoel Jairo⁴², que era a bíblia deles. A linha de trabalho do Lauro era seguida aqui na região mesmo, a Psicologia Genética. Dependia da linha que o grupo escolhia. Aqui a gente recebia muita pressão. Mesmo na universidade. Eu, particularmente, recebi muita pressão pelos colegas da Federal daqui.

REFERÊNCIAS

- AMADO, G. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- BARROSO JUNIOR, Eudes. **O Instituto Cearense de Matemática (1954-1960): a origem do Instituto de Matemática da UFC**. 2015. 121 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132758>>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- BEZERRA, M. J. **Didática Especial de Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/ Cades, 1957.
- BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Lei Francisco Campos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto 22.974 de 22 de abril de 1947**. Autoriza o funcionamento de cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22974-22-abril-1947-378344-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto 28.370 de 12 de julho de 1950**. Concede reconhecimento aos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, geografia e história e de matemática da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28370-12-julho-1950-326482-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto 34.640 de 17 de novembro de 1953**. Concede reconhecimento aos cursos de letras anglo-germânicas e didática da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34640-17-novembro-1953-329118-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conheça os deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2018.
- BRASIL, L. A. S. **Estudo dirigido de Matemática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- CEARÁ. Atos do Poder Executivo. Lei 8.423 de 03 de fevereiro de 1966. Encampa a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, sob a denominação de Faculdade de Filosofia do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, Fortaleza, 09 fev. 1966.

⁴¹ Silva (1960).

⁴² Bezerra (1957).

Disponível em:

<<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=9309&numPagina=1037&keyfile=SEADDO.0000KO6.1GQH3SI>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CEARÁ. Conselho de Educação. **Parecer nº 0075/06 de 08 de fevereiro de 2006**. Declara extinto, a pedido, o Colégio Agapito dos Santos, nesta capital. Disponível em:

<<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/pareceres-2006/PAR0075.2006.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

LIMA, L. O. **A Escola Secundária moderna: organização, métodos e processos**. Inep/MEC: Rio de Janeiro, 1962.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1)

PONTES, M.G.O.; MARTINS, E. B. A Didática da Matemática em Luiz Alberto dos Santos Brasil – sob a influência de Jean Piaget. In: **Anais do 2º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Recife: SBEM. 2008. Disponível em:

<http://www.lematec.net.br/CDS/SIPEMAT08/artigos/CO-59.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2018.

SALES, J. C.; FERREIRA, A. C.; SOMBRA, A. S. B.. A História do Colégio Marista de Fortaleza. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracajú, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/597.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

SILVA, M. E. A. J. **A Didática da Matemática no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

SOUSA, J. B. Datas e Fatos para a História do Ceará. In: **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, Tomo LXXXI, Ano LXXI, p. 233 a 251. 1967.

VASCONCELOS, M. S. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

O ENCONTRO COM ISOLDA

Na mesma semana em que realizei as entrevistas com os professores Gilvanise e Hipólito, havia marcado com Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, bacharel e licenciada em Letras Neolatinas, mestra e doutora em Psicologia Social, professora do Instituto de Educação do Ceará, da Universidade Federal do Ceará e da Universidade de Fortaleza, é também consultora nas áreas de Família, Relações de Gênero e Adolescentes.

Como a professora Isolda estava se recuperando de uma virose, adiamos um pouco nosso encontro. Ela recebeu-me em sua casa, muito disponível e solícita. Estávamos só eu e ela e eu usava dois aparelhos para gravação. Ainda bem, pois Isolda precisou atender a um telefonema e eu, obviamente, interrompi as gravações. Ao retomarmos a conversa, acidentalmente apaguei um dos registros de voz. Felizmente, o outro eu salvei!

Isolda possui graduação em Letras Neolatinas, bacharelado e licenciatura, mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado, também em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Apesar de Isolda não ter sido professora da Cades, a entrevista com ela trouxe muitas contribuições para a pesquisa, pois a professora participou do grupo *Capita Plana* (citado na entrevista com Hipólito Peixoto), que estudava a Psicologia Genética de Jean Piaget no Ceará. Isolda tem seu nome registrado no livro *A Escola Secundária moderna* (LIMA, 1962). Conforme seu relato, participou de atividades daquilo que denominou caravanas da Educação. Trata-se do deslocamento de um grupo de professores, coordenado pelo Professor Lauro de Oliveira Lima, para o interior do Ceará, para trabalhar na capacitação de professores e na qualificação das escolas de ensino secundário.

Isolda lançou, assim, um olhar para o contexto educacional da época, 1950/1960, de fora da Cades, mas de dentro do processo educacional coordenado pela Inspeção Seccional de Fortaleza com vistas ao desenvolvimento do Ensino Secundário no estado.

O relato da Professora Isolda é a busca de um equilíbrio entre o dentro e o fora tanto no que se refere à Cades quanto em relação à Matemática. Fora da Cades, fora da Matemática, mas dentro do contexto educacional da época, Isolda nos ofereceu elementos para pensar outros aspectos da formação de professores e da Educação.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE MARIA ISOLDA CASTELO BRANCO BEZERRA DE MENEZES

Eu sempre me preocupei com a área da Educação. Desde muito nova, comecei com uns 12 anos sendo repetidora¹ em casa. Depois fiz todo o meu percurso acadêmico, sempre com os olhos voltados para a educação, apesar de ter o Doutorado em Psicologia Social, que fiz na PUC de São Paulo, por conta do meu currículo.

Nós tínhamos, inicialmente, uma equipe de professores, no Ginásio Agapito dos Santos, onde o Lauro era um dos diretores. O entusiasmo do Lauro, a capacidade visionária, a forma dele encarar a educação sempre foi muito rica, porque estava sempre projetando o futuro da Educação. Esse futuro conforme projetou, não só tudo que dizia, como nos livros que escreveu, aconteceu. Hoje nós temos o cenário que o Lauro descreveu, com tudo que ele nos ensinou. A equipe era constituída por mim, o professor Diatahy², que é meu ex-marido, Luiza Teodoro³,

¹ Professora particular.

² Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes: Bacharel e Licenciado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1956-1960); Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1961-1965); Especialista em Epistemologia Genética e Sociologia na Sorbonne (1959-1960); Especialista em Pesquisa Educacional na Universidade de São Paulo (1962); Doutor em Sociologie de La Connaissance - Université Francois Rabelais, de Tours-França (1974-1976) e Pós-Doutor em História Antropológica e em História Moderna das Idéias Religiosas (séculos XIV-XVIII) do Collège de France (1989 e 1990). Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará. (Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4833015460116589>>. Acesso em: 24 fev. 2019). Um dos colaboradores da pesquisa cujo nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

³ Luiza de Teodoro Vieira, uma das fundadoras do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Educadora de notáveis méritos, participou de campanhas de alfabetização de jovens e adultos e deixou significativo legado nessa área. Profunda conhecedora da metodologia de Paulo Freire, acreditava na educação libertadora e nela aplicou-se corajosamente, mesmo nos tempos da intransigência, quando enfrentou a repressão movida pelo regime militar. Faleceu logo após esta entrevista com a professora Isolda, em 03 de setembro de 2017 (Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10155-uma-perda-para-a-inteligencia-cearense-morre-luiza-de-teodoro>>. Acesso em 24 fev. 2019). Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

Evaristo Linhares⁴, que já morreu, seu irmão, Edgar Linhares⁵, que também já faleceu, Iracema⁶ e Hipólito⁷. Então, éramos uma equipe que começamos a estudar Piaget. Isso aí era o foco de tudo que eu me lembro: a obra do Piaget. A Letícia Parente⁸ também participava. Todas as pessoas do grupo estudavam a teoria piagetiana.

O Lauro foi uma das pessoas que divulgou aqui no Ceará, e até no Brasil, a obra de Piaget. Muitos de nós desconhecíamos, não sabíamos, não tínhamos ideia quando ele insistiu em que a gente o conhecesse. Uma concepção de educação de que para fazer a formação do pensamento eram necessários todos os subsídios teóricos que a obra de Piaget nos dava. Então começamos a fazer reuniões quinzenais com essa equipe do Agapito dos Santos. Acho que final de 50 (1950). As datas eu não sei muito bem. Depois, Lauro foi para a Diretoria do Ensino Secundário⁹, daí teve contato com a Cades e começou o seu trabalho com a Cades. O que eu acho de fundamental importância era a preocupação dele com a formação dos professores, isso era seu objetivo maior. Toda essa turma que já vinha do Agapito dos Santos continuou com ele estudando Piaget e, o mais importante, foram feitas caravanas para o interior do Ceará para divulgar uma nova concepção de Educação. Isso foi muito importante! Nós fomos para o interior e lá a sua maior preocupação era que nós, cada qual dentro da sua especialidade, fizessemos reuniões com os professores, preocupados com essa gestão dos professores.

⁴ Evaristo Linhares Lima foi professor do Liceu do Ceará e do Colégio Justiniano de Serpa, ambos em Fortaleza, CE. Depois foi professor titular da Universidade Estadual do Ceará, onde coordenou o Departamento de Ciências. Foi Vice-Reitor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA/CE, por 12 anos. Faleceu em abril de 2014 (Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/opiniao/alta-linhagem-educacional>>. Acesso em 24 fev. 2019). Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

⁵ Edgar Linhares Lima foi professor do curso de Letras da UFC; assessor da Secretaria Geral do Ministério da Educação (MEC) entre 1979 e 1983 e membro do Conselho de Educação do Ceará de 1987 a 2015, quando faleceu. (Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/03/28/noticiafortaleza,3414459/morre-o-educador-edgar-linhares-aos-86-anos.shtml>>. Acesso em 24 fev. 2019). Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

⁶ Iracema Oliveira Santos, professora da UECE, foi Pró-Reitora de Graduação na gestão do Reitor Perípedes Franklin Maia Chaves, 1988 a 1992. Faleceu em julho de 2017. (Disponível em: <<http://pisosalarial.blogspot.com.br/2017/07/nota-de-pesar-professora-iracema.html>>. Acesso em 24 fev. 2019). Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

⁷ Hipólito Peixoto de Oliveira, um dos colaboradores desta pesquisa. Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

⁸ Letícia Tarquínio de Souza Parente, professora do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da UFC, membro da Academia Cearense de Química. Faleceu em setembro de 1991 (Disponível em: <<http://acq.org.br/membros>>. Acesso em 24 fev. 2019). Em Baraldi e Gaertner (2013), a Professora Letícia é citada como autora de um artigo sobre ensino de Ciências na Revista Escola Secundária, publicação da Cades, nº 16, ano 1961. Seu nome consta em Lima (1962) como membro do *Capita Plana*.

⁹ Lauro Oliveira Lima foi convidado pela Diretoria de Ensino Secundário do MEC para ser Inspetor Seccional do Ceará, cargo em que permaneceu de 1953 a 1963.

E comigo, ele não teve o que fazer, “me jogou na piscina para eu nadar”. Significou o quê? Eu nunca tinha feito uma palestra para os pais. Foi aí que começou o meu maior interesse, que dura até hoje, sobre o problema da família. Foi muito interessante. Ele disse – “Não, você vai” – ele era muito assim, um líder excepcional. Vendo minha relutância e timidez, afirmou: – “Isolda, você vai hoje à noite falar para os pais”. Eu disse: – Mas como, Lauro? – “Não sei, se vire” (risos). Desse jeito, que era o jeito dele mesmo. Tudo que dizia a gente fazia. Fosse do jeito que fosse. Fui então fazer uma reunião com os pais. Adorei! Porque achei que realmente era uma necessidade muito grande fazer essa integração entre a família e a escola. Enquanto outros estavam preparando os professores, eu estava trabalhando os pais. Isso era, na cabeça dele, também muito importante, juntar escola e família. A concepção de educação do Lauro era muito abrangente. Muito abrangente e muito realista, eu acho que ele tinha os pés bem na realidade e no futuro. O que a gente notou foi a precariedade, a necessidade, a urgência desse trabalho de formação desses professores, como até hoje. Você há de convir que até hoje nós temos aí uma coisa muito séria que é a formação dos professores.

Acho que se realmente o governo tivesse a visão que os outros países tiveram para alavancar o seu desenvolvimento, cada qual na sua perspectiva, investiria muito mais na educação. Mas não vamos nem falar nisso agora, estou muito indignada com o que está acontecendo atualmente. Eu prefiro não falar, vamos para nossos interesses, que são os interesses educacionais.

Então, a concepção de educação que a gente tinha era uma educação realmente integral, uma educação que a gente pudesse ver o sujeito como um todo, mas privilegiando o desenvolvimento psicológico, cognitivo. Depois, com o tempo, eu fui lendo mais, lendo Vigotsky, lendo outros autores. Naquela época, nós não trabalhamos muito o aspecto global, mas hoje em dia eu considero que tem que haver uma base estrutural: considerar o contexto social onde o ensino se dá; a parte subjetiva do aluno e sobre os aspectos socioemocionais (eu gostaria de colocar para você, já não é nem a Cades, depois a gente volta para lá). Se você for uma pessoa preocupada com a educação, desde a formação da criança até do adulto, se você der essa base, tanto cognitiva quanto socioemocional, você vai preparar sujeitos mais equilibrados emocionalmente.

Eu gosto de me basear, para pensar isso, na obra do Edgar Morin, que é você *conhecer, fazer, compartilhar e ser*. São os pilares do livro do Edgar Morin, que eu acho que é um farol para os dias atuais, na minha concepção, no termo da formação dos professores. Se a gente

conseguir que os professores estudem a obra do Morin, já estamos num bom caminho. E junto com a obra do Morin, Rubem Alves, que é outro educador que trabalha muito essa parte emocional, inclusive com poesia, com literatura. Temos a “teoria crítica da educação”, mas é um pouco complicado para a realidade dos professores. Sabemos que eles são mal pagos, não gostam muito de ler. Precisamos dar um alimento que eles possam processar, que seja motivador, que tenham entusiasmo por aquilo que estão recebendo e eu acho essa junção da obra do Morin com a obra do Rubem Alves uma formação muito boa para os professores.

Naquela época, volto a dizer, a preocupação maior era essa porque o Lauro tinha descoberto a obra de Piaget; nós também nos entusiasamos e então achamos que deveríamos trabalhar quase que exclusivamente o cognitivo. Hoje, diante de toda essa complexidade, da sociedade atual, embora a tecnologia da informação exija muita racionalidade, muito desenvolvimento da inteligência, por outro lado, os problemas emocionais que professores e alunos estão vivenciando e passando na escola exigem que se repense a educação numa direção mais psicológica. Por exemplo, o que eu sempre senti muita falta e continuo sentindo: é que os professores desconhecem a Psicologia da Criança e do Adolescente. Os professores não têm base nenhuma sobre isso. Como é que você pode dar um conteúdo para um aluno sem saber como seu cérebro é desenvolvido e os aspectos emocionais daqueles alunos? Eu sempre batalhei por isso, aí me interessei durante muito tempo pela Psicologia da Criança e depois pela Psicologia do Adolescente, até hoje.

Eu tenho muito interesse porque acho que é uma geração sacrificada, hoje em dia, por causa da herança que estamos deixando para ela. Estão com ausência total de referenciais. Não tem o referencial da família, porque a família está passando por uma reestruturação, que ninguém pode considerar se é desequilibrada ou equilibrada, não tem nada a ver, é uma reestruturação, na sua dinâmica, nas suas funções. Diante disso, os alunos estão sem referenciais. Então a escola entraria como um grande suporte se os professores tivessem uma base teórica e prática suficiente para dar esse apoio. Não que o professor possa substituir os pais, jamais, mas porque é uma complementaridade, pois o trabalho unido de família-escola tem um peso muito grande.

Além da complexidade das circunstâncias familiares e educacionais, temos a televisão que, infelizmente, vai contra tudo o que a gente pensa. Não tem valores, parece que você vai nadando contra a maré. Você tem toda uma base de pensamento psicológico, mas os programas de televisão, tanto para criança, quanto para o adolescente, não ajudam na formação de suas

personalidades, pelo contrário, é uma tristeza, é até uma vergonha. O exemplo que os políticos dão na televisão para nossos alunos crianças e adolescentes é de uma tristeza incomensurável. Como é que adolescentes e crianças podem formar sua personalidade se precisam de modelos? Quais? Os modelos deveriam ser os pais, os professores e os exemplos transmitidos pela TV.

Uma constatação preocupante tem sido o número de suicídio dos adolescentes. O nível de suicídio está muito alto, porque eles estão sem projetos de vida, a perspectiva para eles está sombria.

Essa realidade que está se colocando hoje, da necessidade da tecnologia da informação, para a gente dar esse salto que o Brasil precisa, tem aspectos positivos e negativos. Está muito difícil para os adolescentes conseguirem se equilibrar dentro desse cenário político, socioeconômico e cultural. Eu acho que não é saudosismo, mas a nossa geração tinha projetos, o que nem todos eles têm. Tivemos motivações, referenciais, sobretudo, projetos de vida. Lauro ajudou muito nisso também. Mas hoje, o que que resta para eles? O que nós estamos deixando como herança para a geração que vem aí? As pessoas não se tocam, parece que está todo mundo anestesiado, as reações têm sido muito poucas. Os brasileiros estão cansados, completamente desanimados, desorientados, anestesiados por uma mídia que não favorece a formação de verdadeiros cidadãos.

O que a gente pode oferecer a um jovem, pulsando de vida, com desejo de viver, com desejo de fazer, com desejo de elaborar sua própria vida se isso que está sendo oferecido não lhe oferece perspectiva? Os professores são seus referenciais, mas nem todos têm vocação de educador. Eu sempre fui muito entusiasmada e sempre apaixonei meus alunos pelo ensino, pelo conhecimento e eles se apaixonavam mesmo, porque depende muito do professor. Se você ama o que faz, se você estuda e tem interesse pelo conhecimento, pelo desenvolvimento da personalidade dos alunos, você consegue extraordinárias mudanças. Os alunos realmente têm, no professor, já que falta em casa, muitas vezes, ou na maioria das vezes, uma base para se estruturarem, eles têm no professor esse apoio, esse amigo, esse orientador. Essa pessoa que pode dizer para eles: – “Não vai por aqui, vai por ali. Se você puder fazer assim, é melhor para você”. E tudo sugerindo, porque os alunos de hoje dominam muito bem a tecnologia, o que não acontece com os professores. São mais informados que os professores.

Determinados alunos, quando o professor permite, usam seus celulares em sala de aula. Eu acho isso um absurdo! Isso aí devia ser uma coisa para deixar já como consenso, de que sala de aula não é lugar de uso do celular. A não ser que você use o celular como material de

pesquisa, como material de conhecimento, aí já é outra coisa. Mas os alunos ficarem conferindo o que o professor diz com o que eles estão vendo no celular, isso é um absurdo! Então, o professor hoje é um herói. Sempre foi, mas hoje é mais do que nunca!

Eu não sei se eu hoje teria condição de estar numa sala de aula de adolescentes. Embora tenha amado muito meus adolescentes, dei muita aula boa para eles, não tive problema nenhum com eles, mas hoje está muito difícil! Porque eles estão confrontando os professores o tempo todo, não só no nível do conhecimento, como no nível do equilíbrio emocional. Como eles vêm com muitos problemas familiares para a sala de aula, projetam nos professores esses problemas. Aí o professor pega uma carga dupla. Uma carga de ter que passar um determinado conteúdo no nível que eles sejam motivados, ou seja, no nível tecnológico (e eu não sei como é que os professores vão conseguir chegar a esse ponto) e, ao mesmo tempo, serem essa tela de projeção dos problemas emocionais que eles têm. Professor, hoje em dia, para dar conta da sua missão, têm que realmente ter uma estrutura muito boa.

A minha área sempre foi a Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Criança, Psicologia do Adolescente e Psicologia Social, mas isso aí não era diretamente com a Cades. Eu sempre fui professora. Primeiro fui professora do Agapito dos Santos da Escola Normal e depois da Universidade Federal do Ceará, UFC, e da Unifor¹⁰. Quem tinha relação com a Cades mesmo era o Lauro. O Lauro é que dava toda essa orientação para nós. Ele é quem trouxe todo esse funcionamento da Cades para a gente. A equipe era super heterogênea. Cada um de nós absorvia aquilo que ele trazia para aplicar em sua sala de aula. Mas a minha área, Doutora em Psicologia Social, pela PUC de São Paulo, o que eu aproveitava era muito nessa parte do desenvolvimento cognitivo e me interessava demais saber até que ponto você consegue dar uma aula que os alunos consigam assimilar. Se você não tiver esse conhecimento, fica mais difícil promover a aprendizagem. Foi muito nessa direção, o meu magistério.

A Cades funcionou porque teve grande contribuição do professor Lauro, que se dedicava à mudança dos paradigmas educacionais vigentes naquela época. Seu livro, *A Escola Secundária*, continha seu pensamento em relação à nova Educação. Foi nessa época que ele começou a dar muitos cursos, em todo o Brasil. Aí teve todo um problema político, teve que se refugiar, sair um pouco de cena, mas foi viver muito de cursos, de cursos que eu acho que foram

¹⁰ A Universidade de Fortaleza tem por mantenedora a Fundação Edson Queiróz. Foi criada em 1973, como projeto do industrial cearense Edson Queiróz, que foi seu primeiro chanceler. Oferta cursos de graduação nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Tecnológicas, Ciências da Comunicação e Gestão e Ciências Jurídicas (Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/guest/unifor>>. Acesso em: 24 fev. 2019).

oriundos do tempo que ele passou na Cades. Ele gostou de fazer isso, fez realmente bem feito. Ele pegou, por exemplo, o trabalho da “dinâmica de grupo”, cujos fundamentos estão em outro livro¹¹ dele. Nós, como professores, utilizamos o trabalho de grupo sempre, nas nossas aulas.

Penso que essa metodologia realmente funcionou, porque qual é a premissa básica? A premissa básica é a participação do aluno no seu processo de aprendizagem. Se você não envolve o aluno de maneira direta mesmo no processo, ele ficar só escutando, principalmente hoje, há muita necessidade da participação ativa desses alunos. Hoje o que predomina é a imagem. Os professores têm que estar o tempo todo fazendo a ilustração do conhecimento para depois envolver também a participação. E a participação como? Em grupo, que é o que Piaget diz, no grupo você aprende porque você tem as várias intervenções de todas as pessoas. E você tem que estar sempre pronto para fazer suas intervenções de acordo com o que está sendo colocado e isso favorece muito o desenvolvimento da inteligência.

Sobre esse contexto maior da Cades eu posso dizer. A Cades foi muito importante, através do Lauro, porque foi uma equipe que durou muito tempo. O que aconteceu naquele tempo é que teve toda essa preparação do Lauro; depois nós ocupamos a Secretaria de Educação. Toda essa equipe foi para a Secretaria de Educação. Na Secretaria de Educação do governador Virgílio Távora¹², que por sinal nessa época, apesar de ser militar, foi muito aberto para a área da educação. Ele favoreceu muito nosso trabalho, mas aí chegou a “revolução” de 1964.

Considero que nós fizemos uma verdadeira revolução educacional, essa equipe do Lauro. Algumas pessoas da equipe foram professoras na Cades, na formação de professores. Além disso, tínhamos outros trabalhos na educação com esse grupo e, principalmente, como grupo de estudo, que não era comum na época. O nosso grupo, não é para vaidade nossa, não, mas depois que a gente realizou todo esse trabalho, de lá para cá eu não sinto que existiu uma turma, uma equipe que trabalhasse com tanto empenho e dedicação em favor da educação. Geralmente, o trabalho da educação, eu acho, meu ponto de vista, é muito tradicional. Lauro era um visionário. Colocava a gente para pensar no futuro. Dizia: – “Olha, no futuro vai ser assim, o professor não ensina, ajuda a aprender”. Essa era a norma. Hoje é assim! Hoje você tem que conversar com os alunos coisas que eles já sabem. Mas aí você indica fontes, indica

¹¹ Lima (1969).

¹² Virgílio de Moraes Fernandes Távora, Governador do Estado do Ceará, 1963-1966, dentre outros cargos e mandatos no executivo e legislativo (BRASIL, 2018).

bibliografia, você faz todo um tipo diferente de ensino e aprendizagem, é uma coisa completamente nova.

Para fazer uma adaptação para o mundo de hoje, foi um salto que a gente não pode nem imaginar como foi que se deu da nossa época para o mundo de hoje, graças ao desenvolvimento da tecnologia da informação. Ela entrou definindo os rumos de muita coisa, sobretudo na educação. Os professores que não se capacitam a usar um celular, a fazer pesquisa no *Google* estão perdidos, porque os alunos não respeitam quem não entende tecnologia da informação. Eles se julgam senhores absolutos do conhecimento e, se julgando assim, acham que pegam um livro e estudam e pronto. Tem alunos que dizem assim: – “Não, não preciso de professor, porque eu tenho tudo no computador e depois a gente pode baixar todo tipo de livro e a gente pode ler pelo *tablet*.” Temos, então, que explicar que o professor não tem só essa função. O professor, além de ensinar, tem outra preocupação, o verdadeiro professor, que é educador, com a formação da personalidade dos alunos, que é fundamental.

Se nós queremos um mundo novo, um mundo diferente, um Brasil novo, um Brasil diferente, investir na educação dessa maneira, olhando os pressupostos, tanto cognitivos quanto socioemocionais, nós vamos formar um sujeito diferente, que vai realmente ter resiliência, ter mais condições de enfrentar essa realidade e até de conseguir transformá-la até um certo ponto, dar a sua contribuição para o futuro. Se a educação continuar do jeito que ela é, nessa linha bem tradicional, o professor ensina, o aluno aprende, ou não, então, nós não vamos conseguir muita coisa não. Mas se a gente realmente tentar, acho que o caminho é possível! Agora, depende de pessoas assim como você, como outros tantos, como eu, como muita gente, que ama a educação, que gosta desse trabalho, acredita nesse trabalho. Mas, infelizmente, as pessoas que ocupam os cargos não têm essa visão de educação.

Muitos de nós fomos para a Universidade também. Eu fui professora da Universidade a vida inteira. Foi um grupo que continuou participando como grupo pensante da Educação, infelizmente separados. Mas todos nós continuamos ocupando cargos, por exemplo, eu fui Chefe de Departamento de Psicologia; a Luiza (de Teodoro) foi da universidade; o Diatahy foi também professor e um grande pesquisador; fui professora de mestrado na Unifor. O Edgar Linhares, outra pessoa também excepcional em termos de amor pela educação, de trabalho pela educação... viveu educação. Ficou muito tempo no Conselho de Educação do Estado. Então, a Cades, na verdade foi um impulsionador!

Pensando o grupo, esse grupo junto com o Lauro, em relação à Cades era mais uma ação de que alguns participaram, outros não. Mas o grupo ia para o interior, como já falei, trabalhar nas escolas públicas, pois ele era o Inspetor Seccional do Estado. Por isso eu acho que a Cades foi muito importante. Porque todo esse trabalho foi graças à Cades. E o Lauro pensou em estender esse trabalho para o interior. Isso foi um trabalho muito bonito que ele fez, a gente sabe que não existem caravanas de Educação mais. Nós éramos uma caravana de Educação. Todos os professores quando iam para o interior ficavam num hotel. Todo mundo ali trabalhando para fazer o trabalho com toda a comunidade. Juntava todo mundo da comunidade para fazer o trabalho.

Tenho a impressão que o essencial que eu estava pensando para te falar deve ser isso mesmo. O papel do Lauro, justamente por causa dessa oportunidade que a Cades ofereceu, dele ser Inspetor, e ele pensou em realizar o trabalho pela Cades dessa forma. Eu acho que foi a forma mais eficiente e que deveria ter tido continuidade. É de extrema importância a formação dos professores e dos gestores. Esta foi sempre a preocupação dele, do Edgar (Linhares), era sempre com os gestores e conseguiu fazer um bom trabalho com os gestores aqui. A gente precisa ter muito cuidado para poder dar uma base aos professores. O Lauro era um gestor e um educador. E outra coisa, agregador, e aí agregava outros valores. Lauro era uma pessoa tão interessante... por exemplo, ele escrevia um texto e colocava para todo mundo ler. E todo mundo podia dar opinião no texto dele. Já pensou? Hoje não existe isso. Porque todo mundo é super vaidoso, super orgulhoso, ninguém coloca nada de seu para ninguém ler, depois que publica, pronto, está publicado. Mas ele não, compartilhava tudo. Tudo. Todo conhecimento dele era compartilhado.

No entanto, ele não foi reconhecido. Infelizmente, ele teve uma mágoa profunda porque não teve reconhecimento. Eu acho que o trabalho dele merecia e eu acho ótimo o que você está fazendo. Esse seu trabalho é um trabalho de reconhecimento do valor do professor Lauro. porque é realmente um resgate da importância do Lauro na educação do Ceará. Isso não existiu. É como se tivesse sido apagado, isso não existiu no Ceará. Por quê? Justamente porque era revolucionário. Ensinar a pensar é uma revolução. É perigoso. Então ele era perigoso. Estava ensinando uma equipe a formar pessoas que sabem pensar criticamente, analiticamente... Era o que a gente treinava muito com ele. Fazer críticas positivas, fazer análise de textos para poder conseguir passar isso muito bem para os alunos, porque isso era que formava toda uma estrutura mental, cognitiva deles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conheça os deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LIMA, L. O. **A Escola Secundária moderna**: organização, métodos e processos. Inep/MEC: Rio de Janeiro, 1962.

LIMA, L.O. **Treinamento em Dinâmica de Grupo**: no lar, na empresa, na escola. Petrópolis: Vozes, 1969.

O ENCONTRO COM DON'ANINHA

Ao final da entrevista com a professora Gilvanise, ela ligou para uma amiga que tinha sido sua colega de Cades, a professora Ana Maciel Bezerra. Estávamos na casa de Gilvanise em Fortaleza e a Don'Aninha, como é conhecida em Russas, estava nessa cidade no interior do Ceará.

Don'Aninha não acreditava que tivesse muito a contribuir com nossa pesquisa. Inicialmente disse que se lembrava de poucas coisas, que já havia passado muito tempo, mas Gilvanise a convenceu de nos receber para uma conversa. Deixamos para marcar a data em outra oportunidade, quando Gilvanise estivesse em Russas, pois ambas queriam estar juntas nessa conversa.

Depois de já ter entrevistado o Professor Hipólito e a Professora Isolda e de ter iniciado a busca por documentos sobre a Cades em alguns repositórios e arquivos, conseguimos marcar a entrevista em Russas.

Situada a 165km de Fortaleza, Russas é uma das cidades da região do Vale do Jaguaribe¹. A cidade fica às margens da BR116, uma das rodovias que liga o Ceará ao Sudeste e Sul do país. Fomos, eu e minha irmã, de Fortaleza para Russas por essa rodovia. A viagem foi tranquila e relativamente rápida.

Em Russas, encontramos-nos com Gilvanise e, juntas, fomos para a casa de Don'Aninha. Ela já nos aguardava, com o cabelo preso, bem arrumada. Supôs que poderíamos querer fotos.

Sentamos na sala de jantar e, enquanto eu ajustava os equipamentos para a gravação, Don'Aninha mostrava para Gilvanise um texto que havia escrito para guia-la durante a entrevista. Segundo ela, no dia em que conversou com Gilvanise sobre a entrevista, quase não dormiu, pensando no que falaria. Resolveu, então, escrever tudo de que se lembrava, tanto para saber se ainda se lembrava de algo de valor quanto para exercitar a memória. Durante a entrevista, lia parte do que havia escrito e tecia comentários, acrescentava informações. Muitas vezes se esquecia dos escritos e ia relatando o que vinha à memória. Depois retomava a leitura.

Expliquei a ela de que trataVA a pesquisa, entreguei a Carta de Apresentação, mostrei a metodologia que usamos na história oral e pedi permissão para iniciarmos nossa gravação. Muito atenta e gentil, Don'Aninha disse estar pronta para iniciarmos.

¹ Uma das catorze Regiões de Planejamento do Estado do Ceará, situa-se na fronteira leste do estado, na região do médio Rio Jaguaribe (IPECE, 2016).

Os momentos que passamos ouvindo Don'Aninha foram muito preciosos. Ela mostrou-se apaixonada pelo magistério e, ao que parece, apaixonada pela vida. Falou com muito carinho de suas trajetórias de formação e docente e das pessoas que estiveram com ela nessa caminhada. Guarda papéis de recado, folhas de estudo, anotações que fazia a respeito do que vivia e do que almejava. Saímos dessa entrevista, eu e minha irmã, que também é professora, enlevadas, encantadas com o carinho que emanava de Don'Aninha para com o seu trabalho. Ela afirmou que sempre foi professora e isso a fez muito feliz.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE ANA MACIEL BEZERRA – DON'ANINHA

Professora Luiza, eu comecei pensando por que fiz Cades. Em 1958, o Colégio só podia continuar tendo professores de nível superior. Isso na região Vale do Jaguaribe². Então Valdir Colares, Inspetor de Educação, veio em visita e disse que a Secretaria de Educação ia chamar professores da região através da Seccional³, órgão ligado à Secretaria de Educação (que nesse tempo era tudo), para conseguir aperfeiçoamento para professores, que era a Cades. A diretora queria que eu fosse lecionar, então me indicou para fazer o curso. Fui. Adorei! Vi metodologias novas para o ensino da Matemática. Antes, eu já seguia o livro de Osvaldo Sangiorgi⁴, *Matemática Moderna*, adotado pelo colégio. Eu amava tudo o que estudava.

O curso [da Cades] constava de tarefas, exposição de aulas por parte dos professores ministradores, um que era de metodologia e o outro da parte de conteúdo. Era uma dupla: Professor Chaves⁵ e Professor Peregrini⁶, que vinham do Rio Grande do Sul. Aconteciam,

² Uma das catorze Regiões de Planejamento do Estado do Ceará, situa-se na fronteira leste do estado, na região do médio Rio Jaguaribe (IPECE, 2016).

³ Inspetoria Seccional do Ceará, órgão regional da Diretoria do Ensino Secundário do MEC.

⁴ Segundo Wagner Valente (2008, p. 596), os quatro volumes da coleção *Matemática – Curso Ginásial*, de Osvaldo Sangiorgi, um para cada série do ginásio, foram “verdadeiros *best-sellers* didáticos dos anos 50, publicados pela Companhia Editora Nacional”. Parece-nos que a professora se refere a essa coleção pois a editora lançou o volume 1 da obra *Matemática – curso moderno*, de Osvaldo Sangiorgi, em sua primeira edição, somente em meados de 1963 para uso no ano letivo de 1964.

⁵ Encontrei referência ao professor João Gabriel Chaves em Baraldi e Gaertner (2013) como autor do livro *Didática da Matemática*, publicado pela Cades em 1960.

⁶ Não localizei informações sobre o professor Peregrini.

também, demonstrações de aulas por parte de professores-alunos (alunos-mestres), que éramos nós. Caderno 1 e Caderno 2, esses eram o “bicho-papão” dos professores-alunos. Era justamente nesses cadernos que a gente controlava todas as aulas, controlava tudo, as observações de aula de nós, alunos. Eles, os professores, também olhavam. Éramos observados em tudo: linguagem, tom de voz, expressão, gesto, postura, motivação e incentivação da aula. Isso aí era o máximo, isso aí era o que pegava a gente (risos).

Outra coisa é que a aula tinha que ser globalizada, ou seja, tínhamos que entrosar na Matemática as outras áreas também. Era muito importante isso. Eu me lembro muito de quando eu cheguei no colégio. Eu digo – meu Deus, como vou fazer isso? Então eu pedia sugestões de outros professores também, para ver o que estavam dando. Porque na aula globalizada o assunto que você fosse dar deveria integrar Matemática, integrar Português, integrar outros assuntos. Era para ser uma coisa viva. Que a Matemática fosse viva e entrassem outras matérias, isso aí é que era globalizar. E eu conseguia fazer. Tudo, tudo, não, mas o que eu podia fazer eu fazia.

Retomando, globalização da aula, integrar o assunto com as outras matérias, mostrar que a Matemática está presente em todos os momentos de nossa vida. Para mim, isso era lindo demais! Alguns professores incentivaram a usar um dossiê para controle das tarefas. Eu usei os cadernos 1 e 2. Era muito positivo para manter em dia o assunto dado, os exercícios, as dúvidas, o acompanhamento do aluno. Para melhor controle e incentivação, em acordo com os alunos, davam-nos notas por participação: tarefas, trabalhos em grupo, assiduidade. O teste e a apresentação de tarefas na lousa. Os alunos, por exemplo, faziam no quadro a tarefa deles de casa, o dever do caderno 1, caderno 2. O professor pedia – “Fulano, número tal, venha apresentar os depoimentos do que você fez!” O aluno ia. Se chegasse num momento em que ele não soubesse, ou um determinado exercício que ele não tivesse conseguido resolver, o professor perguntava se na classe alguém tinha feito para apresentar. Era para tudo ser feito pelos alunos. Depois é que vinha a correção.

Fui escalada para dar aula no curso. Não conhecendo Fortaleza, para não dar alarme, minha irmã me ensinou a pegar o ônibus nesse dia. Disse a parada – “É antes do Colégio Imaculada, perto da Escola Normal”. Então, no dia, no ônibus, pedi que Nossa Senhora me iluminasse para motivar a aula com algo que eu globalizasse com outras matérias. Eu, menina velha⁷ daqui (de Russas), tinha terminado em 1957 (o curso Normal), em 1958 estava lá. Sem saber de nada lá em Fortaleza para andar. Fiquei preocupada, mas Nossa Senhora sempre me

⁷ Expressão usada no Ceará para identificar pessoas comuns, simples, do povo. *Menina velha, menino velho.*

ajuda, graças a Deus! Aí a luz que tive foi recitar uma poesia, *A Esmola*⁸. Essa poesia foi que me deu a globalização da aula. Nela, nós íamos encontrar pontos positivos e negativos da história do poema.

Primeiro eu perguntei se eles gostavam de poesia. Foi a motivação. Eles disseram: – “Gostamos!” Eu então disse: – Pois eu vou recitar e vocês prestem bem atenção, porque nós vamos analisar o poema e ver quais são os pontos positivos e negativos. Por quê? Porque eu queria introduzir na matemática os números relativos. Eu bem jovem, botei toda a minha expressão para funcionar. Eu lembro da poesia, posso dizer?

A Esmola

Suba! Gritaram-lhe arrogantemente
Do alto da suntuosa escadaria;
E a pobrezinha, a mão nevada e fria,
Subindo, a estende e implora sorridente:

Esmola para minha mãe doente
E, pela fome, às portas da agonia.
Uma voz de trovão: Rua, vadia:
Vá procurar ocupação decente!

Desce chorando. Lá embaixo, a espera
A mendiga que nem subir pudera,
Beija-lhe a fronte, enxuga o pranto e sai.

Mamãe, que homem tão mau esse que humilha
A pobreza infeliz!
Cala-te filha!
Não fales dele nunca! Ele é teu pai!

Então, colega, muito lindo, o poema! Eles aplaudiram! Os professores meus colegas, e eles (os professores das disciplinas) também. Então eu fui fazer a exposição. Fomos analisar o

⁸ Poema de Correa de Azevedo, publicado no Almanaque Amparense de 1906/1907 (CAMPOS, DINATO, PACE; 2009)

poema, que era conteúdo de linguagem, exploração do texto. Chamei dois colegas meus para marcar os pontos positivos e negativos na lousa. E fui globalizando com a linguagem, com o mundo, que ele (o professor) queria que a Matemática estivesse presente no mundo, que tivesse a parte social. E tem tudo na poesia. Eu dizia, por exemplo, quando ele diz “arrogante”, aquele termo “arrogante”. Essa arrogância, o que vocês acham disso? Eles diziam: – “Ninguém deve ser arrogante com ninguém”. Então isso é uma coisa negativa. Aí o menino marcou lá embaixo do nome negativo, botou um traço. Outro exemplo, quando ela dizia “Mãe, que homem, tão mau, esse que humilha a pobreza infeliz! Cala-te filha! Não fales dele nunca! Ele é teu pai!”, ela estava dando um conselho positivo. Outro também, ela cuidar da mãe doente, é positivo. A gente, com o texto, vai lembrando bem direitinho, tem muita coisa que dá. Então, conclusão, eles tiraram pontos positivos, pontos negativos. Eu disse para eles: – Olha gente, agora nós vamos estudar em Matemática os números positivos e negativos. Vamos ter cuidado com isso porque os números negativos, principalmente, tudo que nega na nossa vida é uma coisa desagradável.

Conclusão, me saí muito bem. Ao terminar, morrendo de medo, estando presente o grande educador cearense Lauro de Oliveira Lima⁹, filho de Limoeiro do Norte, Ceará, foi o primeiro a levantar-se e perguntar: – “Menina, menina, tu és de onde?” – Sou de Russas. – “Você não é para estar lá e sim aqui, no Colégio Imaculada!” Olha, as coisas... eu apenas sorri, pois sabia da altura de meus conhecimentos. Levantaram-se os dois professores do curso e disseram: – “Você está habilitada para prestar exame”. A afirmação deles era uma garantia de que eu seria aprovada. Mas eu temi, não prestei exame definitivo. Frequentei outros cursos e com a presença das professoras Gilvanise e Zélia, minhas colegas, fizemos a prova definitiva, estávamos licenciadas.

Toda semana, no auditório, as turmas se encontravam para a aula de socialização, tinha uma aula de socialização. Era no auditório da Escola Normal. Eram muitas turmas de outros cursos e todo mundo apresentava. Tudo isso, esse convívio, marcou muito a minha vida profissional. Eles exigiam muito também, além dessa globalização de aula, que isso era uma coisa que a gente se preocupava, a parte social. Na poesia, aquela parte que diz “não fales dele nunca! Ele é teu pai” é a parte social que estava ali dentro. A gente pode aproveitar aí para analisar os comportamentos da pessoa para com o outro.

⁹ Inspetor Seccional do Ceará, coordenou a Cades no Ceará de 1953 a 1963.

Falavam muito também de audiovisual. Sempre que pudesse, levar cartaz, coisas recortadas e flanelógrafo. Isso aí me deu muito prazer porque quando fui fazer o curso de supervisão, já tinha muito o convívio com esse material. Falavam muito e aplicavam. Equação, por exemplo. O professor podia sugerir que a gente fizesse as letras. Fazer a equação toda em letras, $a + b = \dots$. Que fizéssemos o alfabeto e colocássemos no flanelógrafo para fazer a mudança de primeiro membro, segundo membro. Tudo isso era coisa diferente que eles achavam que era o máximo, as crianças, os adolescentes. Números ou letras para o aluno pegar e transferir para o primeiro membro, segundo membro. O aluno pegar naquilo e saber que é para fazer o movimento.

Para as reuniões de pais comentavam muito como nós deveríamos participar e pedir a presença deles no colégio. Até organizar a associação de pais. Nós tínhamos aquela revista do Rio Grande do Sul, Revista do Ensino ou do Professor¹⁰, um nome assim. Essa revista era o máximo. Ela trazia sugestões de planos de aula e muita coisa que você pudesse usar na classe. Tudo era comentado com a compreensão dos pais, associação de pais e mestres, reforço escolar, tudo.

Depois veio o curso de supervisão, foi ótimo! Tudo que eu queria! Usavam o método da descoberta, do Piaget. Eles já usavam essa parte de audiovisual, essas coisas, que tudo era Piaget. Usavam muito o concreto. Então, o curso de supervisão ampliou muito essa parte, foi **totalmente** com Piaget. O curso de supervisão não foi pela Cades. Foi um curso extra dado por uma equipe de professores de Minas Gerais, era para todas as matérias. Teve duração de seis meses. Tudo que você poderia assistir de bom, você tinha a oportunidade fazendo o curso. E eu, que já tinha as bases do curso de Cades, para mim foi assim, um sucesso! Amei demais!

A minha profissão eu fiz com amor porque eu tinha convicção de que tinha aptidão para o magistério e também porque as coisas que eu recebi dos outros professores foram coisas maravilhosas!

¹⁰ Revista do Ensino, publicada pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104109>).

Minha formação eu fiz lá no colégio Coração Imaculado de Maria¹¹. Aqui em Russas, no mesmo colégio dela¹², que era interna lá. Minha formação foi toda lá, quer dizer, até a quarta série primária foi no Grupo Escolar de Russas. Daí eu saí para o Colégio das Irmãs. Chegando lá tive uma barreira também. A Irmã Maria da Graça, que era nossa educadora maior, como se diz, exigia que a gente tivesse muito essa parte de comunicação, de convivência, daquele negócio das aulas de socialização. Ela queria isso também, ela já era dentro dessa linha. Então ela dizia que a gente tinha que, na hora da entrega de notas, fazer alguma participação, ter uma presença, alguma coisa. Foi graças a ela que eu aprendi a me apresentar em público.

Porque lá no nosso grupo escolar de Russas não tinha essas coisas. Em mil novecentos e quanto... cinquenta... quarenta, era na década de quarenta ainda. Os professores tinham aquela base só de conteúdo mesmo. Mas eu fiz exame de admissão da quarta série e passei e concluí o ginásial em 1951 e o Normal em 1957. Aí foi que em 1958 eu fui fazer Cades. O curso de supervisão já foi mais lá na frente que eu fiz. Foi depois de vinte anos.

No Colégio das Irmãs eu trabalhei até 1972. Quando eu fui assumir a supervisão eles exigiram tempo integral. O Colégio só tinha de manhã e de tarde, então eu tive que optar e optei pela supervisão, porque eu já era concursada. Saí com muita pena. E até hoje meu coração bate pelo Colégio, que foi a minha vida! Foi quem deu instrução para que eu fosse alguém, para que eu sobrevivesse muito bem. A supervisão era na Secretaria de Educação daqui de Russas, chamada Dere¹³, que era estadual. Eu já lecionava no estado e passei para a supervisão. Fiquei lá até me aposentar.

FINALIZANDO A CONVERSA

Nesse momento, Don'Aninha dá por terminada a conversa. Pergunto às duas se gostariam de acrescentar alguma coisa e Gilvanise se manifesta. Daí em diante, elas vão dialogando, lembrando coisas. Para melhor compreensão do leitor, as falas de ambas estão identificadas.

¹¹ Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria, Unecim. Foi fundado em 1937 como Patronato Coração Imaculado de Maria, sob a direção das Irmãs Cordimarianas. Em 1950 passou a denominar-se Escola Normal Coração Imaculado de Maria, e posteriormente, e, 1972, passou a se chamar Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria. Localizada na cidade de Russas, Ceará, a Unecim é mantida pela Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria (<http://www.unecim.com.br/>).

¹² Refere-se à Professora Gilvanise.

¹³ Delegacia Regional de Ensino.

Gilvanise: Eu achei muito interessante, embora eu seja contemporânea e a gente tenha convivido muito junta, mas eu não sabia dessa parte da Naninha ter feito Cades em 1958. Eu sabia dela fazendo Cades em 1960 junto comigo. Eu não sabia que ela tinha feito em 1958. Eu estava no curso Normal, eu estava no segundo ano, terminei em 1959. É tanto que eu terminei em 1959, em 1960 eu fui. Ela terminou em 1957, em 1958 ela foi fazer a primeira vez o curso de Cades. O que ela relatou foi anterior a mim e para mim foi uma surpresa. Eu disse a ela – Oh, Naninha, vai ser bom você dar entrevista para Luiza porque vai antecipar, enriquecer mais, esse período que os professores não eram daqui, eram de fora. Porque no tempo que nós fizemos os professores já eram todos daqui de Fortaleza.

Don’Aninha: Eram o Jaborandi, Aires, professor Paulo Ayrton, Hipólito¹⁴. Maravilha, menina, no tempo que ele [professor Hipólito] fez, tinha 18 anos. Era um menino, bem menino. Mas era assim, uma perfeição, fora de série. Incrível.

G: E a gente usava o material do Lauro, aquele *A Escola Secundária moderna*, que você tem, que era o de didática. Ele era uma apostila grande, tamanho papel ofício e em 1961 ele publicou em livro.

D: Você falou aí em Lauro, eu também tenho uma coisa muito importante dele, procurei, mas não encontrei. Nesse período que ele me avaliou, ele me deu o livro dele, *Impasses na Educação*¹⁵, ele me ofereceu. Eu fiquei toda assim... Mas eu não tenho mais nada. Nada, nada. Registros de Cades eu devo ter, é para ter, mas nunca mais eu peguei, não sei, deve estar lá no baú. Eu tenho que ir lá olhar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. A. Os 90 anos do Colégio Militar de Fortaleza. In: **Revista do Instituto Histórico**. Fortaleza, p. 307-309, 2009.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Textos e Contextos: um esboço da Cades na história da educação (matemática). Blumenau: Editora da FURB, 2013.
- CAMPOS, A. A. C.; DINATO, M. M.; PACE, M. J. T. A Temática Predominante nos Poemas Publicados nos Almanques Amparenses de 1905 a 1919. In: **Educação em foco**. Amparo,

¹⁴ Segundo a entrevistada, todos esses eram professores de Matemática. Professor Francisco de Melo Jaborandi foi diretor do Liceu do Ceará no início da década de 1960; o professor Paulo Ayrton, Paulo Ayrton Araújo, foi professor do Colégio Militar de Fortaleza e sócio efetivo do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (ARAÚJO, 2009); o quarto professor é Hipólito Peixoto de Oliveira, um dos colaboradores desta pesquisa. Não localizamos informações sobre o professor Aires.

¹⁵ O livro *O Impasse na Educação* (LIMA, 1968) foi publicado posteriormente ao período comentado pela entrevistada. Caso esse presente tenha sido ofertado na segunda vez em que Don’Aninha cursou a Cades, pode ter sido um dos livros que Lima publicou em 1962: *A Escola Secundária moderna* (LIMA, 1962) ou *Uma Escola Secundária Popular* (LIMA, 1962).

- SP: UNISEPE – União das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa, v. 1, anual, 2009.
Revista Eletrônica disponível em:
<http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2009/tematic_apredominante.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- CEARÁ. Perfil das Regiões de Planejamento, Vale Do Jaguaribe – 2016. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará**, Fortaleza, 2016.
- LIMA, L. O. **A Escola Secundária moderna**: organização, métodos e processos. Inep/MEC: Rio de Janeiro, 1962.
- LIMA, L. O. **Uma escola secundária popular**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962.
- VALENTE, W. Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, set./dez. 2008.

O ENCONTRO COM BETA

Quando ainda estava preparando o projeto desta pesquisa para submissão à seleção de doutorado no Programa Educação, Conhecimento e Inclusão Social, na UFMG, conversei com a professora Adriana Oliveira Lima sobre a participação do professor Lauro de Oliveira Lima, seu pai, na Inspetoria Seccional de Ensino no Ceará. Adriana me sugeriu procurar sua irmã, a professora Ana Elizabeth Santos de Oliveira Lima, a Beta, afirmando que ela teria não só informações como documentos arquivados pelo professor Lauro.

Ainda nessa época, consultei por mensagem a professora Beta, buscando saber se poderia contar com a sua contribuição, caso viesse a realizar a pesquisa. Ela se colocou disponível.

No início de 2018, voltei a entrar em contato com a professora. Marcamos uma visita minha à Escola Chave do Tamanho, no Rio de Janeiro, para o dia 08 de março, às dez horas. Essa escola foi fundada pelo professor Lauro e por Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima, a Beinha, sua esposa, ainda na década de 1970. Atualmente, ambos são falecidos e a professora Beta assumiu a direção da escola, que se situa no bairro Recreio do Bandeirantes.

Cheguei um pouco antes das dez horas, na data agendada. O dia estava chuvoso, o que tornou o trânsito confuso por todo o trajeto. A professora Beta chegou à escola por volta das onze horas. Desculpou-se pelo atraso e logo me atendeu.

Assim que nos sentamos, iniciou sua narrativa. Precisei interrompê-la para explicar o processo de gravação, transcrição e textualização da narrativa e solicitar autorização para gravar sua fala. Feitos os esclarecimentos, retomou o relato de onde havia sido interrompida. Conversamos por mais de três horas, sendo que aproximadamente duas delas foram gravadas.

A professora destacou que, na época das atividades de seu pai na Cades, ela e os irmãos eram ainda crianças e que o relato que se dispunha a fazer seria baseado nas histórias que seu pai contava.

Beta morou com seus pais na casa que ela e eles construíram juntos e onde reside ainda hoje com seus filhos. Preserva a biblioteca e os documentos do pai, mas relatou que desde a morte dele, em 2013, não conseguiu retornar àquele espaço, onde ele estudava e trabalhava diariamente. Ficou muito emocionada ao falar sobre isso. Disse-me, entretanto, que faria um esforço para ir até lá e localizar a pasta de documentos relativos à Cades, por saber que seria isso que ele faria. Segundo ela, seu pai nunca deixou de atender a pesquisadores e estudantes e

de fornecer todo o material que tivesse para auxiliar a cada um que o procurava. Afirmou, ainda, que iria localizar uma tese que havia sido escrita sobre ele e me enviaria os nomes da autora e do trabalho.

Em sua narrativa, Beta trouxe aspectos pertinentes ao período de trabalho do professor Lauro na Cades, na perspectiva das relações dele com o MEC e seus dirigentes, com os professores, no Ceará, e com outros educadores brasileiros, como Paulo Freire. Relatou o período da ditadura militar, as dificuldades familiares enfrentadas por ocasião da prisão de seu pai e do impedimento imposto a ele em relação ao trabalho. Salientou a intensa produção do professor Lauro, entre cursos ministrados, livros e artigos publicados relativos à educação. Tratou, ainda, da relação do pai com Jean Piaget, das traduções que fez de suas obras e do Método Psicogenético, metodologia educacional criada por Lima, embasada nos estudos de Piaget.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE ANA ELIZABETH SANTOS DE OLIVEIRA LIMA

O que eu sei da Cades, o que eu vou te contar, é o que foi contado pelo papai. Porque eu não tinha idade, nós éramos muito novos. A minha vivência intelectual com papai começa em 1964 mais ou menos, eu ainda muito adolescente, mas ele já lendo para nós, já querendo nos formar. Nós, os filhos, com 12, 13, 14 anos, já líamos coisas que ninguém entendia. Porque tudo o que ele escrevia ele lia para a gente, na hora do almoço, na hora do jantar. Ele lia e a gente já ficava sabendo daquelas coisas dos livros dele, a gente já ia acompanhando aquela trajetória.

O que eu sei da Cades é que ele fazia essa direção em Fortaleza. E ia a todo o interior do Ceará, com a caminhonete dele, levando os professores, o professor Luís Alberto, o professor Hipólito, o professor Almir, esse pessoal todo. Ia cada um de uma especialidade. No início do livro *A Escola Secundária Moderna* tem todos os professores que eram colaboradores do papai na Cades. Ele saía com esse grupo, que chamou de os *Capita Plana* (os Cabeça Chata), que

eram também professores do Agapito dos Santos¹, o Colégio dele onde a gente estudava quando criança. Esse pessoal ia, dava as aulas para os professores, tudo já baseado nessa ideia inovadora que ele estava criando, que era o Método Psicogenético. Era a ideia de que não adiantava você dar um monte de conteúdos se o camarada não tinha estrutura. Era necessário formar as estruturas. E baseado nisso, ele foi fazendo esse trabalho pelo Brasil inteiro.

O Dr. Armando Hildebrando² o chamava sempre. Ele vivia no Rio de Janeiro fazendo reuniões na Casa do Professor, para onde iam os inspetores do Brasil inteiro. A gente tem muita foto essa época, porque eram tiradas fotos dos grupos que vinham estudar. E o papai estava lá, sempre dirigindo. Muito jovem! Porque quando houve o golpe militar e papai foi afastado, foi exonerado, ele tinha 43 anos. Ele era muito novo. Veja com quantos anos ele era um expoente. Ele foi chamado, por exemplo, pelo Jango, para ser ministro. Ele disse ao Jango que não podia ser ministro porque não era político. Ele não ia saber fazer a política. Ele disse: – “Não, o senhor precisa é de uma pessoa política. Bote aí um político e deixe que a gente faça a Educação”.

Ficaram, então, o Dr. Anísio Teixeira³, o papai e o Darcy⁴. O Dr. Anísio na escola que seria o primário, o primeiro ciclo do fundamental, o papai no Ensino Secundário e o Darcy na Universidade. O trabalho dele, era o que ele achava, era difundir essas ideias [do Método Psicogenético].

Mas sabe qual era a coisa que ele achava mais traumatizante na Cades? Quando eles iam [para o interior], formavam um grupo de professores numa determinada cidade. No outro ano, eles iam de novo e, por exemplo, as freiras mandavam as pessoas do colégio. Ele perguntava onde estava a freira que dava aula de Matemática. Vinha a resposta: – “Não, professor, agora ela está dando Português”. – “Vocês trocam as coisas, vocês são malucas!” Ele era assim, era exageradíssimo. E era contundente. Ele dizia, meu Deus, vem outra pessoa, vai começar tudo de novo. Como não era necessária uma formação, não se tinha ainda aquelas

¹ Colégio fundado por Lauro de Oliveira Lima e pelos professores Mozart Sobreira Bezerra e Ivan Vieira Ramos em março de 1952. Foi extinto em fevereiro de 2006, conforme Parecer 0075/2006 do Conselho de Educação do Ceará (SOUSA, 1967).

² Armando Hildebrando, Diretor de Ensino Secundário do MEC de 1953 a 1956, quando foi substituído por Gildásio Amado.

³ Anísio Spínola Teixeira (1900, Caetité, BA; 1971, Rio de Janeiro, RJ). Educador brasileiro, um dos precursores da Escola Nova no Brasil, muito influenciado pelas ideias de John Dewey (A ERA..., 2001).

⁴ Darcy Ribeiro (Montes Claros, MG, 1922; Brasília, DF, 1997) antropólogo, educador e romancista brasileiro (Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>>. Acesso em: 21 out. 2019).

regulamentações, a pessoa fazia o curso da Cades e ela estava habilitada a dar aquela disciplina. Era como se fosse uma chancela, a Cades era uma chancela.

Ele dizia que isso era uma constante, que formava tudo de novo, começava tudo do zero. Quem estava dando Geografia passava para a Matemática, quem estava na Matemática passava para o Português, era um troca-troca geral. Nessa época, as escolas eram fundamentalmente religiosas, porque era isso que difundia o ensino no interior. Então ele vivia nessa loucura para formar esse pessoal.

Daí o papai foi convidado para ir para Brasília⁵. Ele não queria ir de jeito nenhum, porque ele não queria sair do Ceará. Ele vinha, fazia os trabalhos, mas voltava para a terra dele. Então foi uma coisa horrorosa para ele aceitar e ficar. A mamãe é que ficou dizendo que ele tinha que ir, que tinha que fazer: – “Você vai ser mais importante para o país lá do que no Ceará. Você aqui está num cantinho...” Embora ele fosse o inspetor seccional mais requisitado do Brasil, respeitadíssimo. Basta dizer que o Dr. Armando entregava a ele a direção das reuniões do Brasil inteiro. Ele é que dirigia.

Então ele vai e fica no Ministério. Mas isso não durou muito tempo porque logo veio o golpe [1964]. Ele estava organizando toda uma campanha de alfabetização, chamou o Paulo Freire para fazer o treinamento do pessoal. Foi quando ele escreveu o método do Paulo Freire. Paulo Freire não tinha escrito e não queria escrever, porque ele queria muito transmitir cada coisa. Papai dizia: – “Não, Paulo, isso é coisa de guru! Nós somos pedagogos, a gente tem que difundir isso. O professorado tem que saber”. Aí botou o Paulo Freire para falar num estádio em Brasília e, com uma máquina de escrever no colo, o Paulo ia falando e ele escrevendo. No final ele estava com o método escrito. Paulo Freire ficou danado, mas depois se conformou. Papai publicou naquele livro dele *Tecnologia, Educação e Democracia*. O apêndice é o capítulo do método de Paulo Freire que ele redigiu⁶.

Ele era uma pessoa que levava as coisas nas costas. Com ele não tinha isso de dizer “eu não posso ir”. Ele dizia: – “Não, tu vais”. Ele treinou esse Brasil inteiro. Andou o Brasil inteiro.

⁵ Refere-se ao convite para assumir a Diretoria de Ensino Secundário do MEC. Nessa época, a sede do MEC ainda era no Rio de Janeiro. Já como titular da pasta o professor Lauro fez a mudança da Diretoria para Brasília.

⁶ Lima (1965). No apêndice desse livro, que tem por título *Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos*, Lima esclarece: “Encontrei este processo sendo aplicado nas cidades satélites de Brasília. Como interessado em didática e psicologia, passei a frequentar, anonimamente, os cursos, escrevendo, posteriormente, este relatório que expressa a forma como vi o processo em funcionamento, podendo acontecer, portanto, que o autor não concorde com as interpretações teóricas que me ocorreram ou que a execução dada pelos coordenadores não fosse a mais autêntica no caso de Brasília. Este relatório, pois, é apenas um depoimento individual.”

Ele conhecia tudo de Brasil. Sabia quem estava fazendo educação, quem estava fazendo algum movimento diferenciado de educação. Foi quando veio o golpe. Eu não sei se é isso que você quer saber, eu vou te contando e você escolhe o que servir.

Ontem estive aqui um pessoal da Finlândia querendo saber dele. Eu disse, então, que falo da nossa vivência. Eu estou, inclusive, escrevendo sobre ele. Um amigo meu está me obrigando a escrever. Todo dia eu escrevo um pouquinho, tudo meio de retalho para depois juntar. Esse amigo vai fazer uma compilação para escrevermos sobre ele, sobre essa vivência no dia a dia, quem era esse homem que fez tanto em tão pouco tempo. Ora, eu fico vendo as pessoas de 43 anos, ainda nem se formaram. O papai teve cinco formações universitárias e já tinha feito confusão no Brasil inteiro. Porque ele fazia confusão. Não dissesse uma besteira para não ouvi-lo dizer – “Isso é uma besteira!” O pessoal até dizia que era coisa de cearense. Ele retrucava que o carioca é que diz as maiores grosserias com o maior charme.

Bem, retomando, aí ele ficou no ministério e veio o golpe. Na hora do golpe nós estávamos em casa, tínhamos chegado. Nós morávamos num apartamento funcional, na superquadra 305. Nossos vizinhos eram o Ministro da Educação, o Sambaqui⁷, o Darcy morava logo embaixo, o prédio todo era esse pessoal. Nós chegamos da escola e a mamãe disse – “Ih, está acontecendo alguma coisa no Brasil. Todo mundo dentro de casa, ninguém desce”. Quando o papai ligou do Ministério e diz: – “Beinha, eu tenho que ficar trabalhando, tenho que ficar até mais tarde”. Ao que a mamãe respondeu: – Lauro, pelo amor de Deus, abre a janela do Ministério e olha para o pátio, olha para a Praça dos Três Poderes, Lauro! Está lotado de tanques! Está havendo uma revolução, está havendo um golpe no Brasil!” Ele não sabia! Ele, então, olhou e disse: – “Beinha, como é que eu saio daqui?” Ela o orientou que não pegasse o elevador exclusivo, que eles tinham um elevador que era do ministro, dele e dos outros diretores. Disse para ele ir pelo elevador de todo mundo. Que se misturasse com o pessoal que estava saindo e que não pegasse o carro oficial. O motorista poderia ser também do golpe, ninguém sabia, ninguém conhecia as pessoas. Era para ele pegar qualquer carona e tentar chegar em casa.

Então ele e outros dois colaboradores, acho que o Aragão⁸, outros dois, não me lembro agora, conseguiram e foram até em casa. Quando ele chegou, o Nelson Brasileiro, que era um

⁷ Júlio Furquim Sambaqui foi ministro da Educação no governo João Goulart, de 21 de outubro de 1963 a 6 de abril de 1964.

⁸ Não foi possível identificar essa pessoa.

amigo dele, um rapazinho que o conhecia há pouco tempo mas gostava muito dele, disse: – “Professor, acho que o senhor tem que sair agora daqui de Brasília. Vai ser todo mundo preso”. O papai então disse que queria ser preso no Ceará. Pegou a Kombi dele e foi pela Belém-Brasília. Papai viajava muito de carro e gostava disso, ele dirigia muito.

Ainda em casa, ali resolvendo, mamãe fazendo algumas coisas para ele levar, o Aragão resolveu que iria para o cerrado se esconder. O padre, que também tinha um padre que era amigo dele, que trabalhava com ele, foi também se esconder no cerrado. Imagina, se esconder no cerrado... Era como um avestruz, a cabeça enterrada e o rabo de fora. O papai disse que não. Que não iria se esconder. Ele disse: – “Eu sei que vou ser preso, a gente vai tentando não passar por grandes cidades, vamos pelas cidades pequenas que ainda não estão dentro no golpe.” Porque o golpe foi meio devagar. Aconteceu primeiro nos centros nevrálgicos e depois é que foi atingindo o Brasil todo, com a colaboração da própria população. A mamãe nos organizou para irmos para o Ceará também. O papai orientou para levarmos só roupas porque não ia dar tempo de levar mais nada. Daí ele pegou a nossa Kombi, o Nelson dirigindo, e foi para a estrada.

A mamãe, nesse mesmo dia, organizou tudo e a gente foi para o aeroporto. Sete filhos! Todas as malas sendo vigiadas, espalhadas no chão. A gente olhando e eles abrindo as malas todas para ver o que as pessoas estavam levando. E a mamãe com muito medo, porque como o papai não tinha sido preso e o meu irmão tinha 13 anos, era o mais velho, ela ficou com muito medo de que o prendessem para que o papai se entregasse. Ela disse que não falássemos quem era o pai, não falássemos nada. Todo mundo calado. Deixássemos que ela respondesse a qualquer pergunta. Porque eles ficavam entrando no avião, inquirindo, e aquele horror de criança⁹. Por isso que a mamãe disse que ela responderia a tudo.

Paramos ainda no Rio de Janeiro. Cada parada era um sufoco! E a mamãe dizia: – “Lá vem mais averiguação.” Até que chegamos em Fortaleza. O vovô já estava nos esperando no aeroporto. Fomos para a casa dele e ficamos aguardando o papai chegar. Acho que ele demorou em torno de 8 dias para chegar em Fortaleza. Porque tinha que atravessar rio, em alguns lugares não tinha ponte. A Kombi tinha que ser puxada pelos caminhões de carga, porque a Belém-Brasília não era ainda uma estrada, estava sendo construída. Então, em alguns lugares tinha a estrada de terra e em outros não tinha nada. E eles tinham que seguir, mais ou menos, a indicação dos caminhões. Até que ele chegou.

⁹ Essa é uma expressão muito usada no Ceará para indicar uma quantidade exagerada de pessoas ou coisas. A entrevistada se refere às sete crianças, ela e os irmãos.

Ele não quis ser preso em Brasília, por isso ele saiu de carro pela Belém-Brasília, que ainda nem existia, com o meu irmão, pequenininho, tinha uns 9 anos, e dois amigos dele dirigindo a nossa Kombi. Ele queria ser preso no Ceará. Eu acho que ele tinha razão porque meu avô, o pai da mamãe, era muito importante porque era rico. Então eu acho que o perigo era menor. Tanto que ele foi denunciado, assim que entrou no Ceará, por um padre do interior. Quando ele passou, o padre anunciou: – “O Lauro entrou no Ceará”, que era para ele ser preso. Mas o papai foi ainda para a casa do meu avô e nos encontrou lá. O exército foi buscá-lo e meu avô não deixou ele ser levado. Argumentou que não deveriam fazer isso na frente dos filhos dele e se comprometeu a levá-lo no dia seguinte. No dia seguinte o papai se entregou. Ficou preso lá no 23 BC¹⁰.

A minha irmã, que era pequenininha, tinha dois anos, passava pela frente do 23BC, e dizia: – “Aqui é a casinha do papai!” A mamãe dizia: – “Não Lili, é só por enquanto. Daqui a pouco o papai vai para a casinha dele. O papai não vai ficar aí não”.

Aquele pessoal que foi preso na hora do golpe eram os expoentes. Como ele dizia, no 23 BC só tinha ele de preso federal, porque os outros presos eram estaduais. Ele estava servindo em Brasília, era Inspetor Seccional do MEC, estava Diretor do Ensino Secundário, então era federal. Ele foi preso porque fazia as campanhas, por exemplo, a Campanha de Alfabetização. Eles [os militares] consideravam essa campanha um livro vermelho.

Ele tinha muitas secretárias e parece que uma ou duas eram filhas de general e o entregaram. Parece que isso foi geral, ele viu, depois, que as pessoas que eram colaboradoras dele o estavam denunciando. Mas eu acho que é a coisa do próprio golpe, o golpe fazia isso. As pessoas achavam que serviam ao golpe denunciando seus amigos, seus colegas. E o papai não tinha ideia de que seria preso. Ele achava que estava fazendo tanto bem para o país dele, que não acreditava que seria preso.

Depois desse período de prisão, acho que ele ficou uns cinco meses, ele teve que vir para o Rio de Janeiro responder os IPMs, os Inquéritos Policiais Militares. Ele tinha que vir porque era preso federal. Então tudo dele estava lotado no Rio de Janeiro. Brasília era, nessa época, mais ou menos um entreposto, ainda.

Sabe como o papai transferiu o Ministério da Educação para Brasília? O Ministério da Educação era todo no Rio de Janeiro, mas tinha que ir para Brasília. E a mudança ia ser muito

¹⁰ 23º Batalhão de Caçadores, subordinado à 10ª Região Militar do Comando Militar do Nordeste do Exército Brasileiro.

cara. Eles ocupavam algumas salas que eram alugadas na Rio Branco¹¹. Ele chamou o dono das salas e perguntou se queria receber as salas de volta. Porque o Ministério pagava pouco e eram salas muito valiosas. Então papai propôs entregar as salas se o locatário levasse toda a mudança da Diretoria do Ensino Secundário para Brasília. – “Você leva toda a Diretoria para Brasília, o que tem nas salas aqui desses dois, três andares do Ministério que eu te entrego as salas”. No outro dia começaram a chegar os caminhões da Fink¹² e a botar todo o material dentro. Entregaram em Brasília, deixaram tudo arrumado lá. O papai era maluco, ele fazia essas coisas.

Eu me lembrei disso porque, nos Inquéritos, o coronel, que ele chamava “o Meu Coronel”, perguntou como é que ele tinha transferido todo o Ensino Secundário sem gastar um tostão. O papai respondeu: – “Ah, não, o senhor também quer saber dos meus milagres? Isso eu não conto, não. O senhor que vá descobrir”. O coronel não acreditava. – “Mas não é possível, o senhor tem que ter feito alguma coisa!” Em Brasília era tudo como hoje, tudo era roubado, era uma fonte de escorrer dinheiro. Mas ele se mudou sem gastar um tostão. Para ele, o dinheiro público era uma coisa sagrada! Quando o Jânio entrou e mandou pintar nos carros "uso exclusivo em serviço" acho que ele foi o primeiro cara no Brasil a pintar na porta da Rural¹³ que servia a Seccional.

Duvido que ele levasse a gente para a escola naquele carro. Ele dizia não, porque o uso era exclusivo em serviço. – “Vocês não são funcionários da Seccional”. A mamãe nos levava. Mesmo ele passando na frente do Agapito para ir para a Seccional, ele não nos levava. Ele era rigorosíssimo. Tanto que quando o Jânio fez a palhaçada toda, ele ficou decepcionado, porque ele pensou que o Jânio ia arrumar tudo. Mal sabia ele que era um jeitinho de dar um golpe diferente.

Outra coisa que o papai fez no Ministério foi jogar papel velho fora. Todas as provas do Ensino Secundário iam para o Ministério. Papai disse que ficava um monte de salas cheias de provas até o teto. E ele questionava a serventia daquilo. Ele acreditava que nunca mais ninguém ia olhar aquilo. Os meninos que haviam feito aquelas provas já estavam todos envelhecidos, ele não via sentido em guardar aquilo. Mandou chamar uma empresa e tocar fogo em tudo. A senhorinha que tomava conta dizia: – “Esse homem é um louco. Está queimando a história”.

¹¹ Avenida Rio Branco, cruza o centro da cidade do Rio de Janeiro.

¹² Empresa de transporte.

¹³ Rural é um veículo utilitário fabricado inicialmente pela Willys-Overland, fábrica comprada pela Ford em 1967. Passou a ser fabricada pela Ford do Brasil na década de 1970 (<https://www.ford.com.br/sobre-a-ford/fabricas-no-brasil/sao-bernardo-do-campo/>).

Papai disse: – “Isso não é história, isso não é nada, ninguém vai ver nunca mais isso”. Liquidou toda aquela bagunça que ficava ali com um monte de gente para cuidar... aquilo não era nada!

Quando ele foi do Conselho Estadual do Rio de Janeiro, chegava uma chamada para reunião. A pauta era dar nota a um menino. Por exemplo, o aluno não foi aprovado por causa de Inglês. Ele tirou seis e meio e precisava de sete. Aí o papai dizia: – “Ah, não, eu não vou me reunir para isso, não. Mas não vou mesmo. Dá 10 para o menino”. Aí os outros conselheiros ficavam horrorizados. Papai dizia: – “Meu filho, nem o professor de Inglês sabe Inglês. Pode dar 10, eu garanto.” Ele era esta pessoa. Ora, se o menino não passou em Matemática foi o professor de Matemática que não ensinou. Deixa seguir que na outra série ele aprende. Era exatamente como ele pensava. E era a maior verdade. É tudo falso, é tudo um faz de conta. O que é o nosso ensino? Um faz de conta! Os meninos não sabem absolutamente nada e estão dentro da universidade. Porque eu converso com esses meninos.

Eu aqui recebo turmas de faculdade de Pedagogia. Toda quarta-feira eu recebo visitas. Eu abro a escola para isso. Então eu faço perguntas básicas: – Vocês já estudaram Anísio Teixeira? Não sabem nem quem é. Porque eu não pergunto Lauro de Oliveira Lima, não, porque ele foi banido. Ninguém fala sobre ele. Ninguém fala. É *persona non grata*. Quando o sistema quer matar alguém, mata! É impressionante. Uma pessoa que tem 35 livros publicados, fora a quantidade de artigos em revistas científicas. Todas as Conferências¹⁴ o papai participou, tem artigo dele em todas, em todos os anos. Ninguém fala. Tem ali o livro da Bárbara Freitag, aquele com dois tons de roxo¹⁵, ela falando como ele introduziu Piaget no Brasil. Ela disse: – “Não é possível que ninguém fale nesse homem!” Ninguém fala. Querem matar, matam. Nem no Ceará, que é a terra dele, nem assim! Nem lá! Ele foi alijado do sistema e ninguém quer saber de ninguém de fora do sistema. Querem o professor que está lá na cátedra! Pode não saber nada, mas está no sistema. Além disso, quem sabe muito é perigoso para quem não sabe. Ninguém vai falar sobre alguém que não sabe quem é ou o que pensou. Teria que estudar muito.

O papai falava em Piaget, ele escrevia cartas para o Piaget. Mandou todo o nosso trabalho para ele. Enquanto Piaget foi vivo, até 1980, ele mandava todos os resultados que a gente estava alcançando com a escola, com o Método Psicogenético. Dava para ver que ele sabia do que estava falando. Ele fez três congressos internacionais chamando a equipe do Piaget

¹⁴ É possível que a entrevistada se refira às Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação.

¹⁵ Mostra o livro na prateleira.

para ver o nosso trabalho. Um dos auxiliares diretos do Piaget, Gil Henriques, disse a seguinte coisa numa conferência: – “Este é o homem que mais sabe Piaget no mundo. Nós trabalhamos junto dele, mas este homem sabe Piaget em todas as áreas”. Porque o papai não se especializou. Ele não queria saber qual era o pensamento do Piaget em Matemática. Ele queria saber em Matemática, em Física, em leitura. Ele queria saber como eram as estruturas lógicas elementares, o número, a causalidade. O que ele não sabia ele dizia: – “Eu tenho que ler.”

Eu estava contando para o pessoal da Finlândia que eu fui uma vez à Europa e ele me pediu para ir ao Instituto Jean Jaques Rousseau, em Genebra, e pegar todos os artigos de Piaget que ele ainda não tinha. Ele já havia listado e se comunicado com o pessoal de lá. Eu estava crente que traria uma maletinha. Era um baú, daqui até aqui¹⁶. Eu tenho esse baú até hoje. Dessa altura¹⁷! Quando a moça me disse que era aquilo tudo o que papai mandou copiar para ele, que ele queria ler, eu não acreditei! A minha tia que morava em Paris, a Santaninha, irmã dele, disse que eu seria louca se levasse aquilo. – “Beta, você não vai levar isso. No avião, você vai pagar mais que a sua passagem!” Se eu não trouxesse, eu teria um buldogue me esperando no aeroporto, que me mataria. Levei o baú para o aeroporto. A empresa aérea me deu um desconto quando viu qual era o conteúdo daquele baú. Eu me lembro muito disso porque ele escreveu um artigo que foi a Lanterna Mágica¹⁸, mostrando o que era o pensamento simbólico vendo a realidade.

O papai ia toda semana na Livraria Francesa, lá no centro da cidade, na Rio Branco, na Leonardo da Vinci, encomendar os livros dele. O pessoal já sabia, chegou o professor Lauro. Ele ia com a listinha dele e encomendava os livros. Eles encomendavam na França.

Papai assinava revistas de Psicologia, Pedagogia, fora as revistas *L'Express*, *Le Monde*, que ele assinava. Eram semanais e ele lia tudo! Vivia lendo e escrevendo. Tanto que, quando ficou muito velhinho, que disse que não queria mais assinar essas revistas, eu achei que papai estava mesmo muito mal. Ele já estava com oitenta e cinco anos. Eu digo: – Não, papai, pode assinar. Se chegarem as revistas, você lê uma, lê outra. Ele concordou. Ele pegava a Veja (ele assinava Veja, Isto É, todas). Ele pegava e falava que 50% era só anúncio! – “Não tem nada,

¹⁶ Mostra na mesa um comprimento de aproximadamente 1,50m.

¹⁷ Mostra a altura de aproximadamente um metro a partir do chão.

¹⁸ Não foi possível identificar se lanterna mágica, a que se refere a professora, é uma característica atribuída a um artigo escrito por Lima ou se ele escreveu um artigo com o título Lanterna Mágica. Caso seja a segunda opção, não localizei o artigo.

não tem ninguém escrevendo nada!” Mas acompanhar aquela inteligência, aquela vontade de saber, era muito difícil!

Ele teria que ter ido morar fora. Mas nunca aceitou. Não queria sair nem do Ceará! Eu tenho um livro onde tem um artigo do Paulo Freire dizendo quando o convidaram para ir para o Chile. O Paulo mesmo escreveu. Foi até um professor que me trouxe, deve estar por aqui. Ele escreveu: – “O Lauro nem aceitou conversar sobre o assunto”. Fernando Henrique Cardoso, Paulo Freire, Darcy, estavam todos no Chile! Papai disse: – “Pessoal, isso aí não vai dar certo. Se preparem!” Olhem, não deu outra! Houve o golpe no Chile, saiu todo mundo correndo. Aí ele disse para o Paulo: – “Imagine, eu com sete filhos pendurados, adaptando esses meninos à língua e aí temos que sair, vamos para a França, outra língua, daqui a pouco estará um morando na França, outro na Inglaterra... não, Paulo, isso é muito difícil!”

E assim ficou a família do Paulo Freire, porque eles também são muitos. Ficaram todos espalhados. Todas as vezes que eu ia para Genebra eu ficava na casa dele. Ele dizia: – “Pois é, Beta, eu acho que o Lauro tinha toda razão, não tinha que ter saído do Brasil. Uma filha ficou no Brasil, outra foi para a África, outro se suicidou, de tristeza, depressão. Não sei...” Ele tinha as maiores dúvidas se tinha feito certo ou não. Mas o papai não aceitou, de jeito nenhum, sair do Brasil.

Isso também teve um preço. Papai nunca mais arranjou nada. Buscou na Unicamp e disseram: – “Não podemos empregá-lo”; na UFRJ, a mesma coisa. Ele chegava, batia na porta e a pessoa dizia: – “O exército não deixa; o Dops não deixa”. Depois do golpe ele veio para o Rio responder os IPMs. E ficou muito só, pois a gente não veio imediatamente. Ele veio sozinho, ficou na casa do meu tio, irmão dele. Depois, a mamãe veio com meus dois irmãos mais novos e foram todos morar na casa do irmão dela, que era pobre, morava no Grajaú, numa charutaria. Eles ficaram num quartinho desse tamanho, com uma cama. O papai colocou uma rede em cima da cama. Foi lá que ele escreveu *Educar para a Comunidade*¹⁹.

¹⁹ Lima (1969a).

Nessa época, ele já tinha um contato com a Vozes²⁰. Os padres ajudaram muito a gente. Os Salvatorianos²¹, os da Vozes que são ... não me lembro agora, os Dominicanos²². Os Dominicanos ajudaram muito, socorriam muito o papai. Quando ele ia para São Paulo, ficava com os Dominicanos. Ele ficava com medo de ser preso e não poder nem avisar a mamãe do que estaria acontecendo e, ele estando lá, ela teria como saber. Porque as pessoas sumiam e em São Paulo era uma efervescência de prisões, de morte. Quantas vezes o papai estava dando o curso de Dinâmica de Grupo e algum aluno não aparecia mais? O papai perguntava por ele aos colegas e eles diziam: – “Lauro, você não soube? Foi assassinado ontem, na rua”. E o que que esse jovem fez? Um jovem, cheio de vida! Simplesmente matavam, a pessoa sumia, ninguém sabia de nada. E nem prestavam conta à família, para devolver o corpo, poder enterrar o seu morto. Era uma coisa assim, só sumia. Amigos nossos, jovens... Suicídios foram vários! De pular do apartamento... um pulou aí na Gávea, um apartamento na frente daquele túnel, o Gustavo. Outro pulou da ponte... Era tanto sacrifício, tanta tortura, que as pessoas não aguentavam.

O papai ficou deprimido acho que de 1966, mais ou menos, até 1968, 1969. Eu o levava ao psiquiatra. Eu tinha que ir, tinha que ficar junto dele, porque ele não aguentava ficar só. Quando a mãe dele morreu, ele tomou um choque. Encontrou os irmãos, eles estavam em outras áreas e ele viu todo mundo ali conversando, a vida seguindo... ele viu que não podia ficar daquele jeito. Pensou nos filhos... E todo aquele movimento na Europa de 1968, papai percebeu que não ia ser rápido. Não ia acontecer nada! Ele estava na expectativa de que isso iria passar. Ele dizia: – “Eles vão ver que a educação está indo para o buraco, a economia, a saúde, não é possível que fique assim. Os militares devem querer o melhor para o Brasil!” O Luís Alberto²³, amigo ele, disse: – “Lauro, eles estão cantando a seguinte música: isso é muito bom, isso é

²⁰ Editora Vozes, fundada em 1901, em Petrópolis, Rio de Janeiro, sob o nome de Typographia da Escola Gratuita São José pelo Frei Inácio Hintze, da Ordem dos Frades Menores (franciscanos). Em 1911, recebeu a denominação atual (Disponível em: < <http://vozes.com.br/editorial/>>. Acesso em: 13 dez. 2019).

²¹ A Sociedade do Divino Salvador, SDS, é um instituto religioso apostólico, de direito pontifício, fundado em Roma no dia 8 de dezembro de 1881, pelo Padre Francisco Maria da Cruz Jordan. A sede da Província Brasileira fica em São Paulo, na Vila Guarani (Disponível em: <<http://www.salvatorianos.org.br/institucional/historia>>. Acesso em: 13 dez. 2019).

²² Os Dominicanos são frades da Ordem dos Pregadores, que tem sua origem na Europa da Idade Média, a partir da experiência de vida evangélica de São Domingos de Gusmão, aproximadamente em 1170. Com sede em Roma, Itália, em São Paulo conta com dois conventos: o Convento Sagrada Família, no bairro Jardim da Saúde e o Santo Alberto Magno no bairro Perdizes (Disponível em: < <http://www.dominicanos.org.br/index.php>>. Acesso em: 13 dez. 2019).

²³ Luís Alberto Santos Brasil.

bom demais! Não vão sair não, meu amigo. Eles estão se locupletando, desista. Faça o que você sabe fazer. Você é um grande intelectual”.

Foi aí que o papai juntou todos nós e disse: – “Vamos trabalhar!” E começou a escrever o livro de *Dinâmica de Grupo*²⁴ e a ministrar o curso. Ele criou esse curso, foi tudo da cabeça dele. Não existia dinâmica de grupo. Tem uma entrevista dele, aqui nessa sala, que a minha filha perguntou: – “Vovô, você acha que fez alguma coisa?” Ele disse: – “Minha filha, eu introduzi a Dinâmica de Grupo, mesmo que não falem que fui eu, mas fui eu que introduzi e fui eu que fiz. Então eu já ganhei, porque a educação mudou. Todo mundo sabe que existe a Dinâmica de Grupo. Se não usa é porque não quer, mas sabe que ela existe.

Quando ele começou a escrever o livro, eram folhas soltas. Você imagine quando isso²⁵ eram apostilas. Ele corrigia tudo e a gente levava para a empresa que fazia as cópias, a ABC Cópias Dark, lá no centro da cidade. Eles copiavam tudo aquilo, a gente levava para casa e a família toda, todos os filhos, arrumando aquelas apostilas. Botava uma capa, grampeava, porque tudo dele era muito arrumado. Tudo do papai era organizado. Eram vinte e cinco apostilas que ele levava, porque eram 25 pessoas que trabalhavam no curso. Ele levava aquilo de ônibus, porque naquela época ele já não viajava de avião. Ele nos sustentava com esse curso de dinâmica de grupo.

Veja aqui²⁶, tudo isso é correção dele. Isso é a letra dele. Toda vez que ele ia mudar alguma coisa, escrevia no livro. Aqui, "visão simbólica do grupo", ele ia escrevendo. Esse exemplar era dele. Todo exemplar dele é assim, riscado. Ele mesmo lia os livros dele. A outra edição já saía com essas correções. À medida que ele ministrava o curso, ia fazendo correções. Então o livro é assim, todo corrigido por ele. Veja, tudo isso ele acrescentou. Essa é a letra dele. Todo mundo dizia que só eu entendia a letra dele. Eu pedia para ele escrever em letra de forma, porque se ele escrevesse cursiva, só a Beta conseguia decifrar. Ele fazia correções teóricas e de formato, tudo, tudo. Tudo tinha que sair do jeito dele.

A mamãe também perdeu o emprego. Ela veio para o Rio acompanhando o papai, então não tinha mais o salário de professora. Ela era professora do Justiniano de Serpa²⁷. A mamãe

²⁴ Lima (1969).

²⁵ Mostrou o livro no formato brochura grande, com 431 páginas.

²⁶ Folheando o livro.

²⁷ A história do Colégio Estadual Justiniano de Serpa mistura-se à história da Escola Normal do Ceará. Fundada em 1884, a Escola Normal mudou de nome e de endereço algumas vezes. De 1923 até 1958, ocupou o prédio que hoje abriga o Colégio, na Praça Figueira de Melo, região central de Fortaleza. Em 1938, recebeu o nome de Escola

era professora concursada. O papai era do Liceu²⁸ e das universidades, mas perderam tudo. Ele veio receber a aposentadoria dele acho que em mil novecentos e noventa e cinco. Para ele se aposentar pela universidade, tiveram que reintegrá-lo primeiro. Depois o aposentaram. Nunca deram um tostão de tudo que ele foi lesado por não estar na universidade. Ele era concursado do Ministério da Educação, ele foi o primeiro lugar do Brasil no concurso que fez! Não foi o primeiro lugar do Ceará, não, foi o primeiro lugar do Brasil.

Quando houve um concurso no Ministério da Educação para inspetor, que não chamava mais inspetor, chamava técnico em educação, o papai sugeriu que eu fizesse. – “Beta, você tem que fazer, minha filha. Você é uma grande educadora, você vai ser do Ministério, é uma coisa...” Eu disse: – Garantida, papai? Ele então reconsiderou: – “Não mais... não se tem garantia num país como esse.” Eu fiz o concurso, passei, dei a ele o certificado. Eu nunca seria uma funcionária pública, porque não tenho esse espírito dele. Eu não ia aguentar.

Quando nós fomos nos formando, ele nos reuniu, como ele reuniu quando fez o curso de dinâmica. Porque o que ainda acontecia? Por exemplo, minha professora, Eulina, era professora de Estruturas e Métodos na Faculdade Santa Úrsula, onde eu me formei. Ela me chamou para ser a substituta dela. Apresentou a proposta no Conselho. O Conselho recusou: – “Você está louca? Essa moça é Oliveira Lima, filha do Lauro”. Ela, então, me trouxe a resposta. Quando ela me disse: – “Beta, você é filha do Lauro” eu disse – Eu sei, eu sei! Desde que eu nasci. E isso não conta pontos? Mas era o contrário. E ela era muito amiga do papai, era do Ministério. Eu cheguei em casa chorando, arrasada! – Papai, eu sou a primeira aluna da faculdade, eu só tenho notas dez, nove.

Quando o coronel foi pegar as coisas do papai, ele falou: – “Mas o senhor é quem ganha menos no Ministério!” O papai disse: – “Eu não estou aqui para ver quanto ganha cada um. Eu ganho o que o erário me paga, o que vem no meu contracheque.” O coronel estranhou, porque o papai não se pagava para dar cursos extras. Mas, para o papai, isso era o certo, ele já recebia o salário dele para fazer isso. Então nós tivemos uma vida muito pobre! Porque era o salário para educar sete filhos! E ainda foi interrompido, esse salário! O papai dizia: – “Eles querem

Normal Justiniano de Serpa. Em 1958, os cursos Primário e Normal foram desmembrados do Secundário. Os dois primeiros foram para outra sede e a instituição recebeu o nome de Instituto de Educação do Ceará. Na Praça Figueira de Melo ficou o Ensino Secundário, no então chamado Centro Educacional do Ceará. Em 1961, o Colégio recebeu a denominação atual (NIREZ, 2005).

²⁸ Liceu do Ceará: “criado em 15 de julho de 1844, pela lei nº 304, sancionada pelo presidente da Província do Ceará, José Maria da Silva Bittencourt, e que se instalou no dia 19/10/1845. É, no gênero, o 4º estabelecimento de ensino mais antigo do Brasil. Era destinado à formação dos meninos” (NIREZ, 2005a).

nos matar de fome, mas não vamos morrer, nós vamos resistir!” A mamãe conseguiu um emprego, aqui no Rio, conseguiu na Funabem²⁹. Era Funabem, na época. Mas ela começou a ver o que que acontecia lá dentro, as coisas mais horrorosas do mundo! Quebravam braço de criança, prendiam criança em calabouços. Ela, então, começou a denunciar. Foi exonerada. Conseguiu ser diretora de uma escola no São Vicente de Paulo³⁰, que era dos padres. Mas ficou acho que um ano e pouco. Quando [os militares] descobriram, os padres tiveram que mandá-la embora.

Foi quando o papai sentou todo mundo e disse: – “Gente vamos fazer uma escola! Beinha, você dirige, ninguém vai lhe mandar embora porque é sua. Os meninos já estão formados em Pedagogia e os que não estão podem ser motoristas”. O Ricardo e o Laurinho eram motoristas, levavam as crianças, faziam o transporte escolar. Ele disse: – “Fica todo mundo empregado! Para que a gente possa se manter, porque senão a gente morre de fome”. Nós trabalhamos desde cedo, mas quais eram os empregos? Eu fui trabalhar na Fundação Getúlio Vargas, fiz concurso e fui trabalhar no setor de editoração. Eu tinha 15 anos, foi minha primeira carteira assinada. Quem dirigia era o Roberto Amaral, ex-aluno do papai lá de Fortaleza, também perseguido. Os meninos, que eram muito jovens, entregavam coisas em escritórios de advocacia de amigos do papai. A minha irmã com 14 anos, também trabalhando. Cada um fazendo um trabalhinho, para botar um dinheirinho em casa. Era um mercado que tinha que ser feito, alguma coisa para a família, porque nós tínhamos que ajudar a sustentar a nossa casa.

Quando o papai começou a fazer dinâmica de grupo, começou a dar o curso, foi uma festa! Porque aí a gente respirou! Podíamos pagar o aluguel, que era pago pelo meu avô. Antes, nós não tínhamos como pagar! E parece que quando você está mal, tudo contribui. Nós tínhamos uma casa em Fortaleza, que deveria ter sido alugada ou vendida. O advogado fez tanta confusão que nós perdemos a casa. O papai estava marcado, não podia nem reclamar! Numa situação dessa você vai entrar na justiça? Não pode! Você não pode reclamar! Gente, ninguém sabe o que é ditadura, não. O meu filho diz: – “Mamãe, esse povo querendo Bolsonaro e fazendo esses movimentos. Eles não sabem o que foi a Ditadura, mãe! Quando você conta para a

²⁹ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, órgão federal criado pela Lei 4.512 de 01 de dezembro de 1964, com o “objetivo de formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor” (Casa Civil, 1964).

³⁰ Colégio São Vicente de Paulo, escola católica fundada em 1959 e mantida pela Província Brasileira da Congregação da Missão, também conhecida como Padres e Irmãos Vicentinos (Disponível em: <<http://www.csvp.g12.br/Escola/historia.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2019).

gente...” Eles não sabem mesmo! Não têm noção! Você não podia falar em casa! Você tinha que ter cuidado com os seus amigos. Os meus amigos de faculdade, o papai perguntava: – “Minha filha, quem são?” A conversa nossa mudava quando tinha gente em casa.

As pessoas perguntavam quem era meu pai e a gente dizia, mas não dizia. Eu tenho um grande amigo, o Nelson, que foi amigo de infância do meu irmão, o Laurinho. Quando nós viemos para o Rio ele era pequenininho, a Lili tinha dois anos, ele devia ter seis, sete anos. Esse menino era amigo dele, vivia lá em casa. O pai desse menino veio a saber quem era o meu pai em dois mil e tanto. Ele não sabia quem era o papai. Ele tomou um susto quando soube. Ele conhecia o professor Lauro, mas não sabia quem era o professor Lauro! Ele disse: – “Nelson, você vivia na casa de um homem duma importância dessa!” Mas para o Nelson nunca foi ventilado que aquele homem era um homem tão importante. Era tudo tão mascarado! Para o pai do Nelson, ele estava na casa de um coleguinha. Até porque ele era extremamente reacionário, provavelmente não deixaria o menino nem brincar com o meu irmão.

Com os amigos de faculdade, tínhamos o maior cuidado. Por exemplo, quando eu ia fazer os trabalhos, eu citava o papai. Uma vez, eu estava apresentando um seminário e um colega me perguntou o que esse Lauro de Oliveira Lima era meu. Eu fiquei apavorada! Pelo amor de Deus, e agora? Mas eu não tinha escolha, disse que era meu pai. Aí todo mundo queria saber dele, porque a gente estava estudando Pedagogia. Mas foi forte, porque poderia ter sido o contrário e ninguém querer mais nem sentar comigo.

Porque nisso também nós tivemos experiências ruins. Quando viemos embora para o Rio de Janeiro, em Fortaleza não dava mais para a gente viver. Eu te juro que nós íamos por uma calçada, na rua, vinham umas pessoas que nos conheciam, elas trocavam de calçada para não falar com a gente. Quando voltamos de Brasília, nós fomos morar inicialmente na casa do vovô, enquanto o papai esteve preso. A minha avó paterna, a vovó Anacleto, tinha uma casa na Dom Manuel³¹. Quando o papai saiu da prisão, ela cedeu a casa para a gente ficar. Ninguém nos visitava! O papai era uma pessoa importantíssima em Fortaleza! Nós vivíamos nas rodas sociais! Éramos sempre convidados para eventos. Noticiavam aniversário dele, da mãe dele, nos jornais. Ele estava sempre em destaque. Pesquise de 1964 para frente, não tem mais nada! Sumiu! Ninguém nos visitava.

³¹ Avenida Dom Manuel, região central de Fortaleza.

As pessoas mais inusitadas foram as que nos ajudaram. Por exemplo, o Hugo Porto era um amigo dele, era também Inspetor. Não concordava com nada da ideologia do papai, mas nos ajudou sempre. Por exemplo, quando papai foi esconder os livros, porque papai sempre teve uma biblioteca fabulosa, encheu as caixas e foi depositar onde? Na casa do Hugo. Ele disse a papai que podia levar, pois o exército nunca iria procurar aquilo na casa dele.

Outro exemplo: a gente ficou sem um tostão. Quem nos ajudou? O dono do Sete de Setembro, Dr. Edilson Brasil³². Não concordava em nada com a ideologia do papai. Mas o papai gostava muito dele, tanto que o nome dele está no Escola Secundária. Foi ele que nos ajudou com dinheiro. Quando a mamãe disse para o papai que não sabia mais o que fazer, ele disse para ela pedir ao Edilson. Papai tinha certeza que podia contar com ele. O Dr. Edilson foi quem me levou para visitar o papai no dia do meu aniversário. Eu sou do dia 28 de abril e o papai estava preso. Ele conseguiu que eu pudesse ver o papai.

Vou te contar o que foi mais violento para mim, nesse dia. Se você vir as fotografias do papai no Ministério da Educação, ele era forte, o cabelo preto, todo para trás, bem arrumado. Eu chego lá no 23BC, um bocado de gente num pátio. O Dr. Edilson disse: – “Bom, seu pai está aí, pode ir falar com ele.” Eu olhei, procurei... – Dr. Edilson onde está o papai? Eu não estou vendo o papai... Ele me mostrou: era um homem magrinho, ele tinha perdido talvez uns 25 quilos, a cabeça toda branca. Eu quase não acreditei! – Não é possível que seja o papai! O que fizeram com ele? Foi um choque!

Mas eles faziam uma pressão psicológica enorme! Faziam de conta que matavam as pessoas. Eles ficavam todos juntos no alojamento. Os militares vinham e tiravam as pessoas do alojamento; faziam alguma coisa com tiro para que os presos pensassem que haviam matado a pessoa. Depois de dois dias a pessoa voltava. Ele sofreu demais, também, porque não podia ler. Ele pedia para a mamãe levar livros para ele. Dizia que podia até ser um romance, que ele leria várias vezes. Mas não deixavam. Ele dizia: – “Eu preciso saber o que está acontecendo aí fora!” A mamãe mandava a comida para ele, porque ele não aguentava comer o que serviam lá. A gente levava numa cesta, pegava o jornal, amassava todo e colocava enrolando as coisas. Ele desenrolava e lia. Porque não podia nada. Era tortura. O cara é um intelectual, está acostumado a ler sempre, então eles deixavam sem. Foi muito difícil.

³² Edilson Brasil Soares, cujo nome consta no livro *A Escola Secundária moderna*. Faleceu em 1975. Fundou, na década de 1930, o Colégio Sete de Setembro, em Fortaleza. A escola funciona ainda hoje, atendendo da Educação Infantil ao Nível Superior (Disponível em: <http://www.c7s.com.br/conheca-nossa-escola/nossa-historia/>. Acesso em: 13 dez. 2019).

E a gente não entendia muito, não sabia por que o papai estava preso. A gente ficava perguntando que mal ele tinha feito. A gente perguntava: – Mamãe, porque as pessoas são presas? Não é porque roubou, porque matou? Para ela nos explicar era difícil. O que ela poderia dizer? Éramos crianças! Ela dizia que algumas coisas que acontecem podem mudar o que faz a prisão ocorrer. Depois que passou, a gente tinha muito orgulho de ter um pai totalmente diferenciado, não tinha ninguém que fosse igual a ele... Meu pai foi o cara! Mas, na hora, ali, nós, muito novinhos, tínhamos um medo horroroso! – Será que a gente também vai ser preso, será que vão prender a mamãe?

Nós voltamos a Fortaleza depois de 13 anos. Nós ficamos 13 anos sem ir a Fortaleza. Meu avô dizia: – “Não venham! É muita decepção!” O último lugar a fazer a abertura política foi o Ceará. Era a coisa mais reacionária que existia. Quando nós fomos, depois desses treze anos, a mamãe ainda era viva, nós conhecíamos somente a família. Era a prima da mamãe, eram os irmãos dela, alguns primos que ainda estavam lá. A família do papai estava toda aqui, veio toda para o sudeste. Eram doze irmãos com ele. Três moravam na Europa, o padre, a Santaninha e o Gui. Os outros aqui e em São Paulo. Em São Paulo era a maioria, aqui no Rio tinha um, depois dois, mas a maioria morava em São Paulo. A gente não conhecia mais ninguém em Fortaleza. Porque os nossos amigos de escola foram do primário. Ginásio, a gente já fez parte em Brasília e depois no Rio. Então, nossa vida era no Rio de Janeiro.

Eu me lembro que o papai inventou de ser deputado pela Constituinte³³. Ele queria mudar as leis da Educação. E ao invés de se candidatar pelo Rio de Janeiro, onde ele ganharia tranquilamente, pois tínhamos a escola, tínhamos um convívio enorme, uma rede muito grande, se candidatou pelo Ceará. Éramos sete filhos, espalhados dentro das universidades, na Federal, na Santa Úrsula, em outra particular, na do Estado, a UERJ. Mas, não, o papai inventa que só seria verdadeiro se ele fosse deputado pelo Ceará.

Aí papai vai para este Ceará fazer campanha. Todo mês eu tinha que ir ao Ceará ajudá-lo. Fazia as coisas de campanha aqui e levava para lá. Um trabalhão! Eu já tinha adotado a minha primeira filha (eu adotei três crianças) e ela ia comigo. Meu Deus, que transtorno! Uma prima dele disse: – “Lauro, aqui vai ser difícil, porque os votos são de cabresto. Os coronéis já compraram os votos, os currais eleitorais estão todos feitos.” Mas o papai era um otimista! Ele

³³ A Assembleia Nacional Constituinte foi convocada, em 1985, pelo Presidente José Sarney. Compuseram a Assembleia deputados, eleitos em novembro de 1986, e senadores, dois terços dos quais também eleitos em 1986. Esta comissão construiu a chamada “Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988 [...], principal símbolo do processo de redemocratização nacional” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

dizia: – “Mas isso está mudando!” Ele perdeu por uma quantidade mínima. Ele fez aquele quociente de voto, mas não entrou. Foi por pouquíssimos votos que ele perdeu. Se ele tivesse concorrido pelo Rio de Janeiro, teria sido eleito. Nós já tínhamos feito a nossa vida aqui. Não conhecíamos mais ninguém em Fortaleza.

O papai morreu há cinco anos e eu ainda não fui à biblioteca. Eu não consigo! Ele tem a biblioteca dele, eu desço, olho... Não, não vou arrumar isso agora. Porque tudo ali tem uma marca dele. Ele não deixou nada sem marcar. Eu vou ler um livro, este aqui, *O Impasse na Educação*³⁴, está riscado por ele. Todo livro lido por ele é assim. Ele leu tudo, todos os livros da biblioteca, e várias vezes. Os livros de Piaget, às vezes, têm 4 cores. Cada vez que lia ele marcava de um jeito. Como é que ele tinha o tempo de ler isso tudo? Eu, às vezes, fico ali me atualizando, quando vejo, eu li muito pouco. Meu Deus, como ele conseguia?

Isto aqui³⁵ são os IPMs dele, que eu pedi ao Ministério. Depois encontrei esta pasta³⁶ dele. Nesta pasta tem tudo o que ele respondeu. Isto é desenho dele³⁷, que ele fazia. Aqui tem tudo que ele respondeu no inquérito, o camarada ia perguntando e ele ia anotando. Está tudo anotado por ele. Ele dizia que se o inquiridor atribuisse a ele alguma fala, diferente do que ele realmente tinha dito, ele teria tudo anotado, da forma como disse. Isto é tudo o que o Dops anotou sobre ele [a primeira pasta]. Se ele saiu, se ele recebeu gente em casa, quem eram os visitantes. O papai era muito jovem na cabeça dele. Ia uma garotada, uma meninada lá para a nossa casa, para conversar com ele. O Dops anotava aquilo como uma coisa perigosíssima! Ele estava dando aula, estava ensinando. Mas isso é perigoso em tempos de ditadura! Ele foi uma pessoa altamente dinâmica e não deixava a gente ficar por fora.

Por exemplo, o livro dele, *Na Ribeira do Rio das Onças*³⁸, que escreveu sobre a família dele, eu li vindo da nossa escola, na Gávea, para casa, aqui no Recreio, capítulo por capítulo. Todo capítulo que ele escrevia, eu vinha lendo e comentando. Ele queria ouvir minha leitura e saber meus comentários. Quando éramos menores, todos os dias ele lia para nós. Quando ele ficou muito velhinho, meus filhos me perguntaram por que quando acabava de jantar ele empurrava o prato e limpava a mesa à frente dele. Foi quando observei que era o lugar onde ele

³⁴ Lima (1968).

³⁵ Mostra uma pasta de papéis com aproximadamente 20cm de altura.

³⁶ Mostra outra pasta, um pouco menor.

³⁷ Lê a identificação da pasta: Aposentadoria Federal, MEC, 64 e mostra as letras desenhadas, feitas pelo professor Lauro.

³⁸ Lima (1996).

botava o papel do que ia ler para nós, geralmente o que tinha acabado de escrever. Ele lia sempre. Eu, que fiquei morando com ele e com a mamãe, estudava todo dia com ele. Ele dizia: – “Todos os dias você tem que ler e escrever.” Então eu tenho esse hábito. Nem que sejam duas frases, nem que seja no *facebook*, todos os dias eu escrevo. Ele fazia isso, era “religioso”.

Escrever para ele era uma coisa muito natural. Essa escola toda ele fez. *O Impasse na Educação*³⁹, me lembro quando ele estava escrevendo esse livro. Quem editou foi um amigo dele, o dono da Paz e Terra, que era uma revista com a qual ele colaborava. Esta edição aqui já é da Vozes. Este aqui⁴⁰ são artigos que ele escreveu para um jornal de Fortaleza e depois reuniu nesse livro. São artigos bem leves devido a essa característica jornalística. Olha que coincidência esse texto⁴¹ que abre o livro: “Quando a Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário começou a ministrar cursos em todas as cidades do país, em Fortaleza, sob a orientação do Professor Lauro [...] constituiu-se uma equipe de professores que recusou a pedagogia oficiosa da Cades”... Eu abri esse livro por acaso. Fala sobre o livro *A Escola Secundária Moderna*, sobre o grupo dos *Capita Plana* “que pretendia traduzir no latim a expressão cabeça chata” (LIMA, 1966). *Escola no Futuro*, edições Encontro, você só encontra em sebo. É um texto assinado por ele. Ele tinha mania de citar-se. *O ano letivo do país de Liliput*⁴², esse artigo é ótimo!

Tudo o que escrevia ele compartilhava antes de publicar. Partilhava, queria ouvir, queria opinião. Ele escreveu o *A Escola Secundária moderna* nas viagens de formação da Cades. Quando ele voltava, entregava para todo mundo ler e tinha que dar opinião sobre o que ele tinha escrito. Ele dizia que era a experiência de todos: – “Se vocês não escrevem, eu escrevo. Mas vai sair para todos.” Por isso ele oferece, no início, a todos aqueles colaboradores. Ali tem gente de todas as áreas, de Educação Física até Português.

Este aqui era o livro do amor dele! *Os mecanismos da liberdade*⁴³. Este livro é a coisa mais linda. Este aqui é o meu exemplar, com as minhas anotações. O dele eu guardo lá em casa. São muito lindas as anotações dele. Sobre ele mesmo. Ele escreve assim: já tinha estudado isso, mas quando li, mudei e deveria ter escrito *assim*, e faz a referência toda do que ele deveria ter

³⁹ Nessa parte da entrevista, Beta pegou livros sobre a mesa e nas estantes, começou a folhear, me mostrar e comentar.

⁴⁰ Lima (1966).

⁴¹ “A título de explicação”, texto inicial do livro *Escola no Futuro*.

⁴² Artigo que encerra o Capítulo I do livro *Escola no Futuro*.

⁴³ Lima (1980a).

mudado. O papai acreditava que a comunidade é que era o grande educador! Este é o *Piaget para principiantes*⁴⁴. *Para que servem as escolas?*⁴⁵, este ele escreveu quando os netos mais velhos começaram a sair da escola, d'A Chave do Tamanho. Quando começaram a sair da Chave e ir para as escolas tradicionais.

Eu estou tentando criar uma fundação para preservar e difundir o acervo dele. Já pedi ao poder público, mas ninguém ajuda ninguém. O que for sério, ninguém ajuda. Eu queria disponibilizar a obra dele. Inclusive coisas que não foram editadas, por exemplo, ele tem um livro, *Aprender a aprender*, que não foi editado. Tem outro, *A má mãe*, que estou tentando editar. Esse *A má mãe* eu escrevi com ele, mas o *Aprender a aprender* é um livro lindíssimo! Mas é preciso ter dinheiro para disponibilizar tudo isso. Eu pedi à Secretária de Ciência e Tecnologia, que era uma pessoa do partido dele (ele era do PSB), mas não consegui. Tudo é propina, você recebe um tanto mas deixa outro tanto. Ele ainda era vivo, não aceitou de jeito nenhum.

De tudo o que eu estou dizendo, use o que você precisar. E o que mais você quiser saber, vai me perguntando. Até depois, por e-mail. Como eu te disse, não entrei na biblioteca dele ainda. Eu mexi nos arquivos aqui da escola que eram dele. As agendas dele são as coisas mais lindas do mundo, tudo colado, recados, coisas para a gente. É lindo! Uma agenda vira um pacote assim, enorme. Então essas aí eu olhei, as daqui de dentro. Isso aqui tudo é dele, nessas gavetas tem coisas dele e tem muita coisa ainda para olhar. Mas da biblioteca mesmo, não deu ainda. Eu estou marcando para descer naquela biblioteca...

A minha casa é toda cheia de altos e baixos, foi construída por ele, por mim e pela mamãe. Nós que fizemos o projeto. As coisas dele têm que ser malucas. Ele que fez a biblioteca em baixo da sala. É enorme! Basta dizer que a mesa da biblioteca tem seis metros. Ele mandou fazer todas as estantes em madeira de lei. Atrás de onde ele ficava eram só estantes com dicionários. Ele tinha dicionários de tudo o que você imaginar. Não só de língua, mas de matemática, de linguística. Ao lado é uma estante só de Piaget. Ele tem toda a obra de Piaget. Toda! Por exemplo, *La causalité physique chez l'enfant*⁴⁶, não tem tradução em Português, mas ele tem em Francês. Ele tem toda a bibliografia de Piaget em Francês.

⁴⁴ Lima (1980).

⁴⁵ Lima (1995).

⁴⁶ Piaget (1927).

Então, essa biblioteca tem estantes até o teto e tem as portas todas de vidro dando para um jardim. Toda a nossa casa é feita com jardins circundando. Foram ele e a mamãe que elaboraram isso. Ele escrevia com o papel sobre uma borracha enorme, para ficar confortável a escrita com caneta. Essa borracha em que ele escrevia está lá. Ele não usava computador. Tem um computador que é da minha filha, que ela usava junto com ele, tem outro do meu filho, do neto querido dele. Eles descem. Meu filho vai, estuda, pega um livro. Eu só digo assim: – Devolva o livro para o lugar no qual seu avô o deixou. Mas nem vi se ele está fazendo realmente isso. Eu não fui lá.

Ele tinha tudo catalogado. Ele dizia: – “Beta, veja na terceira estante, eu acho que é o décimo livro, eu quero ver aquele livro do Adler⁴⁷.” Eu ia lá e pegava - era o livro. Ele sabia tudo. Mas ele vivia ali dentro! Ele mandou encadernar todos os livros dele em azul com dourado. Tem documentos guardados lá também. Eu vou ver o nome da moça que fez uma tese sobre ele na USP. Ele ainda estava vivo, ela o entrevistou. Ele a autorizou a mexer nos papéis dele. E ela vasculhou. Ela escreveu muita coisa e pode ser que lhe ajude. Eu vou ver essa tese, ela mandou cópia para o papai. Eu não separei nada para trazer para você, porque ontem fiquei tão cansada que eu não me lembrei que você vinha. Foi por isso que cheguei atrasada. Eu sou toda organizada, como ele, aqui está a minha agendinha, eu escrevo tudo. Mas ontem esse pessoal da Finlândia chegou cedo e saiu muito tarde.

E eu estava interessada na visita deles. Eles ficaram horrorizados de a Finlândia ser aqui há muito mais tempo. Desde 1950 que o professor Lauro “faz Finlândia aqui”. Quando eu comecei a explicar o que era o Método Psicogenético, que eu mostrei o livro do papai, eles ficaram assustadíssimos! Mostrei os planejamentos da escola, tudo o papai que fez, e eles disseram: – “É, realmente, nós não estamos fazendo nenhuma novidade. Nós fazemos muito pelo senso comum.” Eles não têm metodologia nenhuma. É tudo pelo senso comum. Aqui é metodologia. O papai dizia: – “Se essa atividade foi feita no dia 8 de março, no próximo ano, no dia 8 de março, essa atividade tem que ser feita de novo.” E assim acontece. O rapaz finlandês disse: – “Se eu disser isso na Finlândia para um professor, ele vai ficar chocado!”

Eu teria que ter realmente uma fundação, para ter uma secretária e dizer a ela onde estão as coisas, porque eu sei tudo dele. Mas está tudo na minha cabeça! Eu vou morrer! Eu queria

⁴⁷ Alfred Adler (1870-1937), médico austríaco, criador da Psicologia Individual. Segundo Leal e Antunes (2015, p.16) “o desenvolvimento de suas ideias psicológicas estava articulado à importância que ele dava à educação, sobretudo como um dos instrumentos para reconstrução social”.

deixar tudo arrumado. Não posso largar a escola, não posso largar a minha família, eu tenho três filhos, dois netos, não posso largá-los para cuidar disso.

A minha avó paterna ficou doente, psicologicamente. Veio morar uma época com a gente, mas dava tanto trabalho. Basta dizer que a gente morava numa vila e ela saiu de casa e avisou em todas as casas vizinhas que era para fazer uma novena pelo papai, porque ele era comunista. Em 1964. A mamãe, quando chegou, estavam as vizinhas de olho arregalado: – “D. Elizabeth, a gente queria falar com a senhora.” A mamãe nos perguntou logo se a vovó tinha saído de casa. Mas nós não notamos, estávamos todos estudando: – “D. Anacleto, o que a senhora fez?” – “Não, minha filha, não fiz nada. Só pedi para fazerem uma novena para o meu filho comunista.” O papai queria que ela ficasse conosco, mas a mamãe achou melhor ela ir para São Paulo. Ela nos colocava em risco! A família do papai foi muito ausente com a gente, porque eles serviam ao sistema. Por exemplo, o meu tio foi secretário da Receita Federal do Delfin Neto. Foi quem criou o imposto de renda. Isso tudo que a gente faz hoje, foi ele quem criou. Inteligente, como toda a família. O outro era do Ministério do INSS⁴⁸. Então era um pessoal que era muito cuidadoso com o que dizia respeito ao irmão, pois não era uma boa aproximação. A família da mamãe, que era quem poderia nos dar algum apoio, lá longe... então, nós vivíamos *nós*.

A mamãe era uma força! Era uma mulher espetacular! Ela vivia ligada! E o papai desligado. Nós tivemos um pai dentro de um escritório, escrevendo. Certa vez, meus irmãos, um tinha cinco e o outro tinha seis anos, lá em Fortaleza, no bairro de Fátima, onde morávamos, pediram ao papai para saírem com o carro. Ele deixou! A vizinha da frente foi falar com a mamãe que o nosso carro estava andando sozinho pela rua. Era o Ricardo na direção e o Laurinho nos pedais. Eles eram tão pequenos que não alcançavam os dois controles ao mesmo tempo. A mamãe mandou que entrassem na garagem e foi falar com o papai. Resultado: papai criou uma norma: – “Eu não autorizo nada. Tudo que perguntarem a mim, a minha ordem não vale. Só a sua mãe que pode autorizar.” Era uma época em que faltava gasolina. Ele deixava o carro na fila da gasolina e o Ricardo e o Laurinho, com essa idade, iam empurrando o carro junto com as outras pessoas. Quando botava a gasolina, os meninos vinham dirigindo até em casa. Ele não achava isso nada demais... era doidinho de pedra.

⁴⁸ A entrevistada se refere ao Instituto Nacional de Previdência Social, INPS, vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Criado em 1966, foi extinto em 1990 (ABREU, 2001)

A gente fazia o que queria. Como ele ensinou a gente a nadar: meu avô tinha uma casa em Paracuru⁴⁹, uma piscina maravilhosa, uma encosta enorme. A gente estava em cima, brincando, ele empurrava dentro da piscina. Nade! O cara nadava. Ele dizia que todos tínhamos que aprender a nadar, senão um belo dia teria um de nós ali, afogado. Todos nós aprendemos a nadar assim. Hoje os meninos têm escola de natação, boia, macarrão... o macarrão do papai era no empurrão! Nada, cara! A gente ia se virando. As nossas brincadeiras, éramos nós, brincando. O papai passava com a gente, no ano, 15 dias em Paracuru. Eram as férias dele com a gente. Porque o resto ele estava viajando pelo curso da Cades, a gente já sabia! – O papai vai para a Cades. Ninguém sabia o que era isso e os filhos dele diziam: – O papai viajou, foi para a Cades. A gente achava que era uma cidade, um lugar.

A mamãe também ia. A gente morava nessa casa, no bairro de Fátima. Foi o papai que construiu. Toda doida também. Tinha uma escada, mas tinha uns canos assim [verticais], nós descíamos e subíamos pelos canos, parecia coisa de circo. Os amigos dele diziam: – “Lauro, tem alguns meninos ali descendo.” – “São os meus, eles são de circo mesmo, eles sabem descer e subir.” Tínhamos uma empregada, uma moça semianalfabeta. Eu tinha nove anos, a mamãe deixava o dinheiro do pão, o dinheiro da carne enroladinho para todos os dias e eu entregava para a empregada ir comprar as coisas. Nós vivíamos uma semana com papai e mamãe dando o curso da Cades. Íamos para a escola, voltávamos, ninguém faltava à aula. Ninguém aprontava nada! Chegávamos em casa, íamos estudar. A gente ficava no salão, o papai fez uma estante de livros até o teto, mas era toda de cimento, a gente podia subir na estante para pegar o livro lá de cima. Cada um tinha um buraquinho onde sentava e do lado tinha uma portinha para guardar os lápis. Nós sentávamos, estudávamos, não eu me lembro da mamãe ter, alguma vez, nos mandado fazer o dever de casa. O único que chegou com o dever de casa todo cheio de coisa para fazer, a mamãe foi até a escola: – “Professora, não passe esses deveres porque os meus filhos não vão fazer. E fica combinado o seguinte, eu passo o dever e a senhora faz com ele aqui, porque eu não tenho tempo para fazer dever.”

A mamãe completou a faculdade com a gente nascendo. Fez orientação educacional, fez mestrado, tudo com os filhos nascendo e ela trabalhando. O papai fundou o Agapito dos Santos e a mamãe era quem dirigia. Ele era Inspetor Seccional, ele viajava ou tinha que estar na Seccional. Ele fazia as reuniões com os professores, mas era a mamãe que dirigia o colégio. Eles trabalhavam da manhã até à noite. A mamãe chegava em casa à noite. E é lógico que nós

⁴⁹ Cidade cearense, situada no litoral a oeste de Fortaleza.

éramos travessos até dizer chega, mas todos sabíamos até onde ir. Sabíamos quem mandava. Meus irmãos todos me obedeciam. Tinha o meu irmão mais velho, o Fred, e eu era a segunda, mas quem mandava era eu. Eu dizia: – A mamãe disse que, às tantas horas, quando o relógio estiver assim⁵⁰, todo mundo já tem que ter tomado banho e estar pronto para o jantar. Não tinha um que não cumprisse. Atualmente, as mães empurram o meninozinho, não conseguem dar uma ordem! A minha mãe dava ordem sem dar. Ela nem estava lá. O que ela dizia que tinha que ser, acontecia. Hoje, as mães não mandam mais nos meninos. Ninguém mais manda nos filhos!

Outra coisa muito importante sobre o papai: apesar de não estar sempre presente, a presença dele era muito forte! Nesses quinze dias que ele passava com a gente, leu toda a obra de Monteiro Lobato para nós. Orientou todas as leituras. O papai preso, todos os dias ele mandava um bilhete. Eu peguei a caixinha dos bilhetes e fiquei lendo. Até estava com os bilhetes, mas mandei para o meu irmão. A preocupação dele era assim: – “Filha, veja se o Fred (o Fred era o que não gostava de estudar, o mais velho) está lendo o livro que eu mandei. Ele tem que ler até o final deste mês. Faça as perguntas a ele.” Isto é, ele estava mandando eu ler o livro e fazer as perguntas ao meu irmão mais velho. Nós não achávamos isso nada demais! E eu fazia! Ele dizia: – “Não importa que ele não faça os deveres do colégio. Ele tem que ler.”

Tem uma coleção, que eu trouxe para a escola depois, dos Prêmios Nobel de Literatura. Papai deu para nós quando tínhamos 11, 12 anos. Eu li *O Pássaro Azul*⁵¹ eu tinha doze anos. Agora os meninos de vinte leem e não entendem. Nós lemos *O Dezoito Brumário*⁵² quando tínhamos 14, 15 anos. *A Mãe*⁵³, do Gorki, líamos juntos, comentávamos, discutíamos. A nossa casa era uma casa de leitura. O que papai colocou na sala de jantar? Nós tínhamos um apartamento que era uma sala só, ele dividiu em dois espaços, a sala de estar e a sala de refeição. Uma mesa, com dois bancos, porque nós éramos muitos, então não tinha cadeira. Sentávamos em banco para nos caber. Atrás do banco ele botou um quadro verde, onde nós estudávamos. A minha irmã, Adriana, dizia: – “Ah, Beta, não estou entendendo nada do teorema de Pitágoras.” – Senta aí. E eu explicava para ela. Nós, um dando aula para o outro. Se houvesse algo que ninguém soubesse, esperávamos o papai chegar. – Papai, como é esse negócio da oração

⁵⁰ Faz um gesto como se os dedos fossem os ponteiros do relógio.

⁵¹ Bullock; Maeterlinck (1962).

⁵² Marx (1982).

⁵³ Gorki (1957).

subordinada aditiva? – “Vejam, toda a linguagem é matemática.” Aí ele explicava. – “Quem não entendeu? Você entendeu, Giovana? Então vai lá e explica para a Adriana. Você entendeu, Beta? Explica para o Fred.” Então, o nosso quadro decorativo era um quadro para estudar. Sentávamos naquela mesa, mesma mesa que nós almoçávamos. Nós almoçávamos todos juntos, jantávamos todos juntos, tomávamos café todos juntos.

O tempo que o papai tinha com a gente era esse em Paracuru. Ele ficava recluso, não fazia outra coisa. Ia para a praia com a gente, tomava um banho de mar. Explicava as ondas, os ventos. Eu me lembro da gente sentadinho, observando a jangada sair e ele explicando: – “Estão vendo? Por que a vela da jangada fez assim? Para onde vai levar a jangada?” E cada um de nós dava uma explicação. Estávamos estudando física! Quando a jangada chegava, era daquelas jangadas muito antigas, eles botavam aqueles rolos para rolar a jangada para a praia. A jangada era toda daquela madeira que vinha do Pará, bem leve. Ele nos perguntava como é que eles tiravam a jangada da água com aquele rolo. Vamos lá olhar! A gente ia, olhava, cada um dava uma explicação. Ele não explicava. Quem ia entendendo explicava para o outro. Então, a participação dele era tão ativa e presente que eu não me lembro da mamãe nessas horas. A mamãe estava em casa, em Paracuru, vendo o almoço. Ela passava o ano todo com a gente. Ela dizia que esse tempo era do papai.

A casa de Paracuru tinha um alpendre muito grande. Ele deitava numa rede, todos nós em volta, ele contando as histórias do Monteiro Lobato. Quando acabávamos de almoçar, íamos para as redes no alpendre, todo mundo com seu livro para ler. Ele levava os livros das férias. E toda noite, nós apresentávamos um espetáculo para eles, vovô, vovó, mamãe, tios, primos, papai, para todo mundo a gente se apresentava. Nós fizemos todas as peças da Maria Clara Machado. Era “Pluft, o Fantasminha”... até hoje a gente goza do meu irmão porque ele não decorava nenhuma fala. Então ele ficava dentro de um baú, levantava e dizia: – Estou com soonooooo... era a única coisa que o Ricardo conseguia fazer. Ele fica furioso! Tinha a Maribel... Fizemos “O rapto das cebolinhas”... todas as peças da Maria Clara Machado. Nós líamos, preparávamos durante a tarde e à noite nós apresentávamos o espetáculo. Quando não era espetáculo de teatro, a gente declamava poesias. Eu me lembro daquela: – As estradas são tortuosas e tristes como o destino do teu povo errante⁵⁴. É de um cearense. Cada um declamava uma poesia. Mas isso tudo era natural. Hoje, os meninos não sabem fazer nada. Na época, a gente era muito pequeno! O Ricardo tinha 4 anos, por isso que ele não decorava as frases. E a

⁵⁴ Terra Bárbara, de Jáder de Carvalho.

gente achava que ele tinha que decorar! O Laurinho tinha três anos, era um pingo assim. Ele subia numa escadinha e, com uma lanterninha na mão, numa das peças, ele dizia assim: – “Pessoal, pessoal, é hora de dormir, chegou a noite!” Era o que ele sabia fazer e fazia!

Mas o papai era participante. Além de ler para nós, nos levava também ao cinema. O que passava no Ceará, a gente via. Era pouco, era muito pouco. Teatro, também. Eu me lembro da gente no teatro José de Alencar. Quando tinha uma peça, a gente ficava enlouquecido! O papai dizia: – “Vocês vão, calma.” Era no domingo. A gente saía da casa do vovô, onde almoçávamos, e íamos para o Teatro José de Alencar assistir às peças. Era função dele, se ele não estivesse viajando pela Cades. Porque a Cades era o casamento dele. A gente achava aquilo tão natural.

Mas ele era uma figuraça! Feliz, engraçado. O cearense é muito engraçado. Eu não sabia disso. Depois é que a gente foi vendo, tudo o papai fazia uma gaiatice. A mamãe dizia: – “Perde o amigo mas não perde a piada!” Ele era muito engraçado. E muito inteligente, muito culto! O João, o meu mais novo, estava me dizendo que, às vezes, falando no grupo ou fazendo apresentação, os colegas comentam que ele usa uma linguagem que eles não compreendem. Ele mesmo disse que a linguagem do avô era muito culta e que nós nos habituamos com isso. Era isso, o avô era jurista, era professor de Português. Se a gente cometesse um erro de Português, minha avó dizia: – “Filhos de professor falando errado.” A gente corrigia na mesma hora! Atualmente, os meninos falam tudo errado e é bonitinho ou vai para o fonoaudiólogo. Fono lá em casa era “pé do ouvido”, aprende logo, menino! Pense, sete meninos indo para fono, não tinha dinheiro que desse. Eu fui descobrir que eu era disléxica, eu estava numa conferência no México. Eu ouvindo um neurologista falar e me identifiquei: todas essas coisas eu tive! Eu sou disléxica. E nunca fiz nenhum tratamento. Eu troco algumas letras, então toda vez que eu escrevo, eu releio e vou ajeitando. Gente, ninguém fazia essas coisas. Não tive dificuldade com língua nenhuma. Eu leio e escrevo em Francês, Espanhol. Isso é tudo a maquiagem que fizeram. Nunca ouvi papai falar nessas coisas. A única coisa que ele dizia era: – “Vai estudar.” Ele dizia sempre: – “Não tenho nada para deixar para vocês. Vão todos estudar, que é o que eu tenho.”

Outra coisa que ele fez até o final da vida foi pagar estudos. Eu fui fazer um curso nos Estados Unidos, ele disse: – “Pode ir, eu pago”. Fiquei um ano nos Estados Unidos estudando. Estudando exatamente deficiência, porque a gente ia fundar a escola. Ele disse: – “Você tem que aprender tudo isso para a gente não trabalhar com essas coisas.” O meu irmão queria fazer

um curso de inglês. – “Traga o papel, eu pago. Estudar é comigo, mas não venha me pedir blusinha, roupa, não tem mesmo.”

Ele foi receber uma medalha lá no Ceará. Foi lá no Justiniano de Serpa. Eu perguntei: – Pai, com que roupa você vai receber a medalha? – “Ah, eu pego um casaco aí”. Ele vivia com aqueles casaquinhos de lã. Todos os filhos riam, já sabiam. O Ricardo, meu irmão, é chiquíssimo! Parece o Richard Gere, até fisicamente ele lembra muito, com o cabelo branco, todo bonito. Ele queria ir à rua comprar uma roupa para o papai. Eu chamei o papai: – Vamos sair, papai, comprar uma roupa. – “Eu não vou andar naquele shopping com vocês. Se fazem questão, comprem e tragam aqui.” A gente tinha que comprar, trazer, experimentar, se não servisse, voltava... Fizemos tudo.

Quando o papai foi para Brasília, ele deu a escola para os professores, o Agapito dos Santos. Era dele e da mãe. Ficaram o professor João, o professor Craveiro e o professor Aragão, que já morreu. Professor Craveiro também já morreu. Professor João, eu não sei. João Filgueiras. Eram os diretores da escola. Eles se revezavam, um dirigia à noite, o outro de manhã, outro de tarde. Eles ficaram com a escola, porque o papai ia fazer outra vida. Ele acreditou que aquilo daria certo. De qualquer forma, ele fez mesmo, nunca mais voltou. Viemos aqui para o Rio e fizemos nossa vida aqui.

Quando a gente começou a escola [Chave do Tamanho], eu estava na faculdade, eu me formei em 1972, então fiquei seis meses ainda terminando a faculdade. Ele botou um banquinho na porta da sala de aula, a gente dentro da sala. – Papai, o que que a gente faz? – “Se vira, vocês estão fazendo Pedagogia!” Éramos eu e outras duas amigas, a Rosa e a Vera. Ele botou um banquinho na frente de cada sala e ficou passando e olhando. No final do dia ele nos reuniu: – “Eu nunca vi uma aula tão ruim quanto a sua, Rosa!” – “Mas, professor, eu não sabia o que fazer!” – “Pois é, minha filha, aprende!” E, então, começava: – “Você não notou que a criança estava desinteressada? Quando há desinteresse, o que você tem que fazer?” Foi assim que ele fez essa escola. Mas a gente levava tanto esporro! Mas todo sábado a gente estudava de oito horas da manhã até uma hora da tarde! Se não estudasse, não trabalhava nessa escola.

No início, no ginásio aqui, a gente dava prova. Agora, não mais. O papai institucionalizou que a prova, por exemplo, do professor de Matemática, quem aplicava era o professor de Português; a de Português, quem aplicava era o de História; a de História era o professor de Matemática, ou de Ciências. Ele dizia: – “Não quero ninguém aplicando a própria prova, para vocês verem a dificuldade que o menino enfrenta, cada professor achando que tem

que dar a prova mais difícil. Vocês não sabem os conteúdos dos outros! Vocês são formados, já passaram por essa fase, mas vocês não sabem. Se vocês não sabem, imagina o menino!” Ele era fogo, ele era difícil! Ele era tão difícil, que no começo da escola ele fazia todas as reuniões. Ele deixou de fazer Serão, como a gente chama a reunião com os pais, mais ou menos uns cinco anos antes de falecer. Ele não queria mais falar e pedia que eu fizesse.

Certa feita, nós estávamos no Rio Grande do Sul, eu fui para acompanhá-lo, ele começou a palestra, com meia hora ele parou. – “Pronto, já falei o suficiente. Beta, fala aqui para eles. Eles não estão entendendo nada, de que adianta? Eu ficava nessa situação. Na escola, uma vez ele disse: – “Olha gente, mãe devia morrer de parto para que as crianças sobrevivessem. A mamãe: – “Vou perder todos os alunos! Lauro, pelo amor de Deus!” – “Beinha, é muita gente ignorante, eles não sabem o que fazer com esses filhos e vêm atrapalhar a gente!” Numa outra vez, uma mãe estava falando com ele e ele ouvindo. A mamãe viu logo que aquilo não ia dar certo. Ele estava muito calmo ouvindo essa mãe. A mãe falou, falou, ele, então disse: – “Minha senhora, a senhora quer que eu dê de mamar para o seu filho? Eu não tenho leite, não. A senhora quer que eu faça o quê? Desmame esse menino, ele tem oito anos!” A mamãe disse: – “O Lauro é muito sem paciência!” – “Não, Beinha, eu sou um pedagogo, eu sou psicólogo, eu não posso aguentar esse povo, tão analfabeto!” Era assim!

E parece que a gente vai ficando assim. Eu já estou entrando nessa, de tanta canseira. Eu pensei que era aqui no Rio, mas eu fui pra Fortaleza e fiquei horrorizada com as coisas que estavam acontecendo com o pessoal lá. Eu tenho feito treinamentos para os professores do Laurinho, fiz até um procedimento *on-line*, eles lá e eu daqui, falando, mostrando material. A formação é muito ruim! O que eu fiz aqui na Chave foi conservar os professores. A gente tem professores que lecionam aqui há 40 anos. Tem outros com mais de trinta anos. Tem gente que já está aposentada e continua, é a nossa sorte. Quem é muito novo na escola tem oito anos que está conosco. Porque teve gente que se aposentou e não quis ficar trabalhando. Aí a gente teve que pegar outras pessoas, mas é muito difícil você formar esse pessoal. E lá em Fortaleza é difícil também. Laurinho tem tido muita dificuldade. E Fortaleza tem uma elite que tem o rei na barriga! Você mora lá? Eu estive lá fazendo uma conferência, no IFCE. Um diretor lá fez um contato com o Laurinho e eu fui, há muitos anos atrás. Fui lá, falei com os professores. Mas tudo aquilo que você sabe que não vai dar em nada. Todo mundo quer fazer, mas há uma certa resistência, pára. Você vai, dá uma palestra e pronto. Mas o Brasil inteiro é assim. Eu estava vendo o pessoal da Finlândia falando como é o envolvimento do professor. Aqui não tem nada disso...

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. Instituto Nacional de Previdência Social – INPS. **Temático**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps>>. Acesso em: 13 dez. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **30 anos da Constituição**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.513, de 01 de dez. de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm>. Acesso: 12 jul. 2018.
- BULLOCK, W; MAETERLINCK, M. **O Pássaro Azul**. Tradução Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: Delta, 1962.
- GORKI, M. **A mãe**. São Paulo: Pongetti, 1957.
- LEAL, D. & ANTUNES, M. A. M. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). In: **Memorandum**, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, v. 29, p. 13-33, out. 2015. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/11/lealantunes01.pdf>>. Acesso: 12/07/2018.
- LIMA, L.O.L. **Tecnologia, Educação e Democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LIMA, L.O. **Escola no futuro**. São Paulo: Edições Encontro, 1966.
- LIMA, L. O. L. **O Impasse na Educação**. São Paulo: Vozes, 1968.
- LIMA, L.O. **Treinamento em Dinâmica da Grupo**: no lar, na empresa, na escola. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LIMA, L. O. **Educar para a comunidade**. Petrópolis: Vozes, 1969a.
- LIMA, L.O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.
- LIMA, L.O. **Os mecanismos da liberdade** (Microsociologia). São Paulo: Polis, 1980a.
- LIMA, L.O. **Para que servem as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIMA, L.O.L. **Na Ribeira do Rio das Onças**. Fortaleza: Assis Almeida, 1996.
- MARX, K. O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte. Lisboa: Avante, 1982.
- NIREZ, M. A. A. Cronologia Ilustrada de Fortaleza - Roteiro para um turismo histórico e cultural. In: **Portal da História do Ceará**, 2005. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3704&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 02 maio 2018.
- NIREZ, M. A. A. Cronologia Ilustrada de Fortaleza - Roteiro para um turismo histórico e cultural. In: **Portal da História do Ceará**, 2005a. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3116&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 02 maio 2018.
- PIAGET, J. **La causalité physique chez l'enfant**. Paris: Félix Alcan, 1927
- SOUSA, J. B. Datas e Fatos para a História do Ceará. In: **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, Tomo LXXXI, Ano LXXI, p. 233 a 251. 1967.

O ENCONTRO COM SOCORRO

Conheci a professora Maria Socorro Guedes Lima por meio do texto de qualificação de Aleksandro Coelho Alencar, doutorando da Unesp Rio Claro. Moradora de Juazeiro do Norte¹, interior do Ceará, Socorro foi entrevistada por Aleksandro Coelho Alencar para a composição de sua tese *Vozes do Cariri: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de Matemática no interior do Ceará* (2019) e, nessa entrevista, citou ter sido aluna da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Cades, na década de 1970. Até então, as informações que eu tinha sobre a Cades no Ceará não tinham ultrapassado meados da década de 1960. Por essa razão, conversei com o autor do texto, solicitando seu apoio no sentido de mediar meu contato com a professora.

Inicialmente, Aleksandro conversou com Socorro, recebendo dela a autorização para que me passasse seus contatos pessoais. Ela foi bastante receptiva a me conceder uma entrevista que foi agendada para o dia 01 de maio de 2018. Fui para Juazeiro do Norte e lá, com muita presteza e disponibilidade, Aleksandro me recebeu e acompanhou em todo o processo.

Chegamos à residência da professora no dia e hora marcados. A casa estava passando por uma reforma, o que não a impediu de nos receber. Muito simpática e disponível, tranquila na fala e nos gestos, Socorro transpareceu, para mim, um estágio de vida no qual o dever está cumprido, e bem cumprido, e ainda há muito tempo para colher os frutos que foram plantados nesse percurso.

Em seu relato, contou-nos sobre sua formação e atuação profissionais, dando ênfase ao nosso objeto de estudo, a Cades. Disse-me que fez o curso no início da década de 1970, possivelmente em 1972, ofertado pelo Instituto de Matemática da UFC (IMUFC). Na época, o IMUFC ficava no prédio onde hoje é o Centro de Humanidades, no bairro Benfica, em Fortaleza. Posteriormente, quando foi transformado em Departamento de Matemática, foi deslocado para o campus do Pici, no bairro de mesmo nome, onde fica o Centro de Ciências, unidade da UFC ao qual ficou vinculado.

O relato de Socorro trouxe uma Cades diferente da que até então havíamos conhecido em Fortaleza, pelos relatos dos professores que dela participaram no início dos anos de 1960. Tanto no que diz respeito ao processo de oferta do curso, quanto em relação ao currículo,

¹ Juazeiro do Norte é uma das cidades que compõem a Região Metropolitana do Cariri (RMC). Essa região está localizada no sul do Ceará e agrega, além de Juazeiro do Norte, os municípios de Crato, Barbalha, Caririçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

revelou-se uma mudança bastante significativa. Após o Exame de Qualificação, em março de 2019, optamos por reduzir o período da pesquisa para o intervalo de 1953 a 1964, o que fez com que a entrevista da professora Socorro ficasse extemporânea. Entretanto, foi relevante conhecer a realidade narrada por ela, pois pudemos identificar, pelo menos, o caminho de continuidade dos cursos após 1964.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE MARIA SOCORRO GUEDES LIMA

Eu sou professora aposentada de Matemática. Enquanto estive na ativa, trabalhei sempre com oitava série, segundo grau². Aqui, a carência de professores de Matemática era muito grande. A minha formação é em História Natural³, mas antes de fazer História Natural eu fiz o curso da Cades. Isso foi na década de 1970, em 1972, 1973, em Fortaleza, na UFC⁴. Era um curso muito bom e também muito puxado, que foi dado por etapas, em períodos de férias. Eu acho que foram três fases, mais ou menos, em períodos de férias do final de ano, que eram mais prolongados.

A gente ia e passava o mês todinho estudando dois períodos, manhã e tarde. Os professores eram muito bons, tinha a parte pedagógica também. Muito, muito bom! Eu tinha aulas de Matemática e tinha as outras da parte de pedagogia, didática. Essas metodologias eram sempre direcionadas, como você ensinar, como você lidar, tudo estava direcionado com o ensino da matemática. Os conteúdos de matemática eram mais cálculos, a Matemática do superior, mas faz tanto tempo, eu não me lembro dos professores. Tinha um que era Neri, professor Neri, tem até uma rua de Fortaleza com o nome desse professor. Eu sei que eram muito bons. Faz muito tempo e eu não sou muito ligada a nomes, sou mais ligada a números.

Naquela época, a gente trabalhava uma metodologia mais tradicional. Usávamos livros, apostilhas, foi um bom trabalho, com conteúdo muito bom. Vou dar uma olhada, acho que ainda tenho algum material. Eu tenho o certificado da Cades e a carteirinha também. Posso te mandar pelo *whatsApp*. Eu estava ajeitando as minhas coisas, estava organizando e encontrei o certificado e a carteirinha do curso. Era um diploma fornecido pela UFC com a assinatura do

² Série correspondente ao atual nono ano do Ensino Fundamental.

³ Curso de Licenciatura Plena em História Natural, da Faculdade de Filosofia do Crato.

⁴ Universidade Federal do Ceará.

Reitor. Uma certificação definitiva. No curso tinha prova, tinha reprovação, alguns saíram reprovados, mas fazia a prova lá mesmo, no próprio curso. Hoje você tem curso a distância, você vai só prestar a prova. Lá não, era um mês, você tinha aula manhã e tarde. Um período era só Matemática, outro período já eram essas metodologias e, no final, a gente fazia a avaliação.

E olha, não era fácil. Na época, eu lembro que tinha um professor aqui de Juazeiro (depois ele se formou em Matemática), professor Germano, um ex-padre, mas ele era muito inteligente, muito inteligente. E eu fazia parte da equipe, éramos quatro aqui de Juazeiro, eu, professor Germano⁵, a Nilde e Francisco José⁶. Hoje, dois falecidos. E a gente estudava, a gente virava final de semana, virava noites estudando, porque você sabe, Matemática, por mais preparado que você seja, sempre aparece uma coisinha que lhe amarra e bota tempo para ter uma solução. Mas foi muito bom, muito proveitoso.

Era lá na UFC e os professores eram todos da UFC, os da Matemática e os da Educação. Aqui, na época só tinha a URCA⁷, que era a Faculdade de Filosofia do Crato, então tinha o quê? Tinha Pedagogia, tinha Geografia, História, História Natural e só. Todas eram licenciatura plena. Não tinha Matemática, na época. E como sempre na minha vida estudantil eu tive facilidade com Matemática, aqui em Juazeiro tinha um colégio que a diretora era como uma tia, então ela me convidou para ensinar Matemática. Eu era uma menina, eu tinha o quê? 17 anos. Na época, os alunos eram todos mais velhos do que eu. Eu estudava de manhã, fazia o curso Normal, no Santa Teresa do Crato⁸, e à noite, era professora aqui no Juazeiro. E os colégios tomaram conhecimento.

Eu terminei o curso Normal e fui trabalhar no Ginásio São Francisco⁹, uma escola dos Capuchinhos aqui em Juazeiro. Lá só recebiam professores que tivessem licenciatura plena, cursando ou já concluído. Como eu não tinha e aqui tinha carência (de professores de

⁵ Possivelmente a entrevistada se refere ao professor de Matemática Antônio Germano. Outros professores entrevistado por Alencar (2019) também se referem a ele. Não localizamos mais informações sobre ele.

⁶ Não encontramos informações sobre os professores Nilde e Francisco José.

⁷ Universidade Regional do Cariri. A Faculdade de Filosofia do Crato foi encampada pela URCA em 1986 (ALENCAR, 2019).

⁸ Colégio Santa Teresa de Jesus, localizado no município do Crato. Faz parte da rede privada de ensino, mantida e administrada por congregação católica. Foi fundado em 1923, como internato para moças. Durante algum tempo ofereceu ainda o Curso Normal Pedagógico. Em 1977 o colégio passou a ser misto, atendendo também aos meninos. Hoje oferece da educação infantil ao ensino médio (ALENCAR, 2019).

⁹ Atual Escola São Francisco de Assis, ESFA, fundada em 1950 pela Ordem dos Frades Capuchinhos no Ceará (Disponível em: <http://www.esfanet.com.br/institucional_ordem_dos_frades_capuchinhos.html>. Acesso em: 13 dez 2019.

Matemática), fui convidada (para trabalhar no Colégio). Lá, o padre, o diretor, me mandou fazer o curso da Cades. Em seguida eu fiz o vestibular para História Natural. Aí terminei a História Natural e, com o passar do tempo, veio a Urca. A maioria dos professores da Urca não tinha curso de especialização, tinha somente licenciatura plena, então a UFC promoveu um curso, aqui em Crato, de especialização. Tinha em todas as áreas e eu consegui entrar nas Ciências Exatas. Aí fiz. Esse é que foi pesado, mas eu consegui passar. Desse eu me lembro dos professores. Tinha o Thompson¹⁰, que faleceu, professor da universidade (UFC), tinha o Hélio, que era de Química. Nesse curso eu vi tudo o que não tinha visto. E lá, estudando, eram duas mulheres. Do resto, a maioria tinha feito Engenharia, tinham mais conteúdo do que a gente, mas a gente conseguiu.

Eu trabalhei mais em escola pública. Na minha época, era muito boa. Eu trabalhei na Escola Normal, onde comecei. Recebi um contrato do estado e fui trabalhar nessa Escola Normal. Depois veio esse curso, que eu fiz (especialização), facilitou muito mais ainda. O ensino era muito bom e professores de Matemática, na minha época, se contava nos dedos. Eram poucos, poucos mesmo. Por conta disso, eu tinha uma carga horária alta no Estado. Eram duzentas horas¹¹. Duzentas horas e à noite faculdade.

Os diretores de colégio sempre indicavam os professores para fazer os cursos de Cades. Aqui em Juazeiro, como existia essa carência de professores, os diretores de escola, tanto pública como particular, queriam bons professores e, para ter bons professores, tinham que ter professores especializados. Quem já estava dentro da escola era bem mais fácil conseguir (fazer o curso da Cades). Quem estava fora eu acho que era difícil de entrar. Era como uma seleção.

O curso da Cades que eu fiz foi o último. Depois da minha turma não teve mais outra. Era da Universidade Federal do Ceará, com os professores de lá. Agora eu não sei, você falou em MEC, eu acho que era agregado ao MEC. Se não estou enganada, era agregado ao MEC, ao Ministério da Educação, se eu não me engano. Eu posso até dar uma olhadinha no que eu tenho e te passo a informação, se eu tiver.

¹⁰ Raimundo Thompson Gonçalves, professor de Matemática da UFC. Faleceu em agosto de 1993 (NOGUEIRA FILHO, 2016).

¹¹ No Ceará, as horas de trabalho do professor são contadas por mês. Um professor que trabalha dois turnos, ou seja, quarenta horas semanais, tem o contrato de duzentas horas mensais. Um contrato de vinte horas semanais corresponde a cem horas/mês.

Tinha também essa questão, você tem que atingir uma média, se você não atingisse estaria reprovado. Teve um colega que foi reprovado. Se não fosse aprovado, nada de registro. Mas eu não sei disso de Exame de Suficiência. No meu tempo, se reprovasse não tinha como fazer de novo, porque foi o último. Mas eu acredito que se tivesse dado continuidade poderia.

Cada vez que a gente ia, era um bloco de disciplinas. Fazia, passava e passava para outro. Foram dois ou três períodos, no final de ano, que era mais tempo. Eu ficava mais de um mês em Fortaleza. E eu acho que não tinha bolsa, não. Porque hoje a facilidade é grande. Não me recordo se recebia alguma ajuda para o curso. E eu acho que não. Eu ficava (hospedada) na casa de um tio.

Quando teve essa passagem da Faculdade de Filosofia do Crato para Urca, implementaram o curso de Matemática. Mas aí eu já tinha, já estava com meu certificadozinho da UFC, que me dava direito. Eu fiz a especialização junto com os professores da Urca, da universidade. Foi o primeiro curso de especialização dado aqui no Crato, dado aos professores. Eu não era professora mas consegui, através de uma grande amiga que fazia parte da Urca.

As turmas da Cades eram grandes. Tinha gente de quase todas as cidades do interior. E tinha também gente de Fortaleza. Porque na época não era tão fácil, na década de 70. E conseguir um registro assim, só em período de férias, seria mais fácil. Mas a maioria era do interior. Era uma licenciatura. Eu não sei dizer se essas pessoas de Fortaleza lecionavam em cidadezinhas próximas.

Ah, eu gostava, porque eu sempre gostei. Uma das coisas que eu gostava era estudar. E lá eu tive a oportunidade de conhecer pessoas, conhecer culturas. Foi um aprendizado muito bom para mim em todos os setores. A gente se reunia. Como era período de férias, no final de semana a gente sempre se reunia para estudar, para fazer aquelas tarefas, para o professor Germano ensinar a gente, que era um colega, principalmente aquela parte de cartesianos, produtos cartesianos, aquelas equações, aqueles gráficos, tudo aquilo. O período foi muito bom e eu fico feliz em saber que, hoje, as coisas estão bem mais evoluídas. Porque na minha época não era assim. Se fosse hoje, acho que eu teria aproveitado muito mais a formação.

Esse curso foi realizado no Instituto de Matemática, em Fortaleza. Não tem ali a Reitoria, então, era ali. Era um Departamento da UFC. Acho que era, Instituto de Matemática, não sei. E tinha outras áreas, tinha Letras, tinha todas, nesse mesmo espaço. Teve umas amigas daqui de Juazeiro, umas quatro, que foram fazer Letras. Daqui do Juazeiro eram só quatro de

Matemática, mas em outras áreas tinha mais gente. Tinha pouco de Matemática, devido à carência.

Eu passei uma temporada em Brasília. Como professora, fui selecionada para fazer aquele curso de Multiplicador em Educação Sexual. Foi um curso promovido pela ONU em Fortaleza só para o pessoal do interior. Aí eu me encantei! Foram 10 dias, mas era de manhã, de tarde e de noite, ninguém podia sair do hotel. Eu me encantei e achei que era muito pouco. Fui atrás e descobri que em Fortaleza¹² tinha. Era um curso de formação em Educação Sexual. Eu pedi licença no Estado, era um curso de um ano. Mas adorei! Era um curso novo, esse curso lá em Brasília. Quando terminei, formou-se a primeira turma de Formação em Sexologia. Fiz. Eu cheguei aqui e trabalhei e fiz um trabalho na Urca, que na época tinha aquele curso para os professores do município que não tinham licenciatura. As prefeituras, junto com a Urca, promoveram esse curso de licenciatura. Era em dois anos. Eu trabalhei como orientadora em Educação Sexual. E também dei curso de Matemática. Foi muito bom, muito bom!

Agora eu só quero passear. Chega! Mas eu sempre gostei de trabalhar com alunos. Não é fácil ser professora, hoje é que está difícil. Na minha época era mais fácil, o professor era mais valorizado, tinha respeito. Hoje eu encontro pessoas, médicos, engenheiros, de todas as áreas, que foram meus alunos e é aquele carinho quando me veem. Hoje não existe mais isso. Tem, mas uma raridade. A gente sente o prazer, quando veem a gente, do reconhecimento. Isso é bom, é gratificante! Valeu! Posso passear! (risos).

O que eu te digo é que para mim foi muito útil. Ele (o curso da Cades) abriu caminho para mim, na minha formação. Quando cheguei aqui em Juazeiro, já com o registrozinho, eram todas as escolas me procurando. E eu acho que fui uma boa professora e fui uma boa aluna. Acho que eu aprendi direitinho para poder passar o recado para os alunos.

Como eu te falei, quando eu cheguei em Brasília, que fui fazer esse curso, você sabe, a vida em Brasília é muito cara, e eu estava lá com o meu salário de professora. Aí, conversando, no primeiro dia de aula lá no curso de Educação Sexual, uma colega falou que no colégio que ela trabalhava estava faltando professor de Matemática. Ela me deu o endereço. Porque esse curso era sábado e domingo, era só no final de semana. Na segunda-feira, eu fui ao colégio.

¹² Acredito que ela tenha se enganado. O curso ao qual ela se refere acontecia em Brasília. É possível perceber isso no decorrer da narrativa.

Conversei com a freira, em Brasília, no Colégio Nossa Senhora do Rosário¹³, apresentei meu currículo. Ela me passou o diário e disse: – “Amanhã você já vai começar”. Trabalhei nessa escola, uma escola muito boa, congregação francesa, fica ali na W3 Sul¹⁴. Trabalhei lá um ano, porque em Brasília, o forte mesmo é a Fundação¹⁵. É onde estão os melhores professores. Escola pública lá é muito boa. Quem não passa na Fundação vai para colégio particular. Aí eu fiz uma seleção. Eu achei engraçado que mais de 12 horas, num domingo, ligaram para mim: – “Amanhã, tal hora, compareça em tal lugar com todos os documentos pessoais. Quando eu cheguei lá, estava a lista. Eu fiz para Física, Química e Matemática. Fiquei em segundo lugar em Matemática. Porque eu podia (lecionar) nessas três áreas. Mas como minha vivência maior é em Matemática, eu escolhi logo Matemática. Trabalhei lá na fundação. O tempo que eu passei lá fui professora da Fundação, de Matemática. Eu me lembro que entrei no CASEB¹⁶, foi a primeira escola de Brasília. Era a escola Normal, o curso Normal, e o CASEB era até a oitava série. Fui para o CASEB. Cem horas. Aí passei uma semana, para você ver a carência, me deram mais cem horas. Trabalhava manhã e tarde, até a oitava série. Eu trabalhava sexta, sétima e oitava séries, Matemática. Eu morei mais de 10 anos em Brasília. Eu fui fazer o curso e fiquei.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de Matemática no interior do Ceará. 2019, 349f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Rio Claro, 2019.

NOGUEIRA FILHO, C. **A Coluna Olimpíada de Matemática do Jornal O Povo (1987-1996)**: entre documentos e narrativas. 2016, 207f. Tese (Doutorado) –, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. UFC, Fortaleza, 2016.

¹³ Centro Educacional Nossa Senhora do Rosário, Brasília (DF), fundado em 1959, teve suas atividades encerradas em 2016 (ALENCAR, 2017).

¹⁴ Avenida localizada na região sul do Plano Piloto de Brasília.

¹⁵ Fundação Educacional do Distrito Federal, atualmente Secretaria de Estado de Educação.

¹⁶ Centro de Ensino Fundamental CASEB (Comissão de Administração do Sistema Educacional do Brasil), escola pública em Brasília.

O ENCONTRO COM DIATAHY

O professor Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes é docente aposentado da Universidade Federal do Ceará, UFC, do Departamento de Ciências Sociais. Possui um longo e consistente currículo, tanto de formação quanto de atuação, nas áreas da Sociologia e da Educação.

O primeiro contato que fiz com o professor foi em agosto de 2017, quando estive em Fortaleza para realizar entrevistas, pois o nosso projeto já havia sido aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Entre agosto e setembro ele não esteve disponível. Quando retornei a Fortaleza, em abril de 2018, novamente fiz contato, mas ele estava doente. Como minha estada em Fortaleza nesse período foi longa, no início de maio voltei a me comunicar com ele e conseguimos agendar uma data para a entrevista.

Ela foi realizada em sua residência, numa varanda de frente para o jardim, lugar agradável e fresco. Iniciamos nossa conversa às 17h00 do dia 10 de maio de 2018. Conversamos por mais de três horas.

Com 83 anos de vida (nasceu em Fortaleza no dia 28 de abril de 1935), o professor Diatahy, como é conhecido por seus pares e alunos, é um homem gentil, lúcido, bem-humorado e com uma memória invejável! Pelo pouco tempo de conversa foi possível perceber que detém uma sabedoria de quem não só leu e estudou muito (numa expressão típica dos cearenses, “estudou a vida toda”) mas, ao que parece, viveu o conhecimento que adquiriu com a simplicidade de quem tem clareza do que sabe e do que não sabe e faz bom uso disso.

Sua convivência com o professor Lauro de Oliveira Lima foi de muita proximidade. Eram primos e trabalharam juntos desde muito cedo. Diatahy iniciou sua vida docente no Colégio Agapito dos Santos ainda jovem, com 17 anos. Lecionava Português, sob a orientação e a coordenação do professor Lauro.

Em sua narrativa, Diatahy contou muito de sua história, que se entrelaça com a de Lauro de Oliveira Lima em vários momentos e de formas diversas. Estiveram juntos na Cades, nos estudos piagetianos, em momentos da Ditadura Militar. O narrador fala do primo como quem conviveu muito de perto, não faltando, em seu relato, respeito, críticas, carinho e saudade.

Em agosto de 2018, retornei com o texto para a apreciação de Diatahy. Ele estava se recuperando de graves problemas de saúde, mas mesmo assim me recebeu. Havia lido o texto, enviado anteriormente por via eletrônica, e feito várias observações. Complementou notas de

rodapé, identificou melhor algumas pessoas às quais tinha se referido e corrigiu alguns desvios de compreensão. Deixei algumas marcas dessas intervenções no texto. Como pode ser apreciado, essa narrativa é bela, complexa, rica, profunda e sensível.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES

Eu comecei a trabalhar com o Lauro, no Agapito dos Santos, ainda muito novo. A mamãe perguntou para ele se não tinha um lugar para mim na escola: – “Ele gosta de dar aula, ele dá aula ali no quarteirão para aquelas meninas. Aula de compensação¹, as meninas estão reprovadas em Latim, Francês”. O Lauro disse a ela para eu ir lá. Quando eu cheguei lá, na segunda-feira, ele disse: – “Eu já tirei um professor, você vai começar amanhã”. – Você está louco, Lauro, eu nunca dei aula, não! – “Vai dar aula de Português. Eu ajudo”. Eu disse: – Não, eu não tenho experiência nenhuma com sala de aula. – “Não tem problema. Se você tem a vontade de ensinar, isso vai dar certo”. Eu passei a noite acordado lendo uma gramática portuguesa, muito inteligente, que era um diálogo do professor com dois alunos. Os alunos perguntavam as coisas e o professor, através da conversação e dos exemplos, ia passando os conhecimentos. Eu li essa gramática todinha numa noite. E era um encanto! Li para ter segurança na sala de aula².

Depois eu vi que isso não tinha nenhuma importância, porque o menino não tem ainda a língua estruturada direito na cabeça. O que ele tem que fazer é ler e escrever para assimilar a estrutura mental dele, a linguagem, que é fundamental. Foi preciso esperar que a revolução da Filosofia da Linguagem, feita pelos ingleses e pelos austríacos, já desde os anos 20 em Cambridge, em Oxford, na Áustria, em Viena, todos aqueles filósofos, como Wittgenstein³, para a gente começar a perceber que o pensamento era linguagem.

Tem uma frase maravilhosa do Wittgenstein que diz assim: “Os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem! O que eu não posso dominar não existe, é melhor eu calar”. É a sétima tese do *Tractatus Logico-Philosophicus* dele. Ele escreveu em estilo geométrico,

¹ Aula de reforço.

² **Nota do entrevistado:** era um manual escrito em forma de serões gramaticais, cujo autor é GERREITO MURTA e tinha como título: *Manual da Língua Portuguesa*, 4ª edição, Lisboa: Livraria Sá da Costa-Editora, 1946. Pouco tempo depois, quando aprendi a encadernar livros, encadernei este que ainda tenho comigo, após 72 anos! Às vezes, sinto vontade de relê-lo.

³ Ludwig Joseph Johann WITTGENSTEIN: filósofo austríaco, naturalizado britânico, viveu de 1889 a 1951.

como Espinoza⁴ fazia. São sete proposições, ele bota a proposição e vai tirando os corolários; é um raciocínio lógico-matemático. Ele dá muito exemplo de Matemática. Ele era um gênio! Ele era um gênio! E aí, quando chega à sétima tese ele diz isso, ele encerra o livro desse jeito, abruptamente: “Aquilo que não se pode falar, é melhor calar-se”! E está encerrado. Depois ele repudiou o livro. Ele encheu cadernos de anotações, ele jamais teria uma bolsa do CNPq⁵ porque só publicou esse livro, mas encheu cadernos de anotações. E era louco varrido. Ele chegava à casa dos amigos e consertava televisão, estava metido na construção de avião a jato, mexia com tudo. Ele chegou um dia no gabinete do Bertrand Russell e disse: – “Eu queria que o senhor me orientasse e dissesse se eu faço doutorado em Filosofia ou em Engenharia Aeronáutica”. Russel olhou para ele e respondeu: – “Eu não conheço o senhor, escreva alguma coisa e me mostre que eu dou opinião”. Pouco tempo depois ele chegou com um ensaio e Bertrand Russell falou: – “A sua vocação é de filósofo, toque para frente”.

Mas, voltando para o Lauro, ele que tinha tido uma formação rígida de seminário, cheia de gramática, cheia de coisa, fez exatamente o contrário. Ele orientava o seguinte: – “Botar os meninos para falar, botar os meninos para escrever diariamente para dominar a linguagem. A gramática vem por acréscimo”. Eu passei a fazer isso no Agapito dos Santos. Eu dizia para os meninos: – Vocês vão ter que escrever um diário. Cada um pega um caderno e vai ter que ficar inventando coisas porque vai manter isso até o fim do ano. Escrevendo um diário, todo dia. Mas não é para dizer: “eu acordei às 7 horas, tomei café às 7:30, fui para a escola, almocei, descansei...” Não é isso. Tem que inventar uma história. Inventa aí, com seu colega, que vocês vão fazer uma viagem para a Amazônia. Dá para escrever dois meses só da preparação da viagem. O que vocês vão estudar sobre a Amazônia, o que vocês vão ver lá, o *diabo a quatro*⁶. Aí um aluno disse: – “Eu posso falar sobre aviação, aeromodelismo?” – Pode! Um dia ele levou um avião para a sala de aula e botou para funcionar, foi uma *papoqueira*⁷, os meninos das outras salas foram ver o que era aquela loucura! Eu fazia, também, como o Lauro sugeria, a aula de expressão oral. Você ia lá para a frente e tinha que falar. Então, você escolhia um tema que fosse agradável, porque eu não dava nota, a turma é que dava nota. E tinha um bocado de gente

⁴ Baruch Espinoza, filósofo holandês do século XVII.

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

⁶ Expressão muito usada no Ceará para expressar que ainda há muito mais, seja a dizer, a fazer, a buscar...

⁷ No Ceará, é comum que as pessoas se refiram a um estouro, um estrondo, como um “papoco”. Daí o termo papoqueira, empregado pelo entrevistado.

que não gostava, enchia de zero. Eles enchiam de zero e de dez. Depois eu tirava a média, que era para desmoralizar a história de trabalhar para tirar nota.

Então, a gente saiu quebrando essas coisas. E formamos uma equipe, de modo que nos reuníamos, professor de Matemática, professor de Português, de Ciências, ficávamos com os meninos do ginásio o tempo todo fazendo esse tipo de experiência. Vou dar alguns exemplos para ilustrar: o professor de Ciências dizia assim: – “Hoje eu vou propor um problema!” – “Mas, professor, problema não é de Matemática?” – “Não, é de História, é de Ciências, é de qualquer coisa, a não ser quando o texto a ser estudado seja de um escritor e que a estrutura da narrativa, a estética do texto etc., ou algo noutra língua”. Aí, ele trazia o esfolado⁸, botava em cima da mesa e pedia: – “Façam uma redação comparando o corpo humano com o automóvel. O automóvel não tem o motor? O corpo humano não tem um cérebro? Tem sangue que circula, e o carro tem a gasolina? Comecem a pensar, que vocês vão descobrir uma série de semelhanças entre o corpo humano e o equipamento”. É o que o Marshall McLuhan⁹ vai dizer depois, que os meios são extensões do corpo, a roda é a extensão do pé. Gaston Bachelard¹⁰ vai dizer, também, que todo instrumento é uma série de equações: o martelo na verdade é uma série de equações, ele tem que ter adaptações ao corpo humano. Tem uma antropóloga norte-americana que imaginou como seria uma máquina de escrever para um gato, se ele fosse inteligente e escrevesse (risos).

Quando eu terminei o Liceu¹¹, eu perdi dois anos porque não tinha o que eu queria fazer (curso superior), Fortaleza ainda era muito pobre do ponto de vista universitário. Eu resolvi, então, fazer o vestibular para a Faculdade de Direito, a que mais se aproximava das Ciências Humanas, que era o que me interessava. Na verdade, houve o seguinte, eu fazia o científico. Eu estudava Física, Matemática, Química, Biologia etc. Eu e meus colegas íamos à noite para a Biblioteca Pública e ficávamos lá até botarem a gente para fora, resolvendo os problemas de Física e de Química, porque a gente tinha uma pobreza muito grande de livros dentro de casa. Quando terminava o Liceu, à tarde, às vezes a gente ia direto, merendava um sanduíche e ficava trabalhando até 22 horas, quando o funcionário começava a botar a gente para fora. Até o

⁸ O corpo humano sem a pele, de modo a dar a visão de cada parte.

⁹ Herbert Marshall McLuhan: filósofo canadense, viveu de 1911 a 1980.

¹⁰ Filósofo e poeta francês (1884-1962), que se dedicou especialmente à epistemologia e à estética.

¹¹ Liceu do Ceará: criado em 15 de julho de 1844, pela lei nº 304, sancionada pelo presidente da Província do Ceará, José Maria da Silva Bittencourt, e que se instalou no dia 19/10/1845. É, no gênero, o 4º estabelecimento de ensino mais antigo do Brasil. Era destinado à formação dos meninos. As meninas estudavam na Escola Normal (Portal da História do Ceará, 2018).

terceiro ano, a minha perspectiva era de fazer Engenharia, alguma coisa assim. Teria que sair para o Rio [de Janeiro], porque não tinha aqui. Eu era razoavelmente bom em Álgebra.

De repente, eu estou passando umas férias entre o segundo e o terceiro científico lá em Maranguape¹², o papai era de lá e tinha muitos amigos. Um deles era o Luiz Girão, que tinha um sítio grande, criava porco, gado e tudo. Eu passava dois meses lá ajudando a matar porco, limpar, fazer as coisas, botar a comida para o gado, brincar com os filhos dele, jogar futebol, tomar banho na beira do rio, aquelas molecagens de adolescentes. E, um dia, estava cortando o capim, não tinha serra, era tudo manual. Tinha uma espécie de serra curva, colocada em um tronco de árvore, você pegava a touceira de capim, cortava e jogava no cocho, cortava um pedaço e jogava. E eu acertei aqui no dedo¹³, espirrou o sangue e eu segurei. A dona Eliete, a dona da casa, era louca por mim e achava ótimo quando eu ia passar as férias lá, porque a gente ficava brincando com os filhos dela. Quando ela viu, disse: – “Corre lá na farmácia do senhor Pedro Gomes de Matos!” O sítio ficava a uns 600m da cidade, ou um pouco mais: – “Vai correndo para lá, que o Senhor Pedro tem um ambulatório lá atrás e ele conserta o seu dedo”. Aí eu saí correndo segurando o dedo. Foi uma coisa insólita, não tinha nada a ver com nada, mas mudou a minha vida. Chegando lá: – Senhor Pedro, dona Eliete mandou que eu vir aqui ver o senhor. E o sangue escorrendo: – “Segura aí para fazer uma hemóstase de pressão”.

Eu fiquei segurando e ele foi trazendo as coisas. E eu comecei a conversar com ele. Tinha uma pilha de um manuscrito: – O que o senhor está escrevendo? (*Eu já lia muito, desde a infância*). Ele disse: – “Eu estou fazendo uma biografia¹⁴ do Capistrano de Abreu¹⁵. Vou concorrer a um prêmio que é do centenário de nascimento de Capistrano de Abreu.” Era 1953. E o Capistrano é de lá da região, de Columinjuba¹⁶, a fazenda do Major Honório, pai do Capistrano. Era uma família tradicional do Maranguape, nos arredores, fica a uns 20 km de Maranguape. E ele começou a conversar sobre isso. Ele publicou o livro logo depois, porque estava já terminando. Publicou e eu devorei o livro e foi paixão à primeira vista. É um estudo sobre Capistrano, muito biográfico, pouco analítico, retratando a revolução que o Capistrano

¹² Município cearense a 27km da capital, faz parte da Região Metropolitana de Fortaleza.

¹³ Mostra o dedo polegar esquerdo.

¹⁴ Matos (1953).

¹⁵ João Capistrano Honório de ABREU, escritor e historiador brasileiro, nasceu em 1853 e faleceu em 1927.

¹⁶ Sítio próximo a Maranguape.

fez na historiografia moderna no Brasil. E então eu pensei: meu caminho vai ser este aqui, estudar o Brasil!

Eu era, talvez, um dos raros estudantes que tinha uma bibliografia melhor. Peguei os meus livros de Física do Sears¹⁷, do MIT, e os livros de Matemática, botei tudo em uma caixa. Aquelas coisas radicais de adolescentes, botei a caixa na cabeça e saí. No quarteirão da casa paterna tinha várias famílias amigas e tinha uma Pensão. Nessa pensão morava o Ubirajara¹⁸, que foi diretor científico do CNPq e fez um doutorado de Matemática em Berkeley. Ele estava revendo toda a Matemática do secundário, pois resolveu que iria ser matemático. Nós éramos amigos, vivíamos conversando dos sonhos, das fantasias da gente, o centro de pesquisa que a gente iria criar, aquelas coisas de adolescente. Ele, o Fausto¹⁹, que era o intelectual mais agudo e mais político, estava muito na frente da gente, já tinha umas visões bastante revolucionárias.

E aí eu cheguei com a caixa de livros, botei em cima da mesa, ele estava estudando: – “O que é isso, ficou doido?” – Não, estou lhe dando de presente! – “Que esculhambação é essa, você vai se desfazer dos livros de Física e Matemática?!” – Eu quero saber de uma merda de uma Ciência que é uma “Física de um objeto qualquer”, como dizia o Goblot²⁰, lógico francês, que foi professor do Piaget? Eu boto um axioma aqui e vou tirando as consequências lógicas desta coisa, cabe tudo em uma folha. Eu quero saber dessa merda? Eu quero um negócio que seja um desafio pessoal. Ele começou a rir: – “Tu estás me dando?!” – Estou, pode ficar com os livros. Acho que eu exagerei (risos).

Eu tentei ir para a Faculdade de Direito em busca de uma formação que me desse uma visão sociológica, econômica. Mas quando eu tirei o meu certificado do Liceu, tinha que ser assinado por um fiscal federal. Naquele tempo havia um controle muito grande, era o modelo francês. O Ministro da Instrução Pública na França, em 1911, puxava, na algibeira, o relógio e dizia assim: – “São 15 horas e em todos os liceus e escolas da França está sendo dado tal capítulo de Física”. Porque era tudo controlado. Em grande parte era assim, havia as unidades de ensino

¹⁷ Francis Weston SEARS (1898 – 1975), professor de Física do *Massachusetts Institute of Technology*, MIT, e do *Dartmouth College*, New Hampshire, EUA. Autor de vários livros, sendo um dos mais conhecidos o livro introdutório *University Physics* em parceria com Mark Zemansky.

¹⁸ José Ubirajara Alves, um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Matemática, SBM; Diretor de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq, na década de 1990.

¹⁹ Não foi possível identificar a que Fausto o professor se referiu.

²⁰ Edmond GOBLOT, filósofo e lógico francês (1858-1935), dentre várias obras, autor de *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* - A Barreira e o Nível: estudo sociológico sobre a burguesia francesa moderna, de 1925, publicada em tradução no Brasil pela Papirus em 1989. Autor, também, de belo *Traité de Logique*, Paris: Librairie Armand Colin, 1952.

e o ministério impunha isso como um modelo. Assim, os meninos lá de Sobral, não, vou pegar outro exemplo porque Sobral é uma cidade moderna, em uma cidadezinha do interior do Ceará, estavam dando a mesma coisa dos meninos do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Enfim, o fiscal tinha saído de férias, não assinou meu documento, eu não pude me inscrever e perdi o vestibular. E veio o serviço militar e eu peguei da metade de 54 à metade de 55, aquele período tumultuado que levou à morte de Getúlio. Passei um ano no Quartel General da 10ª Região Militar, fazendo treinamento militar, dando tiro, fazendo marcha, e, frequentemente, de prontidão. Fechavam os quartéis e a gente ficava lá, a gente não sabia nem atirar, ficava dormindo no chão em repartições do quartel porque poderia haver alguma agitação e a gente tinha que intervir. Foi um ano praticamente perdido.

Mas eu terminava o serviço militar às cinco e meia da tarde, saía correndo para casa fardado, vestia uma roupa e ia dar aula à noite. Já estava ensinando lá no Agapito. Depois eu fui ensinar no Christus²¹. Lá, a equipe ainda era mais coerente, mais fraterna; a gente fazia tudo junto, a Luiza²², o Aldemir²³, o Ubirajara, que também começou a dar aula, a gente fazia tudo junto.

Depois de uns três anos dando aula lá, eu já tinha uns 19 anos ou 20 anos, encontrei o Roberto Carvalho Rocha, diretor do colégio, na Livraria Renascença, no centro da cidade, na véspera de Natal. Ele começou a conversar comigo como bons amigos, a gente conversa, conversa, éramos muito amigos, embora eu discordasse radicalmente da mentalidade pedagógica dele. Ele era um “monsieur”²⁴, daqueles bem retrógrados, mas ao mesmo tempo pessoa dedicada, e tinha uma biblioteca grande, mas tudo trancado, tudo escondido. A certa altura, ele parou de conversar e disse assim: – “Mas eu queria lhe dizer uma coisa, eu não concordo com seu modo de ensino. Essa história de deixar os meninos cometendo erros e

²¹ Colégio Christus, instituição privada e católica, fundada em 1951 com o nome de Instituto Christus, pelo professor Roberto de Carvalho Rocha. Ainda em pleno funcionamento.

²² Luiza de Teodoro Vieira, uma das fundadoras do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Educadora de notáveis méritos, participou de campanhas de alfabetização de jovens e adultos e deixou significativo legado nessa área. Profunda conhecedora da metodologia de Paulo Freire, acreditava na educação libertadora e nela aplicou-se corajosamente, mesmo nos tempos da intransigência, quando enfrentou a repressão movida pelo regime militar. Faleceu logo após a entrevista com a professora Isolda, em 03 de setembro de 2017 (Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10155-uma-perda-para-a-inteligencia-cearense-morre-luiza-de-teodoro>>. Acesso em: 24 fev. 2019). Foi membro do grupo *Capita Plana*.

²³ Aldemir Silvério Reis de Sousa. Seu nome consta na relação de cearenses, do Ministério da Justiça, perseguidos pelo Regime Militar (<http://www.vermelho.org.br/noticia/116768-61>). Foi membro do grupo *Capita Plana*.

²⁴ Diatahy se refere à postura do professor Roberto, não a um título religioso. **Nota do entrevistado:** de fato, tinha toda a formação de padre, mas foi excluído pelo Bispo em Fortaleza, desde que retornou de um período nos EUA.

tudo...” – Roberto, se você soubesse o mínimo de Psicologia da Aprendizagem, você entenderia que quando você passa um traço vermelho debaixo de um erro, você cria uma bivalência no cérebro de uma criança e como ele não tem a estrutura correta, uma estrutura culta da língua, ele vai ficar duvidando para o resto da vida. Mas como você é burro, não entende dessas coisas, e não quer entender isso... Isso depois de ele já ter feito a seguinte agressão: – “Você está dispensado, não quero mais você dando aula, porque você passa prova e fica do lado de fora no corredor”. – Tenho toda a confiança nos alunos e não faço pergunta burra. Se eu perguntar em que dia o Brasil foi descoberto, a resposta está em qualquer livro, mas se eu formular uma série de dúvidas para eles, por exemplo: e se a colonização holandesa tivesse progredido, como seria o Brasil hoje? Ele vai ter que pensar e estudar, aí ele tem direito de consultar enciclopédias, estudar e tudo mais. – “Mas eu não concordo com essa liberdade que você dá aos meninos”. – Realmente você não merece os alunos que tem! Eu vou lhe dar as costas para não ficar com raiva de você. E isso não é presente que se dê a um cristão na véspera de Natal, você está frustrando a minha vida! Aí, eu fui embora para casa, triste como um todo²⁵.

Ele saiu de lá e foi direto para o professor de Ciências que trabalhava no Banco London, falou que iria ampliar as aulas dele. Sempre a astúcia do Roberto. Quando ele disse para o professor que tinha me retirado, o professor espontaneamente disse: – “Então tire o meu nome da sua lista!” – “Eu não tenho nada contra você, é contra o Diatahy!” – “Mas nós somos amigos e, se você não entende isso, eu não estou mais ensinando no seu colégio!” Ele, então, foi para o Ubirajara, foi a mesma coisa. Ele terminou já de tarde na casa da Luiza. A Luiza era a mais talentosa. Negra, pobre, neta de escravos, inteligentíssima. E você pode imaginar o ódio em cima de uma mulher negra e inteligente. Ela era um talento! Desenhava, pintava, cantava, fazia música e dava umas aulas maravilhosas, os alunos eram loucos por ela dando aula de História. Ele chega à casa da Luiza, conversa, conversa, uma casinha pobre lá no bairro, ele diz assim: – “Luiza, eu queria convidar você para ser a Coordenadora Geral do ginásio, de todo o colégio, você tem muito talento”. Ela começou a se entusiasmar. Aí ele comunicou que tinha me tirado: – “Ah, não, pode me tirar daí!” – “Não posso dispensá-la!” – “Já saí de seu colégio, não estou mais lá!”

Quando foi na semana seguinte, eu contei para o Lauro. Ele disse o seguinte: – “Mas que sujeito burro, perde a melhor equipe de professores do Ceará! Manda esse pessoal vir para

²⁵ O cearense costuma ser hiperbólico em suas narrativas. Expressões como esta, “como um todo”, “toda a vida”, são comuns em sua fala e buscam dar intensidade ao que está sendo afirmado. Ao dizer “triste como um todo”, o entrevistado diz de sua profunda tristeza.

cá!” Fez uma reunião com todo mundo, eu me lembro do Lauro com os dois pés em cima da mesinha: – “Mas que cara burro, vocês topam vir para cá? Eu tiro um bocado de gente ruim que tem aqui e ponho todo mundo!” Algum tempo depois, todos os alunos mais talentosos começaram a trancar matrícula e vir para cá (para o colégio Agapito dos Santos).

Tinha um deles que era muito talentoso, o Fred Barreto, que era louco por música, tocava violino, a mãe era pianista, o pai era artista plástico, Zenon²⁶, tomava um álcool danado, um artista bem boêmio. Quando eu pedia ao Fred para ele fazer o exercício oral, ele ia lá para frente, no palco, aquele estradozinho para eles alcançarem a pedra²⁷, com a mão no bolso, e dizia: – “Eu vou recitar um poema de Carlos Drummond de Andrade, *Cidadezinha qualquer*²⁸”. E começava a recitar uma poesia, um menino de 11 anos! Ficava todo mundo de boca aberta! E termina com aquele verso: “Eta, vida besta, meu Deus.” De outra vez, ele: – “Eu vou contar para vocês um dos contos de Alphonse Daudet²⁹, *Lettres de mon moulin*”. Aí, começava a ficar passeando para lá e para cá e falando.

Já lá (no Colégio Christus) o pessoal reclamava dele, não entendia. Ele ficava no fundo da sala com o colecionador³⁰, aqui, sonhando com os violinos dele. E quando a aula era ruim, ele desligava. Quando veio estudar no colégio do Lauro com a gente (o Lauro me botou como coordenador do ginásio), os professores na reunião: – “Rapaz, o Fred está dando trabalho, não faz os trabalhos, não aparece, está a maior confusão!” Eu cheguei à sala de aula e disse: – Fred, quando terminar a aula, vai lá na sala da direção que eu quero conversar com você! Aí a turma: – “Olhe!” – Não tem esse negócio de “olhe”, não, eu vou conversar com ele! Ele foi, sentou-se na poltrona e eu me sentei em cima da mesa: – Fred, o que está havendo? Eu conheço você e sei do seu talento. Os professores estão todos vindo para cima de mim, me culpando, porque eu estou relaxando com você! – “Professor, o senhor sabe a Beatriz?” – A Beatriz Fiuza, filha da dona Marilac (era uma amiga nossa e grande amiga da Luiza)? – “Eu estou apaixonado por ela, vou para lá e não consigo estudar, fico olhando para ela!” – Deixa de ser burro, ela gosta de

²⁶ Zenon da Cunha Mendes BARRETO, o Zenon Barreto, foi um pintor, desenhista, gravador, escultor, cenografista e ilustrador. Cearense, nascido em Sobral em 31 de dezembro de 1918 e falecido em Fortaleza em 18 de janeiro de 2002 (Disponível em: <<http://ongartebrasil.blogspot.com/2012/02/uma-exposicao-marcara-os-dez-anos-da.html>>. Acesso em: 24 fev. 2019).

²⁷ Lousa, quadro negro.

²⁸ ‘Cidadezinha qualquer’, poema de Carlos Drummond de Andrade, publicado em *Alguma Poesia*, de 1930, cujo último verso é “Eta vida besta, meu Deus.”

²⁹ Escritor francês do século XIX, publicou *Lettres de mon moulin* em 1869.

³⁰ Tipo de pasta onde eram colocadas as folhas de papel para anotações. Usado em substituição ao caderno.

estudar, senta junto com ela e fica estudando, cara, não vem para cá ficar dando trabalho de besteira!

Então, o clima era esse. Algum tempo depois, paralelo a isso, Lauro reunia, à noite, na Inspeção Seccional (MEC), professores de Matemática, de Ciências, de Linguagem, de tudo. Eu sempre participei. Resolvemos estudar a obra do Piaget. Então, duas ou três vezes por semana, a gente se reunia lá até mais tarde e ficávamos estudando, pegando os textos e estudando, ou os estudos de Epistemologia Genética diretamente em Francês ou o pouco que já estava traduzido.

E, nesse tempo, eu estava terminando o bacharelado em Letras. No fim do ano, o meu professor de Literatura Francesa, o André Coyné³¹, chegou para mim no pátio e disse: – “Diatahy, tem uma bolsa (da Aliança Francesa) e tem que se submeter a uma prova, mas só tem uma bolsa e tem alguns inscritos. Por que você não se inscreve?” – Mas você vem me dizer agora à noite para uma prova amanhã de manhã? – “Olha, é uma bolsa de um mês da Aliança Francesa, três semanas em Paris e uma semana em qualquer província a sua escolha. Eu estou pensando o seguinte, se você ganhar essa bolsa, no mês que vem, eu vou ao consulado no Rio (de Janeiro) e tento estender para uma bolsa do Governo Francês e não da Aliança, aí você faz o curso na Sorbonne”. Eu disse: – Está certo! Virei a noite estudando, de manhã eu estava lá, morto de cansado. Fiz, tirei o primeiro lugar e ele me deu a bolsa.

E lá vou eu embora para a França, praticamente sem nenhuma experiência do que eu iria fazer, o que tinha por lá, porque eram raros os professores que tinham ido estudar lá. Mesmo porque a França estava se refazendo da Segunda Guerra Mundial, era 1959, quer dizer, eu tinha 24 anos. Aí, eu fui embora em outubro, de navio. Naquele tempo não tinha avião para a França, você ia de avião para o Rio, pegava o navio lá, ele percorria o Brasil todinho. Depois se mandava para a África e pegava ali, no Gibraltar, pelo Mediterrâneo, parava no sul da França, Marseille, e você ia de trem para Paris. Era uma viagem de 15 dias. Foi muito bom. A última parada no Brasil foi em Salvador e como tinha uma paixão pelo barroco, mergulhei no Barroco de suas antigas igrejas, fazendo anotações.

Na faculdade a gente já tinha um grupo de estudo e publicava o jornal e “esculhambava” com os professores, não assistia a aula de professor ruim, professores medíocres a gente dizia: – Não vou ficar perdendo tempo! E ficava na biblioteca. Porque tinha uma coisa muito boa, a

³¹ **Nota do entrevistado:** André Coyné era poeta, Diretor da Aliança Francesa em Fortaleza, era da Provence; foi Professor de Literatura Francesa na Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (vinculada à UFC).

aquisição de livros na época era muito fácil. Veio a dificuldade com aquela política de restrição de importação daquele maluco mato-grossense que renunciou, Jânio Quadros, para estimular o crescimento industrial no Brasil. Mas o Brasil produzia livros? Produzia, mas era muito pouco, você tinha que importar quase tudo, para os estudos de Grego, de Latim, de Francês, de Matemática, de tudo. E, antes, era fácil, a gente chegava para o Joacir, que dirigia a biblioteca: – Joacir, eu quero aqueles cinco volumes da História Cultural da Grécia. Ele mandava buscar, dois meses depois estava lá, a gente pagava tranquilo, não tinha imposto, não tinha nada.

Fortaleza, naquela época, tinha todas as grandes livrarias do Brasil, inclusive a El Ateneo, de Buenos Aires, que é a maior livraria, a maior editora de Buenos Aires. Buenos Aires, naquela época, já publicava umas trinta vezes mais livros do que o Brasil. E a gente tinha acesso então a tudo. Tinha a Editora Nacional, Companhia Melhoramentos, El Ateneo, todas as grandes livrarias. A Livraria do Globo, de Porto Alegre, que era excepcional de boa, sobretudo na área de Ciências. Foi através deles que eu comprei a Física do MIT.

Mas começa então a experiência da Cades, e eu estava em Paris. A bolsa que me foi dada era de Formação de Professor de Francês no Estrangeiro, na Sorbonne. Então, eu tive que fazer curso de Fonética, de Gramática, do diabo a quatro, mas paralelamente, o meu interesse era educacional e o Brasil. Eu fiz curso de Sociologia com Gurvitch³², com Raymond Aron³³, grandes sociólogos da França. E com Piaget, eu fui aluno dele, ficamos até amigos, o que era uma coisa excepcional. Porque, na França, você não dirige diretamente a palavra ao professor, pelo menos naquele tempo. Hoje eles estão mais abertos. Você tinha que marcar na secretaria e esperar dois meses para ser atendido por cinco minutos, falava com o professor e levantava as suas questões.

Piaget vinha de Genebra, foi convidado pelo Bachelard. O professor de Psicologia havia sido transferido para o Collège de France, o que é uma promoção. O Collège de France e a Sorbonne são os mais altos postos na França, você percorre várias universidades e províncias até chegar à Sorbonne, depois, se destacar na produção, você termina sendo eleito no Collège

³² Georges GURVITCH (1894 – 1965), sociólogo de origem russa, naturalizado francês, professor da Sorbonne, diretor de *Cahiers Internationaux de Sociologie* e da *Bibliothèque de Sociologie Contemporaine*, a mais importante coleção de obras sociológicas publicadas em França (SCHWARTZMAN, 1960).

³³ Raymond ARON (1905-1983), filósofo e sociólogo francês, professor da Sorbonne e do Collège de France. Filósofo de formação, mas sociólogo, professor e jornalista por ofício, Aron produziu extensa obra sobre diversos temas: da Filosofia à Sociologia, passando pela Economia, História, guerra, política francesa, marxismo, relações internacionais e história das ideias, dentre outros assuntos (DIAS JÚNIOR, 2013).

de France. E aí o Piaget assumiu e ficou dando Epistemologia Genética. Ele dava aula às terças-feiras, aula magistral. Ninguém pergunta e ninguém fala, o professor entra naquela hora, entra ali pelo fundo do anfiteatro. Quatrocentos alunos assistindo aula, gente de toda parte do mundo, aquele barulho de línguas. O professor entra, se instala o silêncio, ele fala durante uma hora, olha para o relógio e vai embora. Isso, Lévi-Strauss³⁴, com todos eles é assim, olha o relógio e vai embora.

Na quinta-feira o Piaget inovava. Ao invés de dar aula na Sorbonne, ele dava aula no anfiteatro em anexo. Em uma ruinha assim, tem um anexo da Sorbonne com um anfiteatro grande. Na quinta-feira à tarde, às 3h, ele dava quase duas horas de debates. Assim que chegava, ele dizia: “*Bonjour, monsieur, je vous écoute*”³⁵ e ficava olhando assim, e às vezes ficava um silêncio... “*Si personne ne vai pas poser de questions, je les poserai moi-même*”³⁶. Então ele começava a levantar as objeções que o Beth³⁷, matemático holandês, fazia à teoria dele, a formação e a gênese do número, uma briga de mais de 15 anos entre os dois. Nunca concordaram, terminaram publicando o livro, separados, em um volume grande.

Um dia eu resolvi falar com ele, eu não sabia dessa história de que tinha que marcar; ele terminava a aula, descia, pegava a pasta dele, pegava a boina, porque ele andava sempre com uma boina com aquela cabeleira grande, e saía pela calçada com a bolsinha na mão, pegava o trem e ia embora para Genebra. Ele desceu, eu desci atrás. Quando cheguei lá, ele estava urinando e segurando a mola da porta com o pé. Aí eu disse: – Professor, pode deixar que eu seguro a porta. (risos) Ele terminou e disse: – “*Alors, mon jeune*”.³⁸ Eu disse: – Eu queria falar com o senhor, queria propor uma série de questões: – “Acompanhe-me que eu tenho que pegar o trem!” Eu o acompanhei e saí pelo meio da rua, feliz. Na semana seguinte, os colegas: – “Como é que você conseguiu falar com o professor Piaget?” Eu disse: – Ele não morde, não. Eu me aproximei e falei, levantei uma série de questões e ele disse: – “Pesquise isso, encontre a saída”. E foi muito estimulante!

³⁴ Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009), antropólogo, entre 1935 e 1938 lecionou Sociologia e Etnologia na Universidade de São Paulo. Dentre outras atuações, foi professor da cadeira de Antropologia Social do Collège de France de 1959 a 1982.

³⁵ Bom dia, senhores, eu vos escuto (tradução livre).

³⁶ Se ninguém propõe questões, eu mesmo as proporei (tradução livre).

³⁷ Evert Willem BETH (1908 – 1964), filósofo e lógico holandês. Beth e Piaget publicaram juntos o livro *Épistémologie Mathématique et Psychologie*. Essai Sur les Relations entre la Logique Formelle et la Pensée Réelle, v. XIV dos Études d'Épistémologie Génétique, Paris: PUF, 1961 (não encontramos versão em Português).

³⁸ Então, meu jovem (tradução livre).

Para vir embora, o governo dava uma passagem num transatlântico, da Companhia Geral de Transportes Marítimos, que era uma estatal, em grandes navios. Era na segunda classe, que já era chique, o pessoal jantava de paletó e gravata. Imagine lá na primeira classe! Mas eu queria conhecer a Europa, então fiz uma carta para o Comitê de Acolhimento dizendo que, como o navio descia no Rio de Janeiro e eu morava a 3.000km, eu queria, além da passagem de navio, uma passagem aérea para voltar para a minha cidade. Eles negaram, dizendo que eu morava em São Paulo. Tinha um primo, Ulpiano Bezerra de Meneses, que era meu contemporâneo, um erudito, professor de História Antiga da USP, que tinha o mesmo sobrenome. Como eles nos chamam pelo sobrenome, disseram não. Aí eu disse: – Leia o prenome, que você vai ver que é a outra pessoa que mora em São Paulo. Eles recuaram e me deram a passagem.

Então, eu recebi assim uns cem mil francos velhos. Eu não sabia o que fazer desse dinheiro. E já tinha encerrado o meu prazo lá na Cidade Universitária, então eu empacotei isso e levei para o quarto de um colega na Casa Internacional, na Cité³⁹. Lá tem só a cidade, não tem a Universidade não, são só pavilhões dos países do mundo inteiro. Tinha um colega pernambucano e eu disse: – Dirceu Pessoa⁴⁰, eu vou ficar dormindo aqui. – “Você está louco, cara, se te pegarem eu vou expulso!” – Não, eu durmo aqui no chão. Quando for cedinho eu saio. Quando a mulher que vem arrumar chegar, eu não estarei aqui. Aí eu fiquei, enquanto preparava uma viagem. Eu enchi o chão de mapa, planejei uma longa viagem por aí afora.

Londres, Bélgica, Holanda, Alemanha, Suíça, rodei a Áustria, rodei a Itália todinha. Eu descí em Veneza, depois fui para Bolonha. Quando descí em Veneza, estava olhando a Praça de São Marcos, apaixonado pelo Barroco, Vivaldi, lá. Eu estava sentado, assim, vendo a praça cheio de pombos, cheia de turistas, um colega do Rio Grande do Sul me chama: – “Ei Diatahy...” Sentados ali e a gente fica conversando no batente, no degrau. Aí ele disse: – “Já está indo embora?!” Digo: – Não, estou começando a viagem. Eu vou descer até Napoli porque

³⁹ *Cité internationale universitaire de Paris* é uma cidade universitária fundada no início do século XX, com o intuito de “oferecer melhores condições de vida material, intelectual e moral” aos estudantes das universidades de Paris (Disponível em: <<https://www.sorbonne.fr/la-chancellerie-des-universites-de-paris/les-autres-contributions-de-la-chancellerie/cite-internationale-universitaire-paris/>>. Acesso em: 24 fev. 2019).

⁴⁰ **Nota do entrevistado:** Dirceu Pessoa (1937-1987). Bacharel em Filosofia pelo Institut Catholique de Paris, em 1958, licenciado em Ciências Sociais pelo Institut de Sciences Sociales, também de Paris, em 1960, graduou-se em Economia pela Faculdade de Ciências Econômicas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Recife, em 1965. Em 1968, diplomou-se em Programação Global do Desenvolvimento pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe/Instituto Latinoamericano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social (CEPAL/ILPES). Em 1981, obteve o título de doutor em Economia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris, com a tese *Reflexions sur le développement rural du Nord-Est du Brésil*, sobre a pobreza rural e a questão fundiária no Nordeste brasileiro. Grande amigo.

quero conhecer Herculano e Pompeia, quero ver a parte de Arqueologia Antiga. Ele então disse assim: – “Você sabe que tem um bilhete de livre circulação?” – Que diabo é isso⁴¹? – “Tu compras um bilhete de livre circulação. Ele pode ser por um mês, por quinze dias, ou por exemplo, você compra o de quinze dias e pode aumentar, você vai acrescentando até um mês. E aí você anda em qualquer trem, em qualquer hora, não tem que marcar nada. Você chega com esse seu bilhete, ele abre e você circula!” Aí eu disse: – Rapaz, eu vou comprar esse negócio, é muito mais barato! Eu andei muito de *auto-stop*, ficar na estrada pegando carona para poupar o dinheiro. E eu levava duas calças de tergal que eu lavava, estendia, não precisava passar, e as blusas também, só em uma bolsa. E rodei a Itália toda. Na Itália, eu tinha passado nas embaixadas, eu já tinha a carteira de professor, quando eu saí do Brasil a CAPES me deu o passaporte azul, que era especial para professores, para pesquisadores que estavam indo para o exterior, naquela época havia isso. E eu tirei no Rio. Então, com o passaporte azul eu me livrava de pagar aquela taxa de entrada nos países. O fato é que eu fui para a Embaixada Italiana e mostrei minha carteira de professor e eles liberaram todos os museus públicos da Itália. Eu não tinha que pagar nenhuma taxa, só nos privados. Aí eu visitei os Etruscos⁴² em Perúgia, eu rodei a Itália para lá e para cá o tempo todo, fui bater no Adriático para visitar Ravena e ver o túmulo de Dante e os mosaicos bizantinos. Eu tinha comprado uma máquina (fotográfica) na Alemanha e, daí em diante, eu comecei a fazer fotografia, documentário e estética. Como, por exemplo, em Lucerna, na Suíça, tem um lago lindo, azul, uma ponte de madeira do século XVI cheia de painéis de pinturas. Eu atravessei e estava na porta de uma sapataria elegante e uma freirinha olhando um sapato. Ela saiu correndo na hora em que percebeu minha mirada na máquina fotográfica: ela olhando o sapato elegante, imaginando a sandália que ela andava. Em Lucerna eu não tinha onde ficar, eu rodei o dia inteiro, quando foi à noite eu tomei um trem para Zurique, porque estava tudo cheio, era verão. Eu sei que eu rodei tudo isso e gastei o dinheiro todo.

Antes dessa viagem, eu fui à companhia de transporte e comprei a passagem [de volta para o Brasil] de terceira classe tipo C, que é um cargueiro reunido, um cargueiro que tinha também cabine, de modo que era cabine de 6 pessoas. Estava cheio de imigrantes holandeses que estavam vindo trabalhar na construção naval no Rio de Janeiro. E era um barulho danado, porque não tinha onde ficar, eu ficava lendo *Les Pensées*, de Pascal, no bar. Era a maior

⁴¹ Expressão regional, muito usada no Ceará para designar algo muito estranho ou desconhecido.

⁴² Museu Arqueológico Nacional da Úmbria, M.A.N.U., na comuna italiana de Perúgia, situada na região central da Itália.

barulheira, o pessoal dançando, bebendo chopp, com um folk danado, e às vezes lendo o romance *Sanctuaire* de William Faulkner. Eu não queria participar daquele barulho.

Na minha última semana em Paris, eu me inscrevi de novo na Casa do Brasil na Cité, que tinha um novo Diretor. Eu disse a ele: – Eu não tenho mais um tostão, eu já vendi até o meu sobretudo para pagar os meus débitos! – “E o que eu tenho com isso?” – Eu estou dizendo para o senhor que eu sou um cidadão brasileiro e estou sem dinheiro. E eu não queria simplesmente ir embora sem dar satisfação. Não tenho dinheiro para pagar o aluguel desta semana. – “Eu vou liberar você, mas não divulgue isso, porque eu não posso fazer, não é legítimo”. – Tudo bem, eu aceito a sua generosidade. No retorno, fui pegar o transporte para ir para o trem com a minha bagagem, com um bauzão de aço cheio de livro. *(Eu passei o tempo todo comprando livro. Eu passava fome e comprava livro. Perdi 12 kg. Quando eu comprei uma maquininha de escrever, através dos colegas na Alemanha, eu passei uma semana sem sair de casa. Um frio lascado, tomando café com pão duro, na pia. Esquentava o café e molhava o pão).*

Eu ia sair pelo Havre⁴³, porque eu tinha vindo pelo Mediterrâneo, por Marseille⁴⁴. Saí pelo Havre e foi bom porque eu conheci o outro lado, a Mancha e toda aquela região. O mar estava agitadíssimo, no navio todo mundo vomitando, um inferno. Eu fui logo ao médico e ele me deu uma injeção de Dramin para serenar, eu dormi dois dias.

Mais 15 dias [de viagem]. Então, eu vim por cima, peguei a Espanha, Galícia, Lisboa, onde eu não tinha passado, e o navio fica um dia, dois dias, e você fica visitando a cidade. E depois o deslocamento de volta até o Rio. Quando desci no Rio, fui falar com o Diretor do Ensino Secundário, MEC: – Eu recebi uma carta do professor Lauro, Inspetor Seccional, dizendo que o curso da Cades no Ceará vai se instalar e que ele quer que eu dê as aulas de Didática de Língua Estrangeira. Eu estou sem dinheiro para voltar para casa, porque gastei o dinheiro todinho viajando, não tenho mais um tostão! Eu queria que o senhor antecipasse parte do meu pagamento, o que eu vou ter direito, o pagamento como professor. Eu iria passar o mês de férias dando aula, que ele antecipasse a passagem. Eu sei que fiquei quase um mês no Rio batalhando para poder voltar. E aqui, a família e a namorada: – “Ele arranhou uma menina na França, não vem mais não...” e ficavam fazendo inferno comigo. Ele acabou pagando a passagem, verificou que realmente eu estava na lista, confirmou e eu vim embora.

⁴³ Le Havre, município francês, situa-se na costa do Canal da Mancha e no estuário do Rio Sena.

⁴⁴ Marseille, município do sul da França, na costa do Mediterrâneo.

Então, foi o meu primeiro contato com a Cades. O Lauro criou um entusiasmo tão grande por esse trabalho, que a equipe enorme que ele montou tinha até bispo dando aula, o Austregésilo⁴⁵, que era inteligentíssimo, da turma de Sobral; daqueles professores de Física, de Literatura, etc., do Seminário de Sobral⁴⁶. Sobral tinha os melhores padres, mais “para frente” do país. Era naquele período em que tínhamos aquela TFP, a Tradição Família e Propriedade, daquele grupo do Plínio Correia de Oliveira, da PUC de São Paulo, mas essa turma toda (do Seminário de Sobral) tinha uma posição muito aberta e o Lauro dava o maior apoio, convidando-os.

Com o trabalho na Cades do Ceará, a gente passou a ser chamada para ir dar curso em Minas Gerais e vinha gente de Minas Gerais, gente de São Paulo, e a gente ficou trocando, durante vários anos. Foi a partir dos anos 60. Eu voltei (da Europa) no final de 60, então de 61 em diante eu passei a integrar a equipe. Eu tinha terminado a faculdade [de Letras] e tinha feito vários cursos na Sorbonne. Aí eu fiz vestibular para Pedagogia, fiz novo curso e comecei a dar aula na Faculdade. Então eu fazia o curso e dava aula lá.

Mas o grupo era tão entusiasmado que tinha até um hino e um nome. Eram os *Capita Plana* em latim, os Cabeças Chatas. E um dos professores, que era músico, pegou a música do Luiz Gonzaga: “Não boto a mão em buraco de tatu, que é muito perigoso e é preciso ter cuidado! Lá dentro pode ter um cascavel, ou um urutu, esperando com um bote armado” e traduziu para o latim. A gente cantava coletivamente em coral e em latim. Virou um sucesso no país por onde andamos: os *capta plana*. A gente ia dar aula no Rio Grande do Sul, em vários lugares.

Eu fui pouco, mas participei várias vezes. Eu aproveitava as férias para fazer traduções, fazer trabalhos de pesquisa. E fui me distanciando um pouco, porque comecei a pensar no doutorado e coisas desse tipo, estudando alternativas. Em 62 eu passei um ano em São Paulo, interno no Centro de Pesquisa⁴⁷, fazendo formação em pesquisa na USP, na cidade universitária,

⁴⁵ Dom Francisco Austregésilo Mesquita Filho, membro do grupo *Capita Plana*. Falecido em 07 de outubro de 2006.

⁴⁶ Seminário Diocesano São José, ou Seminário de Sobral, fundado em 1925. Sobral é uma cidade situada no noroeste do Ceará, distando 240 Km de Fortaleza, capital do estado. Segundo Viviane Prado Bezerra (2010), a diocese de Sobral, incluindo aí a formação praticada no Seminário, acompanhou as transformações da Igreja Católica, nas décadas de 1950 e 1960, introduzindo a nova proposta de Igreja, mais próxima do povo, assumindo uma opção preferencial pelos pobres. Vivenciou a prática pedagógica no meio popular com os movimentos Ação Católica, MEB, CEBs, abrindo margem para um protagonismo popular. A face invisível dos pobres passou a configurar o “rosto de uma Igreja”, emprestando sentido vital à luta social, partindo das necessidades do povo, no âmbito da educação, saúde, trabalho, moradia, terra.

⁴⁷ Centro Regional de Pesquisas Educacionais Professor Queiroz Filho de São Paulo, CRPE-SP, criado por Lei Federal em junho de 1956 por meio de um convênio de cinco anos firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, MEC, e a Reitoria da Universidade de São Paulo, USP. Foi extinto por decreto-lei em 1974 (ARF, 2012).

com bolsa da UNESCO. Eu tive vários professores da USP e professores da Califórnia, de Paris, da Índia.

Inclusive, quando terminou o curso, fui eleito pelos colegas para fazer o discurso da turma. E eles estavam morrendo de medo porque eu era muito crítico. Eles ficavam morrendo de medo do que eu poderia dizer. As colegas paranaenses, que eram muito conservadoras, foram no meu quarto: – “Não diga nada demais, não, a gente está se despedindo”. – Por que é que vocês estão vindo aqui? Eu não falei que ia dizer nada demais, não. Mas ficou aquele medo porque já tinha havido atritos anteriores.

O Mascaro⁴⁸, que era o professor de Administração Escolar, era muito conservador e muito cheio de disciplina. Toda semana, na primeira aula, ele passava uma série de normas. Nós já éramos professores e adultos, os controles internos são muito mais importantes do que essa gestão dele de ficar disciplinando a gente. E aqui e acolá eu fazia uma molecagem com ele. Por exemplo, ele marcava que a quarta-feira à tarde era livre. Quando a gente saía ao meio-dia da sala de aula, ia para o restaurante antes de assinar um ponto dizendo o que ia fazer na tarde de quarta-feira. Eu me recusei. Eu disse: – Vou dormir. Aí ele tomou aquilo como insulto. E eu não fui dormir, fui para a biblioteca.

A biblioteca era excelente. Tinha todo o Anuário Sociológico⁴⁹ da França, todo o Anuário Psicológico montado por Piéron⁵⁰ e aqueles grandes estudiosos franceses do começo do século, estava tudo lá. Tinha até um volume dedicado pelo Pieron ao Bergson⁵¹, que eu tinha vontade de “roubar”, pela raridade. Mas não tinha coragem, não. Mas eu levava a minha maquininha e fichava aquilo que eu não tinha no Ceará. Permanecia horas, até à noite, na hora de fechar, fichando, fichando, fazendo anotações dos estudos, anotava, copiava artigo. Não tinha xerox, não tinha nada disso, máquina de calcular também não tinha. Por exemplo, quando eu fiz a minha monografia que tinha que fazer muita estatística e fazer cálculo de diferença de

⁴⁸ Carlos Correa Mascaro, professor de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Foi Diretor do CRPE-SP em dois períodos - de 10/1965 a 07/1966 e de 06/1969 a 05/1970. Segundo Arf (2012, p.144), Mascaro “foi um dos pioneiros nos estudos sobre a municipalização do ensino”.

⁴⁹ *L'Année Sociologique*, “principal revista de Sociologia da França”, fundada por Émile Durkheim em 1896 (CASTRO, 2014, p. 19).

⁵⁰ Henri Piéron (1881 – 1964), “um dos pioneiros da psicologia científica e dos maiores cultores da psicologia aplicada” (AUGRAS, 1965). Foi diretor da revista *L'Année Psychologique* de 1912 a 1952.

⁵¹ Henri Bergson (1859 – 1941), professor de Filosofia do Collège de France, dentre outras obras, autor de *Matière et Mémoire* publicado em 1896 (título em português - Matéria e Memória) e *L'Évolution Créatrice*, publicado em 1907 (título em português - A Evolução Criativa). Em 1927 recebeu o Prêmio Nobel de Literatura (Disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/henri-bergson-renova-o-conceito-de-evolucao-em-sua-obra-prima->>. Acesso em: 24 fev. 2019).

média, usei uma régua de cálculo⁵² de engenheiro. Fiquei com calo na mão de tanto fazer cálculo.

Depois daquele ponto que não assinei, enquanto eu estava na biblioteca, um rapaz, um moço muito fino, foi lá e estavam vários colegas: – “O professor Mascaro mandou chamar o senhor!” – Diga para o professor Mascaro que ele está me perturbando, eu estou estudando. A quarta-feira à tarde é livre! Nesse momento, alguns amigos ali presentes disseram: – “Você é louco? Você está mandando...” – Pode dizer para ele! Ficou todo mundo na expectativa e eu fiquei lá trabalhando. Daí a pouco o rapaz voltou: – “O professor Mascaro convida o senhor para ir até a sala dele!” Aí eu fui. Cheguei lá, ele fez que estava fazendo uma série de coisas, me deixou sentado. – Professor Mascaro, se o senhor está ocupado, me diz quando é que vai terminar, porque eu vou voltar para a biblioteca e venho quando o senhor estiver livre. Eu não vim perder o meu tempo aqui! Então ele parou tudo: – “Por que o senhor fez aquela brincadeira na assinatura?” – Porque o senhor está se excedendo. O senhor fica “passando carão” para uma série de profissionais que são responsáveis nos seus estados, são professores. O senhor tem que confiar nos controles internos de desejo de melhorar, não precisa dessas regras que o senhor fica estabelecendo.

Como naquele dia em que o senhor chegou lá na sala e veio reclamar que tinha gente com conhaque no armário do quarto. – Onde é que eu vou guardar? Perguntei na hora. Foi uma gargalhada. – O senhor empresta uma geladeira do restaurante? – “Mas por que o senhor está respondendo assim?!”, indagou ele – O senhor venha dormir aqui, que o senhor vai ver o frio que sopra do Rio Pinheiros, com essas portas de vidro. A gente não aguenta! Vai lá na cozinha do andar, esquenta café, bota conhaque e toma bem quente e pula debaixo dos panos. É para conseguir dormir, porque a gente morre de frio aqui. Ninguém está se embriagando aqui não! Então, cada coisa que ele dizia, eu dava uma resposta, e ele terminou deixando.

Quando voltei (do curso na USP para o Ceará), eu me reintegrei. Eu saí de lá engajado com a professora Aparecida Gouveia⁵³, formada em Chicago, muito competente, coordenava

⁵² As régua de cálculo são instrumentos usados para facilitar a execução de alguns tipos de cálculo, especialmente antes da invenção da calculadora eletrônica. Conforme Guimarães (2006), “as régua de cálculo nada mais são que, em última instância, tábuas compactas de logaritmos”.

⁵³ Aparecida Joly Gouveia, bacharel pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1950) e doutora pela Universidade de Chicago (1962), professora da Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP a partir de 1966. Pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro e de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) nas capitais de vários estados, “entre 1963 e 1967 coordenou grande pesquisa nacional sobre o *Ensino Médio e Desenvolvimento*, também sob o patrocínio do CBPE

um projeto nacional de pesquisa de Ensino Médio e desenvolvimento socioeconômico, com a coparticipação do Prof. Robert J. Havighurst⁵⁴ da Universidade de Chicago. O projeto se desenvolvia do Rio Grande do Sul ao Pará e eu fiquei encarregado da parte do Ceará. E a título de estar coordenando esse projeto, Aparecida Gouveia venho à Fortaleza com o intuito de me introduzir na Universidade Federal do Ceará, como de fato ocorreu. Comecei como Auxiliar de Ensino, no início da carreira, que é provisório, depois ao longo dos anos fiz concurso para Assistente, depois para Adjunto, depois para Titular. Então, já comecei a trabalhar na universidade como pesquisador, e me afastei um pouco da parte intensa que eu fazia (*antes de viajar para a França e depois que voltei*), colaborando com Lauro. Eu fui me distanciando um pouco dele, a não ser na parte dos estudos à noite, isso eu continuei. Como eu tinha estudado com Piaget, eles passaram a me perguntar...

Mas aí veio o golpe de 64 e o Lauro estava no governo de João Goulart já como Diretor do Ensino Médio, em Brasília. O Ministério (MEC) já tinha saído do Rio, estava em Brasília desde abril de 60, a Universidade (UNB) estava terminando de ser construída quando o Lauro foi chamado. Nessa época, ele me chamou algumas vezes para fazer conferência para os professores da universidade, sobre ensino moderno, sobre a linguística moderna, coisas desse tipo. Eu fui várias vezes, a gente sempre muito amigo, tocando para a frente. Era o Paulo de Tarso, o Ministro da Educação, e o Lauro era uma das figuras que mexia com tudo lá dentro e o Betinho⁵⁵, o Betinho de Minas Gerais, estava lá também, era companheiro de luta e a gente se encontrava lá.

Quando veio o golpe, aí foi um desastre. O Lauro, quando viu que iria ser agarrado, pegou a Kombi dele, ele não anda de avião, se largou de Brasília até o Ceará, quando chegou aqui, foi preso. Levaram para o quartel do 23º BC. Eu fui expulso da Universidade, mas não porque de fato eu tivesse fazendo alguma subversão, o que eu fazia era estudar e pesquisar, mas

e dos centros regionais [...] com a colaboração do Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago” (BARRETO, 1998).

⁵⁴ Robert James Havighurst (1900 – 1991), professor, físico, educador. Desenvolveu pesquisas sobre as etapas do desenvolvimento humano. Em 1940, tornou-se professor da Universidade de Chicago, no Comitê Universitário de Desenvolvimento Humano. Foi nomeado membro da *National Academy of Education* em 1965 (Disponível em: <https://www.revolvy.com/page/Robert-J.-Havighurst> Acesso em: 24 fev. 2019)

⁵⁵ Herbert José de Souza (1935 – 1997), sociólogo brasileiro, “um dos fundadores e primeiro coordenador da Ação Popular - AP, importante organização de esquerda das décadas de 1960 e 1970, [...] tornou-se, na década de 1990, personagem popular da política nacional, em consequência da projeção que obteve ao liderar a campanha *Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida*” (DIAS, 2007)

porque o professor Valnir Chagas⁵⁶, figura importante e com quem me dava bem, que era o Chefe do Departamento de Educação onde eu estava, porém mau-caráter, me denunciou no Quartel General, me usou como papel higiênico para se limpar perante os militares. Perdi o cargo, perdi o trabalho em pleno Natal, de novo. Com um filho de quase 4 anos, a Isolda⁵⁷ grávida e o Joel, de um ano e meio; e durante algum tempo eu fiquei em casa. Morrendo de pena, porque eu queria dar um velocípede para o David, que era o mais velho, sem dinheiro.

Foi um período muito chato, muito duro, triste, em casa com aquela injustiça. Aí o professor de Chicago, que era o coordenador-geral, professor Robert Havighurst, do Departamento de Desenvolvimento Humano, mandou uma carta me convidando para ir para lá, ficar durante um ano. Ele pagaria a viagem, a hospedagem na Casa Internacional e uma bolsa.

A Isolda, com a barriga por acolá⁵⁸, eu achei melhor esperar aqui que o neném nascesse, porque eu sabia das condições de Chicago, é frio que nem o cão, 27 graus abaixo de zero. Eu disse: – Eu não vou colocar a minha família lá, nem a bolsa dá para sustentar! Ela já era professora também do Instituto de Educação. Eu disse: – Você fica com as crianças? – “Fico! Vai embora daqui, aqui está muito ruim para você, eu fico com eles!”

Mas eu ainda levei 3 meses para conseguir o passaporte, na Polícia, no DOPS⁵⁹, os caras negando, e dizendo que a ordem vinha do Quartel-General. Quem me deu o meu passaporte foi o Virgílio Távora, o Governador, Coronel, porque eu fiz várias pesquisas que ele me pediu. Telefonei para ele: – Governador, eu estou há dois meses entre o DOPS e o Quartel-General

⁵⁶ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921 – 2006), bacharel em Direito, é admitido, por concurso, no magistério civil médio do Colégio Militar, em 1944. Foi um dos organizadores do Departamento Regional do SENAC no Ceará. Em 1956 foi nomeado para o Conselho Estadual de Educação do Ceará. Em 1961 foi nomeado Professor Catedrático da UFC com exercício na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi membro do Conselho Federal de Educação de 1963 a 1976. Em 1970 foi posto à disposição da UnB, como professor titular, lotado na Faculdade de Educação. Até a década de 1980 desenvolveu intensa atividade, junto ao Governo Federal, na estruturação de reformas educacionais. Dentre elas, compôs a Comissão Nacional de Implantação da reforma universitária, em 1968, e o grupo de trabalho, do qual foi relator, destinado a definir diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, de que resultou a Lei 5692/71. Aposentou-se em 1991 como docente da UnB (PINTO, 2010).

⁵⁷ Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes, uma das colaboradoras desta pesquisa, na época, casada com o professor Diatahy. Doutora em Psicologia Social pela PUC de São Paulo (1991); Especialista em Educação para a América Latina pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais São Paulo (1962); assessora do CIELA (1999-2002); consultora nas áreas de Família, Relações de Gênero e Adolescentes; Fundadora do Centro de Arte e Recreação Picapau Amarelo (1970); fundadora do Núcleo de Estudo, Documentação e Informação sobre a Mulher – NEDIM (1981-1983); Conselheira do Centro de Estudos e trabalho e Assessoria, CETRA (2016-2018); integra, como assessora, o Instituto Viva Brasil (2016-2018). Foi membro do grupo *Capita Plana*.

⁵⁸ Expressão típica cearense. O professor se refere à gravidez da esposa.

⁵⁹ Departamento de Ordem Política e Social. Conforme Heloisa Starling (2001), “até 1967, a ditadura se utilizou da estrutura de repressão já existente nos estados, mobilizando os Departamentos de Ordem Política e Social, subordinados às Secretarias de Segurança Pública” (Disponível em: <<https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/2-orgaos-de-informacao-e-repressao-da-ditadura/>>. Acesso em: 24 fev. 2019).

querendo tirar o meu passaporte e não consigo. – “O que foi que houve?!” – Eu fui expulso da universidade! – “Quem fez isso ?!” – Foi o Valnir! – “Valnir fez isso?!” Olha o comentário dele: – “Esse homem não tem consciência histórica, não? Quando isso mudar, como ele vai se explicar para os amigos? Que vergonha! Estou tomando café, venha até aqui!”

Fui e mostrei a carta do professor, em inglês. Ele leu e disse: – “Se for no Quartel-General eu não mando nada lá, porque eles estão com raiva de mim. Quando chegou a energia de Paulo Afonso, que foi um decreto de João Goulart, no meu discurso fiz um elogio ao João Goulart e os coronéis quiseram me derrubar. Não me derrubaram porque eu sou neto do Marechal que fez a Revolução de 30 e não quiseram mexer comigo, mas andaram querendo me derrubar. Lá eu não mando, não, mas na polícia...” Porque quem emitia o passaporte naquele tempo era o DOPS, não havia ainda Polícia Federal, foi criada depois. Aí ele disse: – “Vou resolver isso com o General, chefe de polícia”. Era um general subordinado a ele, já reformado. – “Eu falo com ele e ele manda expedir o seu passaporte, espere uns dias”.

Aí um dia me chamaram e emitiram o meu passaporte, mas o General comandante da região mandou me chamar, disse que queria me conhecer e veio com uma conversa meio estúpida. Ele era comandante em Minas Gerais na época do golpe, empastelou vários jornais, quebrou, bateu em gente, uma figura triste. Ele me recebeu em pé: – “Olha, eu autorizei o seu passaporte porque você vai para os Estados Unidos e lá são civilizados e lhe agarram!” Eu disse: – General, eu não necessito de seus conselhos, eu sou adulto, eu sei os meus deveres e os meus direitos, não preciso... – “Pode se retirar”. Quando eu saí, ele se virou para o ajudante de ordem, Tenente Prata: – “Não mudam não, esses comunistas!” Eu nunca fui comunista. E o pior é que o Tenente conhecia o papai, lá de Maranguape, e contou. Eu soube pelo papai. – “Você sabe o que o general disse quando você saiu ali?” – Quem foi que contou para o senhor? – “O Tenente Prata, ajudante de ordem dele”.

Quando fui receber o passaporte, estava autorizado para todos os países. O General chefe de polícia mandou pedir o passaporte. Quando viu, disse: – “Está errado, faça outro!” O passaporte que eu recebi nessa época tinha um carimbo assim: “Esse passaporte não é válido para os países da cortina de ferro incluindo Cuba!” Eu quero lá saber disso, precisava sair do país.

Aqui, durante um período anterior, 63 a 65, eu ajudei muito o Ralph Della Cava⁶⁰, historiador de Nova York, em uma pesquisa para a tese de doutorado dele. É um grande amigo, inclusive ele passou os últimos meses do período dele aqui no Brasil, lá em casa, dormindo em rede na minha biblioteca, pois não tinha mais bolsa. Eu e a Isolda transcrevendo os documentos antigos, telegramas do final do século XIX. Ficamos muito amigos.

Quando eu cheguei a Chicago, fiz um bilhetezinho para ele e mandei, dizendo: Ralph, eu vou ficar por aqui! Ele já se articulou para eu fazer uma conferência na Columbia University⁶¹. Mas foi um desastre! Quando eu estava com uma semana lá, chega um cabograma⁶². Porque, naquele tempo, o único documento rápido era cabograma. O cabograma era de casa: “Joel contraiu poliomielite ascendente, perigo de vida”. Eu gelei. Segunda-feira de manhã, depois de uma semana naquele frio, já no meu birô, sentado, trabalhando. Tentei falar com o professor Robert, ele estava em uma reunião no Departamento. Pediu que eu esperasse. Fiquei lá calado, triste, um nó na garganta. E o Joel era lindo, era louco pelo irmão mais velho, os dois se queriam um bem danado. O outro, Eduardo, ainda era um bebê, que é o que mora aqui comigo.

A mulher dele chegou [do Robert]. Os funcionários contaram e aí ela foi falar comigo: – “Professor, o que foi que houve?” – Eu recebi este cabograma! – “Robert já sabe?” – Não. Eu quis falar com ele, mas ele está ocupado. Ela foi lá, invadiu a sala: – “Robert, você está sabendo o que é?” Falou, ele suspendeu a reunião, foi de uma generosidade... Porque ele tinha gasto um absurdo comigo, com passagem aérea, com tudo. – “Você quer voltar?” Eu disse: – Eu acho que devo voltar, minha mulher está lá sozinha, com a criança morrendo, com outro no braço amamentando e o outro de quase quatro anos! Eu não tenho direito de ficar aqui, não vou ter sossego! Ele pegou o telefone, ligou para a administração da Universidade, a Reitoria: – “Faz a passagem mais rápida para Fortaleza”.

⁶⁰ Historiador e antropólogo, pesquisador do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Columbia, tendo publicado inúmeros artigos e livros sobre o Brasil. Segundo Raquel dos Santos Sousa Lima (2015), o livro *O milagre em Joazeiro*, de autoria de Della Cava, se originou da sua pesquisa de doutoramento, feita em meados da década de 1960 nos quadros do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Columbia, em Nova York. Ainda conforme a autora, na 3ª edição do livro a Apresentação foi feita pelo professor Diatahy. O entrevistado observou que a obra foi toda corrigida por ele.

⁶¹ Universidade Columbia, Nova York, EUA.

⁶² Cabograma: mensagem enviada por cabo submarino (BECHARA, 2011).

Durante a semana eu tinha conhecido o Wolmer⁶³, um matemático pernambucano, que tinha acabado de defender a tese de doutorado, e três universidades o estavam disputando, era um talento. E nós ficamos muito amigos, eu assisti a defesa de tese dele. Foi quando conheci a Xerox, era um quarto deste tamanho⁶⁴ e ele tirando cópias da tese, porque não tinha os caracteres, ele fez tudo à mão. A tese eram umas 40 páginas, ele tirou as cópias na Xerox. Depois, tinha aquele chá de tarde e ele me chamava para o Departamento Matemático. No momento da partida, eu liguei para o Wolmer, ele disse: – “Eu corro aí!” Eu joguei as coisas dentro da mala, o que pude, deixei o resto: – Fica com o resto para você, Wolmer!” Aí ele chamou um táxi e fez o cálculo: – “Pega a Freeway, a 60 milhas por hora, você vai pegar todos os sinais abertos”. Ele tinha feito o cálculo. O motorista chegou lá (no aeroporto), estava para fechar (o embarque). O Wolmer disse: – “Deixe comigo, é uma emergência!” Porque quando diz que é uma emergência, eles abrem tudo. Eu passei por outros cantos, já checaram a bagagem para todas as conexões que eu ia fazer, Miami, Caracas, Rio de Janeiro, descia no Galeão e tinha que ir para o Santos Dumont. Depois que ia para Fortaleza.

Daí em diante foi um silêncio e um sofrimento. Quando eu desci no Rio e telefonei, a Isolda atendeu chorando: “Joelzinho foi embora!” Eu caí no choro, soluçava, que vinha assim, lá de dentro, de sentimento de culpa de estar fora e não ter visto mais o meu filho! Eu passei cinco anos sem conseguir escrever, só curtindo essa dor. Mas aconteceu uma coisa boa: durante esses sofrimentos todos, o Reitor mandou me chamar e disse: – “Eu vou reparar a injustiça que fizeram com você; vou renovar o seu contrato. Mas não dê aula na área de Humanidades, eu não quero atrito com o Valnir, porque ele é todo-poderoso lá no Conselho Federal de Educação, em Brasília. Vá dar aula em outro canto”. Aí eu fui dar aula de Antropologia da Saúde na Faculdade de Medicina.

Agora, eu vou voltar para o seu interesse. No meio do grupo que estudava (Piaget, junto com o professor Lauro), tinha o Luís Alberto Santos Brasil⁶⁵, que era primo da mulher do Lauro e professor de Matemática. Coordenava o Departamento de Economia e era apaixonado pela

⁶³ Wolmer Verçosa Vasconcelos, “Em 1961, depois duma curta passagem pelo IMPA (ainda no prédio da São Clemente), seguiu para a Universidade de Chicago, onde fez o doutoramento sob a orientação de Irving Kaplansky. Depois de visitas várias e um postdoc em Cornell, em 1967 se juntou à congregação de Rutgers University então em rápida fase de crescimento” (retirado do texto de apresentação no sítio da Academia Brasileira de Ciências. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/?Wolmer-Vercosa-Vasconcelos>>. Acesso em: 24 fev. 2019)

⁶⁴ Abre os braços, como se mostrasse as dimensões de um quarto.

⁶⁵ Luís Alberto dos Santos Brasil, “graduado em Engenharia, foi professor de Matemática com contribuições publicadas sobre a Didática da Matemática segundo o ponto de vista piagetiano” (GAERTNER; BARALDI, 2014, p. 36). Foi membro do grupo *Capita Plana*.

Didática da Matemática. Escreveu um livro sobre Didática da Matemática⁶⁶ que influenciou o Hipólito e toda uma geração que passou a ensinar Matemática de outra maneira. O Luiz Alberto teve uma influência enorme sobre o ensino da Matemática e o Lauro dava corda.

Luiza, tem uma frase do Lourenço Filho, um dos maiores psicólogos de educação do país, uma figura que merece ser reestudada. Já tem muita tese sobre ele, mas ele veio jovem para cá e ficou morando perto de minha casa paterna em 22 (1922), chamado pelo Justiniano de Serpa, que foi um dos melhores governadores do Estado na Primeira República. Telefonou para o Washington Luiz, que era o presidente de São Paulo (chamava presidente na Primeira República), e disse: – “Dê-me um jovem educador que eu quero fazer uma revolução aqui!” E ele veio, casado, a mulher grávida, ficou morando em uma pensão perto da casa do papai.

Claro que eu não estava vivo ainda, mas eu sei da história dele. Eu o conheci pessoalmente. Eu conheci o Anísio Teixeira, o Darcy Ribeiro, toda essa turma, eu convivi com eles todos. Eu assisti a posse do Darcy como Ministro da Educação. Éramos grandes amigos. Ele era uma figura também. Ô mineiro inteligente e maluco, ele não tinha superego, ele confessava os pecados dele, todas as putarias que ele fez na vida.

Mas aí, voltando para o Lourenço Filho, ele diz que toda aprendizagem é *compósita*: existem a aprendizagem central e as aprendizagens concomitantes. Essa é a tragédia da Matemática, porque a aprendizagem central é o assunto que você está estudando: História, Ciências, Matemática, línguas. As aprendizagens concomitantes se relacionam com a habilidade dos professores para conquistar os alunos, ou ser odiado e viver chamando os meninos de burro como muitos professores de Matemática fazem. Vão para a pedra e enchem de equações, ridicularizam os meninos, fazem aqueles algebrismos. Aqueles livros do Farias⁶⁷, que eram estudados na escola militar, também estudei por aquela porcaria, dessa grossura, horrível, insuportável. Então, quase sempre, as aprendizagens concomitantes bloqueiam a aprendizagem central, porque se você se apaixona pelo professor, você se apaixona pela matéria e quer demonstrar que quer bem. Então, falta isso, a dimensão emocional da aprendizagem e a racional. Desenvolver o raciocínio através de provocação de problemas.

⁶⁶ Brasil (1964).

⁶⁷ O professor se refere aos livros de Sinésio de Farias. Conforme Ribeiro (2010) os livros desse autor constam entre os mais procurados para consulta por alunos, numa escola de São Paulo, entre 1942 e 1961. Apesar do direcionamento local da pesquisa, ainda segundo a autora, essa escola paulista foi reconhecida por adotar os princípios do Colégio Pedro II, à época da Reforma Capanema. É sabido que os Colégios Militares também seguiam as orientações do Colégio Pedro II, assim, muitos também adotavam essa obra

Nesta época eu traduzi “*La didactique psychologique - Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*”⁶⁸, do Hans Aebli, um suíço alemão, que trabalhou com Piaget e que pegou a teoria da gênese na criança do número, da massa, do espaço, e todos aqueles estudos de Piaget, até formar as estruturas mentais, até o raciocínio hipotético-dedutivo e tudo isso, e jogou nas disciplinas. Eu traduzi esse livro enquanto estudava em São Paulo, e levei para o Rio de Janeiro. Conversei com Anísio Teixeira solicitando que ele mandasse publicar e ele o aceitou. Na continuação, veio o tempo em que fui expulso (da Universidade) e o livro apareceu publicado na Editora Nacional com o nome de outra pessoa. Coisas da ditadura. Eu estava no Rio por essa época.

Então, me encontrei com Mário Pontes⁶⁹, jornalista do Jornal do Brasil, um escritor amigo meu, ex-militante do Partido Comunista, que já tinha abandonado o Partido há muito tempo, desde que a União Soviética começou a invadir a Hungria, a Tchecoslováquia. Ele pulou fora e disse: – “Eu não concordo com isso, é um massacre! Isso é ditadura, isso é uma merda, isso não tem nada de socialismo!” Largou tudo e com um tempo se tornou escritor conhecido. Só possuía a escola primária no interior, aprendeu várias línguas. Quando eu vi que o livro estava publicado em outro canto, liguei: – Mário, eu passei cinco meses traduzindo esse livro, à noite, até 4 horas da manhã! – “Eu passo já aí, estou saindo do trabalho aqui no Jornal do Brasil”! Aí passou, lá no Rio: – “Vamos tomar um porre juntos para comemorar!” Fomos para Copacabana, ficamos bebendo vinho e falando das misérias. Ele bebeu tanto que eu tive que levá-lo nos braços, peguei um táxi e fui deixá-lo no apartamento dele.

Mas, no fundo, eu sempre me preocupei com o ensino de Matemática, todas as vezes que eu coordenei o ginásio de Lauro de Oliveira Lima, e na faculdade também. É outro estudo, é um outro estudo. Você chega para um estudante de doutorado, uma sala de estudante de doutorado, todos zero em Matemática. Eu pego, por exemplo, a teoria da população do Malthus, e digo: – Malthus achava que tinha descoberto uma lei natural na qual a população cresce em uma equação exponencial e os bens disponíveis na terra em uma equação linear. Aí, eu fazia as

⁶⁸ Didática Psicológica: Aplicação à Didática da Psicologia de Jean Piaget, segundo Vasconcelos (1996, p.73), “traduzido no Brasil em 1971 pelo professor João Teodoro D’Olim Marote e publicado pela Companhia Editora Nacional e Editora da USP”.

⁶⁹ Mário Bezerra Pontes “nasceu no dia 28 de março de 1932, em Novas Russas, no Ceará. É jornalista, tradutor e escritor. Trabalhou em vários jornais no Ceará e no Diário Carioca no Rio de Janeiro. Entrou na Petrobras em 1959, para trabalhar na Comunicação, então chamada de Arpub – Assessoria de Relações Públicas. Com a Ditadura Militar, foi sumariamente demitido em 1967. Trabalhou na Editora Vozes e no Jornal do Brasil. Em 1977, publicou o seu primeiro livro, *Milagre na Salina*. Desde então, tem se dedicado à tradução e à literatura” (Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/pessoa/mario-bezerra-pontes-23381>>. Acesso em: 24 fev. 2019).

coordenadas cartesianas. E continuava: – No início os bens são abundantes e a população é pequena; não há problema. Com o tempo a equação chega num momento em que a curva da população bate aqui⁷⁰, é um ponto de morte, que aí começa a faltar alimento etc. Como ele era protestante e a mentalidade inglesa, então ele diz que a Divina Providência manda as doenças, as pestes, as guerras para controlar a população. E desanda com isso aí.

Mas, na hora em que eu faço um gráfico desse na pedra, os alunos já ficam olhando assim com cara de abestados⁷¹. Ou, por exemplo, eu pego um teste do Piaget e digo assim: – Represente esse cubo no terceiro quadrante. Nenhum consegue fazer, são incapazes de projetar a imagem no terceiro quadrante. É a geometria projetiva. Ou, por exemplo, coisa mais simples: – David, fulano, fulano, se eu pegar um tubo, botar uma bola branca, uma bola vermelha e outra azul, fizer uma rotação em 360 graus, em que ordem sairão as bolas? Aí ficam assim, todos parados. Não é possível, gente, é a música do Caetano Veloso. Aquela música do Caetano Veloso, em que ele fala de São Paulo e diz: o inverso do inverso, do inverso do inverso⁷². Você faz a direta, a indireta, vai lá e recompõe.

Na verdade, os professores de Matemática são responsáveis pelos desastres que estão ali, a não ser os que têm vocação e que se sustentam. Aqueles que vão fazer Matemática e terminam também professores. Alguns se tornam bons professores e outros se tornam uma repetição dessa história de ficar lá em cima, dono do assunto, e chamando os meninos de burro. Se o menino não aprender, a falha é sua. Se eles têm raciocínio normal, quer dizer, quem foi que bloqueou e de quem é a responsabilidade desse fracasso?

Nos grupos de que eu participei, o Lauro sempre levava gente boa e que ensinava por esses processos. E o Luís Alberto tinha um papel importante. Eu não sei se eu encontro o livrinho que ele fez sobre o ensino da Matemática. Talvez o Hipólito, que ensinava Matemática no colégio de Lauro, tenha um exemplar desse livro. Eu devo ter, mas agora nessa massa de 30.000 livros, eu não sei onde é que está. Isso aqui é só uma parte, esses três grandes blocos de livros que tem aí, tem outra parte lá em cima, tem várias outras estantes lá em cima, inclusive

⁷⁰ Mostra com a mão um “ponto”, que seria a interseção das duas curvas, a da população e a dos alimentos. A partir desse ponto, a curva populacional ultrapassa a de alimentos, o que, pelo estudo, significa que os alimentos não serão suficientes para a demanda populacional.

⁷¹ Expressão típica cearense. O mesmo que abestalhados.

⁷² Refere-se a *Sampa* (do disco Muito – dentro da estrela azulada, 1974), música de Caetano Veloso. A expressão que o professor destaca está no final da quarta estrofe da música: “E foste um difícil começo / Afasto o que não conheço / E quem vem de outro sonho feliz de cidade / Aprende depressa a chamar-te de realidade / Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”.

dentro do quarto, e a Zaíra⁷³ se dana, porque lá no fundo do quarto tem as estantes, mas são as estantes fechadas com as edições mais sofisticadas. Banhada a ouro e encadernações de couro.

Luiza, eu me lembro disso, que a experiência da Cades era uma experiência de entusiasmo e de equipe, havia muita colaboração. Havia até gente assim, por exemplo, que era dentista, mas dava aula de Ciências e fazia questão de participar para ajudar o Lauro. O Lauro era uma pessoa brigona e cativante, ele pegava uma caminhonete daquelas de levar menino para a escola, aquelas caminhonetes feitas aqui em Parangaba⁷⁴, que eram usadas naquele tempo, e a gente ia passar um final de semana em Paracuru, onde o sogro dele, o Alcides Santos, tinha um casarão bonito entrando para o mar. Eram duas horas de viagem.

Durante as duas horas, o Lauro discutia daqui até lá, ele levantava assim no mínimo dois problemas. Era impressionante a cabeça dele, o tempo todo fazendo provocação dizendo: – “Por que não faz isso assim?” E saía o tempo todo reformulando as coisas. E no meu ensino de Linguagem, de Português e de História e depois de outras matérias, eu fiz sempre isso, colocar os alunos para trabalhar. Levantar uma série de questões e mandar que eles pesquisassem: – Pesquisem nas fontes que quiserem, mas façam o trabalho individual. Pode até discutir todo mundo junto, perguntar um ao outro, mas na hora de redigir, faça individual. Teve uma aluna de Antropologia que copiou *ipsis litteris* o capítulo do livro do Klineberg⁷⁵, que é um grande psicólogo-social norte-americano. Ela copiou o trabalho. Como eu lia os livros, botei aspas no começo e no fim: – O capítulo do Klineberg está muito bom, eu estou esperando o **seu trabalho**. Devolvi, e disse com afeto na sala de aula, que era para ter vergonha.

Depois que o Lauro foi para o MEC eu não tive mais contato com a Cades. Quando ele se deslocou daqui, fizeram uma reestruturação, parece que criaram uma Inspeção Regional e eu acho que burocratizaram muito. O Lauro era um antiburocrata, e era o homem da inovação. E da molecagem também. Quando chegavam aqueles livros que o Ministério comprava, como por exemplo, a Física do Blackwood (era um livro desta grossura⁷⁶, moderníssimo, cheio de exemplos, uma maravilha), chegavam os estudantes do Liceu: – “Professor, tem aquela Física

⁷³ Zaíra Ary, atual companheira do professor Diatahy.

⁷⁴ Bairro de Fortaleza.

⁷⁵ Otto Klineberg, professor da Universidade de Columbia, foi professor da Universidade de São Paulo, foi professor em Paris, e era autor de excelente obra *Psicologia Social*, em dois volumes.

⁷⁶ Faz um gesto com a mão, afastando os dedos polegar e indicador, com uma abertura de aproximadamente oito centímetros.

do pau preto?” E ele: – “Deixa de putaria⁷⁷ aqui, que esta é uma instituição séria”. E ia buscar, distribuía com eles. Até as freiras eram loucas com ele, porque ele fazia um rebuliço. Quando perguntavam: – “Como foi que aconteceu isso, Lauro?”, ele dizia: – “Quando comecei a ensinar, cometi todos os erros, até dar murro em aluno. Fiz tudo que era errado, aí comecei a me arrepender e a revisar minha atitude”.

Ele passou vários anos com raiva de mim, eu não sei por que, uma fofoca, talvez. Pode ser, também, porque minha tese de doutorado foi sobre Piaget. Eu mandei para Piaget, está lá nos arquivos dele, que me mandou uma carta. Não sei se era ciumeira edipiana de pai que “perdeu” o filho, que cresceu e estava autônomo. O fato é que todas as vezes que eu ia ao Rio, eu passava na casa dele, visitava. Mas aquela hostilidade, eu saía de lá com azia. Ficava me hostilizando e dizendo piadas, sobretudo a Elizabeth⁷⁸, a mulher dele, que era ciumenta como um todo. Tinha ciúmes até dos amigos do Lauro. O Gui⁷⁹, irmão dele, que era um amigo querido, a gente ensinou junto durante não sei quantos anos, era economista rural e morava no Rio, disse: – “Porra, Diatahy, esse cara está ficando neurótico, você vai lá só para sofrer, para sair de lá amargurado, não vai lá mais, não. Eu também não vou, sou solidário com você, eu não admito essas agressões que ele lhe faz”.

Então fui me afastando, me afastando. Houve um tempo em que ele veio por aqui, veio visitar e nós, os amigos, fizemos um jantar para ele. Eu fiquei na outra ponta da mesa, com vários professores, amigos do tempo dessas lutas todas, de Cades e tudo. Aí ele me pegou para Cristo e ficou massacrando. A ponto do Evaristo⁸⁰ dizer: – “Lauro, você está enchendo a paciência da gente, deixa o Diatahy em paz, que diabo de ciumeira você tem com ele? Diatahy não é mais o seu filho, não!” Fez uma psicanálise dele. Aí ele se calou e eu fui embora. Fui embora amargurado: – Puta merda, a gente vai alegre de se rever e esse cara trata a gente desse jeito!

Depois que saiu da prisão, começou a organizar as escolas lá no Rio de Janeiro. Começou a crescer lá e a dar cursos pelo Brasil inteiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, por toda a parte, sobretudo com técnica de grupo. Ele publicou um livro sobre as técnicas modernas do

⁷⁷ Essa expressão é bastante usada pelos cearenses como sinônimo de confusão ou de brincadeira excessiva.

⁷⁸ Maria Elizabeth Santos de Oliveira Lima, esposa do professor Lauro.

⁷⁹ João Gui de Oliveira Lima “foi alto funcionário da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, SUDENE, e diretor do Instituto Agrônomo de Pernambuco no governo de Miguel Arraes” (BELLO, 2010, p. 19).

⁸⁰ Evaristo Linhares Lima foi membro do grupo *Capita Plana*. **Nota do entrevistado:** Professor e amigo.

ensino secundário⁸¹, eu dei um texto que ele gostou muito e anexou como apêndice do livro. E os anos foram se passando. Há alguns anos ele fez dois congressos⁸². No segundo ele me convidou, um Congresso Internacional. Veio gente de toda parte do mundo, estudiosos de Piaget da África do Sul, da Inglaterra, da Alemanha, da Suíça. Eu fiz uma das conferências de abertura, no RioCentro. Aquele auditório imenso, uns setecentos professores de toda parte. Quando terminei a conferência, a Luci Banks⁸³, professora de linguística da Unicamp, me procurou e disse: – “Diatahy, eu gostei muito da sua conferência, você me cede? Vou pegar as melhores e publicar em um livro”. Ela publicou *Percursos Piagetianos*⁸⁴, uma coisa assim.

O Vonèche⁸⁵, coordenador dos Arquivos de Piaget, um pesquisador sério de Genebra, estava lá. Ia fazer uma conferência e faltou alguém para traduzir. O Lauro me pediu: – “Diatahy, eu estou aperreado. A pessoa [o tradutor] não veio, você vai para a mesa, você traduz?” – Vou. Ele ficou sentado assistindo e eu me sentei com Vonèche e fui traduzindo a conferência. Vi que o pessoal ficou muito calado e comecei a levantar questões. Traduzia o que ele falava, traduzia para ele o que o pessoal falava. Quando terminou, ele [o professor Lauro] pegou na minha mão: – “Vem cá! ‘Bora ali comigo!” Chegou no balcão: – “Eu quero dois cafés!” E me disse: – “Vira de frente para mim” Eu virei: – “Ô primo porreta!” E me abraçou. Foi o reencontro. Depois desses anos todos de hostilidade, ele ficou entusiasmado com a minha participação, aí: – “Ô primo porreta!” Deu-me um abraço assim, bem forte, e tomamos café juntos. E eu fiquei até o fim [do congresso].

⁸¹ O livro *A Escola Secundária Moderna* (LIMA, 1962) tem três apêndices: 1) Uma Escola Secundária Popular; 2) Uma Escola Secundária Popular de base profissional e 3) Características fundamentais da organização realista (moderna) do processo educacional em comparação com o da escola tradicionalista. Este último traz a observação, logo após o título: “Com a colaboração do Prof. Eduardo Diatahy B. de Menezes”.

⁸² Vasconcelos (1996, p.81) assevera que “durante os anos oitenta, Oliveira Lima organizou, no Rio de Janeiro, três congressos piagetianos: 1º Congresso Brasileiro Piagetiano (1980), 2º Congresso Brasileiro Piagetiano (1984) e 1º Encontro Internacional de Educação Piagetiana (1984). Este último contou com a presença de mais de três mil participantes”.

⁸³ Luci Banks-Leite, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; bacharel e licenciada em Educação (Universidade de São Paulo); graduada em Psicologia (Université de Genève); mestre em Psychologie Génétique et Expérimentale (Université de Genève); D.E.A. en Sciences du Langage (Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales); doutora em Linguística (Universidade Estadual de Campinas). Estágios de pós-doutorado (CAPES/MEC) nas Universidades de Paris V e de Paris XIII (<http://lattes.cnpq.br/6096748963079181>). Currículo atualizado em 06 abr. 2018.

⁸⁴ Banks-Leite (1997). Becker (1998), em sua resenha, afirma que, no texto do professor Diatahy, publicado nesse livro, ele convida o leitor a estudar Piaget como sociólogo, “como alguém que não apenas levou em conta o social na sua epistemologia genética, mas que trouxe significativas contribuições à teoria sociológica de nosso século”.

⁸⁵ Jacques Vonèche, Professor da Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (Université de Genève), onde também coordena os Arquivos de Jean Piaget, e é autor de vários livros sobre Piaget.

Depois ele teve uma série de problemas. Fez uma casa grande, na Barra da Tijuca, a Elizabeth tinha morrido, ele estava solteiro, tinha umas namoradas... Ele sempre foi muito namorado. E de alguma maneira, psicologicamente, ele estava casado com a mais velha, a Ana Elizabeth, que tem o nome da mãe. Dominou o pai o tempo todo, até o fim. E isso não era bom, porque ela vigiava tudo. Mas eu sempre ia lá. Ia com o Gui e a gente ficava a tarde toda na beira da piscina, conversando. O Tarcísio⁸⁶, irmão dele, que também era muito político, aparecia por lá. O Tarcísio tem uma memória política da República impressionante, a gente ficava ouvindo as histórias, porque ele foi Chefe de Gabinete de vários ministérios.

Os últimos anos do Lauro eu convivi com ele amigavelmente. Quando ele morreu, a gente fez uma missa aqui, publicamos uma página inteira do jornal com o depoimento da Luiza (de Teodoro Vieira), da Iracema⁸⁷, da Esterzinha⁸⁸ que ensinou muito na escola dele. Eu botei uma frase que ele gostava de dizer no título do arquivo que escrevi: *Professor não ensina, professor ensina o aluno a aprender*⁸⁹. No colégio (Agapito dos Santos) o ícone era O Pensador, de Rodin, com uma frase do Montaigne escrita no francês clássico no século 16: *Eu prefiro uma cabeça bem-feita do que uma bem cheia*.

Eu não sei como é o colégio hoje, porque passou por vários outros donos, mas deve ter se tornado uma escola tradicional como outra qualquer que prepara para vestibular. Fechou? Eu ainda cheguei a fazer uma conferência lá, que me pediram, anos atrás.

Mas, Luiza, você conseguiu o quê, por aqui, com as entrevistas, com as várias coisas? Porque muita gente já morreu. Eu sou um dos últimos *abencerrage*⁹⁰ da Batalha de Alcobaca. Isolda era louca pelo Lauro. Ele também queria muito bem a ela. Ela é a mãe dos meus filhos. Mas decidi sair de perto de mim no tempo dos movimentos feministas. Eu penso que depois se arrependeu. Digo isso sem nenhuma pretensão, mas ela procurou se reaproximar. Como eu

⁸⁶ Tarcísio de Oliveira Lima “foi Chefe de Gabinete do Ministro de Trabalho, na gestão de Delfim Neto, e Secretário do Instituto dos Bancários durante dez anos” (BELLO, 2010, p. 19).

⁸⁷ Iracema Oliveira Santos, professora da UECE, foi Pró-Reitora de Graduação na gestão do Reitor Perípedes Franklin Maia Chaves, 1988 a 1992. Foi membro do grupo *Capita Plana*. Faleceu em julho de 2017 (Disponível em: <<http://pisosalarial.blogspot.com.br/2017/07/nota-de-pesar-professora-iracema.html>>. Acesso em 24 fev. 2019).

⁸⁸ Ester Barroso, citada em Bello (2010).

⁸⁹ Menezes (2007).

⁹⁰ Membro da tribo Moura que dominou Granada no séc. XV. Último *abencerrage*: último defensor, derradeiro paladino de uma ideia.

não guardei ressentimento... E tem os filhos, são muitas questões em comum que a gente tem que discutir, não adianta o casal se hostilizar.

O Hipólito Peixoto, se você tiver informações sobre ele, o e-mail, o telefone, eu gostaria de voltar a ter contato com ele. Está em Chicago? Nesta época é frio como um todo.

Tinha também um professor de música que eu nunca mais vi, que a gente pegava os meninos (alunos do Agapito), ao invés de ficar fazendo vários recreios, a gente fazia um recreio no meio para eles correrem, brincarem, cansarem. Antes de entrar para a sala de aula, a gente os levava para um galpão grande e esse professor de música puxava as notas em uma flautinha e a gente cantava Cisne Branco, alguma coisa assim que entusiasmava. Aí os meninos se acalmavam e a gente ia para a sala de aula. Chegava na porta e dizia assim: o último que entrar leva joelhada. E eles corriam... Eu não me lembro do nome desse professor, mas era uma figura maravilhosa. Ele ajudava, sabia do valor pedagógico do que estava fazendo.

O Ubirajara se aposentou, ficou morando em Brasília. Porque depois de Chicago, quando ele veio direto, veio para cá e foi Pró-Reitor. Depois, foi eleito diretor científico do CNPq e eu sempre o visitava em Brasília, pois eu tinha bolsa do CNPq e fui assessor durante alguns anos. Ele casou-se com a Emília, que é da família Barroso, que tinha vários professores. A Ester, que ensinava no Agapito, era professora de Alfabetização, e os outros, o Francisco⁹¹, que era médico, irmão da Ester, ensinava Ciências. As aulas de Ciências dele eram um amor!

Eu saía com Francisco pela Rua 24 de maio⁹² e a gente entrava no Agapito pelas costas, pelo pátio. No meio da rua ele ficava saltando e agarrando folha: – O que é, Francisco? – “Eu vou mostrar a classificação de folhas para eles”. Chegava e botava (as folhas) em cima da mesa. Lá era um dos poucos colégios que tinham uma sala inteira de Ciências. Tanto que quando os colégios iam ser aprovados, pediam emprestado, levavam, aprovavam e depois traziam de volta.

Este assunto é para a sua tese? Em Educação? Mas onde, em Belo Horizonte, na Federal⁹³? Eu conheço um pouco a Federal porque eu fui muito lá fazer conferência, tive algumas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais, se realizaram

⁹¹ Não encontrei referências sobre esse professor.

⁹² **Nota do entrevistado:** Rua 24 de maio, no centro de Fortaleza, onde nós morávamos. Passava nos fundos do Colégio Agapito dos Santos.

⁹³ Refere-se à UFMG.

muito em Belo Horizonte. O Renato⁹⁴ e a Paula⁹⁵, dois colegas do nosso tempo de doutorado em Paris, quando voltaram, foram para Belo Horizonte. Depois foram para São Paulo. Ele está na USP, ela está na Unicamp, ou o contrário, ele está na Unicamp e ela está na USP. Eu ia muito lá (Belo Horizonte) e me dava muito com o pessoal da área de política, de história, o Iglesias⁹⁶, toda aquela turma. Eles tinham bons professores.

E um ex-beneditino, Pierre Sanchis⁹⁷, que se tornou antropólogo, grande amigo que fez uma tese de doutorado em Portugal sobre a religiosidade popular, um grande antropólogo, eu ia muito lá para conversar com ele. Depois eu perdi contato.

Eu sei que depois do golpe, depois que o Lauro foi preso e saiu do quartel, foi chamado para depor lá (em Brasília), o Inquérito Policial Militar do Ministério da Educação. Aí ele começou a escrever livros sobre a experiência dele. Publicou não sei quantos livros nessa época e, às vezes, eu escrevia, comentava os livros dele.

Uma coisa que ele dizia era assim: – “Diatahy, vem embora! Vem embora porque aí você espera 10 meses por uma ideia nova, e aqui a gente tem 10 ideias novas por semana. Quem fica aí, fica sob suspeição de debilidade mental!” Eu dizia: – Lauro, eu não saio daqui por uma questão de gratidão, porque em 66 eu perdi a visão, descolamento duplo de retina, foi o que inclusive ajudou o meu retorno à Universidade. Lá fizeram uma grande coleta de doações espontâneas, me deram uma ajuda enorme, eu jamais teria condições de viajar para Boston para recuperar a minha visão. Perdi o olho direito, fiquei todos esses anos trabalhando, sobrecarregando um olho só, todo remendado de cinco cirurgias que eu fiz. Aí eu disse a ele: – Se eu estivesse morando em Brasília ou no Rio, dificilmente teria escapado. Ou em São Paulo, porque eu fui convidado também pela Carolina⁹⁸ para ensinar lá. Passei um ano praticamente

⁹⁴ Renato José Pinto Ortiz, graduado em *Sociologie* - Université de Paris VIII (1972), mestre em Sociologia- École des Hautes Études en Sciences Sociales (1972) e doutor em Sociologia/Antropologia- École des Hautes Études en Sciences Sociales (1975). Professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/colaboradores/sociologia/494/renato-jos%C3%A9-pinto-ortiz>>. Acesso em 24 fev. 2019).

⁹⁵ **Nota do entrevistado:** Paula Montero, que foi esposa de Renato, é Professora da USP.

⁹⁶ Francisco Iglesias (1923 – 1999), professor emérito da UFMG.

⁹⁷ Joseph-François-Pierre Sanchis, nasceu em Perpignan, França, em 16 de dezembro de 1928, falecendo em Belo Horizonte, Brasil, em 07 de maio de 2018.

⁹⁸ **Nota do entrevistado:** Carolina Martuscelli Bori (São Paulo, 4 de janeiro de 1924 — São Paulo, 4 de outubro de 2004) foi psicóloga brasileira, pesquisadora na área de psicologia experimental. Professora Emérita da USP, foi Vice-Presidente da SBPC. Grande amiga.

sem fazer nada, sem poder ler, me recuperando, ouvindo rádio, esperando que a Isolda chegasse do trabalho para ler à noite para mim.

E o Ralph Della Cava, que estava escrevendo a tese dele, estava sendo ameaçado de ser expulso se não terminasse a tese, era assistente, ou defendia ou saía da Columbia, pegou o Buick⁹⁹ velho que o pai lhe deu, pediu emprestado dinheiro no banco, comprou quatro pneus e foi me buscar em Boston. A mim e a Isolda. Seis horas de viagem até *Upstate New York*, aquela parte da montanha de Nova York, não tem nada a ver com a cidade, uma parte alta do estado. Levou-nos para uma região de ucranianos, pois a mulher dele é imigrante, a mãe é do tempo da extradição russa e ela veio criança. A casa era toda de madeira, uma pousada. Ele sustentou a mim e a Isolda durante a semana inteira. Passava o dia trancado escrevendo a tese, só queria conversar de noite, por volta das seis horas. Como era verão, o sol ficava até nove, dez horas (da noite) e a gente ia passear naqueles campos de trigo. Somos amigos há mais de cinquenta anos.

Há três anos eu passei quatro meses trabalhando doze horas por dia, revisando a tradução do livro dele, comparando o original em inglês com as duas edições brasileiras, frase por frase. Enchi dois blocos de anotações, mandamos para a Companhia das Letras, eles tiraram uma edição¹⁰⁰ linda! Quando eu terminei, o Ralph disse: – “Faz uma apresentação!” Eu fiz a apresentação, ficou bonito o livro, uma edição belíssima. Não cobre nada da editora e nem de ninguém, eu fiz por amor. E ele aproveitou, no dia do lançamento aqui, fez uma longa declaração de amor. Até hoje somos amigos.

Nós conseguimos uma bolsa com a Fulbright¹⁰¹ e eu o convidei. Ele passou um ano aqui, dando aula na Pós-Graduação de Ciências Sociais. O Ralph é uma figura. Na minha época em Chicago, ele tomou um susto quando ligou para mim (em Chicago) e disseram que eu tinha viajado: – “Mas não é possível, ele chegou, eu estou aqui com o convite!” Ele ficou louquinho sem saber como se comunicar e eu no avião, voltando para o Brasil. Eu ainda passei um telegrama de Miami para ele: Ralph, pelo amor de Deus, pergunte aí na medicina de Nova York

⁹⁹ Uma das mais antigas marcas de carro americanas, atualmente pertence à General Motors.

¹⁰⁰ Como citado anteriormente, é a 3ª edição do livro *O milagre em Joazeiro*.

¹⁰¹ Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, criado em 1946, por lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. A Fulbright oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores que queiram fazer a diferença em suas comunidades por meio da pesquisa e do conhecimento (Disponível em: <<https://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em 24 fev. 2019).

se existe salvação para o meu filho. Estou voltando para o Brasil. O telegrama só chegou depois que ele estava se comunicando e eu estava nos voos.

Mas o Lauro escreveu muito, semanalmente, no Jornal *O Povo*. Artigos altamente críticos que levantavam muita dissensão contra ele, nesse período de Cades. Eu acho que ele assinava por pseudônimo, Kleber Santos. Se você procurar nos arquivos do povo você encontra, porque eles têm tudo.

Quando ele estava preso no quartel do 23º BC, eu peguei uma pasta e juntei umas cinquenta crônicas do Carlos Heitor Cony. O Cony matava a gente de rir. Naquele tempo, era a única coisa que a gente podia fazer diante dos militares, com aquela intolerância deles. Guardei essa pasta e entrei no quartel no peito. Resolvi me arriscar. Eu conheço o quartel, fiz o serviço militar lá, no Quartel General. O oficial mandou o rapaz apresentar a arma e eu disse: – Pode baixar, eu não sou oficial. – “E o senhor está querendo o quê?” – Eu quero visitar os presos políticos. – “O senhor é parente de algum?” – Não, mas sou amigo de vários. – “O senhor quer que mande acompanhá-lo? Eles estão lá na segunda companhia!” – Não, eu sei onde é, eu fiz o serviço militar aqui. Subi, cheguei lá me sentei na calçadona e passei a tarde conversando com ele e contando as piadas que estavam circulando e dei a pasta para ele de presente.

No inquérito dele aqui, o coronel que o inquiriu, que era o chefe geral dos IPMs, quando terminou uma tarde inteira de inquéritos, olhou para o Lauro e disse: – “Professor Lauro, espero, quando isso mudar, que o senhor me trate com o mesmo respeito que eu tratei o senhor!” Porque houve um diálogo tão intenso dos dois, que o coronel falou isso para ele.

E quando eu fui responder ao Inquérito Policial Militar, no 23º BC, depois do Lauro, passei também uma manhã inteira. O Coronel disse assim: – “O que tem esse homem que vêm cinquenta pessoas denunciá-lo e sessenta defendê-lo?” Eu disse: – coronel, um líder é isso, divide. Ou você fica a favor, ou você fica contra. Ele é um líder intelectual, ele não tem nada de subversivo nem coisa nenhuma, o Lauro é um democrata, ele não está pensando em pegar em arma, nem nada disso.

Foi a mesma coisa comigo. Eu cheguei lá, o coronel me deu um texto, que tinha vindo de Paris, dos estudantes. Eu estava sendo acusado de ser o mentor intelectual desses estudantes. – Não conheço ninguém a não ser um ou dois nomes desses que foram meus alunos e que estão estudando fora, mas eu não tenho nada a ver com isso! Posso ler? Ele permitiu. Peguei o texto, grande, comecei a ler e tinha várias partes assinaladas. Era uma conclamação a pegar em arma para derrubar a ditadura.

Quando eu terminei, olhei para o coronel e disse: – Quem foi que assinalou? Ele disse: – “Fui eu”. – Está muito bem assinalado, os trechos fundamentais... Fiz um elogio a ele para estabelecer um diálogo cordial. – Mas me diga uma coisa, o senhor acredita nisso aqui? Isso é coisa de adolescente, eles estão brincando de bandido e de mocinho, quem tem as armas são vocês, vocês botaram o tanque na rua e deram o golpe, eles não têm o poder de derrubar coisa nenhuma. O senhor é pai? – “Sou”. – Então o senhor é educador como eu. Tem que ter compreensão, isso é entusiasmo de adolescente. Eu não daria nenhuma importância.

Ele, então, fez uma série de perguntas: – “O que o senhor acha da revolução?” – Não, revolução não, revolução é outra coisa. Vocês deram um golpe, vocês derrubaram um presidente constitucionalmente eleito botando os tanques na rua. É como o menino rico que é dono da bola, dono do terreno, o time dele está perdendo, ele tira a bola. Foi isso que vocês fizeram. Ele olhou para mim e riu: – “Mas o que é que o senhor acha?” – Eu não concordo! A minha consciência é democrática, eu acho que qualquer general pode ser presidente da república, mas tem que se reformar. Não pode ser como general, porque não é papel dele. O papel dele como oficial é o Exército. Ele tem que se candidatar e ter votos. A origem do poder é a soberania popular, é o voto. Fora disso, é revolução ou golpe. Eu espero que vocês aprendam com a experiência e mudem. Mas eu não vou pegar em armas não, a minha arma é a minha palavra, é falar na sala de aula e esclarecer os meus alunos. Mas não estou conclamando ninguém a pegar em arma, eu nem penso nisso, porque eu acho uma estupidez.

Quando terminou tudo, ele disse: – “Eu já percebi que a denúncia contra o senhor é inveja. Vem gente aqui denunciar os colegas para pegar os cargos, está cheio dessa canalhice dentro da Universidade. O senhor não fale nada lá fora, mas meu relatório vai ser favorável!” Eu apertei a mão dele e fui embora. Isolda ficou rezando em casa sem saber se eu voltava. Muita gente não voltou.

REFERÊNCIAS

ARF, F. A. **Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon**: contribuições dos assistentes de cátedra de José Quirino Ribeiro para a administração escolar no Brasil. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

AUGRAS, M. Henri Piéron (1881-1964). In: **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 17, n. 2, p.123-124, 1965. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/15084/13976>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BANKS-LEITE, L. (org.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e Contextos**: um esboço da Cades na história da educação (matemática). Blumenau: Editora da FURB, 2013.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Formação de professores (de Matemática): textos e contextos de uma Campanha. In: **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v. 20, n. 1, p. 28-38, 2014.
- BARRETO, E. S. S. Em memória da Professora Aparecida Joly Gouveia. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200013>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- BECHARA, I. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BECKER, F. Percursos Piagetianos. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BELLO, J. L. P. **Lauro de Oliveira Lima**: um educador brasileiro. São Paulo: Clube de Autores, 2010.
- BEZERRA, V. P. A igreja está ao lado da libertação: experiências de uma pastoral popular no contexto da ditadura militar no Ceará. In: **Revista Historiar**. Sobral: UVA, v. 2, n. 2, pp. 79 a 95, 2010.
- BRASIL, L. A. S. **Estudo dirigido de Matemática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- CASTRO, C. **Textos básicos de Sociologia**: de Karl Marx a Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2014.
- DIAS JUNIOR, A. C. **A sociologia política de Raymond Aron**. 2013. 570 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2013.
- DIAS, R. B. A história da ação popular nas memórias de Herbert de Souza. In: **Diálogos**. Maringá: DHI/PPH/UEM, v. 11, n. 3, p. 163-198, 2007.
- GONÇALVES, M. **A teoria da história de Raymond Aron para além do Reno**: “Découverte de l’Allemagne”. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de História. Goiânia, 2018.
- GUIMARÃES, A. M. (org.). Calculando áreas, construindo tabelas e transformando produtos em somas: o que isso tem a ver com os logaritmos? In: **Proposta de Oficina à Distância**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: <<http://homepages.dcc.ufmg.br/~angelo/OficinaMAT/OficinaMat.html>>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- LIMA, R. S. S. O livro que quase não foi escrito: revisitando o *Milagre em Joazeiro*. In: **Revista História**. São Paulo: USP, n. 172, p. 427-436, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/89564/pdf_30>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- MATOS, Pedro Gomes. **Capistrano de Abreu**: vida e obra do grande historiador. Fortaleza: A. Batista Fontenele, 1953.
- MENEZES, E. D. B. Professor não ensina, ajuda o aluno a aprender. In: **Jornal O Povo**. Fortaleza, CE, p. 5 - 5, 10 abr. 2007.
- PINTO, A. G. T. Valmir Chagas. In: **Coleção Educadores**. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

RIBEIRO, D. F. C. Os livros didáticos de Matemática consultados por alunos e professores dos cursos Clássico e Científico 1942 – 1961. In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Salvador, BA, 7 - 9 jul. 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/EX/T6_EX2038.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Introdução ao Pensamento de Georges Gurvitch**. Curso de Sociologia e Política, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade de Minas Gerais, 1960. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/gurvitch.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

A entrevista que realizaremos tem por finalidade a coleta de dados para a tese de doutorado que será desenvolvida por Luiza Santos Pontello junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora Dra. Maria Laura Magalhães Gomes.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir de depoimentos e também de documentos escritos, a história das ações de formação de professores de Matemática pela Cades, no Ceará, nas décadas de 1950/1960. Esse objetivo deve estar claro a todos os entrevistados.

Assumindo como base metodológica a História Oral, ressaltamos que, com os depoimentos, pretendemos: conhecer e analisar as ações de formação de professores desenvolvidas pela Cades; produzir fontes históricas sobre o contexto e sobre as ações dos cursos ofertados pela Cades no Ceará para a formação de professores de Matemática, usando narrativas de pessoas que participaram dessas ações; buscar compreender a relevância dos cursos da Cades nos contextos educacional, histórico e geográfico investigados; investigar a estrutura de funcionamento dessas ações formativas, bem como suas bases legais; conhecer e analisar as trajetórias de formação e docente de professores participantes desses cursos; identificar as possíveis repercussões dessas ações de formação na constituição de grupos de estudo e pesquisa sobre o ensino da Matemática no Ceará.

O procedimento metodológico a ser adotado terá diversas etapas, cujos registros serão disponibilizados na íntegra a cada entrevistado: a gravação do áudio da entrevista, a transcrição literal do que foi dito, a textualização (edição do texto). Esses três documentos serão entregues ao entrevistado para que dê sua aprovação ou proponha adequações, inclusões e/ou exclusões, mediante sua assinatura de uma carta de cessão de direitos dos documentos produzidos.

O entrevistado terá plena liberdade para, se desejar, restringir a utilização e/ou divulgação do áudio/visual resultante da entrevista. O material produzido na entrevista e a partir da entrevista será arquivado na residência da pesquisadora, situada na rua Pequi, 26, bairro Santa Rita de Cássia, Sete Lagoas, MG, e ficará sob sua responsabilidade, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistadora e entrevistado (via carta de cessão de direitos), o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito dessa fonte historiográfica.

Neste ensejo, agradecemos desde já a participação de cada colaborador.

Belo Horizonte, 01 de agosto de 2017.

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
Professora-orientadora

Luiza Santos Pontello
Pesquisadora

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA O ENTREVISTADO

Caro(a) colaborador(a),

Como já adiantei no primeiro contato que tivemos, o tema da minha pesquisa são as ações da Cades no Ceará, especialmente aquelas que contribuíram com a formação de professores e de professores de matemática. Relaciono, a seguir, alguns aspectos relevantes sobre os quais gostaria de conversar:

Sobre você:

- Fale sobre sua formação, sua experiência profissional e sua relação com a Cades.

Sobre a Cades:

- Fale sobre a Cades: as ações que você sabe que eram desenvolvidas por ela no Ceará; as pessoas que dela participavam como profissionais e como alunos; os impactos sociais, culturais e educacionais que você se lembra terem sido causados pela presença da Cades no Ceará; as ações que eram desenvolvidas a partir dela; a participação, ou não, de instituições educacionais, de gestão da educação ou outras, nos processos coordenados pela Cades; e o que mais julgar relevante dizer sobre a Cades.

Sobre a formação de professores de matemática:

- Fale sobre a formação de professores de matemática: orientações recebidas para atuar com as turmas de matemática; métodos usados nas aulas; principal enfoque nos conteúdos; material usado na preparação das aulas; outras questões que julgar importantes ou interessantes.

Sobre os contextos social, cultural, histórico, educacional da época:

- Fale sobre os contextos citados: políticas públicas para a educação; objetivos para o ensino secundário; cultura cearense; aspectos sociais à época dentre outros.

Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DO ENTREVISTADOR

ROTEIRO PARA O ENTREVISTADOR

A seguir, relaciono alguns aspectos que serão utilizados na elaboração de questões dos roteiros individuais das entrevistas e diálogos com os depoentes. Observo, porém, que, dentre esses, os aspectos a serem focalizados em cada roteiro individual serão escolhidos em função da relação do entrevistado com as ações formativas da CADES, ou seja, se foi professor, aluno ou funcionário.

- Formação acadêmica;
- Experiência profissional;
- Relatar como tomou conhecimento da CADES e suas ações;
- Período/tipo de vínculo com a CADES;
- Disciplinas ministradas/cursadas; atividades desenvolvidas;
- Metodologias das aulas;
- Bibliografia/material usado;
- Descrever os alunos/colegas de curso no período de atuação/estudo;
- Descrever como foi a escolha por fazer cursos na CADES e que cursos fez;
- Caracterizar a estrutura curricular do curso e em que espaço físico ocorreu;
- Descrever a continuidade da sua formação e relacione-a, se possível, com a formação obtida na CADES (cite se fez exame de suficiência à época);
- Relatar, se for o caso, os materiais produzidos pela/para a CADES com os quais você teve contato;
- Descrever, se tiver conhecimento, a relação da CADES com as secretarias municipal e estadual de educação;
- Avaliar a importância da CADES para a sua formação.
- Avaliar a importância da CADES para a sua cidade/região/estado.

APÊNDICE 5 – CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, HIPÓLITO PEIXOTO DE OLIVEIRA, RG nº 98002006279, declaro ceder a Luiza Santos Pontello, RG nº 93002088282 SSPCE, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 17 de agosto de 2017, com duração de 50 minutos e, também, os direitos sobre a transcrição e a textualização (a mim apresentadas e por mim conferidas e validadas) do referido registro oral, para utilização em sua pesquisa de doutorado.

Declaro estar ciente que os conhecimentos resultantes desta pesquisa, serão publicados em uma tese de doutoramento, bem como em artigos a serem submetidos a revistas especializadas, congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. E, nesse sentido, concordo que a transcrição e a textualização da entrevista por mim concedida sejam utilizadas, em parte ou integralmente, também nesses artigos.

Declaro, ainda, que o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e poderá ser utilizado em outras pesquisas de natureza educacional, desde que tal utilização seja por mim autorizada e que esses futuros projetos sejam aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), bem como outras instâncias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por fim, declaro autorizar a divulgação do meu verdadeiro nome tanto na tese de doutoramento quanto nos artigos oriundos dela.

Este documento será assinado em duas vias, em que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

NOME COMPLETO: Hipólito Peixoto de Oliveira

LOCAL E DATA DA CESSÃO: Foz de Iguaçu, 14 out. 2018


ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA


ASSINATURA DA PESQUISADORA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, MARIA ISOLDA CASTELO BRANCO BEZERRA DE MENEZES, RG nº 93002668780, declaro ceder a Luiza Santos Pontello, RG nº 93002088282 SSPCE, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 23 de agosto de 2017, com duração de 35 minutos e, também, os direitos sobre a transcrição e a textualização (a mim apresentadas e por mim conferidas e validadas) do referido registro oral, para utilização em sua pesquisa de doutorado.

Declaro estar ciente que os conhecimentos resultantes desta pesquisa, serão publicados em uma tese de doutoramento, bem como em artigos a serem submetidos a revistas especializadas, congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. E, nesse sentido, concordo que a transcrição e a textualização da entrevista por mim concedida sejam utilizadas, em parte ou integralmente, também nesses artigos.

Declaro, ainda, que o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e poderá ser utilizado em outras pesquisas de natureza educacional, desde que tal utilização seja por mim autorizada e que esses futuros projetos sejam aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), bem como outras instâncias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por fim, declaro autorizar a divulgação do meu verdadeiro nome tanto na tese de doutoramento quanto nos artigos oriundos dela.

Este documento será assinado em duas vias, em que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

NOME COMPLETO: Maria Isolda Castelo Branco Bezerra

LOCAL E DATA DA CESSÃO: Fortaleza 11 de Outubro de 2018

Isolda Castelo Branco

ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA

Luiza Santos Pontello

ASSINATURA DA PESQUISADORA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, ANA ELISABETH SANTOS DE OLIVEIRA LIMA, RG nº 2220277-4, declaro ceder a Luiza Santos Pontello, RG nº 93002088208 CE, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 10/05/2018, com duração de 1h58min33s e, também, os direitos sobre a transcrição e a textualização (a mim apresentadas e por mim conferidas e validadas) do referido registro oral, para utilização em sua pesquisa de doutorado.

Declaro estar ciente que os conhecimentos resultantes desta pesquisa, serão publicados em uma tese de doutoramento, bem como em artigos a serem submetidos a revistas especializadas, congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. E, nesse sentido, concordo que a transcrição e a textualização da entrevista por mim concedida sejam utilizadas, em parte ou integralmente, também nesses artigos.

Declaro, ainda, que o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e poderá ser utilizado em outras pesquisas de natureza educacional, desde que tal utilização seja por mim autorizada e que esses futuros projetos sejam aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), bem como outras instâncias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por fim, declaro autorizar a divulgação do meu verdadeiro nome tanto na tese de doutoramento quanto nos artigos oriundos dela.

Este documento será assinado em duas vias, em que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

NOME COMPLETO: Ana Elisabeth Santos de Oliveira Lima

LOCAL E DATA DA CESSÃO: Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2019



ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES, RG nº 20071018900, declaro ceder a Luiza Santos Pontello, RG nº 93002088208 CE, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 10/05/2018, com duração de 1h58min33s e, também, os direitos sobre a transcrição e a textualização (a mim apresentadas e por mim conferidas e validadas) do referido registro oral, para utilização em sua pesquisa de doutorado.

Declaro estar ciente que os conhecimentos resultantes desta pesquisa, serão publicados em uma tese de doutoramento, bem como em artigos a serem submetidos a revistas especializadas, congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. E, nesse sentido, concordo que a transcrição e a textualização da entrevista por mim concedida sejam utilizadas, em parte ou integralmente, também nesses artigos.

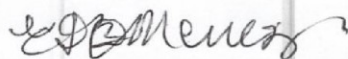
Declaro, ainda, que o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e poderá ser utilizado em outras pesquisas de natureza educacional, desde que tal utilização seja por mim autorizada e que esses futuros projetos sejam aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), bem como outras instâncias da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por fim, declaro autorizar a divulgação do meu verdadeiro nome tanto na tese de doutoramento quanto nos artigos oriundos dela.

Este documento será assinado em duas vias, em que uma fica com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa.

NOME COMPLETO: EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES

LOCAL E DATA DA CESSÃO: Fortaleza, 11 de Outubro de 2018



ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA



ASSINATURA DA PESQUISADORA

APÊNDICE 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS EM JORNAIS – 1953-1964

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|---|----|------------|---|--|
| Ações da Inspetoria Seccional relativas à Cades | 1. | 19/12/1955 | O Nordeste – p. 6 e 8 A ORGANIZAÇÃO do curso oficial da CADES, para os candidatos aos exames de suficiência. | A notícia ocupa ¼ da página 8 e 1/8 da página 6. Noticia a ocorrência, em Fortaleza, de cursos da Cades que se iniciariam em 5 ou 9 de janeiro, com encerramento em 4 de fevereiro. Previa 8 horas diárias de trabalho normal e 2 horas de estudo dirigido, além de 4 horas de estudos aos sábados e da realização de excursões e conferências. As aulas seriam no Instituto de Educação e Lauro de Oliveira Lima foi destacado como Orientador Pedagógico. Não identifica as áreas de estudo que seriam atendidas e publica o Programa de Didática Especial, que traça linhas gerais a serem seguidas em todas as áreas. Até aquela data, mais de 200 candidatos já haviam sido inscritos. |
| | 2. | 10/01/1957 | O Nordeste – p. 2 e 8 O CURSO DA CADES prepara 385 candidatos ao magistério secundário. | A notícia ocupa 1/6 da pág. 02 e ¼ da pág. 08. Informa que são 385 inscritos no curso até o momento, distribuídos entre 12 disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica. Alguns dos professores teriam vindo do Rio de Janeiro e de São Paulo para ministrar disciplinas. Ressalta a relevância dessa formação, em especial para os ginásios do interior do estado, que “não podem absolutamente dispor de numerário para contratar professores da Capital, formados nas Faculdades de Filosofia”. O curso favorece aos “filhos do interior” a oportunidade de “regular sua situação profissional, como também de enriquecer seu cabedal de conhecimento”, tornando-se “aptos a ministrar aulas em que, dentro do espírito da pedagogia moderna, haja ciência e vida”. Destaca que o interesse pelo curso tem aumentado, que cumpre os objetivos para os quais foi criado e ressalta o esforço do professor Lauro, orientador do curso e Inspetor Seccional, nesse sentido. Relaciona as disciplinas e respectivos professores, sendo que para a Matemática foram escalados “os professores Dr. Valdo Rios (Didática) e Ari de Sá Cavalcante (Conteúdo)”, com 48 inscritos. O curso aconteceu de 06/01 a 03/02/1957. Assinada por Agerson Tabosa |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|----|------------|---|---|
| | 3. | 01/08/1957 | O Nordeste – p. 1 e 6 Encerraram-se, ontem, brilhantemente, os cursos de Química e Secretários promovidos pela CADES em Fortaleza. | Encerramento, no dia anterior, dos cursos de Química e de secretários, promovidos pela Cades. A nota é elogiosa e fornece alguns números do curso de secretariado, destacando a participação de pessoas que já atuam como secretários escolares e como auxiliares de secretaria. Informa, em números, a participação de religiosos e religiosas, sendo 43 de um total de 75. Destaca, ainda, a participação de 3 paraenses, 3 maranhenses e 1 piauiense. Quanto ao curso de Química, ressalta que teve menor número de participantes, “mas o êxito também foi perfeito”. Por fim, parabeniza “á Cades e á Seccional pelo bom resultado conseguido” |
| | 4. | 30/07/1958 | O Nordeste – p. 6 e 8 | A matéria ocupa 1/8 da página 8 e 1/8 da página 6. Informa que 180 professores participaram dos cursos durante o mês de julho nas áreas de: Inglês, Matemática, Desenho, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Ciências, Português e Geografia. Os cursos foram ministrados no IBEU (Inglês), no SENAI (Trabalhos Manuais) Escola Doméstica São Rafael (Economia Doméstica) e na Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza (Matemática, Desenho, Ciências, Português e Geografia). |
| | 5. | 27/12/1958 | O Nordeste – p. 2 INSPETORIA Seccional de Fortaleza – Cursos da Cades | A reportagem ocupa ¼ da página, aproximadamente. Notícia a inscrição de quase 300 candidatos para o curso da Cades de janeiro de 1959, a maioria do interior, pois em Fortaleza já há cursos de licenciatura na Faculdade de Filosofia. São professores oriundos de cerca de 50 cidades do interior cearense, além de participantes de estados vizinhos, como Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte. Serão ofertadas todas as disciplinas do curso ginásial, com exceção de Educação Física. O curso será realizado com professores vindos do Rio de Janeiro e de São Paulo e os professores do Ceará serão levados para ministrar cursos em outros estados como Minas Gerais, Piauí, Pará e Paraíba. Uma semana do curso será dedicada à Orientação Educacional. Parece escrita pelo professor Lauro de Oliveira Lima |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|---|---|
| | 6. | 14/01/1959 | O Nordeste – p. 1 Viajou o Inspetor Seccional de Fortaleza | Notícia viagem do professor Lauro ao Rio de Janeiro, a serviço, e posterior passagem por Juiz de Fora, MG, para ministrar curso da Cades. |
| | 7. | Abril/1959 | Ipu em Jornal – p. 1 e 2 Pelas Searas da Inteligência | Veiculado em abril de 1959, no <i>Ipu em Jornal</i> , folha mensal da cidade de mesmo nome, o artigo intitulado <i>Pelas Searas da Inteligência</i> faz uma leitura da situação educacional ipuense da época. Destaca que “Há três décadas, apenas em três cidades do interior cearense se ministrava o ensino secundário. Para os pais de posses medianas era sacrifício ingente a educação dos filhos. Deve-se à C.A.D.E.S o surto de ginásios no território nacional, especialmente no interior cearense” Timbó, M. 1959, p.2. |
| | 8. | 17/07/1959 | O Nordeste – p. 8 GRANDE Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Brasileiro | A matéria ocupa 1/3 da página. Com base em entrevista concedida por Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, informou a ocorrência de cursos de orientação no sul do país; estágios de aperfeiçoamento em Goiás, Maranhão e Ceará; Seminários de Inglês em 7 capitais e no Distrito Federal. Destacou que haveria cursos em nove disciplinas do curso ginásial em Fortaleza, além de seminários de inglês. |
| | 9. | 27/12/1959 | Gazeta de Notícias – p. 3 INSPETORIA Seccional promove curso em Fortaleza e no Crato | Notícia a ocorrência de cursos da Cades em Fortaleza e no Crato, cidade do extremo sul do Ceará. Informa que as aulas terão início em 04 de janeiro e que em fevereiro ocorrerá o Exame de Suficiência. Destaca a inscrição de 200 candidatos, a exclusão do Latim e a oferta de Trabalhos Manuais somente na capital. Relaciona as disciplinas que serão ministradas e os respectivos professores. Em Fortaleza, serão responsáveis pela Matemática os professores Roberto Peixoto e Paulo Airton de Araújo e, no Crato, os professores da área serão Pe. David Moreira e Nilson de Oliveira. Consta ainda como honra para o Ceará que o curso a ser realizado em Londrina terá como diretor o professor Lauro. |
| | 10. | 02/02/1961 | O Nordeste – p. 5 e 7 CÊRCA de 600 alunos- mestres estão frequentando os cursos da Cades – Número | A notícia ocupa 1/6 da página 07 e 1/3 da página 05. Cerca de 600 alunos inscritos para os cursos da Cades em 13 áreas, incluindo Matemática. A maioria dos alunos é do interior do Ceará, sendo alguns poucos de outros estados do Nordeste e do Norte. Somente alunos de cursos |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|--|--|
| | | | ainda não atingido nos cursos anteriores. | <p>não ofertados pela Faculdade de Filosofia podem lecionar na capital – Ciências, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico, Física e Química.</p> <p>O professor Lauro atua como Orientador Educacional dos cursos, após três anos desempenhando o mesmo papel em outras localidades. Foram convidados 10 professores de fora do estado (não consta sua origem) e 20 locais, sendo 2 do interior.</p> <p>Os cursos terão duração de 4 semanas completas, de 09/01 a 04/02, com 8 horas diárias de trabalho, “compreendendo trabalhos teóricos e práticos – aulas, conferências, círculos de estudo, aulas práticas, pesquisas, excursões culturais, ‘enquetes’, atividades de socialização etc” e serão ministrados nas Faculdades de Direito e de Farmácia da Universidade do Ceará.</p> <p>A notícia destaca a contribuição dos cursos da Cades para a formação de professores, “prossequindo de ano para ano o trabalho de difusão e aperfeiçoamento do ensino secundário nos mais longínquos rincões do <i>hinterland</i> cearense, na medida em que os mestres se formam e aperfeiçoam, criando por sua vez, ao regressarem as suas terras verdadeiros focos de cultura destinados a uma irradiação imprevisível em todo o território do Estado”.</p> <p>Os professores da área de Matemática são: Didática – Luís Alberto dos Santos Brasil, Conteúdo – Francisco de Mello Jaborandy.</p> |
| | 11. | 02/10/1961 | Correio do Ceará – p. 2 e 5 UMA EDUCADORA EM CINCO “FLASHS”: D. IRENE ARRUDA | Entrevista com a professora Irene Barbosa de Arruda – fala sobre sua atuação como Diretora da Escola Normal e da disciplina de Economia Doméstica que ministrou em Aracaju, em curso da Cades |
| | 12. | 14/11/1961 | Correio do Ceará – p. 10 Para o exercício do magistério secundário: inscrições, em Fortaleza, nos exames de suficiência | <p>Publica, na íntegra, circular da Inspeção Seccional onde consta o período de inscrição para Exame de Suficiência nas áreas de Física, Química e História Natural.</p> <p>Solicita aos diretores de colégios que indiquem professores para o curso, destacando que é o último ano de exame, tendo em vista a abertura de “cursos dessas disciplinas na Faculdade de Filosofia (Federal) da Universidade do Ceará”.</p> <p>Informa, ainda, que não mais poderá haver em Fortaleza cursos nas áreas de Português, Inglês, Matemática, Latim, História, Filosofia, Francês, Geografia e Espanhol.</p> |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|--|---|
| | | | | <p>Comprovando-se a carência, ainda podem ocorrer os cursos de Desenho, Trabalhos Manuais e Economia.</p> <p>E a depender do Departamento Nacional de Educação e da Divisão de Educação Física, podem ocorrer, respectivamente, os cursos de Canto Orfeônico e Educação Física.</p> <p>Para todos exige-se o curso colegial ou normal completo.</p> |
| | 13. | 16/11/1961 | O Nordeste – p. ? Métodos de recursos áudio-visuais serão adotados em nossos colégios | Notícia sobre 1º Curso de Recursos Áudio-Visuais, ofertado pela Cades em Fortaleza. O curso contou com a participação de professores de quase todos os estabelecimentos de Ensino Secundário da cidade. |
| | 14. | 03/01/1962 | O Nordeste – pag. ? No Próximo Dia 8 o Início do Curso de Férias | Início do curso no dia 08/01 se estendendo até 03/02. Até então, mais de 500 inscritos. Serão ministrados 14 cursos, abrangendo, assim, todo o Ensino Secundário. |
| | 15. | 08/01/1962 | O Nordeste – pag. ? Teve Início Hoje o Novo Curso da Cades | Notícia o início dos cursos, no entanto, estão disponíveis somente as disciplinas Química, Física e História Natural. Informa que em breve serão ofertadas as outras disciplinas. Destaca que a Cades oferta anualmente esses cursos “em todas as capitais do país, para superar a deficiência do nosso professorado secundário”. |
| | 16. | 06/02/1963 | O Nordeste – p. 5 DOS 600 alunos-mestres, 10% farão exames | <p>Cades tem 600 inscritos do interior em 15 cursos. Consta que dos participantes apenas 10% serão orientados a prestar o Exame de Suficiência. Os exames constam de “duas partes: parte de conteúdo (prova objetiva, ampla, que exige segurança nos conhecimentos) e prova didática que consiste em o aluno-mestre dar aula para ser apreciada, em seus aspectos de manejo de aula e desenvolvimento de exposições e verificação de aproveitamento dos alunos”.</p> <p>Os cursos ocorreram em 8 lugares distintos, o que foi caracterizado como um “peso”.</p> |
| | 17. | 29/01/1964 | O Nordeste– p. 4 Coluna PANORAMA LOCAL: maior oportunidade | Lauro de Oliveira Lima, agora Diretor da Diretoria de Ensino Secundário do MEC solicita “aos dirigentes do curso da Cades a síntese dos trabalhos apresentados pelos alunos e aprovados pelos professores para fins de publicações mimeográficas pelo MEC e que serão posteriormente vendidas aos alunos do curso médio, evitando maiores despesas com a compra de livros”. |
| | 18. | 19/02/1964 | O Nordeste– p. 5 Na coluna Nos Sindicatos e associações – Tancredo Carvalho | Na coluna “Nos sindicatos e associações” consta acordo entre governador do estado do Ceará e Diretoria de Ensino Secundário para o envio de professores da Cades com o intuito de ministrar um curso de aperfeiçoamento dos |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------------------------------------|------------|---|---|--|
| | | | | professores dos colégios estaduais que não foram obrigados a prestar concurso. |
| Outras ações da Inspeção Seccional | 19. | 07/08/1952 | O Nordeste – p. 7 SOCIAIS: Viajantes | Notícia o regresso de viagem feita ao Rio de Janeiro do Diretor do Ginásio Agapito dos Santos, Lauro de Oliveira Lima. |
| | 20. | 14/01/1954 | Diário de Notícias – p. 2 Orientação, para professores secundários. | Pequena nota que informou a ocorrência de curso, no Rio de Janeiro, para professores de Português, Matemática e Ciências Naturais, realizado sob o patrocínio da Cades com a cooperação da Diretoria do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas e da Faculdade Fluminense de Filosofia. Esse curso teve início em 9 de janeiro. Os professores inscritos seriam procedentes de diversos estados. Informa, ainda, que no dia 18/01 se iniciariam cursos na capital paulista. |
| | 21. | 01/03/55 | O Nordeste – p. 1 Começa, a trabalhar, no Ceará, a Inspeção do Ensino Secundário: Quem é o novo Inspetor; a reunião de ontem no Colégio Imaculada | Nomeação do professor Lauro de Oliveira Lima para a Inspeção Seccional do Ceará. |
| | 22. | 07/10/1955 | O Nordeste – p. 3 e 6 Cartas aos Secretários de Educação | Indicado para ministrar cursos preparatórios para alfabetizadores. |
| | 23. | 18/08/1958 | O Nordeste – p. 2 e 3 De Longe... | O artigo ocupa 1/3 de cada página. Versa sobre a necessidade de implantação dos serviços de Orientação Educacional nas escolas. Destaca a participação do professor Lauro em um Simpósio (parece ser II Simpósio de Orientação Educacional, promovido pela Cades em Porto Alegre, na Universidade do Rio Grande do Sul) e discute alguns aspectos apresentados em outros trabalhos. |
| | 24. | 16/12/1958 | O Nordeste – p. ? Um Esclarecimento do Professor Lauro de Oliveira Lima | Esclarecimento do professor Lauro sobre participação em comissão nacional |
| | 25. | 16/02/1961 | O Nordeste – p. 5 Anuidades escolares: um problema técnico-contábil | Artigo escrito pelo professor Lauro sobre o problema das anuidades escolares. |
| | 26. | 22/02/1961 | O Nordeste – p. 5 Ano vestibular: perigosa esperança | Artigo escrito pelo professor Lauro sobre o vestibular. |
| 27. | 22/04/1961 | O Nordeste – p. 5 O Escândalo do Livro didático – Noronha Neto | Artigo sobre o “escândalo do livro didático” que cita o professor Lauro, destacando sua posição frente ao problema, ressaltando seu posicionamento, muitas vezes bastante crítico | |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|---|--|
| | | | | em relação à educação e aos educadores, sendo, muitas vezes, verbalmente agressivo e polêmico. |
| | 28. | 17/05/1961 | O Nordeste – p. 4 Não há escândalos do Livro Didático | Artigo escrito por um diretor de escola em resposta às “acusações” feitas pelo professor Lauro. O artigo ocupa metade da quarta e metade da quinta página. |
| | 29. | 09/06/1961 | O Nordeste – p. 5 Conceito de Universidade e Jurisdição | Artigo escrito pelo professor Lauro sobre as Universidades e os impactos que causam no Colegial. |
| | 30. | 18/10/1961 | Correio do Ceará – p. 4 Ginásio de Cristo Rei | Agradecimento de uma instituição de ensino ao educador Lauro de Oliveira Lima. |
| | 31. | 03/05/1962 | Gazeta de Notícias – p. 1 Convidado o Inspetor Seccional do Ceará para integrar comissão de planejamento educacional do país | Convite ao professor Lauro de Oliveira Lima, pelo Ministro da Educação, para presidir a Comissão de Planejamento Educacional do país. |
| | 32. | 05/05/1962 | Gazeta de Notícias – p. 1 Lauro Oliveira Lima desistiu do convite para dirigir GPEF | O professor Lauro declina do convite para a Comissão. |
| | 33. | 07/09/1962 | Gazeta de Notícias – p. ? FUNDO DE CULTURA LANÇA LIVRO DO PROFESSOR LAURO DE OLIVEIRA LIMA | “Escola Secundária Moderna” editado no Rio – obra só comparável às grandes dos Estados Unidos, diz Anísio Teixeira – o vestibular é ponto comentado no livro. Notícia elogiosa sobre o lançamento, pelo Fundo de Cultura, do livro <i>A escola secundária moderna</i> . |
| | 34. | 04/03/1963 | O Nordeste – p. 2 Lauro para a Secretaria de Educação: Cresce movimento em favor do técnico para a pasta | Especulação do nome do professor Lauro para a Secretaria Estadual de Educação. |
| | 35. | 20/08/1963 | Diário Carioca – p. 3 | Pequena nota, em meio às notícias de despacho do Presidente João Goulart com o Ministro da Educação Paulo de Tarso, informa a nomeação de Lauro de Oliveira Lima para a Diretoria de Ensino Secundário no MEC. |
| | 36. | 05/12/1963 | Diário de Notícias – p. 10 Portarias colocam responsabilidade do Conselho de Professores nos atos escolares | “Antigo funcionário do Ministério da Educação, dirigindo há anos, no Ceará, a Inspetoria Seccional, o Sr. Lauro de Oliveira Lima assumiu, recentemente, a direção do Ensino Secundário do MEC, sendo o primeiro funcionário a ocupar aquela diretoria”. Comentou que com 26 dias de exercício no cargo, (Lima) transferiu toda a repartição para Brasília. Por sua inspiração o ministro Paulo de Tarso baixou uma série de portarias que estão |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|--|---|
| | | | | <p>sendo consideradas contrárias ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases.</p> <p>Em entrevista ao jornal, Lima comentou:</p> <p>“Os interessados viram nela [Lei de Diretrizes e Bases] apenas os aspectos que lhes facilitavam a tarefa e lhes davam liberdades incompatíveis com o equilíbrio dos direitos das partes envolvidas no processo educacional. Propomo-nos a tirar todas as consequências desta lei. Vamos agora executá-la, integralmente. Muitos tinham escolhido dela o que lhes era conveniente, deixando como inexistentes os graves encargos que dela decorrem. Voltamos a reestudar a Lei de Diretrizes e Bases perdendo um pouco da euforia dos que pensavam que tinha sido feita para liberar os educadores de responsabilidades perante o país, professores e alunos”.</p> <p>“São as célebres portarias que pisaram nos calcanhares dos que fazem da educação uma rendosa fonte de lucros. Pode haver divergência em aspectos técnicos, mas doutrinariamente, dizem as maiores autoridades do assunto e os que velam pela pureza dos princípios de educação, doutrinariamente são inatacáveis do ponto de vista do direito de educar e da liberdade de ensino”</p> |
| | 37. | 15/12/1963 | Diário de Notícias – p. 7 O Sindicato dos Professores e as Portarias do MEC | Nota do Sindicato dos Professores de Ensino Primário, Secundário e de Artes do Rio de Janeiro em defesa da manutenção das Portarias, em apoio ao então ministro, Júlio Sambaqui, e a Lauro de Oliveira Lima “pela obra que vem procurando realizar no campo do ensino médio, reformulando, em bases democráticas, toda a política educacional do país, interpretando plena e corretamente os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” |
| | 38. | 18/12/1963 | Última Hora – p. 10 Professores: luta nacional para democratizar o ensino | Nota em defesa das portarias. Quem se manifestou foi a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, conclamando uma luta nacional em defesa da manutenção das Portarias “de autoria do ex-Ministro Paulo de Tarso, democratizando o ensino no país” |
| | 39. | 11/01/1964 | Correio da Manhã – p. 1 Donos de Colégio não querem tabela | A matéria noticiou reunião do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário. Parte da nota se dedicou à discussão sobre o tabelamento das anuidades escolares, proposto pelo MEC aos estabelecimentos privados. O presidente do sindicato afirmou que os donos de colégio não aceitariam o tabelamento. |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|---|---|
| | | | | Foi informado o envio de memorando, pelo Diretor do Ensino Secundário, Lauro de Oliveira Lima, ao Ministro da Educação, declarando que os donos de colégio não aceitavam debater o tema com aquele diretor. Diversos professores presentes à reunião “afirmaram que o sr. Lauro de Oliveira Lima não pode entrar em debate com ninguém, pois, quando as conversações ficam mais acaloradas, ele perde o controle, inclusive proferindo palavras de baixo calão”. |
| | 40. | 15/01/1964 | Tribuna – p. 3 UR-GENTE: Rigorosamente verdadeiro | “tôda a trama feita no MEC para o Governo tentar intervir e encampar os ginásios e colégios particulares foi organizada pela assessoria marxista da Diretoria do Ensino Secundário. Como sempre, o diretor apresentou-se ‘ingênuo’ (no dizer do ministro Sambaqui), deslocando (sic) no meio-ambiente e homiziado em Brasília. Mas, hoje, ninguém mais ignora que toda a ordenação do plano foi mesmo urdida pelo inspetor Lauro de Oliveira Lima, que, desde setembro passado, vem arrasando a Diretoria do Ensino Secundário com as mais desastradas medidas, É ele o inimigo número um da escola média privada no País. O curioso é que os diretores de escolas secundárias estavam acreditando nêle, que usa certos ‘slogans’ capazes de enganar algum tempo, mas não todo. Quem quiser que leia as sete portarias redigidas pelo Inspetor Oliveira Lima à hora de saída da Paulo de Tarso e verá quão alienado é ele da realidade brasileira e como serve à causa bolchevique no campo educacional”. |
| | 41. | 24/01/1964 | O Nordeste – p. 4 Coluna PANORAMA LOCAL – Lauro cotado | Especulação sobre a indicação do professor Lauro para o Ministério da Educação. |
| | 42. | 08/04/64 | Diário de Notícias – p. 4 Ministério da Subversão | A notícia não foi elogiosa à gestão de Paulo de Tarso, nem de Júlio Sambaqui e tampouco à de Lauro de Oliveira Lima. Ressaltou o “caráter nitidamente subversivo, a que se entregaram alguns órgãos, desde a passagem de Paulo de Tarso por aquela pasta” e asseverou que o “diretor, Lauro de Oliveira Lima, atraiu contra a sua pessoa o ódio de todos os diretores de estabelecimentos secundários do país quando levou o sr. Paulo de Tarso a assinar algumas portarias ilegais, inspiradas numa interpretação pessoal e unilateral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. |
| | 43. | 21/04/1964 | Diário de Notícias – p. 9 Um verdadeiro “testamento político” as | A matéria, assinada por Edília Coelho Garcia do Conselho Estadual de Educação da Guanabara, afirmou que “as referidas portarias constituíam o ‘testamento político’ do ex-ministro Paulo de Tarso, tôdas elaboradas por |

| TEMA | # | DATA | PERIÓDICO/TÍTULO | MATÉRIA |
|------|-----|------------|---|--|
| | | | portarias do ex-ministro Paulo de Tarso | inspiração do, até o momento, diretor do ensino secundário – sr. Lauro Oliveira Lima, eram flagrantemente ilegais e objetivavam a anarquia educacional dentro do vasto programa político com que se estava procurando comunizar o Brasil”. |
| | 44. | 30/04/1964 | Diário de Notícias – p. 8 Ministério da Educação e Cultura já está com nova fisionomia | <p>A matéria reproduz entrevista do deputado Carlos Werneck, presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino.</p> <p>O deputado faz graves acusações, sem apresentar provas, aos Ministros da Educação Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui e a todos os diretores do Ministério, dentre eles, Lauro de Oliveira Lima. Acusa-os de desvio de verba em favor dos dirigentes da União Nacional dos Estudantes, financiando viagens a “países socialistas” e patrocinando “Congressos de estudantes comunistas”.</p> <p>Afirmou que “outro setor do ensino onde a ação subversiva e agitadora dos comunistas se fez sentir de forma intensa foi na Diretoria de Ensino Secundário”. Acusou Lima de empenhar todos os seus esforços na destruição da rede particular de ensino.</p> |