



Bruna Lana Prado Velozo Barroso

**A experiência inacciana na educação de
2º Grau de jovens e adultos do Rio de
Janeiro nos tempos da ditadura civil militar
(1968-1973)**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Humanas - Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro,
abril de 2025



Bruna Lana Prado Velozo Barroso

A experiência inaciana na educação de 2º Grau de jovens e adultos do Rio de Janeiro nos tempos da ditadura civil militar (1968-1973)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Patrícia Coelho da Costa
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Dra. Vanessa Weber de Castro
Coorientadora
Colégio Pedro II – RJ

Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Dr. Renato Pontes Costa
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Dr. Evelyn de Almeida Orlando
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Universidade Federal Fluminense- UFF

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2025.

Ficha Catalográfica

Barroso, Bruna Lana Prado Velozo

A experiência inaciana na educação de 2º Grau de jovens e adultos do Rio de Janeiro nos tempos da ditadura civil militar (1968-1973) / Bruna Lana Prado Velozo Barroso ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2025.

277 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Colégio Santo Inácio. 4. Companhia de Jesus. 5. História da educação. 6. Rio de Janeiro. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus por ter me concedido saúde e a determinação necessária para me dedicar aos estudos, pesquisas e para cumprir com todas as demandas do doutorado.

Ao meu amigo e esposo, Fábio, por estar presente em cada fase desta longa jornada, vibrando por mim e me apoiando nas pesquisas, compreendendo as minhas faltas em função das leituras e da escrita, além de me oferecer consolo nos momentos de desânimo. Obrigada por estar ao meu lado em mais esta conquista. E à minha família, pelo apoio e compreensão durante as horas dedicadas ao desenvolvimento da tese.

Um agradecimento muito especial à minha querida orientadora, Profa. Patrícia, por todo acolhimento que me ofereceu desde o início do doutorado. Obrigada pelo estímulo, encorajamento e orientações passados com tanta paciência e sabedoria.

À minha coorientadora, Profa. Vanessa, por seu constante interesse e respeito pela minha pesquisa. Sou grata por sua presença em cada fase do processo e por suas valiosas contribuições, que incluíram leituras atentas, correções e a introdução de novos referenciais teóricos e documentos.

Agradeço aos docentes que participaram da minha banca avaliadora: Profa. Dra. Evelyn de Almeida Orlando, Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares, Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião e Prof. Dr. Renato Pontes Costa, pela leitura atenta, trocas, disponibilidade e generosidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio pelas reflexões críticas, debates em sala e sugestões de leituras que muito contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e também para o meu crescimento profissional.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa e aos amigos que fiz durante o doutorado. Em especial, Daniel Vilaça, Daise Pereira, Patrícia Barros, Renata Chiossi e Thiago Moura pelas constantes trocas de experiências, desabafos e pelo suporte na construção da tese.

Por fim, gostaria de manifestar minha sincera gratidão aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante toda essa jornada, compreendendo os longos períodos de ausência, apoiando-me nos momentos de estresse, ouvindo as minhas preocupações em relação às disciplinas, à pesquisa e aos prazos, colaborando nas investigações e celebrando cada conquista ao longo do caminho. Um agradecimento especial para Ana Carolina Firmino, Bernardo Perrota, Beatriz Nunes, Maria do Carmo, Giselle Machado e Carol Pimentel. Sou grata por vocês formarem a minha rede de apoio.

Resumo

Barroso, Bruna Lana Prado Velozo; Costa, Patrícia Coelho da. **A experiência inaciana na educação de 2º grau de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro nos tempos da ditadura civil militar (1968-1973)**. Rio de Janeiro, 2024. 278 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa analisa o contexto histórico de criação e implementação do ensino de 2º Grau supletivo oferecido pelo Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, entidade filantrópica pertencente à rede jesuítica de educação durante a ditadura civil-militar no Brasil. O projeto foi destinado ao atendimento de jovens e adultos entre o final da década de 1960 e início da de 1970. Para melhor compreender a criação do curso noturno, fez-se necessário examinar a os registros do colégio que abordavam o ensino supletivo, os documentos do fundo de Memórias do Arquivo Nacional e periódicos digitalizados que se encontram na Hemeroteca Digital. A metodologia empregada na elaboração deste texto foi a pesquisa histórica, com enfoque qualitativo e documental, alicerçadas nos conceitos de contenção e liberação defendidos por Luiz Antônio Cunha em sua obra Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, especificamente no quinto capítulo. Os resultados demonstram que curso supletivo do CSI teve como protagonista o Pe. Antônio Carlos de Almeida Angelim, o qual acreditava que a disponibilização do ensino de 2º grau para os menos favorecidos era um ato de resistência a uma política educacional excludente que marginalizava grande parte da população brasileira. Por meio desse curso noturno, a instituição buscava integrar a reflexão teológica com a ação social. Como resultado, tanto a escola quanto seus integrantes tornaram-se alvos de investigações por parte dos militares. O padre foi monitorado, obrigado a depor no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e preso dentro das dependências do colégio no ano de 1971. Com esta tese, pretende-se contribuir com o campo da História da Educação, em particular à História da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo perspectivas que auxiliem nas reflexões sobre o seu papel atual no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos; Colégio Santo Inácio; Companhia de Jesus; História da Educação; Rio de Janeiro.

Abstract

Barroso, Bruna Lana Prado Velozo; Costa, Patrícia Coelho da. **The Ignatian Experience in Secondary Education for Youth and Adults in Rio de Janeiro during the Civil-Military Dictatorship (1968–1973)**. 278 p. Doctoral thesis – Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, Department of Education, 2024.

This research analyzes the historical context surrounding the creation and implementation of the secondary-level adult education program (supletivo) offered by Colégio Santo Inácio in Rio de Janeiro—a philanthropic institution within the Jesuit educational network—during Brazil’s civil-military dictatorship (1968–1973). The program was aimed at serving young people and adults from the late 1960s through the early 1970s. To understand the establishment of the evening course, the study draws on archival records from the school, documents from the National Archives’ *Memórias* collection, and digitized periodicals from the Digital Newspaper Library. The methodology employed is historical research with a qualitative and documentary focus, grounded in Luiz Antônio Cunha’s concepts of containment and liberation, particularly as articulated in Chapter Five of *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. The findings highlight the central role played by Father Antônio Carlos de Almeida Angelim, who viewed the provision of secondary education to underserved populations as an act of resistance against an exclusionary educational policy that marginalized large sectors of Brazilian society. Through this night school, the institution sought to combine theological reflection with social action. As a result, both the school and its members were subjected to military surveillance. Father Angelim was monitored, summoned to testify at the Department of Political and Social Order (DOPS), and arrested on school premises in 1971. This thesis seeks to contribute to the field of History of Education, particularly the History of Youth and Adult Education (EJA), by offering insights that support critical reflection on its current role in the Brazilian educational landscape.

Keywords

Youth and Adult Education; Colégio Santo Inácio; Society of Jesus; History of Education; Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1 Introdução	16
1.1 A escolha do objeto	19
1.2 Justificativas	21
1.3 Objetivos.....	29
1.4 Os caminhos da pesquisa	30
1.4.1 Os percalços da pesquisa.....	34
1.5 Referenciais teóricos	37
2 O Colégio Santo Inácio: uma instituição centenária	45
2.1 Rede Jesuíta de Educação	48
2.2 As instituições educacionais dos jesuítas do século XX.....	51
2.3 A expansão e modernização do Colégio Santo Inácio	55
2.4 Um bairro de estudantes	60
2.5 A experiência supletiva do Colégio Santo Inácio.....	69
2.5.1 A abertura do supletivo	73
2.5.2 A abordagem educacional do noturno	83
2.5.3 Os profissionais do colégio	87
2.5.4 Processo de seleção	88
2.5.5 Os perfis dos estudantes do supletivo	92
2.5.6 O currículo da experiência supletiva	97
2.5.7 Evasão e repetência escolar.....	101
2.5.8 Benefícios e despesas relacionadas ao ensino supletivo.....	103
3 O jogo de forças entre o ensino público e o privado	107
3.1 A ação dos jesuítas e dos religiosos na política educacional de Getúlio Vargas	108
3.1.1 A atuação da Liga Eleitoral Católica na elaboração da carta magna de 1934.....	116
3.2 A permanência dos católicos pós-Era Vargas.....	122
3.2.1 Os católicos e a primeira LDB.....	128
3.2.1.1 O projeto Mariani e o substitutivo Lacerda: pontos convergentes e divergentes e a participação dos religiosos nos debates	130
3.3 O contexto do regime civil-militar, a estrutura educacional brasileira e a reafirmação dos direitos dos católicos no ensino de segundo grau	136
3.3.1 O incentivo às instituições religiosas privadas de ensino.....	144
3.3.2 Ensino Religioso a serviço do regime militar	147
3.4 O Ensino Supletivo nos tempos da ditadura militar	149

3.4.1 O exame de madureza na lei 5692/71	154
3.4.2 Os cursos e os exames do ensino supletivo	155
3.4.3 Educação à distância: rádio e TV a serviço da educação	160
3.5. Exames Supletivos.....	165
3.6 Traçando os perfis dos alunos do 2º grau supletivo	167
3.7 Os desafios da suplência de 2º grau	168
3.8 A administração e o suporte financeiro direcionado ao ensino supletivo	170
4 O medo como mobilizador	176
4.1 O ano de 1968 e seus aparatos de repressão	178
4.2 A atuação dos religiosos e os movimentos estudantis no Rio de Janeiro.....	181
4.2.1 O movimento estudantil e o apoio da Igreja	185
4.3 Os jesuítas progressistas e suas ações	191
4.4 O Padre Progressista da Companhia de Jesus.....	202
4.4.1 As reuniões “subversivas” do colégio.....	205
4.4.2 A prisão do Diretor	210
4.4.2.1 A rede de apoio.....	210
4.4.2.2 A prisão	213
4.4.3 O curso supletivo como local de resistência	217
5 Considerações finais.....	224
6 Referências bibliográficas	236
ANEXOS	256

Lista de figuras

Figura 1: Colégios e escolas da RJE.....	49
Figura 2: Localização da Zona Sul no município do Rio de Janeiro.....	61
Figura 3: Mapa da Zona Sul.....	61
Figura 4: Bairros da Zona Sul do município do Rio de Janeiro.....	62
Figura 5: Favelas do Rio de Janeiro em 1970.....	66
Figura 6: Gráfico da estrutura do primeiro e segundo graus – Santo Inácio.....	98
Figura 7: Currículo do primeiro grau.....	99
Figura 8: Currículo do segundo grau.....	100
Figura 9: Carga horária do segundo grau.....	100
Figura 10: Tabelas do IBGE - matrícula geral nos ensinos primário comum, médio e superior – Brasil – 1933/1968.....	142
Figura 11: Tabela do IBGE - número médio de anos de estudos – Brasil 1960-1990.....	143
Figura 12: Reportagem “PM e fuzileiros fizeram tudo para afastar o povo da missa”.....	187
Figura 13: Reportagem publicada em 4 de julho de 1968.....	193
Figura 14: Reportagem publicada em 16 de julho de 1968.....	197
Figura 15: Notícia publicada em 17 de julho de 1968.....	200
Figura 16: Gráficos recentes sobre o ensino médio no Brasil.....	228
Figura 17: Gráficos recentes sobre a EJA no Brasil.....	230

Lista de fotografias

Fotografia 1: Palacete Joppert, [19--].....	56
Fotografia 2: Pátio do Colégio Santo Inácio em 1979.....	57
Fotografia 3: Corredor do colégio, escada de acesso ao segundo andar e sala de aula.....	58
Fotografia 4: Sala de aula.....	58
Fotografia 5: Costas do prédio do Colégio Santo Inácio.....	59
Fotografia 6: Frente do Colégio Santo Inácio.....	59
Fotografia 7: Laboratório de Química.....	60
Fotografia 8: Década de 1970 - estudantes cursando datilografia.....	76
Fotografia 9: Década de 1970 - alunas em curso de manicure e pedicure..	77

Lista de quadros

Quadro 1: Categorização dos trabalhos sobre EJA.....	22
Quadro 2: Teses e dissertações encontradas a partir da busca por “pedagogia jesuíta e educação de jovens e adultos” e “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	26
Quadro 3: Mapeamento das dissertações e teses sobre o ensino supletivo, filtradas a partir do termo “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro”, no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	27
Quadro 4: Colégios Jesuítas.....	52
Quadro 5: Instituições de ensino superior jesuítico.....	54
Quadro 6: Marcos temporais da história do supletivo do Colégio Santo Inácio.....	74

Lista de tabelas

Tabela 1: Quantitativo dos trabalhos de 2018 a 2024 (exceto 2023).....	24
Tabela 2: Evolução da distribuição da população por nível educacional (%). Brasil 1960-1990.....	70
Tabela 3: Indicadores de ensino.....	72
Tabela 4: Público feminino.....	93
Tabela 5: Atividades profissionais em 1971.....	95
Tabela 6: Atividades profissionais em 1972.....	95
Tabela 7: Atividades profissionais em 1973.....	95
Tabela 8: Procedência dos alunos em 1971.....	96
Tabela 9: Procedência dos alunos em 1972.....	96
Tabela 10: Procedência dos alunos em 1973.....	96
Tabela 11: Salário mínimo vigente no Brasil entre 1968 e 1973 segundo decretos presidenciais.....	104
Tabela 12: Unidades escolares de ensino primário.....	141
Tabela 13: Unidades escolares de segundo grau.....	142

Lista de abreviaturas e siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACB	Ação Católica Brasileira
ACO	Ação Católica Operária
AEC	Associação de Educação Católica do Brasil
AI-5	Ato Institucional Número 5
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CSI	Colégio Santo Inácio
CVPI	Centro Virtual da Pedagogia Inaciana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSBRJ	Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro
Fundação EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEC	Juventude Estudantil Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC	Liga Eleitoral Católica
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
RJE	Rede Jesuítica de Educação
ScieLO	Scientific Eletronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNI	Serviço Nacional de Informações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
USAID	United States Agency for International Development

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação.

Florestan Fernandes, *O desafio educacional*.

1

Introdução

A tese está inserida na área de História da Educação do Brasil. Situa-se no contexto da ditadura civil-militar ocorrida entre 1964 e 1985. Seu recorte institucional é o Colégio Santo Inácio (CSI), entidade filantrópica pertencente à rede jesuítica de educação, renomada instituição de ensino particular do município do Rio de Janeiro, localizado no bairro de Botafogo, na zona sul da cidade.

A investigação propõe discutir como se deu o processo de criação e implementação do curso supletivo do Colégio Santo Inácio, examinando as discussões educacionais que resultaram em diversas reformas e na obrigatoriedade do ensino de segundo grau profissional durante o período militar. Tornou-se relevante compreender as razões que impulsionaram uma instituição tradicionalmente voltada para a instrução da elite a direcionar seu olhar para as camadas populares e a ofertar um grau de ensino, em certo sentido elitizado, a pessoas menos favorecidas. Posto que, à época, somente um número reduzido da população tinha acesso ao seguimento do segundo grau.

Defendemos que o Pe. Angelim foi um dos idealizadores do curso supletivo noturno e, sob sua liderança, a instituição adotou uma postura mais inclusiva. O religioso via como essencial proporcionar acesso das classes populares a diferentes níveis de educação. Para ele, não era suficiente fornecer apenas a alfabetização e a instrução de primeiro grau, era crucial também possibilitar o acesso ao ensino de 2º grau, permitindo que os alunos do contraturno tivessem condições de ingressar no nível superior, alinhando-se à visão de liberação defendida por Luiz Antônio Cunha. Assim, a oferta do 2º grau para as camadas populares tornava-se também um ato de resistência a uma política educacional excludente que marginalizava grande parte da população brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santo Inácio disponível à noite acolhe, atualmente, cerca de 459 estudantes de diferentes idades, sem custo algum. No entanto, apenas 19 desses alunos cursam o Ensino Médio. Eles compartilham os mesmos espaços e laboratórios do turno diurno. Segundo seu sítio na internet¹,

¹ ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DOS PADRES JESUÍTAS – RJ [ASIA]. **Sobre o Colégio São Inácio**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://www.asiarj.org.br/pagina-exemplo/sobre-o-colegio-santo-inacio/#:~:text=Constru%C3%ADdo%20em%](http://www.asiarj.org.br/pagina-exemplo/sobre-o-colegio-santo-inacio/#:~:text=Constru%C3%ADdo%20em%20)

mais de 20 mil alunos já passaram por seus bancos escolares desde sua implementação. De acordo com Lucimar Adão (2021), frente às mudanças em âmbito nacional e internacional da rede jesuítica de educação referentes aos colégios no atendimento ao público socioeconomicamente vulnerável, “[...] a EJA do CSI configura-se fortemente como uma modalidade que flutua ora como ‘sobrevivente’, ora como ‘resistente’” (Adão, 2021, p. 25), uma vez que, de toda a rede, apenas a instituição carioca conseguiu manter por mais de 50 anos esse tipo de projeto educacional. Neste ano de 2025, o curso supletivo de Ensino Médio encerrará a sua atividade.

De acordo com a instituição, o Ensino Médio será fechado em decorrência da falta de alunos interessados no curso. Mas, além da diminuição de candidatos, também precisamos considerar os fatores internos e externos que acabam por contribuir para o encerramento desse nível de ensino. Precisamos entender que oferecer esse tipo de educação gera custos à instituição e que esses não são baixos devido ao número de profissionais necessários, aos espaços disponibilizados, aos materiais utilizados e à consideração de ser interessante mantê-lo em funcionamento se houver um número razoável de estudantes, que tem diminuído ao longo do tempo. Dado que, por se tratar de uma escola privada, é necessário pensar também no retorno financeiro.

Diante da expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos na rede pública, será que o Colégio Santo Inácio continua a receber subsídios por ofertar essa modalidade às camadas populares como no passado? Caso não receba, quem se responsabiliza pela sua manutenção e funcionamento continua a ter interesse em atender a demanda de um número limitado de alunos? Até que ponto essa oferta não foi desestimulada pela própria instituição dada a realidade do contexto atual? No período da ditadura eram poucas as instituições que ofereciam esse tipo de ensino, mas hoje em dia são muitas as escolas que oferecem e competem com o colégio jesuíta.

No que se refere aos fatores externos, podemos apontar o incentivo governamental com “o pé de meia”, que só é recebido por estudantes da rede pública, bem como o processo de desescolarização da modalidade, a partir de dois mecanismos de oferta prioritários: a Educação à Distância e os processos de

certificação em massa, como o Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos. A tese não tem como objetivo responder a tais questionamentos, mas consideramos que pesquisas futuras serão necessárias para compreender os motivos que levaram ao encerramento da oferta da educação básica direcionada aos jovens e adultos.

A filantropia que ampara o ensino voltado para os jovens e adultos acaba por nos levar a pensar que a instrução destinada a essas pessoas é feita apenas por amor e caridade. Contudo, é fundamental não a considerar como algo de menor valor, fruto somente de iniciativa de sua assistência aos desassistidos ou de isenção de impostos. Quando nos debruçamos sobre a temática, tomamos o cuidado de não enxergar os cursos noturnos como simples ações assistencialistas, mas sim como um direito e como uma modalidade da educação básica. Na experiência aqui estudada, tomamos para nós a perspectiva de que se trata de uma oferta proporcionada por uma entidade privada de excelência a sujeitos de direito.

A proposta de tese estruturar-se-á em quatro capítulos, sendo um deles a introdução, em que constará a discussão teórico-metodológica, as justificativas da proposta, as fases e procedimentos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, as dificuldades encontradas no meio do percurso e uma descrição breve dos capítulos. Descrevo, agora, como está organizado o trabalho.

O capítulo 2, intitulado “O Colégio Santo Inácio: uma instituição centenária”, apresentará a instituição escolar. Ali, exploramos o contexto de sua fundação, expansão e modernização. Serão abordadas a infraestrutura do colégio, sua relação com o bairro de Botafogo e a rede inaciana à qual pertence. Em um segundo momento, discutiremos o desenvolvimento e a implementação da experiência supletiva do CSI no contexto da ditadura civil-militar. Nesta parte, detalharemos os cursos disponibilizados, a metodologia educacional dirigida aos jovens e adultos, os profissionais envolvidos, os critérios de seleção para ingresso no curso supletivo, as memórias dos alunos, os perfis dos estudantes do noturno, o currículo escolar adotado, os desafios relacionados à evasão e repetência e os custos e despesas associados ao curso.

Na sequência, o capítulo 3, “O jogo de forças entre o ensino público e privado”, abordará as políticas educacionais durante a ditadura civil-militar com foco nas tensões entre educação pública e privada. A rivalidade entre liberais/renovadores – defensores da educação pública, obrigatória, gratuita e laica

– e os católicos e privatistas – apoiadores da liberdade de ensino e da educação privada – é analisada destacando a influência desses grupos na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Sendo que esta buscou equilibrar os interesses de ambos os lados. O texto ainda aborda como o Estado brasileiro foi se capacitando para uma intervenção maior quanto à educação escolar, transformando-a, gradativamente, em política pública vinculada aos objetivos da modernização econômica e do nacionalismo do país. O estudo mostra também a colaboração entre Igreja e Estado e aponta como a instituição religiosa foi importante no combate ao comunismo e na promoção das ideologias dos regimes autoritários. E como a disciplina de ensino religioso acabou se infiltrando na rede pública como ferramenta ideológica dos valores morais e cristãos. Na última parte do capítulo, o ensino supletivo é examinado dando ênfase à oferta de 2º grau disponibilizada no período do regime militar, destacando suas características e desafios. Por fim, o capítulo analisa a diversidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O capítulo 4, tendo por título “O medo como mobilizador”, explora como o regime militar de 1964 estruturou seus aparatos de repressão e censura para combater os seus opositores. O governo autoritário utilizava o medo do comunismo para justificar ações autoritárias, cerceando a liberdade de cidadãos e de instituições educacionais. Centramos a nossa análise no ano de 1968, um período marcado por manifestações estudantis no Rio de Janeiro que exigiam melhorias na educação, fim da censura e da violência estatal. Procuramos entender a postura política de determinados grupos religiosos, incluindo os jesuítas, frente ao governo repressor. Revelamos que uma parte dos membros da Companhia de Jesus adotou uma postura ativa em relação à repressão e aos demais aspectos do regime – principalmente no que se refere ao campo educacional –, ressaltando a relevância do padre Antônio Carlos de Almeida Angelim e do curso supletivo que ele ajudou a implementar para jovens e adultos no Colégio Santo Inácio, o qual se tornou um espaço de resistência à ditadura.

1.1

A escolha do objeto

A escolha do objeto se justifica porque, desde a minha graduação em História,

venho estabelecendo contato com o Colégio Santo Inácio, seus cursos e sua pedagogia. Fui estagiária da instituição no turno da manhã por quase um ano entre 12 de março de 2010 e 28 de novembro de 2010. Por conta do cumprimento das horas de estágio, pude vivenciar um pouco das dinâmicas do colégio. Nele, participei de eventos, percorri os corredores, acompanhei a aplicação de avaliações, interagi com os professores, manuseei materiais escolares, conversei com os alunos e os observei, prestei atenção na didática utilizada, visitei a biblioteca, os laboratórios e o famoso pátio do sino.

Após este primeiro contato, despertou em mim um desejo de investigar mais a fundo a educação jesuíta e decidi seguir o ditado popular: *comecei pelo começo*. Por isso, inclinando-me nessa direção, compreendi pelas pesquisas iniciais que elas falavam sobre um período longínquo no qual o Brasil ainda era colônia de Portugal. Nos dois cursos de pós-graduação *lato sensu* que fiz na Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro (FSBRJ), uma em História do Brasil Colonial e outra na área de Ciências da Religião, dissertei sobre o Colégio dos Jesuítas localizado no Morro Castelo, na segunda me debrucei sobre o método pedagógico aplicado no Colégio Jesuíta na cidade do Rio de Janeiro.

No mestrado em Educação, que cursei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendi a dissertação intitulada *A Educação do Brasil colônia: o desenvolvimento sociocultural da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro a partir da atuação da Companhia de Jesus (1567-1759)*. Minha intenção ao realizar tal estudo foi destacar que essa ordem religiosa atuou em diversas áreas — econômica, política, social —, não se limitando apenas à educação.

A tese assume o propósito de levar para a comunidade acadêmica a experiência supletiva, com ênfase no ensino de segundo grau, do Colégio Santo Inácio iniciado em 1968, buscando ressaltar a relevância histórica dessa instituição centenária e do curso noturno oferecido há 57 anos, atendendo a mais de 20 mil alunos desde a sua implantação. A partir de reportagens e do acervo digital do Arquivo Nacional, conseguimos delinear a trajetória de resistência do Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim, o qual foi alvo de monitoramentos e prisão por parte dos militares. Sua luta foi fundamental para a criação do curso supletivo no contexto da ditadura. Para além disso, o estudo pretendeu também apresentar debates educacionais, refletindo sobre disputas travadas entre as instituições públicas e privadas no sistema escolar brasileiro e destacando a influência exercida

pela Igreja. Adicionalmente, o trabalho analisou o sentido político que a ditadura militar conferiu ao ensino supletivo nos anos 1970, focando nas discussões que se delinearão a respeito do segundo grau.

Sou uma historiadora da educação situada num tempo/espaço geográfico determinado, faço parte de uma sociedade que tem seus valores, culturas e ideologias, que acabam por influenciar a pessoa que sou e a pesquisa que desenvolvi. De acordo com Becker (2007, p. 33): “nós, cientistas sociais, sempre atribuímos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos”. Assim, diante desta realidade, reafirmo ser impossível construir uma narrativa totalmente neutra e imparcial. Não foi possível evitar envolvimento com aquilo que escrevo. No entanto, tomei alguns cuidados para não abordar o trabalho como simples opinião subjetiva ou de maneira romantizada. Nesse sentido, durante toda a investigação, questionei meu objeto e as fontes utilizadas. Também cumpri todas as etapas de uma pesquisa tão essencial para a validade científica do estudo.

1.2 Justificativas

Ao iniciarmos a pesquisa de que resultou esta tese, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema que possui vasto potencial para ser investigado. Na década de 1980, em decorrência do processo de redemocratização no Brasil, houve um aumento de estudos sobre a escolarização de jovens e adultos. Nesse período inicial, as pesquisas priorizavam análises em torno da alfabetização de adultos, da ausência de políticas públicas, da negligência do Estado em relação à educação de adultos e dos métodos e abordagens improvisados – aligeirados, baseados em trabalho assistencialista e voluntário para dar respostas à questão do analfabetismo, a educação popular, os perfis dos alunos, a formação do corpo docente, entre outros assuntos. O acesso restrito ao segundo grau, por parte desse grupo, não era uma pauta muito debatida, uma vez que a oportunidade de ingressar nesse grau educacional era reservado às elites e esse nível de ensino ainda não era largamente disponibilizado. As discussões eram feitas em grupos de trabalhos destinados aos movimentos sociais, educação popular, alfabetização, leitura e escrita, Estado e políticas públicas. Isto pois não havia um grupo de trabalho

específico para a EJA. Apenas no ano 2000, na 23ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criou-se o grupo de trabalho (GT) Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18)².

A pesquisa acadêmica que se propôs a efetuar um levantamento sobre a EJA foi feita pelo professor-pesquisador Leôncio José Gomes Soares (2011). Seus resultados foram apresentados ao público no ano de 2011. Nele, o autor analisou as produções do GT de EJA de 1998 a 2008 e identificou 115 trabalhos agrupados em sete temáticas: Currículo e Práticas Pedagógicas, com 23 ocorrências; EJA como Política Pública, com 22; Alfabetização, também com 22; Formação de Professores, com 16 trabalhos; Escolarização, com 13 estudos; Mundo do Trabalho, com 10; e Sujeitos da EJA, com 9 trabalhos.

Caio Cabral da Silva e Márcia Aparecida Jacomini (2018) analisaram a produção acadêmica desenvolvida nos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) com notas iguais ou superiores a 5 na Capes, defendidas entre 2000 e 2010, com foco na temática Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de identificar as contribuições dessa produção. E chegaram ao seguinte resultado:

Quadro 1: Categorização dos trabalhos sobre EJA

Categoria	Dissertações Teses		Trabalhos
01 - Análise e avaliação de programas e projetos de alfabetização, alternativas pedagógicas para EJA	12	5	17
02 - Análise e avaliação de programas e projetos de educação profissional, educação e trabalho	16	4	20
03 - EJA em regime de privação de liberdade	2	1	3
04 - Financiamento da EJA	2	1	3
05 - Formação de professores para EJA	5	2	7
06 - Movimentos sociais e a luta pelo direito à educação	4	1	5
07 - Políticas públicas para EJA e gestão escolar	9	8	17
TOTAL	50	22	72

Fonte: Silva & Jacomini, 2018, p. 3

² Para saber mais ler os levantamentos feitos pelos pesquisadores da área: ABREU, A. C. S., & LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n.146, p. 1-24, 2020.

Conduzimos uma revisão recente nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (anped), de 2018 a 2024 (exceto 2023), com o propósito de investigar a quantidade de estudos relacionados à EJA. O levantamento revelou um total de 204 trabalhos apresentados, evidenciando que certas temáticas – como a formação docente, os sujeitos da EJA, o currículo e as práticas pedagógicas, além das políticas públicas – continuam a ser predominantes nas investigações. Entretanto, novas áreas de interesse estão se expandindo: a Educação de Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade, a presença dos egressos da EJA no ensino Superior Público e a problemática da juvenilização na EJA, amplamente discutidas pelos pesquisadores. Há também um grupo que investiga as relações étnico-raciais na EJA e outros trabalhos têm abordado a questão da população LGBTQIA+ na modalidade. Adicionalmente, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) também tem ganhado destaque nas pesquisas recentes. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi declarada pela OMS como uma pandemia, o que impactou significativamente a educação brasileira e muitos trabalhos acabaram refletindo sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem dos jovens e adultos. Segue a tabela com o quantitativo dos trabalhos:

Tabela 1: Quantitativo dos trabalhos de 2018 a 2024 (exceto 2023)

Evento / Local / Ano	GTs- Educação de jovens e adultos	Nº de trabalhos
XII ANPED SUL - Porto Alegre - 23 a 26 de julho de 2018	Eixo Temático 13 - Educação de Jovens e Adultos	8
13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	11
2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd Rio Branco - AC - 24 a 26 de outubro de 2018	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	5
XIV ANPED-CO - Cáceres - MT - 15 a 18 de outubro de 2018	Não teve GT voltado para a Educação de Jovens e adultos	0
XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd João Pessoa - PB - 19 a 22 de novembro de 2018	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	27
XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul Blumenau- RS – 24/08/20 - 24/03/21	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	14
XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO)- Uberlândia - MG - 16 a 19 de novembro de 2020	Não teve GT voltado para a Educação de Jovens e adultos	0
14a Reunião da ANPEd – Sudeste Rio de Janeiro - RJ - 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	27
XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Salvador/BA - 4 a 7 de novembro de 2020	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	21
3ª Reunião Científica da ANPEd Norte - Palmas/TO - 17 a 21 de março de 2021	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	3
XIV ANPED SUL - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) 17 a 20 de outubro de 2022	Eixo Temático 13 - Educação de Jovens e Adultos	11
XVI Reunião da Anped Centro-Oeste- UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande - 04 A 07 de outubro de 2022	Não teve GT voltado para a Educação de Jovens e adultos	0
4ª Reunião Científica da ANPEd Norte - Universidade Federal do Amapá - 09 a 11 de novembro de 2022	GT 03/GT 06/GT 18 - Movimentos Sociais, Educação Popular e EJA	13
XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd Nordeste - UFMA - São Luís - 22 a 25 de novembro de 2022	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	9
15a Reunião da ANPEd – Sudeste - Belo Horizonte - 29 de novembro a 02 de dezembro de 2022	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	11
XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste- Universidade Federal de Sergipe – UFS São Cristóvão/SE - 5 a 8 de novembro de 2024	GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	44
XVII Reunião Regional da ANPEd Centro-oeste- Universidade Federal de Juatá-GO – 28 de agosto de 2024	Não teve GT voltado para a Educação de Jovens e adultos	0

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Podemos perceber, na tabela acima, que os anais que ocorreram nas regiões do nordeste e sudeste apresentaram um maior número de produções sobre a temática EJA. Em certas unidades da federação, como Mato Grosso, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Goiás, o tema não chegou a ser discutido.

Com base nos dados apresentados acima, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio, durante os últimos anos de existência

do GT, não tem atraído a atenção dos estudiosos da área. Contudo, é preciso também considerar o caráter histórico dessa modalidade que sempre foi identificada como alfabetização. Além disso, o ensino médio ainda não atingiu a sua universalização. Na EJA, essa situação é ainda mais reduzida. Portanto, não é surpreendente que as investigações não se concentrem nessa fase.

Conforme salienta Jaqueline Pereira Ventura (2009, p. 2),

Constata-se uma diminuição do número de trabalhos quanto mais se eleva o nível escolar; sendo poucas e recentes as pesquisas sobre o ensino médio, último nível da Educação Básica. Tal constatação parece indicar que, enquanto objeto de pesquisa, ao longo do período selecionado, predomina a identificação da EJA com a oferta educativa alfabetizadora.

Eduardo Magrone Rodrigues (1995) apresenta alguns fatores que contribuíram para que, ao longo dos anos, o volume de pesquisas sobre o ensino noturno fosse modesto:

Primeiro, a massificação do ensino noturno em geral é um fenômeno recente na história educacional brasileira. Além disso, percebe-se uma certa resistência dos pesquisadores em educação a temas relacionados com o ensino noturno (Sposito, 1988). Por último, no que respeita ao ensino noturno de 2º Grau, o problema é ainda mais agudo, pois a maioria dos pesquisadores privilegia o ensino noturno de 1º Grau, haja visto que este grau se constitui no grande funil do sistema educacional brasileiro. Porém, em razão da frequência, da generalização e da intensidade com que a evasão, a reprovação e a repetência têm se manifestado nas escolas noturnas de 2º Grau, alguns pesquisadores têm voltado a sua atenção para os problemas nelas presentes (Rodrigues, 1995, p. 50).

Santos & Vechia (2019) afirmam que o mundo acadêmico passou a produzir, a partir dos anos 1990, um notável conjunto de pesquisas sobre instituições escolares, contexto em que o Sudeste acabou liderando o processo de produção, seguido do Sul, do Nordeste, do Centro-Oeste e, por fim, da região Norte. Porém, na área de educação, no que se refere ao estudo sobre instituições escolares, há uma concentração em instituições públicas, especialmente quando se trata de cursos voltados para jovens e adultos.

As escolas confessionais e privadas que ofertavam a modalidade do supletivo têm recebido pouca atenção dos pesquisadores da historiografia da educação no Brasil. A presente pesquisa segue, então, na contramão, na tentativa de contribuir com novos olhares sobre o tema. De acordo com Nosella & Buffa (2009, p. 20),

[...] as instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas, como por exemplo, as de ensino superior, as escolas normais, as escolas confessionais (principalmente, femininas) e as escolas de referência, como o tradicional Colégio Caraça, o Seminário de Olinda, o Colégio Pedro II, a Escola Normal de São Paulo, etc. As escolas de formação para o trabalho e as mais modestas destinadas à população carente, como escolas comunitárias ou de caráter assistencial, estão pouco representadas.

Como vimos, o Colégio Santo Inácio (CSI) é uma instituição religiosa, particular, de prestígio e centenária. Desse modo, acaba por despertar o interesse de pesquisadores, não apenas por ser uma instituição de excelência, que educa a elite carioca há anos, mas também por ser uma unidade escolar jesuíta, um dos primeiros grupos educadores do Brasil. Assim, realizando uma busca rápida nos bancos de dados acadêmicos, é possível encontrar uma variedade de pesquisas sobre o colégio e a Companhia de Jesus. Entretanto, a grande maioria não aborda seu curso noturno.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2023), foram encontrados 22 trabalhos quando inserida a seguinte sequência: “a pedagogia jesuíta e a educação de jovens e adultos”, sendo que apenas dois guardavam uma relação direta com a escolarização de jovens e adultos (os números um e dois do quadro 1). Os demais trabalhos dissertavam sobre a Companhia de Jesus, a educação jesuítica direcionada à elite e à metodologia dos colégios jesuítas. Quando usadas as palavras-chave “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro”, foram encontrados 23 trabalhos, mas somente 9 estavam diretamente relacionados à instituição privada e apenas o trabalho de Daniela Porte (2017) direcionou o seu olhar para a EJA. Nessa mesma plataforma, também foram utilizados os termos “Ensino Médio do Colégio Santo Inácio”, assim como tivemos a preocupação de procurar os descritores de busca separadamente com a finalidade de termos melhores resultados. No entanto, constatamos haver uma repetição dos trabalhos já analisados. Após as análises, três pesquisas foram selecionadas, as quais estão no Quadro 2:

Quadro 2: Teses e dissertações encontradas a partir da busca por “pedagogia jesuíta e educação de jovens e adultos” e “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
1	2021	Dissertação	Adão, Lucimar	Reflexões do trabalho pedagógico e as implicações na educação de jovens e adultos

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
2	2009	Dissertação	Fenner, Roniere dos Santos	Os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange à evasão e à repetência dos estudantes do ensino noturno
3	2017	Tese	Porte, Daniela	(Meta)linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT, 2023).

Em um segundo momento, iniciamos uma apreciação minuciosa do Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os mesmos conjuntos de palavras já selecionados. Todavia, só houve resultado de busca quando incluída a expressão “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro”. O sistema disponibilizou quatro produções, mas apenas a de Rosana Lourenço da Silva interessou a esta pesquisa. Pois além de trazer os debates religiosos que estavam acontecendo na década de 1970, a produção em questão acrescentou informações do curso noturno do Colégio Santo Inácio. As demais pesquisas versavam sobre o colégio no período colonial.

Quadro 3: Mapeamento das dissertações e teses sobre o ensino supletivo, filtradas a partir do termo “Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro”, no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO / SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	2005	Dissertação	Silva, Rosana Lourenço da	Diferença e identidade: um recorte da experiência curricular do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro a partir da década de 70

Fonte: CAPES (2024).

Na Biblioteca Digital da Unisinos e no Centro Virtual da Pedagogia Inaciana (CVPI), encontramos uma quantidade significativa de trabalhos que tocam diretamente na educação jesuítica. No entanto, no que diz respeito ao ensino supletivo, os resultados foram os mesmos já coletados na BDTD. A única exceção foi o trabalho monográfico da Antonieta Capparelli Adão (2011), denominado *A Formação do educador de Jovens e Adultos e a Pedagogia Inaciana*. Porém, ele não guardava uma relação estreita com o período em questão.

A quarta plataforma de busca foi a da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio, 2024). A escolha da instituição se deve à excelência de suas pesquisas, bem como por estar localizada na cidade do Rio de Janeiro e ser a universidade da qual

faço parte. Mas não obtivemos resultado com nenhuma das nomenclaturas escolhidas para as buscas. Contudo, encontramos no Google Acadêmico uma dissertação apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio no ano de 1984, intitulada *Linguagem e educação de adultos uma contribuição ao ensino supletivo*, de Sandra Maria Costa Cardoso, tomada como referência aqui.

Também foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “supletivo do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro”, “segundo grau do Colégio Santo Inácio”, “curso noturno do Colégio Santo Inácio”, porém não foram encontrados resultados em nenhum dos três bancos de dados consultados na investigação.

Cabe aqui alguns esclarecimentos acerca dos conceitos “Supletivo” e da “Educação de Jovens e Adultos”. A nomenclatura “Educação de Adultos” foi comumente empregada desde o período colonial para se referir à instrução desse público. No entanto, o termo supletivo, só surge formalmente na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71, que instituiu o ensino supletivo como formato de escolarização de jovens e adultos. Em decorrência disso, o Colégio Santo Inácio adota essa terminologia para identificar seu curso noturno. A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 a expressão “supletivo” foi suprimida do ordenamento jurídico e substituída pelo conceito de “Educação de Jovens e Adultos”. Em 1997, ocorreu em Hamburgo, na Alemanha, a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO. O documento resultante desse encontro foi chamado Declaração de Hamburgo / Agenda para o futuro. A conferência reconheceu que a educação de adultos, em todo o mundo, contava com uma grande presença de jovens, o que demandava uma nova discussão sobre o campo, uma vez que a juventude exigia uma perspectiva diferenciada em relação aos adultos. A partir de então, gradativamente, vai se assumindo a nomenclatura EJA – Educação de Jovens e Adultos. Isso passa a ter uma influência na proposição de políticas nos países que assumem os resultados da Declaração.

Na atualidade, há uma corrente que incluiu os idosos na designação, sendo chamada de “educação de jovens, adultos e idosos”³ (EJAI). Ainda assim, a

³ Para se aprofundar na temática sobre a diversidade da EJA, cf.: “Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade”. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714_por.

expressão “supletivo” ainda é utilizada (principalmente pelos mais antigos) devido à influência das propagandas feitas na década de 1970 – tanto da mídia, quanto do governo militar – que deixaram impressões muito fortes no imaginário da população e nos profissionais que atuaram naquele período histórico. No entanto, como afirmamos no parágrafo anterior, o termo supletivo foi removido da LDB de 1996, uma vez que a palavra carregava uma concepção compensatória e um caráter assistencial. Como se fosse algo menor porque essas pessoas não conseguem acompanhar um ensino regular. Na LDBEN 9394/96, a EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica, significando que ela é a educação básica, feita de um “modo” apropriado para o seu público.

A partir dos dados apresentados é possível afirmar que não existem pesquisas com o recorte institucional e temporal igual ao desta tese, dado que, nas últimas décadas, nenhuma investigação acadêmica deu enfoque ao ensino supletivo de segundo grau e seus cursos técnicos idealizados por um padre jesuíta e oferecidos por uma instituição católica na cidade do Rio de Janeiro no contexto da ditadura civil-militar. A maioria das produções que dissertam sobre a educação de jovens e adultos focam na educação de primeiro grau, destacando a alfabetização, outras debatem a questão do segundo grau profissionalizante do ensino regular no contexto do regime. No entanto, poucos trabalhos apresentam a interseção da educação supletiva de um curso noturno de um segmento elitizado. Apesar de a lei nº 5.692/1971 tender a popularizar o segundo grau, essa fase ainda era bastante excludente, porque grande parte da população, da época, não tinha acesso a ele.

1.3 Objetivos

Segundo Prost (2020), a pesquisa histórica se concentra em determinada questão ou problema particular que define seu tema, de modo que o valor da história depende do valor de sua questão. Assim, a investigação se propôs a entender o processo histórico e as correlações de forças internas à instituição jesuíta para a criação do curso noturno do Colégio Santo Inácio no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Já os objetivos específicos da pesquisa consistem em identificar qual era a política educacional vigente durante o regime militar, compreender a

influência dos religiosos na elaboração das reformas educacionais do período, e discutir o papel da Igreja na expansão da educação voltada para jovens e adultos. Pretende-se, ainda, compreender os interesses envolvidos na oferta do ensino supletivo em uma instituição privada tradicionalmente voltada para a formação das elites, além de identificar a criação dos cursos noturnos do Colégio Santo Inácio, analisando seus objetivos, fundamentos e a forma como dialogavam com o contexto histórico da época. Também é objetivo da pesquisa verificar a estrutura física, os conteúdos, os métodos pedagógicos e o número médio de alunos beneficiados no curso supletivo do Colégio, assim como conhecer o perfil dos estudantes atendidos e compreender o posicionamento político adotado pelos jesuítas do Colégio Santo Inácio durante a ditadura civil-militar.

1.4 Os caminhos da pesquisa

Uma pesquisa pode ser definida como um procedimento formal que demanda uma abordagem reflexiva, para a qual é necessária uma análise científica, útil para se compreender a realidade ou revelar fragmentos da verdade. A pesquisa é, portanto, uma atividade inacabada, pois ao seu resultado não se deve atribuir o caráter de verdade absoluta, uma vez que as descobertas são sempre renovadas e alvos de disputas e interesses. Por isso, torna-se conveniente retomar o estudo sobre a experiência supletiva do Colégio Santo Inácio com o intuito de trazer uma nova abordagem e diferentes perspectivas sobre o assunto, colaborando assim para o progresso científico no campo da História da Educação da EJA no Brasil.

Esta tese adota uma abordagem histórica, que nos exigiu, a definição de um tema, a identificação de um problema, a formulação de hipóteses, a seleção das fontes utilizadas e a adoção de uma metodologia apropriada. A investigação histórica é uma atividade complexa e cheia de desafios. Edward Hallet Carr (1961) argumenta que a história é um diálogo entre o passado e o presente e que o historiador atua como um intérprete ativo, influenciado pelo contexto em que vive e suas próprias experiências. Segundo Marc Bloch, “[o] historiador não é um simples contador de fatos; é um intérprete do passado”, sendo assim, ele seleciona e organiza as informações de acordo com suas próprias perguntas e perspectivas.

Na investigação histórica, o pesquisador analisa minuciosamente documentos e outras fontes que tratam de um problema específico, comportamento ou evento ocorrido no passado. Dessa forma, a pesquisa toma um caráter histórico, visto que pretende observar seu objeto a partir de fontes históricas diversas – escrita, iconográfica, material – com a finalidade de remontar os fatos.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Ainda de acordo com o autor, “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (Cellard, 2008, p. 296). E continua: “pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc.” (p. 297). Tais documentos são considerados “primários”, quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

A investigação utilizou-se de fontes escritas. Tais como reportagens de jornais encontradas nas páginas da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, documentos sigilosos do fundo de Memórias Reveladas do Arquivo Nacional, depoimentos escritos de ex-alunos no site denominado de Núcleo de antigos-alunos do Colégio Santo Inácio e dados estatísticos encontrados no site do IBGE. Foram utilizados também elementos iconográficos (incluindo fotografias), para mostrar a infraestrutura do Colégio Santo Inácio, disponibilizados pelos domínios virtuais Saudades do Rio e da própria instituição escolar. Além de mapas disponibilizados nos sítios Riotur, Wikirio, Wikipedia. Adicionalmente, fizemos uso da fonte oral ao efetuar a escuta dos testemunhos de antigos funcionários da instituição, cujas histórias forneceram informações sobre a rotina da escola que não estavam registradas nos documentos impressos.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é indispensável aos estudos históricos. Em muitas situações não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados bibliográficos (Gil, 2002).

Assim, o estudo também reuniu uma variedade de informações encontrada em livros, dissertações, teses, artigos, dossiês, relatórios, entre outros, relacionada ao tema.

Conforme Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2007, p. 158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa pois analisa criticamente produções teóricas sobre o objeto de estudo. O propósito deste expediente está em identificar o conhecimento já produzido pela academia e examinar aspectos que precisavam ser revistos para promover avanços ou rupturas em decorrência da própria evolução imposta pela história.

Gil defende que “a escolha de um tema deve estar relacionada tanto quanto for possível com o interesse do estudante” (Gil, 2002, p. 60). Lakatos & Marconi (2007) complementam a ideia, mostrando que a escolha de um tema deve levar em consideração fatores internos e externos. Vejamos:

- a) selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico;
- b) optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background da formação universitária e pós-graduada;
- c) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa.

Os externos requerem:

- a) a disponibilidade do tempo para realizar uma pesquisa completa e aprofundada;
- b) a existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema;
- c) a possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha quanto na análise e interpretação da documentação específica (Lakatos & Marconi, 2007, p. 44-45)

Considerando os aspectos expostos, e consciente de que a pesquisa é uma jornada exaustiva e prolongada, decidi seguir adiante com a exploração do assunto que desperta meu interesse desde a época da graduação, como já sinalizado: a educação jesuítica na cidade do Rio de Janeiro. Durante as pesquisas no colégio para a elaboração da minha dissertação, tomei conhecimento do curso supletivo noturno e desde então resolvi direcionar o meu olhar sobre essa temática. Em

conversa com a orientadora e a coorientadora, decidimos destacar o ensino supletivo de segundo grau do curso noturno do Colégio Santo Inácio.

Para tal, o recorte temporal delineado compreende o intervalo de tempo entre 1968 e 1973, com o objetivo de traçar o percurso histórico da criação dos cursos noturnos – voltados para jovens e adultos – ofertados pelo Colégio Santo Inácio. Inicialmente, analisamos o cenário de surgimento do curso no final dos anos 1960 (primário e ginásial), seguido da observação do curso de segundo grau (estabelecido no ano de 1973) e os seus cursos técnicos profissionalizantes. Embora a pesquisa esteja centrada no segundo grau, é relevante estudar o contexto da época e os caminhos percorridos até que a instituição pudesse passar a prover o curso de segundo grau.

A estratégia metodológica adotada para a condução do estudo se deu em algumas etapas. Inicialmente, debruçamo-nos sobre a leitura dos documentos oficiais do Colégio Santo Inácio que versavam sobre a experiência supletiva. Depois, pela identificação e avaliação das produções disponíveis nas plataformas digitais e da análise da Conferência de Medellín. Em seguida, impunham-se a leitura de leis e documentos relacionados às reformas educacionais do século XX. Também realizamos a coleta de dados educacionais disponíveis no site do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IBGE), buscando enriquecer ainda mais a investigação.

Compreendendo que “[...] o jornal na hemeroteca constitui-se numa fonte de pesquisa que resgata os dizeres que já circularam em uma determinada época e os aproxima do presente”. (Lampoglia, 2012, p. 125). E que os periódicos são mecanismo de divulgação de ideias políticas, sociais e culturais que espelham os movimentos, as tensões e as contradições da época. Assim, fizemos uso de jornais de ampliada circulação. Exemplos disso são o Jornal do Brasil e o Correio da manhã encontrados na hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Devido ao grande volume de informações, observamos apenas as reportagens dos anos de 1964-79, com enfoque nas matérias que abordavam o Colégio Santo Inácio e seu curso noturno, além da figura do padre Antônio Carlos de Almeida Angelim e da postura política dos jesuítas e outros religiosos durante os movimentos estudantis e a repressão da ditadura. O intervalo de 15 anos foi estabelecido por permitir a visibilidade das mudanças socioculturais ocorridas. Observamos, que, na década de 1970, as notícias sobre o embates entre os religiosos

e os militares foram desaparecendo das manchetes em decorrência do endurecimento do regime e da censura imposta à mídia.

É fundamental destacar que as narrativas veiculadas pela imprensa exprimem intenções específicas. Os periódicos selecionam algumas matérias em detrimento de outras, de acordo com os interesses de grupos particulares. E no que diz respeito ao acervo, eles também se utilizam de critérios de seleção com base nas metas estabelecidas na formação do acervo e nos objetivos da unidade de informação, visando atender de forma mais eficaz às demandas informacionais de seus usuários.

Finalizamos com a análise dos referenciais teóricos. Nesse percurso, observamos também as memórias de ex-alunos do colégio, mantidas em uma página na internet criada por eles. Permitimo-nos ainda viajar no tempo através do blog Saudades do Rio com o propósito de encontrar iconografias do Colégio Santo Inácio da época que pesquisamos.

1.4.1

Os percalços da pesquisa

Em primeiro lugar, consideramos iniciar a pesquisa indo até o Colégio Santo Inácio a fim de nos situarmos e estabelecer contato com os funcionários da unidade escolar para, posteriormente, pedir permissão para consultar o arquivo da escola. Por falta de autorização, foi necessário traçar uma nova rota.

Além disso, a pesquisa pretendia incluir entrevistas com ex-alunos do supletivo do colégio, mas, após tentativa de contato via *e-mail* e páginas do Facebook, dada a dificuldade de encontrá-los, abrimos mão da estratégia.

Para compreender o processo de criação e organização do ensino supletivo, importaram dois documentos disponibilizados pela unidade escolar através da sua bibliotecária: “Estudo histórico avaliativo da experiência supletiva do Colégio Santo Inácio” e “Colégio Santo Inácio Curso Noturno: sua história, sua proposta educativa e seus desafios”. Quanto às fontes escritas disponibilizadas pela instituição, elas foram consideradas registros daquilo que se desejava mostrar. Por outro lado, sabemos que essa manipulação, quando evidenciada, tem o mérito de destacar o que era do interesse oficial apresentar.

Dado que o documento não fala por si mesmo, mas é produção de um tempo histórico e escrito por alguém com uma intencionalidade, realizamos uma análise que explorou não só as “linhas” mas as “entrelinhas” das fontes disponibilizadas.

Assim, aplicamos uma leitura criteriosa para estabelecer, continuamente, relações entre o problema da pesquisa e o objeto, além de analisar a consistência das informações para compreensão do funcionamento do curso supletivo. Entendo que:

o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização [...] [e] do sentimento de identidade. Tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si [...] que consiste na valorização e hierarquização das datas, das personagens e dos acontecimentos (Pollak, 1992, p. 204-205).

Contatamos, via *e-mail* e WhatsApp, dois funcionários da escola (bibliotecária e coordenadora do curso noturno) e dois ex-funcionários da instituição (ex-coordenador do supletivo e um ex-aluno que também foi professor do curso noturno), a fim de sanar algumas de nossas dúvidas e enriquecer a pesquisa com informações que não estavam documentadas, mas que faziam parte das memórias dos sujeitos que participaram dos acontecimentos do final da década de 1960 e início de 1970 e dos indivíduos que ainda se encontram envolvidos com essa modalidade de ensino. Pela relevância do ponto de vista dessas pessoas no decorrer do trabalho, teremos a oportunidade de apreciar alguns trechos das conversas.

Também foi feita uma apreciação do documento criado na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), em Medellín, no ano de 1968, o qual convocou os cristãos católicos ao engajamento que visava promover justiça social a partir da opção preferencial pelos pobres e pelos jovens, tocando diretamente no âmbito educacional (CELAM, 1968).

Seguindo adiante, a etapa do levantamento bibliográfico, conforme já mencionado, foi feita nas seguintes plataformas *on-line*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital da Unisinos, o Centro Virtual da Pedagogia Inaciana (CVPI) e a Plataforma Maxwell da PUC-Rio. A opção por esses bancos de dados foi motivada pelo fato de estarem vinculados a cursos de pós-graduação reconhecidos e confiáveis.

Efetuamos análises de revistas e artigos científicos encontrados nas seguintes fontes acessadas: Plataforma Scielo, Anais da Biblioteca Nacional, Revista do IBGE, Revista Brasileira de Educação e Google Acadêmico. Foram os seguintes os descritores utilizados: “Colégio Santo Inácio na cidade do Rio de Janeiro”,

“educação jesuítica”, “educação na ditadura civil-militar”, “sujeitos da EJA”, “educação de jovens e adultos no contexto da ditadura militar”, “lei 5.692/1971”, “ensino supletivo de 2º grau”, “ensino noturno”, “igreja católica no período da ditadura”, “o legado da ditadura” e “debate entre ensino público e privado”.

Após análise prévia, os trabalhos foram agrupados em um quadro de acordo com os descritores para melhor organização e visualização. Os dados estatísticos observados no estudo tiveram como base informações do site oficial do Ministério da Educação (MEC) e do IBGE.

Na fase seguinte, o trabalho se fixou nas reformas educacionais propostas por Francisco Campos e Gustavo Capanema e nas legislações que vigoraram em todo o período da ditadura civil-militar. Isto foi feito com o propósito de perceber como colaboram para a expansão da educação supletiva de jovens e adultos. Desta forma, discutimos a Lei nº 4.024/1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 5.379/1967, destinada à alfabetização funcional e à educação continuada de adolescentes e adultos, com o objetivo de suprir as deficiências do ensino regular; e a Lei nº 5.692/1971, que fixou novas diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus. No mais, realizamos a leitura dos projetos que surgiram no período, tais como o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) e o *Projeto Minerva*. Sendo que ambos passaram a ser utilizados para suprir deficiências do ensino regular e de acordos internacionais, a exemplo do MEC-USAID.

Como o Colégio Santo Inácio e a rede jesuítica de educação não disponibilizaram para a pesquisa nenhum documento, fotografia ou quaisquer outros registros que pudessem reconhecer o padre Antônio Carlos de Almeida Angelim como um dos idealizadores do curso noturno e sua luta pelo acesso à educação de qualidade para as camadas populares, tivemos que recorrer às reportagens jornalísticas. Quando percebemos que o padre tinha sido alvo de perseguição e prisão por parte do regime militar, decidimos investigar os inquéritos do fundo de Memórias Reveladas do Arquivo Nacional, buscando obter maiores informações sobre ele. Nesses arquivos, encontramos informações detalhadas do padre, do Colégio Santo Inácio, seu curso noturno e alguns professores que atuavam na educação de jovens e adultos do CSI e que sofreram monitoramento. A partir desse ponto, realizamos uma leitura minuciosamente, buscando interpretar o que não estava explicitamente escrito, mas que era subentendido. Tentamos coletar o

máximo de informações que conseguimos dos documentos disponíveis no arquivo. As assinaturas presentes nos documentos receberam tarja preta manual para ocultar essas informações.

Durante uma das várias pesquisas na internet à procura de fotos e relatos de ex-alunos do curso supletivo, deparemo-nos com a página denominada “Núcleo de antigos-alunos do Colégio Santo Inácio”⁴. Nela, foi possível ler depoimentos de antigos estudantes sobre suas experiências na escola. Como não encontramos testemunhos dos discentes do supletivo, optamos por direcionar a leitura para os relatos das pessoas que frequentaram a instituição no final da década de 1960 e início da de 1970, pois elas compartilharam o mesmo tempo histórico com os alunos do noturno.

O passo seguinte foi acessar o blog Saudades do Rio em busca de imagens do colégio e do bairro de Botafogo. Com isso, transportamo-nos de volta ao passado. Entramos em contato com Luiz, o responsável pelo blog, através de *e-mail*, perguntando se ele possuía algumas fotografias do colégio dos anos de 1970, já que não estavam disponíveis no blog para compartilhar. Ele, prontamente, enviou e pudemos incluí-las no trabalho.

1.5 Referenciais teóricos

Tomamos de empréstimo a passagem do livro *Segredos e truques da pesquisa*, de Becker (2007), que afirma não ser “[...] possível haver ciência sem conceitos. Sem eles, não sabemos para onde olhar, o que procurar ou como reconhecer o que estamos procurando quando o encontramos” (2007, p. 146). A pesquisa trabalha com dois conceitos defendidos por Luiz Antônio Cunha (1977) para explicar o panorama político educacional da época: contenção e liberação.

Cunha expõe que a contenção é criada para limitar o crescimento desmedido das oportunidades escolares, ou seja, funcionaria como barreiras, implementadas no sentido de conter as demandas educacionais. Por outro lado, a liberação pode levar ao aumento dos níveis de educação. Ambas possuem funções econômicas

⁴ Núcleo de antigos-alunos do Colégio Santo Inácio. **GeoCities**: mailto: nucleo@pobox.com. Disponível em: <https://www.oocities.org/vpaim/ESCREVE1.HTM>. Acesso em: 11 jan. 2024.

relacionadas às questões de consumo e às funções político-ideológicas na relação entre educação, desenvolvimento do país e equalização de oportunidades.

Dentro dessa abordagem liberal, o Brasil dos anos 1960 e 1970 expandiu o atendimento escolar, visando a reduzir o analfabetismo, ampliar o ensino de segundo grau e oferecer cursos profissionalizantes aos jovens e adultos para, conseqüentemente, fortalecer a ideologia industrial capitalista que precisava de mão de obra qualificada destinada a manter os seus padrões de desenvolvimento. Em contrapartida, o Estado também adota uma política de contenção para níveis mais elevados de escolarização (universitário). Sendo assim, coube ao Estado, em conjunto com empresas nacionais e internacionais bem como junto a Igreja e empresários, garantir a expansão do ensino de primeiro grau (ensino fundamental), segundo grau (ensino médio) e técnico profissional.

Nesse contexto, compreendo que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. Ela é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca no qual cada nova investigação se insere completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (Alves-Mazzotti, 2000). De maneira que “[...] a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada” (Alves-Mazzotti, 2000, p. 180).

Com o intuito de resguardar a fidedignidade dos fatos históricos, recorri a alguns autores clássicos cujas obras são indispensáveis para a análise do contexto da ditadura civil-militar e da educação brasileira. Assim, dialogamos com Miguel Arroyo (2006), Luiz Antônio Cunha (1977), Carlos Roberto Jamil Cury (1996), Carlos Fico (2008), Sérgio Haddad (1991), Lauro de Oliveira Lima (1969), Daniel Aarão Reis (2012), Otaíza de Oliveira Romanelli (2014), Demerval Saviani (2007), em interlocução com pesquisas mais recentes, com vistas a trazer novas perspectivas para o debate.

Lauro de Oliveira Lima (1969), em *Impasse na educação*, defende a ideia de uma educação para todos e se mostra inquieto com a evolução do sistema educacional no país da época, pois, acredita o autor, ela não devia se submeter ao projeto tecnicista do capitalismo e aos interesses dos empresários e aristocratas. Sua abordagem abarca diversos temas, como: educação e participação social, taxa de analfabetismo, seletividade, explosão populacional, crescimento do sistema escolar, dicotomia entre público e o privado e até uma idealização da educação e seus

impasses. Lima (1969) demonstra preocupação em relação ao não atendimento da totalidade das crianças e dos jovens, à ausência de um projeto educativo e à forma como o sistema educacional foi estruturado, além de sinalizar que as oportunidades de escolarização não são iguais para todos e que o atendimento do sistema educacional é desigual, e ainda é mais irregular no segmento de jovens e adultos.

Nesse sentido, Dermeval Saviani (2021) dialoga diretamente com Lauro de Oliveira Lima. Dado que nos últimos capítulos do livro *História das ideias pedagógicas do Brasil*, o autor busca compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro no contexto da ditadura civil-militar. Ali, o professor sinaliza que o “[...] legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação” (Saviani, 2008, p. 298). E que os princípios conservadores e autoritários que fundamentaram a ditadura – como nacionalismo, anticomunismo, moralismo religioso e defesa da família tradicional – se fizeram presente no sistema educacional brasileiro.

A contribuição dos historiadores Daniel Aarão Reis (2012), Carlos Fico (2008) e Diorge Alceno Konrad e Tatyana de Amaral Maia (2024) fundamentam a escolha pelo termo ditadura civil-militar, uma vez que os autores atestam a participação de civis no golpe militar de 1964. Reafirmado pelo professor Rodrigo Patto Sá Motta (2024), na seguinte passagem:

Ninguém tem dúvida de que os civis tiveram papel-chave, aliás, isso já é sabido há muito tempo, até porque nenhuma forma de ditadura dura muito se baseada apenas em força militar. O apoio ou o consentimento da população é necessário para dar estabilidade para qualquer forma de governo, inclusive as ditaduras, que para isso lançam mão de estratégias de sedução e convencimento. Da mesma forma, as ditaduras precisam de quadros civis para governar, pois não é possível ocupar todos os postos com militares.

Daniel Aarão Reis (2012) e Carlos Fico (2008) complementam dizendo que o golpe de 1964 foi uma operação que contou com a participação de amplos segmentos da população, principalmente das elites civis, sendo a Igreja Católica a instituição que mais fortemente ajudou a construir o movimento de massas basilar para a implantação do regime. Vale lembrar, nesse contexto, as conhecidas marchas “com Deus, pela pátria e pela família”, (anteriores ao golpe, em São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais e cidades do país). Diorge Alceno Konrad e Tatyana de Amaral Maia (2024) acrescentam:

Empresários, banqueiros e outros, nacionais e estrangeiros, contribuíram para a fomentação da Ditadura no Brasil, através de um Golpe contra a incipiente democracia política brasileira, contra as reformas políticas e sociais, contra a politização das organizações da sociedade civil (Ligas Camponesas, CGT, UNE, Partidos de esquerda como PCB ou PCdoB) e contra o debate cultural e intelectual que vivia o País (CPCs e MEBs, revistas como a *Brasiliense* e muitos jornais populares), destruindo as organizações políticas e reprimindo os movimentos sociais progressistas, como já indicou a interpretação clássica de Caio Navarro de Toledo. Um golpe reacionário da direita e das classes dominantes e seus ideólogos, civis ou militares, tendo atrás de si o suporte estratégico, político e militar dos Estados Unidos (Konrad & Maia, 2024, p. 7).

No ano de 2024, o golpe completou 60 anos. Ao longo desse tempo, nossa compreensão sobre os acontecimentos e suas implicações se aprofundaram consideravelmente. Nos primeiros anos, as áreas de História e Ciências Sociais preocupavam-se em debater conceitos como “revolução” ou “golpe”, “regime” ou “ditadura”, “golpe e ditadura militar”, “golpe civil-militar e ditadura civil-militar”, entre outros. Além disso, empreenderam-se diversas pesquisas com o intuito de compreender o contexto histórico, social, econômico e político que culminou nesse evento marcante.

Quando da rememoração dos 50 anos do golpe, a historiografia se posicionou para a análise da oposição à ditadura e do desenvolvimento da luta social e política, especialmente para se ter uma visão mais aprofundada sobre o fim do regime e o processo de transição democrática, para evitar simplificações presentes em percepções convencionais sobre o assunto. Tornou-se importante também acompanhar o progresso das pesquisas diante da abertura, ainda que parcial dos arquivos da ditadura, devido à oposição, principalmente das instituições militares e dos setores civis que estiveram envolvidos ou apoiaram os crimes cometidos durante esses 21 anos⁵.

Lineker Noberto (2024) pontua que a rememoração dos 50 anos do golpe se defrontou com um Brasil politicamente distinto do país dos 60 anos. Acontecimentos recentes evidenciam uma extrema-direita que se orgulha de defender a ditadura em suas dimensões mais atroz – como a tortura, por exemplo.

⁵ Outros marcos históricos significativos: em 2008, foi criada a secretaria Especial de Direitos Humanos. Essa secretaria fundou em 2011, a partir da Lei nº 12.528, a Comissão Nacional da Verdade, a qual foi criada em 16 de maio de 2012 e desempenhou um trabalho bastante rigoroso na investigação dos crimes cometidos durante a ditadura.

E há aqueles que continuam a defender que o regime civil-militar de 1964 produziu nada além de um golpe de Estado.

Posicionamentos favoráveis aos militares têm se refletido na educação. Atualmente, existe uma ala conservadora que aprova a retomada dos valores cívicos e morais da época da ditadura militar e a militarização das escolas de ensino fundamental e médio. Tais bandeiras chamam a atenção dos pesquisadores da educação, que veem nessa postura um risco para a democracia, ao mesmo tempo que impõe aos estudantes um modelo de ensino não participativo ou reflexivo mas uma matriz curricular adaptada aos moldes militares. Por isso, repensar os desdobramentos da ditadura e suas implicações para a área da educação é imperativo para os pesquisadores do contexto atual.

Algumas pesquisas recentes têm aproveitado esse momento de “comemoração” para revelar os aspectos mais brutais dos anos de chumbo, analisando o processo de disseminação da cultura do medo e do terror, as violações aos direitos humanos, o direito à memória dos diversos grupos sociais e as diferentes maneiras de resistência, entre outras abordagens.

No artigo “Prisioneiros no país do silêncio: cultura do medo e terrorismo de Estado no Brasil ditatorial (1964-1985)”, de Maicon Maurício Vasconcelos Ferreira (2024) foram discutidas as diretrizes que edificaram e caracterizaram a “Cultura do Medo” e como ela desempenhou um papel crucial na manutenção do regime ditatorial.

Caroline Silveira Bauer (2024), no artigo intitulado “Jair Messias Bolsonaro e suas verdades: o negacionismo da Ditadura Civil-Militar”, analisa as três proposições legislativas (2004, 2013 e 2014) encabeçadas por Bolsonaro, na época deputado federal, como exemplos de negacionismo histórico da ditadura empresarial-militar do tempo presente. Para a autora, “[...] essa negação atualiza as estratégias de implantação do terror da Ditadura no fomento a uma cultura do medo, contribuindo com a promoção da violência” (Bauer, 2024, p. 4). Dessa forma, torna-se possível reconhecer o negacionismo histórico como algo que ultrapassa a mera rejeição dos eventos.

Bauer (2024) defende que, nos últimos vinte anos, houve um aumento significativo de historiadores interessados em compreender a negação da ditadura civil-militar brasileira de 1964. Talvez este amplo interesse esteja ligado à disseminação de discursos que distorcem a realidade e negam os fatos de diversas

maneiras. De um modo como de outro, esses estudiosos têm se utilizado do termo 'revisão' e outras variações para se referir a esses fenômenos, como Bauer (2022), Camargo (2017), Meneses (2019) e Valim et al. (2021).

O artigo “O Golpe de abril de 1964 e porque as datas importam”, de Lineker Noberto, nos faz refletir sobre a importância política das datas históricas. Ali, ele afirma que “as datas históricas, como os fatos, são, em alguma medida, uma invenção do historiador” (Noberto, 2024, p. 20), pois, ao escolher quais fatos e eventos serão objeto de sua análise, o historiador acaba influenciando a maneira como percebemos a passagem do tempo, mesmo que de forma não intencional. Contudo, essa escolha está sempre de acordo com determinadas interpretações historiográficas. Para o autor, as datas quase sempre revelam questões fundamentais à compreensão histórica e à luta política no presente:

Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (Pollak, 1992, p. 204).

Assim, Noberto (2024) questiona a data correta do golpe de Estado de 1964: 31 de março ou 1º de abril (dia da mentira)? O autor argumenta que, embora o levante tenha se iniciado logo pela manhã do dia 31 de março, a data marcou apenas o início do fim do governo de Goulart, enquanto o dia 1º de abril foi o último dia do regime democrático brasileiro, com a posse de Ranieri Mazzili, no dia 2 de abril, o novo regime se confirmou. Dessa forma, os militares escolheram o último dia de março como data de início do que seria para eles a “revolução”. Enquanto os opositores do movimento adotaram o 1º de abril, como marco, transformando a simples escolha da data do golpe em uma maneira de protesto, de ridicularização do evento e de seus apoiadores.

O trabalho de Renan Nascimento Reis (2024) — “Para combater o ‘redil da fina flor comunista’: a circulação de informações entre universidades e o MEC através dos órgãos de vigilância” — investiga a vigilância e a repressão do Serviço Nacional de Informações (SNI), no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA). A leitura de documentos recém-liberados para pesquisas, em conjunto com relatos pessoais, fotografias e notícias de jornais, levam o autor a identificar os mecanismos de repressão utilizados para desarticular a resistência estudantil

universitária na Amazônia. Sua investigação se torna relevante ao evidenciar que, apesar do endurecimento do regime com a implementação do AI-5, os estudantes se mantiveram engajados na luta contra o governo militar. Ao mesmo tempo, apresenta-nos os variados mecanismos de controle e vigilância utilizados pelos militares nas diferentes instituições universitárias, visando a prevenirem contra movimentos de resistências que poderiam se expandir para além do campus.

Diante do que foi apresentado, fica claro que nós – historiadores da educação – temos um extenso caminho a ser percorrido na tarefa de aprofundar nosso conhecimento sobre o período da ditadura-civil militar. Contudo, é crucial, neste momento, combater a corrente do negacionismo. Por isso, é imprescindível tomarmos uma posição política clara no que diz respeito ao assunto, uma vez que essa corrente representa uma ameaça à democracia e ao estudo crítico da temática.

Um das principais referências, da atualidade, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil é o Sérgio Haddad (1985) e, por isso, tomamos sua tese como base para as discussões que traçamos a respeito da temática. De outra parte, para discutir a diversidade na EJA no que diz respeito às trajetórias de vida, às questões de gênero, raça/etnia, à origem urbana ou rural e os contextos culturais em de cada aluno desta modalidade utilizamos Oliveira (1999), Di Pierro (2005) e Julião (2017), Jane Paiva (2019) e Miguel Arroyo (2017).

Importa considerar ainda o elemento religioso e sua interseção com a educação. Embora o Estado brasileiro seja laico, permanece sofrendo influência das diversas denominações religiosas, principalmente a católica, iniciada no período colonial, mas presente até os dias atuais. O entrelaçamento entre Estado e religião impactou a autonomia de diferentes áreas, como no caso da educação. Assim, é possível encontrarmos a presença religiosa nas escolas públicas, inclusive a partir da disciplina ensino religioso. Além disso há símbolos, ação pedagógicas de alguns docentes ou da perspectiva cristã que permeia os currículos.

No decorrer da história da educação, os religiosos católicos participaram dos vários debates que pretendiam reformar a educação do Brasil, articulando benefícios legais para suas instituições educacionais e inserção do ensino religioso na rede pública. Conforme aponta Luiz Antônio Cunha (2018, p 891):

A onda laica que se formou no tempo do Império e avançou a partir da década de 1870 atingiu a culminância na Constituição Republicana de 1891 (BRASIL, 1891), que continha uma inédita determinação: “Será leigo [isto é, laico] o ensino

ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 75, § 6º). Depois de poucos anos, a trajetória da laicidade do Estado foi sendo revertida à medida que os governos federal, estaduais e municipais faziam sucessivas concessões à Igreja Católica, até que o Decreto nº 19.941, de 31 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), possibilitou a volta do ER às escolas públicas primárias, secundárias e normais. O que era uma possibilidade de se ministrar tal disciplina transformou-se em oferta obrigatória dentro do horário de aulas, de frequência facultativa, determinada pelas Constituições — a de 1934 e todas as que se seguiram. Desde então, a evocação de um projeto de ensino público laico emergiu em curtos e espaçados momentos, como nas Assembleias Constituintes de 1945, de 1987 a 1988 e na última fase da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre 1959 e 1961.

Para discutir educação pública laica e a influência da Igreja Católica na educação, exploramos as obras dos seguintes pesquisadores: Carlos Roberto Jamil Cury (1996), Luiz Antônio Cunha (2018), Roseli Fischmann (2008).

Ao problematizar o posicionamento dos jesuítas do Colégio Santo Inácio, localizado na cidade do Rio de Janeiro, frente ao regime militar, a pesquisa utilizou como fundamento as publicações dos jornais e os arquivos confidenciais de época. Na busca por compreender o projeto de educação que os inacianos implementaram no colégio – especialmente no que se refere ao curso noturno –, as principais referências tomadas foram as obras do padre Luiz Fernando Klein, incluindo “Educação jesuíta e pedagogia inaciana” (2015), “Trajetória da educação jesuítica no Brasil” (2016) e “Educação Jesuíta: tradição e atualização” (2020). Isso se deve ao fato de Klein ser um dos principais pensadores da atualidade na pedagogia jesuíta. Os escritos do autor nos permitem compreender os fundamentos e os métodos da pedagogia inaciana, além de traçar o seu panorama histórico.

2

O Colégio Santo Inácio: uma instituição centenária

O Colégio Santo Inácio (CSI) é reconhecido como uma das instituições de ensino particular mais renomadas e respeitadas da cidade do Rio de Janeiro. No dia 31 de julho de 2024, celebrou 121 anos de História. Ao longo de sua trajetória, a escola tem formado diversas gerações de alunos, incluindo personalidades como Pedro Bial, Cazuzza, Vinicius de Moraes, Paulo Coelho, além de filhos de políticos, diplomatas entre outros. Há anos tem se destacado como umas das melhores escolas da capital fluminense, dimensão refletida nos excelentes resultados de seus alunos em concursos de acesso às universidades. Segundo o site *Terra*⁶, em 2024, o CSI, obteve uma média geral de 76,09 no Enem, posicionando-se na 7ª colocação no ranking de melhores escolas do Brasil. Além do sucesso acadêmico, a instituição também se destaca pela infraestrutura de qualidade e por suas iniciativas sociais que contam com participação da comunidade inaciana.

O CSI oferta o ensino fundamental e médio para as classes mais abastadas da cidade nos períodos da manhã e da tarde. Como uma entidade de caráter filantrópico, oferece gratuitamente quatro cursos à noite, incluindo o ensino de Jovens e Adultos (EJA), em nível médio, destinado àqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada. Adicionalmente, a instituição ainda proporciona cursos profissionalizantes em diferentes áreas – como Administração, Análises Clínicas, Enfermagem e Informática. Há ainda um curso preparatório para o vestibular, chamado de InVest, criado em 1998 por iniciativa de alunos do diurno e, embora com operação autônoma, segue as diretrizes da instituição. As aulas desses programas ocorrem nos mesmos espaços e utilizam os laboratórios que servem aos discentes da educação básica durante o dia.

As dependências do CSI ocupam uma área de 37 mil m² no bairro de Botafogo, uma região de alto custo na cidade, o que nos permite afirmar que seu patrimônio é de grande valor. A instituição proporciona aos estudantes acesso a diversas comodidades, de acordo com seu sítio, como: 2 bibliotecas; 3 laboratórios de Biologia; 1 laboratório de Química; 1 laboratório de Física; 2 laboratórios de Robótica Educacional; 6 laboratórios de Informática; 3 mini auditórios com

⁶ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem-confira-as-melhores-escolas-por-estado,a96837dabd9ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>. Acesso em: 05 abr. 2025.

equipamentos multimídia; 1 auditório com equipamento multimídia; 1 laboratório de produção de vídeo; 1 teatro; 4 lousas eletrônicas; 2 salas de videoconferência; 2 salas com equipamentos multimídia; salas de aula com equipamento multimídia; 4 quadras poliesportivas com arquibancada; palco para atividades socioculturais; piscina aquecida e coberta; espaços de convivência (com jogos como totó e pingue-pongue); campo de futebol; ginásio; churrasqueira; sala de enfermagem; espaço para múltiplo uso; parque; e 2 lanchonetes. Além dessas instalações, a instituição criou espaços específicos para os jovens e adultos que participam dos cursos profissionalizantes do noturno, incluindo um 1 laboratório de patologia e 1 escritório modelo destinado ao curso Técnico de Administração.

Atualmente, a comunidade educativa abriga aproximadamente 3000 estudantes no período diurno e aproximadamente 459 alunos no noturno, contando ainda com mais de 550 colaboradores. Lucimar Adão, coordenadora Pedagógica da EJA, nos informou, via e-mail, que neste momento existem 19 alunos matriculados no ensino Médio da EJA. Os demais discentes estão participando dos cursos profissionalizantes, que também fazem parte da EJA, visto que essa modalidade se caracteriza pela “educação continuada ao longo da vida”, a qual abarca também as experiências não-escolares, a formação profissionalizante e outras formas de educação.

Durante a pesquisa, observamos que a EJA, que anteriormente disponibilizava tanto o ensino fundamental quanto o médio, se restringe, no contexto atual, apenas ao nível médio. A última turma do ensino médio está prevista para se graduar em julho de 2025, o que resultará na descontinuidade da oferta desse nível. Os profissionais entrevistados relataram que uma das razões para essa mudança foi a baixa procura pelo ensino presencial por parte dos estudantes, além da disponibilidade de cursos da EJA em outras instituições, tanto no formato *online* quanto semipresencial, incluindo as opções oferecidas pelo Estado. Adicionalmente, precisamos destacar que durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 e 2022) houve um incentivo ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) como uma forma acelerada de certificação para o público da EJA, além do apoio à EJA a distância, especialmente no ensino Médio. Discussão essa que faremos nas considerações finais dessa tese. É importante salientar que a EJA do CSI resistiu por mais de 50 anos. De acordo

com o seu sítio na internet⁷, desde a implantação do ensino noturno mais de 20 mil alunos já passaram por seus bancos escolares.

O ensino Médio da EJA era oferecido em 4 fases, com duração de dois anos e se destinava a alunos com mais de 18 anos. O processo de admissão dos estudantes na modalidade compreendia as seguintes etapas: inscrição, apresentação de documentos que comprovavam a conclusão do ensino fundamental, entrevista pedagógica, avaliação socioeconômica (documentação para serviço social) e a matrícula. Aqueles que finalizaram o ensino médio no Colégio tinham a opção de continuar seus estudos, escolhendo um dos cursos profissionalizantes, sem a necessidade de passar pelo processo seletivo destinado aos candidatos externos.

As aulas englobavam disciplinas como Português, Literatura, Matemática, Artes, Educação Física, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso, Filosofia e Espanhol, realizadas a partir das 18h e 19h. Conforme informações do site da instituição, os discentes que frequentavam o curso tiveram uma boa inserção no mercado de trabalho e muitos conseguiram ingressar nas Universidades, resultado da qualidade das aulas e do elevado padrão dos cursos oferecidos.

De acordo com o vídeo comemorativo dos 55 anos do curso noturno⁸ (2023), a instituição buscou, ao longo dos anos, promover uma educação aos discentes fundamentada nos valores inicianos e cristãos que auxiliaram na formação de cidadãos competentes, conscientes, solidários, criativos e comprometidos. Através de fé, tradição, cultura e inovação, o colégio se empenhou em promover o desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos.

O Colégio Santo Inácio, ao estabelecer o seu curso noturno em 1968, acabou por transformar a vida de mais de 20 mil indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Enfrentando os desafios para a sua implementação, durante o regime militar, disponibilizou seus espaços e recursos para atender aos discentes que careciam de oportunidades, constituindo um avanço significativo na luta por justiça e equidade social.

⁷ Cf. ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DOS PADRES JESUÍTAS – RJ [ASIA]. **Sobre o Colégio São Inácio**. Disponível em: <http://www.asiarj.org.br/pagina-exemplo/sobre-o-colegio-santo-inacio/#:~:text=Constru%C3%ADdo%20em%201903%20no%20tradicional,Companhia%20de%20Jesus%20no%20Brasil>> Acesso em set. 2022.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lOuC8JpJWOM>. Acesso em 05 abr. 2025.

2.1 Rede Jesuíta de Educação

A Rede Jesuíta de Educação inaciana foi criada em 2014 e, desde então, atende cerca de 3 milhões de pessoas numa escala global, contando com mais de 850 colégios, 200 universidades e faculdades e 2.700 centros de Educação Popular da Fundação Fé e Alegria. Munidos dessa estrutura para atendimento, os religiosos acreditam que o trabalho em rede é importante porque contribui para a partilha de experiências vividas por cada instituição. O que, de certa maneira, estimula a colaboração em grupo e um espírito de coletividade. Essa estratégia evidencia o que cada unidade educativa tem de melhor a oferecer, oportunizando aprendizado e trocas entre as unidades de ensino, dando a elas uma mesma identidade. Diante dessa grandeza, a rede inaciana se destaca como uma das maiores redes de educação do mundo.

O Projeto Educativo Comum (PEC) é o documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas voltadas para o século XXI em todas as instituições da rede, priorizando uma educação integral que busca a excelência tanto no desenvolvimento humano quanto acadêmico dos estudantes.

No Brasil, a RJE, atualmente, é responsável por 17 unidades de educação básica, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase 2 mil educadores, conforme podemos visualizar no mapa abaixo.

Figura 1: Colégios e escolas da RJE

COLÉGIOS E ESCOLAS DA RJE



Fonte: Colégio Antônio Viera (2024).

O apostolado educativo dos jesuítas, no nosso território, também se desenvolveu através da educação popular, por meio de 31 centros socioeducativos, dentre os quais podemos destacar: o Centro Santa Fé, Projeto OCA (Oficinas Culturais Anchieta), CAC (Centro Alternativo de Cultura) e Fundação Fé e Alegria do Brasil. Eles atuam em locais de vulnerabilidade social, econômica e cultural, distribuídos por 19 municípios, em 14 estados, atendendo a mais de 10 mil crianças,

adolescentes, jovens, adultos e idosos, com o que beneficiam-se cerca de 23 mil pessoas⁹.

Há ainda cinco centros universitários. A saber: Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana (SP); Escola Superior Dom Helder (MG); Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE/MG); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Universidade Católica de Pernambuco (Unicap/PE); e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS).

Devido ao seu apostolado, todas as unidades educacionais dos jesuítas do Brasil constituíram-se como entidades filantrópicas. A maioria das instituições que atua com a educação básica pratica a filantropia dentro de suas próprias instalações, enquanto algumas delas apoiam organizações que são ligadas à sua mantenedora.

O padre Arrupe foi quem desenvolveu a ideia de interação e de trabalho em rede dos colégios jesuítas. Desde então, o Governo Central da Companhia vem reiterando sua orientação para os jesuítas considerarem o potencial apostólico de um corpo universal atuante em 112 países. Dessa forma, os colégios são estimulados a manterem a comunicação e um bom relacionamento com a província e a Igreja, bem como outras instituições de ensino inacianas e com demais obras de cunho religioso, evitando isolamento e acomodação. De acordo com Silva (2009), a organização dos colégios acontece da seguinte forma:

A Companhia de Jesus ainda hoje se divide em Províncias, demarcadas por limites geográficos já existentes tais como estado, país ou regiões, que englobam várias casas e colégios e podem ocupar território de uma nação ou apenas parte dele. O Provincial é o principal chefe dessas unidades, porém o Reitor é a figura central dos colégios (Silva, 2009, p. 106).

Organizando-se assim, a Companhia de Jesus segue atuante na contemporaneidade, em grande parte do Brasil, exercendo sua função educativa e missionária por meio de seus colégios, centros universitários, casas de formação, espaços de retiro e comunidades. Sempre com cunho espiritual e educativo. Ao lado de outras ordens, os jesuítas permanecem colaborando na construção da história da educação local, “[...] não só na formação do Agente Religioso de seus quadros, mas na educação do cidadão brasileiro [...]” (Silva, 2009, p. 124).

⁹ Informações em: JESUÍTAS BRASIL. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

A rede jesuítica, apesar de imponente em termos de número de colégios e faculdades que administra, não detém mais, na atualidade, hegemonia no campo educacional como outrora, embora a maioria dos seus colégios ainda estejam ativos, competindo por alunos com outras redes de ensino e moldando a formação dos indivíduos. A perda de influência se deve ao fato de outras denominações religiosas também estabelecerem suas próprias redes escolares desde o início do período republicano, sendo algumas bastante tradicionais, como as mantidas pelas igrejas Metodista e Presbiteriana. Também existem diversas instituições escolares israelitas com tradição de ensino e que concorrem com a rede jesuítica de educação.

Além disso, a partir da década de 1960, as instituições educacionais religiosas passaram a vivenciar um declínio relativo em virtude da expansão do setor público e do crescimento do número de escolas de natureza empresarial não-religiosas. Foi justamente nessa década que o Colégio Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro, passou a expandir a sua área de atuação, direcionando seu olhar para a educação dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ingressar ou de prosseguir no ensino regular da escola pública.

2.2

As instituições educacionais dos jesuítas do século XX

No século XX, os jesuítas criaram vários colégios chegando a reconquistar uma quantidade aproximada de escolas que possuíam quando foram expulsos da América portuguesa, em 1759¹⁰, conforme mostra o quadro abaixo:

¹⁰ A Companhia de Jesus chegou ao Brasil no dia 29 de março de 1549 em um grupo pequeno formado por seis religiosos, sob liderança de Padre Manuel da Nóbrega, com a pretensão de catequizar e evangelizar os gentios. Passados 15 dias do desembarque, ocorrido na Bahia, os inicianos colocaram em funcionamento a primeira instituição educativa no território do novo mundo. Por toda a faixa litorânea do Brasil colonial, foram construindo escolas de ler e escrever, também conhecidas como escolas de bê-á-bá, para ensinar a religião católica e as primeiras letras a crianças, jovens e adultos. Por eles, também foram construídos os internatos, chamados de “casas de meninos”. Posteriormente, foram fundados os colégios, cuja tarefa inicial era formar quadros para a Companhia de Jesus. Com o tempo, voltaram-se a instruir a elite que administraria a colônia. Segundo o Padre Luiz Fernando Klein (2016, p. 10): “A expulsão dos jesuítas de Portugal, Brasil e demais domínios, por decreto do Marquês de Pombal, a 3 de setembro de 1759, atingiu no país 590 jesuítas (sendo 316 sacerdotes), então registrados em duas circunscrições administrativas: a Província do Brasil e a Vice-Província do Maranhão. Foram forçados a abandonar 17 colégios e 10 seminários que administravam em 12 municípios, desde Belém do Pará até Paranaguá, além de 55 missões entre os nativos, num total de 131 casas religiosas. [...] Com a retirada dos jesuítas, outras ordens religiosas que já missionavam no Brasil – beneditinos, carmelitas, franciscanos e mercedários – foram assumindo, em diferentes ocasiões, a direção dos colégios e escolas”.

Quadro 4: Colégios Jesuítas

NOME DA ESCOLA	MUNICÍPIO	UF	FUNDAÇÃO
1. Ginásio do Sagrado Coração de Jesus	Rio Grande	RS	1903
2. Colégio Santo Inácio	Rio de Janeiro	RJ	1903
3. Colégio Catarinense	Florianópolis	SC	1905
4. Antônio Vieira - Salvador 5. Instituto São Luís - Caetité	Bahia	BA	1911
6. Colégio Nóbrega	Recife	PE	1917
7. Colégio São Francisco Xavier (para imigrantes japoneses)	São Paulo	SP	1928
8. Colégio Loyola	Minas Gerais	MG	1943
9. Colégio Santo Inácio	Fortaleza	CE	1955
10. Colégio dos Jesuítas (anteriormente chamado de Colégio Nossa Senhora Imaculada)	Juiz de Fora	MG	1956
11. Colégio Nossa Senhora Medianeira	Curitiba	PR	1957
12. Colégio São Francisco de Sales (antigo Colégio Diocesano, fundado em 1906)	Teresina	PI	1960

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Klein (2016).

O quadro revela que, naquele período, foram fundados 12 colégios que compartilhavam algumas similaridades – como localização em áreas costeiras e o foco na formação da classe média alta. Dentre as instituições listadas, o destaque ficou para o CSI, no Rio de Janeiro, justamente o nosso objeto de análise, que se tornou o mais numeroso da Companhia em termos de público. Outros colégios, no entanto, não tiveram o mesmo sucesso e acabaram fechando suas portas, como o Ginásio do Sagrado Coração de Jesus, o Instituto São Luís e o Colégio Nóbrega, em decorrência de vários problemas que variavam desde a carência de público até questões financeiras e administrativas.

Na segunda metade do século XX, a Companhia de Jesus expandiu suas atividades educacionais, estendendo-se também ao ensino técnico. Por conta disso, em 1959, foi fundada a Escola Técnica de Eletrônica, em Santa Rita do Sapucaí (MG), seguida pela criação, em 1965, da Escola Agrícola Santo Afonso Rodrigues, em Teresina.

De acordo com Klein (2016), a maioria dos colégios jesuítas do Brasil passou a oferecer, a partir dos anos de 1970, um curso noturno gratuito utilizando as mesmas instalações e equipamentos das classes regulares do diurno. Esse movimento foi motivado pelas diretrizes da Conferência do Episcopado Latino-americano, realizada em agosto de 1968 em Medellín (Colômbia), e pela 32ª Congregação Geral dos Jesuítas, cujo lema era “serviço da fé e promoção da justiça”, direcionando o olhar dos religiosos para a instrução dos mais pobres, principalmente de jovens e adultos que não puderam desfrutar de educação ou precisaram abandonar sua formação.

A preocupação dos religiosos, na época, era com o número de analfabetos na América Latina e nos países do terceiro mundo. O padre Aloysio Penna afirma que:

O desafio para os nossos colégios, hoje, principalmente na América Latina e 3º mundo, é o de formar cristãos, que aceitem a grande e histórica façanha de tornar o nosso mundo mais justo, onde a grande maioria da população possa ter condições mais dignas de vida” (CSI, 1979, p. 5).

E continua:

[..] O espírito de Jesus Cristo move o homem a prestar sua ajuda a todo aquele que padece qualquer tipo de necessidade. O conhecimento atual revela, porém, que a pobreza, a falta de alimentação adequada, de instrução, de um salário compensador, não são basicamente fruto de negligências individuais, nem tampouco uma fatalidade decorrente da carência de recursos naturais para satisfação das necessidades humanas. É o modo como o homem organiza a sociedade e utiliza as riquezas da natureza que produz os desequilíbrios e as deficiências na distribuição dos bens e das oportunidades entre todos. Torna-se assim, imperativo inelutável da fé e do amor cristão procurar transformar as estruturas socio político-econômicas responsáveis pela injustiça reinante (CSI, 1979, p. 11).

Dessa forma, os colégios, por meio dos seus supletivos, tornaram-se instrumento de combate às disparidades sociais ao democratizar oportunidades de acesso à escolarização básica para os jovens e adultos. A partir de então, sete colégios passaram a ofertar essa modalidade de ensino: Catarinense (Florianópolis, SC), São Luís (São Paulo, SP), dos Jesuítas (Juiz de Fora, MG), Santo Inácio (Rio de Janeiro, RJ), Santo Inácio (Fortaleza, CE), Antônio Vieira (Salvador, BA) e a Escola Técnica de Eletrônica (Santa Rita do Sapucaí, MG). A abertura das portas

dessas instituições aos estudantes das camadas populares se deu também para que se afirmassem enquanto entidades filantrópicas¹¹.

Os colégios deveriam se estruturar em quatro setores básicos:

- Religioso – incumbiria a esse setor a formação na fé através do ensino religioso e Pastoral;
- Pedagógico – caberia a esse setor indicar e orientar os professores; acompanhar a execução dos planejamentos; avaliar o aproveitamento e rendimento escolar; rever os objetivos dos métodos empregados; atender os problemas apresentados pelos alunos; representar e manter estreita ligação com as entidades oficiais de educação e ensino;
- Comunitário – a esse setor se atribui a coordenação e promoção das diversas atividades sociais, esportivas e culturais do colégio. Além de supervisionar a disciplina geral e representar o colégio perante outras entidades educacionais;
- Administrativo – supervisionar as diversas seções e respectivos serviços dentro das orientações traçadas pela Companhia e Cartas do Pe. Pedro Arrupe. Responde também perante as autoridades oficiais pelos compromissos legais (CSI, 1979, p. 23).

Não importando a época, os seguidores de Inácio de Loyola, fundador da ordem, acreditavam que o aprendizado não deveria se restringir ao intelecto, sendo fundamental o entrelaçamento entre as dimensões afetivas e cognitivas, para que ocorresse de maneira plena.

Além disso, a Companhia de Jesus estendeu sua área de atuação para o nível superior, criando cinco instituições ao longo do século XX, hoje partes da RJE.

Quadro 5: Instituições de ensino superior jesuítico

FACULDADE	MUNICÍPIO	FUNDAÇÃO
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Rio de Janeiro	1941
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) – fusão de duas faculdades: a de Filosofia, em Nova Friburgo, e a de Teologia, criada oito anos mais tarde, em São Leopoldo.	Belo Horizonte	1941 1949

¹¹ A filantropia sempre esteve fortemente concentrada na Igreja Católica e permaneceu desse modo, aqui no Brasil, até o século XX, quando ocorreu a separação entre Igreja e Estado. Após a Proclamação da República, surgiram organizações não religiosas atuando em prol dos interesses da sociedade, reconhecidas hoje como Organizações Não Governamentais (ONG) ou Organizações da Sociedade Civil (OSC), que formam o que ficou conhecido como terceiro setor. Hoje, a filantropia é uma atividade associada a indivíduos e organizações não governamentais e sem fins lucrativos que dedicam tempo e/ou recursos financeiros a ações e projetos voltados ao desenvolvimento da sociedade em diversos campos, desde saúde e educação até cultura e meio ambiente.

FACULDADE	MUNICÍPIO	FUNDAÇÃO
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) – nasceu da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega	Pernambuco	1951
Centro Universitário FEI	São Paulo	1945
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – a mais recente no Brasil	Rio Grande do Sul	1969

Fonte: Elaborado pela autora com base em Klein (2016).

Portanto, durante o século XX, a Companhia de Jesus restabeleceu diversos colégios e fundou centros de educação superior no território brasileiro. O propósito desses estabelecimentos era desenvolver pessoas fundamentadas nos valores cristãos, além de formar lideranças que pudessem fortalecer o poder da Igreja. Através de cursos supletivos noturnos voltado para jovens e adultos trabalhadores, buscava-se integrar essas comunidades aos ideais católicos, distanciando-as das ideologias comunistas e visando democratizar o acesso à educação básica. Essa iniciativa estava alinhada com as diretrizes da Conferência do Episcopado Latino-Americano de 1968 e da 32ª Congregação Geral dos Jesuítas, que priorizava a promoção da justiça social e a educação dos mais carentes. Essa abertura visava não apenas atender estudantes de baixa renda, mas também reforçar a identidade filantrópica das instituições alinhando-se ao seu papel social.

2.3

A expansão e modernização do Colégio Santo Inácio

O retorno da Companhia de Jesus à cidade do Rio de Janeiro ocorreu em 20 de dezembro de 1841, mas apenas em 1900 instalou-se em uma chácara alugada no bairro do Flamengo, na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde reiniciou suas atividades no campo educacional. Foi então que fundou uma pequena escola primária, voltada para o ensino de música e preparação para a primeira comunhão. Após três anos, o estabelecimento foi transferido para a rua São Clemente, em Botafogo, local onde se encontravam as mansões dos barões de café – adquirindo o Palacete Joppert que, depois de algumas intervenções, seria a sede do colégio e da PUC-Rio.



Fonte: Leonardi (2019).

O padre Armando Cardoso, em *Colégio Santo Inácio* (1979, p. 57), nos diz que:

No dia 01 de junho de 1903 se mudaram para a rua São Clemente 226 (então nº 132), onde alugaram a casa por 500 mil réis mensais comprometendo-se a comprá-la dentro de dois anos. Ficou como fiador o Colégio São Luiz de Itu. A 2 de junho tinha terminado a mudança. Era uma bela mansão de família, ampla e bem construída, com jardim na frente e chácaras atrás, com boa horta alugada a um chacareiro, que lhes pagava 20 mil réis ao mês, subministrando-lhes todas as verduras de mesa. Um capinzal rendia 30 mil réis mensais, com que se comprava o leite a 400 réis a garrafa, mas a higiene pública mandou cortar e desarreigar o capim, enviando para isso 20 homens com 3 carroças. Beneficiou-se assim, o colégio, que recebeu uma área mais ampla para o recreio dos alunos, que aumentariam logo no ano seguinte.

O que podemos constatar na passagem é que, aos poucos, a ordem adquiriu novas áreas que a levou a ocupar, na atualidade, uma área de 37 mil m² na zona sul da cidade.

No início das suas atividades, em 1903, o estabelecimento funcionava como externato, tendo como primeiro reitor o padre Domingo de Meis. De acordo com o regimento escolar, a fundação do colégio se deu “em 1903, autorizado pelos Decretos nº 23.691, de 02/01/1934 (Curso Ginasial) e nº 8.038, de 21/10/1941 (Curso Colegial). Somente no ano de 1942 recebeu a denominação de Colégio

Santo Inácio. E a partir de 09/07/1972, vinculou-se ao Sistema Estadual de Ensino pela Lei nº 5.692, de 11/03/1971”¹².

O CSI apresenta um complexo arquitetônico de valor histórico que mescla elementos do estilo romano com o moderno. Em seu espaço interno, é possível admirar peças de relevância histórica e cultural – como o icônico sino localizado no centro do pátio ajardinado –, juntamente com uma estrutura que permite ao corpo docente, discente, visitantes e religiosos encontrarem tranquilidade em relação ao mundo exterior. Considerando que o marco temporal deste estudo é o final da década de 1960 e a década de 1970, resgatemos, na imagem abaixo, a atmosfera do pátio onde o sino está localizado.

Fotografia 2: Pátio do Colégio Santo Inácio em 1979



Fonte: Colégio Santo Inácio (2023).

Desde o início de sua fundação até os dias de hoje, os corredores que circundam o pátio interno da unidade escolar levam a salas que abrigam, em suas dependências, diversos espaços de aprendizagem, tais como: laboratórios, quadras de esporte, biblioteca, teatro, auditório (palco das formaturas, premiações, cinema), entre outros. Alguns desses espaços se ampliaram e sofreram modificações, tornando-se mais modernos, porém ainda compõem a estrutura física da instituição.

¹² Obtido por documento de nome Parecer nº 49/78 – Aprova Regimento Escolar e Planos Curriculares do Colégio Santo Inácio (Secretaria do Estado de Educação e Cultura, Câmara de Ensino do 2º Grau, Rio de Janeiro).

Ao percorrer tais espaços, é possível ter acesso também à igreja do colégio, dedicada a Santo Inácio e Nossa Senhora das Vitórias, inaugurada em 1912. Há mais de um século, nas paredes dos corredores ficam os quadros de formatura que homenageiam discentes e docentes da comunidade inaciana. Há fotografias de diferentes personalidades que estudaram na instituição.

Fotografia 3: Corredor do colégio, escada de acesso ao segundo andar e sala de aula



Fonte: Colégio Santo Inácio (2019).

Fotografia 4: Sala de aula



Fonte: Colégio Santo Inácio (2024).

Em fins dos anos 1960, o colégio passou por modificações significativas que incluíram a construção da fachada – completando o quadrilátero –, a edificação de um prédio moderno de seis andares (parte da frente: espelhada, com as costas em cores marrom e bege para não conflitar com a estrutura do pátio do sino) e a ampliação de duas entradas: uma pela rua São Clemente, nº 226, outra pela rua Eduardo Guinle, nº 37. As mudanças aconteceram durante a visita do padre Pedro Arrupe à instituição, em 1968 (ano de inauguração do curso noturno), quando ele celebrou uma missa e inaugurou as novas instalações do colégio. De acordo com o padre Armando Cardoso, o novo prédio era dividido da seguinte maneira:

O edifício de seis andares. Os três superiores eram residências da comunidade religiosa. Abaixo deles o 3º andar ocupado pela cozinha, refeitório, capela e salão de reunião. No 2º andar a biblioteca para uso da comunidade, professores, pais de alunos e, principalmente, dos próprios alunos que passaram a contar com um campo de pesquisa no próprio ambiente escolar. O 1º abrangeria um belo saguão de entrada, com a portaria, tesouraria e secretaria, e na sobreloja salão de reuniões, reitoria e salas de recepção de alunos e pais (CSI, 1979, p. 89).

Fotografia 5: Costas do prédio do Colégio Santo Inácio



Fonte: Colégio Santo Inácio (2019).

Fotografia 6: Frente do Colégio Santo Inácio



Fonte: Colégio Santo Inácio (2024).

As informações são reafirmadas por Bruno F. Reis Malburg, ex-aluno do turno diurno, da turma de 1969:

A fachada do Colégio, de frente para a Rua São Clemente, era mais afastada da rua, pois não existia o prédio onde ficam hoje a Recepção e o Gabinete do Reitor, sendo este espaço, mais o do pequeno estacionamento de lajotas atual, ocupado por um largo e poeirento pátio de terra. Era uma fachada nitidamente inacabada, onde apareciam tijolos sem revestimento, revelando já haver a intenção de executar-se um projeto para a entrada, o qual só viria a ser implementado, se não me engano, na década de 70. O aspecto não deixava de ter o seu charme para o observador mais esclarecido, pois era semelhante ao de muitos prédios históricos, termas e igrejas da Roma de hoje, que são preservados nas condições em que ficaram após as destruições parciais provocadas pelos fatos que marcaram a vida da Cidade Eterna.

O padre Armando Cardoso continua:

[...] libertando-se dois andares da ala mais antiga com a transferência da comunidade religiosa, criar-se-ia espaço para três novas salas de aula, capazes de absorver mais de mil alunos. Com isso, pensou também na montagem dos laboratórios didáticos de Física, Química e Biologia; bem como de aprendizagem de línguas modernas, catequese e outros, com processo audiovisual (CSI, 1979, p. 89).

No trecho do padre Cardoso, percebe-se que a mudança dos religiosos para o prédio mais moderno permitiu que novas 11 turmas fossem criadas, atendendo assim a um número maior de alunos. É perceptível ainda a preocupação com o emprego de novas tecnologias. No entanto, os laboratórios de física, química e biologia foram inaugurados somente no ano de 1974 – novamente pelo padre Arrupe e pelo secretário de Educação do Estado da Guanabara, Fernando Barata, que segundo o jesuíta padre Armando Cardoso, era um “grande amigo” do colégio, revelando o apoio recebido pela instituição de lideranças políticas importantes.

Fotografia 7: Laboratório de Química

Fonte: Blog Saudades do Rio (2019).

Apesar da instituição ter passado por reformas, adaptações e ampliações ao longo do tempo, ela conseguiu manter a sua identidade histórica ao combinar, de maneira equilibrada, tradição e modernidade. Devido a isso, em 1990, a edificação, juntamente com outros imóveis pertencentes à Companhia, foi oficialmente tombada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio do decreto nº 41.664, de 5 de maio de 2016.

Art. 1º Ficam Tombados definitivamente, nos termos do art. 1º da Lei 166, de 27 de maio de 1980 e do art. 134 da Lei Complementar 111 de 1º de fevereiro de 2011 (Plano Diretor da Cidade Rio de Janeiro), os seguintes imóveis:

- I - Igreja Nossa Senhora das Vitórias, situada na Rua São Clemente nº 220;
- II - Prédio original do Colégio Santo Inácio, composto de 3 pavimentos, inclusive o seu pátio interno, situado na Rua São Clemente nº 226;
- III - Casa de Anchieta, composto de 2 pavimentos, situada na Rua São Clemente nº 240 (Rio de Janeiro, 2016).

2.4

Um bairro de estudantes

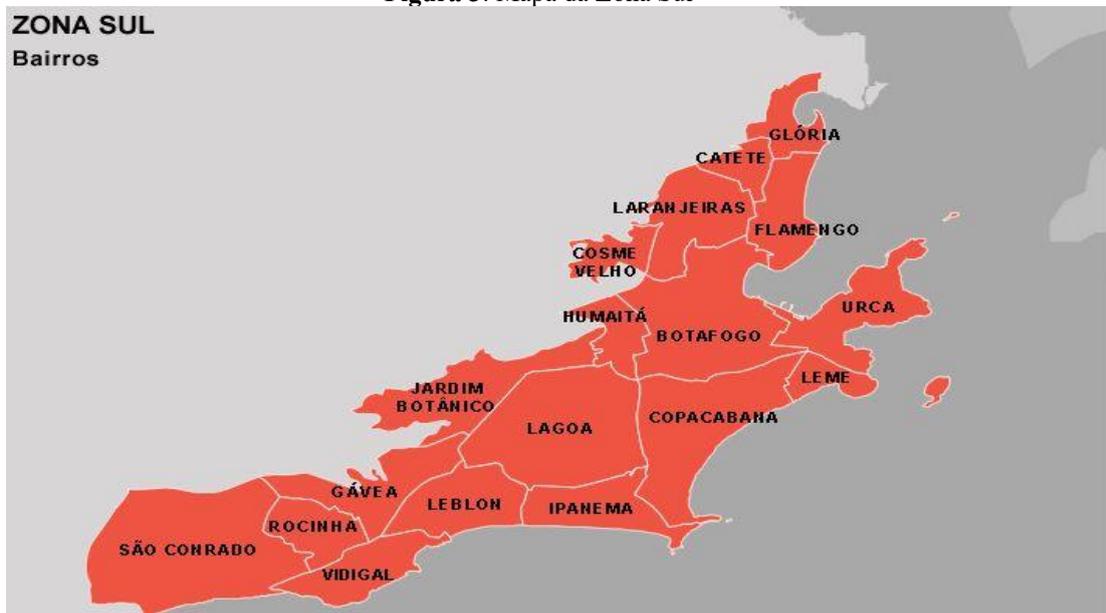
Por compreender que a familiaridade com a localização geográfica auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico do leitor e do pesquisador e para melhor entendimento da estrutura social, lançamos mão de um mapa da cidade do Rio de Janeiro para destacar os bairros da Zona Sul, em especial Botafogo, onde fica localizada a unidade escolar, objeto de análise da presente pesquisa. Incluímos na tese mapas mais atuais e outro datado da década de 1970.

Figura 2: Localização da Zona Sul no município do Rio de Janeiro



Fonte: Wikipedia, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_Sul_%28Rio_de_Janeiro%29. Acesso em: 04 abr. 2025.

Figura 3: Mapa da Zona Sul



Fonte: Wikirio, 2025. Disponível em: https://www.wikirio.com.br/Zona_Sul. Acesso em: 05 abr. 2025.

dos habitantes da região. É possível perceber, nesse cenário, que ocorreu a incipiente integração dos diferentes estratos sociais, que perdura até hoje.

De acordo com os estudos feitos por Henrique (2004, p. 95):

[...] a presença de Barões e endinheirados na São Clemente impulsionou o aparecimento de colégios no bairro, como por exemplo, os da Imaculada Conceição (1855), de São João Batista, o Liceu de Botafogo, o Colégio Jacobina, o Santo Inácio (1903), de Nossa Senhora de Lourdes (1913) e o Andrews (1918). Em meados do século XX, novos colégios irão surgir e, em sua quase totalidade, até hoje atendem às camadas mais ricas da cidade.

Como bem afirma o ex-aluno Alvaro Carneiro Bastos, da turma de 1971:

Já houve um tempo em que a São Clemente, endereço do Santo Inácio, era a rua das embaixadas, mansões onde moravam nações inteiras, cada uma mais imponente que a outra, fatias generosas do que havia de melhor no estrangeiro, dispostas em fileiras em nome da harmonia universal. Não havia nada mais natural então, para um aluno novato, que o ritual diário de entregar na entrada do colégio a caderneta colorida, como se fosse o passaporte para um outro mundo.

Dada a realidade descrita, o bairro de Botafogo, no início do século XX, revela-se como a região da Zona Sul com o maior número de empreendimentos educacionais particulares, principalmente católicos. Não seria exagero afirmar que grande parte dos filhos da elite foi educada (e ainda é) no bairro. É nesse contexto que surge o colégio em estudo. Conforme sustentado por Paula Leonardi (2019, p. 162):

As elites, contudo, já não habitavam a região, deslocavam-se para a Glória, o Cosme Velho e Botafogo. Neste último bairro foi fundado o Colégio Santo Inácio em 1903, também pertencente à antiga ordem dos jesuítas. À época, Botafogo já perdera suas características de casa de campo da corte e estava mais populoso, graças aos loteamentos das décadas de 1870-1880 e aos bondes que chegavam até lá. Era local de moradia de nobres e de políticos da República, como o presidente Rodrigues Alves (1902-1906) (BENCHIMOL, 1992; GERSON, 2013). Apesar de o número de congregações que fundaram colégios nessas primeiras décadas suplantarem aquele das antigas ordens, o prédio que permaneceu como marca na paisagem é o Colégio Santo Inácio, dos jesuítas.

Com as reformas de Pereira Passos, Botafogo foi aos poucos perdendo o prestígio de melhor lugar para se viver. Nas décadas posteriores, a elite se deslocou para os novos bairros à beira-mar, como Copacabana, Ipanema e Leblon, pois havia uma crença, na época, de que o banho de mar “curava” algumas enfermidades, fazendo crescer a frequência à praia. Como discute Henrique (2004, p. 87):

[...] os guindastes de construtoras preferiam voltar suas garras para Lagoa, Copacabana, Ipanema e Leblon e, de certa forma, pularam Botafogo, ou seja, as empreiteiras optaram por não investir no bairro. Afinal, as novas áreas possuíam uma possibilidade de rentabilidade maior, pois ainda se constituíam como periferias com poucas construções – havendo, então, diversas opções de terrenos menos valorizadas do que os de bairros mais antigos, como Botafogo. Os “novos” bairros passam por um processo de valorização, sendo vendidos por suas amenidades, como possuindo um caráter pouco urbano e uma praia oceânica, com águas limpas.

No entanto, os filhos dos aristocratas continuavam a frequentar Botafogo para estudar. Por essa razão, o local ficou conhecido como o “bairro dos estudantes”. Segundo Costa & Soares (2020), a expansão do ensino secundário carioca (1940/50) seguiu a mesma lógica do mercado imobiliário, beneficiando residentes dos bairros mais ricos devido à capacidade de seus moradores de arcar com as mensalidades, restringindo as oportunidades desse nível de instrução para os habitantes dos distritos mais afastados e pobres da cidade, de maneira a agravar as desigualdades sociais. Dada essa realidade, a região presenciou um crescimento significativo no fluxo de meios de transporte público para atender a demandas desse grupo de estudantes.

Vale destacar que, no Rio de Janeiro, não há discrepâncias acentuadas de escolarização, como ocorre em outras regiões. Essa uniformidade se deve ao fato de que todos os bairros possuem favelas. A massa da população reside em lugares periféricos, o que impacta diretamente os índices de escolaridade, os quais se mostram bastante semelhantes.

Tais mudanças forçaram algumas transformações em Botafogo. Inclusive sua verticalização. Bem como o aumento da densidade nas áreas de favelas e uma expansão do setor de serviços e comércio, com o objetivo de abastecer os bairros vizinhos da zona sul. O distrito adquire um novo *status*, deixa de ser predominantemente residencial para ser um centro movimentado de circulação, tornando-se o principal elo entre a parte nova da Zona Sul e o Centro, sendo popularmente reconhecido como um “bairro de passagem”.

O distrito de Botafogo é pequeno em extensão territorial. Em suas medidas, ocupa uma área de aproximadamente 4,8 quilômetros quadrados entre o Maciço da Tijuca (morros Santa Marta e Mundo Novo) ao norte, a Baía de Guanabara ao leste, o bairro do Humaitá ao oeste e os morros São João e Saudade ao sul.

Na década de 1930, os morros do Pasmado, da Saudade e de São João tornaram-se os novos redutos dos moradores mais pobres do bairro, substituindo

assim os antigos cortiços, até então predominantes como principais tipos de moradia dessa classe social. A comunidade do morro de São João migrou para o de Santa Marta ainda no início da década. Já a desocupação dos morros do Pasmado e da Saudade só aconteceu na década de 1960 após uma política de revitalização da região. Esta transferiu compulsoriamente os moradores dos dois morros para a Zona Oeste da urbe, o que gerou descontentamentos. Pois além da precariedade da infraestrutura, a região também não contava com oportunidades de trabalho e emprego. Assim, alguns moradores preferiam continuar residindo nas favelas da Zona Sul. A partir de então, o morro do Pasmado tornou-se um mirante e o da Saudade passou a abrigar famílias de classe média.

À época, o morro de Dona Marta tornou-se o último bastião habitado pelas camadas populares, com uma comunidade denominada Santa Marta, localizada bem ao lado do Colégio Santo Inácio, de onde era possível vê-la. Um dos fatores que explicam o conjunto habitacional não ter sofrido com as políticas de remoção e expulsão da década de 1960 foi a proteção que receberam dos religiosos jesuítas.

Segundo o historiador Milton Teixeira, com as obras de ampliação do Colégio Santo Inácio — localizado na rua São Clemente, com o morro Dona Marta ao fundo —, surge a favela Santa Marta. O padre Natuzzi, então diretor do colégio, permitiu que os operários mais pobres e suas famílias erguessem moradias na encosta pertencente ao colégio. Ainda segundo Teixeira, em 1920, no Morro São João, haviam cerca de sessenta barracos, mas na década seguinte, em 1933, estes não existiam mais, o que poderia indicar uma migração para o Santa Marta, onde havia oferta de emprego. Assim, inicia-se a história da favela que hoje é a maior e mais famosa do bairro (Caminha, 2013, p. 10).

Devido a essa permissão, o colégio guarda uma estreita relação com a comunidade através de obras de cunho social e assistencialista – como entrega de cestas básicas, concessão de bolsas de estudos e oferta de empregos para os moradores da comunidade. No ano de 1979, a instituição construiu creches e ambulatórios para atender à população carente do local. Com isso, os jesuítas conseguem manter, há anos, um vínculo amigável com a favela e seus habitantes. Com essa proximidade, possivelmente, muitos residentes se tornaram alunos em potencial dos cursos noturnos.

Além dessa comunidade, o distrito, por ser circunvizinho a outros bairros da Zona Sul – como visto no mapa anterior –, acaba, conseqüentemente, cercado por outras comunidades, como, por exemplo, morro dos Tabajaras (Copacabana),

com a sua pedagogia de cunho religioso.

Entre os anos 1960 a 1980, a região passou a receber inúmeras empresas de grande e pequeno porte pelas seguintes razões: proximidade do Centro e da Zona Sul e existência de espaços vazios. Argumenta Caminha (2013, p. 13):

O surgimento de prédios comerciais e/ou empresariais em Botafogo está relacionado a dois aspectos fundamentais: serviços voltados para o consumidor da Zona Sul e a saturação e valorização do solo no Centro, sendo este o principal. Em um primeiro momento, surgem pequenos escritórios que buscavam atender a uma clientela específica da Zona Sul, como ateliês de arquitetura e propaganda. Em seguida, com a saturação do Centro da cidade, sedes de empresas mudam-se para o bairro, como, por exemplo, a de FURNAS, na rua Real Grandeza, e a da IBM, na Avenida Pasteur. Botafogo era a última área da Zona Sul com possibilidade de adensamento do uso do solo, além de possuir infraestrutura para novas funcionalidades. O bairro assistiu, em um período curto de 20 anos, a grandes transformações que viriam a torná-lo um centro especializado, usufruindo tanto da proximidade do Centro quanto do restante da Zona Sul.

Também no decorrer da década de 1960, foram construídas duas novas e importantes vias de ligação entre o Centro e a Zona Sul: os túneis Santa Bárbara, em 1964, e Rebouças, no ano seguinte. Ainda segundo Caminha (2013, p. 15): “com o estabelecimento de novos eixos, se impõe a Botafogo o tráfego contínuo de uma ligação viária supra-local em áreas remanescentes residenciais onde, anteriormente, somente existia o tráfego interno”. Com isso, Botafogo reafirma sua característica enquanto “bairro de passagem”.

De acordo com o relato¹³ do ex-aluno Bruno F. Reis Malburg, do curso diurno de 1969, até meados da década de 1960, as principais ruas de acesso ao colégio — São Clemente e Voluntários da Pátria — tinham circulação de veículos em mão-dupla e por ambas passavam os bondes. Somente depois de alguns anos é que o Coronel Américo Fontenelle, então diretor do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), implantou a mão única nas ruas, medida mantida até hoje. Graças a esse relato, podemos perceber que era possível aos discentes utilizarem o bonde como meio de transporte para chegar ao colégio. Temos ainda a indicação de que os alunos do Santo Inácio que moravam para os lados do Humaitá, Jardim Botânico,

¹³ Nessa parte do capítulo, utilizamos algumas passagens memorialísticas de antigos alunos do CSI para mostrar como se deu o processo de expansão da instituição escolar e os diferentes meios de transporte disponibilizados à época para se chegar ao colégio. No entanto, é importante perceber que, embora os alunos do diurno tenham compartilhado o mesmo tempo histórico dos alunos do noturno, suas realidades socioeconômicas eram distintas. Portanto, no que se refere aos custos dos meios de transporte, o que poderia ser considerado o melhor custo-benefício para as classes mais abastadas não necessariamente representava uma vantagem para as camadas populares de menor renda.

Gávea, Lagoa e Leblon tomavam o bonde para ir ao colégio, pois era mais barato que o “lotação”¹⁴.

Se o bonde se tornava uma alternativa mais em conta para aqueles que tinham a possibilidade de pagar por meios de transportes mais dispendiosos, podemos dizer que se tornava uma alternativa viável de locomoção para os estudantes residentes nas diversas comunidades da Zona Sul.

Embora pequeno em extensão territorial, Botafogo é um bairro grandioso em oferta de comércio e serviços. Nele, era e é possível encontrar restaurantes, bares, mercados, hospitais, lojas comerciais, espaços culturais e escolas públicas e privadas. Dessa maneira, destaca-se como local que empregava e emprega uma infinidade de trabalhadores em decorrência da diversidade de serviços e estabelecimentos comerciais. Essa realidade acaba por favorecer também o ensino de jovens e adultos do colégio jesuíta, uma vez que, se havia e há serviços, existiam e existem trabalhadores, sujeitos que se deslocavam e se deslocam pelo bairro até a instituição para darem continuidade aos seus estudos.

Além disso, a localização do colégio, um ponto de conexão entre diferentes partes da cidade, atrai estudantes de áreas periféricas mais distantes que percebem a facilidade de se deslocar em decorrência dos diversos veículos de transporte público disponíveis. Os quais permitem que os discentes cheguem ao Centro da Cidade, às demais áreas da Zona Sul, à Barra da Tijuca e à Baixada Fluminense, o que Miguel Arroyo (2017) denomina “passageiros da noite”.

Apesar de acreditar, pelos motivos expostos, que a maioria dos estudantes do ensino supletivo do Colégio Santo Inácio sejam, como antes, moradores ou trabalhadores do bairro e adjacências, nas próximas páginas veremos que, quando da sua criação, o colégio recebeu estudantes também de diferentes regiões do Brasil e até mesmo de outros países. Na década de 1970, a maioria dos alunos eram provenientes do Nordeste brasileiro.

Atualmente, o bairro, densamente povoado, continua sendo um dos principais cartões postais da cidade, uma região de passagem, que recebe estudantes vindos de várias partes da cidade do Rio de Janeiro. São características desfavoráveis o trânsito caótico, a ausência de espaços de lazer, o aumento da população em

¹⁴ Lotação era o nome dos pequenos ônibus da época, com motor dianteiro, enorme grade de radiador com a estrela da Mercedes Benz na tampa à frente, e no qual não se podia viajar em pé.

situação de rua, a poluição da praia, a falta de segurança, os preços altos dos imóveis e o elevado custo de vida, os quais afastam as camadas populares da região.

2.5

A experiência supletiva do Colégio Santo Inácio

Após discutirmos o contexto urbano e social em que se insere o Colégio Santo Inácio, passamos agora a examinar uma de suas iniciativas mais significativas no campo educacional: a criação de cursos supletivos voltados para jovens e adultos durante o período da ditadura civil-militar. Com este movimento, recuamos no tempo para compreender como se deu a formulação e a implementação dessa proposta educativa, que dialoga diretamente com as transformações políticas e sociais da época.

Nesta parte da tese, voltamo-nos à experiência supletiva do CSI na cidade do Rio de Janeiro, investigando seus cursos profissionalizantes destinados à formação de jovens e adultos em um contexto de exceção. Alinhadas à afirmativa de Michael Pollak (1992, p. 207) — “Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é” —, nossas análises se apoiam em duas fontes principais: uma escrita e outra oral. Utilizamos como base documental os arquivos disponibilizados pela própria instituição, com destaque para os textos intitulados *Estudo Histórico Avaliativo da Experiência Supletiva do Colégio Santo Inácio e Colégio Santo Inácio Curso Noturno: sua história, sua proposta educativa e seus desafios*. Esses materiais foram fundamentais para compreender o processo de criação, oficialização e organização do curso noturno.

É importante registrar que, diante da ausência de fontes externas ao acervo institucional, os dados apresentados não puderam ser comparados com outros documentos escritos. No entanto, buscamos confrontar e enriquecer as informações obtidas por meio de relatos de ex-alunos, funcionários e ex-funcionários do colégio, o que nos permitiu tensionar as narrativas oficiais e captar nuances da vivência cotidiana do projeto supletivo.

No contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), a instituição criou cursos para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores. A proposta de se criar um curso supletivo foi discutida em 1967, nas reuniões entre o reitor, a direção da instituição e os coordenadores do curso diurno. Antes da formalização do supletivo,

alguns padres e alunos já ministravam aulas aos empregados do estabelecimento e aos seus familiares (CSI, s. d., p. 3). No entanto, a sistematização do curso noturno só vai acontecer na década de 1970. Com tal iniciativa, a instituição buscava alinhar-se ao que ficou acordado na Conferência do Episcopado Latino-americano e na 32ª Congregação Geral dos Jesuítas. Estes enfatizavam a importância de integrar a Igreja tanto a setores prioritários do campo social a partir da utilização de recursos já existentes e da estrutura já montada dos seus colégios quanto aos planos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, órgãos preocupados com a formação desse grupo com vistas ao mercado de trabalho.

A promulgação da lei nº 5.692/1971 alterou o formato do ensino de primeiro e segundo grau, priorizando uma abordagem mais tecnicista e voltada para a formação dos indivíduos para o trabalho, além de ampliar oportunidades para os jovens. Contribuiu ainda, veremos adiante, com a reestruturação e expansão do curso supletivo do CSI. Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre o supletivo, é preciso refletir sobre a realidade do Brasil na época. Entre as décadas de 1960 e 1970, a nação possuía mais de 90 milhões de habitantes, dos quais mais de 40% eram analfabetos. Nesse contexto, inquietamo-nos com o desejo da ordem em ofertar o ensino médio às camadas populares, visto ser um nível educacional que não atingia nem 5% da população brasileira no período que está sob análise, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Evolução da distribuição da população por nível educacional (%). Brasil 1960-1990

NÍVEL DE EDUCAÇÃO	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	46	42	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	41	38
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: Elaborado pela autora com dados de IPEA (1996, p. 36).

Como se vê, ao longo dos anos, o número de analfabetos foi reduzido significativamente. No entanto, no que se refere ao ensino médio, a porcentagem deu um salto somente no período da democratização, em decorrência da expansão das escolas públicas e dos debates favoráveis à ampliação da escolarização. Nas

décadas de 1960 e 1970, eram escassas as instituições dedicadas a esse nível de ensino, resultando em um número limitado de estudantes que poderiam usufruir dele. Deste modo, procuramos entender o processo de criação do supletivo e sua expansão até o ensino médio.

Em função da experiência pregressa, com aulas voltadas para trabalhadores e seus familiares na instituição de modo avulso e informal, o colégio carioca apresentou, de imediato, condições para atender ao que estava previsto na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín. Desse modo, traçou como meta disponibilizar ensino supletivo e cursos profissionalizantes aos jovens e adultos, pois considerava urgente seu desenvolvimento como forma de corrigir injustiças sociais existentes em toda a história da educação brasileira, às quais resultaram no afastamento de grande parcela da população empobrecida de um ensino de qualidade. A Conferência recomendava:

A Igreja toma consciência da suma importância da educação de base. Em atenção ao grande número de analfabetos e marginalizados na América Latina, a Igreja, sem poupar sacrifício algum, se comprometerá a promover a educação de base, que não visa somente alfabetizar mas também capacitar o homem para convertê-lo em agente consciente de seu desenvolvimento integral (Conferência..., 1968, p. 24).

Portanto, o curso supletivo do CSI tinha a incumbência de proporcionar a educação básica, englobando alfabetização, ensino fundamental e ensino de 2º grau a quem não tinha acesso a esses níveis de ensino pelo Estado. Além da prerrogativa mencionada de promover justiça social, o contexto da época pressionava a Igreja a se posicionar frente ao avanço de um suposto comunismo. Nesse contexto, a educação, de acordo com as concepções da Igreja, seria uma barreira ao avanço da ideologia. Formar indivíduos na sua integralidade nada mais era do que instruí-los a partir dos valores cristãos pregados pela Companhia.

Quando se iniciaram os debates em torno da formalização do supletivo em questão, os seguintes pontos foram levados em conta:

- a) Diante do fato social no Brasil, o Colégio Santo Inácio, querendo desempenhar o seu papel como parcela atuante da Igreja, procurava encontrar novas formas de prestação de serviço e de ação transformadoras.
- b) Era possível utilizar os recursos do Colégio Santo Inácio e aproveitar de sua capacidade ociosa, à noite, como resposta ao problema do adulto sem escolaridade.
- c) Este Curso Supletivo podia contar com a colaboração dos alunos do curso diurno [e pais], proporcionando-lhes uma nova percepção da realidade social e possibilitando a seus pais a oportunidade de serviços, dentro de suas especializações, a pessoas de classes menos favorecidas.

d) A concretização do Supletivo do Santo Inácio deveria constituir uma experiência capaz de incentivar outras entidades educacionais na utilização de seus recursos, na medida de suas possibilidades, em termos de atendimento à classe operária, sem meios de acesso à escola.

[...] Vincular-se ao esforço nacional de desenvolvimento, integrando-se nos planos do Ministério da Educação e Cultura e da Secretaria de Educação do [antigo] Estado da Guanabara (Ferreira & Marques, 1974, p. 4).

O colégio, ao criar o supletivo, precisou se alinhar à política econômica desenvolvimentista adotada pelo regime militar e ainda guardar relação direta com as diretrizes do MEC e da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, preocupados com o grande número de analfabetos da população jovem e adulta no país (tabela 7) e a formação do grupo para o mercado de trabalho.

Tabela 3: Indicadores de ensino

ÍNDICES DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 69 ANOS DE IDADE, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE – 1940-1976					
GRUPOS DE IDADE	ÍNDICES DE ANALFABETISMO				
	1940	1950	1960	1970	1976(1)
TOTAL.....	54,5	50,3	39,5	33,6	22,8
15 a 19 anos.....	57,3	47,2	34,0	24,3	13,7
20 a 24 anos.....	} 53,6	45,7	33,4	26,5	14,4
25 a 29 anos.....		47,7	35,1	29,9	18,8
30 a 34 anos.....	} 54,4	} 49,6	35,6	31,4	21,0
35 a 39 anos.....			41,9	34,7	25,2
40 a 44 anos.....	} 58,1	} 53,5	} 46,8	37,2	28,1
45 a 49 anos.....				40,5	31,7
50 a 59 anos.....	59,9	57,3	51,9	45,2	37,0
60 a 69 anos.....	63,5	60,5	57,1	50,5	45,8

Fonte: IBGE (1981, p. 252).

Em resposta às novas diretrizes da educação, a diretoria do Santo Inácio e quatro professores coordenadores definiram como primeiros objetivos da experiência supletiva as seguintes providências:

- O Colégio Santo Inácio proporcionaria alfabetização funcional e educação continuada a rapazes e moças sem escolaridade normal.
- Criar-se-iam, com o desenvolvimento da experiência, os serviços sociais, psicológicos, religiosos e de orientação educacional, compreendidos como integrantes do processo educativo e indispensáveis à formação da consciência adulta e desperta para o crescimento.

- c) Seriam organizados cursos profissionais que qualificassem os alunos e os integrassem na comunidade, garantindo-lhes um mínimo de liberdade econômica.
- d) a escola envolveria, com sua atividade, os alunos, professores e funcionários num relacionamento responsável, livre e fraterno, capaz de levar seus membros à descoberta da vocação da pessoa e a vivenciar o modelo de uma sociedade desejada por todos (Ferreira & Marques, 1974, p. 4).

O trecho acima nos revela que o centro principal da atividade escolar jesuíta era o estudante. Havia uma preocupação em identificar suas necessidades e adaptar a elas objetivos, estruturas e o funcionamento do supletivo. A principal meta estabelecida pelos religiosos era ensinar os alunos a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que lhes orientavam para conviver em sociedade, imbuindo neles valores cristãos e preparando-os para, futuramente, ingressar no ambiente profissional.

A lei nº 5.692/1971, promulgada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, visava a um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão de obra qualificada para o trabalho. A preocupação da legislação era eliminar a discriminação tradicional entre os ramos de ensino, oferecendo, ao mesmo tempo, uma formação técnica e profissional flexível e diversificada, capaz de atender às necessidades da industrialização (Brasil, 1971).

Como o Estado não proporcionava amplamente todas as etapas da educação, principalmente o ensino supletivo de 2º grau, ele acabou permitindo o entrosamento e a intercomplementaridade dos estabelecimentos entre si ou com outras instituições. Por intercomplementaridade, entendia-se a reunião dos recursos humanos, técnicos e econômico-financeiros de vários estabelecimentos para maior disponibilização de habilitações profissionais e melhores condições de ensino, integrados por uma base comum e na mesma localidade (Brasil, 1971). Dentre as entidades que colaboraram com o Estado, estavam as escolas confessionais que deveriam oferecer educação profissionalizante aos jovens e adultos. Nesse cenário, o CSI direcionou seu olhar para essa modalidade de ensino.

2.5.1

A abertura do supletivo

Para um melhor entendimento desta seção do capítulo, vejamos os principais marcos temporais da história do supletivo do CSI:

Quadro 6: Marcos temporais da história do supletivo do Colégio Santo Inácio

ANO	HISTÓRIA DO SUPLETIVO DO COLÉGIO SANTO INÁCIO
1968	Início das aulas sem formalização.
1969	Implantação do Serviço Social.
1971	Ano em que as matrículas foram abertas para as alunas. O curso passa a receber auxílio financeiro do MEC e do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) ¹⁵ . Institui-se o Departamento de Orientação.
1972	O curso supletivo de 1º grau foi oficializado pelo Conselho Estadual de Educação da Guanabara.
1973	O 2º grau é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Guanabara com a seguinte nomenclatura: Curso Supletivo de 1º e 2º graus do Colégio Santo Inácio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferreira & Marques (1974, p. 4).

A ideia de implementar o programa de supletivo no Colégio Santo Inácio surgiu no segundo semestre de 1967, fruto de reuniões entre a Diretoria do Colégio e os coordenadores do curso diurno, os quais compartilharam suas experiências anteriores em cursos equivalentes, noutras instituições escolares. Naquele tempo, no colégio, alguns padres e estudantes do curso regular já ministravam algumas aulas avulsas aos funcionários do estabelecimento e seus familiares. Segundo Santos (2004, p. 1),

O Curso Noturno não foi obra e decisão de uma única pessoa. O Reitor daquela época era o Pe. Moacir Conrado Mesquita. Mas, a decisão de iniciar as atividades educativas, à noite, foi assumida pela Direção do Colégio e por um grupo de Educadores, jesuítas e leigos, com o propósito de responder às exigências da Igreja e conseqüentemente da Companhia, para que os Jesuítas passassem a desenvolver obras de justiça e de promoção social como testemunho da Fé que, sem elas, é morta.

Em janeiro de 1968, embora não houvesse uma formalização do curso dedicado a atender ao público de jovem e adultos, a instituição se empenhou em formar uma equipe que comporia o quadro de funcionários do supletivo. Para isso, foram realizadas reuniões de planejamento, seleção e capacitação do corpo docente e dos voluntários. Em seguida, a divulgação do curso foi feita por meio de propagandas em jornais e revistas, no rádio, distribuição de panfletos distribuídos

¹⁵ O Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) foi criado pelo Governo Federal através do decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, com o objetivo de preparar de imediato técnicos em mecânica, material de transportes, eletrotécnica, química e construção civil, pois, nessas áreas, registrava-se maior necessidade de mão de obra qualificada. Com o decorrer do tempo, o PIPMO, que era dirigido a maiores de 18 anos, teve sua ação estendida a todos os níveis de profissionalização (Brasil, s. d., p. 9).

pela cidade, cartazes afixados em estabelecimentos próximos à instituição e uma faixa na entrada do colégio. Além disso, foram feitas divulgações nas missas da igreja da instituição para atrair o público em potencial (CSI, s. d., p. 3).

Como resultado, 180 candidatos se apresentaram no período de matrícula, sendo classificados em duas classes de alfabetização e três turmas preparatórias ao antigo exame de madureza. As aulas começaram no final de março daquele ano, com as primeiras fases do Primário ainda sem oficialização. Em agosto do mesmo ano, as quatro etapas do Primário foram estruturadas dando início ao seu processo de oficialização (CSI, s. d., p. 5).

Levando em consideração o contingente de alunos, podemos afirmar que a propaganda foi bem-sucedida¹⁶. Com o passar dos anos, o número de alunos se tornou ainda mais expressivo. Em 1969, um ano depois da sua fundação, o supletivo contava com 580 estudantes matriculados e, na década de 1970, chegou a atender 1200 alunos, de modo que toda a estrutura física do colégio passou a ser utilizada pelo turno da noite (CSI, s. d., p. 11).

A reportagem “A juventude de uma escola aos 70 anos” do Jornal do Brasil, em comemoração aos 70 anos do CSI, destaca:

ao lado das atividades curriculares normais, o padre Cardoso explica que “o mais bonito do colégio” são os cursos livres, criados há quatro anos e dedicados exclusivamente a pessoas sem muitos recursos. No Colégio Noturno, como é chamado, 1200 alunos estudam corte e costura, datilografia, desenho técnico e outras matérias (A juventude..., 1973, p. 10).

Segundo o ex-aluno Getúlio, da turma de 1973, “o curso era bem organizado e o quantitativo dos alunos não chegava a afetar o aprendizado dos estudantes, possibilitando que eles conseguissem chegar aos seus objetivos”. Outro ponto de destaque do período foi a permissão da coeducação (1971). Segundo o padre Cardoso, em Colégio Santo Inácio (1979, p. 90), “tudo isto realizado sem prejuízo algum do curso diurno, que prosseguiu seu funcionamento tradicional com alto nível de ensino, como sempre se evidenciou, na percentagem de aprovação nos vestibulares”.

O padre deixa claro que a expansão do supletivo não comprometeu o bom funcionamento do curso diurno, tampouco seu ensino propedêutico. Os religiosos

¹⁶ Até hoje o Colégio Santo Inácio faz anúncios para convocar os alunos para o curso noturno e também anuncia nas missas, nas rádios, jornais e nas redes sociais.

se preocupavam com a possibilidade de o ensino no contraturno gerar algum tipo de conflito com as famílias pagantes do diurno, mas isso não aconteceu. Então, cogitamos algumas hipóteses:

- a) a educação ofertada para o diurno era de cunho mais acadêmico, voltado para o ingresso na universidade, enquanto o supletivo visava à formação profissional para o mercado de trabalho. A elite rejeitava a formação técnica, pois o diploma impedia a prestação de alguns exames para o ensino superior;
- b) com a abertura do curso noturno, os bolsistas do ensino diurno poderiam ser direcionados para a noite;
- c) o discurso religioso propagado de que a missão dos jesuítas, naqueles tempos, consistia em formar homens de fé, promovendo justiça social e fraternidade, foi aceito tanto pela elite quanto pelos mais pobres;
- d) o contexto da Guerra Fria gerava um temor, por parte da elite, com o avanço do comunismo e seus ideais.

Ao manter o ensino supletivo em funcionamento, segundo Cardoso (1984, p. 51), “[...] o colégio fica[va] isento do pagamento de impostos e da concessão de bolsas de estudos no curso diurno”. Tratava-se de uma política diplomática e conciliatória, visto que a Companhia passava a oferecer dois tipos de educação: uma voltada para a capacitação profissional direcionada aos mais pobres e a outra de caráter acadêmico para os mais abastados, preservando a estrutura social existente e evitando conflitos com as famílias que pagavam pelas mensalidades dos seus filhos.: “[...] a dualidade de um sistema educacional que prepara separadamente e para funções distintas as classes dirigentes e as classes subalternas deste país” (Cardoso, 1984, p. 115). Em suma, é possível afirmar que o ensino supletivo e seus cursos profissionalizantes não chegaram a comprometer a organização social, mantendo a divisão de classes e atendendo às demandas do sistema capitalista.

No início do programa supletivo, foram criados os primeiros cursos profissionalizantes, tais como Datilografia, Corte e Costura, Manicure e Pedicure (CSI, s. d., p. 5), os quais eram oferecidos antes do início das aulas de Educação-Geral, por volta das 18h30. Quase um terço dos alunos cursavam tais habilitações, apesar de elas, naquele ano, não constarem na programação oficial do curso.

Fotografia 8: Década de 1970 – estudantes cursando datilografia



Fonte: Colégio Santo Inácio (2023).

Fotografia 9: Década de 1970 – alunas em curso de manicure e pedicure



Fonte: Blog Saudades do Rio (2019).

Adiante, podemos analisar os perfis dos estudantes do curso noturno. As imagens aqui apresentadas buscam chamar atenção para os aspectos físicos dos alunos. As fotografias revelam que a maioria das pessoas eram jovens, predominando o gênero feminino. Vale ressaltar que na segunda imagem não existem representações do gênero masculino, uma vez que o curso em questão era destinado exclusivamente às mulheres. Além disso, nota-se que há uma predominância de mulheres pretas e pardas. As imagens reafirmam as características físicas dos estudantes dos cursos supletivos, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, algo largamente discutido por especialistas no assunto, como Arroyo (2005), Haddad (2000), Julião (2017) e Oliveira (1999).

Em 1970, o tempo de escolaridade do primeiro ciclo foi ampliado de um para dois anos. Isso permitiu incluir novos cursos profissionais – como Prático de Amplificação e Rádio, Auxiliar de Escritório, Datilografia e Iniciação à Mecânica de Automóvel (CSI, s. d., p. 5). Além disso, após o término da quarta fase primária, foi acrescentado um ano de escolaridade, denominado de básico. Seu propósito era estabelecer a continuidade dos conteúdos programados do primário ao ginásio, por isso os discentes que haviam concluído o primário supletivo em quatro fases eram submetidos a esse ano de escolaridade. No entanto, tal medida não era aplicada a todos os candidatos ao preparatório do primeiro ciclo. Havia um acompanhamento individualizado dos discentes feito por orientadoras, assistentes sociais e psicólogas e aqueles que eram considerados aptos na continuação dos estudos ficavam dispensados do curso básico.

O ensino supletivo do CSI foi ampliado e formalizado no decorrer da década de 1970, em resposta ao art. 25 do capítulo IV da lei nº 5.692/1971, que dizia: “o ensino supletivo abrangerá desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (Brasil, 1971). No dia 23 de outubro de 1972, o curso noturno em pauta foi oficializado através do parecer nº 1.284, do Conselho Estadual de Educação (CEE) do antigo Estado da Guanabara.

A instituição iniciava, objetivando atender ao que estava previsto na lei 5.692/1971, organizou o ensino supletivo da seguinte maneira: começava com o primeiro grau, organizado em 12 fases semestrais, incluindo a alfabetização com dupla terminalidade profissional. Da primeira à sexta fase, referia-se ao primeiro estágio (primário) e da sétima à décima segunda fase seria o segundo estágio (ginásio). Por sua vez, os cursos profissionalizantes eram ofertados em dois momentos distintos, na sexta fase (término do primeiro estágio) e nas últimas quatro fases do segundo estágio.

Assim, no primeiro estágio, foram acrescentados os cursos de Primeiros Socorros, Atendente de Enfermagem, Aplicador de Laminados em Alvenaria, Artesanato em vime, plástico e cipó, e Eletricista Instalador; e, no segundo estágio, os cursos de Leitura e Interpretação de Desenho, Desenho Mecânico, Auxiliar de Patologia Clínica e Auxiliar de Enfermagem. Conforme o relatório da instituição, a formação oferecida no primeiro estágio estava mais vinculada à educação de base

e traçava como meta o desenvolvimento das competências e habilidades dos indivíduos para viver em sociedade. Já os cursos do segundo estágio apresentavam maior oportunidade de colocação no mercado de trabalho da Guanabara.

Além disso, nesse período, a unidade escolar dispunha também de um curso preparatório para o acesso ao primeiro grau (tanto da escola pública quanto do próprio colégio) e também para o ingresso ao ensino de segundo grau, o qual, naquela ocasião, não era disponibilizado pela instituição inaciana. Normalmente, a preparação durava um semestre (de agosto a dezembro), destinada aos estudantes que não atingiam a nota sete – necessária para ingressar diretamente no segundo grau – ou que concluíam o primeiro grau no meio do ano, assim como aos alunos novos que pretendiam cursar o segundo grau na rede estadual.

De acordo com as fontes consultadas, o curso preparatório gerava alguns problemas para o colégio, uma vez que, ao serem aprovados, os estudantes abandonavam a instituição particular e migravam para a pública. Além disso, os conteúdos das aulas ficavam direcionados a tais exames, o que dificultava sua adaptação à especificidade dos alunos e das propostas pedagógicas do colégio.

No ano de 1973, o curso supletivo fez um pedido de ampliação para o segundo grau junto ao CEE da Guanabara, pedido aprovado no dia 3 de dezembro de 1973 pelo parecer nº 1.577. Com isso, o nome mudou para Curso Supletivo de 1º e 2º graus do Colégio Santo Inácio. Na ocasião, foram oficializados também os cursos profissionalizantes do primeiro grau que não tinham sido contemplados pelo parecer de 1972.

O projeto previa que a formação especial seria remetida, em nível técnico, para o segundo grau, desdobrada em vários módulos por meio de cursos auxiliares de segundo grau supletivo. O primeiro grau seria reduzido para dez fases, equivalente a cinco anos, e desvinculado da alfabetização para introduzir os cursos de aprendizado profissional e o de qualificação profissional.

Segundo o professor e ex-coordenador do curso, Carlos Alberto dos Santos (2004), a opção por um segundo grau profissionalizante foi feita após muita reflexão por parte da equipe. A capacitação profissional seria mais adequada às necessidades imediatas do alunado e também mais realista e exequível em decorrência das características dos discentes do que um segundo grau voltado ao vestibular (Santos, 2004). Quanto aos estudantes, eles também insistiam na solicitação de um ensino médio técnico na instituição.

De acordo com a lei nº 5.692/1971, era obrigatório que todos os alunos de segundo grau recebessem uma formação técnica, de modo que, ao concluí-lo, tivessem uma habilitação profissional que deveria guardar conexão com os empregos fornecidos pelo mercado de trabalho. A partir de então, até mesmo a formação diurna passou a contar, na sua grade curricular, com os cursos técnicos – tais como: Análises Clínicas, Estatística, Desenho e Eletrônica. Não foi localizado o cronograma do matutino para saber a quantidade de horas disponibilizadas para essas capacitações, porém é certo que não interferiram negativamente no ensino voltado à aprovação no vestibular. O segundo grau noturno passou a disponibilizar uma gama de cursos, os quais serão apresentados posteriormente. Sendo assim, nesse processo de institucionalização do segundo grau no contraturno, o colégio seguiu parâmetros legais e investiu recursos financeiros na sua implementação.

Na reportagem “A Juventude de uma escola aos 70 anos”, do Jornal do Brasil (1973), é possível observar a preocupação em atender normas da reforma educacional:

Fomos um dos primeiros a aplicar a reforma, o que nos trouxe muitas dificuldades. Mas a maior compensação é sentirmos o fruto gerado através das atividades escolares em gabinetes e laboratórios, como os de Física, Química e Biologia, especialmente, todos equipados com instrumentação comprada na Europa e própria ao ensino profissionalizante. Mas não pensamos só no ensino técnico, embora seja ele considerado prioritário (A juventude..., 1973, p. 10).

A partir do parecer, o segundo grau passou a conceder diplomas de conclusão de cursos técnicos e auxiliares, à época: Assistente de Administração, Técnico de Laboratório de Análise Clínicas, Técnico de Enfermagem, Técnico de Desenho de Construção Civil e de Tabulação, Técnico de Patologia Clínica, Auxiliar Desenhista Civil, Auxiliar de Administração, Auxiliar de Processamento de Dados, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Patologia Clínica em Hematologia, Auxiliar de Patologia Clínica em Bacteriologia e Parasitologia, Auxiliar de Patologia Clínica em Bioquímica do Sangue e da Urina, Auxiliar de Serviços Médico Cirúrgico, Auxiliar de Serviços Materno-Infantil e Auxiliar de Serviço Neuro-Psiquiátrico (Ferreira & Marques, 1974).

Para além da oferta dos cursos, o CSI se empenhou em adquirir equipamentos que permitissem aos estudantes integrar a teoria com a prática. Os materiais presentes nos laboratórios eram de última geração e provenientes da Europa, algo que, certamente, era acessível a um grupo seletivo de estudantes e não estava

disponível nas escolas públicas ou em instituições particulares de menor porte da cidade. Um aspecto distintivo da educação inaciana era, e ainda é, proporcionar a alunos de baixa renda a oportunidade de acessar tecnologia de ponta. O que, sem dúvida, favorecia uma formação técnica de qualidade e ampliava as chances de sucesso no mercado de trabalho.

É preciso pontuar que tais cursos foram implantados somente após a instituição e seus idealizadores terem feito um estudo dos estabelecimentos com experiência comprovada no campo da profissionalização. Além disso, foi efetuado um levantamento detalhado sobre a viabilidade do projeto, pois era necessário levar em conta os recursos financeiros, materiais e físicos disponíveis no colégio e na comunidade, a possibilidade de convênio com outras entidades, as aspirações dos alunos e as demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Eudson de Castro Ferreira e Maria Aparecida Barbosa Marques (1974) mesmo tendo sido feita uma análise cuidadosa, a implementação da educação profissional direcionada aos jovens e adultos do CSI enfrentou diversos problemas, entre os quais:

- a) a dificuldade de adequação entre Educação Geral e Formação Especial;
- b) a dificuldade em orientar, selecionar e acompanhar os alunos, principalmente nas áreas profissionais;
- c) a delimitação e dosagem mínima dos conteúdos sem criar esvaziamento na Educação Geral e na Formação Especial;
- d) a limitação da própria estrutura, manifestada na escassez de recursos físicos humanos e financeiros;
- e) a dificuldade que os estudantes tinham de se encaixar nas exigências do mercado de trabalho competitivo, que demandava deles habilidades técnicas especializadas e atualizações constantes (Ferreira & Marques, 1974).

Ao olhar para essa oferta, é necessário ter certos cuidados para não romantizar os feitos dos religiosos, mas compreender o oferecimento dos cursos de primeiro e segundo grau a partir de quatro pontos principais: atender aos anseios da Lei nº 5.692/1971, para que, assim, se continuasse a receber os subsídios capitaneados pelo Estado e por órgãos internacionais; combater o comunismo frente ao avanço do conflito da Guerra Fria; suprir a ausência de escolas públicas, principalmente no

que diz respeito aos cursos de segundo grau; e cumprir a função filantrópica, que, na prática, acarretava o não pagamento de impostos por parte da instituição.

De acordo com Cardoso (1984), os cursos noturnos do colégio carioca foram gradualmente perdendo relevância. Seja pela falta de interesse dos alunos, seja pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Tal fato colaborou para uma redução do número de cursos oferecidos pela instituição nas décadas seguintes. Atualmente, há exclusivamente programas de formação profissional, de nível técnico, nas seguintes áreas: Administração, Análises Clínicas, Enfermagem e Informática.

Diante do exposto, vemos que os jesuítas não empreenderam tal projeto somente por razões de cunho religioso. Um dos motivos iniciais estava atrelado à escassez de instituições de ensino que se enveredavam por esse caminho, fossem públicas ou privadas. Menor ainda era o quantitativo de unidades escolares com segundo grau para esse público. O segmento não era amplamente disponibilizado pelo Estado, ao contrário do ensino fundamental, o que aumentava as chances de sucesso e de lucro para as poucas instituições que o ofereciam, visto que existia um número considerável de estudantes sem essa formação devido à baixa concorrência e que aspiravam ao estudo.

O colégio inaciano de Botafogo tinha condições adequadas para disponibilizar o segundo grau aos jovens e adultos da cidade carioca. Tanto no que se refere a recursos humanos quanto materiais (salas, laboratórios, quadras, professores, orientadores, material), já destinados ao atendimento das classes mais privilegiadas do diurno. Assim, pequenas adaptações precisaram ser feitas para atender aos estudantes que frequentavam as aulas à noite, resultando em uma redução de custos na oferta desse nível de ensino. Adicionalmente, a instituição contava com apoio financeiro para atuar com esse segmento, a exemplo do PIPMO, que financiou 24 projetos de cursos profissionalizantes.

Dessa forma, o projeto educacional elaborado pelos jesuítas visava a dar uma formação aos jovens e adultos que lhes permitissem ingressar diretamente no mercado de trabalho – aliviando a procura pelo ensino superior que permaneceria direcionado aos estudantes das classes dominantes atendidos no diurno –, os quais seriam preparados para integrar a elite intelectual brasileira e para ocupar cargos profissionais de prestígio (médicos, políticos, engenheiros, advogados). Enquanto isso, os alunos do noturno recebiam uma capacitação que os condicionava ao

trabalho mais manual e menos intelectualizado. Portanto, longe de corrigir desigualdades sociais, o projeto acabou por reafirmá-las quando estabeleceu a dualidade da educação.

2.5.2

A abordagem educacional do noturno

A partir da década de 1960, as discussões giravam em torno da definição do colégio como um instrumento apostólico, ao invés de mero local de ensino, integrando assim a tríade: ensino, educação e evangelização. Este tinha a incumbência de ofertar uma educação para os mais pobres no combate às injustiças sociais, tendo em conta os sinais dos novos tempos, as orientações educativas do Concílio Vaticano II¹⁷ e as diretrizes da 32ª Congregação Geral¹⁸.

A Conferência do Episcopado Latino-Americano em Medellín¹⁹, ocorrida na Colômbia no ano de 1968, trouxe uma nova abordagem para a educação jesuítica. A partir daquele momento, ela deveria pautar seu ensino na pedagogia libertadora de Paulo Freire, conforme podemos ver na passagem a seguir:

O documento de Medellín acolhe, assim, as grandes linhas de uma educação libertadora, nascida das experiências de educação popular desenvolvidas nas campanhas de educação de base, a partir dos métodos inovadores da pedagogia do oprimido do educador brasileiro Paulo Freire, ao mesmo tempo que a fundamenta teologicamente no mistério pascal do Cristo (Beozzo, 1998, p. 837 *apud* Siqueira et al., 2018, p. 658).

Vale mencionar que o educador Paulo Freire era, e ainda é, uma das maiores referências nos estudos da EJA. Como os colégios jesuítas estavam imbuídos da missão de atender a esse público específico, eles acabaram por adaptar o método desenvolvido pelo professor à realidade dos seus colégios. Isso se deu em conjunto com a Teologia da Libertação a tal ponto que, segundo Justa (2021), algumas das

¹⁷ O concílio Vaticano II reconhece a educação como um direito universal e acessível a todos independente da condição social, etnia ou idade. Para compreendê-lo melhor, cf.: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

¹⁸ Cf. “A missão jesuíta hoje: o Decreto 4 da Congregação Geral XXXIII da Companhia de Jesus” Jesus Hortal, S.J., São Leopoldo https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.faje.edu.br%2Fperiodicos%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F2251%2F2536%2F&psig=AOvVaw3GO4mVNH0zmRXOK7Ghd4is&ust=1746322324040000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjA_czgz4aNAxUAAAAAHQAAAAAQBg. Ler também: “Serviço da fé e promoção da justiça: continua sendo a nossa missão hoje?” Francisco Ivern, SJ.

¹⁹ Para ler o documento na íntegra, cf.: https://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Medellin-1968-2CELAM-PORTUGUES.pdf

suas unidades escolares chegaram a ser perseguidas pela ditadura militar, a exemplo do CSI, e muitas foram fechadas. No entanto, o autor não informa os nomes das instituições escolares encerradas.

Ao refletirmos sobre as discussões que ocorriam no âmbito educacional antes do início do regime militar, como as relacionadas à educação popular, é possível imaginarmos que alguns docentes da instituição inaciana tenham, de fato, adotado uma abordagem educacional crítica. Essa prática visava capacitar os jovens e adultos a realizar a chamada “leitura do mundo”, promovendo um processo de conscientização e transformação de suas vidas. Entretanto, devido à repressão do governo militar e à perseguição que tanto os educadores quanto a instituição enfrentaram, além do receio de serem taxados como “comunistas”, esses debates foram sendo silenciados, principalmente após o AI-5, que endureceu o regime.

Não encontramos referências ou menções às obras de Paulo Freire nos documentos analisados. Nem a uma abordagem centrada em uma formação humanística e crítica. Contudo, como se tratava de uma educação popular, notamos, especialmente pelas declarações do ex-aluno Getúlio, o esforço dos professores em ajustar os conteúdos à realidade dos estudantes do noturno. Podemos inferir que essa abordagem era algo espontâneo, considerando que o corpo docente era também composto por pessoas com uma visão política engajada.

A partir da leitura do relatório produzido por Ferreira e Marques, em 1974, pode-se sugerir que a metodologia educacional oficial utilizada nos cursos noturnos do CSI seguia a abordagem pedagógica liberal tradicional-tecnicista. A concepção de educação estava baseada na lógica do funcionalismo, que encaminhava os alunos para desempenharem papéis pré-estabelecidos sem questionar as estruturas político-econômico-social vigentes. Como resultado, o Colégio Santo Inácio acabou promovendo um ensino assistencialista, conservador e com pouca reflexão crítica, conforme era esperado pelos militares – quadro agravado quando da implantação da lei 5.692/1971.

De acordo com o regimento escolar capítulo II, intitulado da filosofia educacional do colégio:

A educação ministrada no Colégio Santo Inácio procurara ser uma educação integrada promovendo a inserção dos alunos no processo de desenvolvimento da sociedade, e especificamente no processo de desenvolvimento que caracteriza a situação atual do Brasil, para que o mesmo seja integral e constitua um capítulo na História da Salvação desejada por Deus. Educação portanto, que abrange a preparação intelectual, física e cívica dos alunos mas, também, a formação religiosa,

a formação do caráter, da retidão de juízo, da sensibilidade, de um equilíbrio senso estético, da abertura ao social e comunitário, aceitos todos estes como elementos indispensáveis a uma plena vivência da fé cristã²⁰.

Nesse sentido, os conteúdos ofertados eram enciclopédicos e seus currículos integravam três áreas: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – por vezes, desconectadas da realidade do aluno. Além disso, as cargas horárias eram excessivas e os períodos de estágios extensos, o que tornava a conclusão de cada etapa um desafio, considerando que a maioria dos estudantes trabalhava. As avaliações eram somativas, com foco em resultados, e o professor era o transmissor do conteúdo, enquanto os discentes eram vistos como receptores passivos. Apesar de a escola dispor de vários locais de aprendizado, o aluno passava a maior parte do tempo confinado na sala de aula. Assim, vale mencionar que

A submissão aos programas pré-elaborados que visam preparar os alunos do Primário para o exame de 4ª fase em outro estabelecimento, e do Preparatório, para os exames de Madureza de 1º e 2º Ciclos, marcaram os momentos mais inadequados do Noturno à realidade dos alunos. Em tal situação, as aulas assumiam a característica própria do Colégio acadêmico. O tempo era curto e a programação extensa. A transmissão dos conteúdos, característica de aula, se fazia, quase sempre através de “pílulas concentradas” de conhecimentos, impossíveis de serem digeridas a curto prazo. O contato, aluno e colégio, se limitava apenas à sala de aula e se caracterizava pela informação impessoal (Ferreira & Marques, 1974, p. 11-12).

Do mesmo modo, o método pedagógico também dissertava sobre a maneira como os alunos deveriam ser preparados para os exames. Havia uma preocupação com a repetição dos exercícios para que o estudante tivesse um bom desempenho na prova. Além disso, quando o discente se destacava nas lições, podia ser promovido para a série seguinte, se fosse autorizado.

Nesse sentido, é válido mencionar que as políticas do supletivo devem respeitar a diversidade e serem inclusivas, focadas nas necessidades dos discentes que a frequentam. Para alcançar esses objetivos, é essencial, por exemplo, flexibilizar horários e currículos, de modo a atender aos sujeitos múltiplos. Se o propósito era, de fato, favorecer a continuidade e a permanência desses jovens e não-jovens no ambiente escolar, os religiosos deveriam ter elaborado um programa que refletisse a realidade dos alunos. Contudo, limitaram-se a uma

²⁰ Obtido por documento de nome Parecer n° 49/78 – Aprova Regimento Escolar e Planos Curriculares do Colégio Santo Inácio (Secretaria do Estado de Educação e Cultura, Câmara de Ensino do 2º Grau, Rio de Janeiro).

abordagem focada apenas no conteúdo e nos resultados, visto que os estudantes do supletivo também refletiam a excelência de uma instituição jesuíta.

Com o tempo, a instituição implementou diversas medidas com vistas a tornar a experiência supletiva mais frutífera. Demonstrou-se uma preocupação em monitorar o progresso dos estudantes, a partir da orientação educacional que será analisada posteriormente, e adequar as abordagens à realidade do noturno.

Segundo Santos (2004), a proposta educativa do Curso Noturno passou a enfatizar atividades realizadas fora do ambiente escolar, visando diversificar o Currículo com oportunidades variadas para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Frequentemente, eram organizadas exposições de trabalhos escolares dos alunos com apresentações em murais, encenações nas salas e nos auditórios, entre outras formas.

De acordo com o documento “Estudo Histórico Avaliativo da Experiência Supletiva do Colégio Santo Inácio” utilizado como base nesta pesquisa, o aluno era acompanhado em três momentos: na Educação Geral, na Formação Especial e na sua autoavaliação.

Na Educação Geral: em cada classe, um professor destacado entre os demais, fica encarregado de coordená-la. Cabe a este coordenador orientar os alunos nos estudos, nos problemas surgidos em sala e na triagem de casos para os serviços de orientação e coordenação geral. Todos os professores da classe acompanham o aprendizado dos alunos em sua área. Quanto a avaliação das atitudes dos alunos, dois dos professores da turma (sendo que um é o seu coordenador) ficam especificamente encarregados de observá-los nos seguintes aspectos: participação, interesse, esforço e relacionamento com os colegas. O conceito referente à atitude é discutido em conselho de classe e sujeito a modificações pelos demais professores. Este conceito tem peso quatro que, somado ao conceito de aprendizado, que tem peso seis, leva ao conceito global mensal. Na Formação Especial o critério de avaliação é o mesmo acima mencionado, oferecendo, contudo, ao professor a possibilidade de um contato mais direto com o aluno, indispensável à formação profissional. Na autoavaliação do aluno dá-se-lhe a oportunidade de refletir e rever o seu aproveitamento e crescimento, bem como as dificuldades encontradas no estudo e no aprendizado. O instrumento utilizado é a ficha em que o aluno atribui a si mesmo um conceito (Ferreira & Marques, 1974, p. 15).

A didática consiste na análise e no desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser empregados para instruir um indivíduo ou um grupo em determinado assunto. Nessa perspectiva, os educadores do CSI começaram a explorar algumas abordagens, procurando promover aprendizagens mais significativas, como: implementação de atividades criativas em sala de aula, experimentos em laboratórios e estímulo ao trabalho em grupo – no qual os alunos passaram a

colaborar de forma independente, pesquisando e construindo conhecimento em equipe. Em posse dessas medidas, a intenção era despertar no aluno a capacidade de pensar objetivamente, desenvolver o senso de responsabilidade e estimular a integração social e a abertura para o outro (Ferreira & Marques, 1974).

2.5.3 Os profissionais do colégio

Compreendendo que o público alvo do noturno era constituído de pessoas frequentemente desamparadas, assunto ainda a ser debatido neste trabalho, o colégio jesuíta criou, em 1969, o Serviço Social. Em 1971, ele instituiu o Departamento de Orientação que, em conjunto com o Serviço Social, passou a oferecer também orientação educacional e psicológica para auxiliar estudantes e voluntários. Nesse sentido, o colégio se diferencia de outras instituições que ofereciam o curso supletivo, pois ofertava serviços de assistência aos alunos (CSI, s. d., p. 5).

Os Serviços de Orientação Educacional incluíam o Departamento de Assistência Social, com três assistentes sociais e estagiárias da área, o Departamento de Orientação Educacional, formado por três orientadoras educacionais e estagiárias, o Departamento de Orientação Psicológica, composto por uma psicóloga e estagiários, e o Serviço de Saúde, com dois médicos.

Durante o atendimento aos alunos, eram realizadas orientações individuais com o objetivo de avaliar as necessidades de cada um e auxiliá-los na definição das profissões que deveriam exercer. Além de ajudá-los a lidar com problemas relacionados a desemprego, dificuldades no pagamento da taxa escolar, conflitos familiares, problemas no ambiente de trabalho e na escola, os quais, de alguma forma, poderiam comprometer o desempenho escolar. Quando os estudantes estavam na fase de conclusão do curso, recebiam acompanhamento mais direcionado, com vistas a treiná-los para a inserção no mercado de trabalho. Por isso, eram feitas simulações de entrevistas, testes e concursos.

No que diz respeito ao voluntariado, a orientação buscava definir os tipos de serviços a serem desenvolvidos, os quais poderiam abranger desde a assistência à saúde dos alunos até a oferta de empregos, principalmente em serviços domésticos e na organização de eventos que contribuíssem para a criação dos cursos

profissionalizantes. A maioria dos voluntários era composta por pais ou ex-alunos do curso diurno.

A expansão do curso noturno acabou exigindo uma organização e uma divisão de tarefas que culminaram no aumento significativo do quadro de professores, serviços de orientação e administração. Na época, trabalhavam ali 95 pessoas entre contratados, estagiários e voluntários. Incluindo médicos, dentistas, mães de alunos do curso diurno, membros da comunidade religiosa e funcionários vinculados ao trabalho tanto do período diurno quanto do noturno.

Com relação à estrutura organizacional, o curso supletivo do CSI estava administrativamente subordinado à coordenação geral. Esta, assim como todos os demais órgãos, vinculava-se à reitoria e à direção geral. Além da coordenação geral, o supletivo contava com coordenações de primeiro e segundo graus, com os serviços de orientação e de áreas de ensino.

A coordenação do primeiro estágio do primeiro grau normalmente era dirigida por um docente encarregado de organizar estágios e monitorar os professores do primeiro estágio. Já a coordenação dos serviços de orientação, liderada por uma assistente social, respondia pelo planejamento e coordenação das atividades dos serviços de orientação e saúde. Por fim, a coordenação de área de ensino, constituída por cinco professores, era incumbida de coordenar o ensino-aprendizagem de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Religião.

No período analisado, o quadro de professores do supletivo era formado por indivíduos de ambos os gêneros, totalizando cerca de 60 membros, enquanto o número de alunos ultrapassava mil. Não havia um sistema formal de representação dos mestres. Os estudantes, entretanto, contavam com alunos representantes, que incluíam dezesseis representantes do primeiro estágio e doze do segundo, além de três representantes gerais e quatro de áreas específicas do segundo grau. Adicionalmente, havia três inspetores disciplinares atuando no colégio.

2.5.4

Processo de seleção

Escola é ...
O lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas,
quadros, Programas, horários,
conceitos...

Escola é sobretudo, gente!
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.

[...]

Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a
melhorar o mundo.

Autoria desconhecida, *A escola*²¹

Sabemos que a escolha de uma escola nunca é tarefa fácil, pois envolve desde questões pedagógicas, até emocionais e financeiras. Ela é sempre um lugar marcante, que rende inúmeras lembranças (boas e às vezes ruins), mas é, fundamentalmente, um lugar que forma e transforma os alunos e suas vidas, como bem sinalizado no poema que serve de epígrafe a esta seção. Quais teriam sido as possíveis motivações que fizeram alunos sair de várias regiões do Brasil para disputar uma vaga no curso noturno do CSI?

Não temos a pretensão de abordar todas as possíveis razões que levaram os discentes a escolherem a instituição. Apresentaremos apenas algumas de nossas reflexões a partir de todo o material examinado. Chegamos a sinalizar, anteriormente, que o fator localização da unidade escolar foi crucial na escolha da instituição. Por isso, consideramos esse o principal motivo, seguido pelos seguintes fatores: o fator novidade (curso criado logo após a legislação estabelecer a obrigatoriedade do supletivo profissionalizante); o valor simbólico das mensalidades, que atraía grande parte dos estudantes sem recursos para arcar com valores elevados e dar continuidade aos seus estudos; a valorização dos cursos

²¹Consta no site do Instituto Paulo Freire a seguinte informação: “De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema”. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 23 set. 2024.

profissionalizantes no mercado de trabalho, visto que são oferecidos por uma instituição de reputação de excelência; a migração das pessoas do interior para os grandes centros urbanos; a abordagem pedagógica de viés religioso adotada (nos anos de 1970, 91,8% dos habitantes do Brasil se declaravam católicos); a infraestrutura física, que permitia aos alunos adquirir um conhecimento tanto teórico quanto prático; e a escassez de escolas que ofereciam o ensino de jovens e adultos com capacitação profissional, entre outros.

Os candidatos que almejavam ingressar no curso noturno em estudo passavam por um processo seletivo e classificatório. Conforme podemos observar na seguinte passagem de Ferreira & Marques (1974, p. 5, grifo nosso): “nos dias reservados à matrícula, 180 candidatos se apresentaram e foram *classificados* em duas classes de alfabetização [...]”. O processo de seleção era iniciado com a inscrição dos candidatos à vaga, momento no qual eles tomavam conhecimento por escrito da proposta pedagógica do curso, bem como de detalhes a respeito dos exames e da entrevista a que seriam submetidos. A cada processo de seleção, os alunos preenchiam um questionário socioeconômico que permitia à instituição traçar o perfil dos alunos de forma bastante minuciosa, sendo esses dados fundamentais para esta pesquisa.

Em conversa com um ex-estudante de 1973, ele relatou que o processo de seleção e classificação era necessário porque a procura pelo curso era grande. Dado o quantitativo de alunos inscritos num curto período de tempo, já apresentado, pudemos confirmar a afirmativa. Ainda segundo esse ex-aluno, o candidato passava primeiramente por uma prova que englobava duas disciplinas – Português e Matemática, que levava em conta a série para qual o aluno estava se candidatando e, caso aprovado, seguia para a etapa seguinte da seleção, entrevista. Nela, o candidato deveria responder questões sobre as normas do estabelecimento e também sobre sua condição socioeconômica, além de apresentar os documentos necessários para uma possível matrícula – por ser bem comum o candidato não possuir documentos. Padre Armando Cardoso afirma,

Nos primeiros contatos observou-se que a maioria dos alunos não dispunha de documentos básicos como a carteira de identidade, carteira profissional, título de eleitor. Nesse sentido, iniciaram-se através de uma coordenação de atendimento social, os processos necessários para se conseguirem tais documentos (CSI, 1979, p. 89).

O procedimento servia também para orientar o estudante na aquisição de tais documentos, para que pudesse estudar na escola e exercer sua cidadania. Nesse momento também era apresentado o calendário escolar.

De acordo com o professor Carlos Alberto dos Santos, antigo coordenador do curso noturno e autor do livro *Colégio Santo Inácio curso noturno sua história, sua proposta educativa e seus desafios*, o objetivo do processo classificatório não era somente impedir a matrícula dos candidatos. Havia uma preocupação em auxiliar os futuros alunos na escolha da série mais adequada para cada um deles, independentemente de sua escolaridade anterior, pois as competências e habilidades demonstradas no processo de seleção nem sempre condiziam com as experiências acadêmicas anteriores. Ele também pontua que a matrícula numa série abaixo da escolaridade anterior só acontecia com o consentimento do aluno. Nesse processo de seleção, apenas eram impedidos de se matricular os candidatos que não cumpriam os pré-requisitos básicos do programa. Ainda segundo o professor, nenhum aluno mais velho era preterido em privilégio de um mais novo devido à questão de idade.

E o que poderia estar realmente encoberto nesse processo seletivo?

É importante compreender que, de maneira sutil, o colégio promovia a escolha dos que estariam aptos e inaptos a frequentar os seus bancos escolares. Os critérios de seleção reforçam padrões sociais e econômicos, resultando, em sua maioria, na escolha de estudantes que ocupam posições mais favorecidas na hierarquia social. Apesar de se tratar de um curso voltado para atender os menos privilegiados, reconhecemos que existem diversas nuances na pobreza. Quanto mais baixa a condição financeira de uma pessoa, menores são suas chances de obter sucesso em exames e entrevistas, assim como menor é a incidência na tentativa de acesso à instituição, pois o aluno passa a acreditar que aquele ambiente não é para ele e que não terá êxito em sua trajetória escolar. A aparente democracia do processo seletivo é enfraquecida pelo caráter elitista notoriamente observado na instituição analisada.

2.5.5 Os perfis dos estudantes do supletivo

Os dados que serão apresentados nesta seção são fruto de questionários aplicados, no decorrer da década de 1970, pelo Serviço Social do colégio com o objetivo de ter uma visão mais atualizada da realidade socioeconômica de seus estudantes. Infelizmente, a pesquisa não conseguiu contemplar os relatórios dos alunos do colégio nos anos de 1968 e 1970, por isso serão analisadas apenas os dos anos de 1971, 1972 e 1973.

Outro ponto que merece destaque: até a década de 1960, a instituição não admitia a coeducação. Assim, quando da abertura dos cursos noturnos, as alunas já estavam sendo admitidas em algumas instituições jesuítas, como foi o caso do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora, pioneiro em aceitar a matrícula de seis alunas, em 1967. O CSI passou a permitir a matrícula de alunas no ano de 1971. Inicialmente, apenas no curso colegial e, no ano seguinte, em todas as demais séries. No caso do supletivo, elas se tornaram maioria, como será discutido posteriormente. De acordo com o testemunho da aluna Martha Silveira Cohen (turma de 1973), a transição aconteceu de forma harmoniosa:

Entrei para o Colégio Santo Inácio quando este ficou misto. Foi muito esquisito olhar para tantos rapazes, já que eu vinha de um colégio estritamente feminino - Stella Maris. Aos poucos, tudo foi ficando natural e muito agradável; o convívio tanto com os meninos quanto com os professores era muito legal. Entrei para o time de voleibol feminino sob a orientação do “técnico” Marcelo Tompson, da 3.^a série, muito simpático, que conseguiu formar um time unido, onde não faltavam amizade, coleguismo e boa vontade (Cohen, 1999, s. p.).

Antes de adentrarmos nos elementos para traçar o perfil dos alunos, precisamos refletir sobre quem são os jovens e adultos que frequentam a EJA e como eles pensam e aprendem. Portanto, é preciso transitar por pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de *não crianças*, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Segundo Oliveira (1999, p. 59),

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de

instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Por um longo período, ao se discutir a educação voltada para jovens e adultos, pensava-se que se tratava de um grupo social homogêneo com características bio-psico-sociais bem distintas e definidas. As particularidades e especificidades desse grupo, assim como a sua diversidade com relação a idade, sexo, raça, credo religioso, ocupação profissional, opção sexual e situação social (privados ou não de liberdade) eram negligenciadas (Julião, 2017).

Arroyo (2006) complementa que os sujeitos que compõem esse nível de ensino “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006, p. 22).

A pesquisa permite concluir que o perfil dos alunos era predominantemente feminino, representando mais de 50% do quantitativo. Com relação à faixa etária, no decorrer dos anos entre 1971 e 1973, os alunos com idade entre 18 e 22 anos representavam de 29% a 31% do total; seguidos da faixa de 22 a 26 anos, correspondentes a 26% a 28%; e, de 14 a 18 anos, equivalentes a 23% a 25%. No que diz respeito ao estado civil, 88,9% dos estudantes eram solteiros em 1971, 89,7% em 1972 e 90,1% em 1973.

Tabela 4: Público feminino

ANO	PORCENTAGEM
1971	57,8%
1972	59,8%
1973	51,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base em Ferreira & Marques (1974).

Atualmente, de acordo com a disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a idade mínima para iniciar os estudos na EJA no Brasil é de 15 anos completos para o ensino Fundamental e de 18 anos completos para o ensino Médio. Porém, quando o supletivo iniciou seus trabalhos, não havia essa determinação. Dessa forma, apesar de não ser maioria, conforme apontam as estatísticas acima descritas, era possível encontrar

adolescentes bem jovens matriculados nos cursos supletivos do Colégio Santo Inácio.

A redução na faixa etária dos estudantes deve-se, em parte, às mudanças introduzidas pela Lei 5.692/1971, que estabeleceu a duração de oito anos para o ensino de primeiro grau, tornando-o obrigatório dos 7 aos 14 anos, bem como à migração de alunos que, por apresentarem baixo rendimento ou problemas de comportamento no ensino diurno, foram transferidos para o período noturno. Segundo sinaliza Cardoso (1984, p. 50):

O aluno, não concluindo o ensino de 1º grau até os 14 anos e, em geral, por apresentar problemas de rendimento e de disciplina, é induzido a cursar o supletivo ou é “expulso” da escola regular. Como geralmente ele não tem condições de pagar uma escola particular diurna, só lhe resta como opção continuar os estudos no Curso Supletivo da rede de ensino oficial ou particular.

Os dados coletados no estudo não contemplam a procedência étnico-racial dos sujeitos dos cursos supletivos. Por isso, não é possível saber o quantitativo de pretos, pardos e brancos neles, mas pudemos ver nas imagens apresentadas anteriormente que se tratava de um grupo constituído majoritariamente de estudantes pretos e pardos. Também não há dados acerca da orientação sexual. Quanto ao credo, acreditamos ser de maioria católica ou de estudantes que se identificavam com essa religião.

Miguel Arroyo (2017), em seu livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*, defende que:

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos (Arroyo, 2017, p. 87).

Quanto às atividades profissionais realizadas pelos estudantes, podemos constatar, a partir das tabelas abaixo, que 50% dos discentes exerciam atividades domésticas (empregadas domésticas, faxineiros, porteiro) e um quantitativo menor exerciam atividades ligadas ao comércio, à construção civil e à indústria, com a maioria residindo no próprio emprego.

Tabela 5: Atividades profissionais em 1971

ATIVIDADES PROFISSIONAIS 1971	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
SERVIÇOS DOMÉSTICO	53,1 %
COMÉRCIO	12,4%
CONSTRUÇÃO CIVIL	6%
INDÚSTRIA	5%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Tabela 6: Atividades profissionais em 1972

ATIVIDADES PROFISSIONAIS 1972	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
SERVIÇOS DOMÉSTICOS	36,5%
SERVIÇOS DE BALCÃO E FAIXINEIROS	31,0%
ATIVIDADES DIVERSAS	22,1%
DESEMPREGADOS	9,1%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Tabela 7: Atividades profissionais em 1973

ATIVIDADES PROFISSIONAIS 1973	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
SERVIÇOS DOMÉSTICOS	38,5%
SERVIÇOS DE BALCÃO	10,4%
ATIVIDADES DIVERSAS	40,4%
DESEMPREGADOS	9,2%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Nesse período, foram mencionadas 29 outras atividades de trabalho com conotação de “bicos” e índices que não chegavam a 1,2%. Com relação aos desempregados, o percentual girava em torno de quase 10%. É possível afirmar também que muitos realizavam atividades para as quais não tinham formação necessária para o ofício. São, portanto, sujeitos trabalhadores mal remunerados.

Acerca da atividade que gostariam de realizar, a pesquisa constatou que, nos três anos considerados, fica evidente a inclinação para a área de saúde (21%); seguida de serviços de escritório (16%); dos serviços terciários e secundários (44,7%); e, somente 8,3% para atividades de formação técnica em nível universitário (Ferreira & Marques, 1974). Uma das possíveis razões para essas escolhas talvez tenha ligação com o público-alvo atendido, isto é, de maioria

feminina e das profissões em voga na época. Mas também passa pela oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

A maioria dos estudantes do colégio jesuíta originavam-se da região sudeste. No entanto, é possível perceber também uma significativa presença de alunos de outras partes do Brasil, sendo a maioria proveniente de estados nordestinos.

Tabela 8: Procedência dos alunos em 1971

PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS EM 1971	QUANTITATIVO
REGIÃO SUDESTE	55%
<i>Estado da Guanabara e Rio de Janeiro</i>	<i>17,3%</i>
<i>Minas Gerais</i>	<i>16,2%</i>
REGIÃO NORTE E NORDESTE	38%
<i>Paraíba</i>	<i>10,6%</i>
<i>Pernambuco</i>	<i>5,7%</i>
REGIÃO SUL	1,2%
REGIÃO CENTRO OESTE	0,3%
PORTUGAL	0,7%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Tabela 9: Procedência dos alunos em 1972

PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS EM 1972	QUANTITATIVO
REGIÃO SUDESTE	61,6%
REGIÃO NORTE E NORDESTE	46,2%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Tabela 10: Procedência dos alunos em 1973

PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS EM 1973	QUANTITATIVO
REGIÃO SUDESTE	53,7%
NORDESTE	39,4%
Centro-Oeste	1,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Ferreira & Marques (1974).

Naquele contexto, os alunos não eram apenas residentes do bairro de Botafogo e adjacências, eles vinham de diferentes regiões do Brasil e até mesmo de Portugal, isto é, eram sujeitos migrantes que chegavam à grande metrópole para estudar e trabalhar. Portanto, um público bastante heterogêneo e em busca de oportunidades.

Em referência ao local de residência, o documento mostra que a grande maioria dos alunos residia próximo ao colégio, na Zona Sul da cidade, representando mais de 90% do alunado. Em seguida, aparece a Zona Norte, com predominância dos subúrbios da Central do Brasil. No estado do Rio, residia menos de 2% dos estudantes, enquanto cerca de 3,5% não declararam seu local de moradia.

Nos trechos lidos, constata-se que os alunos dos cursos noturnos supletivos eram bem heterogêneos e apresentavam as seguintes características: migrantes, originários em sua maioria do Sudeste; majoritariamente do sexo feminino; solteiros; situavam-se na faixa etária de 18 a 26 anos; provenientes de famílias de baixa renda – razão pela qual, desde muito cedo, tinham experiência com o trabalho de baixa remuneração; e indivíduos que abandonaram a escola regular por inúmeros fatores. Conseqüentemente, acabavam por buscar a educação fora da faixa etária esperada, seja para se alfabetizar, concluir séries não cursadas ou realizar cursos que complementassem sua formação, visando não só uma certificação, mas também melhores oportunidades de emprego e salário.

Eram, de fato, os “passageiros da noite”, definidos por Arroyo (2017), e se revezavam nas salas de aula com as crianças e adolescentes que frequentavam o ensino regular. Eles podiam ser encontrados facilmente nas filas dos transportes públicos, deslocando-se pela cidade “na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia ou da noite, aproximam-se em identidades de classe, gênero, trabalho, escolarização truncada” (Arroyo, 2017, p. 24). Esses sujeitos buscavam reinventar o percurso e reescrever a própria trajetória.

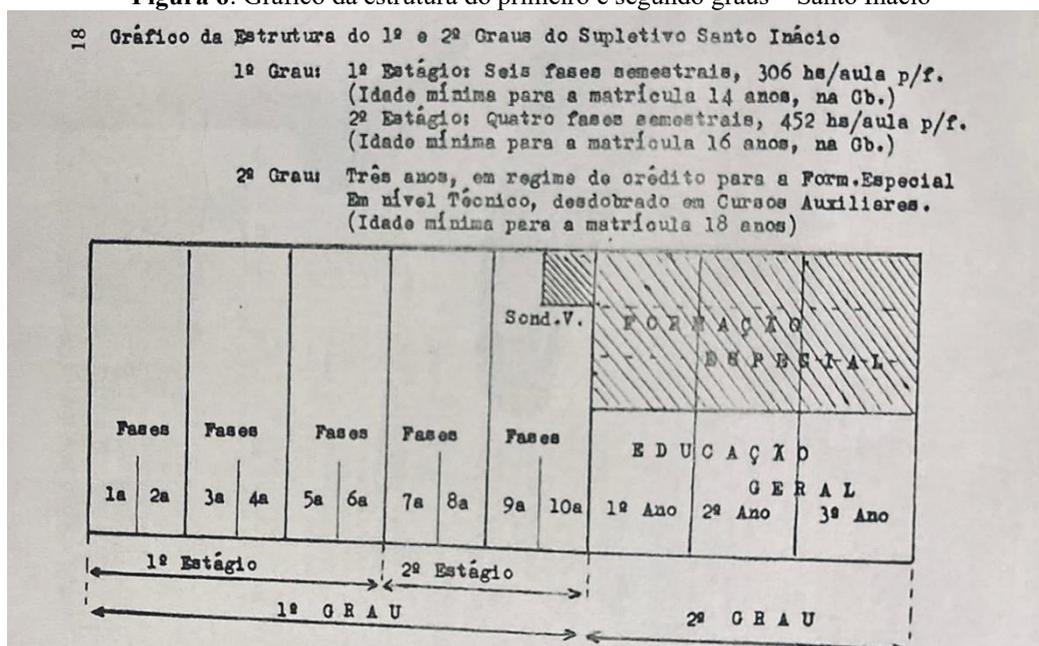
2.5.6 O currículo da experiência supletiva

O Curso Supletivo do Colégio Santo Inácio apresentava a seguinte estrutura de ensino desde o seu lançamento até 1972:

- a) alfabetização: um ano de duração;
- b) Primeiro grau: dividido em dois estágios, compreendendo oito fases (primeiro estágio – da primeira à quarta série; segundo estágio – da quinta à oitava). As duas primeiras com duração de um ano e as demais, de um semestre;
- c) preparatório para os exames de primeiro e segundo graus;
- d) segundo grau, composto por três anos regulares de estudo (primeira, segunda e terceira séries), acompanhados de formação profissional;
- e) cursos de formação profissional.

Como consequência das mudanças na legislação de 1971 e da oficialização do curso de primeiro e segundo graus, o currículo também acabou sofrendo algumas pequenas alterações (extinção da alfabetização, aumento do número de fases e carga horária). Vejamos:

Figura 6: Gráfico da estrutura do primeiro e segundo graus – Santo Inácio



Fonte: Ferreira & Marques (1974, p. 18).

O currículo do primeiro grau contava com 12 disciplinas, divididas em áreas de conhecimento: quatro do núcleo comum (Educação Geral, Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física); cinco de Estudos Sociais (História, Geografia, Organização Social da Política Brasileira, Moral e Cívica, e Ensino Religioso); e três de iniciação científica (Matemática, Física e Biologia).

Analisando o currículo do 1º grau do ensino regular, observamos semelhanças no que diz respeito às disciplinas ofertadas, com exceção da língua estrangeira que não aparece na grade do noturno de 1º grau. As aulas aconteciam de segunda a sábado.

Figura 7: Currículo do primeiro grau

CURRÍCULO DO 1º GRAU		
1º Estágio: 1.620 horas		
2º Estágio: 1.440 horas		
Núcleo Comum	Educação Geral	Metodologia 71
Comunic. Expressão	Língua Portuguesa	-Da 1a. à 6a. fase: Atividade
	Educ. Artística	-Da 7a. à 8a. " : Área de Est
	Educ. Física	-Da 1a. à 10a. " : Expres.Cult Artíst.Recr
Interação Social e Estudos Sociais	História	-Da 1a. à 4a. F.: Ativ.Globaliz
	Geografia	-Da 5a. à 6a. " : Área de Estud Globalizada
	O.S.P.B.	-Da 9a. à 10a." : Área de Est.
	Moral e Cív. Ensino Relig.	-Da 1a. à 4a. " : Atividade -Da 5a. à 10a." : Área de Est.
Iniciação à Ciênc. e Ciências	Matemática	-Da 1a. à 5a. " : Ativ.Globaliz
	Física e Biol.	-Da 6a. à 8a. " : Área de Estud
		-Da 9a. à 10a." : Área de Estud e Disciplina
Educação Física: 216hs a mais para os não dispensados, aos sábados - Recreação Esportiva.		

Fonte: Ferreira & Marques (1974, p. 19).

O currículo do segundo grau possuía educação geral e formação especial. Cada curso profissionalizante contava com disciplinas específicas que afetavam a carga horária total. Assim, além das matérias já presentes no currículo do primeiro grau, a língua inglesa passou a ser oferecida na Educação Geral. Por semana, os alunos tinham uma média de 20 aulas, sendo quatro por dia.

A formação supletiva de nível médio, durante o período sob análise, tinha uma duração de três anos. Com a separação do ensino médio e a formação profissional, a carga horária do curso de 2º grau foi reduzida para dois anos, enquanto os cursos técnicos passaram a ser disponibilizados de forma independente pela instituição.

Figura 8: Currículo do segundo grau

20

CURRÍCULO DO 2º GRAU
Em nível Auxiliar = 1.800 hs = 50 créditos
Em nível - Depende do curso

Núc. Comum	Educ. Geral	Form. Especial
C.Expres.	Ling.Lit.Nacion. Inglês Educ. Artística C H 9 324	Redação e Express. C H 3 108
Est.Soc.	História Geografia Ed.Mor.Cívica O.S.P.B. Religião C H 8 288	Estudos Regionais C H 2 72
Ciências	Matemática Ciênc.(F.Q.B.) C H 8 288	Estatística Psicologia Programa de Saude C H 4 144

1 - Técn.Desenho 2.232 horas 2 - Assist. de Administ 2.232 horas

Leit.Inter.Desenho 2C	Mecanografia 3C
Desen.Mecânico 6C	Econom.Mercado 2C
Desen.Tubulação 6C	Administração 8C
Desen. Civil 6C	Direito e Legis. 5C
Tecnologia corresp. 6C	Process. Dados 5C
Estágio Complement. 2C	Contabil e Custos 5C

3-Tec. Patolog.Clinica 2.556 horas 4-Técnico de Enfermag. 2.556 horas

Instrumental Básico 2C	Fundam.Enfermagem 3C
Bioq.Sangue-Urina 7C	Enferm. Médica 3C
Hemat.Imuno-Hematol. 7C	Enf. Cirúrgica 6C
Bactereol. Imunolog. 5C	Enf.Materno-Infant.6C

Fonte: Ferreira & Marques (1974, p. 20).

Figura 9: Carga horária do segundo grau

22

Ilustração da Distribuição da Carga Horária
no ano letivo. Curso: Técnico de Patol.Clinica

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ling e Liter. Nacion.	3	2	-
Inglês	2	1	-
Educ.Artística	1	-	-
Red. Expres. Ling. Nac.	-	-	2
" " " Ingl.	-	1	-
História	3	-	-
Geografia	-	2	-
Educ. Mor. Cívica	-	-	1
O.S.P.B.	-	1	-
Religião	1	-	-
Estudos Regionais	-	2	-
Organização	-	-	2
Matemática	2	2	-
Ciências	2(F)	2(Q.B.)	1Q.B.
Psicologia	-	-	1
Instrumental Básico	2(4/1ºS)-	-	-
Bioq. Sangue Urina	-	-	7
Hematologia e Imun-Hemat.	4	3	-
Bactereologia	-	-	5
Sorologia	-	-	1
Parasitologia	-	3	-
Ética	-	1	-

Estágio Complementar:
360 horas após cada unidade básica de ensino

Nota:
Semana de 20 aulas (4 aulas por dia)
Os números nas colunas dos anos indicam o número de aula por semana
Embora a Formação Especial esteja concentrada no final do curso, no fim do 2º ano o aluno pode concluir o 2º grau em nível de Curso Auxiliar para a Formação Profissional.

Fonte: Ferreira & Marques (1974, p. 22).

Tanto o curso de primeiro grau quanto o de segundo grau estipularam como meta o desenvolvimento de habilidades técnicas dos estudantes para prepará-los para o ambiente profissional. Para tanto, criaram métodos que estimulavam a capacidade de raciocínio lógico dos alunos, cultivavam o senso de responsabilidade, a integração social e a abertura para o outro.

2.5.7 Evasão e repetência escolar

Segundo Campos (2003), a evasão escolar é caracterizada pela interrupção dos estudos antes da conclusão de uma etapa específica, o que pode corresponder a uma série ou a um determinado nível dentro de uma modalidade de ensino, seja na educação regular ou no segmento de ensino para jovens e adultos. Historicamente, a instrução de jovens e adultos apresenta altos índices de desistência e de reprovação, os quais se mostram como grandes desafios para os profissionais e instituições atuantes na área. Diversas razões de ordem social, e principalmente econômica, concorriam para a “evasão” e fracasso escolar dos cursos noturnos do supletivo administrada pela Companhia de Jesus, ultrapassando a sala de aula e se estendendo para fora dos limites da instituição.

A condição de trabalhadores dos alunos impactava na continuidade, já que muitos enfrentavam o desafio de conciliar o emprego e o horário das aulas, o que por vezes era incompatível com suas responsabilidades. Além disso, muitos discentes precisavam lidar com dificuldades financeiras, conflitos familiares, vícios e gravidez, o que contribuía para o abandono da escola.

O documento que fundamenta esta pesquisa aponta às seguintes estatísticas: no ano de inauguração do curso (1968), durante a transição do primeiro para o segundo semestre, houve uma taxa de evasão de 26%. Já no início de 1969, 72% dos antigos alunos optaram por renovar suas matrículas. Conforme a mesma fonte, a alta taxa de desistência persistiu em 1969, atingindo 23,5% no ensino primário e no curso preparatório, mas no ano seguinte, esse índice caiu para 19,5% nas dez turmas do primário, em comparação com 17% nas oito turmas do básico e preparatório. De 1971 até o final do primeiro semestre de 1973, o percentual de

evasão passou a oscilar entre 10% e 15%. Na época, as principais causas de evasão e desistência foram:

[...] cursos livres [que] preparavam para os exames de madureza e do Primário. Os candidatos ao 1º e 2º ciclos antecipavam estes exames nos colégios da Rede Estadual e no Pedro II e, quando ficavam aprovados numa ou duas matérias não voltavam à escola para prosseguirem nos estudos (Ferreira & Marques, 1974, p. 7).

Outro problema constatado está relacionado à

instabilidade no emprego, principalmente na área dos serviços domésticos com consequente mudança de residência para locais distante do colégio, seguida de abandono dos estudos e a preocupação marcante do aluno em obter o certificado de conclusão do Primário para fins de emprego (Ferreira & Marques, 1974, p. 7-8).

Sobre a repetência:

- a) Inadequação dos conteúdos programados à realidade de um aluno que já vive o processo de relacionamento e de produção e que espera da escola uma instrumentalização mais atualizada e eficaz;
- b) A admissão de alunos no decorrer do ano letivo. Mesmo quando para a admissão se procura situar o aluno na fase mais adequada, perde-se no mínimo um mês para o ajustamento, tempo altamente expressivo se for levado em consideração o curto período da fase semestral letiva.
- c) O acervo de dificuldades trazidas pela instabilidade econômica do aluno. Ilustram a afirmação os casos observados de alunos que faltam às aulas por não terem dinheiro para a condução.
- d) O cansaço de uma jornada de trabalho estafante, a má alimentação, a falta de tempo e método nos estudos são dados óbvios, mas nem sempre considerados. [...]
- e) A instabilidade afetiva, emocional e a falta de apoio de uma grande maioria que cai no grande centro sem nenhum laço de relacionamento, nem mesmo familiar. São consideráveis os casos de gravidez e as tentativas de suicídio. Situações estas altamente aflitivas com repercussão direta na atividade e no rendimento escolar do aluno.
- f) A falta de adestramento adequado do professor para essa modalidade de ensino. Não será demais afirmar que a ineficácia do trabalho com adulto não se deve apenas à justaposição de conteúdos e métodos aplicados à infância e levados para a sala de aula do supletivo, mas, sobretudo, se explica pela distância cultural existente entre professor e aluno com consequente interferência conceitual. A comunicação e aproximação são indispensáveis para que o professor possa haurir do existencial do aluno a aprendizagem adequada a pessoas que vivem no cotidiano, através mais dos sentidos do que pelo exercício puro da mente. Até o conteúdo do ensino deve ser delimitado a partir desta vivência do aluno (Ferreira & Marques, 1974, p. 8-9).

As porcentagens representavam um desafio a ser enfrentado pelos educadores que atuavam nos cursos noturnos supletivos em pauta. De acordo com o ex-professor e aluno do curso (turma de 1973), algumas estratégias foram pensadas com o intuito de reduzir a evasão e a repetência, como: acompanhamento mais

próximo feito pela orientação, principalmente com os alunos com maior dificuldade de aprendizado; estudantes que enfrentavam problemas familiares, de trabalho ou financeiros que impactavam diretamente seu desempenho escolar; além da recomendação para que os alunos só prestassem exames quando estivessem realmente preparados, bem como algumas adequações e flexibilizações do currículo e da carga horária para atender a essa clientela.

2.5.8 Benefícios e despesas relacionadas ao ensino supletivo

Ainda em 1971, o CSI passou a receber suporte financeiro de um dos órgãos do MEC, o PIPMO, que financiou 24 projetos de cursos profissionalizantes. Esses fundos ajudaram a cobrir uma parte das despesas relacionadas a corpo docente, materiais de consumo e administração, o que levanta a reflexão sobre o quanto esse apoio financeiro do Estado pode ter sido um dos fatores impulsionadores do projeto. Consideramos também a hipótese de que a ajuda financeira do governo possa ter dado aos militares a sensação de que suas ações de censura, perseguições e até de prisão do diretor da instituição eram justificáveis (questão que será debatida no próximo capítulo). Os militares aspiravam que o colégio se alinhasse ao regime, em vez de se tornar um local de resistência às políticas educacionais implementadas e ao autoritarismo crescente do governo.

No dia 19 de julho de 1973, foi assinado o decreto nº. 72.495 que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre seus objetivos, estava o de suprir as deficiências das redes públicas mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsáveis. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino.

O ano em que foi emitido o decreto coincide com o da resolução que instituiu o curso supletivo de 2º grau e seus cursos técnicos no Colégio Santo Inácio. Isso nos faz pensar se não teria sido a instituição jesuíta uma das agraciadas com os recursos do FNDE, e se não teria sido esse o verdadeiro motivo para se ampliar o ensino destinado ao ensino Médio no contexto.

Mesmo com toda a ajuda de custo oferecida desde o início pelo Estado, o relatório que utilizamos como referência nesta pesquisa revela que o curso em análise enfrentava dificuldades financeiras, uma vez que a maioria dos seus estudantes pertenciam a classes populares, de baixo poder aquisitivo, e, portanto, precisavam de bolsas de estudos para continuarem estudando. A depender da realidade socioeconômica do aluno, ele podia fazer jus a uma bolsa de estudo de até 90%. Sendo assim, os cursos ministrados pela instituição não eram gratuitos. Embora nenhum aluno tenha sido privado de estudar pela impossibilidade de pagar a taxa devida ao colégio, todos precisavam contribuir com alguma quantia, só ficando dispensado após estudo concreto do caso. Assim mesmo, a dispensa não era permanente e, uma vez vencida, o caso era reestudado.

A mensalidade no 1º estágio variava “[...] entre Cr\$ 5,00 e Cr\$ 10,00; nas 7.^a e 8.^a fases entre Cr\$ 10,00 e Cr\$ 20,00 e, da 9.^a à 12.^a fase, entre Cr\$ 20,00 e Cr\$ 40,00, incluindo a Educação Geral e a Formação Especial” (Ferreira & Marques, 1974, p. 13).

Na etapa inicial, o custo por aluno, por semestre, nas turmas sem formação profissional era de Cr\$ 249,00, considerando apenas os custos com o professorado e supondo uma classe de 30 discentes. Na sexta fase, que já incluía a profissionalização, esse valor se elevava para Cr\$ 730,00. Já no segundo estágio, o custo *per capita*, incluindo a profissionalização e considerando a classe de 30 alunos, era de Cr\$ 456,00 por semestre (Ferreira & Marques, 1974). A partir desses dados, constata-se que os custos de manutenção dos cursos eram elevados, e as quantias pagas pelos estudantes não contemplavam todas as despesas que a instituição enfrentava para manter a oferta do supletivo. Portanto, os fundos disponibilizados pelo Estado e os recursos provenientes das turmas do período diurno eram fundamentais para a continuidade do ensino noturno.

Para que possamos delinear uma visão geral acerca dos salários recebidos pelos estudantes do Estado da Guanabara, apresentamos a tabela com os salários mínimos da época:

Tabela 11: Salário mínimo vigente no Brasil entre 1968 e 1973 segundo decretos presidenciais

Março 1968	Decreto nº 62461, de 1968	NCr\$ 129,60
Mai 1969	Decreto nº 64442, de 1969	NCr\$ 156,00
Mai 1970	Decreto nº 66523, de 1970	NCr\$ 187,20
Mai 1971	Decreto nº 68576, de 1971	Cr\$ 225,60
Mai 1972	Decreto nº 70465, de 1972	Cr\$ 268,80
Mai 1973	Decreto nº 72148, de 1973	Cr\$ 312,00

Fonte: <https://www.davanzo.com.br/capa.asp?inford=1336>

No que diz respeito às faixas salariais, “em 1971, 32,3% dos alunos recebiam salários entre Cr\$ 180,00 e Cr\$ 250,00; entre Cr\$ 130,00 a Cr\$ 180,00, 23,8%. Abaixo de Cr\$ 120,00, 15,7% e acima de Cr\$ 250,00, 28,2%” (Ferreira; Marques, 1974, p. 10). Já no ano de 1972, “as faixas consideradas foram as mesmas para o salário” (Ferreira; Marques, 1974, p. 11). Em 1973, é possível observar um aumento salarial dos estudantes, “[...] 26,6% recebiam entre Cr\$ 250,00 a Cr\$ 300,00; 14,7% se situavam entre Cr\$ 350,00 e Cr\$ 400,00 e 12% recebiam abaixo de Cr\$ 150,00. Com salário acima de Cr\$ 400,00 e abaixo de Cr\$ 600,00, havia 19,5 % e acima de Cr\$ 600,00, 8,5%” (Ferreira & Marques, 1974, p. 11). Ao considerarmos os rendimentos dos estudantes, percebemos que, sem o apoio financeiro do governo e da própria instituição escolar, tornar-se-ia inviável estudar no colégio.

Observamos que a implementação do curso noturno ocorreu em uma rede pertencente à Companhia de Jesus, a qual se dedicava à educação da elite. Este tipo de ensino, voltado para os jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, se destacava, na época, por proporcionar a oferta da educação de base alinhada aos princípios jesuítas, fundamentada em valores cristãos e em consonância com a Lei 5692/71. Em decorrência da alta taxa de analfabetismo e o número limitado de instituições que disponibilizavam o ensino de 2º grau, que era inacessível para a maior parte da população, no período da ditadura civil-militar, o CSI buscou, por meio de seu supletivo, proporcionar a alfabetização e educação continuada aos jovens e adultos trabalhadores com o propósito de combater as injustiças sociais que permeavam o sistema educacional brasileiro.

A iniciativa destoava das outras, principalmente da rede pública, pois o colégio dispunha de mais recursos e uma infraestrutura superior, com laboratórios, salas de aula amplas, teatros, bibliotecas. O aluno do colégio inaciano tinha disponível equipamentos que o permitia atrelar a teoria com a prática, sendo um fator diferencial na sua formação. Além de profissionais qualificados, o que possibilitava um atendimento diferenciado ao público-alvo. Também é importante ressaltar que a instituição atendia a um número limitado de estudantes, os quais eram selecionados por meio de critérios rigorosos, contribuindo significativamente para o êxito do programa.

Contudo, o ensino supletivo e seus cursos profissionalizantes começaram a perder importância com o passar do tempo. A falta de interesse dos estudantes, o aumento da disponibilidade dessa modalidade na rede pública e a falta de conexão dos cursos com as necessidades do mercado de trabalho tornaram-se barreiras que frearam a continuidade da maioria das formações. No contexto contemporâneo, o CSI foca em programas de formação profissional específicos, tais como Administração, Análises Clínicas, Enfermagem e Informática. O curso supletivo presencial, que na atualidade já estava reduzido à oferta do ensino médio, encerrará suas atividades em 2025, após 57 anos de funcionamento. A análise histórica que realizamos nos permite afirmar que diversas motivações – incluindo fatores religiosos, sociais, econômicos e políticos – apoiaram a criação e a continuidade da educação destinada a jovens e adultos.

3 O jogo de forças entre o ensino público e o privado

O presente estudo identificou que as políticas educacionais da ditadura civil-militar estavam interligadas a três elementos principais: a rápida modernização econômica e social do país, a necessidade acelerada de escolarização e as lutas pela hegemonia do controle educacional pelo setor privado, tradicionalmente hegemonizado pelas escolas católicas dentro de um contexto ideologicamente conflituoso da Guerra Fria e do avanço do comunismo.

Nesse sentido, ainda que a pesquisa tenha como objetivo investigar a educação oferecida no contexto do regime civil-militar, nesta seção destacamos aspectos das políticas educacionais desenvolvidas no período entre 1930 e 1970, especificamente quanto aos embates entre liberais renovadores – defensores da educação pública, obrigatória, gratuita e laica – e os católicos privatistas – apoiadores da liberdade de ensino e da educação privada. Isso nos permitiu compreender como o Estado brasileiro foi se capacitando para uma intervenção maior na educação escolar, transformando-a, gradativamente, em política pública vinculada aos objetivos da modernização econômica e do nacionalismo do país. Para tanto, houve expansão da rede, criação de legislações educacionais e adoção de um modelo educacional profissionalizante.

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio (Cunha, 2014c, p. 361).

Assim, segundo Marco Antônio de Oliveira Gomes (2001), a construção de um determinado sistema escolar:

Não é uma obra monolítica e sim o resultado sempre provisório das medições de forças de diferentes correntes dentro de um determinado contexto histórico, pois a luta de classes não ocorre apenas no local de produção material da sociedade capitalista; ao contrário, ela permeia o todo social, estendendo-se pelas instituições sociais, e entre elas, a escola. O modelo educacional implantado não surge pronto e acabado – ele é fruto da ação dos homens e, portanto, possui uma história. A existência de diferentes discursos sobre o sistema educacional representa igualmente diferentes projetos de classes ou frações de classes. No entanto, apesar das diferenças entre católicos e liberais, havia uma crença comum no “poder” regenerador da educação e a imagem que faziam de si mesmos como representantes dos interesses nacionais (Gomes, 2001, p. 12-13).

Uma parte do capítulo se propõe a evidenciar como se deu a inserção da Igreja Católica no contexto educacional brasileiro, buscando benefícios legais para suas instituições educacionais e defendendo a inclusão do ensino religioso na rede pública. Ao longo da análise, observar-se-á que a oferta da disciplina variou de acordo com o momento histórico brasileiro. Na maioria das vezes, ela serviu como instrumento de doutrinação, homogeneização da população e controle sobre a difusão do comunismo. O texto também ressaltará a atuação dos jesuítas nos debates sobre educação, especialmente durante o processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, além de mencionar as iniciativas como a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC) e da Ação Católica, que visavam restaurar a influência religiosa perdida durante a primeira república, em um momento no qual os debates sobre a laicidade do Estado ganhavam destaque. Iremos demonstrar que a Igreja Católica retoma seu poder de influenciar a política educacional durante o governo de Getúlio Vargas e da ditadura civil-militar.

Grupos empresariais, aliados a setores religiosos, também passaram a reivindicar maior espaço no campo educacional. Como resultado, o Estado modernizador estreitou vínculos com os segmentos mais conservadores da sociedade, amplamente representados por instituições educacionais privadas – estas, por sua vez, reprodutoras de práticas escolares seletivas e excludentes. Dessa forma, coexistiram na organização do sistema escolar o ensino público e o ensino particular, condição em que ambos disputavam espaço na educação.

3.1

A ação dos jesuítas e dos religiosos na política educacional de Getúlio Vargas

Quando instalado, o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934)²² anulou a Constituição de 1891 e governou por decretos até por volta de 1934, o que impactou diretamente a educação brasileira. O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado por meio do decreto nº 19.402 de 04/11/1930 e logo se tornou o órgão responsável por elaborar e publicar um conjunto de outros decretos com vistas a organizar o ensino secundário, religioso, universitário do país,

²² Governo provisório de Vargas (1930 a 1934); governo constitucional de Vargas (1934 a 1937); ditadura do Estado Novo (1937 a 1945) e governo eleito por voto direto de Vargas (1951 a 1954).

dentre outros, conhecidos como reforma Francisco Campos. Em decorrência dos objetivos deste trabalho, serão detalhados os seguintes decretos: o da criação do Conselho Nacional de Educação (decreto nº 19.850 de 11/04/1931), o que determinou a instalação do ensino religioso como disciplina facultativa nos currículos escolares oficiais (decreto nº 19.941, de 30/04/1931) e a organização do ensino secundário (decreto nº 21.241, de 04/04/1932).

No período, havia uma necessidade de organização e de implantação de um sistema educacional centrado na formação de uma identidade nacional, o que era considerado uma condição primordial para o desenvolvimento socioeconômico do país. Nessa fase do governo varguista, havia uma preocupação com a reorganização da sociedade brasileira. Esta, à época, transitava de um povo agroexportador para uma sociedade urbana industrial e, por esse motivo, precisava refletir sobre qual tipo de educação deveria ser oferecida para a nova sociedade em formação.

Consequentemente, a educação passou a ser uma das pautas prioritárias do Governo Federal, a quem caberia a formação do caráter do cidadão brasileiro e a difusão dos princípios norteadores da moral e do civismo, instrumentos importantes para a disseminação do nacionalismo. Para atender a tal demanda, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Nesse contexto, o Cardeal Dom Leme, Arcebispo do Rio de Janeiro entre 1921 e 1942, atuou junto ao Conselho Legislativo do Governo Provisório de Vargas na revisão das leis de caráter privado. O religioso buscava preservar os valores cristãos no novo governo e, para isso, contou com a colaboração de um grupo de leigos, jornalistas, juristas e intelectuais, que se empenharam em garantir a proteção dos princípios cristãos no âmbito do Conselho Legislativo. O padre Leonel Franca²³, membro da Companhia de Jesus conhecido por sua habilidade em se inserir em diversos círculos de debates e assumir papéis importantes nos vários

²³ Durante a década de 1930, o Pe. Leonel Franca desempenhou vários papéis importantes no governo brasileiro. A partir de 1937, foi membro do Conselho Nacional de Educação por 17 anos, indicado por Getúlio Vargas. No ano de 1937, ele pertenceu ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo sucessivamente reeleito para representar o campo da religião e atuou também em diversas comissões, incluindo a de censura e a do livro didático. Após a redemocratização, em 1946, assumiu um cargo no Itamaraty, como Delegado do Governo no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, órgão nacional articulado à Unesco. Sua realização mais notável foi a fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Para mais informações, cf. Oliveira, Natália Cristina et al. O modelo católico de ensino superior no Brasil: Padre Leonel Franca e a criação da Pontifícia Universidade Católica–PUC. **Revista Internacional de Educação Superior**, 5, 2019. e019014-e019014.

governos, foi o responsável por disseminar as palavras do Cardeal do Rio em ministérios, conselhos e tribunais.

Dessa maneira, o ano de 1931 foi de grande importância para a Igreja, devido à sua reaproximação com o Estado. No dia 14 de abril daquele ano, o padre Leonel Franca, em diálogo com o primeiro ministro da Educação de Vargas, Francisco Campos, conseguiu convencê-lo da importância de se introduzir o ensino religioso nas escolas públicas, tendo colaborado decisivamente para a aprovação do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931²⁴.

O decreto do Governo Provisório, instituindo nas escolas oficiais o ensino religioso facultativo, que fazia parte integrante e fundamental das reivindicações católicas e da política escolar da Igreja, forneceu matéria para debates longos e acirrados, aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores, em cujo programa figurava a laicidade do ensino, e os educadores católicos que tomaram posições na defesa de pontos capitais do seu programa escolar, e, especialmente, do ensino religioso nas escolas públicas (Azevedo *apud* Machado, 2018, p. 72).

O sacerdote jesuíta recebeu a tarefa do próprio ministro de redigir uma carta expondo os motivos de se oferecer a disciplina. Para ele, “[...] entre religião e pedagogia (existe) um nexo imprescindível [...]. Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar” (Franca *apud* Salem, loc. cit.)²⁵.

A carta escrita por Leonel Franca foi aprovada, sem restrições, por Dom Leme²⁶, uma vez que o cardeal acreditava que:

[...] o Brasil não vive como um país católico que é. A principal causa desse grande mal “o grande mal”, chama-o Dom Leme! – é a ignorância religiosa, Ignorância religiosa dos meios intelectuais. Ignorância religiosa do povo. O remédio a aplicar é a doutrinação cristã – a evangelização – pela pregação, pela leitura, pela educação no lar e na escola. “Urge lutar, lê-se no Sumário, para que seja proscrito das escolas o ensino leigo” (Isnard, 1967, p. 820-821).

Em decorrência da estreita ligação que tinha com o presidente Getúlio Vargas, foi Dom Leme quem entregou a carta redigida pelo jesuíta, apenas quatro dias após a sua redação e quinze dias antes da publicação do decreto. Em seguida, o próprio

²⁴ Cf. Fávero & Britto, 2002, p. 696.

²⁵ Trecho extraído de Fávero & Britto, 2002, p. 696.

²⁶ De acordo com Padre Laércio (2000), a amizade de Dom Leme com Getúlio Vargas começou quando do movimento “revolucionário” que derrubaria Washington Luís. Para acalmar os ânimos e evitar o derramamento de sangue, a Junta Militar de Vargas solicitou que Dom Leme falasse com o presidente empossado para abdicar do cargo, possibilitando a tomada de poder sem grandes confrontos. Desde então, Vargas e Dom Leme passaram a nutrir sentimentos de respeito e amizade, o que fez com que a Igreja retomasse seu lugar de destaque no governo.

ministro Francisco Campos se dirigiu ao presidente por meio de uma nova carta, ressaltando o significado político da união e sugerindo que autorizasse a iniciativa nas escolas públicas, conforme pode ser visto na carta abaixo:

Meu caro presidente. Afetuosa visita. Envio-lhe o decreto, que submeto ao seu exame e aprovação. Como verá, o decreto não estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso, que será facultativo para os alunos, na conformidade da vontade dos pais ou tutores. Não restringe, igualmente, o decreto o ensino religioso ao da religião católica, pois permite que o ensino seja ministrado desde que exista um grupo de pelo menos vinte alunos que desejam recebê-lo. O decreto institui, portanto, o ensino religioso facultativo, não fazendo violência à consciência de ninguém, nem violando, assim, o princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas. Assinando-o, terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira. Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém a limitação da liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas (Schwartzman *apud* Gomes, 2001).

É notório o destaque dado por Francisco Campos ao segmento católico como garantidor da ordem. Aparato, segundo ele, indispensável para a transmissão de valores ligados à religião, à pátria, à família e à moralização dos costumes, os quais serviram de subsídio aos discursos anticomunistas e colaboravam com as falas coercitivas do então presidente. Portanto, o entrelaçamento entre a Igreja e o Estado serviria como instrumento importante para legitimar o autoritarismo do chefe do governo.

O Ministério implantou a reforma de 1931, precedida por um pedido de Vargas aos educadores presentes na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE), incumbidos de definir os princípios da educação. A reforma instituiu o Sistema Nacional de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública nos “assuntos relativos ao ensino” (MEC, 2024), que primava por colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação. A escolha dos membros do Conselho seria feita da seguinte forma, de acordo com o decreto:

- I- um representante de cada universidade federal ou equiparada;
- II- um representante de cada um dos institutos federais de ensino de Direito, Medicina e Engenharia, não incorporados às universidades;
- III- um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado;

- IV-um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado;
- V- três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino. (Brasil, 1931b).

Alguns pontos chamam atenção na escolha dos participantes do CNE: não há representação do magistério das modalidades de ensino normal, primário e profissional. A lei assegura a presença dos privatistas no conselho, criando uma oportunidade para que os membros da Igreja participem diretamente dos debates e reivindiquem benefícios para suas instituições. Por fim, predominam os representantes do ensino superior, evidenciando que esse segmento ocupava um lugar de destaque no sistema educacional implantado pelo Estado, possivelmente por atender à elite do país.

Segundo a Ata da Instalação do CNE, datada de 20 de junho de 1931, foram nomeados os primeiros conselheiros em 02 de junho de 1931. Entre eles, destaca-se o padre jesuíta Leonel Franca, seguido dos demais membros: o Almirante Américo Brazílio Silvado, o Marechal Esperidião Rosas, Carlos Delgado de Carvalho, Miguel de Oliveira Couto e Raul Leitão da Cunha.

Durante o evento, Francisco Campos destacou a importância do CNE, afirmando que “[...] nem todos os assuntos, principalmente os de ordem técnica, podem ser resolvidos pelos Ministérios e exigem a colaboração de todas as competências [...]”, e, para tanto, reuniu “[...] homens de competências comprovada, em relação a todas as matérias que lhe estão afetas [...]”, de modo a garantir “[...] que todas as resoluções tomadas pelo Governo serão inspiradas no interesse público [...]” constituindo-se como “[...] uma parcela e um prolongamento do Governo” (Ata... [1931] *apud* Guilherme & Santos, 2019).

O artigo 5º do decreto nº 19.850/1931, estabeleceu diversas responsabilidades essenciais do Conselho, que privilegiavam diretamente as instituições de ensino privadas, eram elas:

- a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino; b) promover e estimular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação; c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos; d) estudar e emitir parecer sobre assuntos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro; e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnico-científicos e o

ambiente social; f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país. (Brasil, 1931, s. p.)

Para a comissão encarregada de elaborar a redação do Plano Nacional de Educação, que seria submetido ao governo da república e aos estados, o ministro nomeou os seguintes membros do Conselho: João Simplício, Miguel Couto, Aloysio de Castro, Padre Leonel Franca e Leitão Cunha. A partir dos nomes supracitados, é possível notar a participação também do jesuíta na formulação da Reforma Francisco Campos.

A Reforma Francisco Campos inovou ao determinar alterações no ensino secundário, a escolarização posterior ao ensino primário, que deveria ser organizado em dois ciclos: o fundamental (cinco anos) e o complementar (dois anos), estabelecendo, assim, uma dicotomia entre o ensino profissionalizante e o secundário, sendo o último de caráter seletivo, enciclopédico e elitista. O ensino secundário contava com um currículo extenso e avaliações rígidas que acabavam sendo empecilhos para a conclusão desse nível de estudo. A partir do decreto, todos os colégios secundários oficiais deveriam ser nivelados ao Colégio Pedro II, inclusive as escolas particulares, desde que passassem pela inspeção federal. Mas, na prática, a equiparação não se efetivou.

A reestruturação em questão tentou criar um sistema educacional único para todo o território. Porém, como não levou em consideração as realidades locais e as diferenças regionais, sua implementação no país ficou prejudicada. Além disso, o movimento reformador acabou marginalizando os ensinos primário, normal e profissional, salvo o comercial, contemplado em um dos seus decretos. Assim, somos levados a concluir que a preocupação estava em organizar o sistema educacional direcionado às elites. Ademais, reforçou a aliança do Estado com a Igreja.

Apesar dos avanços, foi no contexto também da IV Conferência da ABE, que as disputas entre renovadores e católicos, no que tange ao ensino, acirraram-se, pois o grupo da Escola Nova defendia os princípios da laicidade, da gratuidade, da coeducação²⁷ e do dever do Estado frente à educação. Os reformadores buscaram

²⁷ A coeducação, de acordo com estudos da professora Almeida (2006), deve ser “[...] entendida como a educação de alunos e alunas numa mesma série e classe de aula e não em série com classes separadas por sexo como acontecia de uma forma geral” (Almeida, 2006, p. 1 *apud* Andrade, 2009, p. 33).

atender às necessidades da classe média, a qual reivindicava acesso ao ensino médio, e das classes populares, que cobiçavam ampliar a oferta do ensino primário. Por isso, se tornaram simpatizantes da expansão da educação pública sob controle do Estado, tencionando atender às urgências da nova ordem econômica. Em respeito à heterogeneidade da população brasileira, argumentavam que o ensino deveria ser laico para garantir aos educandos a liberdade para professarem suas crenças, sem receber qualquer tipo de doutrinação por parte do Estado.

Na outra ponta, estavam os religiosos, patronos da educação tradicional, conservadora e humanística, para quem a educação deveria ser a extensão da família, e, por isso, deveria dar a instrução que a família desejasse para seu filho. O duelo travado por esses dois grupos acabou por fundir aspectos religiosos, políticos e econômicos.

Ao notar a organização do grupo católico, os renovadores se empenharam em diminuir a relevância da IV Conferência da ABE, argumentando que ainda não estava preparada para atender às demandas do governo, abrindo espaço para a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, cujo propósito era apresentar os princípios educacionais da educação pública ainda não abordados na referida conferência. Para os renovadores, a gratuidade e a obrigatoriedade deveriam se entrelaçar, pois não seria possível tornar a instrução obrigatória sem torná-la gratuita – condição fundamental das democracias modernas –, exceto o ensino superior, o qual deveria levar em conta as aptidões dos indivíduos. Assim, a escola pública deveria ser única e igual para todos, independentemente da posição social, do sexo, da ideologia ou da religião.

A educação, na época, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. Essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos (Bittar & Bittar, 2012, s. p.).

No entanto, a extensiva gratuidade e obrigatoriedade enfrentariam a barreira da idade, dado que o manifesto garantia a oferta apenas aos alunos de até 18 anos. Com isso, subentende-se que a educação voltada para os maiores de idade não participaria dessa universalização, assim como o ensino superior.

Em consequência, o grupo católico saiu da ABE, pois não havia paridade entre os educadores no que diz respeito à laicidade da escola pública. Outro ponto discordante é que, enquanto os renovadores defendiam os princípios do ensino público, uma significativa parcela dos católicos tornou-se defensora do ensino privado, alegando que a forte intervenção do Estado no setor educacional poderia acarretar um verdadeiro monopólio do Estado na educação:

O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão da educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador (Romanelli, 2014, p. 145-146).

Diante desse cenário, o presidente Getúlio Vargas procurou conciliar interesses distintos, atendendo às reivindicações do movimento pela Escola Nova – especialmente no que diz respeito aos princípios da educação pública –, ao mesmo tempo em que acolhia as demandas da Igreja Católica quanto ao ensino religioso. Com isso, buscava aproximar-se da LEC²⁸, convocando-a para participar das discussões sobre a Constituição de 1934.

Levando em consideração o contexto da época, é importante entender que, apesar das divergências entre renovadores e tradicionalistas, os grupos tinham pontos em comum. Exemplo disso é a preocupação com a formação das elites e com o projeto econômico de desenvolvimento nacional.

De acordo com Taís Andrade da Silva (2013), embora a Reforma de Francisco Campos não tenha alterado completamente todos os segmentos educacionais e tenha permitido, de fato, a democratização do ensino, ela marcou a nova fase política que o país estava vivendo, fundamentada no modelo político nacional-desenvolvimentista com foco na expansão da industrialização e ainda fortemente influenciada pelos interesses da elite do país e disciplinada nos valores da Igreja.

Durante o governo de Getúlio Vargas, católicos e pioneiros da educação, com ideias divergentes e acordantes em certos pontos, passaram a disputar espaço e a defender os princípios fundamentais que, segundo cada corrente, deveriam orientar a educação brasileira. Um dos pontos que interligavam escolanovistas e religiosos era a defesa da educação enquanto direito do cidadão, garantido pelo Estado, o qual

²⁸ A Liga Eleitoral Católica (LEC) criada em 1933 foi um órgão responsável por lutar na Constituinte pelos pontos estruturais defendidos pela Igreja.

deveria destinar fundos orçamentários que assegurassem o funcionamento das redes públicas e privadas de ensino.

3.1.1

A atuação da Liga Eleitoral Católica na elaboração da carta magna de 1934

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 16 de julho de 1934 – influenciada pelos escolanovistas e pela ação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, trouxe para a realidade educacional brasileira ideias pedagógicas inspiradas no ensino norte-americano. Com a orientação do novo ministro da educação, Gustavo Capanema, a carta magna atribuiu à União competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país, de criar o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, além de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seu parágrafo único, a Constituição de 1934 assegurou somente o acesso ao ensino primário integral gratuito, inclusive extensivo aos adultos, e criou uma taxa de educação e saúde (Vargas, 1938, p. 134) voltada para este nível de instrução. Além disso, garantiu liberdade de ensino em todos os graus e ramos nos estabelecimentos particulares – mas, desde que fossem ministrados em idioma pátrio, salvo o ensino de línguas estrangeiras. O art. 154 determina que os estabelecimentos particulares de educação responsáveis por oferecer formação gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, seriam isentos de qualquer tributo (Brasil, 1934), favorecendo as instituições religiosas.

Com relação ao uso de recursos financeiros públicos, é possível notar, no art. 157, que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam reservar uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (Brasil, 1934). O inciso segundo da Carta diz que parte dos mesmos fundos deveria ser aplicada em auxílios a alunos necessitados mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica e para vilegiaturas (Brasil, 1934). Isso beneficiaria as redes particulares, pois elas poderiam continuar oferecendo instrução para os mais carentes, tendo o Estado como garantidor de sua permanência por meio de auxílios financeiros concedidos, desobrigando-se de ser o único responsável pela oferta da educação.

A Liga Eleitoral Católica (LEC), estabelecida em 1933 sob a liderança de D. Leme, destacou-se como uma organização que se empenhou em lutar na Constituinte pelos principais pontos defendidos pela Igreja, que incluíam: a indissolubilidade do casamento, o ensino religioso facultativo na rede pública e a assistência eclesial não obrigatória às forças armadas. A atuação do Pe. Franca foi fundamental, pois ele prestou apoio a D. Leme na fundação da LEC e redigiu, em colaboração com Alceu Amoroso Lima, as “Reivindicações Católicas”.

A LEC tinha a responsabilidade de orientar e estruturar a participação dos católicos nas questões políticas. Os fiéis podiam escolher “livremente” seus candidatos desde que esses estivessem na lista aprovada pela LEC. Da mesma forma, qualquer candidato de partido que não fosse adverso à Igreja seria aceito, se e somente se ele demonstrasse compromisso em respeitar e defender, na Constituinte, as reivindicações católicas. Essa estratégia permitiu que a Igreja exercesse uma influência eficaz na política nacional.

Diante da pressão de seu eleitorado, a Igreja conseguiu que todas as suas reivindicações fossem acolhidas pela nova Constituição. A vitória obtida com o texto constitucional significou, acima de tudo, a reentrada da Igreja ao setor educacional público do Estado. Como ressaltou o padre Laércio Dias de Moura (2000):

A separação entre Igreja e Estado continuava, mas agora o governo a ajudaria financeiramente “no interesse da coletividade” (art.17). Os membros das ordens religiosas podiam agora votar (art.108). As associações religiosas ficaram muito mais à vontade sob facilidades jurídicas (art.113 e 115). A assistência espiritual passou a ser permitida nos estabelecimentos oficiais e militares (art.113 e 116). O casamento religioso ficou inteiramente reconhecido nos termos civis (art.145) e o divórcio proibido (art.144). E provavelmente mais importante que tudo, ficou prevista a educação religiosa dentro do horário escolar e o Estado podia subvencionar as escolas católicas (art.153) (Moura, 2000, p. 122).

Nesse sentido, vejamos a força da Igreja Católica no trecho a seguir:

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (Brasil, 1934).

Sendo assim, o ensino religioso passou a ser novamente oferecido nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais, como “matéria dos horários”, desde que sua presença na grade não prejudicasse as demais disciplinas.

A lei dizia que essa disciplina só poderia ser ministrada nos estabelecimentos oficiais de ensino caso houvesse pelo menos 20 alunos interessados em recebê-la. Significa dizer que a presença dos alunos era facultativa, podendo os pais ou responsáveis manifestar o desejo de que seus filhos cursassem tal disciplina ou não, e era possível também demonstrar preferência pelas distintas confissões religiosas. Porém, na prática, a maioria das escolas disponibilizava o ensino religioso de viés católico.

Para compreendermos melhor as tensões em torno da presença do ensino religioso na escola pública e o embate entre visões laicas e confessionistas, é necessário retomar brevemente o cenário educacional das décadas anteriores.

A constituição de 1934, de cunho liberal-democrático, não resistiu por muito tempo, sendo substituída em 1937, quando teve início a ditadura do Estado Novo, de caráter repressivo, centralizador e corporativista. A Constituição de 1937, também conhecida como Polaca, foi adotada no período, juntamente com a lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabeleceu ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro. Um dos seus feitos mais imediatos foi a modificação da nomenclatura do Ministério da Educação. Anteriormente denominado Ministério da Educação e Saúde Pública, passou a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde. O seu artigo 2 indicava ser competência do Ministério a administração das atividades relativas à educação escolar e extraescolar.

De acordo com Moreira²⁹, Dom Leme não foi surpreendido pelo golpe dado por Vargas, sugerindo que a liderança da arquidiocese do Rio de Janeiro já estava ciente da situação. Imediatamente após o acontecimento, o cardeal alertou à alta cúpula da Igreja para que se abstivessem de quaisquer ações que pudessem prejudicar a relação entre a Igreja e o Estado, assim como os direitos já assegurados pelos católicos. Em contrapartida, Getúlio Vargas prosseguiu com a política de estreitamento das relações com a Igreja, mesmo com a nova Constituição apresentando uma definição menos precisa acerca do papel do catolicismo na sociedade e no Estado brasileiro em comparação à de 1934.

²⁹ A referência foi extraída de um texto encontrado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, ligado à Fundação Getúlio Vargas, sem dados sobre data e local de publicação. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LEME,%20Sebasti%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

Assim, o sistema educacional implantado pelo regime era centralizador e priorizava a uniformidade da educação em todo o país, visando a integração do sistema nacional de ensino. Argumentava-se que a autonomia excessiva dos estados e municípios poderia permitir que as elites locais exercessem poder de forma arbitrária em suas regiões, não levando em consideração os interesses nacionais. No entanto, a Carta Magna, no art. 128, deixa clara a não exclusividade por parte do Estado nos assuntos relacionados à educação: “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares” (Brasil, 1937a, art. 128) e afirmava ainda, no art. 130:

a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937a, art. 130).

Nesse período, foi implementada a Reforma Capanema (1942-1946), conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que introduziu o ensino técnico-profissional nas áreas industrial, comercial e agrícola. Além disso, manteve a natureza elitista do ensino secundário e estabeleceu um sistema oficial paralelo, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Observa-se a existência do “dualismo educacional”, ocasionado pela divisão do ensino secundário em dois tipos de cursos: um voltado para os mais pobres, com foco na capacitação profissional; e outro destinado aos mais ricos, com preparação acadêmica, mostrando a inquietude do Estado com o preparo da mão-de-obra trabalhadora. Para o cumprimento de tal obrigação, o Estado previa a fundação de institutos de ensino profissional e distribuição de subsídios para os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Nota-se aí a destinação de recurso público às instituições privadas.

Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012) afirmam que a Reforma Capanema abraçou igualmente certas demandas presentes no Manifesto de 1932, a saber:

a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (Bittar & Bittar, 2012, p. 160).

O texto constitucional de 1937 não trouxe, em sua redação, a educação como um direito de todos. Ao contrário, relativizou a oferta educacional, mantendo apenas a gratuidade e a obrigatoriedade anteriormente instituídas para o ensino primário. De acordo com Thomas Hyeono Kang (2010), houve um aumento mais expressivo no ensino supletivo do que no ensino comum, indicando duas possíveis hipóteses:

(a) a preocupação em preparar rapidamente trabalhadores para o mercado de trabalho em um país em processo acelerado de industrialização; (b) algum tipo de estratégia política visando o aumento do eleitorado no curto prazo, uma vez que apenas alfabetizados poderiam ser eleitores (Kang, 2010, p. 56-57).

Além disso, é importante observar a composição curricular da época, especialmente no que diz respeito às disciplinas alinhadas à ideologia patriótico-nacionalista do regime ditatorial varguista.

Sabemos que o currículo escolar é constituído de matérias que são fruto de um tempo e permeadas de interesses diversos. A inclusão ou exclusão de certa disciplina pode ocorrer a qualquer tempo, a depender das pretensões das classes dominantes. Como bem ressalta Fonseca (2011), as disciplinas escolares representam interesses de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mais fortemente da Igreja e do Estado.

Devido a esse jogo de forças, algumas disciplinas desaparecem e reaparecem dos currículos escolares, como o Ensino Religioso e a Moral e Cívica³⁰. Normalmente, quando uma era oferecida, a outra ficava relegada ao segundo plano, mas não deixava de ocupar determinados espaços. A constituição de 1937, por exemplo, retorna com a disciplina Moral e Cívica, obrigatória nas escolas públicas e particulares, pois a matéria estava mais alinhada com o tipo de governo e com a ideologia patriótica-nacionalista vigente na ditadura varguista (Brasil, 1937a).

O aprendizado cívico era ministrado em todos os níveis de ensino e tornava compulsórios o canto do Hino Nacional diante da bandeira, o estudo e a memorização dos símbolos nacionais, do patrimônio público e das figuras políticas relevantes. Paralelamente, promovia uma conduta orientada para a valorização da

³⁰ Em 1934 a disciplina Educação Moral e Cívica foi retirada do currículo, pois não correspondia aos ideais do Governo Vargas, sendo retomada em 1935 e se tornando mais uma vez obrigatória com a Constituição de 1937 (Pelegri, 2011). Em 1945, com a Reforma Capanema, voltou à sua antiga configuração, com seu uso por diversas disciplinas como prática educativa. Permaneceu assim até 12 de setembro de 1969, quando foi instituída obrigatoriamente, como disciplina pelo decreto-lei nº 869.

economia e a defesa da nação – abordagem que visava fortalecer e consolidar o Estado nacional unificado em oposição ao federalismo e às autonomias regionais que caracterizaram a Primeira República.

Apesar de o texto constitucional de 1937 ter retirado a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso – por entender que o assunto religião não deveria ser constitucional –, ele não deixou de ser ministrado nas escolas públicas, visto que o próprio presidente Getúlio Vargas continuava a aprofundar seus vínculos e a fazer concessões à Igreja, pois, diante do contexto, não era pertinente para o poder público romper com a instituição – a qual também não tinha interesse em afastar-se de Vargas e abrir mão de todas as conquistas que obtivera desde 1930. Então, Gustavo Capanema, ministro da Educação, manteve em toda a legislação educacional a previsão da possibilidade do ensino religioso, enquanto a Igreja se posicionava em defesa da disciplina que, segundo ela, servia para a recuperação moral dos indivíduos e da sociedade.

Ao analisarmos o texto da Reforma Capanema, podemos perceber que o artigo 21 contemplou a educação religiosa:

Art. 21. O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (Brasil, 1942).

Consciente dos debates entre escolanovistas e católicos que vinham ocorrendo desde a década de 1930, o ministro procurou não tomar um partido declarado, porém a proximidade com a Igreja pode ser sentida pelas muitas cartas trocadas entre ele e Alceu Amoroso Lima (foram mais de 100)³¹. Por isso, alguns pesquisadores da educação afirmam que o líder católico foi o principal conselheiro de Capanema no Ministério. A participação dele incluía desde a indicação e o veto

³¹ Alceu Amoroso Lima foi um escritor, líder católico e educador brasileiro. Em parceria com Dom Sebastião Leme, Arcebispo do Rio de Janeiro, promoveu uma campanha ativa para engajar católicos nas questões nacionais. Ajudou a fundar a Liga Eleitoral Católica e atuou como secretário-geral da organização. Como educador, posicionou-se contra o movimento de renovação educacional da Escola Nova, liderado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Amoroso Lima via o ensino laico com uma orientação política de esquerda. No início dos anos 1940, ele começou a retornar lentamente às suas posições liberais anteriores, mantendo sua fé católica. Entre 1949 e 1953, viveu na França e nos Estados Unidos. Em 1958, passou a colaborar com o Jornal do Brasil e com a Folha de São Paulo. Em 1962, representou o Brasil no Concílio Vaticano II, sendo profundamente influenciado pelas decisões e nova orientação da Igreja Católica promovidas pelo Papa João XXIII. Após o golpe militar de 1964, destacou-se por suas críticas ao novo regime em sua coluna no Jornal do Brasil.

de nomes até propostas de leis. A relação de apoio mútuo fica evidente no trecho de uma das cartas de Alceu para Capanema:

Os católicos serão os aliados de todos os que defenderem os princípios da justiça, da moralidade, da educação, da liberdade justa, que a Igreja Católica coloca na base de seus ensinamentos sociais. Vejam eles que o governo combate seriamente o comunismo (sob qualquer aparência ou máscara para disfarçar) – sùmula de todo o pensamento anti-espiritual e, portanto, anticatólico; que combate seriamente o imoralismo dos cinemas e teatros pela censura honesta; organiza a educação com a imediata colaboração da Igreja e da família – vejam isso os católicos e apoiarão, pela própria força das circunstâncias, os homens e os regimes que possam assegurar ao Brasil esses benefícios (Schwartzman *apud* Silva, 2013, p. 44-45).

No ano de 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e chega ao fim a “Era Vargas”. O Brasil experimenta um período democrático que durou até o ano de 1964. Nesse momento, desenvolveram-se forças político-sociais em defesa da expansão da escola pública e vários debates acalorados aconteceram na Assembleia Nacional Constituinte (1946), que acarretaram as discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada apenas 13 anos mais tarde (1948-1961) (Lima, s. d.). Também foi lançada a Campanha de Educação da Adolescentes e Adultos (CEAA) promovida pelo Ministério da Educação, concebida e coordenada por Lourenço Filho, lançada em 1947. A CEAA representou uma iniciativa da alfabetização, sendo a primeira realizada pelo governo federal, considerando que o grande problema era de fato, os altos índices de analfabetismo no Brasil.

3.2 A permanência dos católicos pós-Era Vargas

O Brasil editou a sua quarta Constituição Republicana, de tendência liberal-democrática, no dia 18 de setembro de 1946. A Carta Magna garantiu o direito de todos à educação, assegurou a separação entre Igreja e Estado e reforçou a liberdade de pensamento e de crença. Manteve obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e ratificou a liberdade de ensino à iniciativa privada, em todos os graus.

Na perspectiva da redemocratização, a orientação educacional defendida pelos reformadores durante a elaboração da Carta Magna de 1946 consistiu em se opor ao grau de centralização e de conservadorismo do Estado Novo. Para tanto, foi proposto um Plano Nacional de substituição do sistema, uniformizado e regulado por decretos a partir de um sistema baseado no federalismo, cabendo à

União o papel de coordenação e suplementação. Dessa maneira, os estados puderam organizar seus próprios sistemas, atuando desde a pré-escola às instâncias superiores da pós-graduação, como é afirmado no art. 171: “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (Brasil, 1946, art. 171).

No que se refere à educação, a carta magna pontua em seu título IV, capítulo II, art. 166, que “a Educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). Quanto ao ensino dos diferentes graus, a legislação previu a sua oferta pelo poder público e pelo setor privado. No que diz respeito à obrigatoriedade: “o ensino primário é obrigatório e gratuito para todos, inclusive ofertado na modalidade do ensino supletivo, destinado aos adolescentes e adultos e só será dado na língua nacional” (Brasil, 1946), já “[...] o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1946). Além disso, a constituição obriga as empresas a ofertar o ensino primário tanto aos seus trabalhadores quanto à sua prole: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (Brasil, 1946).

O ensino religioso ficou garantido na Constituição Federal de 1946 devido à mobilização de grupos religiosos católicos. O art. 168 previa que a disciplina estivesse demarcada nos horários das escolas oficiais, com matrícula facultativa e que fosse ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno (Brasil, 1946). Vê-se, assim, uma preocupação em respeitar o credo de cada discente. A sociedade brasileira tornava-se mais secular e pluralista, o que levou as diferentes religiões a atrair mais seguidores e a reivindicar maior espaço no campo da educação, que ainda era dominado pelo catolicismo.

As reivindicações católicas em relação à educação escolar passaram a fundamentar-se no direito que os setores da sociedade comprometidos com o catolicismo tinham de desfrutar de uma educação em consonância com seus valores morais e éticos. Tais proposições alinharam-se, naquele momento, com a defesa da escola privada, tendo a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)³²

³² AEC surgiu em 1945, no final do Estado Novo, em um momento de mudanças políticas e de lutas, em que a defesa da educação católica ganhava destaque em meio a outros fatos políticos. O início de suas atividades marcou a continuidade, em novas circunstâncias, dos esforços para promover a presença do Catolicismo na educação brasileira, dentro do cenário republicano. Além de manter sua

desempenhado papel estratégico para isso. Nesse contexto, o principal adversário a ser enfrentado pelos católicos era a concepção liberal, defensora de uma educação escolar ordenada e ministrada pelo Estado laico.

A partir de então, o Ministério da Educação tornou-se símbolo da presença e da interferência estatal na vida das escolas privadas. Para garantir sua autonomia e reduzir a força do Estado no espaço escolar, a AEC passou a funcionar como um ordenamento jurídico na educação católica. A instituição fundou sua luta na apropriação da ideia da liberdade de convicções diante daquilo que considerava o monopólio uniformizador do Estado.

Nesse cenário, destaca-se a figura do padre Artur Alonso Frias, um membro da Companhia de Jesus, conhecido por sua relevante contribuição à educação brasileira. Ele integrou a Diretoria Nacional do Sindicato de Diretores dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro, onde atuou na Comissão Executiva durante os Congressos Nacionais de Educação. O sacerdote ganhou notoriedade ao fundar, no primeiro Congresso Nacional de escolas particulares, a Associação de Escolas Católicas (AEC) em 1944, atuando como presidente até julho de 1965. Esse congresso foi promovido como uma forma de apoio às instituições privadas. Ele visava contestar o controle estatal na educação e também buscar maneiras para que as escolas particulares pudessem atender às exigências da Reforma Capanema de 1942 – na qual o jesuíta tivera certa influência, embora tenha criticado os exames e as provas que, em sua visão, desviavam a atenção do processo de ensino-aprendizagem.

O Pe. Alonso defendia a ideia de que os católicos unidos venceriam os inimigos da Igreja, que haviam se fortalecido com a laicização do ensino e a difusão de ideias liberais. A associação por ele criada tinha como objetivo proteger os princípios da religião, da liberdade e dos direitos da família. Além disso, buscava utilizar a AEC para resistir às doutrinas de cunho mais marxistas e às correntes protestantes, dimensão compreensível em função do próprio jogo de forças que se travava entre católicos e liberais. Assim, sua estratégia consistia em “estar presente onde se decidiam as orientações políticas e administrativas do ensino nacional” (Fávero & Britto, 2002, p. 167). Mais adiante, exploraremos sua participação na promulgação da LDB de 1961. Ademais, o inaciano procurou apoio da imprensa,

rede de instituições de ensino, a Igreja dirigiu-se à introdução do ensino confessional nas escolas públicas.

como o *Jornal do Brasil* e o *Globo*, para publicar artigos elaborados pela AEC ou que contribuíssem para moldar a opinião dos leitores de forma favorável ao ensino católico.

O sacerdote criticou a monopolização econômica do Estado em relação aos investimentos com a educação. Ele argumentou que dinheiro público pertencia a todos e, por isso, deveria ser direcionado também às iniciativas particulares, e não exclusivamente às escolas estatais. Conforme o levantamento do relatório da AEC, 30% dos alunos dos colégios católicos eram beneficiados por bolsas. Devido a esse discurso, o religioso conseguiu uma vitória com a aprovação da Lei do Fundo Nacional do Ensino Médio, fruto de seus esforços e da parceria com o Dr. Carlos Pasquale, do Departamento Nacional de Educação do MEC. Ademais, Pe. Alonso propunha a eliminação do controle do estatal sobre as taxas escolares, supostamente visando aumentar os salários dos professores.

A AEC desempenhou um papel crucial na regulamentação do credenciamento das instituições de ensino católicas, na garantia de que os diplomas dos alunos da rede privada confessional fossem reconhecidos pelo MEC sem a necessidade de se submeterem ao “exame do Estado”, e na formalização das credenciais dos professores, sobretudo daqueles que atuavam nas escolas católicas. A filosofia católica vigente era a de que, ao educar as elites, seriam formadas futuras lideranças baseadas nos valores humanistas e cristãos, o que contribuiria para a transformação das estruturas sociais. A AEC se constituiu também em um organismo de apoio a educadores que podiam representar os interesses da escola católica no Senado e na Câmara. Na realidade, a Igreja buscava apenas preservar seu poder de influência, preparando indivíduos que assumiriam posições de autoridade nos governos³³.

No ano de 1946, surge um movimento que influenciaria a ação dos católicos nas décadas seguintes, a Ação Católica Brasileira (ACB). Em defesa de valores e princípios cristãos, ela convoca os leigos católicos para participarem da vida democrática e do exercício pleno da cidadania. A ACB teve o mérito de levar a doutrina social da Igreja a escolas, universidades, fábricas, meios de comunicação e sindicatos, estimulando a criação de inúmeros outros movimentos sociais de inspiração cristã. Assim a entidade é descrita por Serbin (*apud* Silva, 2019, p. 45):

³³ No dia 24 de setembro de 1945, o Padre foi nomeado Provincial jesuítas do Brasil Central, tornando-se o responsável pelas principais decisões e relacionadas às iniciativas educacionais e sociais dos jesuítas dessa região.

A ACB não foi um movimento de massa, mas uma vanguarda da esquerda católica. Ela estimulou a inovação e inspirou uma atitude mais crítica em relação à teologia e às estruturas da Igreja. Penetrou na política universitária, na organização sindical e em outras atividades no final dos anos 1950 e início da década seguinte. Os padres jocistas preconizavam que os clérigos vivessem entre os pobres. A JUC censurava o subdesenvolvimento econômico do Brasil, criticava o capitalismo por seus abusos anticristãos e aceitava o socialismo como uma opção viável. Significativamente, a JUC forneceu ideias e voluntários a outros movimentos importantes, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o grupo católico revolucionário Ação Popular (AP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa de alfabetização pelo rádio para os pobres, patrocinado pela Igreja. A metodologia da ACB continuou a ser um pilar do catolicismo progressista na América Latina até o início da década de 1990. O método ver-julgar-agir, por exemplo, teve papel importante no crucial Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Nos anos 1950, nota-se na América Latina uma inclinação de alguns setores católicos para a esquerda, representados principalmente pela figura de Dom Hélder Câmara, uma das principais lideranças do clero de sua geração. Ele teve participação fundamental na criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundada no Rio de Janeiro, em 14 de outubro de 1952. Temos aí um marco significativo para a estruturação e organização da Igreja no país.

A CNBB tornou-se peça fundamental para o avanço do pensamento progressista dentro da Igreja Católica brasileira. Foi resultado da conscientização do episcopado nacional de que o vasto território do Brasil necessitava desenvolver estratégias pastorais e políticas em nível nacional. Dom Hélder, os bispos do Nordeste e um grupo seletivo de padres e leigos voluntários lideraram a CNBB durante o período de 1952 a 1964, organizando assembleias e abordando diversas questões importantes para a Igreja, que refletiram na educação.

Nesse cenário de mudanças, a ACB estabeleceu novos estatutos que possibilitaram a especialização dos grupos de jovens por meio da criação de diversas entidades católicas que serviriam para reintegrar os leigos nas organizações eclesiais. Nesse período, apareceram os seguintes movimentos: Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Católica (JEC); Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC). No ano de 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) é criado a partir de uma parceria entre o governo Federal, o Ministério da Educação e a CNBB para atuar na educação popular, promovendo atividades de engajamento e educação de adolescentes e adultos, principalmente nas regiões mais pobres.

O MEB tinha como objetivo promover a alfabetização, por meio de experiências radiofônicas. Utilizava o sistema de rádio das paróquias localizadas no norte e nordeste, criando programas educativos de alfabetização de jovens e adultos. Junto ao processo de alfabetização se desenvolvia um processo de conscientização e formação de lideranças, sobretudo em comunidades rurais. Com o golpe de 1964, as ações do MEB foram consideradas subversivas e perseguidas pelo governo militar. Assim, o movimento foi perdendo a força e mudando a sua orientação política. Muitas das suas lideranças, oriundas da Ação Católica e dos movimentos de juventude católica – JAC, JEC, JIC, JOC e JUC – se retiraram do movimento ou porque já não acreditavam mais na condução das ações ou porque saíram do país por conta repressão do governo militar. Integravam a equipe do MEB nomes como: Osmar Fávero e Vera Jaccud (coordenadores nacionais), Carlos Rodrigues Brandão, Aída Bezerra, Rute Rios, entre outros.

Contudo, o MEB sofreu restrições não apenas dos órgãos de repressão, mas também da própria hierarquia católica. Tornando-se, nos anos 1970, um simples instrumento de evangelização ao invés de uma autêntica experiência de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários envolvidos com as atividades enfrentaram a perda dos seus direitos políticos e a limitação no desempenho de suas funções.

Em contrapartida, uma ala mais conservadora da Igreja pensava a educação mais pelo viés empresarial, com religiosos que levantavam a bandeira do privatismo e do anticomunismo, a fim de resguardar as suas unidades escolares. Tal grupo se une ao segmento empresarial não religioso da educação escolar para defender seus interesses no campo da educação. Seus argumentos soavam de modo convincente, mas mascaravam a verdade para justificar a existência das escolas privadas e a luta por elas travada, afirmando que o aluno da rede particular custava quatro ou cinco vezes menos que o da rede pública e que, portanto, o Estado brasileiro deveria investir na sustentação e expansão das escolas particulares, valorizando os recursos financeiros da família brasileira. Negar ou restringir o direito à existência da escola privada seria “rejeitar essa doutrina e desrespeitar os direitos da família, vedando-lhe a educação que corresponde à sua filosofia” (Cruz, 1966, p. 433).

Nesse contexto, setores empresariais e militares se alinharam a uma parte da Igreja Católica mais conservadora, utilizando-se da bandeira anticomunista para conter os avanços dos movimentos sociais e da ideologia comunista no Brasil. Na

defesa da “ordem”, das “tradições cristãs” e do “direito da família de escolha”, posteriormente, contribuíram para o estabelecimento do governo militar em 1º de abril de 1964.

3.2.1 Os católicos e a primeira LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um instrumento de caráter normativo que estabelece os fundamentos do sistema nacional de educação no Brasil. Foi a primeira lei a estabelecer os objetivos, princípios e responsabilidades da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal na área. A primeira menção a essa legislação foi feita no texto constitucional de 1946, como uma das competências da União, conforme o artigo 5º, inciso XV, alínea d (Brasil, 1946). Porém, os debates em torno da “liberdade de ensino” e da escola pública, como já vimos, não eram algo novo, afinal já haviam ocorrido na Assembleia Constituinte de 1934 e na de 1946.

Nesta seção do trabalho, pretendemos nos debruçar sobre o complexo processo de promulgação da primeira LDB no Brasil, cuja tramitação se prolongou por 13 anos (1948 a 1961) em decorrência das divergências políticas no congresso e dos interesses dos diferentes grupos que atuavam no sistema educacional. Especificamente, este texto busca analisar os dois projetos apresentados no período de tramitação da LDB, o Projeto Mariani e o Substitutivo Lacerda, para comparar os temas abordados em cada proposta, destacando, em primeiro lugar, a semelhança do primeiro com os princípios da Escola Nova e, em seguida, a defesa feita pelo deputado Carlos Lacerda em favor da liberdade de ensino e da educação privada.

De partida, vale mencionar que todo o processo de elaboração das propostas foi marcado por uma disputa de caráter ideológico. Esta tinha o intuito de definir um projeto de educação nacional condizente com as mudanças econômicas e sociais pelas quais passava o país. Assim, interesses dos grupos em disputa – liberais renovadores e católicos privatistas –, cada um com concepções e propostas diversas para a educação, foram levados em conta na formulação da lei.

A elaboração da LDB contou com a participação de intelectuais que concebiam a educação de formas distintas e lhe atribuíam objetivos diversos, moldados por interesses de classe. No início das discussões, havia três grupos envolvidos: renovadores, católicos privatistas e integralistas. Porém, ao longo do

trâmite, somente os dois primeiros se tornaram hegemônicos. Sua base político-ideológica era dissemelhante em vários pontos. Os quais foram analisados por Gomes (2001) no seguinte trecho:

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da Igreja, escola confessional seria o resgate das “tradições católicas de nosso passado”, o que significaria, em última análise, a superação de crise moral; por outro lado, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional, tal e qual eram apresentadas nos anos 30. Dessa forma, os grupos em conflito elaboraram seus respectivos discursos em consonância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos com os interesses de todo o “povo brasileiro”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Portanto, a escola que se configurou a partir deste debate e dos movimentos relacionados não se estabeleceu de um momento para o outro, mas se constituiu em projetos de classe historicamente determinados pela correlação de forças dos grupos políticos envolvidos (Gomes, 2001, p. 118).

Os educadores liberais ou renovadores acreditavam que somente uma educação pública seria capaz de transformar a sociedade e modernizá-la. Caberia ao Estado fornecer instrução pública a todos, focando nas demandas técnicas e científicas da era pós-guerra e da modernização do mundo capitalista, para que assim o Brasil atingisse seu pleno progresso social, político e econômico. Um dos fundamentos utilizados pelos reformadores em defesa da escola pública argumentava que o país enfrentava graves problemas desde o início do século XX em decorrência do seu alto índice de analfabetismo, miséria e desigualdade social. Para mudar essa realidade, tornava-se urgente a oferta do ensino público pelo Estado.

O segundo grupo participante do diálogo parlamentar para a formulação da LDB ficou conhecido como “privatistas”. Estes eram comumente identificados como “católicos e privatistas” devido à influência significativa da Igreja Católica entre as instituições privadas. De modo geral, um grupo de católicos defendia a “autonomia educacional”, o que implicava na valorização da instituição de ensino privada. Além disso, a corrente sustentava também que o ensino religioso não deveria ser extinto nas escolas públicas.

Durante os debates sobre a LDB, a Igreja atuou por meio da Associação de Educação Católica (AEC), a qual se tornou a principal entidade de representação da instituição religiosa no campo educacional. Inicialmente, ela procurava combater a ideia de que o Estado deveria ter o monopólio da educação, defendendo o direito das escolas católicas de existir como parte da liberdade de ensino. Em termos gerais,

suas ações incluíram estreitar alianças com o segmento empresarial não religioso (minoritário dentro do setor privado da educação); estabelecer acordos com políticos e ministérios; criar materiais educativos; organizar cursos volantes; persuadir autoridades políticas; promover campanhas publicitárias e divulgar a posição da Igreja por meios de comunicação de massa.

Enquanto esteve na Presidência da AEC, o Pe. Alonso defendia que cada família deveria ter o direito de escolher a abordagem educativa que considerasse mais adequada para seus filhos. Segundo Ramal (*apud* Fávero & Britto, 2002, p. 167), “nesse ponto, a sua atuação foi decisiva para que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), essa liberdade fosse garantida”. O substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, que veremos a seguir, foi redigido na AEC e pautado nesse mesmo princípio.

Ambos os grupos argumentavam a favor da liberdade de ensino. No entanto, a ideia de liberdade defendida por eles era diferente. Enquanto os renovadores defendiam o livre acesso à educação pública, sendo opcional buscar a educação privada caso o indivíduo e seus familiares assim o desejassem, os privatistas posicionavam-se em defesa da livre escolha da educação pela família e na liberdade da expansão dos estabelecimentos privados sem restrições do Estado, inclusive recebendo financiamentos governamentais para funcionarem.

O terceiro grupo nesse debate educacional eram os integralistas, representados pelo deputado Plínio Salgado, que, apesar de não ter alcançado uma posição hegemônica nas discussões, defendeu uma concepção espiritualista da educação. De acordo com tal princípio, os problemas enfrentados pelo Brasil na época guardavam relação direta com a ausência de espiritualidade da população, ocasionada pelo egoísmo, agnosticismo e pela influência norte-americana. Essa corrente de pensamento não conseguiu aliança nem com os renovadores nem com os privatistas e acabou ficando isolada politicamente.

3.2.1.1

O projeto Mariani e o substitutivo Lacerda: pontos convergentes e divergentes e a participação dos religiosos nos debates

Clemente Mariani foi deputado da Assembleia Nacional Constituinte de 1946 pelo partido União Democrática Nacional (UDN) e, em dezembro daquele mesmo ano, pediu licença da Câmara para assumir o Ministério da Educação e Saúde

Pública do governo Dutra, cargo que ocupou de 1946 até 1950. Em 29 de outubro de 1948, Mariani apresentou ao Congresso seu projeto, discutido somente nessa instância, a partir de maio de 1957, pois ficou um longo período engavetado. Ele defendia a autonomia de ação dos sistemas de ensino, a centralização normativa da educação e a garantia de acesso à educação pelas camadas populares. Inicialmente, a discussão central do substitutivo de Mariani girava em torno da centralização ou descentralização do ensino.

À frente do Ministério, Mariani lutou para tornar real o programa contido no “Manifesto dos Pioneiros” da Educação Nova. [...] Uma de suas primeiras medidas foi a criação de uma comissão [...] que deveria elaborar um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre os assessores da comissão, podemos citar nomes como os de Fernando de Azevedo [...] [e] Manoel Lourenço Filho [...]. O objetivo primordial para Mariani e para os membros da comissão, era a superação do modelo autoritário de educação implementado durante o Estado Novo garantindo às camadas populares o acesso à educação (Silva, 2013, p. 88-89).

Apesar de compartilhar ideias semelhantes às do movimento escolanovista, a leitura do relatório apresentado por Mariani permite notar a presença de algumas lideranças conservadoras e religiosas que marcaram as discussões educacionais desde os anos 30, como Alceu Amoroso Lima e o Padre Leonel Franca. Entretanto, a maioria dos integrantes era formada por figuras renomadas da Escola Nova, entre as quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manoel Lourenço Filho. Os dois primeiros educadores acabaram por não participar integralmente do processo devido a compromissos assumidos em âmbito estadual.

Dessa maneira, podemos afirmar que o anteprojeto Mariani foi escrito por várias mãos – inclusive a dos católicos que temiam, segundo Silva (2011), o retorno da Igreja Católica à situação de 1891, quando foi afastada do poder político e do sistema educacional. Naquele contexto, os religiosos acreditavam que enfrentavam inimigos no Ministério da Educação e uma “elite política suspeita”, além das crescentes perdas que a Igreja teve desde a grande expansão da escola pública pós-2ª Guerra Mundial. Conforme Barroso & Castro (2024, p. 4):

A disputa entre centralização e descentralização persistiu até 1959, sendo alimentada, em grande parte, pelo parecer do relator, o deputado Gustavo Capanema, que se posicionou a favor da centralização. Somente após quase uma década de discussões no âmbito da comissão é que o foco foi mudado, pois o deputado federal e também jornalista Carlos Lacerda apresentou um substitutivo que mudou o rumo da discussão, deslocando-a para a questão do privatismo do ensino. Castro (2019, p. 41) afirma que “a apresentação do substitutivo proposto pelo então deputado Carlos Lacerda aqueceu ainda mais a discussão que acabou por se polarizar entre os

defensores da privatização do ensino e os defensores da escola pública”.

O projeto do ministro Mariani defendia a escola pública, mas assegurava o direito à educação pelas instituições privadas. O anteprojeto reafirmava a gratuidade do ensino primário oficial e dizia que a extensão aos outros níveis de ensino se daria mediante bolsas de estudos sempre que o aluno provasse insuficiência de recursos, ou seja, basicamente confirma o que já estava previsto na Constituição de 1946.

Carlos Lacerda, parlamentar da UDN na época, mantinha estreita ligação com a ala mais conservadora da sociedade, a qual incluía uma fração de católicos e segmentos da classe média e alta. Como o deputado almejava chegar à Presidência da República, ele procurou, a todo custo, agradar sua base eleitoral e, por isso, passou a defender os interesses do setor privado na área da educação. Em decorrência do apoio que recebera dos grupos supracitados, chegou a ocupar o cargo de governador do Estado da Guanabara em 1960.

Quanto ao tema em questão, o primeiro substitutivo do deputado Lacerda foi encaminhado em dezembro de 1958 à Comissão de Educação e Cultura. No entanto, não surtiu o efeito esperado, visto que foi ignorado por um período de quase um ano. Somente em 15 de janeiro de 1959 o projeto foi apresentado oficialmente à Câmara dos Deputados.

Um dos pontos-chaves do substituto de Lacerda foi o debate em torno da liberdade de ensino. O seu anteprojeto girava em torno de três pontos principais: a garantia do direito das famílias em relação à educação dos filhos; a solicitação de recursos do governo para o setor privado, incluindo a participação desse setor no Conselho Nacional de Educação e, por último, mas não menos significativo, a abordagem renovada da laicidade no ensino que afetava diretamente a Igreja. Observemos o trecho do documento abaixo, enviado à Comissão:

Art. 3º - A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família.

Art. 4º - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo da educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

Art. 6º - É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e aos particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (Lacerda, 1959, p. 2).

O documento indicava caber ao Estado, em relação à educação: “fundar e manter em caráter supletivo escolas oficiais quando e onde o ensino particular não pudesse atender plenamente à população escolar” (Lacerda, 1959, p. 113). Para o jornalista, a admissão de estudantes de camadas populares economicamente nas redes educacionais privadas se daria por meio de financiamento de bolsas de estudo pelo Estado, que assumiria um papel complementar em relação à educação.

Lacerda discorre, no art. 70, sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário, Médio e Superior, afirmando que, além de manter o ensino oficial, os fundos destinariam recursos previamente fixados para a colaboração com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes níveis. A redação assegurava que o suporte financeiro do governo ocorreria de maneiras diversas: seja através de bolsas de estudo ou de empréstimos destinados à construção e reforma de prédios escolares, seja para a aquisição de equipamentos e materiais didáticos. Essas estratégias eram formas de esconder as diferentes concessões ao setor privado. Dessa maneira, Carlos Lacerda conquistou a confiança dos grupos privatistas, consolidando sua reputação como figura pública e associando-a, de forma definitiva, ao campo educacional.

O deputado sustentava que o Estado monopolizava a educação, o que dificultava a promoção de uma “educação democrática”. Porém, isso não era verdade, pois a autorização para o funcionamento das escolas privadas sempre esteve prevista nas constituições brasileiras. Ademais, os níveis como o ensino de 2º grau e o superior, estavam, em grande parte, sob a administração da rede privada. Dados estatísticos apresentados na tese mostram que o Estado brasileiro nunca conseguiu exercer o controle absoluto da educação, devido à falta de recursos, infraestrutura deficiente, falta de interesse dos governantes e alianças feitas com os privatistas, principalmente com as instituições de ensino particular de orientação católica.

Visando combater essa proposta liberal, um grupo de educadores ligados ao

Manifesto dos Pioneiros de 1932 e outros, defensores de um projeto de escolarização pública e laica, criaram a Campanha em Defesa da Escola Pública. Essa corrente “[...] exigia que o Estado assumisse sua função educadora e garantisse a sobrevivência da escola pública” (Coutinho, 2006, p. 5). (Barroso & Castro, 2024, p. 5).

O movimento apresentou um novo projeto de lei – desenvolvido pela Comissão de Educação e Cultura – que se aproximava bastante do projeto original de Mariani, enfatizando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico.

Participavam desse movimento educadores mais experientes, ligados ao Manifesto dos Pioneiros de 1932, e também novos professores, incluindo nomes como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Almeida Jr., Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Caio Prado Junior e Florestan Fernandes, além de intelectuais de diferentes áreas, como Cecília Meireles, Sérgio Buarque de Holanda e militares, como o coronel Nelson Werneck Sodré, o marechal Mário Travassos e o almirante Octacílio Cunha, além de líderes sindicais e estudantis. É possível notar que o manifesto teve um suporte abrangente e diversificado, contemplava educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas e outros (Costa, 2017).

Para esse grupo, o dualismo educacional, presente no Brasil desde o Estado Novo, precisava ser superado e isso só seria possível com uma maior intervenção do Estado. Ele defendia a implementação de um sistema nacional de educação pautado nos princípios democráticos e que não colocasse as escolas sob o controle das famílias e da Igreja. Os estudiosos defendiam a expansão do sistema de ensino público como elemento fundamental para a democracia, a justiça e o crescimento econômico fundamentado na industrialização.

A versão definitiva da legislação foi submetida à votação e aprovada em 14 de dezembro de 1961, sendo enviada à sanção presidencial no mesmo dia e convertida na Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. A LDB que se consolidou buscou conciliar os interesses das correntes conservadoras e liberais, resultando em um projeto educacional de viés liberal, que acabou sendo aceito pelos renovadores e bem recebido pelo setor privado, representado principalmente pela Igreja.

No que diz respeito à bandeira da liberdade de ensino, defendida pela maioria dos membros da Igreja e pelo setor privado, o texto final da LDB/1961 manteve vários pontos, a exemplo de palavras-chave nela encontradas: o “papel da família”, a “igualdade de direitos entre instituições de ensino privadas e públicas”, o

“financiamento” destinado ao ensino privado, “participação dos privatistas no Conselho Federal de Educação”, “a equivalência dos estudos em estabelecimentos particulares e oficiais” e “o ensino religioso”. No que diz respeito à descentralização, travaram-se intensos debates sobre o tema, sem que, no entanto, se chegasse a uma resolução definitiva (Romanelli, 2014).

O ensino religioso não foi tema de debates dos projetos de elaboração da LDB. De acordo Cunha & Fernandes (2012), nem mesmo o deputado Carlos Lacerda, autor do substitutivo privatista, incendiou essa questão, pois seu projeto de lei sequer mencionava tal disciplina nas escolas. Os autores também apontam a silenciosa aprovação da emenda que proibia o emprego de recursos públicos nessa área.

A restrição foi incluída em uma das versões do projeto de LDB pelo deputado Aurélio Vianna, do Partido Socialista Brasileiro de Alagoas (PSB-AL), e foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura em 25 de novembro de 1959, sem gerar reações. O Senado, mesmo depois de diversas modificações empreendidas no projeto, manteve intacta a restrição. O que a Constituição de 1946 recusou, o Congresso aceitou sem manifestação contrária, com a seguinte redação:

Art. 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrada sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (Brasil, 1961).

O ensino religioso seria oferecido nas escolas públicas sem ônus para o Estado e ainda encarregava as instituições religiosas de nomearem seus respectivos profissionais da educação para lecionar a disciplina. A nova redação foi mantida intacta no texto da legislação sancionada pelo presidente João Goulart. Somente após o golpe militar ocorrem mudanças favoráveis ao ensino religioso. As lideranças religiosas e as massas católicas receberam algumas recompensas por terem demonstrado apoio, em sua grande maioria, ao regime. Com isso, a cláusula restritiva da lei nº 4.024/1961 sobre o uso de recursos públicos no ensino religioso foi revogada.

Sendo assim, a promulgação desta LDB não encerrou as controvérsias

ideológicas existentes, o que resultou em diversos protestos, especialmente por parte dos grupos que apoiavam a escola pública. Muitos membros da Campanha em Defesa da Escola Pública encararam a aprovação do projeto como uma derrota do povo e a sanção da Lei pelo presidente João Goulart como uma traição às forças democráticas e populares.

Outros intelectuais, por sua vez, como Anísio Teixeira, um dos renovadores da época, publicou um artigo em 1962 afirmando que a LDB recém-promulgada pelo presidente Goulart não era a lei que o Brasil precisava para enfrentar os desafios da mudança. Todavia, ela teria representado “meia vitória, mas vitória” (Teixeira, 1962, s.p.). A lei propiciou a formação de um sistema de ensino público descentralizado que concedeu autonomia para que Estados e Municípios elaborassem os seus próprios sistemas de ensino.

É importante refletir que, numa sociedade pautada pelo ideal capitalista, a educação é vista como um produto a ser negociado. Abocanha a maior parte quem desenvolve o melhor discurso e se alia ao grupo que ocupa o poder. No cenário aqui descrito, os empresários do ramo da educação acabaram conquistando vitória e continuam, ainda hoje, buscando manter seu lugar na política educacional brasileira.

3.3

O contexto do regime civil-militar, a estrutura educacional brasileira e a reafirmação dos direitos dos católicos no ensino de segundo grau

A década de 1960 foi marcada por uma conjuntura internacional de polarização em decorrência da Guerra Fria. As forças da direita, alegando que o Brasil caminhava para o comunismo, tramaram o golpe de Estado que acabou sendo desfechado pelo Exército, colocando fim à política nacional-desenvolvimentista-populista e dando início a um regime de diretriz nacionalista-desenvolvimentista-anticomunista, subordinando o país a uma política econômica-educacional norte-americana. O golpe derrubou, em 1º de abril de 1964, o governo do presidente eleito João Goulart e estabeleceu a ditadura civil-militar.

A decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, colocou um ponto final na esperança de um possível retorno da democracia e de qualquer debate no campo educacional, como o ocorrido no período que antecedeu ao golpe de 1964.

Os interesses privatistas foram reafirmados e preservados pelo Estado autoritário que se constituía.

Segundo Germano (*apud* Gomes, 2001), durante a ditadura, a “[...] educação passa a ser encarada [...] como algo secundário [...]” (Germano *apud* Gomes, 2001, p. 14). Nesse sentido, a tarefa principal seria a “revolução” e a transformação social”. Aqueles que estavam no poder aliavam-se com as propostas do governo pois estavam preocupados em se manter no poder, enquanto a esquerda estava mais engajada na resistência armada ao regime.

Quando assumiram o poder, os militares impuseram um regime da força e, paralelamente, realizaram as reformas no campo educacional, dando-lhes caráter tecnocrático e autoritário. Os projetos reformistas não foram decisões individuais ou de uma liderança política apenas, mas sim reflexo dos interesses das classes dominantes. O governo dos militares, apoiado pela burguesia e ligado ao capital estrangeiro, procurava delinear o sistema educacional de acordo com os interesses do capitalismo. A política educacional do período, encabeçada pelo então ministro da Educação Jarbas Passarinho, fundamentou-se nos seguintes princípios:

a) a necessidade de um “mínimo de cultura para todos”, que poderia ser obtida por meio do combate ao analfabetismo, pois no contexto de uma sociedade que se urbanizava, era preciso possibilitar às amplas camadas do povo brasileiro os meios para viverem no mundo letrado, daí a criação do Mobral; b) a reforma da universidade brasileira a fim de depurá-la de “influências ideológicas negativas” e adequá-la ao modelo de desenvolvimento econômico preconizado pelo regime militar (Reforma de 1968); c) e, finalmente, a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos por meio da junção dos antigos graus primário e ginasial, originando o ensino de primeiro grau e criando o segundo grau de caráter profissionalizante (Reforma 5692, de 1971) (Ferreira Jr. & Bittar, 2006, p. 3).

De acordo com Dermeval Saviani (2008) é nesse contexto que, um ano após o golpe, em 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como acordos MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), configurando-se no que o professor denominou de concepção produtivista de educação. A abordagem foi adotada e integrada à legislação educacional durante o período militar. Baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, buscava alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndios e evitar a “duplicação de meios para fins idênticos” (Saviani, 2008).

Os dois órgãos, vinculados, produziram entre os anos de 1950 a 1960, acordos e convênios de auxílios técnicos e cooperação financeira para educação no Brasil. Os anos de 1964 a 1968 foram os anos de mais intensidade e produção de interação internacional. Os acordos abarcavam desde a educação primária até o ensino Superior, sendo que o último acordo firmado foi no ano de 1976 (Zanelato, 2024, p. 103).

A orientação geral da época, no que tange à educação, manifestava-se através da importância dada aos conceitos da teoria do capital humano, que enfatizava a necessidade de investir na formação dos indivíduos para assegurar o desenvolvimento econômico brasileiro dentro do contexto do sistema capitalista. Em decorrência dessa meta, os três níveis de ensino foram modificados, a começar pela escola primária, que deveria sondar as aptidões e capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio assumiria o papel de formar a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; e ao ensino superior caberiam as funções de formar as lideranças das forças produtivas e preparar quadros dirigentes para o país. Essa abordagem pedagógica foi incorporada às reformas educativas instituídas pela Lei da Reforma Universitária, pela legislação que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus, além da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O marco inicial desses novos tempos foi o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (nº 5.540/1968), regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 – data em que também foi aprovado o Parecer CFE nº 77/1969, que normatizou a implantação da pós-graduação. Completando esse processo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 a lei nº 5.692/1971, a qual fundiu o antigo primário com o ginásio, criando o curso de primeiro grau com duração de escolaridade de 8 anos, obrigatório, e mantido pelo Estado. A normativa implementou ainda a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau, numa tentativa fracassada de acabar com o classicismo educacional. Essa legislação tornou-se uma estratégia de contenção do ensino superior, ao mesmo tempo em que garantia à máquina pública um importante contingente de força de trabalho para o desenvolvimento econômico.

Segundo Luiz Antônio Cunha (2014a), essa medida resolveria ou ao menos atenuaria três problemas:

[...] um político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a

diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (Cunha, 2014a, p. 920).

O governo militar, por sua vez, procurando responder às constantes solicitações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de assumir o controle e ocupar a lacuna deixada pela extinção dos programas de movimentos populares das décadas anteriores, cria o MOBRAL, o Projeto Minerva e a lei nº 5.379/1967 – esta última destinada à alfabetização funcional e à educação continuada de adolescentes e adultos com o objetivo de suprir deficiências do ensino regular.

Nesse sentido, a atuação dos militares na educação resultou em transformações significativas na trajetória das escolas públicas do Brasil. Para alguns, um fato paradoxal: como explicar que, exatamente durante um regime autoritário que prendeu, torturou e matou seus opositores, a escola pública tenha se expandido? A resposta deve ser encontrada na própria base produtiva do modelo econômico instaurado pelos governos militares. A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola oficial porque, na lógica que presidia o regime, era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam *slogans* da ditadura (Bittar & Bittar, 2012).

A quantidade de unidades escolares de primeiro e segundo graus aumentou significativamente no período em que os militares assumiram o poder. Essa expansão pode ser percebida tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Nesta pesquisa, não serão apresentados dados sobre o ensino superior.

Vejamos os quadros seguintes, em que os traços representam os anos sobre os quais não obtivemos informações a respeito das unidades escolares. Os anos de 1965 a 1969, 1971 a 1973, 1979 a 1980 não constam na lista devido à escassez de dados fornecidos pelo IBGE.

Tabela 12: Unidades escolares de ensino primário

ENSINO PRIMÁRIO								
ANOS	UNIDADES ESCOLARES							
	Total	Segundo a dependência administrativa				Segundo a localização		
		Públicas			Particulares	Nas sedes		Em outras Localidades
		Federais	Estaduais	Municipais		Dos municípios (ensino urbano)	Dos distritos (ensino distrital)	
1958	89 999	320	36 876	43 926	8 877	17 892	6 836	65 271
1960	95 938	454	41 595	44 624	9 265	20 182	6 337	69 419
1961	99 677	530	44 447	45 403	9 297	20 565	6 563	72 549
1962	105 525	547	46 030	49 841	9 107	22 371	6 366	76 788
1963	115 710	450	47 822	58 117	9 321	31 573	84 137	-
1964	124 946	448	52 125	61 600	10 773	34 667	90 279	-
1970	136 824	9 312	236 620	31 734	457 406	411 755	-	-
1974	180 915	1 038	60 257	108 081	11 539	-	-	-
1975	188 260	1 242	60 801	114 152	12 065	-	-	-
1976	170 921	1 213	55 794	105 688	10 226	-	-	-
1977	174 403	1 508	50 433	113 497	8 965	-	-	-
1978	186 009	1 345	53 839	121 175	9 650	-	-	-
1981	192 629	666	53 598	128 572	9 793	-	-	-
1982	198 030	638	52 223	133 706	10 463	-	-	-
1983	180 983	630	51 530	128 823	9 934	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE. Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Tabela 13: Unidades escolares de segundo grau

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	UNIDADES ESCOLARES				
	2º grau				
	Total	Segundo a dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular
1960	930	26	335	13	556
1961	988	28	360	18	582
1962	791	20	267	16	488
1963	868	20	329	14	505
1978	6755	121	2594	434	3606
1979	7150	124	2742	492	3792
1980	7224	120	2780	496	3828
1981	7930	119	3220	549	4031
1982	8454	126	3483	634	4211
1983	8853	142	3783	694	4234
1984	9107	134	4056	688	4229
1985	9260	137	4421	638	4064

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE. Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

O segmento, como se pode observar, foi dominado pelo setor privado. Enquanto o primeiro grau, administrativamente, estava, em sua maioria, sob responsabilidade do setor público. Porém, a diferença percentual entre as escolas públicas e privadas não era exponencial e, nos quatro últimos anos da administração militar, as escolas públicas de 2º grau passaram a ser a maioria, realidade que se mantém até os dias de hoje.

Figura 10: Tabelas do IBGE - matrícula geral nos ensinos primário comum, médio e superior – Brasil – 1933/1968

Tabela 1 - Matrícula geral nos ensinos primário comum, médio e superior - Brasil - 1933/1968						
Ano	Primário comum	Índice de crescimento	Médio (secundário e técnico)	Índice de crescimento	Superior (graduação)	Índice de crescimento
1933	2 107 617	100	108 305	100	(1) 22 851	100
1940	3 068 269	146	245 115	226	(1) 20 017	88
1950	4 352 043	206	538 346	497	(1) 44 458	195
1960	7 458 002	354	1 177 427	1090	93 202	408
1968	11 943 506	567	3 205 689	2960	278 205	1217
1970	-	-	-	-	425 478	1 862

Fontes: Anuário estatístico do Brasil 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956; O Brasil em números 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Apêndice do Anuário estatístico do Brasil 1960; Brasil: séries estatísticas retrospectivas 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

(1) Soma das principais modalidades de ensino, não inclui todo o ensino superior.

Tabela 2 - Matrícula no início do ano nos ensinos de 1º grau, 2º grau e superior - Brasil - 1972/1998						
Ano	1º grau (fundamental)	Índice de crescimento	2º grau (médio)	Índice de crescimento	Superior (graduação)	Índice de crescimento
1972	18 370 744	100	1 299 937	100	688 382	100
1978	21 473 100	117	2 519 122	194	1 225 557	178
1985	24 769 359	135	3 016 138	232	1 367 609	199
1993	30 520 748	166	4 208 766	324	1 594 668	232
1998	35 792 554	195	6 968 531	536	1 947 504	283

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1980. Rio de Janeiro: IBGE, v. 41, 1981; Anuário estatístico do Brasil 1987/1988. Rio de Janeiro: IBGE, v. 48, 1988; Anuário estatístico do Brasil 1994. Rio de Janeiro: IBGE, v. 54, 1994; Anuário estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro: IBGE, v. 58, 1999.

Fonte: IBGE (2003, p. 106).

As duas coletas de dados acima revelam que, durante a gestão militar, houve um aumento de matrículas em todos os níveis educacionais. No entanto, o maior crescimento foi observado no ensino de segundo grau e no superior, ultrapassando inclusive os marcadores de crescimento populacional da época.

Com base nas informações disponíveis, é possível formar diversas suposições para compreender a expansão de matrículas. A primeira delas guarda uma relação estreita com desenvolvimento econômico do Brasil nos primeiros tempos da

ditadura e com a lógica capitalista. No que se refere ao ensino de segundo grau, a implantação da lei 5.692/1971 e a obrigatoriedade na oferta do ensino técnico profissionalizante podem ter incentivado a classe trabalhadora a continuar seus estudos, visando a uma oportunidade de emprego. O fim do exame de admissão foi outro elemento que pesou para que as classes populares dessem continuidade aos estudos.

Nos dois níveis de ensino, a referida legislação também concedeu bolsas de estudos àqueles que não podiam arcar com as mensalidades, o que contribuiu para a permanência das classes populares nos espaços destinados à aprendizagem. Além disso, vê-se aumento no número de instituições públicas e privadas, ampliando assim oportunidades de estudos.

Conseqüentemente, o tempo médio de estudo também aumentou durante o período sob análise, em decorrência de fatores citados anteriormente e da ampliação do tempo de escolaridade obrigatória (de quatro para oito anos), devido à Reforma Educacional de 1971. No entanto, esse movimento não ocorreu de forma homogênea, como demonstraremos na tabela da figura abaixo:

Figura 11: Tabela do IBGE - número médio de anos de estudos – Brasil 1960-1990

Tabela 1 - NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS
BRASIL 1960 a 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Cor				
Branco	2,7		4,5	5,9
Preto	0,9		2,1	3,3
Pardo	1,1		2,4	3,6
Amarelo	2,9		6,4	8,6
Regiões				
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento Humano no Brasil, 1996.
Brasília : PNUD/IPEA, 1996.

Fonte: IBGE (2003, p. 106).

A tabela da figura 11 evidencia alguns dados relevantes: há um relativo equilíbrio entre homens e mulheres; pretos e pardos passavam menos tempo estudando em comparação com brancos e amarelos; destaca-se que a região Nordeste estava significativamente abaixo da média nacional.

Mas qual escola atendia às classes populares?

A escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (Bittar & Bittar, 2012, p. 163).

3.3.1

O incentivo às instituições religiosas privadas de ensino

A Constituição de 1967, que vigorava na ditadura, desobrigou a União, os estados e municípios de destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, pois essa abordagem era “incompatível com a sistemática orçamentária introduzida pela nova Constituição” (HORTA, 2001, p. 219). Esta, em sua seção sobre orçamento, proibia qualquer vinculação entre receita de impostos e despesa. Assim, a vinculação retornou apenas com a Emenda Constitucional nº 1/1969. Essa segunda carta magna garantiu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Durante o período do Ato Institucional nº 5, conhecido como AI-5, o governo federal assegurou para si e para os estados o direito de não destinar uma fração de seus recursos para a educação. Contudo, a Emenda manteve a vinculação para os municípios em, pelo menos, 20% da sua receita tributária para a educação primária (art.15, §3º, f). A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71, adicionou à exigência que os municípios destinassem no mínimo 20% dos recursos recebidos do Fundo de Participação ao ensino de 1º grau (art. 59, parágrafo único).

Como consequência, houve uma redução gradativa dos investimentos aplicados na educação pública pelo governo Federal, não chegando a um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e pela LDB de 1961 (Saviani, 2008). Também houve um aumento e fortalecimento do ensino privado, que se tornou um espaço cada vez mais atrativo para o investimento privado, em um ambiente de competição marcadamente empresarial, respaldado inclusive pela LDB.

A Carta Magna de 1967 deixava claro seu suporte à iniciativa particular e sua aliança “[...] com o lado vencedor na luta pela LDB de 1961, [...] principalmente

religiosos católicos, que foram estratégicos na preparação e efetivação do golpe de Estado de 1964, contra o ‘ateísmo marxista’” (Cunha, 2014c, p. 361) ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967a), dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (Brasil, 1969c).

Além disso, ela relativizou o princípio da gratuidade do ensino – presente em todas as nossas cartas constitucionais – quando deixou claro, no artigo 168, §3º, inciso III: “[...] Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior” (Brasil, 1967a). O enunciado foi reforçado e estendido ao ensino médio e ao universitário na emenda de 1969, que determinou: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (Brasil, 1969c). Com isso, a iniciativa privada deu um salto nessas duas etapas, que não eram largamente atendidas pelo Estado.

Segundo Romanelli (2014), havia uma preocupação em um país com recursos limitados para expandir sua rede oficial de ensino, de modo a atender toda a população em idade escolar. Esse cenário resultava na marginalização de quase 50% dessa população, além de justificar a retirada de autonomia e recursos da esfera pública em favor da esfera privada. Essa proteção à camada social que podia pagar pela educação, à custa das camadas que não podiam, integra o quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Nesse cenário, os religiosos e os empresários se apropriaram dos Conselhos Estadual e Federal de Educação, que, privilegiados pela LDB, tinham poder de opinar sobre a distribuição dos fundos estaduais e federais de educação. O Padre Artur Alonso, por exemplo, foi Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação da Guanabara (desde a sua criação até 1967) e sua influência indiscutivelmente beneficiou a rede de colégios católicos da urbe carioca. Como integrantes do CFE, passaram a gerir, por meio de pareceres, a educação nacional. Assim, o que antes era função do MEC passou a ser controlado por grupos privados, o que gerou uma euforia nas instituições particulares. Nessa conjuntura:

Centenas de prédios escolares foram construídos pelo poder público para entidades particulares explorarem, comercialmente, escolas. Durante o período que se seguiu à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases houve verdadeira orgia de verbas que saíram do MEC (os três fundos: auxílio em material, financiamentos, bolsas, etc.) para o sistema privado, impedindo a expansão do sistema público. O resultado é a mais patente discriminação escolar contra as classes desfavorecidas em benefício da restrita elite burguesa. Mesmo as escolas confessionais, através de auxílios governamentais e bolsas, foram mantidas pelo poder público (Lima, 1969, p. 163).

No período analisado, coexistiram, então, as seguintes escolas:

- a) As escolas públicas pagas pelo governo podendo ser incluídas entre estas as que eram mantidas pela Federação das Indústrias (SENAI) e pela Federação do Comércio (SENAC), de vez que funcionavam como sistemas nacionais, gratuitas e financiadas mediante arrecadação compulsória;
- b) As escolas confessionais, mantidas por ordens monacais e por grupos religiosos (judeus, protestantes etc.), geralmente chamadas colégio de freiras e de padres, cujo objetivo era a doutrinação religiosa ou ideológica. Eram pagas pela clientela, podendo manter, gratuitamente, uma parcela de alunos pobres a título de caridade;
- c) As escolas empresariais, exploradas por leigos, na forma evidente de empreendimento capitalista, visando ao lucro, sem nenhuma coloração ideológica, política ou religiosa (Lima, 1969, p. 161).

Naquela época, os seguintes discursos eram utilizados para justificar as verbas da educação doadas pelo governo às entidades particulares: primeiro, para que o Estado não absorvesse o “sagrado direito da família de escolher o gênero de educação que prefere para seus filhos” (Lima, 1969, p. 164); segundo, de que o Estado não tinha estrutura física, equipamentos e mão de obra suficientes para contemplar a todos com uma educação pública; portanto, não lhe restou outra alternativa a não ser conceder subsídios para as redes particulares, confessionais ou não.

Além do fortalecimento do setor privado, as instituições educacionais públicas do Brasil, na época, foram sendo invadidas pela mentalidade empresarial em busca de racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação com a redução de custos, adotando estratégias que visavam aproximar o processo formativo do processo produtivo (Saviani, 2008).

Diante do exposto, é possível afirmar que a inclinação em direção à privatização, que já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, intensificou-se e se consolidou ao longo do período desse regime, sendo considerado o principal legado deixado pelas forças militares no campo educacional. Nesse contexto, as entidades educativas privadas (confessionais ou não) foram beneficiadas pelo Estado, em decorrência do recebimento de auxílios

públicos que garantiram desde a construção de sua estrutura física até a concessão de bolsas de estudo para alunos carentes. Em vez de priorizar o crescimento da rede pública, o governo optou por facilitar a expansão da educação pelo setor privado, talvez por considerar esse caminho mais econômico e rápido, uma vez que se valia das estruturas já existentes das redes particulares de ensino.

Apesar de parecer controversa a proposta de financiamento público para escolas privadas, essa foi a solução encontrada naquela época para procurar resolver os desafios na área da educação. Desta forma, além do ensino público, coexistiu a rede de instituições privadas, em todas as etapas educacionais, sustentadas por entidades leigas e religiosas, por vezes financiadas pelo Estado.

3.3.2 Ensino Religioso a serviço do regime militar

No que se refere ao ensino religioso nas escolas públicas, a Lei nº 5.692/1971, em seu artigo 7º, parágrafo único, reafirma a presença da disciplina no currículo escolar, determinando que ela ocupará os horários regulares dos estabelecimentos oficiais de ensino de primeiro e segundo graus (Brasil, 1971). No entanto, ela se diferencia da LDB de 1961, pois exclui a expressão “sem ônus para os cofres públicos” e não obriga a ministração das aulas de acordo com a confissão religiosa do aluno. Além disso, ela estende a disciplina nas escolas públicas para a etapa do segundo grau, afastando qualquer possibilidade de uma educação pautada nos valores da laicidade.

Este tópico é importante porque os militares se preocupavam com a transmissão de valores patrióticos, cristãos, morais e éticos que deveriam ser absorvidos pelos discentes, em vistas da manutenção do regime. Daí o protagonismo da disciplina e o papel social relevante que ocupava na grade curricular. Em alguns estados, a matéria assumiu um caráter ecumênico. Em outros, interconfessional.

Durante a ditadura civil-militar, o ensino religioso passa por um processo de redefinição nas escolas públicas brasileiras. Em vários estados, formaram-se grupos ecumênicos com a finalidade de criar um programa interconfessional cristão de ensino religioso nas instituições públicas. Tal transformação, na concepção da disciplina voltada à escola, refletia as mudanças ocorridas dentro da Igreja Católica,

advindas do Concílio Vaticano II³⁴ e da Conferência de Medellín, eventos que afirmavam a necessidade do ecumenismo na tentativa de frear o privatismo teológico da Igreja e promover a *justiça social* a partir da opção preferencial pelos pobres. De consequências diretas ao âmbito educacional, tais medidas se inclinavam na direção de transferir seu foco elitista para as camadas populares, principalmente na América Latina, tendo como base a Teologia da Libertação³⁵.

O Concílio Vaticano II representou um ponto de inflexão na trajetória da Igreja e teve um impacto significativo na vida de alguns sacerdotes mais conservadores, dentre eles o Pe. Alonso. A proposta do Concílio era revisar e transformar as tradições existentes há séculos na história eclesial, as quais já não eram mais adequadas às novas realidades do século XX. Conseqüentemente, muitos padres mostraram-se relutantes em aceitar as mudanças anunciadas. O Pe. Alonso, que durante muitos anos se dedicou à educação católica direcionada para formar as elites, opôs-se a nova fase. Vários fatores afetaram a sua visão sobre as transformações: seu intenso envolvimento com as questões sociais de sua época pode ter prejudicado sua habilidade de antever os desdobramentos da abertura da Igreja e do debate sobre o tema da justiça social. Ele pertencia à ala mais conservadora dos jesuítas e receava que os valores fundamentais estivessem em risco, enxergando a reforma como uma ameaça à autoridade papal. Além disso, estava apreensivo quanto à capacidade da liderança da Companhia de Jesus de lidar com os novos desafios. No entanto, os jesuítas, em sua maioria, tornaram-se

³⁴ O Concílio Vaticano II teve início no ano de 1961 e terminou em 1964. Foram ao todo 4 sessões com o objetivo de alinhar a Igreja Católica com os “novos tempos”. A ideia central desse Concílio era modernizar a Igreja e reconectá-la com os seus fiéis que vinham pouco a pouco se afastando. Uma assembleia foi formada com a participação de grande parte dos bispos do mundo que, em comunhão com o Papa, procurou esclarecer questões de fé, de moral ou da vida prática da Igreja. Naquela mesma reunião, o Papa falou de “tempos de renovação” (“*aggiornamento*”). Ao todo foram assinados nove Decretos e três Declarações – que nos interessam – e que versavam sobre a liberdade religiosa, sobre a educação e sobre as religiões não-cristãs. Esses documentos deveriam, a partir de então, orientar a Igreja em todo o mundo. A II Conferência-Geral do Episcopado Latino-Americano realizou-se em Medellín (Colômbia) de 26 de agosto a 4 de setembro de 1968. Essa conferência se debruçou sobre dois aspectos principais: a educação e a juventude na América.

³⁵ A Teologia da Libertação é um movimento social e religioso que emergiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, principalmente da América Latina, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Esse conceito foi desenvolvido por teólogos como Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino, entre outros. A formação desse movimento foi influenciada por acontecimentos significativos dentro da Igreja Católica, como o Concílio Vaticano II (1962-1965) e, na América Latina, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín (1968), promotores de uma renovação da Igreja, favorecendo uma abordagem mais social. Assim, podemos afirmar que “a Teologia da Libertação encontrou seu nascedouro na fé confrontada com a injustiça feita aos pobres” (Boff, 2010, p. 14).

proponentes das inovações, abrindo, inclusive, suas instituições, a exemplo do CSI, para oferecer cursos em horários alternativos para as classes populares.

Ao mesmo tempo, a Igreja incentivou a participação social dos seus membros religiosos e leigos no final da década de 1960, visando disputar com os comunistas ou, em aliança com eles, integrar-se à liderança política dos movimentos sociais. Além disso, alguns eclesiásticos contribuíram para a formação de movimentos de resistência à ditadura militar durante seus 21 anos de vigência (Cunha, 2014c).

Para fechar a nossa linha de raciocínio, a atuação da Igreja se deu prioritariamente pela oferta do ensino religioso. A disciplina esteve presente em todas as constituições brasileiras e, a depender do governo e da política implantada, surgia como matéria obrigatória, facultativa, confessional ou ecumênica. Com isso, o nível de laicidade na educação variava também em conformidade com o governo que a instituíam.

Nos governos menos democráticos, a disciplina tornou-se aparato indispensável para a transmissão de valores ligados à religião, à pátria, à família, à moralização dos costumes – subsídios aos discursos anticomunistas e de colaboração com as falas coercitivas dos regimes autoritários. Assim, ela funcionava como instrumento de controle e dominação da população ao mesmo tempo em que aproximava o povo do governante.

Ao longo desta seção observamos que o ensino religioso foi marcadamente confessional, de cunho católico, devido à influência exercida pela Igreja Católica no Brasil, principalmente no campo educacional, desde o período da colonização. Apesar de haver um esforço por parte dos liberais, positivistas, republicanos, para que a disciplina não integrasse mais a grade de estudos e o ensino se tornasse laico – em respeito à diversidade e à pluralidade de religiões existentes no território brasileiro – ela ainda persiste nas grades escolares das escolas públicas e particulares, evidenciando o poder dessa tradição religiosa milenar.

3.4

O Ensino Supletivo nos tempos da ditadura militar

O ensino supletivo será analisado nesta parte do trabalho a partir de legislações elaboradas dentro do contexto do regime militar. Iniciaremos com a observação de alguns trechos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, no capítulo

IV do artigo 24 ao 28, direcionado especificamente ao ensino supletivo. Com o objetivo de analisar os seus fundamentos e características, exploraremos o parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do ensino supletivo, e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, de 20 de setembro de 1972, que teve o mesmo relator. Com isso, pretendemos compreender como se deu a criação do ensino supletivo de 2º grau, apontando as suas principais características, a quem se destinava e os fatores que acabaram colaborando para o seu fracasso. A pesquisa pretende também abordar as diferentes modalidades possíveis de alcance do nível de escolaridade de 2º grau que, na época, ocorria através de cursos, Centros de Estudos Supletivos (CES), educação à distância e exames.

A Lei nº 5.692 reformou o ensino de 1º e 2º graus, conferindo ao ensino supletivo um significado abrangente que englobava tanto a educação de adultos quanto a educação que ocorre ao longo da vida. Incluía, portanto, a preparação de candidatos para os exames de 1º e 2º graus, abordando as diferentes formas de aprendizagem e qualificação profissional, além da atualização de saberes e habilidades técnicas adquiridos na educação formal.

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000, p.117), três princípios ou “ideias-força” foram estabelecidos por esses documentos conformam as características do ensino supletivo:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização da mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

A educação voltada para adolescentes e adultos devia revestir-se de um caráter funcional e acelerador, diferenciado daquela direcionada às crianças e aos jovens em idade-série compatível, pois dirigia-se a indivíduos que já possuíam responsabilidades e obrigações familiares e profissionais bem definidas. Além disso, os estudantes desta modalidade já estavam imbuídos de uma filosofia de vida adquirida no cotidiano, muitas vezes de forma implícita, mas profundamente

enraizada e a ser reformulada e enriquecida por meio do contato com as fontes escritas do conhecimento humano. Dessa maneira, os currículos e programas do ensino supletivo deveriam:

- a) Visar primeiro ao homem, como ser integral, e só em razão desta ao seu aproveitamento como força de trabalho e como fator econômico;
- b) Fundamentar-se nos interesses, necessidades, receptividade e possibilidades do alunado, levando em conta seus conhecimentos e experiências anteriores;
- c) Ter presente o mercado de trabalho imediato e suas perspectivas, sem se cingir à função de mero treinamento de trabalhadores, mas estimulando sua ascensão socioeconômica;
- d) Despertar-lhe a consciência dos direitos e deveres, bem como a responsabilidade diante da comunidade, suscitando nele o sentimento da própria dignidade e dos valores transcendentais da vida humana;
- e) Conduzi-lo a interessar-se pelos problemas humanos e pela repercussão dos grandes acontecimentos do país e do mundo. (Grupo de Trabalho, 1969. p. 5)

Logo, o ensino voltado para jovens e não-jovens, além do valor que apresentava sob o ponto de vista de realização pessoal, deveria constituir elemento crucial para a plena prática da cidadania e contribuir para o progresso nacional.

O ensino supletivo foi estruturado em quatro funções. Trata-se de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação:

A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002).

Tais modalidades deveriam tomar por base duas diretrizes fundamentais: garantir, por um lado, prioritariamente os cursos e exames destinados à formação e aperfeiçoamento profissional e, por outro, a liberdade de organização, evitando que o ensino supletivo se tornasse uma mera repetição do ensino regular.

A função de suplência visava “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a) a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (Lei 5.692 parágrafo único). Com isso, preservava as características do supletivo tradicional que buscava suprir a escolarização por meio da alfabetização e da educação fundamental com o propósito de corrigir as deficiências do sistema escolar (Brasil, 1971).

De acordo com o Parecer nº 699/72, era possível ao estudante concluir a educação geral que permitia dar “prosseguimento aos estudos em caráter regular” (Brasil, 1971) no 2º grau ou em nível superior. A suplência poderia ser também utilizada exclusivamente para a “habilitação profissional de 2º grau” (Brasil, 1971) ou revestir ambas as características (educação geral e habilitação mínima profissional) rumo a uma certificação técnica. Os exames ficavam a cargo dos “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” (Brasil, 1971) e, na segunda hipótese, eram “unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste” (Brasil, 1971).

Já o suprimimento tinha como objetivo “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Brasil, 1971). Para o então ministro da educação Jarbas Passarinho, o ensino supletivo deveria “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada” (Di Pierro, 2007, p. 116). A ideia era “recuperar o atraso” e possibilitar o aperfeiçoamento ou atualização dos sujeitos com a intenção de formar uma mão-de-obra que contribuísse com o desenvolvimento nacional.

O Parecer nº 699/72 reafirmava a ideia do suprimimento às denominações de “reciclagem”, “educação continuada” e “educação permanente”. Essa função se tornava cada vez mais essencial em decorrência das mudanças econômicas que exigiam uma continuada readaptação. Dessa maneira, a ideia de suprimimento abarcava um arco do 1º grau à pós-graduação, da formação geral ao aperfeiçoamento profissional. Além disso, os estudos podiam ser feitos de modo assistemático e/ou sistemático. Notamos que havia um entendimento de que o ato de aprender estava para além do período escolar e universitário, devendo acompanhar o indivíduo por toda a sua existência.

Por sua vez, a aprendizagem referia-se à formação “metódica no trabalho”, que ficaria a cargo das empresas e instituições, principalmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De acordo com o Parecer nº 699/72, essas duas instituições deveriam integrar a rede do ensino supletivo. Essa forma de aprendizagem também poderia ser aplicada ao nível de 2º grau. A aprendizagem estava direcionada aos jovens com idade entre quatorze e dezoito anos, não podendo ser realizada em nível inferior à quinta série (art. 27). A duração dessa modalidade poderia variar de um a

quatro anos letivos.

A qualificação foi a função encarregada da preparação profissional a não-aprendizes, em termos técnicos, e níveis que podiam ser inferiores, idênticos ou superiores aos da aprendizagem, que, sem se preocupar com a educação geral, tinha como objetivo principal a formação de recursos humanos aptos para o trabalho. Estava baseada em cursos e não apenas em exames. Com a Lei nº 5.692/71, coube ao PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) manter cursos intensivos de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização, de primeiro e segundo grau, capacitando os estudantes do supletivo para o mercado de trabalho. Segundo o Parecer nº 699/72, tornava-se necessária a ampliação da oferta de formação profissional, pois se tratava de “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo” (Brasil, 1972).

A Lei nº 5.692/71 oferecia flexibilidade no que concerne à organização dos cursos supletivos, permitindo que estes possuíssem estrutura, duração e sistema escolar adaptados às necessidades específicas e aos perfis dos estudantes a que se destinavam. No entanto, mesmo cursando uma modalidade que tendia a acelerar o tempo de estudo, os alunos recebiam uma formação bem parecida com o ensino regular, principalmente no que se refere às disciplinas escolares. Além disso, os cursos poderiam ser ministrados em salas de aulas e bem como através de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, com o objetivo de atingir o máximo de estudantes possível.

De acordo com a Lei nº 5.692/71, o ensino regular e ensino supletivo deixavam de ser, em teoria, duas realidades isoladas, passando a compor dois sistemas que se interligavam e se complementavam, articulando-se mutuamente. A suplência estava direcionada a jovens e adultos que não gozaram dos direitos que tinham na idade escolar. Com isso, caso o estudante interrompesse o estudo regular, era ofertada a oportunidade – tanto ao adolescente quanto ao adulto – de retomá-lo por meio do ensino supletivo. Uma vez finalizada a escolaridade básica, o aluno teria a possibilidade de prosseguir nos estudos atendendo às exigências do mundo moderno. Salientava, ainda, que mesmo quando concluídas todas as etapas, o aprendizado permaneceria aberto, pois o indivíduo contemporâneo deveria passar por atualizações e aperfeiçoamentos contínuos, pois o ato de aprender é permanente.

3.4.1

O exame de madureza na lei 5692/71

A Lei 5692/71 estabeleceu que o exame de madureza seria integrado ao ensino supletivo sob a denominação de “exame supletivo”, mantendo os mesmos propósitos e métodos do exame anterior, exercendo a função de suplência. Além disso, a nova legislação concedeu ao exame de madureza um sentido mais amplo, incluindo também a formação profissional, uma inovação, já que anteriormente a natureza profissional não era admitida por não se alinhar aos objetivos de preparar os estudantes para o ingresso universitário.

De acordo com o Parecer nº 699/72, os preparativos para o Exame Supletivo podiam ser realizados de maneira sistemática, assistemática ou pela combinação de ambas na Suplência. A legislação, no seu artigo 26, apresentava três modalidades de exame supletivo independentes do processo, de acordo com o conteúdo e o objetivo do candidato:

- 1º exame da parte geral do currículo, visando prosseguimento de estudos em caráter regular no segundo grau ou em nível superior;
- 2º exame da parte exclusivamente profissional, visando uma habilitação, sem direito ao prosseguimento dos estudos;
- 3º exame da parte da educação geral e dos mínimos da habilitação profissional.

Como podemos constatar, somente nos dois primeiros casos era emitido um certificado de conclusão do curso. No terceiro, o diploma de técnico.

Para ter direito ao exame, o aluno precisava ter a idade mínima de dezoito anos para o 1º grau e vinte e um anos para o 2º grau, além de pagar uma taxa de inscrição que variava ano a ano. Os exames podiam ser realizados de forma integral ou fracionada, tanto no que se referia às disciplinas, quanto à sequência, isto é, o estudante podia realizar a avaliação de 2º grau sem ter certificação do 1º grau. O aluno de madureza era em sua maioria adulto, trabalhador. Ele tinha um período de no mínimo um e no máximo de três anos para obter um certificado, o qual poderia ser obtido por meio de uma prova única ou em etapas – avaliação essa com questões descontextualizadas da realidade do discente.

Alguns pontos devem ser ressaltados no que diz respeito a essa avaliação. O exame de madureza foi criado para ofertar uma segunda chance àqueles que haviam perdido oportunidades educacionais, mas, na prática, acabou funcionando como uma ferramenta para a obtenção de certificados que tinham o mesmo valor do

ensino regular. No entanto, não era qualquer aluno que conseguia aprovação na prova que exigia do estudante uma retenção grande de conteúdos. Normalmente, aqueles que logravam êxito haviam participado de cursinhos preparatórios particulares ou dispunham de acesso aos meios de comunicação e materiais didáticos. Além disso, era exigido desse aluno uma bagagem cultural que, em muitas ocasiões, as classes populares, não possuíam.

O nosso objeto de análise, o Colégio Santo Inácio, iniciou as suas atividades noturnas voltadas para os jovens e adultos com o curso preparatório ao exame de madureza, mas, após a implantação da Lei nº 5.692/71, passou a ofertar o ensino de 1º e 2º grau profissionalizantes atendendo às exigências da legislação.

Apesar dos esforços empreendidos, o sistema educacional do Brasil não conseguiu atender, na época, às demandas dos adolescentes e adultos. Por isso, o exame de madureza acabou se tornando um paliativo para encobrir as lacunas existentes no ensino direcionado ao público trabalhador. Inicialmente, o exame de madureza foi implementado como uma medida extraordinária, porém com a legislação da década de 1970, tornou-se um método comum para a obtenção rápida da certificação e progressão nos estudos posteriores.

3.4.2 Os cursos e os exames do ensino supletivo

O ensino supletivo incluía a possibilidade de cursos, exames ou ambos. Os cursos de ensino supletivo deveriam ser ministrados em escolas ou centros educacionais. No que tange a duração, “os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam” (Brasil, 1971). A oferta de cursos constituía uma exigência obrigatória no processo de aprendizagem, restrita às empresas, que poderiam assumir essa responsabilidade diretamente ou repassá-la a instituições especializadas, como o SENAI e o SENAC. Já na qualificação, a oferta se tornava compulsória para instituições criadas especificamente para essa finalidade, a exemplo do PIPMO. No que se refere às modalidades de suplência e suprimento, o oferecimento era livre, embora também necessário.

Havia duas maneiras de oferecer os cursos na modalidade supletiva: de forma sistemática, que exigia interação direta entre professor e aluno; ou de forma

assistemática, que ocorria de maneira autônoma, sem contato direto entre quem transmitia o conteúdo e quem o recebia, como nos cursos via rádio, televisão e outros meios de comunicação.

Na modalidade de suplência, “os exames ficavam a cargo dos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Além disso, podiam ser “unificados na jurisdição de todo o sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com as normas especiais baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Os exames ou aferições eram feitos durante o processo, assim como no ensino regular. Entretanto, o caso da suplência não seguia uma sequência de graus.

No ensino supletivo, se o aluno de um curso ou candidato a exame concluísse apenas parte geral do currículo, ele receberia o certificado que o permitiria a dar “prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1971) no 2º grau ou em nível superior. Porém, se ele apenas completasse a parte da profissionalização, total ou parcialmente, receberia a habilitação para o mercado de trabalho sem direito a prosseguir nos estudos na esfera regular. Por outro lado, se o estudante conseguisse finalizar a parte de educação geral e os mínimos de habilitação profissional, obtinha o diploma técnico ou equivalente. Os diplomas e certificados eram expedidos “pelas instituições” identificadas com as escolas, a partir de sistemas como SENAI, SENAC e PIPMO.

Assim como no ensino convencional, os alunos do supletivo podiam estudar em um ou mais estabelecimentos, considerando que havia instituições que ofereciam apenas a formação geral. Essa limitação obrigava os discentes a buscar a formação profissional em outras instituições, em conformidade com as exigências da Lei nº 5.692/1971. Tanto na modalidade de suplência quanto na de suprimimento, era possível concluir os estudos em uma ou mais escolas – ou até mesmo sem frequentar nenhuma –, como no caso dos cursos ministrados integralmente por meio do rádio. Os programas de qualificação permitiam ao estudante dedicar-se exclusivamente à formação profissional, embora também fosse possível obter a formação geral.

No que diz respeito ao suprimimento, a avaliação nem sempre era necessária e quando realizada era feita pela própria entidade que ministrava o curso ou por outra instituição demonstrando a flexibilidade nos exames. Os certificados de aprovação

em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação eram expedidos pelas instituições que os mantinham.

Essa flexibilidade se estendia também às formas de acesso ao ensino de 2º grau, que era oferecido por meio de diferentes modalidades. Entre elas, destacavam-se os Cursos Supletivos, os Centros de Estudos Supletivos (CES), as propostas de Educação à Distância, especialmente por meio da televisão e do rádio, e ainda os Exames Supletivos. Tais vias representavam estratégias diversas de democratização do acesso, voltadas sobretudo à população adulta ou àqueles que não haviam concluído a escolarização em idade regular.

Dentre essas modalidades, os Cursos Supletivos ocupavam papel de destaque. De acordo com Haddad et al. (1989, p. 66), havia dois tipos de cursos supletivos: aqueles que realizavam a avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem, propiciando a terminalidade de 2.º grau e os cursinhos preparatórios aos exames supletivos. O primeiro curso possuía em média um ano e meio de duração e estava dividido em três semestres letivos, cada um correspondendo a uma série do ensino regular. Para fazer a matrícula, era necessário ter idade superior a 19 anos e ter concluído o 1.º grau pela via regular ou supletiva. Na maioria das vezes, o curso era estruturado em série, utilizando a metodologia de ensino direta e exigindo uma frequência mínima obrigatória.

Segundo os autores supracitados, as redes públicas só mantinham esse tipo de oferta em quatro unidades da Federação e assim mesmo em caráter experimental: Amapá, Mato Grosso, São Paulo e Rio Grande do Sul. O Distrito Federal contava com cursos de 2º grau públicos, porém um pouco diferente das quatro outras unidades. Pois nele não havia uma organização seriada. A matrícula era realizada por disciplina e a abordagem pedagógica utilizada era semidireta, isto é, mesclava aulas tradicionais com aprendizado personalizado, sem exigência de presença. Com isso, é possível observar que a oferta pública de cursos supletivos de 2º grau era escassa e não conseguia atender a todos os estados brasileiros. Por conta disso, havia uma porcentagem de estudantes que acabavam dando continuidade aos seus estudos em instituições privadas, como foi o caso dos estudantes do Colégio Santo Inácio.

Os cursinhos preparatórios para os exames supletivos tinham uma longa trajetória histórica e remetiam aos antigos exames de madureza. As informações sobre eles são limitadas, uma vez que se tratavam de cursos livres e por isso não

sofriam controle ou supervisão por parte dos órgãos oficiais. Somente as instituições particulares de ensino atuavam neste setor.

Dadas as realidades apresentadas, podemos afirmar que os cursos supletivos de 2º grau se tornaram terreno fértil para a educação privada em decorrência de dois fatores: a falta de ação do setor público na oferta desta modalidade de ensino em todo o território nacional e as barreiras interpostas pelos Conselhos Estaduais de Educação e pela iniciativa das escolas particulares. Logo no início da tese, destacamos que esse nível de escolaridade tinha um caráter exclusivista. Embora o ensino supletivo se voltasse para jovens e adultos com atrasos na continuação dos estudos, a maior parte dos concluintes do ensino de 2º grau eram alunos que tinham condições financeiras para arcar com as despesas dos cursos supletivos privados ou que tinham acesso a bolsas de estudos em instituições particulares.

É relevante enfatizar que nem todos os sujeitos tinham condições de cobrir as despesas relacionadas a esses cursos supletivos, o que resultava na interrupção dos estudos, para muitos, ao final do ensino fundamental. Geralmente, os discentes que recorriam ao nível de 2º grau de escolaridade eram aqueles que residiam nas principais capitais do país, uma vez que precisavam obter essa formação para se inserirem no mercado de trabalho competitivo e exigente por mão de obra qualificada e com escolaridade elevada.

Nesse contexto, surgiram alternativas públicas para ampliar o acesso à educação supletiva, como os Centros de Estudos Supletivos (CES), criados pelas redes estaduais de ensino. Esses centros buscavam responder à demanda por escolarização de jovens e adultos oferecendo percursos formativos mais flexíveis, com aprendizado individualizado por meio de módulos didáticos, em consonância com as diretrizes do Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, que passou a priorizar essa modalidade a partir de 1974.

Os CES eram instituições escolares criadas pelas redes públicas estaduais de ensino que proporcionavam aprendizado individualizado através de módulos didáticos. Esses centros de estudos ofereciam inicialmente a instrução de 1º grau e depois estenderam o seu atendimento para o 2º grau, totalizando vinte unidades da Federação. No que se refere à sua estrutura física, no modelo criado pelo DSU/MEC, os CES deveriam contar com uma biblioteca e um setor de multimídias, os quais seriam usados pelos alunos para auxiliá-los nos estudos, porém a maioria dos estabelecimentos não contava com essa estrutura.

Alguns estados passaram a implantar extensões mais rudimentares do CES, os quais ficaram conhecidos como Núcleos de Ensino Supletivo (NES) ou Núcleos Avançados dos CES (NACES) ou postos de atendimento. Esses núcleos possuíam uma infraestrutura mais modesta e por isso alguns não chegavam a ter espaços de atendimentos próprios, fazendo uso de salas de aulas ociosas das escolas públicas para a oferta desta modalidade de ensino. Muitos se situavam em municípios menores e em bairros periféricos.

Os CES funcionavam da seguinte maneira: havia um departamento de atendimento ao cliente que era responsável por direcionar o estudante a um setor de apoio. Ali, um professor deveria orientá-lo sobre o funcionamento do programa e dos módulos. Em seguida, o aluno fazia sua inscrição por disciplina e recebia os módulos de ensino correspondentes ao seu nível de conhecimento. A partir deste momento, ele passava a realizar seus estudos de maneira autônoma. Em caso de dúvidas, o discente podia recorrer a um dos professores do centro. Quando o aluno alcançava uma taxa de 80% de aproveitamento em um módulo, recebia um novo para dar continuidade aos seus estudos. Portanto, os CES caracterizavam-se pela metodologia de instrução individualizada, de frequência não obrigatória e avaliação contínua durante o processo de aprendizagem, podendo o discente utilizá-lo também como meio de preparo aos exames supletivos.

Segundo Haddad, Di Pierro e Freitas (1989, p.64), os CES permitiam um atendimento em larga escala com baixo custo, aliviando a alta procura pelos exames supletivos. Havia uma crença de que esse modelo, que adotava uma abordagem de ensino individualizada, era o mais adequado para a instrução de jovens e adultos devido à sua flexibilidade na organização e bem como ao seu respeito quanto ao ritmo de aprendizagem de cada educando.

No entanto, mesmo com as adaptações feitas, as taxas de evasão eram significativas e a certificação pequena, fatores que evidenciam a inadequação do programa. Para alguns apoiadores do projeto, isso se devia à autonomia de estudos que os alunos adquiriam ao longo do processo de aprendizado, o que os levavam a procurarem a certificação mais rapidamente, utilizando os exames supletivos. Outra crítica feita aos CES diz respeito à metodologia empregada, que para alguns educadores era demasiadamente individualizante e diretiva, não possibilitando que os alunos convivessem uns com os outros. Além disso, os custos de manutenção dos CES eram altos para atendimento tão limitado, e não conseguiu contemplar todo

o território nacional.

3.4.3

Educação à distância: rádio e TV a serviço da educação

A década de 1960 é considerada um dos momentos mais marcantes para história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma vez que foi o período em que se intensificaram as campanhas de alfabetização de adultos, em consonância com as recomendações internacionais da UNESCO. A proposta da UNESCO estava conectada a um plano de modernização social e cultural com o objetivo de tornar a alfabetização acessível a todos e, assim, promover o avanço das nações. É neste cenário que surgem os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio em benefício da educação.

O rádio foi introduzido no Brasil com finalidade educativa na década de 1920, todavia direcionado às pessoas com certo nível cultural. Uma década depois surgiram as primeiras iniciativas governamentais voltadas para a rádio educação, assim como as primeiras atividades de emissoras em cadeia. Esse meio de comunicação conseguiu alcançar um número maior de estudantes, incluindo aqueles da área rural, tornando-se uma maneira viável e econômica para o governo promover a educação.

No período de 1957 a 1970 três iniciativas de âmbito nacional foram criadas na área do rádio educativo: o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), o Movimento de Educação de Base (MEB)³⁶ e o Setor de Rádio e Televisão Educativa (SERTE). Destes, o que guardava uma estreita ligação com o 2º grau era o último.

³⁶ O Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) foi oficialmente apresentado pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Sr. Heli Menegale, ao Ministro da Educação. O projeto objetivava contribuir para a elevação do nível social da população, principalmente do campo, bem como fortalecer a Campanha de Educação de Adultos e utilizar todos os recursos na mobilização nacional contra o analfabetismo. Sendo assim, as atividades do Sistema Rádio Educativo Nacional, estiveram organizadas em duas frentes: no planejamento, elaboração, gravação e distribuição de cursos básicos a serem transmitidos; e no incentivo à criação de Sistemas Rádio Educativos Regionais de iniciativa oficial ou privada. Além de oferecer orientação e assistência em sua implantação e funcionamento. No ano de 1962, o SIRENA passou a fazer parte da “Mobilização Nacional contra o Analfabetismo”. Após a extinção da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, pelo Decreto no. 51867, de 26 de março de 1963, o SIRENA foi encerrado e incorporado à rádio. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado a partir da experiência católica colombiana bem-sucedida da década anterior, que contava, em 1955, com 7512 escolas radiofônicas espalhadas por 533 paróquias com o apoio do governo da Colômbia e da UNESCO. O MEB, no Brasil, foi criado em 1961 pelo Decreto Presidencial nº 50370, mas sua origem remonta ao trabalho de educação de base realizado a partir de escolas radiofônicas, desenvolvido inicialmente pela Arquidiocese de Natal (1957) e posteriormente por outras dioceses do nordeste.

O SERTE foi fundado em 1965 e fazia parte da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação. O Decreto-lei nº 236/67 determinou a obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão. No entanto, em 1968 acabou sendo descontinuado na maioria dos estados com exceção da Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo.

A televisão também foi empregada com propósitos educativos a partir da década de 1960. De modo semelhante ao rádio, a televisão tornou-se uma ferramenta relevante na preparação para o exame de madureza do 1º ciclo e, posteriormente, passou a ser utilizada também no ensino de 2º grau.

Desenvolvido por Gilson Amado, o programa Artigo 99 foi uma iniciativa educacional televisiva, o qual foi transmitido entre os anos de 1962 e 1970 por diversas emissoras brasileiras. A nomenclatura do programa remetia ao artigo 99 da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que tratava das Diretrizes e Bases da Educação. O projeto incluía aulas exibidas na TV e material didático adicional. O artigo instituiu que “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção da licença ginásial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por lei”. Portanto, seu principal propósito era ofertar o curso ginásial em um período de 10 meses aos jovens maiores de 16 anos, permitindo que ao final os estudantes prestassem os exames de madureza do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e obtivessem a certificação de conclusão do ensino ginásial.

Os candidatos precisavam fazer sua inscrição em postos espalhados pelas cidades. As aulas duravam 20 minutos e eram transmitidas de segunda a sexta-feira, às 18h50min, e aos domingos era exibida uma edição especial, às 9h30min.

De acordo com Costa (2017), Gilson Amado identificou no Artigo 99 o potencial político e econômico contido na ideia de uma televisão para o povo. A percepção de audiência e consumo estava alinhada a um projeto desenvolvimentista de nação que precisava valorizar o povo, oferecendo-lhe instrução com linguagem popular. As pessoas das classes populares começaram a se conscientizar da importância da educação formal com certificação para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A criação da TV Educativa do Brasil, a nível nacional, ocorreu quando da fundação do Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), pela lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967 e sancionada pelo Presidente da República Humberto Castello

Branco. O artigo nº 3 estabelecia que a finalidade do centro seria a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual destinado à radiodifusão educativa. À FCBTVE também cabia a missão de integrar emissoras educativas já existentes, promover pesquisas e intercâmbio com outros países, visando aprimorar as TVs educativas brasileiras. Além disso, a legislação permitiu que o poder executivo criasse um crédito especial, no valor de um bilhão de cruzeiros para o Ministério de Educação. A legislação ainda estabeleceu as bases para que o Artigo 99 fosse patrocinado.

Nos países desenvolvidos do exterior, a TV educativa desempenhava uma função de suplementar a formação do indivíduo. No Brasil, ela atendia a outros propósitos relacionados à exclusão educacional de grupos específicos, como os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular ou que não se integraram ao sistema educacional, de baixa renda, moradores do interior ou dos subúrbios onde a oferta de escolas era bastante precária.

Na época existia a convicção de que o uso da televisão impactaria positivamente a educação, pois permitiria a multiplicação da oferta de educação formal em diferentes regiões do país. Mas, o que muitos especialistas não perceberam é que por se tratar de um país subdesenvolvido, eram poucos os brasileiros que tinham acesso a esse canal de comunicação no período.

Apesar das limitações de acesso enfrentadas por grande parte da população, especialmente nas regiões mais pobres e afastadas dos grandes centros urbanos, o uso dos meios de comunicação passou a ser incorporado como estratégia educativa, ainda que de forma experimental e desigual. Essas iniciativas abriram caminho para propostas mais estruturadas de educação supletiva à distância, que buscavam aliar tecnologia, autonomia e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos.

No final da década de 1970, a educação supletiva à distância para o 2º grau se tornou também uma possibilidade. Ela podia ser ofertada por meio do rádio, da TV e da instrução individualizada por meio de módulos de ensino. Os meios de comunicação (rádio e TV) foram utilizados, como já vimos, para a preparação aos exames supletivos de educação geral, embora também houvesse casos em que os estudantes dos telepostos fossem avaliados em seu aprendizado por meio de exames específicos, destinados aos jovens e adultos. Já o ensino personalizado, por sua vez,

se distinguiu dos outros dois por conta das avaliações contínuas no processo de ensino-aprendizado, e também servia como recurso preparatório para os exames supletivos.

A televisão foi incorporada à instrução de 2º grau de jovens e adultos quando a Fundação Padre Anchieta (FPA — Rádio e TV Cultura de São Paulo) se uniu à Fundação Roberto Marinho (FRM), ligada à TV Globo, para produzir e transmitir o Telecurso de 2º grau, posteriormente renomeado como Telecurso 2000. Esse entrelaçamento durou até 1985, quando a FRM passa a se associar à Fundação Bradesco e não mais à FPA.

O Telecurso de 2º Grau estava estruturado em três fases semestrais. Sendo que cada uma delas era constituída por um conjunto de disciplinas do núcleo comum. As emissões eram exibidas diariamente e duravam 15 minutos. Para complementar a formação, os estudantes utilizavam um conjunto de livros didáticos publicados pela Rio Gráfica Editora (associada ao grupo Globo), encontrados em bancas de jornais e livrarias. As Fundações Roberto Marinho e Bradesco contavam com o apoio financeiro do MEC para produzir e distribuir as aulas em formato televisivo. Sendo assim, elas ganhavam em três pontas: pela exibição das aulas, ao receber os auxílios financeiros do governo e com a venda do material impresso.

Entre as desvantagens das aulas televisivas, destacava-se que eram oferecidas no formato tradicional, só que filmadas, com ricas ilustrações e um pouco mais de movimentação. A qualidade era aferida pelo critério quantitativo do número de telespectadores. A correção dos erros, quando feita, não tinha a pretensão de reparar os males de falhas anteriores. Além disso, não havia interação entre aquele que ensinava e os que aprendiam, e nem entre os que assistiam as aulas.

Durante este período, coube às redes de ensino a instalação de telepostos para captar as aulas, tarefa dificultada pelo horário matutino das transmissões. O telecurso só se encontrava disponível nos locais em que havia aparelhos (videocassetes e TVs) para transmitir as aulas televisadas que deveriam ser adquiridas antecipadamente pela entidade mantenedora do curso. Além disso, as escolas tinham gastos com a contratação de funcionários que ficavam na recepção, organizando e controlando a entrada e a saída dos alunos, e também com os monitores (que deveriam ser especialistas), uma vez que este grau de ensino requeria desejável conhecimento das disciplinas ofertadas. Dada essa realidade, eram poucos os telepostos estabelecidos no território nacional. O telecurso também

era disponibilizado para quem quisesse assistir em casa.

A rádio educativa tornou-se a principal modalidade do curso de 2º grau em todo o território nacional. Sua oferta só teve início na década de 1980 e o Supletivo Segundo Grau (SSG) foi produzido pelo Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette Pinto, subordinado ao Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (FUNTEVÊ). Ele adotava métodos semelhantes aos do Telecurso no que se refere à execução, ao conteúdo e ao material pedagógico. No entanto, apresentava algumas vantagens em relação à televisão, tais como: flexibilidade nos horários de transmissão das aulas; baixo custo para aquisição do equipamento; e facilidade de manutenção dos aparelhos – o que tornava esse meio de comunicação mais democrático. Mesmo assim, nem todas as estações disponibilizavam essa modalidade de ensino, o que acabava sendo um fator limitador.

O Estado chegou a organizar órgãos próprios destinados à produção de programas educativos à distância (rádio e TV). Porém, ao financiar instituições privadas para realizarem tal tarefa, o MEC acabou por duplicar os gastos com o setor, fomentando também a concorrência entre as instituições públicas e as privadas. Nessa disputa, as entidades privadas acabaram levando vantagem, pois, além de receberem subsídios governamentais, lucravam com a comercialização de livros, fascículos e módulos instrucionais que constituíam o material didático de apoio a tais programas.

Os estudos indicam que a recepção organizada e controlada em telepostos era fundamental para o êxito de projetos na área de teleducação. No entanto, nem o MEC nem as instituições privadas envolvidas nos projetos de educação à distância faziam investimentos adequados nas telecomunicações, transferindo essa responsabilidade aos estados, que enfrentavam limitações financeiras direcionadas ao ensino supletivo. Dessa maneira, evidenciava-se uma separação entre os investimentos realizados na produção e na recepção dos programas tele-educativos, o que tornava essa abordagem economicamente inviável.

As pesquisas não conseguiram determinar com exatidão a quantidade de discentes atingidos pelos cursos via rádio e TV. Sabe-se, no entanto, que algumas regiões do nosso território não foram contempladas por esses cursos, principalmente pela TV. Além disso, a maior parte dos jovens e adultos que enfrentavam barreiras para acessar a educação não foram assistidos por tais projetos, e as aulas transmitidas pela televisão e pelo rádio não conseguiram atingir

as expectativas dos educadores e defensores do ensino à distância. Observou-se que, entre os poucos alunos que participaram dessa modalidade, cada um desenvolveu maneiras diferentes de participação: alguns assistiam com o foco no preparo para os exames supletivos, ou como complemento para suas outras formações. Havia aqueles que buscavam apenas por interesse de “atualização”. As distinções entre os que seguiam os cursos regularmente e aqueles que apenas esporadicamente os assistiam também eram notórias. Ademais, o uso do material impresso nem sempre estava relacionado ao acompanhamento das aulas, visto que os alunos podiam adquiri-los em bancas de jornais.

3.5 Exames Supletivos

Os exames supletivos, instituídos pela Lei nº 5692/71, figuravam no Brasil como a principal alternativa para a obtenção do diploma de 2º Grau – criados com o propósito de substituir os tradicionais exames de madureza, como vimos outrora. Eles ficavam sob a responsabilidade dos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação. Todas as unidades federativas, com exceção de Fernando de Noronha, realizavam, duas vezes ao ano, os exames supletivos de educação geral de 2º grau. Em ambos os casos, a legislação federal limitava a 21 anos a idade mínima para conclusão do 2º grau e o aluno tinha que comprovar 2 ou 3 anos de exercício profissional. Sendo assim, os exames se destinavam aos profissionais que já tinham conhecimento técnico na área que atuavam, mas ainda não possuíam titulação.

Em alguns locais do Brasil, era possível adquirir a certificação média de educação ainda que o estudante não apresentasse os demais níveis de instrução. Nesse caso, ele precisava passar nas provas teóricas que contemplavam as matérias de 2º grau, seguidas das avaliações práticas. Essa modalidade possibilitava que os discentes se matriculassem em várias disciplinas concomitantemente, cabendo a eles a escolha das matérias que queriam cursar. À medida que iam sendo aprovados nas matérias, os estudantes recebiam certificados correspondentes a cada aprovação e, ao finalizar todas as disciplinas do curso, recebiam o certificado de conclusão final, equivalente ao diploma do ensino regular.

A única modalidade de ensino supletivo de 2º grau que o setor público assumiu a responsabilidade de ofertar integralmente foi a de exames supletivos. Por

conta disso, ela se tornou amplamente acessível e sistematicamente organizada em todo o território nacional. Mas como já foi demonstrado, os exames supletivos não representavam um processo de escolarização, e sim um sistema de avaliação em larga escala.

Apesar dos exames supletivos terem surgido com o objetivo de substituir os exames de madureza, diferenciavam-se deles porque o segundo era realizado por autodidatas que não precisavam de meios de preparo estruturado. Já os sujeitos que prestavam a suplência precisavam de assistência para conseguirem dar continuidade aos seus estudos e, como isso na maioria das vezes não acontecia, resultava em elevados níveis de reprovação e desistência, observados ao longo do tempo. Esse modelo implantado acabava por colocar toda a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizado nos alunos.

Dessa maneira, o Estado assumia a tarefa de selecionar os indivíduos qualificados para a certificação de 2º grau, transferindo aos próprios discentes a responsabilidade por sua formação educacional. Além disso, as investigações indicam uma série de irregularidades no que diz respeito à metodologia e ao conteúdo dos exames, os quais sofriam oscilações de uma para outra disciplina, de ano para ano e de um estado para outro.

Nesse sentido, vale mencionar que os exames supletivos eram considerados inadequados para os discentes, pois seus conteúdos abarcavam temas que não guardavam nenhuma ou pouca relação com as suas vivências. Eles priorizavam a memorização em vez das habilidades cognitivas de maior complexidade e adotavam questões de múltipla escolha em detrimento das dissertativas, como por exemplo, a redação. Muitas vezes, os alunos obtinham bons resultados nesses exames por terem sido preparados por cursinhos especializados na aprovação dessas avaliações.

Os professores Haddad et al. (1989) afirmam que na época não havia curso supletivo de 2º grau por correspondência nas unidades da federação, apesar do CETEB (Centro de Educação Técnica de Brasília) produzir módulos educacionais para este nível de ensino.

O que podemos notar, a partir do que foi exposto, é que as modalidades não adotaram um padrão de formação. Algumas se preocuparam com o processo de ensino-aprendizado ao longo do tempo, enquanto outras se limitaram a preparar os alunos para aprovação dos exames, não se importando tanto com o processo educativo, como por exemplo, os exames supletivos, os quais direcionaram sua área

de atuação apenas na avaliação dos conhecimentos dos candidatos.

3.6

Traçando os perfis dos alunos do 2º grau supletivo

É reconhecido que os estudantes do ensino supletivo apresentavam defasagem idade-série. No entanto, observou-se que os sujeitos que frequentavam a modalidade supletiva de 2º grau não estavam completamente à margem da sociedade, uma vez que era necessário dispor de certa condição financeira para dar continuidade aos estudos, considerando que o Estado não garantia o acesso universal a esse nível de ensino.

Segundo os estudos realizados por Haddad et al. (1989, p. 64),

a função suplência situava-se predominantemente na faixa etária de 18 a 25 anos, no caso dos cursos com avaliação no processo, e na de 26 a 35 anos entre os alunos de telecurso e candidatos aos exames. E oriunda do ensino regular, onde já atingiu níveis relativamente elevados de escolarização. São jovens e adultos que retornam à escola após alguns anos de abandono por motivo de trabalho ou reprovações que os retardaram nos estudos.

Apesar da juventude, boa parte dos alunos apresentava um precoce amadurecimento em virtude das responsabilidades que assumiam em suas vidas. Na década de 1970, a maior parte dos alunos era solteira, e uma significativa parcela vinha de origem rural, tendo migrado para as grandes cidades em busca de oportunidades de emprego, melhores salários, condições de vida e escolarização.

De acordo com os autores supracitados, a maioria significativa dos estudantes dos cursos de suplência eram trabalhadores (em torno de 70% ou mais), os quais exerciam uma jornada de trabalho de mais de 8 horas diárias. Esses indivíduos estavam, em sua maioria, inseridos no setor terciário da economia, especialmente no comércio e nas atividades domésticas e, apesar de contarem com uma relativa estabilidade no emprego, exerciam uma profissão que exigia muito esforço. Suas rendas situavam-se entre 2 e 3 salários mínimos que lhes permitiam prover as despesas pessoais e familiares, com exceção dos estudantes que utilizavam a televisão para concluir os seus estudos. Esse grupo incluía também uma parcela de pessoas desempregadas, com taxas que variavam entre 45% e 55%, destacando-se a marcante presença de donas de casa. Além disso, foi identificado também que os espectadores que usavam a TV possuíam uma faixa de renda mais elevada se comparada aos demais estudantes, em torno de 3 a 4 salários mínimos.

A pesquisa realizada nos leva a concluir que os jovens e adultos que iniciavam ou seguiam a escolarização de 1º grau pela via supletiva dificilmente estavam presentes no ensino supletivo de 2º grau. Além disso, os indicadores socioeconômicos que consideravam renda, profissão e jornada de trabalho revelaram que os estudantes da modalidade de 2º grau desfrutavam de condições de vida mais elevadas em comparação àqueles do 1º grau. Esses aspectos sugerem que o ensino supletivo de 2º grau tendeu a reproduzir os mesmos padrões de seletividade identificados no ensino regular, afastando de suas unidades escolares a grande massa de trabalhadores com baixas remunerações. Ademais, constata-se que a suplência de 2º grau servia mais como mecanismo de aceleração de estudos de alunos do ensino regular do que como oferta de oportunidades educativas para aqueles que foram privados na idade própria. Por fim, a educação por meio da TV beneficiava um público já favorecido do ponto de vista socioeconômico em relação às demais modalidades de formação ou preparo aos exames supletivos.

3.7 Os desafios da suplência de 2º grau

No período do regime militar, o governo federal não chegou a despender sequer 0,5% dos gastos efetuados em educação e cultura com a instrução de jovens e adultos. Os estados dedicavam, em média, menos de 1% de suas despesas à educação supletiva. Era incomum encontrar na esfera municipal instituições específicas encarregadas dessa modalidade, exceção feita às capitais dos estados mais populosos.

Um dos maiores desafios do ensino supletivo eram os índices elevados de evasão e reprovação que ocorriam nas várias modalidades de suplência de 2º grau. De acordo com os autores Haddad et al. (1989), no período de 1975 a 1982 a mais alta porcentagem de aprovação registrada foi no ano de 1982, quando foram considerados satisfatórios 39,9% dos exames supletivos prestados. Por sua vez, a mais baixa foi registrada em 1979, uma porcentagem equivalente a 26,5% de aprovações. Ainda de acordo com os autores,

o melhor rendimento nos exames é apresentado por candidatos com idade superior a 30 anos, casados, de origem (ou vivência) urbana, pertencentes aos níveis socioeconômicos mais elevados, que ingressaram cedo na escola regular, não repetiram séries na escola primária, nunca foram reprovados em exames supletivos realizados anteriormente e se prepararam para os exames por um curto período de

tempo, preferencialmente através de cursinhos particulares. Outras características que ainda marcam os alunos com os melhores resultados são a autoconfiança, a disponibilidade de material de leitura e a exposição frequente a meios de comunicação. Os candidatos que se preparam para os Exames Supletivos através de Telecurso apresentaram rendimento semelhante ao dos demais candidatos (Haddad et al., 1989, p. 67).

A partir do trecho acima é possível afirmarmos que os alunos mais experientes, que possuíam melhores condições financeiras, casados e que habitavam os centros urbanos acabavam obtendo melhores resultados na sua caminhada escolar.

Mesmo os cursos supletivos particulares que contavam com uma infraestrutura privilegiada, como no caso do Colégio Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro, e o Colégio Santa Cruz, na cidade de São Paulo, os percursos nessa modalidade de ensino voltada para jovens e adultos, enfrentavam taxas elevadas de evasão que variavam entre 10% e 23%, somadas à reprovação que atingia sistematicamente 10% e 15% dos alunos.

Diversos fatores colaboram para esses índices tão elevados de evasão e reprovação. No que se refere aos cursos supletivos com avaliação processual, podem ser apontadas as seguintes razões principais: a necessidade de emprego, a incompatibilidade de horários, as dificuldades financeiras, cansaço, alimentação inadequada, problemas de saúde, instabilidade afetiva, emocional e profissional, as mensalidades (no caso da escola particular), a reprovação (como causa da evasão), questões disciplinares na turma, desentendimento com o corpo docente e inadequação de conteúdos e métodos de ensino.

No período da ditadura civil-militar não havia uma preocupação em compreender os sujeitos participantes do ensino supletivo. Naquele tempo, a qualidade dessa modalidade estava estritamente relacionada ao desempenho obtido pelos candidatos nas avaliações. Como vimos, os conteúdos eram padronizados, não considerando a realidade do público para qual estava destinado. Os alunos do supletivo, em sua grande maioria, apresentavam características distintas dos estudantes do ensino regular e não tiveram as mesmas oportunidades de formação. Assim, a imposição de currículos e critérios de avaliação idênticos para grupos tão diversos acabava por, ao invés de promover a equidade, reafirmar um processo de discriminação e exclusão, resultando na evasão ou na repetência.

Verificamos que os fatores que contribuíram para o fracasso dos programas

destinados a jovens e adultos durante o regime militar incluíam: a ausência de educador que acompanhasse o aluno ao longo da sua trajetória, o que dificultava uma aprendizagem efetiva dos conteúdos. Além disso, muitos discentes enfrentavam uma trajetória escolar repleta de interrupções e falhas, resultado da educação à distância ou da instrução individualizada. Outro aspecto relevante era a falta de convívio entre colegas com múltiplas experiências de vida e identidades, que poderiam enriquecer o aprendizado. Os trabalhos em grupos, sob a supervisão de um docente, também não se faziam presentes nos cursos supletivos, tornando um dos pontos negativos dessa modalidade de ensino. Tal ausência não permitia uma abordagem de ensino participativa, reflexiva e até mesmo conscientizadora. Adicionalmente, observava-se a escassez de avaliações realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que tivessem como objetivo analisar não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades escolares e atitudes relacionadas ao estudo, à convivência com os colegas e à realidade social mais ampla que envolve o estudante. Por último, mas igualmente relevante, as dificuldades financeiras enfrentadas pelas instituições que ofereciam essa modalidade. Carências que as impediam de adquirir os equipamentos necessários para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos das aulas ou integrassem teoria e prática, bem como dificultavam a contratação de profissionais qualificados e prejudicavam a garantia de um espaço adequado para a realização dos cursos, entre outras limitações.

3.8

A administração e o suporte financeiro direcionado ao ensino supletivo

O ensino supletivo esteve predominantemente a cargo dos estados. Deste modo, o Departamento Nacional de Educação do MEC foi o responsável pela educação de adultos no âmbito federal.

No que diz respeito à esfera estadual, as secretarias de educação dos estados possuíam, na época, um departamento responsável pelo ensino supletivo, o que resultou numa grande diversidade de características e atuação. Parte dessa variedade surgiu da autonomia concedida pela legislação federal, que permitiu que os Conselhos Estaduais de Educação (CEES) estabelecessem as diretrizes para o funcionamento dos seus respectivos sistemas de ensino supletivo. Esta liberdade

teve dois lados: possibilitou a implantação de projetos experimentais nas diferentes regiões do Brasil, os quais, por vezes, se adequaram às características socioculturais da clientela e apresentaram estruturas e funcionamento flexíveis. No entanto, por outro lado, a autonomia conferida aos CEEs resultou em situações restritivas ou em privilégios do setor privado. De um modo como de outro, todos os estados eram acometidos pelos seguintes problemas: a escassez de recursos materiais e humanos e a marginalização deste tipo de ensino.

Segundo Di Pierro et al. (1989, p. 351-352):

Os órgãos estaduais responsáveis pelo ensino supletivo parecem acatar qualquer projeto emanado do MEC que garanta o repasse de verbas federais, independentemente de sua adequação à realidade local. Vale aí o ditado popular de que “a cavalo dado não se olha os dentes”. Frequentemente encontramos em documentos avaliativos considerações relativas à inadequação dos métodos e conteúdo de programas federais como o supletivo primeiro grau ou o supletivo segundo grau via rádio, os telecursos de primeiro e segundo graus, o Projeto Logos II, etc. mas as secretarias estaduais de educação, pressionadas pela demanda e escassez de recursos próprios, mantêm estes programas.

Sendo assim, ao se constituir como uma modalidade voltada àqueles que estavam à margem da educação formal, o ensino supletivo teve de enfrentar uma série de obstáculos – que iam desde a escassez de verbas e de apoio político até sua subordinação aos interesses das instituições privadas de ensino. Vimos que a política adotada pelos setores públicos em relação ao financiamento desta modalidade foi marcada por absoluta ausência e negligência. Durante o regime militar, o ensino supletivo recebeu escassos recursos que prejudicaram ainda mais o seu crescimento e oferta. Principalmente no setor público, abrindo espaço à iniciativa privada.

Como resultado, os órgãos responsáveis pelo ensino supletivo nos estados passaram a aceitar qualquer proposta do MEC que garantisse a transferência de verbas, muitas vezes sem considerar sua compatibilidade com a formação de adultos – os Centros de Estudos Supletivos (CES) são um exemplo disso. O setor público atuava principalmente nos programas de alfabetização vinculados ao MOBREAL, enquanto os setores privados se responsabilizavam pela oferta de cursos livres preparatórios para os exames supletivos e de cursos com avaliação contínua. Devido ao baixo poder político e econômico dos indivíduos que recorriam à suplência, essa oferta tornava-se limitada, ganhando visibilidade apenas em cidades médias e grandes da região Centro-Sul do país.

As ações normativas dos Conselhos Estaduais de Educação favoreceram a privatização dos cursos ao impedirem a implantação de ofertas públicas onde já houvesse atuação da iniciativa privada. Também constatamos que a participação do setor privado na suplência não se resumiu à oferta direta de cursos. Durante toda a gestão dos militares, o governo federal estabeleceu vários convênios com empresas ou fundações privadas, principalmente nas áreas editoriais e de comunicações para a produção e distribuição de programas relacionados ao ensino supletivo.

No âmbito municipal era bastante incomum órgãos responsáveis pela suplência, exceto nas capitais mais populosas. De maneira geral, as prefeituras mantinham convênios com a Fundação Educar para o Programa de Educação Básica (PEB), ficando com ações limitadas a uma eventual complementação dos salários dos professores da rede municipal. Quando a prefeitura disponibilizava programas voltados para a educação de jovens e adultos, direcionava a sua área de atuação para a alfabetização. Eram raras as ofertas do municipal ao 1º e 2º graus.

Todas as iniciativas de ensino supletivo seguiam as normas estabelecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Os programas que envolviam a aferição de resultados e a emissão de certificados ou diplomas também necessitavam ter seus planos aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema, ficando sujeitos à inspeção direta ou indireta. A supervisão direta ocorria nos casos de exames de suplência e nos casos isolados de aprendizagem e qualificação; e a indireta, se dava em programas de aprendizagem e qualificação.

Entre os anos de 1973 e 1979, os programas federais relacionados à implementação do ensino supletivo ficaram inicialmente sob a supervisão do Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, incluindo os exames supletivos de educação geral e profissionalizante, os Centros de Estudos Supletivos (CES), o Projeto LOGOS, entre outros. A única exceção foi o MOBREAL, que esteve vinculado à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República. Somente ao final da ditadura, ao se transformar em Fundação Educar, o MOBREAL passou a subordinar-se diretamente ao MEC.

No entanto, o ensino supletivo, foi perdendo a partir de 1979, importância no interior da estrutura do MEC, passando a constituir-se numa subsecretaria (SESU) subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Com o fim da ditadura militar, a SESU foi extinta e suas atribuições foram diluídas nas Secretarias de Ensino Básico e de 2º grau, o que causou uma total dispersão e fragmentação do

ensino Supletivo.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a implantação do ensino supletivo de 2º grau ocorreu de maneira insatisfatória, pois não contemplou um número significativo de estudantes e ofereceu um atendimento precário, com processos escolares que se limitaram, quase exclusivamente, à medição de conhecimentos por meio de exames avaliativos em larga escala. Vimos que o supletivo de 2º grau ficou predominantemente sob responsabilidade de instituições privadas, enquanto o setor público conseguiu oferecer apenas quatro modalidades de ensino supletivo aos estudantes: os CES, que ofertavam uma educação individualizada e de forma restrita; os raros cursos com avaliação no processo (somente quatro em todo o território nacional); a educação a distância, por meio de emissões de rádio e TV, que contavam com parcos investimentos e telepostos; e os exames supletivos, focados na avaliação, e não no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, o ensino supletivo de 2º grau não conseguiu democratizar as oportunidades educacionais. Ele se apresentou como um sistema burocrático de avaliações que tinham como propósito selecionar os mais capazes dentro do universo dos jovens e adultos que trabalhavam e viam nos estudos a possibilidade de conseguir melhores empregos e qualidade de vida.

Quanto ao público-alvo dos exames ou dos cursos supletivos de 2º grau, podemos observar semelhanças entre este grupo de estudantes e aqueles que frequentavam o curso noturno público regular de 2º Grau. Tratava-se, portanto, de alunos trabalhadores, que conseguiam superar as barreiras impostas pelo sistema e alcançar graus mais elevados de estudos. Além disso, as pesquisas indicaram que o sucesso desses estava vinculado às melhores condições socioeconômicas, pois apresentavam renda mais alta, escolarização de primeiro grau regular mais condizente com sua idade e série, maior estabilidade profissional e melhores condições de emprego, moradia e de vida em comparação aos alunos que tinham toda a sua trajetória educacional no supletivo. Normalmente, os cursos supletivos de segundo 2º grau eram frequentados pelos alunos que, devido ao trabalho, apresentavam maior dificuldade de ingresso nos cursos regulares diurnos.

O ensino de 2º grau regular em período noturno não foi amplamente implantado no território nacional, limitando-se a algumas unidades federativas. Dentro desse cenário, o ensino supletivo de 2º grau se impôs como uma alternativa aos jovens e não jovens que desejavam prosseguir nos estudos. Além do mais, a

carga horária e a grade curricular dos cursos supletivos de 2º grau não se diferenciavam significativamente dos oferecidos no ensino regular.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa por um período delicado em sua oferta nas redes públicas, devido às contrarreformas educacionais implementadas a partir dos anos 2010. Essas reformas têm gerado desafios à EJA, que busca garantir o acesso à educação presencial a pessoas que, ao longo da vida, tiveram esse direito negado, além de se afirmar como um serviço público que deve ser oferecido gratuitamente como um direito fundamental a todos. O cenário se agravou após o golpe de 2016, com ascensão de forças conservadoras promovendo reformas que desvalorizaram a educação pública. Um dos efeitos mais perversos é o movimento em prol da desescolarização, impulsionada por dois principais mecanismos: a educação à distância e certificações em massa, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essas avaliações, tanto estaduais quanto municipais, captam alunos já matriculados na rede, reduzindo-os a meros números e desvalorizando seu processo escolar. A Resolução da Seeduc n.º 6331 de 05 de fevereiro de 2025 é a materialidade jurídica dessa estratégia de desvalorização. As escolas, amparadas pela legislação, pressionam os estudantes da EJA a realizarem os exames, visando melhorar os índices de desempenho educacional do estado. No entanto, essa abordagem não apenas desconsidera o valor da educação de qualidade, como também desumaniza o processo educativo³⁷.

As transformações da EJA nas redes públicas também têm repercutido nas instituições privadas, como evidenciado no curso noturno do Colégio Santo Inácio, que tem enfrentado uma redução gradual na oferta dos seus cursos. No passado, a instituição oferecia alfabetização, educação de 1º e 2º graus profissionalizantes aos estudantes. Desde 1995, o Colégio vem concentrando a sua oferta apenas no ensino médio e em cursos técnicos no turno da noite. Conforme anunciado, em julho de 2025, serão encerradas as suas atividades do ensino médio que estiveram em funcionamento por 57 anos. Porém, seguirá disponibilizando cursos voltados para a qualificação profissional de jovens e adultos.

³⁷ Cf. Nicodemos (2025, s. p.). Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-Governo-de-Claudio-Castro-expulsa-os-estudantes-da-EJA-da-escola-com-certificacao-em-massa?amp=1>. Acesso em: 5 abr. 2025.

A política econômica vigente durante o regime ditatorial já se encontrava em desenvolvimento antes do golpe, o que lhes assegurou o apoio dos empresários. Essa abordagem, que já se encontrava em prática, resultou na diminuição da influência da Igreja Católica e conseqüentemente ocasionou a perda da hegemonia no setor educacional.

O modelo educacional defendido pelas instituições católicas priorizava a formação dos estudantes em valores cristãos e o preparo da elite para avançar em suas trajetórias acadêmicas, não se alinhando com a lógica capitalista de preparar uma grande massa de indivíduos para o mercado de trabalho. Inicialmente, o Estado percebeu a urgência de expandir a alfabetização e o ensino de 1º grau na rede pública, visando formar uma mão de obra qualificada para atender às novas demandas ao mesmo tempo em que também direcionava esforços para oferecer níveis equivalentes de educação para os jovens e adultos trabalhadores.

A perda da liderança no setor educacional foi, ao longo do tempo, um dos fatores que contribuíram para que a Igreja adaptasse seus colégios para a oferta do ensino de 2º grau às classes populares, o qual ainda não estava dominado pelo setor público. Apesar dos seus esforços, a educação religiosa mostrou-se incapaz de atender a uma população tão extensa. Apenas o governo, por meio da educação pública, poderia realizar tal feito. Reconhecendo essa necessidade de investimento na educação de nível médio, o Estado iniciou um processo de ampliação das escolas públicas que ofereciam o 2º grau, seja na modalidade regular ou supletiva, que se intensificou quando da redemocratização do Brasil. Dessa maneira, o Estado foi se capacitando para uma intervenção maior na educação escolar, transformando-a, gradativamente, em política pública vinculada aos objetivos da modernização econômica e do nacionalismo do país.

4 O medo como mobilizador

Neste capítulo, elucidamos como foi se construindo os aparatos de repressão pela ditadura civil-militar e como o enrijecimento do regime afastou uma parte das lideranças religiosas do governo, aproximando-as de movimentos de esquerda. Centramos nossa análise no ano de 1968, marco inicial da nossa pesquisa, um período caracterizado por intensas manifestações estudantis no Rio de Janeiro, onde os jovens reivindicavam o aumento de verbas para as instituições de ensino, a suspensão dos acordos MEC-USAID na educação brasileira, o fim da censura e violência estatal, entre outras questões. Buscamos entender a posição política de alguns religiosos, incluindo os jesuítas, frente ao governo autoritário. Revelamos que uma parte dos membros da Companhia de Jesus adotou uma postura ativa em relação à repressão e aos demais aspectos do regime, principalmente, no que se refere ao campo educacional, destacando a importância do Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim e do curso supletivo que ele ajudou a implementar para jovens e adultos no Colégio Santo Inácio, que se tornou um espaço de resistência à ditadura. Para a elaboração do capítulo, utilizamos os documentos do fundo de Memórias Reveladas do Arquivo Nacional, além de textos jornalísticos e da historiografia pertinente ao período analisado.

O historiador Carlos Fico afirma que o medo do comunismo, amplamente disseminado durante o período da Guerra Fria, foi um dos principais motores para o apoio à ditadura por parte da sociedade civil e de setores da elite política. O golpe de 1964 resultou na vitória dos grupos conservadores. Esse movimento contou com um amplo apoio das forças armadas, da Igreja, da imprensa e da classe média, enfrentando pouca resistência, incluindo a da esquerda, que se mostrou paralisada, evidenciada pela passividade de Jango. Desse modo, ocorreu o inesperado: “a vitória sem luta dos golpistas” (Reis, 2014, p. 86), sendo rapidamente concretizada com o suporte de grande parte dos setores políticos.

Assim, o ponto unificador entre os que depuseram o governo Goulart seria o de combate à “comunização”, percebida como uma ameaça. Naquele contexto, o temor do comunismo não era apenas uma fantasia. O receio da ascensão comunista era legítimo, embora os golpistas tenham exagerado na sua importância. Daniel Aarão Reis comenta que “as direitas trabalharam com eficácia estes medos. Não os

inventaram, mas souberam explorá-los, exagerando-os” (Reis, 2014, p. 86). Na verdade, a principal meta dos conspiradores era conter o crescimento dos movimentos sociais, do comunismo e da esquerda em geral.

A luta contra o comunismo e a ideologia de esquerda não se limitou a palavras, mas se manifestou, em grande parte, de maneira violenta. Houve uma severa repressão direcionada aos indivíduos, organizações e associações civis e políticas que se identificavam com o comunismo, a frente nacionalista e a esquerda no geral. Diversos líderes, sindicalistas, intelectuais, religiosos e políticos foram perseguidos, espionados, julgados, torturados, presos ou até mortos. A sede da UNE, na praia do Flamengo, zona sul do Rio de Janeiro, foi destruída, e todas as organizações estudantis foram desmanteladas e proibidas.

O extermínio dos opositores políticos converteu-se paulatinamente em política de Estado, sendo a violência de caráter sistemático e generalizado. Esse tipo de exercício autoritário do poder também contribuiu para o fortalecimento das narrativas golpistas, pois, ao silenciar vidas por meio da morte, desaparecimentos forçados e torturas, o regime moldava sua história de forma unilateral, negando fatos e distorcendo a realidade. A comunidade ou sistema de segurança amparavam-se naquilo que podemos chamar de “pilares básicos da ditadura: espionagem, na polícia política e na censura” (Fico, 2014, p. 201).

No cenário das forças armadas, a educação era percebida como um espaço habitado por fatores que poderiam ameaçar a estabilidade do regime, como os movimentos estudantis que, segundo a narrativa da época, eram afetados por ideais comunistas. Diante disso, surgiram propostas para promover uma moralização da cultura escolar. A educação passou a se moldar a uma visão focada em eficiência e produtividade, buscando atender-se a um modelo econômico que visava fortalecer a sociedade urbano-industrial e o sistema capitalista, priorizando as soluções técnicas em detrimento das questões sociais. Para os militares, só seria possível atingir as metas econômicas focando no capital humano.

A professora de História Patrícia Sposito Mechi nos sinaliza que:

o setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação

funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (Brasil, 2014).

Sendo assim, a supervisão das escolas fazia parte da política do regime militar, interligando-se com as estratégias econômicas e com a luta contra o suposto comunismo. Ademais, essas instituições funcionavam como espaço que propagava o medo, com a intenção de desestimular comportamentos “subversivos” ou “comunistas” ou de apoio às ideologias de esquerda. Naquele período, havia uma preocupação em exaltar o nacionalismo e combater as informações que não estivessem alinhadas com o regime militar. Desta maneira, o governo passou a censurar livros didáticos e paradidáticos, a exemplo disso, o livro produzido pelo MEB no final de 1963 foi todo apreendido e queimado. Além disso, passou a perseguir os educadores vistos como “subversivos” e introduziu as disciplinas como Educação Moral e Cívica que visavam doutrinar os estudantes. É importante sinalizar que o movimento estudantil teve um papel muito importante, na época, ao denunciar e resistir à ditadura no Brasil. No entanto, com o endurecimento do regime, o movimento foi sendo silenciado.

4.1 O ano de 1968 e seus aparatos de repressão

De acordo com Carlos Fico (2015, p. 62):

A ditadura militar brasileira foi muito violenta desde os primeiros momentos após o golpe de 1964. Entretanto, a partir de 1968, essa violência se ampliou muito com a instituição de aparatos institucionalizados de repressão que criaram um sistema nacional de espionagem, uma polícia política, um departamento de propaganda e outro de censura política, além de um tribunal de exceção para o julgamento de pessoas supostamente implicadas em corrupção. Nesse sentido, é possível distinguir violência de repressão política: houve violência desde os primeiros momentos do regime militar, mas, a partir de 1968, a ditadura montou um verdadeiro aparato de repressão política.

O ano de 1968 foi marcado pelo aumento da resistência ao regime, que se intensificava nas ruas, nas fábricas e nas instituições de ensino, principalmente no superior. Paralelamente, a repressão governamental se tornava cada vez mais violenta, contando com o apoio de grupos paramilitares. Nesse contexto, surgiram incidentes como: “Bombas em teatros do Rio e São Paulo, em editoras, jornais, espaços culturais, faculdades (...); sequestros e espancamentos de artistas e

estudantes” (Reis Filho, 1988, p. 30). Assistiu-se também a assassinatos de estudantes pela repressão, prisão do ex-presidente da República Jânio Quadros, entre outros eventos. A ideia era silenciar qualquer indivíduo que se atrevesse a se manifestar contra o regime.

O ano foi marcado por diversas mobilizações de descontentamento em relação ao governo. Ocorreram greves operárias dos metalúrgicos nas cidades de Contagem (MG) e Osasco (SP). Adicionalmente, esse período assistiu ao começo das atividades armadas promovidas pela esquerda revolucionária, a exemplo da organização Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Também houve assassinatos de militares estrangeiros pela esquerda. Além de manifestações como a Passeata dos Cem Mil, a qual contou com a participação da classe média, artistas e religiosos. À medida que a repressão militar se intensificava, a resistência se tornava mais violenta.

E foi neste cenário que o regime endureceu com a promulgação do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, que instituiu a ditadura explícita: o terrorismo de Estado. Por meio desse mecanismo, o país perdeu o que restava de liberdades públicas e individuais. Começaram, de fato, os anos de chumbo (D’Araújo & Joffily, 2019, p. 58). Nesse ambiente, o governo militar intensificou sua repressão através de diversas medidas que consolidaram seu aparato de controle, fundamentadas na Doutrina de Segurança Nacional.

A Doutrina de Segurança Nacional (DNS), e algumas de suas implicações como o Serviço Nacional de Informações (SNI), foram fundamentais nesse contexto, pois justificavam a repressão política e a violação dos direitos humanos em nome da luta contra o comunismo. O general Golbery, primeiro chefe do SNI, chegou a proferir a seguinte frase: “criamos um monstro”, referindo-se ao SNI. De acordo com o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, “a função do SNI era ser um órgão de informação, de inteligência, para assessorar os presidentes militares na tomada de decisões”³⁸ (Veiga, 2024, s. p.). No entanto, à medida que a oposição à ditadura crescia, as atribuições do SNI se expandiram, adquirindo uma abordagem de caráter mais nacional e de coordenação de todo um sistema que eles chamavam de “comunidade de informações”. O Serviço Nacional de Informações esteve envolvido em episódios violentos de repressão típicos da ditadura, especialmente

³⁸ Cf. Veiga (2024). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cz77xg4z1rpo>. Acesso em: 05 abr. 2025.

por sua ligação direta com órgãos como o Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), conhecidos pela prática de tortura contra opositores do regime. Além disso, o SNI teve um papel determinante na construção da imagem do regime militar como “incorrupível”.

Segundo Carlos Fico (2015, p. 68),

o general Emílio Garrastazu Médici (que sucederia a Costa e Silva na Presidência da República), deu nova organização ao SNI, criando subseções do órgão em cada ministério e outras repartições governamentais, inclusive nas empresas estatais e universidades federais. Eram as chamadas Divisões de Segurança e Informações (DSI), instaladas nos ministérios e repartições, mas subordinadas, efetivamente, não aos ministros e demais dirigentes, mas ao chefe do SNI. Com isso, o SNI passou a espionar e controlar a vida de milhares de brasileiros que podiam, a qualquer momento, ser acusados de subversão e, em decorrência, ser presos.

Após a implementação do AI-5, a linha dura pôde estabelecer sistemas de repressão mais complexos. Um dos mais extensos foi o Sistema Nacional de Informações (SISNI), composto por 16 (dezesesseis) órgãos especializados e organizados em rede que se estendia da centralização do nível federal até a coleta e busca nos setores mais específicos em nível local, distribuídos pelo país. O núcleo central do sistema era o SNI (Serviço Nacional de Informações). As DSIs (Divisão de Segurança e Informação) e as ASIs (Assessorias de Segurança e Informação) funcionavam como extensões, produzindo dados dentro dos ministérios civis e dos organismos e empresas públicas.

Naquele período, os comandantes das forças armadas tinham o status de ministro. Eles eram responsáveis por órgãos de inteligência dos ministérios militares: no Exército, existia o Centro de Informações do Exército (CIE); na Marinha, o Centro de Informações da Marinha (Cenimar); e, na Aeronáutica, o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (Cisa). Esses centros não se limitavam à espionagem, mas atuavam também nas “operações de segurança”, que incluíam prisões e interrogatórios. Em várias ocasiões, recorreram à tortura que levava a assassinatos dos interrogados. A ferocidade de suas ações fez com que essas siglas fossem temidas pela esquerda e demais opositores do regime. Existia a convicção de que as atividades “subversivo-terroristas” não deviam ser combatidas como crimes comuns. Daí a necessidade de coordenação entre os diversos órgãos, integrando-os e fazendo convergir os esforços de todos para o fim comum (Fico, 2019, p. 217).

O professor Carlos Fico se referiu a esses órgãos como “comunidade de

informações”. Esta desenvolveu métodos sofisticados para incriminar brasileiros suspeitos de agir contra o regime. A abordagem principal envolvia a coleta contínua de dossiês que reuniam informações sobre o cotidiano de determinada pessoa investigada. Atividades como participar de protestos ou reuniões, visitar pessoas consideradas “esquerdistas”, frequentar determinados lugares, enfim, eram ocorrências meticulosamente anotadas para posterior uso contra o investigado. Portanto, os agentes de informações não se limitavam a fazer anotações apenas de questões políticas, mas, frequentemente, registravam aquilo que consideravam “desvios morais”, como aspectos relacionados à sexualidade e ao comportamento dos investigados. A maioria dos documentos elaborados pela comunidade recebia uma classificação de sigilo: “reservado”, “confidencial” ou “secreto”. Dentre as atividades mais comuns desses órgãos estava a produção do “levantamento de dados biográficos”, uma ficha que atribuía o perfil ideológico e as atividades políticas das pessoas (Fico, 2019, p. 208).

O Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim, um dos idealizadores do curso supletivo do Colégio Santo Inácio, foi alvo de vigilância, julgamento e perseguição por parte dos serviços de inteligência, assim como muitas outras pessoas. Os agentes interpretavam suas atitudes de forma tendenciosa, usando termos como “marginado” e “subversivo” para imputar a ele crimes que justificassem a sua prisão devido à resistência que demonstrou nos primeiros anos do regime. Os documentos objetivavam evidenciar o alinhamento do sacerdote com lideranças de esquerda, professores e religiosos com inclinações comunistas. Entre 1968 e 1971 (quando se deu a sua prisão), os investigadores registraram em fichas algumas ações consideradas subversivas, como a permissão que o padre, na época diretor, concedeu para a realização de reuniões no CSI, com o intuito de discutir as pautas dos movimentos estudantis e a posição dos religiosos em passeatas, além da criação e formalização do curso noturno voltado para as camadas populares. Com o passar dos anos, os agentes foram adicionando mais “informações” – que serão apresentadas neste capítulo. Sendo muitas delas simples rumores que, reunidos, formavam um perfil questionável do acusado.

4.2

A atuação dos religiosos e os movimentos estudantis no Rio de Janeiro

O ano de 1968, que marca o início desta investigação, foi palco de diversas manifestações estudantis no Rio de Janeiro, como dissemos. Muitas delas, inclusive, com foco em temas como: mais verbas para as instituições de ensino, o excesso de candidatos no vestibular, o acordo entre o MEC e a USAID, as reivindicações contra as obras inacabadas do novo restaurante do Calabouço, local que se tornaria um símbolo da radicalização do movimento de oposição ao governo e o fim do autoritarismo e violência do regime. Essas manifestações contaram com o apoio de alguns membros do clero, especialmente jesuítas. Vamos observar como alguns membros da Companhia de Jesus apoiaram as demandas dos estudantes e como parte do grupo participou ativamente das passeatas e protestos que aconteceram pela cidade, destacando-se a figura do Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim.

A trajetória do Padre Angelim, marcada pela repressão e vigilância, insere-se em um contexto mais amplo de efervescência política e social. Sua atuação, longe de ser um caso isolado, refletia uma rede de engajamento coletivo que envolvia setores da Igreja, sobretudo jesuítas, alinhados com causas sociais e democráticas. Nesse cenário, o Colégio Santo Inácio tornou-se um espaço simbólico de resistência e articulação, contribuindo para a conexão entre educadores, religiosos e estudantes comprometidos com transformações estruturais no país.

Sabemos que o golpe de Estado dado pelos militares contou, como já sinalizado anteriormente, com o apoio da Igreja Católica, especialmente a alta cúpula. No entanto, isso nunca aconteceu de forma homogênea, pois, dentro da instituição, havia a ala favorável ao endurecimento do governo, com o objetivo de “[...] salvar o país da subversão, do comunismo, da corrupção e do populismo; de combater a ‘crise moral’ que assolava o país, em nome de ‘democracia’ e da civilização ocidental cristã” (Gomes, 2014, p. 42). Os religiosos chamados de progressistas, que acreditavam ser possível criar uma terceira via entre o capitalismo liberal e o comunismo, segundo Paulo César Gomes (2014), tinham:

a intenção de abrandar o radicalismo revolucionário da região, oferecendo aos leigos uma alternativa para lutar pela transformação do mundo, de forma a unir o pensamento teológico à práxis social. O foco deveria estar voltado para a libertação do homem das forças opressivas políticas e sociais, através de uma evangelização conscientizadora, que daria aos oprimidos a possibilidade de segurar as rédeas do próprio destino. Essa declaração lançou a Teologia da Libertação no continente (Gomes, 2014, p. 49).

Na década de 1960, a Igreja experimentava um período de renovações que

teve impacto significativo em sua abordagem frente aos novos desafios apresentados por guerras, conflitos ideológicos, processo de urbanização e industrialização, além dos avanços nas ciências e tecnologias e do crescimento do movimento ecumênico. Esse cenário propiciou à Igreja a capacidade de interpretar os sinais do tempo, levando-a a reexaminar tanto sua posição quanto suas práticas.

Um marco importante do período foi o Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII, que teve início em 1962 e se estendeu até 1965. Esta assembleia contou com a participação de bispos, assessores, teólogos e até representantes de outras denominações religiosas. O Concílio teve como finalidade atualizar a Igreja, recuperando seus vínculos com os fiéis, que gradualmente estavam se afastando da instituição. A constituição pastoral *Gaudium et Spes* representou uma significativa iniciativa da Igreja para dialogar com a sociedade contemporânea. Neste documento, foram abordadas várias questões sociais, políticas e econômicas que incluíam temas como direitos humanos, justiça social, paz, o papel da família e a dignidade do ser humano. Dessa maneira, as resoluções das reuniões incentivaram as congregações a se aproximarem das classes populares ao atuarem em prol dos direitos humanos, sobretudo nas nações que estavam em desenvolvimento.

No início dos anos 60, o Brasil viu crescer uma forte corrente de esquerda católica. Os grupos que impulsionaram esse movimento originaram-se de dentro da Ação Católica Brasileira (ACB) e do Movimento de Educação de Base (MEB). A maior parte dessas entidades eram compostas de jovens, incluindo a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Operária Católica (JOC). Além da Ação Católica Operária (ACO) e a Ação Popular (AP)³⁹. No que se refere a AP:

Constituída como organização laica, a AP significava, por si própria, uma ruptura dos católicos progressistas com a estrutura da Igreja, mas percebiam-se, em sua

³⁹ A Ação Popular formou-se após três reuniões. O primeiro encontro ocorreu em São Paulo, em 1962. Na primeira reunião, foi aprovado um documento chamado Esboço Ideológico que defendia o socialismo e a revolução brasileira. O nome do escolhido foi Grupo de Ação Popular (GAP), mas o surgimento pouco tempo depois de um agrupamento fascista chamado Grupo de Ação Patriótica (GAP) fez com que essa sigla fosse abandonada e o movimento passasse a ser chamado de "grupão" antes de receber o nome de Ação Popular (Souza., 1984).

A segunda reunião de fundação da Ação Popular foi realizada em Belo Horizonte, em 1962, quando ficou estabelecido que o novo nome seria Ação Popular (AP). A última reunião ocorreu em fevereiro de 1963, em Salvador, onde ocorreu o I Congresso da Ação Popular e foi aprovado o seu Documento - Base que expressava em sua introdução a marca do humanismo cristão e do socialismo revolucionário, o qual seria o guia teórico do restante do documento.

formulação, ecos do pensamento cristão e uma tentativa de síntese com outras referências, como o marxismo e o existencialismo. Depois de 1964, quando reorientou seu ideário e aderiu ao marxismo-leninismo, a AP promoveu uma ruptura com a herança cristã (Dias, 2008, p. 166).

No entanto, esses movimentos se enfraqueceram ao longo da ditadura militar. As atividades realizadas pela Ação Popular, por exemplo, foram interrompidas pelos militares. Isso incluía as ações voltadas à educação e à conscientização dos camponeses, promovidas por meio do MEB, a criação de sindicatos e os esforços educacionais em comunidades populares. Tais iniciativas foram proibidas por estimularem o pensamento crítico entre as classes populares, bem como a mobilização e a organização dos trabalhadores. Suas lideranças passaram a ser perseguidas: muitas foram forçadas a se dispersar pelo país, outras a deixá-lo, e algumas chegaram a ser assassinadas.

Com o propósito de sobreviver à ditadura, esses grupos passaram por um reordenamento de suas ações. Surgiu, então, uma nova forma de organização, mais discreta e camuflada, que passou a ser denominada “assessoria” – uma espécie de consultoria educacional remunerada, criada para não levantar suspeitas.

De acordo com Kenneth P. Serbin (2001, p. 22), “por meio do AI-5, as forças de segurança do governo tiveram carta branca para ampliar a campanha de perseguição e repressão contra a esquerda revolucionária, oposição democrática e Igreja”. Devido a isso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), viu-se obrigada a adotar uma posição mais crítica frente às atrocidades do governo militar. Mas, ainda assim, as transformações não aconteceram de imediato e não foram aceitas por unanimidade por toda a hierarquia católica. Segundo Paulo César Gomes (2014, p. 52):

Em resposta ao AI-5, a CNBB divulgou um cauteloso documento, em fevereiro de 1969, que representou uma pequena mudança em seu posicionamento com relação à defesa dos direitos humanos. Os bispos criticaram o Ato, por este permitir arbitrariedades e violações da integridade física e moral daqueles que divergiam dos militares. Também defenderam o direito de expressão e o direito à informação, e atribuíram aos militares a responsabilidade pelo aumento da radicalização política. A temática da desigualdade social foi mencionada quando expuseram sua preocupação com a política econômica e com seus efeitos sobre a desigualdade social, mas sem grande realce.

A Igreja Católica, por ser uma poderosa estrutura internacional, também desfrutava de grande prestígio e credibilidade moral frente aos civis e alguns setores militares. Diante de tal realidade, uma parte dela começou a se posicionar de forma contrária aos abusos de poder e à restrição da liberdade política, bem como

denunciou as desigualdades sociais geradas por uma política econômica excludente. A resistência ao regime se intensificou no decorrer da década de 1970, quando a Igreja se juntou a outras organizações para se opor à ditadura. Entretanto, o entrelaçamento histórico de longa duração entre Igreja e Estado acabou garantindo à primeira uma certa “imunidade”, não desfrutada, por exemplo, pela a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e pela imprensa. Isso não significa dizer, no entanto, que membros eclesiásticos envolvidos diretamente na luta armada não tenham sofrido punições ou sido monitorados pelo governo. Nesse sentido, o Padre Angelim é exemplo concreto. No entanto, apesar da relação ficar estremecida entre os dois entes, não houve uma ruptura total. Durante todo o regime militar, ambas as instituições buscaram manter espaços de negociação com o propósito de conservar as boas relações.

4.2.1

O movimento estudantil e o apoio da Igreja

O movimento estudantil representou a principal força de oposição frente ao regime militar autoritário, realizando grandes manifestações de protesto em várias cidades do país. Em resposta, o governo aumentou seu processo de repressão, causando intensos conflitos e um elevado número de prisões e vítimas. O que contribuiu para o endurecimento do regime, como sugerem as Atas do Conselho de Segurança Nacional de 1968.

Aquele ano foi bastante agitado. Principalmente na cidade do Rio de Janeiro, a qual acabou sendo palco de algumas manifestações a exemplo dos protestos de estudantes em decorrência da morte do secundarista Edson Luís de Lima Souto, no restaurante Calabouço⁴⁰ e a Passeata dos Cem Mil – a maior manifestação popular da urbe desde 1964, ocorrida em 26 de junho de 1968 em repúdio à repressão, à violência do regime militar e à violação dos direitos humanos. O protesto contou com a participação de milhares de estudantes, intelectuais, artistas, esquerdistas e alguns religiosos. O evento acabou se tornando um marco na luta pela restauração da democracia no Brasil. A partir dele, várias outras manifestações aconteceram, principalmente por parte dos estudantes.

⁴⁰ O restaurante Central dos Estudantes (conhecido como Calabouço) foi inaugurado em 1967, no centro do Rio de Janeiro. Tornou-se símbolo da luta estudantil durante o período da ditadura civil-militar após o estudante Édson Luís de Lima Souto ter sido assassinado no local.

No dia 28 de março de 1968, a polícia do Rio de Janeiro assassinou o estudante secundarista Edson Luís, que participava de uma manifestação contra o aumento de preços do Calabouço, restaurante que atendia aos alunos de baixa renda. Esse acontecimento gerou uma grande comoção, resultando em uma rápida reação crítica dos parlamentares do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O corpo do estudante foi levado à Assembleia Legislativa, localizada na Cinelândia, com a intenção de evidenciar aos deputados as consequências daquela repressão e proteger o corpo contra possíveis ações da Polícia Militar, já que imaginavam que a própria polícia poderia sumir com o cadáver. A assembleia foi tomada por estudantes, jornalistas, artistas, políticos e pessoas curiosas, transformando-se em centro de protestos contra o governo militar. Entre a noite do dia 28 e a madrugada do dia 29 de março, o corpo de Edson Luís fora autopsiado e colocado no caixão. E aproximadamente 50 mil pessoas participaram do cortejo fúnebre até o cemitério São João Batista, localizado em Botafogo.

Os manifestantes fizeram inflamados discursos contra o regime militar e diziam: “Neste luto, começou a luta!”. No decorrer da noite, inúmeros confrontos aconteceram. As forças de segurança, que se mantiveram ausentes no funeral, reagiram com severidade aos protestos que se seguiram ao sepultamento. Em diversas regiões do país, protestos eclodiram, marcando o início da revolta estudantil; alguns foram duramente reprimidos pela polícia. Nos dias seguintes à morte de Edson Luís, o Rio de Janeiro foi palco de intensas mobilizações de protesto, especialmente no dia 1º de abril, que marcava o quarto aniversário da deposição de João Goulart.

Na manhã do dia 4 de abril de 1968, ocorreram missas de sétimo dia em homenagem a Edson Luís, na Igreja da Candelária, no Centro da cidade na parte da manhã e da noite. Outras celebrações religiosas foram agendadas pela cidade, assim como uma manifestação nas escadarias da Assembleia Legislativa. Porém, esse último evento foi proibido pela polícia. Em face delas, o Exército declarou que não aceitaria qualquer tipo de manifestação política dentro ou fora das igrejas. O ministro da Justiça, Gama e Silva, solicitou que as forças policiais da cidade permanecessem em alerta total diante dos protestos dos estudantes.

Na data designada para as celebrações religiosas, foi imprescindível que os membros da Igreja atuassem para garantir que os alunos e outras pessoas interessadas em participar das missas em memória ao estudante morto pudessem

assisti-las em segurança. Os clérigos dialogaram com os fuzileiros e PMs afim de evitar atos de violência nas imediações da Igreja, como demonstrado na reportagem a seguir.

Figura 12: Reportagem “PM e fuzileiros fizeram tudo para afastar o povo da missa”



Fonte: site da Biblioteca Nacional.

Para fins de uma maior aproximação do leitor com relação ao conteúdo da reportagem, segue a transcrição abaixo na íntegra:

O primeiro a entrar na Igreja da Candelária, antes da missa das 18h, foi Dom José de Castro Pinto, Vigário-geral do Rio de Janeiro, acompanhado por algumas pessoas da Cúria. Chegou às 16h03m, e imediatamente procurou o oficial do Corpo de Fuzileiros Navais que comandava a interdição da Praça Pio X. A pretexto de que não haveria muitas autoridades militares tentavam dispersar a povo. Depois de parlamentar com soldados da Polícia Militar, Dom Castro Pinto e seus acompanhantes tiveram ordem de entrar no templo. Haveria missa. Até então, ninguém acreditava na realização da cerimônia.

CLIMA DE EXPECTATIVA

Cerca de 100 fuzileiros navais policiavam a Praça Pio X, na direção da Praça XV e Cais do Porto. O objetivo era evitar o trânsito de automóveis que viesse da Avenida Presidente Vargas para Avenida Perimetral e também não permitir a concentração de estudantes nas imediações.

Os agentes do DOPS passavam em suas caminhonetes e também auxiliavam a dispersar os grupos. Geralmente pediam a identidade dos mais jovens e um deles, da turma do Detetive Mário Borges, ao examinar os documentos de estudante de um rapaz, indagou:

- O que você está fazendo aqui?
- Eu vim para a missa. - Respondeu o jovem.

O policial, então, sacudiu o rapaz e gritou:

- Você só está fazendo isso comigo porque está armado e tem uma turma atrás.

Foi o bastante para que oito agentes do DOPS levassem o garoto para dentro de uma Kombi e o espancassem. O próprio detetive Mário Borges ficou indignado, e repreendeu seu pessoal.

- Vocês só devem bater antes de prender, depois não.

Pouco depois, quando passava a caminhoneta com número de ordem 6-237, dois estudantes deram uma pequena vaia nos policiais e o motorista imediatamente parou do carro e saltou de arma em punho. Os dois rapazes, porém, conseguiram fugir no meio do povo.

Às 16:40 chegou o primeiro choque da Polícia Militar, e alguns minutos depois o

segundo. A PM fez o policiamento da parte de trás da igreja e os Fuzileiros Navais permaneceram na frente.

A esta altura grupos de estudantes se formavam nas esquinas da Av Presidente Vargas com Rio Branco e os carros do DOPS os dispersavam com dezenas de bombas de gás lacrimogênio.

Às 16:57 chegavam a Praça Pio X vários choques da Polícia Militar e os postos ocupados pelos Fuzileiros Navais foram substituídos por eles. Os Fuzileiros colocaram-se então no final da Praça Pio X e nas imediações. Às 17:02 chegaram 60 cavaleiros da PM armados com espada e cassetete.

AFINAL, A PERMISSÃO.

Os Padres, os representantes da Cúria e Dom José de Castro Pinto parlamentavam com os oficiais para que deixassem os estudantes entrar na igreja para a missa. Às 17:30 um oficial da PM retirou seu pelotão do cordão de isolamento que fazia atrás da igreja e mandou os estudantes entrar, mas não avisou aos outros oficiais e quase se deu um conflito. Rapazes e moças andavam calmamente pelo lado esquerdo da Praça Pio X, rumo a porta da igreja, e os outros pelotões da PM que estavam escondidos corriam em suas direções. Os líderes estudantis gritaram nervosamente para seus colegas manterem a calma e tiveram temo de parlamentar com os PMs.

Enquanto isso sem saber da permissão, os Fuzileiros Navais se organizaram em linha na frente da igreja e o oficial que os comandava gritou:

- Engatilhar armas.

Os Fuzileiros Navais portavam metralhadoras de mão. Pouco depois vendo que aquela situação fora criada pela própria Polícia Militar, o oficial do corpo de Fuzileiros Navais retirou-se com seus soldados, novamente para o final da praça.

Às 17:50, outra vez o cordão de isolamento da PM se abria para acesso dos estudantes a igreja da Candelária. Todos iam em silêncio e Dom José de Castro Pinto os aguardava na porta da igreja. Às 18:15 ainda entrava mais gente e a igreja já estava inteiramente lotada. A PM então fechou novamente o cordão expulsando todos que não puderam entrar no templo.

A essa altura quatro aviões da FAB sobrevoavam a Praça Pio X e pouco depois o Major Danilo da PM dava ordem para seus soldados invadirem todos os prédios e evacuarem seus terraços.

PADRES BLOQUEADOS À PORTA DO TEMPLO – 1968

A princípio, os padres não puderam entrar. Enquanto parlamentavam com o comandante da interdição, chegou o padre Ronan Leão, da Igreja da Santíssima Trindade, e que se reuniu aos seus colegas, ainda do lado de fora da igreja. Pouco depois a fileira de policiais abriu-se para os sacerdotes já indignados a essa altura. O padre João Batista, com o rosto vermelho e bastante nervoso exclamou: - Isso é terrorismo cultural! Coisas assim não acontecem nem na Tcheco Eslováquia, nem na Polônia. Parece que a violência e a força bruta triunfaram sobre a razão. Neste país não se tem mais liberdade para exprimir sentimentos religiosos.

Rodeados de repórteres, os padres aproximaram-se da porta principal da igreja, onde novamente foram bloqueados por soldados da PM.

- Só pode entrar quem for da igreja! Disse um soldado.

- Todos são da igreja, pois a igreja é de Deus. Retrucou o Padre Dário Nunes.

- Tá certo - disse o Soldado. Mas o repórter não pode entrar.

Os jornalistas ficaram do lado de fora e os padres penetraram, afinal na igreja. Ao entrarem numa sala pequena e escura, o Padre João Batista, já mais calmo, comentou:

- Voltamos aos tempos das catacumbas! Para praticar a religião, somos obrigados a enfrentar a repressão como se fossemos culpados.

O Padre Vicente Adamos que também entrara ao ver o colega expressar-se diante do repórter, sugeriu-lhe que tivesse cuidado, mas o padre respondeu:

- Não podemos ficar calados. A igreja tem de a tomar uma posição contra tudo isso.

Coisas assim não acontecem nem na Polônia.

O Padre Luciano Castelo que estava atento ao diálogo, comentou por sua vez que:

- É um atentado a todos os direitos humanos.

Os padres dirigiram-se em seguida para a sacristia, onde chegaram logo depois os Padres Mauro, vice-reitor do Colégio Zaccarias, Antônio Carlos Angelim, diretor do Colégio Santo Inácio e os freis Japiaçu e Estevão, este prior dos Dominicanos.

O Padre Vicente Adamo Falou:

- Isso é o fim. Esses métodos desrespeitam até o lema da bandeira e constituem uma deformação de todos os conceitos de dignidade humana.

- Eles quase não deixam o Bispo entrar. Lembrou frei Estevão referindo-se ao Vigário-Geral D. José Castro Pinto.

Este chegou e começou a vestir os paramentos litúrgicos, sendo acompanhado nessa cerimônia pelos 15 padres que co-celebrariam a missa.

De acordo com, Marcelo Nogueira de Siqueira (2011, p. 320),

no dia da missa, tanques do Exército ocupavam trechos da Avenida Presidente Vargas, militares vigiavam esquinas, agentes do DOPS em cima de edifícios observavam o movimento nas ruas, aviões da FAB cruzavam o céu e PMs a cavalo percorriam as imediações da Candelária. A polícia tinha prometido que não haveria violência, mas desde cedo o cenário montado pela repressão indicava o contrário. Após as missas da manhã, a polícia já demonstrava a que estava disposta, sua cavalaria dispersava a multidão e agredia indiscriminadamente quem estava pelo caminho, principalmente grupos de estudantes. A missa da noite, iniciada às 18h, era a última e a mais importante do dia. Cerca de 600 pessoas estavam presentes à celebração de Dom José de Castro Pinto, Bispo auxiliar do Rio de Janeiro. A polícia e o Exército continuavam nas imediações da Candelária, impondo terror aos presentes. Os cavaleiros mantinham seus cavalos à porta da igreja, e o frenético barulho dos cascos dava a impressão de que a qualquer momento a cavalaria invadiria a nave central. O clima era de tensão e o confronto iminente.

A reportagem nos permite perceber que os “pilares básicos” da ditadura estavam claramente presentes na cerimônia religiosa: a espionagem, a repressão policial e a censura. Os militares montaram um aparato para vigiar todos que compareceram à missa do sétimo dia do estudante Edson Luís. Por sua vez, a força policial atuou de maneira agressiva, utilizando violência física e verbal contra os opositores. O que gerou um clima de tensão e medo, principalmente entre os estudantes e religiosos. Os jornalistas foram impedidos de entrar no templo sagrado para cobrir o evento. O objetivo de toda essa estrutura era evitar confrontos que pudessem sair do controle dos militares e evitar que a cerimônia ganhasse proporções que pudessem afetar negativamente a imagem do regime. Além disso, ficou claro à população civil que os militares não estavam mais dispostos a tolerar os insurgentes e seus movimentos contestatórios.

O segmento destacado – “os padres, os representantes da Cúria e Dom José de Castro Pinto parlamentavam com os oficiais para que deixassem os estudantes entrar na igreja para a missa” – nos permite perceber a mobilização de figuras da

alta hierarquia da Igreja Católica que buscavam negociar com as autoridades militares para os estudantes participarem da missa. Em outra passagem – “os padres dirigiram-se em seguida para a sacristia, onde chegaram logo depois os Padres Mauro, vice-reitor do Colégio Zaccarias, Antônio Carlos Angelim, diretor do Colégio Santo Inácio e os freis Japiáçu e Estevão, este prior dos Dominicanos” –, nota-se a colaboração entre diferentes lideranças de várias ordens religiosas na cerimônia, destacando especialmente a presença do Angelim, que é a figura central do capítulo. A permissão dada pelos militares para que os jovens participassem da missa ilustra que havia uma ligação, ainda que estremecida, entre a Igreja e Estado, mesmo em um cenário de repressão. É válido também ressaltar que o respeito à instituição religiosa, mesmo que de forma inconsciente, colaborou para transcender as barreiras, favorecendo um clima mais cooperativo.

Após a celebração da missa, sacerdotes liderados por Dom José de Castro Pinto buscaram de maneira pacífica liberar os participantes, especialmente os alunos. Enquanto os padres fizeram um cordão de isolamento de mãos dadas e guiaram as pessoas até a saída da igreja. No entanto, aqueles que se dirigiram pelas vias próximas foram alvo de perseguições e agressões por parte da polícia, transformando o centro do Rio em um cenário de inúmeros conflitos. Depois desses acontecimentos, numerosas manifestações organizadas por estudantes proliferaram pela cidade, frequentemente enfrentando a repressão policial. Nelas, as estratégias mais comuns incluíam comícios-relâmpago e pichações em muros com frases que expressavam o descontentamento estudantil com relação ao governo.

No dia 20 de junho de 1968, centenas de estudantes se reuniram na reitoria da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para discutir entre outros temas a prisão de líderes estudantis. Ao deixarem o local, os alunos foram espancados pela polícia. No dia subsequente, uma manifestação em protesto contra o ocorrido na UFRJ foi violentamente reprimida, resultando em confrontos, que se espalharam pelas ruas do centro do Rio de Janeiro, entre os jovens, auxiliados por populares, e a polícia. Este evento ficou conhecido como a Sexta-Feira Sangrenta e teve diversos mortos e feridos. Em resposta à violência policial, líderes estudantis, artistas, intelectuais, trabalhadores, religiosos e políticos realizaram, em 26 de junho de 1968 e com autorização das autoridades, uma marcha que ficou conhecida como Passeata dos Cem Mil. Depois do acontecimento, várias outras se desenrolaram pela cidade.

D'Araujo & Joffily (2019, p. 60) ainda nos lembram que em 26 de fevereiro de 1969 foi instituído o Decreto-lei nº 477, um rigoroso instrumento de repressão e controle sobre estudantes, docentes e funcionários nas universidades considerados “subversivos”. Através dele, os professores demitidos ficavam impedidos de trabalhar em qualquer outra instituição de ensino do país por cinco anos, enquanto os estudantes expulsos não podiam frequentar a universidade por três anos e os funcionários proibidos de seguir em outras carreiras públicas. Essa medida permaneceu em vigor até 1979, quando a Lei da Anistia foi promulgada.

Na década de 1970, Antônio de Pádua Chagas Freitas foi eleito de maneira indireta para governar o Estado da Guanabara. Com o apoio do presidente Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), Chagas Freitas tinha como uma das suas principais diretrizes o controle sobre o movimento estudantil, o qual os militares viam como uma potencial ameaça comunista aplicada em fomentar uma guerrilha urbana para desestabilizar o governo (Siqueira, 2011). Assim, o Serviço Nacional de Inteligência (SNI) contaria com a ajuda do governador e de seus assessores para dismantelar esse movimento, recorrendo à prisão e punição de seus integrantes. O general Carvalho Lisboa declarou: “localizar os comunistas onde estejam infiltrados, na igreja, nos colégios, nas fábricas até mesmo no inferno” (Chirio, 2012 p. 118).

Dessa forma, o movimento estudantil, que no passado se dedicava a reivindicar melhores condições para educação, viu-se forçado a recuar diante de um governo cada vez mais repressivo e pouco inclinado ao diálogo. Embora houvesse uma robusta rede de apoio composta por religiosos, artistas e lideranças políticas, eles foram amordaçados. Aqueles que corajosamente continuaram na luta mesmo após o enrijecimento do regime acabaram desaparecendo, exilando-se ou sendo encarcerados. O Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim é exemplo significativo disso, tendo participado de vários movimentos de protesto, sendo preso em 1971.

4.3 Os jesuítas progressistas e suas ações

Essa breve explanação contempla a necessidade de compreender o posicionamento político adotado por alguns membros religiosos. Dentre eles os jesuítas. Ao que tudo indica, considerando as reportagens acessadas para a pesquisa, havia grupos com posicionamentos divergentes na cidade do Rio de Janeiro. Nesse

sentido, parte dos religiosos do Colégio Santo Inácio adotou uma postura não neutra diante da repressão e de outros aspectos do regime. Eles se uniram a outros clérigos para demonstrarem apoio aos movimentos estudantis e à democracia, sem recorrer à violência e a embates diretos com os militares que ocupavam o poder.

Diante da ausência de referências bibliográficas que abordassem a postura dos jesuítas, optamos por analisar as notícias de um periódico de grande circulação na cidade, não vinculado diretamente às forças armadas, a fim de evitar possíveis omissões dos conflitos entre membros da Igreja e os militares. Parte-se do entendimento de que ‘os registros de imprensa são fontes importantes, pois são produzidos no calor da hora, indicando sentimentos, opiniões e interesses’ (Siqueira, 2011, p. 312–313). Assim, utilizamos matérias do *Jornal do Brasil* com o objetivo de examinar especificamente a atitude dos jesuítas – em especial a do Padre Angelim, diretor do Colégio –, destacando sua atuação no contexto repressivo. A inclinação progressista desse grupo contribui para a compreensão do processo de escolarização das camadas populares:

Figura 13: Reportagem publicada em 4 de julho de 1968

Clero revê posição e decide ir à passeata

O clero resolveu participar oficialmente da passeata de hoje, depois de uma reunião realizada no Colégio Santo Inácio, após o encerramento da "vigília cívica", já na madrugada de hoje, quando foi comunicada a decisão oficial "em nome de Dom José de Castro Pinto".

O manifesto dos padres inicia explicando que a posição assumida pelo clero depois da reunião decorre da "cerência que temos de adotar em face dos acontecimentos". O padre João Batista, que integra a "Comissão dos 100 Mil" havia dito, antes do encerramento da "vigília cívica", que o clero não estaria representado oficialmente na manifestação de hoje, "embora um grupo de padres tenha decidido ir às ruas junto com os estudantes".

A DECISÃO FINAL

O padre João Batista anunciou essa decisão no Colégio Santo Inácio, ocasião em que afirmou que "o clero chegou a preparar uma nota firmando sua posição, na Cúria Metropolitana, que não foi aprovada". O manifesto divulgado na ma-

drugada de hoje, assinado por Dom José Castro Pinto, está baseado em quatro pontos:

1 — Considerando que os passos dados para a reforma educacional não satisfazem às verdadeiras aspirações dos que compreendem e sofrem os problemas da educação; 2 — a negativa da libertação dos presos revela a manutenção da repressão às manifestações da opinião; 3 — que continuam existindo em setores governamentais atitudes que desencorajam um entendimento franco e sincero não só de estudantes, mas do povo em geral; 4 — que nós, como pastores a serviço do povo que sofre desesperançado a opressão da incultura, da fome, do desemprego, da política salarial, da redução progressiva das garantias individuais (Art. 150 da Constituição Federal);

— Achamos justa a manifestação preparada para hoje e nós, sacerdotes, juntos ao nosso Bispo, participaremos da mesma atitude de aprovação mantendo a linha apartidária a serviço do povo.

O Presidente da FUEC, Elinor Brito e o estudante Mar-

co André de Medeiros, disseram que "os estudantes e os intelectuais a partir de hoje não pedem, mas exigem a libertação dos colegas presos, a reabertura do Calabouço e a Reforma Universitária feita pelos estudantes".

Segundo os dois estudantes, todos os colegas estão cientes de que hoje os líderes estudantis poderão ser alvejados, já que souberam de um plano nesse sentido. Afirmaram que no caso de acidentes, a responsabilidade será do Governo federal.

Ressaltaram que a manifestação de hoje tem caráter político e que a comissão formada na semana passada pretende ampliar sua área de ação, transformando-se em instrumento de coordenação das classes trabalhadoras.

— Vamos coibir — continuaram — qualquer provocação. O nosso objetivo é forçar o Governo a aceitar nossas reivindicações, mas saberemos reagir à violência. Exigimos a aceitação das nossas reivindicações pois casos contrário invadiremos as faculdades e os artistas tomarão os teatros.

Fonte: Clero... (1968, p. 5).

Os trechos iniciais da reportagem nos chamaram a atenção, pois sinalizam que havia uma vigília cívica e a formação de uma comissão para organizar a passeata dos 100 mil, com a participação dos religiosos. O medo da repressão era tamanho que os sacerdotes acreditaram ser essencial estabelecer uma "vigília cívica", designando alguns membros para estarem de prontidão e tomarem decisões imediatas caso o governo adotasse alguma ação contra os movimentos, garantindo assim que estivessem prontos para agir diante de qualquer excesso. A formação da comissão revela que os líderes religiosos eram organizados e que, ao optarem por se envolver no evento, o fizeram de forma deliberada, após extensas discussões.

O noticiário registra que, em 3 de julho de 1968, cerca de 20 padres, sob a supervisão do Vigário-geral do Rio de Janeiro, Dom José de Castro Pinto, reuniram-se no auditório do Colégio Santo Inácio para debater a possível participação dos

religiosos na passeata estudantil que ocorreria na cidade no dia seguinte. Os estudantes planejavam se encontrar para reivindicar a libertação de colegas presos, a reabertura do calabouço (restaurante estudantil), aumento de verbas para as instituições de ensino e a implementação da reforma universitária.

A matéria não permite saber ao certo quantos eram da ordem dos jesuítas, porém fica evidente o envolvimento dos inacianos frente às discussões e à concordância das pautas, uma vez que a reunião aconteceu no espaço escolar pertencente à ordem e foi o próprio diretor da instituição, o Pe. Antônio Carlos de Almeida, que convocou os jornalistas para comunicar a participação dos religiosos na manifestação. No final da reunião, a maioria dos religiosos se mostrou favorável à participação. Dom José de Castro Pinto, por sua vez, demonstrou hesitação e não compareceu à passeata.

Na reunião, foi elaborado um manifesto pautado em quatro pontos principais:

1 — Considerando que os passos dados para a reforma educacional não satisfazem às verdadeiras aspirações dos que compreendem e sofrem os problemas da educação; 2 — a negativa da libertação dos presos revela a manutenção da repressão às manifestações da opinião; 3 — que continuam existindo em setores governamentais atitudes que desencorajam um entendimento franco e sincero não só de estudantes, mas também do povo em geral; 4 — que nós, como pastores a serviço do povo que sofre desesperançado a opressão da incultura, da fome, do desemprego, da política salarial, da redução progressiva das garantias individuais (Art. 150 da Constituição Federal) [...] (Clero..., 1968, p. 5).

A análise dos trechos do manifesto permite identificar a relevância das questões destacadas, que se mostram pertinentes e continuamente atuais. O texto revela não apenas uma crítica incisiva às reformas educacionais propostas pelo regime – voltadas à alienação dos estudantes e à valorização da formação técnica em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano –, mas também um posicionamento político e pedagógico consistente. Além disso, o manifesto convoca os cidadãos a se engajarem ativamente. O documento ressalta a inexistência de um diálogo eficaz entre as autoridades, os estudantes e os demais segmentos da população, alertando para o fato de que, sem a participação ativa da comunidade, os objetivos das políticas públicas educacionais se esvaziam de sentido, tornando-se meras formalidades, distante de suas necessidades reais.

Ali, o chamado por uma mudança na postura do governo torna-se evidente. A mudança exigida deveria se materializar no diálogo e na inclusão, em vez da repressão constante e do cerceamento da liberdade de expressão que assombravam

o período e barravam o progresso democrático. Assim, o manifesto não se limitava a criticar os militares, mas também servia como um apelo à reflexão sobre as estruturas que sustentavam a sociedade. O texto convida os indivíduos a lutarem para ter voz, reverberando um clamor por justiça, participação e liberdade. As pautas defendidas acabaram por aproximar os religiosos da ideologia comunista, tornando-os alvos de perseguição por parte dos militares.

Quando finalizado, o documento foi enviado à Cúria Metropolitana para aprovação, que não aconteceu. Mesmo assim, o grupo decidiu se juntar a outros membros eclesiais (padres e freiras) em apoio ao movimento estudantil. O Padre João Batista, que à época integrava a “Comissão dos 100 mil”, deixou claro que a posição desses religiosos não era oficial. Dom José de Castro Pinto, em nota ao periódico, reafirmou a informação, alegando que não concordava

[...] com o caráter político que os organizadores anunciaram que ela [a passeata] iria ter” (D. José..., 1968, p. 5) e disse ainda que “[...] a limitação da organização do movimento a apenas um pequeno grupo, quando deveriam estar representadas todas as classes que participam dele, foi outro motivo da falta de apoio oficial do clero (D. José..., 1968, p. 5).

A Cúria também se posicionou, alertando:

1 — que não houve participação oficial do clero à passeata programada para esta manhã; 2 — que tão pouco houve nota oficial desta Cúria, único órgão autorizado a falar oficialmente em nome das autoridades eclesiais; 3 — que a nota divulgada não tem assinatura do Vigário-geral, mas representa o pensamento dos sacerdotes religiosos que a assinaram, após comunicação feita ao Vigário-geral; 4 — que os signatários não tiveram em mente elaborar uma nota oficial, nem mesmo falar em nome do clero por não sentirem em número suficiente para um mínimo de representatividade, segundo a sua declaração ao Vigário-geral (D. José..., 1968, p. 5).

A partir dos trechos podemos afirmar que houve, de fato, um apoio individual de membros da Igreja. Tais ações tiveram um impacto positivo em diversas causas, contribuindo para a transformação social e a luta contra a violência do regime. Por outro lado, fica aparente a relutância da instituição em adotar uma posição oficial diante de assuntos que polarizavam a sociedade. A Igreja buscava manter uma certa neutralidade em sua postura para não comprometer os privilégios até então concedidos a ela. A alta hierarquia da Igreja frequentemente restringiu suas atividades em épocas de crises para evitar eventuais conflitos políticos.

No cenário da época, era aguardada uma manifestação da Igreja que

oferecesse apoio e orientação aos estudantes que enfrentavam a forças armadas. Contudo, essa solidariedade não se concretizou de forma significativa, e apenas um segmento dos religiosos, a vertente mais progressista, optou por contrariar os militares e aliar-se aos rebeldes. A alta cúpula não teve a ousadia necessária para enfrentar situações adversas. Temendo represálias, preferiu aparentar neutralidade ao invés de lutar em defesa dos direitos humanos, da justiça social e da solidariedade.

O Vigário-geral Dom José de Castro Pinto, no entanto, sinaliza que a liberação dos presos poderia ter evitado a realização da passeata, já que era uma das condições principais para a não ação do movimento. Ele ressaltou que “a nossa participação foi sempre de apoio às reivindicações justas, para melhorar as condições do povo, corrigir as injustiças, como as prisões arbitrárias, mas não de apoio à política” (D. José..., 1968, p. 5). Como se posicionar-se a favor dessas causas não fossem atos políticos. Além disso, ele opinou sobre as manifestações de rua, alegando que “não me parece oportuna a insistência com marchas de rua, porque prejudicam parte da população, que tem suas atividades interrompidas”. E conclui a sua fala dizendo:

o objetivo da passeata de alertar e conscientizar o povo, já foi conseguido, e agora deve-se partir para as soluções que se conseguem não nas ruas, mas nas mesas de trabalho, com estudo e planejamento de medidas capazes de resolver problemas. Nesse plano pretendemos continuar a apoiar as reivindicações dos estudantes (D. José..., 1968, p. 7).

Essas declarações nos permitem concluir que o Vigário-geral do Rio apoiava as reivindicações e manifestava solidariedade aos estudantes. No entanto, como representante da Igreja, o suporte às manifestações deveria ser dado de maneira discreta e cautelosa, evitando causar confrontos com os militares. Nota-se também que, apesar de não haver um apoio formal da alta hierarquia da Igreja à participação dos religiosos nos protestos de 1968, havia uma certa tolerância para que os religiosos expressassem suas opiniões individuais, ou seja, extraoficialmente. É importante também destacar que, na época, as ruas cariocas tornaram cenários de manifestações.

O segundo episódio envolvendo os religiosos do Colégio Santo Inácio aconteceu no domingo, dia 14 de julho de 1968, porém a notícia só foi publicada no Jornal do Brasil na terça-feira, dia 16 de julho daquele ano. A manchete dizia

“Membros da FTP⁴¹ se dizem agredidos por esquerdistas liderados por religiosos”.

Figura 14: Reportagem publicada em 16 de julho de 1968

Membros da FTP se dizem agredidos por esquerdistas liderados por religiosos

Membros da Sociedade Brasileira de Defesa da Família, Tradição e Propriedade estiveram ontem no JB para protestar contra a “agressão sofrida por parte de grupos esquerdistas exaltados”, quando distribuíam panfletos nas imediações da Igreja do Colégio Santo Inácio, domingo. Incidentes idênticos ocorreram no dia 30 de junho, naquele local.

Em comunicado distribuído aos jornais, a FTP denunciou o espancamento do médico Luis Moreira Duncan e dos engenheiros Nelson Ribeiro Fragelli e Fernando Cavalcanti, que, com outros membros da entidade, “empreenderam vigorosa reação, expulsando os arruaceiros, insuflados pelo padre Antônio Carlos de Almeida Angelin”.

A AGRESSÃO

Diz o comunicado que elementos da Sociedade Brasileira de Defesa da Família, Tradição e Propriedade se encontravam, domingo passado, nas imediações da Igreja do Colégio Santo Inácio, a uma distância mínima de 20 metros, distribuindo folhetos com a cópia da carta que o professor Plínio Correia de Oliveira, Presidente da entidade, escreveu a D. Hélder Câmara, a respeito do “documento subversivo do Padre Comblin.”

“Apesar da distribuição estar sendo feita de maneira ordeira e com grande apoio popular — prossegue o comunicado —, grupos esquerdistas exaltados, saídos das dependências do prédio da Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas, insuflados pelo padre Antônio Carlos de Almeida Angelin, iniciaram provocações, gritando, em coro, “fascistas”, e proferindo palavras obscenas.”

Acrescenta o comunicado da FTP que, “devido à vigorosa reação dos membros da entidade que se encontravam no local, os arruaceiros foram expulsos e se refugiaram novamente no interior do prédio da Associação.”

Depois de dizer que o ocorrido na manhã de domingo último “constitui lamentável repetição das agressões que baderneiros progressistas, procedentes do prédio vizinho à Igreja de Santo Inácio, efetuaram contra elementos da FTP no último dia 30 de junho”, o comunicado acentua que “os baderneiros do progressismo provaram sua inteira ausência de respeito à livre manifestação de opinião assegurada pela Constituição Federal”.

— Na Rua São Clemente, que imaginam ser feudo seu, já querem fazer vigorar a ditadura esquerdista tirânica, preconizada pelo padre Comblin — conclui o comunicado.

Fonte: Membros... (1968, p. 7).

Os membros da Sociedade Brasileira de Defesa da Família, Tradição e Propriedade (FTP) foram até o veículo de imprensa citado para manifestar seu repúdio às agressões sofridas por eles pelos “grupos de esquerdistas exaltados”.

⁴¹ Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (FTP), organização conservadora, criada em 1960, fundamentada nos tradicionais valores católicos.

Segundo o relato dos participantes da FTP, as agressões começaram quando eles estavam distribuindo panfletos nos arredores da igreja do Colégio Santo Inácio, a uma distância de 20 metros, e que não havia sido a primeira vez que teriam sido “vítimas” de violência no local, pois também teriam sido atacados em 30 de junho do mesmo ano. De acordo com a nota, o médico Luis Moreira Duncan e dois engenheiros, Nélson Ribeiro Fragelli e Fernando Cavalcanti, foram espancados e os arruaceiros expulsos do local onde ocorria a manifestação dita pacífica.

De acordo com os integrantes, o conteúdo do folheto era uma cópia da carta que o professor Plínio Correia de Oliveira, presidente da FTP, escreveu, direcionada a Dom Hélder Câmara⁴², então Arcebispo de Olinda e Recife, “a respeito do documento subversivo do Padre Comblín”⁴³ e que,

apesar da distribuição estar sendo feita de maneira ordeira e com grande apoio popular — prossegue o comunicado —, grupos esquerdistas exaltados, saídos das dependências do prédio da Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas, insuflados pelo padre Antônio Carlos de Almeida Angelin [diretor do Colégio Santo Inácio], iniciaram provocações, gritando em coro, “fascistas”, e proferindo palavras obscenas (Membros..., 1968, p. 7).

E acrescenta ainda: “devido à vigorosa reação dos membros da entidade que se encontravam no local, os arruaceiros foram expulsos e se refugiaram novamente no interior do prédio da Associação” (Membros..., 1968, p. 7). Ressaltou-se que “os baderneiros do progressismo provaram sua inteira ausência de respeito à livre manifestação de opinião assegurada pela Constituição Federal” (Membros..., 1968,

⁴² Filho de uma tradicional família de Fortaleza, Helder Pessoa Câmara nasceu em 1909. Na adolescência ingressou no Seminário da Prainha, onde iniciou sua preparação para a vida eclesiástica. Na década de 1930, ordenou-se sacerdote, logo foi convidado por Plínio Salgado a integrar a Ação Integralista Brasileira (AIB), passando a ser seu principal propagandista no Ceará. Anos mais tarde, já convertido ao clero progressista, dizia que sua militância integralista fora um “pecado de juventude”. Em 1936, transferiu-se para o Rio de Janeiro. Em 1952, D. Helder ajudou a fundar a CNBB e assumiu a sua direção. No período da ditadura civil-militar, suas declarações em favor dos mais pobres e contra as injustiças sociais e a ditadura na defesa dos direitos humanos acabaram dando a ele a fama de “arcebispo vermelho” e de “comunista”. Por conta disso, se tornou um dos religiosos mais perseguido pelos militares (Godoy, 2020).

⁴³ “Em 1968, o Pe. Comblin, então professor no Instituto Teológico do Recife, tornou-se tristemente célebre no Brasil, quando um documento de sua lavra, não destinado à publicidade, caiu nas mãos da grande imprensa brasileira. Até hoje não se sabe de que modo isso se deu. Porém, uma vez conhecido, estremeceu a opinião pública. Tratava-se de estudo reservado, que deveria servir de subsídio à Conferência do Celam, realizada em Medellín naquele mesmo ano. Em linguagem clara e sem rodeios, o Pe. Comblin preconizava, como meios válidos para derrubar as estruturas sociais vigentes, a revolução na Igreja, a subversão de todos os poderes constituídos no País: a derrubada do Governo, a dissolução das Forças Armadas, a instituição de uma ditadura socialista férrea, esteada em tribunais de exceção, e aparelhada para reduzir ao silêncio — pelo terror — os descontentes” (Padre..., 2017, n. p.).

p. 7). A matéria é fechada com o seguinte trecho “— na rua São Clemente, que imaginam ser feudo seu, já querem fazer vigorar a ditadura esquerdista tirânica, preconizada pelo padre Comblin” (Membros..., 1968, p. 7).

Os trechos se tornaram importantes para a pesquisa porque confirmam a hipótese de que parte dos religiosos jesuítas do Colégio eram progressistas, ligados a questões de cunho mais social e democrático. Além disso, evidenciam que se tratava de uma ordem ativa e militante. Também nos permitem perceber a influência política exercida pelos sacerdotes para além do âmbito educacional, no bairro de Botafogo.

As acusações nas manchetes que pesavam sobre o padre e seus colaboradores eram tendenciosas, mas, ao mesmo tempo, buscavam evidenciar que se tratava de um coletivo que conspirava contra o regime e que agia sob a assessoria da igreja pertencente à Companhia de Jesus. Destacam-se expressões como: “agredidos por esquerdistas liderados por religiosos”, “os baderneiros do progressismo” e “grupos esquerdistas exaltados”, o que demonstra que tais frases foram *selecionadas* durante a entrevista para retratar o grupo como subversivo, tornando-os alvos de investigações militares.

Figura 15: Notícia publicada em 17 de julho de 1968

Pe. Angelim desmente TFP e acusa manifestantes de atentado à honra dos fiéis

O Diretor do Colégio Santo Inácio, padre Antônio Carlos Angelim, esteve ontem no JB para desmentir as declarações de integrantes da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade sobre os incidentes ocorridos domingo pela manhã, na porta da igreja de Santo Inácio, afirmando que "o grupo da TFP agrediu violentamente a honra e o sentimento democrático dos fiéis".

Disse o padre Angelim que as provocações feitas pelo grupo da TFP — cerca de 50 pessoas — começaram por volta das 10 horas, quando os manifestantes "postaram-se diante da porta da igreja, com estandartes e megafones, atrapalhando as missas que se celebravam em atendimento aos fiéis, estando presente à igreja o próprio Presidente da República".

COMO COMEÇOU

Disse o padre que o grupo da TFP chegou à porta da igreja e, com megafones, começou a declarar que "a TFP salva a população ordeira de Botafogo". "A TFP veio aqui mais uma vez porque não pode tolerar que a Rua São Clemente seja feudo de arruaceiros e baderneiros". "A TFP acusa o padre subversivo", referindo-se ao padre Comblin.

— Esta situação se manteve até por volta das 11h30m, quando os populares que se encontravam nas imediações, vendo um menor ser agredido por membros da TFP, foram defendê-lo, originando-se o conflito. Do conflito saíram feridos o menor, Luis Moreira Duncan, da TFP e Fernando Cavalcanti, um popular, levados para o Hospital Miguel Couto. No hospital, os integrantes da TFP prestaram depoimento ao policial de dia, afirmando que os frequentadores da igreja estavam premeditadamente contra eles. Ao saber disso, fui à Delegacia espontaneamente para apresentar minha queixa — informou o padre Angelim.

O DOPS acha que o padre, deu licença para a manifestação da TFP na porta da igreja Santo Inácio, vai abrir inquérito, "dando ao incidente um caráter tipicamente político, como é desejo da TFP".

DESMENTIDO

É o seguinte, na íntegra, o desmentido do padre Angelim: "A respeito da nota da TFP, publicada no JORNAL DO BRASIL de terça-feira, 16-7-68, página 7, o padre Antônio Carlos Angelim faz as seguintes retificações:

1) O grupo da TFP não procedeu pacificamente. Agrediu violentamente a honra e o

sentimento democrático dos fiéis que frequentam a igreja do Colégio Santo Inácio, proferindo através de megafones calúnias e mentiras, tais como: "Vamos varrer o lixo dessa igreja", "Lugar de comunistas é no lixo", etc.

2) Postaram-se diante da porta da igreja com estandartes e megafones atrapalhando as missas que se celebravam em atendimento aos fiéis, estando presente o próprio Presidente da República;

3) A população que frequenta a igreja e o colégio sempre foi ordeira. A desordem só começou quando os baderneiros da TFP aqui apareceram, provocando os transeuntes;

4) Deve ficar bem caracterizado que, se a TFP é anti-comunista (será que o é?) por que a ela se opuseram em legítima defesa de sua honra, não são nem comunistas, nem esquerdistas, nem subversivos, nem arruaceiros. Se eles têm o "direito" de nos atacar, cabemos o direito de defender nossa honra e nosso sentimento democrático;

5) O grupo numeroso da TFP, portando estandartes, megafones e vassouras, agiu ilegalmente, pois existe portaria governamental proibindo tal tipo de manifestação. Tanto mais que atrapalharam o trânsito de veículos e ocupando a calçada impediram a passagem dos pedestres. Estranho que o DOPS tenha permitido isto;

6) Em momento algum insulfei ou liderei esquerdistas. Pelo contrário. Quando os populares e alunos saíram com os paus e pedras fui impedi-los juntamente com dois guardas. E eles atenderam nosso pedido;

7) Se quiser implantar a monarquia no Brasil não for subversão da atual ordem e do atual regime, não sei mais o que seja subversão".

Fonte: Pe. Angelim... (1968, p. 7).

Em relação ao texto acima, o cabeçalho da capa do jornal dizia: "Pe. Angelim desmente TFP e acusa manifestantes de atentado à honra dos fiéis"⁴⁴. O diretor do Colégio Santo Inácio, Padre Antônio Carlos Angelim, foi até o Jornal do Brasil desmentir as declarações dos integrantes da FTP sobre os incidentes ocorridos no domingo na rua São Clemente. Segundo o diretor, cerca de 50 pessoas, por volta

⁴⁴ Na matéria, suspeitamos que houve um engano de digitação, já que a sigla adequada seria FTP (Família, Tradição e Propriedade). Contudo, decidimos não realizar a correção ao ressaltarmos as partes da reportagem.

das 10 horas da manhã, “postaram-se diante da porta da igreja, com estandartes e megafones, atrapalhando as missas que se celebravam em atendimento aos féis, estando presente à igreja o próprio Presidente da República [Artur da Costa e Silva]” (Pe. Angelim, 1968, p. 7) e que esbravejavam: “a TFP veio aqui mais uma vez porque não pode tolerar que a rua São Clemente seja feudo de arruaceiros e baderneiros”⁴⁵. Continua: “a TFP acusa o padre subversivo referindo-se ao padre Comblin”⁴⁶. Ainda de acordo com o padre, as manifestações se alargaram até por volta das 11h30m, quando um grupo de populares que se encontravam nos arredores, ao presenciarem um menor ser agredido pelos membros da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, foram defendê-lo, dando início aos conflitos.

O Padre Angelim confirma que o menor, Luis Moreira Duncan (FTP) e Fernando Cavalcanti (Popular) saíram feridos do confronto e foram encaminhados para o hospital público Miguel Couto. Além disso, ele diz que os integrantes da FTP aproveitaram a presença do policial no hospital para prestar queixa, “afirmando que os frequentadores da Igreja estavam premeditadamente contra eles”. Assim que tomou ciência, o padre jesuíta se dirigiu espontaneamente à delegacia para prestar esclarecimentos sobre os fatos.

1) o grupo da TFP não procedeu pacificamente. Agrediu violentamente a honra e o sentimento democrático dos fiéis que frequentam a Igreja do Colégio Santo Inácio, proferindo através de megafones calúnias e mentiras, tais como: “Vamos varrer o lixo dessa Igreja”, “Lugar de comunistas é no lixo”, etc. Postaram-se diante da porta da igreja, com estandartes e megafones, atrapalhando as missas que se celebravam em atendimento aos féis estando presente na igreja o próprio Presidente da República” (Artur da Costa e Silva); 2) Postaram-se diante da porta da igreja, com estandartes e megafones, atrapalhando as missas que se celebravam em atendimento aos féis, estando presente à igreja o próprio Presidente da República; 3) A população que frequenta a Igreja e o colégio sempre foi ordeira. A desordem só começou quando os baderneiros da TFP aqui apareceram, provocando os transeuntes; 4) Deve ficar bem caracterizado que, se a TFP é anti-comunista (será que o é?) por que a ela se opuseram em legítima defesa de sua honra, não são nem comunistas, nem esquerdistas, nem subversivos, nem arruaceiros. Se eles têm o “direito” de nos atacar, cabe-nos o direito de defender nossa honra e nosso sentimento democrático; 5) O grupo numeroso da TFP, portando estandartes, megafones e vassouras, agiu ilegalmente, pois existe portaria governamental proibindo tal tipo de manifestação. Tanto mais que atrapalharam o trânsito de veículos e ocupando a calçada impediram a passagem dos pedestres. Estranho que o DOPS [Departamento de Ordem Política e Social] tenha permitido isto; 6) Em momento algum insuflei ou liderei esquerdistas. Pelo contrário. Quando os populares e alunos saíram com os paus e pedras fui impedi-los juntamente com dois guardas. E eles atenderam nosso pedido; 7) Se querer implantar a monarquia no Brasil não for subversão da atual ordem e do atual regime, não sei mais o que é subversão (Pe. Angelim..., 1968, p. 7).

⁴⁵ Ibid., p. 7

⁴⁶ Ibid. p. 7

O diretor da instituição escolar expressa nos trechos apresentados sua revolta com a conduta dos integrantes da FTP e a postura pacífica dos militares diante das irregularidades cometidas pelo movimento. Durante seu discurso, fez uso de ironias, questionando, por exemplo, como o DOPS permitiu que a portaria governamental fosse desrespeitada pelo grupo da FTP e levantou dúvidas quanto ao caráter anticomunista da entidade. Deixa claro que atitudes violentas não seriam toleradas pacificamente, em defesa da honra e do sentimento democrático, destacando que estava do lado oposto dessa luta.

Da mesma forma que os integrantes da Sociedade Brasileira de Defesa da Família, Tradição e Propriedade (FTP) escolheram cuidadosamente suas palavras para acusar os inicianos e os seus aliados, o Padre Angelim empregou táticas semelhantes ao conceder a entrevista. Ao se referir a “os baderneiros da TFP”, ele insinuou em seu depoimento que os membros da FTP apresentavam comportamentos imorais e desconsideravam tanto a Igreja e seus fiéis quanto as forças armadas.

4.4 O Padre Progressista da Companhia de Jesus

O Pe. Antônio Carlos de Almeida Angelim, brasileiro, nascido no dia 16 de dezembro de 1932, foi ordenado pela Companhia de Jesus no dia 11 de junho de 1961. Entre 1967 e 1971, segundo fontes da imprensa⁴⁷, ele atuou como diretor do Colégio Santo Inácio. Durante sua administração, comprometeu-se com a expansão da educação para os menos favorecidos, especialmente o ensino de 2º grau que, como vimos, na época era bastante elitizado. Defendeu também a educação mista no colégio de Botafogo. Em vários momentos, uniu-se a outros membros religiosos e aos estudantes em acontecimentos político-estudantis em prol de uma educação democrática. Também se opôs às reformas educacionais e lutou pelo fim da repressão do regime militar. Em razão de suas ações, foi monitorado, obrigado a depor no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e preso dentro das dependências do colégio no ano de 1971.

A produção das informações que incriminavam o Padre Angelim foi

⁴⁷ O Colégio e nem a rede jesuítica nos forneceu informações a respeito do sacerdote.

coordenada pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) do regime. Entre os documentos analisados, destacam-se aqueles elaborados pelo Centro de Informações do Exército (CIE) e pelo Centro de Informações da Marinha (Cenimar). Conforme vimos, esses centros não se restringiram à espionagem, mas também participavam de “operações de segurança”, envolvendo prisões e interrogatórios. Ao longo do capítulo, ficará evidente que o padre foi monitorado e as atividades realizadas no Colégio, durante sua gestão como diretor, também estavam sob supervisão. Os documentos produzidos sobre a instituição e o padre receberam a classificação de sigilo: “confidencial” ou “secreto”.

Angelim passou a ser alvo de investigação a partir de 1968, quando já ocupava o cargo de diretor do Colégio Santo Inácio, em razão de sua participação na Passeata dos Cem Mil. Continuou sendo investigado nos anos seguintes por ter abrigado, no colégio, um integrante da Ação Popular⁴⁸, além de ter sido delatado por Ermelindo Dias Paixão e Henrique Otaviano de Moraes Behrens, em razão de seu suposto envolvimento em atividades consideradas subversivas. Além disso, ele mantinha relacionamentos com outras figuras religiosas também perseguidas, como D. Hélder Câmara, que se posicionava a favor da democracia.

O documento confidencial nº 1258/71, elaborado pela Agência do Rio de Janeiro do Serviço Nacional de Informações e disponível na íntegra no Anexo 1 desta tese, apresenta uma descrição minuciosa das atividades em que o Padre Angelim esteve envolvido no final da década de 1960 – eventos que culminaram em sua prisão. A análise do relatório revela o esforço sistemático dos membros da comissão em rotulá-lo como subversivo. Para isso, lançaram mão repetidamente da expressão ‘marginado’, termo recorrente nas acusações formuladas. As passagens entre aspas no próximo parágrafo são transcrições literais desse documento.

O relator inicia o relatório destacando que no dia 17 de maio de 1968 “O marginado figura em uma relação de religiosos que tiveram ativa participação nos acontecimentos político-estudantis, ocorridos no país”. Em 01 de agosto de 1968, o

⁴⁸ A Ação Popular foi uma organização de esquerda formada em 1962. Originada de uma ruptura entre militantes ligados aos movimentos de leigos da Igreja Católica e a sua hierarquia, que não aceitava a participação deles em atividades políticas. Sendo assim, militantes oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Independente Católica (JIC), a partir de uma tomada de conscientização política deixaram de lado as práticas assistencialistas para realizarem atividades junto às massas, cada vez mais integrados à vida da população mais pobre do país (Dias, 2012).

relatório disserta que “O marginado participou de uma reunião de professores comunistas no Colégio Santo Inácio, no dia 27.06.68”. Já em 03 de dezembro de 1968,

Os padres Moacin C. Mesquita e o Antônio Carlos Almeida Angelim, reitor e diretor do Colégio Santo Inácio, confirmaram que deram emprego ao integrante da Ação Popular Ermelindo Dias Paixão, mas que ele fugiu do Colégio em junho último, levando cerca de NCr\$ 3 mil. Os dirigentes do Colégio Santo Inácio, que prestaram declarações no DOPS, como testemunhas, disseram também que desconfiavam de certas atividades de ERMELINDO fora do Colégio, mas que não as relacionavam com o movimento estudantil, embora soubesse, que ele participou da chamada “Passeata dos Cem Mil”, fugindo dias depois com o dinheiro”. No dia 28 de janeiro de 1969, “Foi citado no depoimento prestado por ERMELINDO DIAS PAIXÃO, em Ago/68 como elemento envolvido em atividades subversivas.

Em 17 de dezembro de 1969,

o marginado consta de um esboço elaborado pela SI/DC/DPF, relativo à “Ação Política do Clero no Brasil”, como dirigente de todas as ações do AP, na GB, recebendo de D. HÉLDER, Pe. Vaz e Pe. MESQUITA, instruções de agitação e ajuda financeira para manter a si os movimentos insurrecionais”. Em 10 de setembro de 1970 “O marginado foi citado no depoimento prestado pelo ex-marinheiro JOSÉ VITÓRIO MOTA DA SILVA, no quartel General Regional da 4ª RM como elemento vinculado a um plano de conscientização de massa, que tinha por objetivo a tomada do poder por meio de voto livre.

O primeiro aspecto que devemos perceber nas passagens acima é que elas foram escritas por mais de um relator com a intenção de incriminar o acusado. Para tanto, os agentes utilizaram a técnica de reiteração: anotaram todas as ações do padre pelo período de quase quatro anos, os elementos reiterados poderiam condená-lo por “subversão” ou por conspirar contra o regime. Dessa maneira, as informações ligam o padre ao movimento estudantil, a reuniões que buscavam derrubar o governo, ao partido da Ação Popular (AP) e lançaram dúvidas sobre a sua moralidade. O documento inclui uma reportagem do Jornal do Brasil que relata o envolvimento do padre na fuga do Ermelindo Dias Paixão, que estava sendo caçado pelo regime. Com isso, queremos mostrar também que fontes diversas eram anexadas ao processo com o intuito de fortalecer as evidências para a condenação.

Acreditamos que, em razão da estreita relação entre o Estado e a Igreja, tornava-se fundamental reunir o maior número possível de evidências que legitimassem a prisão do sacerdote, evitando assim quaisquer rebeliões contra essa ação.

4.4.1 As reuniões “subversivas” do colégio

O Documento Confidencial do Ministério do Exército nº 201/72/s.102/s3, que trata a respeito das atividades dos Jesuítas e traz no seu corpo informações sobre o Colégio Santo Inácio, nos confirma a participação do Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim na direção escolar e o seu envolvimento com atividades ditas “subversivas” na cidade, no seguinte trecho:

Província do RIO DE JANEIRO (GB)- Funcionaria o Colégio SANTO INÁCIO (Rua SÃO CLEMENTE - BOTAFOGO), sob a direção dos Padres MAURICIO REFFLER, LUIZ DA SILVEIRA D'ELBOUX, GUY RUFFIES e ANGELIM (Os dois últimos estiveram envolvidos em atividades subversivas 1968). Inicialmente, os ex-integrantes dos Cursilhos seriam aproveitados a PUC (Universidade Católica) também integraria o esquema traçado, através de debates filosóficos a serem realizados mensalmente, com a participação dos filhos de elementos de expressão do mundo político, militar, social, comercial e indústria (Brasil, 1971).

No destaque, podemos perceber a preocupação do relator com o envolvimento dos padres em debates filosóficos nas instituições de ensino pertencentes à ordem dos jesuítas: o Colégio e a universidade. No trecho acima, o agente dá a entender que a finalidade da formação era educar os filhos da elite, buscando evidenciar que os espaços educacionais eram terrenos férteis para a doutrinação e imputação de valores contrários ao regime. Sabemos que o verdadeiro valor dos debates filosóficos reside na capacidade de formar cidadãos livres, conscientes e aptos a dialogar respeitosamente com a diversidade do mundo. Dessa maneira, a educação deve ser um refúgio para a livre manifestação do pensamento e o questionamento de conceitos, onde cada visão e ideia deve ser valorizada. Contudo, após 1964, qualquer ambiente que se colocasse a favor da pluralidade de ideias teria de lidar com a opressão do regime até que sua completa subjugação fosse alcançada.

No que se refere à posição que os jesuítas deveriam adotar no contexto da ditadura, o Superior Geral determina:

no Colégio SANTO INÁCIO DO RIO DE JANEIRO, teria estado o "MYLO" dos Jesuítas (Papa Negro ou Superior Geral). Conversando com os jesuítas de todo o BRASIL, declarou que os padres precisavam dedicar-se mais as coisas da Igreja, já que o Estado, constantemente ameaçava as bases da Igreja. Afirmando ser a Igreja e o Estado os dois grupos sociais mais avançados, mas combatidos incessantemente, devem por isso caminhar lado a lado, completando-se mutuamente, entretanto, isto não tem acontecido, porque as divergências se iniciam dentro da própria Igreja e do

Estado. O primeiro passo a ser dado na nova dinâmica, é a reconquista dos jovens para a Igreja, ensinando-os e treinando-os para serem líderes.

Continuando, o “MYLO” asseverou que a Igreja não pode mais ser maltratada e vilipendiada, mas para tanto, faz-se necessário que haja coragem e conduta sem mácula, ligadas à união vinculada entre Sacerdotes Jesuítas, redentoriatas e seculares, bem como ex-seminaristas aproveitáveis das três organizações (Brasil, 1971).

A partir dos estratos, é possível observar a preocupação dos jesuítas em preservar sua influência no campo político, religioso e social na cidade carioca frente aos novos tempos mais repressores. Os padres Maurício Reffler, Luiz da Silveira D’elboux, Guy Ruffies e Angelim, designados para tal missão, utilizaram novamente o espaço educacional para instruir, conscientizar e atrair os jovens em defesa dos valores da Igreja. Em decorrência disso, foram acusados de promoverem uma intensa doutrinação política entre os alunos e, por isso, tornaram-se alvo de críticas, perseguições e até prisões.

Em 1968, sob a direção do Padre Antônio Carlos de Almeida Angelim, o Colégio Santo Inácio passou a sediar reuniões permanentes que reuniam educadores, militantes, estudantes e sacerdotes para debater os rumos da educação na cidade do Rio de Janeiro. Como consequência, tanto a instituição quanto seus membros se tornaram alvos de investigações por parte do regime.

A primeira reunião registrada pelos militares no Colégio Santo Inácio (**Anexo I**) ocorreu no dia 27/06/1968, no turno da noite. Segundo o documento oficial:

1. – Estiveram reunidos dia 27/06 da corrente noite, no Colégio Santo Inácio, professores comunistas, para a escolha de uma comissão que colherá dados sobre a reforma do ensino e discutirá a própria validade dos atuais conteúdos dos currículos, bem como a eficácia dos métodos usados para a transmissão de conhecimentos.
2. - Presidiu o ato o comunista JOSÉ AMÉRICO DA MOTTA PEÇANHA, professor do Instituto do Filosofia e Ciências Sociais, curso de Filosofia. Ingressou na Cadeira pelas mãos de VIEIRA PINTO. E do esquema de YEDDA LEITE LINHARES.
3. - Participaram os seguintes professores: Padre ADAMO, Padre ANGELIN, MAURICIO SCHILLER, (representante de uma entidade de (Médicos), MARIA YEDDA LEITE LINHARES (bem atuante; é contra o diálogo), HELENA LEVI, CARLOS MATHEUS, JOSÉ CÂNDIDO E HENRIETE AMADO.
4. - O grupo terá reuniões no período de 18 a 22 de julho no Colégio Sion, no Rio.
5. - Nos dias 1 e 2 do julho haverá reuniões no Sacré Coeur de professores dos colégios Católicos, para a elaboração de contribuição ao grupo escolhido.
6. - O grupo de comunistas escolherá, ao que se disse, os representantes do Brasil ao Congresso Interamericano de Ensino, no México, em dezembro. (cf. Anexo I, 1968).

Os primeiros itens chamam atenção por alguns motivos: primeiro, por chamar o corpo docente que participava da reunião de “comunistas”, lançando sobre

eles já uma condenação imediata. Em seguida, por afirmar categoricamente que se tratava de ato comunista. O relator fez questão de mostrar com detalhes o envolvimento de cada professor e o papel que cada um assumiu nas reuniões que aconteciam no ambiente escolar. Nota-se na frase “bem atuante; é contra o diálogo” que o relator usou de sarcasmo. Fosse para intimidar MARIA YEDDA LEITE LINHARES, fosse para enfatizar um comportamento considerado inadequado por parte da professora.

A atmosfera de tensão era tão elevada que integrantes da própria instituição escolar denunciaram algumas dessas reuniões às autoridades, temendo serem considerados apoiadores desse movimento. O que levou à perseguição de certas lideranças mencionadas no inquérito que fala sobre as reuniões no CSI, como foi o caso do Padre Angelim.

O inquérito sinaliza que o Colégio Santo Inácio não era a única instituição escolar a reunir educadores e religiosos para debater os rumos da educação. Esses colégios se mostravam como um espaço aberto a discussões e diálogos, sendo ambientes de valorização do pensamento crítico e local de fomento à cidadania. Esses encontros de educadores não eram meras formalidades para discutir assuntos corriqueiros da educação, mas atos de coragem que desafiavam o governo autoritário e seus projetos políticos educacionais.

No contexto, era imprescindível que os educadores se posicionassem como aliados da qualidade e da liberdade de ensino, empregando seu saber como arma contra a ignorância, a manipulação e adestramento do regime. Vale destacar que os temas discutidos nessas reuniões estavam vinculados às demandas de diversos movimentos estudantis.

Além disso, os agentes associavam essas reivindicações à ideia de infiltração comunista.

De acordo com o documento de Serviço Nacional de informação, nº 76376E/71 (**Anexo II**),

os comunistas infiltrados procuravam, através de doutrinação ideológica sobre os estudantes, incentivar as agitações, explorando os seguintes assuntos: - A Reforma Universitária, em implantação; - O domínio econômico estrangeiro, especialmente o norte-americana através de “slogans” como entreguismo, imperialismo, fome, miséria, desemprego, latifúndio;- Os decretos 477, 464; o ensino pago; o aumento de anuidades; a falta de verbas; - A reorganização da União Nacional dos Estudantes e o Acordo MEC-USAID; e - O aumento de vagas; liberdade de pensamento e o ensino da Educação Moral e cívica (cf. Anexo II).

O registro do Serviço Nacional de Informação, nº 759163/71 (Anexo IV), complementa dizendo que

no que se refere ao conjunto dos religiosos, a penetração comunista ocorria a partir da “utilização de métodos acobertados pelos rótulos de “evangelização e conscientização”. Como resultado, alguns membros do clero conseguiam que as classes trabalhadoras adotassem posturas opositoras ao regime militar e, que não raro, esse grupo recorria a comportamentos violentos. Dessa maneira, tornava-se imprescindível identificar e reprimir as principais lideranças fossem eles professores, padres, estudantes (cf. Anexo IV).

Ademais, o agente de informação destaca a influência política da educação e, principalmente, o papel da elaboração e/ou reforma dos currículos como uma ação subversiva. O relator percebeu que a seleção e definição dos conteúdos possuíam um potencial mobilizador sobre as pessoas. Em tempos de repressão, a colaboração e a capacidade de dialogar com pares sobre o currículo tornaram-se essenciais, não apenas com o intuito de promover uma reforma educacional eficaz, mas também como um exercício de resistência à opressão, por isso várias reuniões foram realizadas no Colégio pelos educadores. Para os professores rotulados como “comunistas”, a educação precisava transcender a simples transmissão de conteúdos e deveria funcionar como um espaço para o cultivo de ideias, com a finalidade de promover a transformação social.

O arquivo do Centro de Informação da Marinha buscou delinear os perfis dos professores que estiveram envolvidos nas reuniões (**Anexo VII**). A partir desse registro, tomamos o conhecimento de que alguns membros do grupo eram docentes do Colégio Santo Inácio do turno da noite, os quais foram separados pelos militares em duas “facções”: o “PCB e o TROTSKISTA”, sendo rotulados como subversivos.

*PCB:

- MARCIOLY MEDEIROS BENTO (talvez fundador da base) atualmente está na FUNARTE e SANTA ÚRSULA.

- LEA GUIMARÃES CARNEIRO DA CUNHA é a substituta de MARCIOLY, tem levado gente do Colégio para atividades junto a favelados.

- SUELY BULHÕES MACHADO MELO, esposa de GUSTAVO LUIS MACHADO MELO e Cunhada de MARCOS MACHADO MELO e MARTO MACHADO MELO (da Faculdade de Agronomia).

- TÂNIA FELICIDADE COSTA OLTVEIRA, casada com ANTÔNIO PRUDENTE DE OLIVEIRA, fez parte de um movimento, para expulsar do Colégio um aluno acusado de ser policial torturador, juntamente com MARINA RIBEIRO

GOMES (freira).

*Outro grupo mais radical, possivelmente TROTSKISTA:

- LUIZ SOARES DULCI, também presidente da Casa do Estudante e ativista da PUC.
- MARCOS FARINA DE SOUZA, também ativista da PUC.
- ELIZABETH GUIMARÃES SILVA, ativista da PUC.
- MIRIAM FÁTIMA REIS.
- ENEIDA DA COSTA RODRIGUES, ex-esposa de SULBRASIL PINTO RODRIGUES, de quem se separou por divergências ideológicas. Realiza em seu apartamento, a Praia de Botafogo, 360, BL-A, 109 andar, reuniões políticas. Abrigou NILSON LUSTOSA E SILVA do PCR, preso em RECIFE. (cf. Anexo VII)

A partir do exposto, podemos notar que o agente de informação classificou e rotulou os professores do Colégio Santo Inácio como comunistas durante um dos períodos mais sombrios da história brasileira, numa tentativa de intimidar os docentes e silenciá-los. Adicionalmente, o relator utiliza o termo “facções” para se referir aos partidos de esquerda que, supostamente, os professores eram filiados, buscando associar a ideia de grupo ao antagônico e marginal. Também é perceptível, a partir dos trechos, que o número de professoras militantes era superior ao dos professores. Alguns deles participaram de movimentos políticos do Colégio e da PUC. As informações acima produzidas eram materiais suficientes para que esses professores enfrentassem interrogatórios, perseguições e prisões.

Este processo revela não apenas a fragilidade de um sistema temeroso a ideologias divergentes, mas também expõe a superficialidade com que se julgou a validade dos docentes que, na verdade, desejavam apenas um debate mais plural sobre a educação e assegurar certos direitos aos alunos.

Os trechos nos fazem refletir sobre como a política pode se infiltrar no ambiente escolar, transformando a sala de aula em um campo político ideológico, onde o medo predomina sobre o diálogo construtivo. A forma como esses educadores foram tratados pelo sistema serve como um alerta poderoso sobre as consequências de uma sociedade que abre mão da liberdade de expressão em prol de um governo mais repressivo.

A luta pela diversidade de pensamento é, portanto, uma batalha contínua, que exige de nós não apenas memória, mas também vigilância e ação para salvaguardar a liberdade de expressão em todos os ambientes. As memórias dessas lutas devem permanecer sempre vivas nas discussões acadêmicas e escolares, para que nunca nos esqueçamos de que a reconquista da liberdade de pensamento se deu ao custo de vidas que foram sacrificadas.

4.4.2

A prisão do Diretor

4.4.2.1

A rede de apoio

Ao nos debruçarmos sobre as reportagens do jornal Correio da Manhã, constatamos que os padres Guy e Angelim foram denunciados, no ano de 1971, por Henrique Otaviano de Moraes Behrens, que pertencia ao Movimento Universitário de Resistência à Ditadura (MURD). O delator afirmou que os padres faziam reuniões no Colégio com pautas marxistas. Por conta disso, o monitoramento dos religiosos foi intensificado pelos militares e, estes, por sua vez, tomaram ciência de que a qualquer instante poderiam ser detidos.

Como resultado, a Igreja passou a enfatizar nas manchetes dos jornais que os padres Guy e Angelim estavam livres. Ao reafirmar a liberdade dos sacerdotes, os religiosos visavam acalmar os ânimos dos católicos mais fervorosos e evidenciar as perseguições enfrentadas por algumas lideranças eclesiais da Igreja. Essa estratégia buscava atrair a atenção não só das autoridades políticas como também de organismos internacionais.

Reportagem – do jornal Correio da Manhã – Rio de Janeiro, 6ª feira, 30 de abril de 1971

Padres jesuítas estão em liberdade.

Os padres Jesuítas, Guy e Angelino, do Colégio Santo Inácio (Rua São Clemente) não estão presos conforme foi noticiado, embora tenham sido apontados por Henrique Otaviano de Moraes Behrens como integrantes de movimento subversivo. A Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB) também desmentiu a prisão dos dois padres, afirmando que “sobre o trabalho que eles desenvolvem no Santo Inácio as nossas referências são as melhores possíveis, principalmente no que se refere ao trabalho de desenvolvimento pessoal e capacitação profissional de mais de mil alunos no curso noturno, gratuitamente. É deste trabalho que damos nosso depoimento positivo” (Correio da manhã, 1971).

Os parágrafos acima indicam os esforços empreendidos pelos religiosos jesuítas para apoiar os padres Angelim e Guy, buscando afastar a possibilidade de prisão e conquistar o apoio popular. O noticiário também visava destacar o empenho dos padres na formação educacional e no desenvolvimento profissional de jovens e adultos que frequentavam o curso noturno do Colégio Santo Inácio. A matéria ainda revela que a iniciativa era ambiciosa, pois contava com mais de mil

alunos. Isso evidenciava o tamanho do projeto e o papel fundamental dos padres como pilares de toda a estrutura.

E a reportagem continua:

As acusações que nos fizemos não são verdadeiras, mas preferimos que as próprias autoridades de segurança divulguem um comunicado desfazendo o mal entendido. Para isso, já entramos em contato com alguns órgãos de segurança, declararam hoje os padres jesuítas Guy Ruffler e Antônio Carlos Angelim, diretores de Religião e Ensino, respectivamente, do Colégio Santo Inácio. Os padres que continuam desempenhando normalmente suas funções foram acusados em nota distribuída na noite de quarta-feira por autoridades federais de Segurança, de cumplicidade com elementos que tentavam agitar os meios estudantis. A acusação das autoridades baseia-se no depoimento do estudante Henrique Octaviano de Moraes Behrens, ligado ao “MURD” e preso recentemente. Indagados se conheciam o estudante, os padres explicaram não poderem afirmar com certeza pois “o Colégio é muito grande, quase 4 mil alunos, e não conseguimos, embora nos esforcemos, lembrar o nome de todos”.

O vice-reitor do Santo Inácio, padre Rodrigues, está convencido que as acusações fazem parte de um “movimento de difamação do colégio”, liderado por pessoas invejosas. Disse que o colégio e os alunos estão à disposição das autoridades credenciadas para responderem qualquer pergunta. “Esse seria o método mais rápido para se acabar com toda essa desinformação”, comentou o vice-reitor. O padre Rodrigues afirmou que ele e os demais padres do colégio desconhecem completamente “essas siglas subversivas” e provou sua ignorância confundindo o “MURD” com “um movimento de extrema direita que acusa as pessoas sem saber realmente quem são”.

“Subversão é claro que existe” comentou padre Rodrigues, “e eu acho realmente que as autoridades precisam evitar os atos de terrorismo. Mas que procurem os responsáveis em outro lugar, pois de toda a cidade, o Colégio Santo Inácio é o local mais improvável de acharem qualquer coisa”. Padre Rodrigues explicou que o trabalho dos dois padres acusados é muito importante; padre Guy, é o coordenador de religião, quanto padre Angelim, é encarregado da coordenação do ensino.

Tanto o reitor, o vice-reitor do Santo Inácio e o provincial dos Jesuítas, padre Veloso, declararam-se “bastante surpresos” com as acusações contra os dois padres. Segundo relatou o vice-reitor, padre Henrique Rodrigues, os jesuítas souberam da acusação pelo rádio na hora do jantar, na noite de quarta-feira. Logo, depois às 8 horas, começaram a chegar ao colégio vários pais de alunos que desejavam prestar solidariedade aos padres acusados. Durante toda a noite, segundo o vice-reitor, o Colégio foi visitado por grande número de amigos do colégio e pais de alunos. Depois de rápida reunião, o reitor do Santo Inácio enviou alguns representantes às estações de rádio e telefonou a diversos jornais pedindo que não publicassem a nota “pois ela é totalmente inverídica, no que se refere às acusações aos dois padres”, depois, comunicaram o ocorrido a D. Eugênio Sales, cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro. (Correio da manhã, 1971).

A partir da análise da reportagem, fica evidente que em um ambiente barulhento e repressor tornava-se necessária a criação de uma rede de apoio composta por pessoas interdependentes, que já eram reconhecidas ou estavam em processo de reconhecimento social e interligados por laços de família, de amizade e de atividade profissional ou política (Elias, 2018). Os padres Guy Ruffler e

Antônio Carlos Angelim puderam contar com uma rede própria, formada pelos jesuítas e funcionários do Colégio, pais de alunos e estudantes.

É fundamental considerar as iniciativas dos inacianos como uma forma de proteção colaborativa. O foco era resguardar os sacerdotes, pleitear justiça e assegurar sua segurança e bem-estar. A proteção coletiva funcionaria como um escudo oferecendo aos investigados suporte emocional e jurídico. A rede desempenhava um papel crucial ao conectar os integrantes da Companhia de Jesus, proporcionando uma defesa mais robusta aos padres acusados, em contraste com a batalha isolada de cada um deles contra jornalistas, militares e civis. A ordem possuía considerável prestígio e influência na cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, é perceptível uma preocupação com as acusações que poderiam prejudicar a reputação da instituição escolar religiosa. Por conta disso, houve um esforço dos inacianos no sentido de impedir que as matérias que incriminavam os padres fossem divulgadas na imprensa e nas rádios.

A terceira matéria que destaca que os padres Guy e Angelim estavam isentos de qualquer restrição.

Reportagem – Jornal Correio da Manhã, 1971:

D. Eugênio visitou clero da Zona Sul

Cerca de 80 religiosos das 25 paróquias do Vicariato Sul estiveram presentes à reunião, inclusive os padres Guy e Angelim do Colégio Santo Inácio

[...] Antes de iniciada a reunião, padre Angelim- um dos que, segundo o noticiário, teria sido preso- disse que, por enquanto, não quer fazer nenhuma declaração, “mas acha que moralmente foi muito prejudicado, além de lamentar que o fato, que não era verdadeiro, tenha sido publicado, pois a direção do Colégio Santo Inácio, sabendo da existência de uma nota oficial sobre o assunto, pediu que nada daquilo fosse noticiado.

A reunião citada contou com a presença dos provinciais jesuítas da América Latina para a posse do Cardeal-Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eugênio Salles e nela estavam presentes os padres monitorados pelos militares. A matéria também nos deixa claro que o pedido dos jesuítas não fora atendido, visto que a imprensa divulgou a prisão dos padres meses antes dela acontecer.

A mídia, principalmente a jornalística, indica entre os fatos da atualidade, “aqueles que devem ser memoráveis no futuro, reinvestindo-os de relevância histórica” (Ribeiro, 2007, p. 7). Mas essa mesma imprensa pode ser vulnerável em regimes políticos mais rigorosos. A manipulação da informação e a proliferação de notícias falsas podem ser percebidas na reportagem que visava sobretudo incriminar

o Padre Angelim e manchar a sua imagem.

O padre em sua resposta lembrou aos leitores a fragilidade das informações veiculadas pela mídia em tempos de grande vigilância e opressão, como os que ele vivia durante a ditadura civil-militar. O trecho mencionado expressa a indignação em relação às “fakes news” que, possivelmente, surgiram com o intuito de impulsionar as vendas ou a pedido dos militares, com a intenção de manchar a imagem do padre diante da sociedade. Esse episódio sublinha a importância de se atentar para a não neutralidade das notícias, entendendo que elas são elaboradas em um contexto onde a informação pode ser facilmente manipulada para servir aos interesses de determinados grupos. Desde os primeiros momentos da ditadura, a imprensa sofreu censura e manipulação. A situação vivida pelo Padre Angelim não era um caso isolado, mas um reflexo contundente das lutas diárias enfrentadas por muitos em busca de provarem a sua inocência ou para que suas narrativas fossem contadas.

4.4.2.2 A prisão

De acordo com o arquivo do Ministério do Interior divisão de segurança e informações N° 22/752/71 de 15 de junho de 1971 (**Anexo III**), os padres Guy e Angelim, do Colégio Santo Inácio foram presos por permitirem a realização, em salas de aula, de reuniões de caráter subversivo para a coordenação de ações de recrutamento no meio estudantil. A prisão teria sido motivada pela delação Henrique Otaviano de Moraes Behrens, membro do Movimento Universitário de Resistência à Ditadura (MURD). Segundo a denúncia de Behrens,

nas assembleias, que tinham lugar semanalmente, as discussões e orientação marxista eram admitidas e delas Guy e Angelino participavam. Ultimamente, por temor à prisão, os padres proibiram as reuniões do grupo - que se intitulava "Comitê Universitário" -. de cujas ligações com organizações terroristas - PCR, VPR, VAR-P, MRT e AIN – estavam a par (Anexo III).

Ainda de acordo com o delator, o Colégio recebia exemplares do jornal *Resistência* que eram distribuídos pela instituição escolar e contava com a colaboração dos padres.

Não encontramos nenhum material que associasse os padres jesuítas as organizações acima citadas. O que nos leva a pensar se não teria sido o delator

Henrique Otaviano de Moraes Behrens forçado a dizer que os padres tinham envolvimento com as organizações de esquerda. Ele também era um investigado e pode ter sofrido coercitividade e tortura durante o seu interrogatório. Questionamos, então, o quanto fidedigno era o testemunho de Henrique Otaviano e se suas declarações não teriam sido manipuladas para incriminar o diretor do Colégio Santo Inácio, além de tentar manchar a reputação da instituição que, desde o início da ditadura se opunha ao regime e as suas políticas educacionais.

Os jesuítas, como vimos, eram a muito tempo rotulados pelos militares e seus simpatizantes como uma ordem de tendência marxista, resultando em um intenso monitoramento de muitos dos seus integrantes e de suas instituições. Embora seu grupo não fosse constituído totalmente por indivíduos com inclinações à esquerda, ideais progressistas faziam parte da Companhia, o que talvez tenha incentivado a criação de cursos noturnos direcionados aos alunos das classes populares. Isso nos leva a questionar se essa dinâmica não teria influenciado a detenção dos padres na cidade carioca, com o objetivo de reprimir a ordem e advertir seus membros sobre o perigo de se associarem as organizações de esquerda. Assim, os sacerdotes Guy e Angelim podem ter sido os escolhidos como intermediários para transmitir a mensagem ao grupo.

Ao refletirmos sobre as pressões que envolveram os projetos educacionais e sociais promovidos pelas instituições religiosas, notamos que a repressão a ideias progressistas transcendeu um mero ataque a uma ideologia; tratava-se de um verdadeiro estrangulamento das possibilidades de transformação social. A opressão exercida pelo regime não apenas colaborou para o silenciamento das vozes que defendiam uma educação mais equitativa e justa, mas também criou um ambiente em que o acesso à educação e ao desenvolvimento das classes populares eram vistos como ameaças ao próprio regime. Dentro desse cenário, o colégio passou a ser entendido como um espaço de resistência à ditadura, congregando lideranças e pensando em diferentes maneiras de ofertar uma educação de qualidade a um número cada vez maior de pessoas de diferentes classes sociais com o intuito de romper a barreira das desigualdades sociais.

O fato é que mesmo com todos os esforços empreendidos pela ordem e com todo o apoio que os religiosos receberam não foram suficientes para conter a prisão e garantir que o Padre Angelim permanecesse à frente da direção da instituição e continuasse a empregar seus esforços no sucesso do curso noturno.

A detenção do Padre Angelim coincidiu com o endurecimento do regime. O início da década de 1970 marca uma fase de severa repressão, tortura e desaparecimentos de indivíduos que se opunham ao governo autoritário. As forças de segurança, como o DOI-CODI⁴⁹, transformaram-se em centros de tortura e repressão de militantes de esquerda, estudantes, religiosos, jornalistas e outros que eram considerados ameaças à ordem. E com a ascensão de Antônio de Pádua Chagas Freitas ao governo do Estado da Guanabara, que prometeu em sua campanha varrer do Estado qualquer resquício de infiltração comunista. No início do seu mandato seus agentes deram início a uma caçada de “subversivos”. Para tanto se infiltraram nas diversas instituições prendendo, matando e torturando aqueles que ousavam a se manifestar contra o seu governo e o regime.

Neste cenário, mesmo a Companhia de Jesus tendo empregado todos os seus esforços e contado com uma ampla rede de apoio – que incluía desde pais de alunos até os próprios estudantes –, isso não foi suficiente para evitar a prisão do sacerdote e garantir sua continuidade à frente da direção da instituição. Devido à prisão, o idealizador do curso noturno não pôde acompanhar a formalização do supletivo de 1º e 2º graus, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Guanabara em 1973.

Defrontado com este cenário, o Pe. Antônio Carlos de Almeida Angelim foi afastado de sua função após ser detido (**Anexo VI**), sendo substituído pelo Padre Antônio da Costa Carvalho. De acordo com os arquivos sigilosos, os quais tivemos acesso, ele também era monitorado pelo regime por adotar posturas tidas como subversivas. Deste modo, é possível inferir, rente às descrições do relatório, que o religioso possuía um extenso histórico de militância, a qual abrangia desde a defesa da reforma agrária até a promoção de uma educação de qualidade, especialmente para as camadas mais carentes da sociedade, tal como o seu sucessor.

⁴⁹ Sistema DOI-Codi, uma das siglas mais assustadoras da época por causa das barbaridades que cometeu. Codi significava “Centro de Operações de Defesa Interna” e DOI “Destacamento de Operações de Informações”. Os Codis faziam planejamento, eram dirigidos pelo chefe do Estado-Maior do Exército da área e compunham-se de representantes do distrito naval, da força aérea, da polícia civil estadual, da Polícia Federal e da agência local do SNI – além do próprio Exército. Os DOIs faziam o “trabalho sujo”, prisões e interrogatórios, durante os quais acontecia a tortura. A atividade principal dos DOIs consistia na prisão e interrogatório de militantes da esquerda. A tortura foi frequentemente utilizada, pois o principal objetivo da repressão era obter informações rapidamente, antes que a prisão fosse descoberta, pois os militantes da esquerda revolucionária desenvolveram um procedimento conhecido como “ponto”, encontros que, se não ocorressem, denunciariam um problema (Fico, 2015).

Segundo o documento do Ministério do Exército, de 1971:

Consta que o padre ANTÔNIO DA COSTA CARVALHO, um dos principais responsáveis pela agitação e invasão de terras do Estado do RIO DE JANEIRO, à época do governo do JOÃO GOULART, fundador do ex- Centro de Treinamento de Líderes Trabalhadores na Agricultura e regimentando lavradores nos municípios fluminenses de PAPUCAIA e CACHOEIRA DE MACACU, com o pretexto de dar assistência social aos mesmos.

Consta ainda que o Pe. Carvalho é atualmente um dos diretores do Colégio Santo Inácio e gozava de relevante prestígio junto à agência do SNI do extinto Estado da Guanabara.

No geral, o relatório do Serviço Nacional de Informações nº 052/116/ARJ/ 80 (**Anexo V**) faz um apanhado histórico do padre. Devido à sua extensão, que conta com cinco páginas, apresentaremos aqui apenas os trechos que guardam uma relação estreita com o Colégio, mas a versão completa do documento será anexada a esta tese, permitindo que aqueles interessados o examinem futuramente.

O documento traz na numeração 29 a confirmação de que o Padre Carvalho ainda era diretor do Colégio Santo Inácio. Assim, no nº 34 é apresentado o posicionamento do padre frente às investigações que o órgão de informações buscou fazer dentro do Colégio.

Em setembro 1979, prejudicou as investigações realizadas por um Órgão de Informações, que procuravam levantar dados sobre determinados elementos do Colégio Santo Inácio, através de SUELY BILHÕES MACHADO MELO. Na ocasião, durante a entrevista entre SUELY e um agente do Órgão, o padre ANTÔNIO DA COSTA CARVALHO abordou o agente em altas vozes e de maneira pouco cortez, dizendo que ele deveria procurar “os assaltantes e marginais”, em lugar de perseguir “os pobres e inocentes jovens”. Disse, inclusive, que era amigo pessoal do Gen. GOLBERY e não seria a primeira vez que iria procurá-lo a fim de “quebrar o galho” contra os policiais. A atitude do padre CARVALHO foi, claramente, de tentar intimidar os agentes, alardeando sua pseudo-condição de amigo do Gen. GOLBERY (cf. Anexo V).

A apreciação do relatório revela que os relatores analisaram minuciosamente as atividades que consideravam subversivas, as quais teriam sido realizadas pelo novo diretor do Colégio Santo Inácio. Uma das seções também apontam que o Pe. Carvalho tentou obstruir as investigações que os agentes pretendiam conduzir a respeito da professora da instituição escolar, a qual, conforme os documentos já analisados, era apontada pelos militares como uma comunista aliada ao Partido Comunista Brasileiro. Assim, o padre expressou com veemência que naquele ambiente educativo não existiam elementos marginais a serem investigados. Nota-se também que os agentes utilizaram de sarcasmos ao se referir à relação do diretor

com o general do estado. O documento finaliza dizendo que os agentes se sentiram intimidados com as declarações do diretor ao se colocar na condição de amigo do General Golbery.

Diante dessa riqueza de informações, conjecturamos que a prisão do sacerdote naqueles tempos de intensa repressão só não aconteceu tal como a do Angelim porque o Pe. Carvalho possuía uma significativa influência junto à agência do SNI do extinto estado da Guanabara e mantinha uma boa relação com o General Golbery, a quem se referia como amigo. Ele também cultivava boas relações com certos políticos do Estado, o que provavelmente ajudou a assegurar a sua permanência na posição de liderança do colégio de 1971 a 1979. Isso significa que ele participou ativamente de todas as transformações ocorridas no curso supletivo noturno e também na ocasião de sua formalização. O que nos faz reafirmar que o grupo que esteve à frente da direção do Colégio Santo Inácio pertencia a uma ala mais progressista, a qual lutava por mudanças buscando integrar a reflexão teológica com a ação social.

4.4.3

O curso supletivo como local de resistência

O Pe. Angelim foi um dos idealizadores do curso supletivo noturno do Colégio Santo Inácio e, durante sua gestão, a instituição passou a ter uma abordagem mais popular. Anteriormente ao curso noturno, somente uma parcela pequena de bolsistas e a elite tinham acesso à escola. O padre, um progressista, acreditava ser importante proporcionar acesso a diferentes níveis de educação para os diversos segmentos da sociedade. Não bastava ofertar apenas a alfabetização e a instrução de primeiro grau, era fundamental dar acesso também ao ensino de 2º grau, permitindo que os alunos do contraturno tivessem condições de ingressar no nível superior. Dessa forma, a disponibilização do 2º grau para os menos favorecidos tornava-se também um ato de resistência a uma política educacional excludente que marginalizava grande parte da população brasileira. Outro legado que ele deixou foi a permissão da educação mista em todos os níveis e turnos. Todas essas pautas puderam ser implementadas devido à presença, na Ordem, de um grupo significativo de religiosos que apoiavam as transformações, assim como de um corpo docente militante a favor de uma educação democrática e reparadora das desigualdades sociais.

Assim, o curso noturno era um lugar de resistência. E, conforme vimos, foi alvo de investigações. Não apenas por contar com a direção de padres vistos como subversivos pelos militares, mas também por atender a uma classe popular e ter vários professores engajados na luta contra a ditadura e os projetos educacionais promovidos pelo governo. Isso é evidenciado em um documento confidencial do Centro de Informações da Marinha: “o Colégio SANTO INÁCIO, do RIO DE JANEIRO/RJ, possui um curso noturno, gratuito, que é frequentado por gente humilde; vários professores desse curso formam uma base subversiva” (Brasil, 1978).

No relatório da investigação, as expressões “gente humilde” e “gratuito” chamam atenção. A princípio, elas parecem ter sido usadas para diferenciar os estudantes que procuravam o curso noturno dos que frequentavam o curso diurno. A “gente humilde” parece ser vista como vítima das atividades subversivas dos professores investigados. Além disso, a escolha do termo “gente humilde” também atuava como uma forma de desmerecer tanto o curso quanto seu público, sugerindo que o mesmo era inferior ou de menor qualidade. O que os agentes não conseguiram perceber é que ao oferecer uma educação gratuita aos mais carentes, a instituição visava a popularização e expansão da educação no país.

No que se refere à educação mista, a reportagem do Jornal do Brasil do ano de 1967 afirma que:

O Diretor do Colégio Santo Inácio, o padre Antônio Carlos Angelim, disse que a elaboração do plano surgiu da necessidade de providenciar colégios para moças, uma vez que os colégios religiosos estão fechando paulatinamente os seus cursos científicos, como aconteceu com o colégio Sion, no ano passado.

Em vista disso, os pais solicitaram que suas filhas fossem admitidas juntamente com os seus irmãos no mesmo colégio. Os professores, durante a reunião, foram unanimemente favoráveis à transformação do educandário num colégio misto, tendo em vista que, no corpo docente, já existem professoras.

Consultados os alunos e ex-alunos, que se mostraram também favoráveis, bem como os pais, elaborou-se um plano que foi apresentado aos superiores da Ordem, os quais concordaram plenamente.

O padre-diretor Angelim explicou que a razão de tornar o Colégio Santo Inácio misto foi o pedido dos pais, que escolhem o colégio em parte pela educação e em parte pelo índice de vestibulandos aprovados.

Ponderou o padre Angelim que a sociedade onde vivem os rapazes é heterossexual, como o são também as famílias, pois a própria formação da afetividade, tão importante na fase da adolescência, assim o exige. Acentuou que a possibilidade de amizades sadias, sem ser de namoro ou de conquistas, mas uma amizade de colega, estabelece novo tipo de interesse comum: os estudos.

Tudo isso – concluiu o padre Angelim – viria dar maior responsabilidade, estímulo nos estudos e maior disciplina da parte dos rapazes. “As conversas entre rapazes são,

de modo geral, levianas. A presença de uma moça levaria a mais seriedade, autodomínio e maturidade.

A partir dos trechos, podemos afirmar que a entrada das alunas na escola ocorreu, inicialmente, por motivos econômicos, mas também por conta de mudanças sociais da época. No período, havia um movimento favorável à educação feminina, e, considerando que o Padre Angelim tinha uma visão progressista, não era viável ignorar a implementação da educação mista no colégio jesuíta. Com a proposta maior de oferecer a formação profissional para as estudantes das classes populares, tornava-se urgente e necessária a permissão da instrução das alunas na instituição. A educação mista iniciou no turno da manhã, mas logo se estendeu ao curso supletivo, com o público feminino se tornando a maioria nas aulas noturnas.

Cunha (1979) aponta que as políticas de contenção foram elaboradas para restringir o crescimento excessivo das oportunidades educacionais, atuando como obstáculos que visam limitar as demandas por educação. Em contrapartida, as políticas de liberação buscavam aumentar os níveis educacionais, preparando os indivíduos para ocuparem cargos mais bem remunerados e, em última análise, disfarçar o processo de contenção. Ambas as políticas desempenharam papéis econômicos vinculadas a questões de consumo, além de suas funções político-ideológicas na interconexão entre educação, desenvolvimento nacional e igualdade de oportunidades.

Sob essa perspectiva, o curso supletivo implementado possibilitou uma maior inclusão dos menos favorecidos na educação de primeiro e segundo grau. Ao liberar o acesso ao 2º grau, a iniciativa buscava dismantelar a exclusividade desse nível educacional. Contudo, ao cumprir a lei nº 5692/71, que exigia uma formação orientada para a qualificação profissional, ela conteve a entrada dos alunos do período noturno nas instituições de ensino superior, uma vez que a educação recebida se voltou para as exigências do mercado de trabalho, em conformidade com a ideologia capitalista. Isso contribuiu para a dissimulação do processo discriminatório presente no sistema educacional, evidenciando a injustiça na distribuição de oportunidades e as origens da discriminação que estão ligadas às condições de vida.

Acreditamos que, ao abrir o curso supletivo – especialmente o de 2º grau –, o Padre Angelim buscava implementar aquilo que compreendia como educação

popular, uma proposta que, para os cristãos engajados, possuía uma dimensão político-social.

A educação popular revela a dimensão política da educação, assumindo uma perspectiva de classe na medida em que questiona as dinâmicas de poder que sustentam a sociedade capitalista, antagonizando, assim, com a reprodução da educação tradicional elitista. Por isso, ela visa direcionar seus esforços para a elaboração de um projeto histórico nacional capaz de promover uma sociedade justa e igualitária, enfatizando a solidariedade entre todos os grupos. Deste modo,

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esta volta a ela para transformá-la. (Werthein, 1985, p. 22)

Ao desenvolver o curso supletivo, o Padre Angelim buscava ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos excluídos do ambiente escolar, abrangendo desde a alfabetização até o ensino de 2º grau – com o objetivo de promover sua ascensão social. A oferta do 2º grau, em especial, visava romper de forma definitiva a exclusividade desse nível de ensino, historicamente reservado às elites, e que contribuía para a manutenção do sistema capitalista ao afastar, em um país periférico como o Brasil, as classes populares do ensino superior.

Logo, o CSI com o seu supletivo tinha uma intencionalidade política e social ao desenvolver um curso em prol das camadas populares da sociedade. Em torno dele, havia a compreensão de que o conhecimento era uma ferramenta de transformação social e que, portanto, deveria ser disponibilizado para todos. Como resultado, as práticas de educação popular aplicadas no Colégio buscaram desenvolver não só a consciência crítica dos participantes, mas oferecer também alternativas concretas para a organização (política, social e econômica) e a mobilização das classes populares na superação de suas condições de pobreza e vulnerabilidade. Assim, a educação popular do Colégio Santo Inácio estava em sintonia com as práticas educativas dos movimentos sociais na América Latina.

Paralelamente, como já vimos, o Colégio oferecia uma formação diretamente vinculada ao mercado de trabalho, razão pela qual foram disponibilizados os cursos profissionalizantes. No entanto, diferentemente da terminalidade pensada pelos militares, a proposta do padre jesuíta era possibilitar que os estudantes do noturno ingressassem também no ensino superior. Para ele, o

Colégio não devia conservar as estruturas sociais que tanto legitimaram as desigualdades, mas rompê-las para que a sociedade atingisse o progresso. Dessa maneira, a instituição se empenhava na promoção de transformações, buscando integrar a reflexão teológica com a ação social, tendo o Padre Angelim como o sustentáculo de toda a engrenagem.

Analisados os documentos, as conclusões do inquérito consideraram que havia uma infiltração comunista no Colégio, que podia ser provada nas reuniões realizadas, nas discussões acerca do currículo e no envolvimento de parte do corpo docente e de líderes religiosos com os movimentos de esquerda. Além disso, a mobilização de pais e alunos em apoio ao diretor Angelim, assim como a postura do padre e seus apoiadores em manifestações pela cidade, indicava essa influência. O fato de o Colégio Santo Inácio oferecer, no turno da noite, uma educação que se dizia popular aos mais humildes e abrigar procurados da justiça por subversão nas suas dependências também alarmava os agentes de segurança. Esses elementos foram suficientes para justificar a repressão à instituição e aos seus envolvidos com a finalidade de evitar que outras escolas seguissem um caminho semelhante. Nesse ritmo, a repressão visava também impedir que os jovens educados no colégio CSI recebessem uma formação que não estivesse alinhada aos princípios morais, religiosos e cívicos do regime. Diante disso, o padre foi preso, pois as autoridades de segurança acreditavam que ele incitava a comunidade inaciana a lutar contra o sistema.

Com base nas discussões ocorridas, ficou evidente que o Pe. Angelim foi a base fundamental de todo o funcionamento do curso supletivo do Colégio Santo Inácio. Contudo, após a sua prisão, no ano de 1971, seu nome foi silenciado, resultando em um apagamento de sua memória e do seu legado. Similarmente, os professores engajados que lutaram por uma educação acessível às classes populares e pelo fim da repressão do regime também foram removidos da lembrança da instituição. Entre esses educadores estavam: Marcioly Medeiros Bento, Lea Guimarães Carneiro da Cunha, Suely Bulhões Machado Melo, Tânia Felicidade Costa Oliveira, Luiz Soares Dulci, Marcos Farina de Souza, Elizabeth Guimarães Silva, Miriam Fátima Reis e Eneida da Costa Rodrigues. É importante refletir que esse primeiro silenciamento se deu a partir da ótica da censura (Orlandi, 2007). Diante disso, frisamos que as investigações do estado da Guanabara impuseram diferentes formas de proibição e controle que colaboraram com o apagamento da

memória desse diretor e do corpo docente.

No que se refere aos alunos do Colégio Santo Inácio, sabemos que alguns deles se posicionaram a favor dos movimentos estudantis. Outros manifestaram solidariedade ao corpo docente e ao Padre Angelim, frequentemente acusados de subversivos. No entanto, nenhuma das fontes consultadas nesta pesquisa apontam a estudantes como alvos de investigações. Essa é uma das lacunas que esta pesquisa não conseguiu explorar, mas que se apresenta como uma sugestão para futuros pesquisadores interessados no assunto.

Seja como for, o que nos intrigou é que, mesmo décadas após a restauração da democracia, a instituição escolar ainda se recusa a fornecer informações sobre o professor, diretor e Padre Angelim à comunidade inaciana e a pesquisadores interessados no tema. Segundo Orlandi (2007), o silêncio simboliza o que é ignorado, isto é, a exclusão – aquilo que sofreu um apagamento. O diretor foi apagado, sugerindo que a preservação de sua memória poderia manchar a imagem do Colégio, já que ele foi acusado de subversão e preso. Não se encontra, ao percorrer os extensos corredores do Colégio, nenhuma referência ao Pe. Angelim. O CSI não disponibilizou para a pesquisa nenhum documento, livros, fotografias ou quaisquer outro registro que pudesse reconhecê-lo como um dos idealizadores do curso noturno. Além disso, o vídeo comemorativo dos 55 anos do curso supletivo do Colégio Santo Inácio, de 2024, não se preocupou em recuperar a relevância histórica dessa figura essencial para a promoção da educação voltada para os jovens e adultos.

Compreendidos os sentidos da exclusão, é fundamental que as gerações atuais e futuras não abram mão de uma educação crítica e reflexiva, que se dediquem a preservar a memória daqueles que foram forçosamente silenciados por se oporem firmemente a um regime que monitorou, perseguiu, torturou, prendeu e matou seus opositores. Como estudiosos da história da educação, é nossa responsabilidade destacar momentos e sujeitos históricos que foram esquecidos por não compactuarem com um governo autoritário e com uma política educacional excludente que privilegiava a formação técnica em detrimento dos aspectos mais humanos. É crucial perceber que a memória coletiva não deve se reduzir a um repositório de fatos, mas possibilitar a libertação e a transformação social. Ao enfatizar as práticas de resistência, nutrimos não só a memória, mas também uma identidade coletiva que promove o empoderamento e uma consciência crítica.

5 Considerações finais

Importa destacar que a proposta educacional jesuítica para o curso supletivo de 2º grau no Colégio Santo Inácio objetivava oferecer uma formação profissional a jovens e adultos oriundos das classes populares, preparando-os para o mercado de trabalho e, simultaneamente, desestimulando a demanda pelo ensino superior — este, por sua vez, ainda amplamente destinado à elite social atendida no turno diurno da instituição. Enquanto os estudantes do diurno eram formados com vistas à inserção nos quadros da intelectualidade brasileira e às posições de prestígio no mercado profissional, os alunos do curso noturno recebiam uma formação voltada ao trabalho mais manual, menos intelectualizado. Assim, embora o supletivo tivesse sido concebido como instrumento de redução das desigualdades sociais e educacionais, na prática contribuiu para a sua reprodução, ao consolidar um modelo de educação dual. Essa dualidade foi, ademais, reforçada pela própria Lei 5.692/71, que institucionalizou um modelo educacional diferenciado para os segmentos populares, aprofundando tais disparidades.

Ressalte-se que a oferta do curso supletivo pelo Colégio Santo Inácio não se deu de forma isolada: outras instituições confessionais e privadas também passaram a oferecer tal modalidade, frequentemente com apoio financeiro estatal. Desde o período colonial, as ordens religiosas — com destaque para a Companhia de Jesus — desempenharam papel central na conformação do sistema educacional brasileiro, sustentadas pelo histórico entrelaçamento entre Igreja e Estado. Refletir criticamente sobre o papel dessas instituições implica reconhecer as especificidades de seu funcionamento, mas também problematizar os investimentos públicos direcionados a entidades privadas e seus efeitos na ampliação (ou restrição) da oferta de ensino supletivo na rede pública.

Como pesquisadoras comprometidas com o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), defendemos a ampliação do escopo de análise sobre as formas de escolarização destinadas a esse público, de modo a incorporar novas perspectivas ao debate. Esta pesquisa, nesse sentido, visou também evidenciar a participação ativa dos jesuítas nas principais discussões educacionais do Brasil. A partir de uma abordagem histórica, foi possível demonstrar que os religiosos estiveram

envolvidos nas reformas educacionais desde a Era Vargas até o regime civil-militar. Um dos interesses centrais da Igreja Católica, ao apoiar tais regimes, consistia na manutenção de sua influência sobre as políticas educacionais nacionais, garantindo benefícios institucionais como isenção fiscal e financiamento público para seus colégios e universidades, com vistas à formação de quadros intelectuais católicos capazes de promover vantagens políticas, econômicas e sociais à própria Igreja.

Ao longo desta tese, argumentamos que os jesuítas atuaram de forma decisiva nos principais debates educacionais do século XX, com destaque para sua participação nas reformas promovidas por Gustavo Capanema e Francisco Campos. Contribuíram ativamente nas deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e nas negociações em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Defendiam, ao lado de setores conservadores da sociedade, a liberdade das famílias na escolha da trajetória educacional de seus filhos, o financiamento de instituições privadas — sobretudo as confessionais — e a permanência do ensino religioso nas escolas públicas. Essa atuação estava orientada pela convicção de que a educação moral e cívica promovida pela Igreja contribuiria para a construção de um ideário nacionalista e patriótico, em sintonia com os interesses de regimes autoritários e das elites dirigentes.

Contudo, essa concepção liberal de educação encontrou oposição entre grupos renovadores, que advogavam por uma escola pública, obrigatória, gratuita e laica. Esses embates tornaram-se mais agudos durante o processo de elaboração da LDB, cuja aprovação em dezembro de 1961 buscou acomodar os interesses divergentes dos setores público e privado. Ainda assim, a legislação não foi capaz de superar as tensões em torno, por exemplo, da permanência do ensino religioso nas redes públicas, revelando contradições que persistem até o presente. A formulação da LDB, assim, escancarou os conflitos entre os ideais de universalização do direito à educação e a permanência de pressões em favor da privatização do ensino — dilemas que continuam a desafiar o sistema educacional brasileiro.

Durante nossa investigação, identificamos uma significativa lacuna no reconhecimento da história do curso supletivo do Colégio Santo Inácio em sua primeira década de funcionamento. Ademais, verificamos um apagamento sistemático da memória do padre Antônio Carlos de Almeida Angelim, um de seus idealizadores. A comunidade inaciana atual pouco conhece sua trajetória, e a

própria rede jesuítica de educação revelou resistência em colaborar com informações adicionais — nenhum dos e-mails enviados às instituições jesuíticas obteve resposta. Essa ausência de reconhecimento parece indicar que rememorar a atuação do padre Angelim, detido e acusado de subversão por sua resistência às políticas educacionais do regime militar, poderia comprometer a imagem da instituição. Como alerta Pollak (1989, p. 8), “as fronteiras desses silêncios e ‘não-ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento”. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para romper o silêncio que envolve sua figura e para estimular futuras investigações sobre sua atuação e sua importância no ensino supletivo do Colégio Santo Inácio.

O curso noturno supletivo do Colégio ainda se mantém no mesmo espaço onde foi fundado. Durante a década de 1970, viveu seu auge, consolidando-se como uma das principais alternativas para jovens e adultos que buscavam concluir o ensino de 2º grau no Rio de Janeiro. Sua localização central, a elevada qualidade pedagógica e o fato de ser uma das poucas instituições a oferecer tal formação de forma gratuita e presencial o tornaram uma referência. Contudo, as contrarreformas educacionais voltadas à EJA, iniciadas em 2010 e intensificadas a partir de 2016 com a ascensão de forças conservadoras no cenário político nacional, impactaram severamente o setor. Reformas que desvalorizam a educação pública, aliadas aos efeitos da pandemia de COVID-19, intensificaram o processo de desescolarização. Esse contexto favoreceu o avanço da Educação a Distância e da certificação por meio do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), enfraquecendo iniciativas como a do Colégio Santo Inácio. Atualmente, com apenas 19 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, a instituição planeja encerrar o curso supletivo em julho de 2025. Ao longo de mais de cinco décadas de existência, o programa transformou a vida de mais de 20 mil alunos.

Apesar da ampliação gradual das pesquisas voltadas à EJA, observa-se que os estudos sobre o ensino médio ainda avançam de maneira tímida, sobretudo quando comparados a outras etapas e modalidades educacionais. A EJA oferecida por instituições privadas continua sendo objeto de atenção reduzida por parte da academia, o que pode ser atribuído a múltiplos fatores: dificuldades de acesso e autorização para investigação, resistência institucional à abertura de arquivos e ausência de políticas sistemáticas de preservação documental. Em nossa pesquisa,

não conseguimos localizar fontes primárias relacionadas ao período inaugural do curso supletivo (1968–1973), tampouco acessar fichas escolares ou registros do corpo discente. Os materiais disponíveis foram, em grande parte, previamente selecionados por pesquisadores de outras épocas, o que limitou a profundidade de algumas análises, especialmente no que tange às questões de evasão, repetência e condições de financiamento estudantil.

A investigação também encontrou escassez de estudos sobre a EJA no contexto do regime militar, com foco específico no ensino de 2º grau, tanto na rede pública quanto em instituições confessionais. O predomínio, nesse período, de iniciativas voltadas à alfabetização restringiu a visibilidade de outras formas de escolarização de jovens e adultos. Somada à limitada oferta de ensino noturno de 2º grau, essa realidade dificultou o desenvolvimento da pesquisa.

Historicamente, a EJA tem se situado entre tensões: de um lado, as concepções liberais que associam a educação à produtividade e ao mercado; de outro, a visão da educação como direito inalienável. Durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016–2022), a modalidade foi profundamente negligenciada, sofrendo cortes orçamentários que chegaram a 94%, conforme reportado pelo jornal *O Globo*. No cenário atual, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, houve aumento nos recursos destinados à EJA, com programas como o *Pé-de-Meia* e o fortalecimento da formação técnica. Todavia, tais iniciativas, embora positivas, não garantem por si só a consolidação da EJA como um direito fundamental, sobretudo diante da ascensão de discursos conservadores e da crescente polarização do campo educacional.

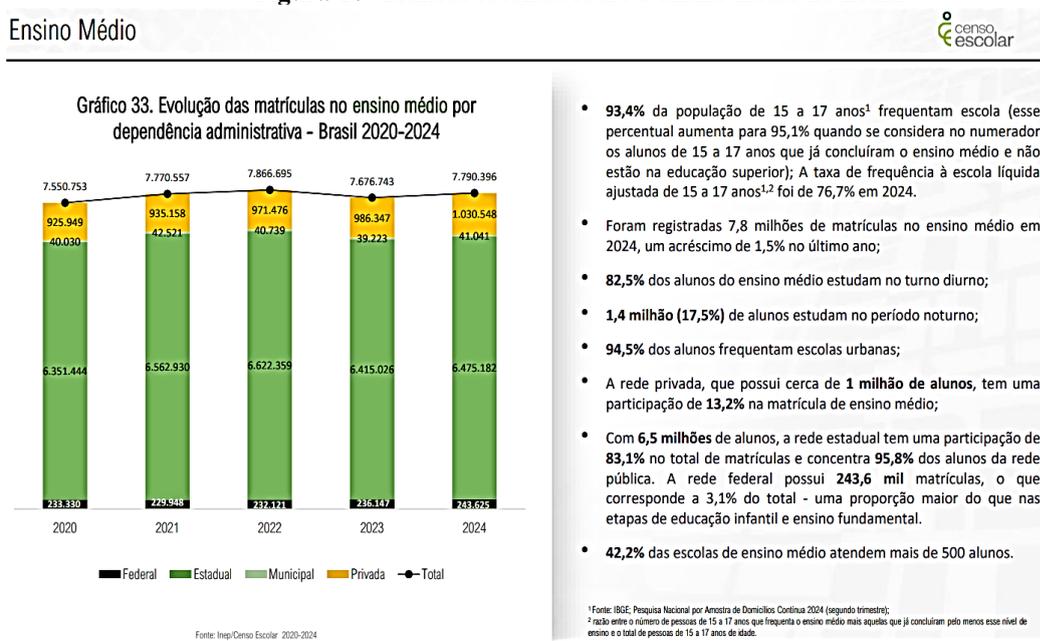
Como enfatiza Le Goff (2013, p. 437), “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Esta pesquisa historiográfica buscou, ainda que de maneira introdutória, contribuir para a construção de uma memória crítica da educação brasileira, resgatando a trajetória do curso supletivo do Colégio Santo Inácio e de seu idealizador, o padre Angelim. Ao iluminar a atuação de sujeitos e instituições que enfrentaram os desmandos de governos autoritários e lutaram por uma educação menos excludente, o estudo reafirma o papel fundamental da história como instrumento de resistência e de defesa da liberdade de pensamento.

Na atualidade, observa-se um crescimento na universalização do acesso ao ensino básico como aponta o presidente do Inep, Manuel Palacios: “O país, há

poucas décadas, não conhecia essa experiência de escolarização e, hoje, temos mais de 90% dos jovens e crianças até os 18 anos frequentando a escola básica”⁵⁰. No entanto, é importante considerar que o Brasil, sendo um país de grande extensão enfrenta desafios para que essa universalização ocorra de forma equitativa.

Conforme as informações do Ministério da Educação, a maior parte dos alunos da educação básica se concentra no ensino fundamental, totalizando 26 milhões de matrículas. Os dados de 2024 indicam que o ensino médio registrou 7,8 milhões de matrículas, apresentando um crescimento de 1,5%, em comparação a 2023. Ao cruzar informações do Censo Escolar com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), constatou-se que 93,4% da população de 15 a 17 anos está matriculada na escola. A rede de ensino estadual representa a maior parte do ensino médio, com 83,1%, e 6,5 milhões de alunos. Ela também atende a maioria dos estudantes de escolas públicas atingindo um percentual de 95,8%. A rede federal conta com mais de 243 mil alunos, correspondendo a 3,1%, enquanto que a rede privada tem em torno de 1 milhão de alunos matriculados, isto é 13,2%. Ainda de acordo com o Censo, 82,5% dos discentes do ensino médio frequentam aulas durante o dia, enquanto 17,5% dos estudantes estudam à noite⁵¹. A pesquisa apontou que 94,5% dos alunos frequentam escolas urbanas.

Figura 16: Gráficos recentes sobre o ensino médio no Brasil



Disponível em:

⁵⁰ Cf. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em 21 mai. 2025.

⁵¹ Ibid. nota anterior. Acesso em 21 mai. 2025.

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 22 mai. 2025.

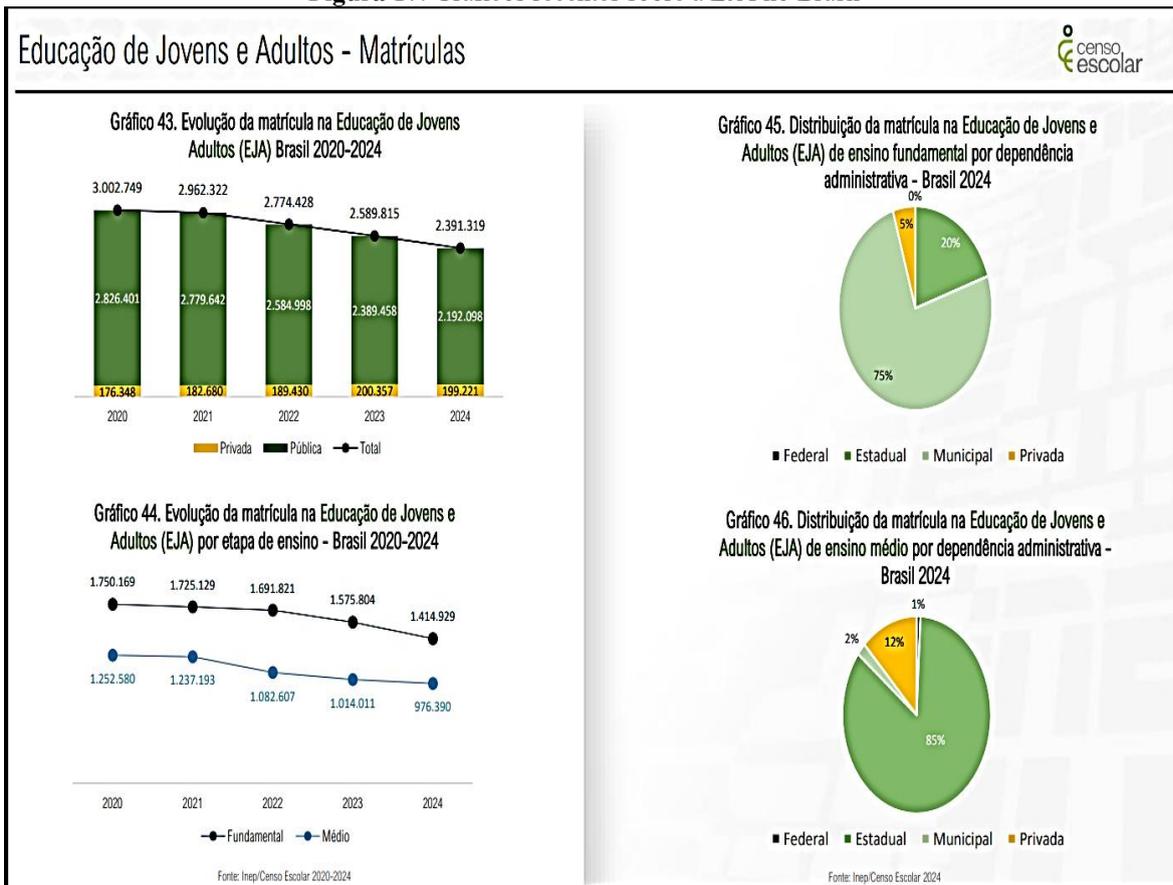
Os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), intitulada *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024*, revelam que a maior parcela dos indivíduos que não concluíram o ensino médio encontra-se na faixa etária de 18 a 24 anos. Segundo os dados, entre os jovens de 15 a 17 anos, cerca de 515 mil já haviam concluído o ensino médio; na faixa de 18 a 24 anos, esse número salta para 4,5 milhões; e entre os indivíduos de 25 a 29 anos, registra-se um total de 4,1 milhões com o ensino médio completo.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que essa modalidade tem enfrentado, nas últimas décadas, desafios significativos, tais como a redução contínua no número de matrículas e a necessidade de articulação com a educação profissional. Dados do Ministério da Educação indicam que, em 2024, a EJA contou com aproximadamente 2,4 milhões de estudantes matriculados, sendo 2,2 milhões na rede pública e cerca de 200 mil na rede privada. Paralelamente, há ainda a possibilidade de obtenção da certificação dos ensinos fundamental e médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), instrumento que se consolidou como alternativa relevante para aqueles que não concluíram a educação básica na idade apropriada.

A pesquisa também evidencia o perfil sociodemográfico predominante entre os estudantes da EJA: a maioria tem mais de 30 anos, e há uma expressiva presença de pessoas negras e pardas, que correspondem a 75,8% dos matriculados no ensino fundamental e 67,8% no ensino médio. Esses dados apontam para a permanência de desigualdades estruturais no acesso e na permanência escolar, bem como para a urgência de políticas públicas que contemplem, de forma mais efetiva, as especificidades dessa população⁵²:

⁵² Ibid. nota anterior. Acesso em 21 mai. 2025.

Figura 17: Gráficos recentes sobre a EJA no Brasil



Fonte: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf.
Aceso em 22 mai. 2025

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade (53,6%) dos jovens entre 15 e 17 anos que abandonaram a escola não chegou a concluir o ensino fundamental. Entre os jovens de 18 a 24 anos — faixa etária em que já se espera a conclusão da educação básica —, 59,6% interromperam os estudos antes de finalizar o ensino médio. O estudo revela, ainda, que a principal motivação apontada pelos homens para a evasão escolar foi a necessidade de trabalhar, correspondendo a 53,5% dos casos. Em contraste, as responsabilidades domésticas foram apontadas por apenas 0,8% dos rapazes, o que pode ser atribuído à persistência de uma cultura patriarcal que atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelos cuidados do lar e da família.

Essa divisão desigual de responsabilidades reflete-se nos índices de evasão entre as mulheres: no último ano, 32,6% delas abandonaram a escola em razão da gravidez ou da necessidade de realizar atividades domésticas e de cuidado — envolvendo crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência. Esse percentual supera significativamente o daqueles que interromperam os estudos por

motivos laborais (25,5%) ou por desinteresse (20,9%). Tais dados evidenciam as barreiras estruturais que afetam as trajetórias escolares femininas, especialmente entre as jovens de camadas populares.

As estatísticas mais recentes reforçam esse panorama: em 2023, a proporção de mulheres jovens que se encontravam na condição de “nem-nem” — ou seja, que não estudavam nem estavam inseridas no mercado de trabalho — alcançou 76,5%, enquanto entre os homens o índice foi de 61,7%. Essa disparidade revela como a sobrecarga de tarefas domésticas e de cuidado impede o prosseguimento dos estudos entre as mulheres, restringindo suas oportunidades de qualificação e, conseqüentemente, de inserção no mundo do trabalho.

Atualmente, diversas políticas públicas educacionais — como os programas de aceleração da aprendizagem — têm sido implementadas com o objetivo de reduzir a defasagem idade/série e garantir que os estudantes concluam o ensino fundamental na faixa etária considerada ideal. Essa estratégia tem contribuído para a diminuição do número de jovens com 20 anos ou mais que ingressam no ensino médio, refletindo um esforço institucional em assegurar que adolescentes de 14 e 15 anos finalizem o ensino fundamental e deem continuidade à sua trajetória escolar de forma regular.

No cenário educacional brasileiro, observa-se um crescimento gradual no percentual da população adulta que concluiu a educação básica obrigatória. Em 2023, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que haviam completado, no mínimo, o ensino médio alcançou 54,5%. Especificamente em relação àqueles com ensino médio completo, o índice aumentou de 29,9% em 2022 para 30,6% em 2023. Esses dados sinalizam uma tendência de avanço no nível de escolarização da população, ainda que persistam desafios estruturais relacionados à permanência e à qualidade da educação oferecida, sobretudo para os segmentos mais vulneráveis da sociedade⁵³.

É fundamental considerar que, embora haja certa atenção voltada à defasagem idade/série, a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

⁵³ Cf. [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano#:~:text=A%20taxa%20de%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20dos,\(9%2C7%20anos\).&text=A%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoas%20de,30%2C6%25%20em%202023.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano#:~:text=A%20taxa%20de%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20dos,(9%2C7%20anos).&text=A%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoas%20de,30%2C6%25%20em%202023.) Acesso em 22 mai. 2025.

é oriunda da rede pública de ensino, tendo concluído — ou interrompido — sua trajetória escolar em instituições marcadas por múltiplas precariedades. Entre os fatores que comprometem a qualidade do ensino, destacam-se a carência de professores, a insuficiência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos tecnológicos e a presença recorrente da violência escolar. Tais condições impõem barreiras significativas à permanência e ao êxito escolar, especialmente para as camadas populares.

Na década de 1970, o acesso ao ensino médio era extremamente restrito, configurando-se como um privilégio reservado a poucos. Embora esse grau de exclusividade tenha sido mitigado nas décadas seguintes, o ensino médio ainda constitui um patamar de escolarização ao qual parcela expressiva da população brasileira não consegue chegar, como demonstram os dados recentes do IBGE. No período analisado nesta tese, observou-se que, em decorrência da Lei nº 5.692/1971, o ensino de 2º grau possuía uma orientação marcadamente profissionalizante. Apesar de suas limitações, essa formação representava para os jovens das classes populares uma via concreta de inserção no mercado de trabalho. No contexto da ditadura civil-militar, possuir o 2º grau profissionalizante significava uma vantagem significativa em relação àqueles que não o possuíam.

Entretanto, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), esse modelo foi substituído, passando a exigir, para fins de qualificação profissional, a conclusão do ensino médio integrada ou articulada com a formação técnica. Essa exigência tem afastado muitos estudantes, contribuindo para o desinteresse em relação à escola. A distinção entre quem possui ou não uma formação técnica deixou de ser tão marcada como no passado. Atualmente, o ensino médio é buscado, sobretudo, como um requisito mínimo para inserção no mercado de trabalho, especialmente nos centros urbanos, onde a competitividade é elevada e a certificação de conclusão do ensino médio é frequentemente uma exigência básica para diversas funções.

Paradoxalmente, também é perceptível o crescente desinteresse dos jovens por essas ocupações de baixa qualificação, mesmo quando exigem apenas o ensino médio. O cenário contemporâneo é atravessado por múltiplos fatores que agravam a evasão escolar entre as camadas populares. A pandemia de COVID-19 intensificou o distanciamento dos jovens em relação à escola, contribuindo para a perda de sentido da educação em seu cotidiano. O ensino médio é, hoje,

desvalorizado: qualifica pouco para o mercado e oferece escassa preparação para o ingresso no ensino superior, exigindo, no entanto, dos estudantes uma disponibilidade de tempo e energia que muitos, em função de suas condições materiais de existência, não podem oferecer.

A condição de pobreza impõe a urgência da inserção precoce no mundo do trabalho, o que leva muitos jovens a abandonarem a escola para contribuir com a renda familiar. Soma-se a isso o apelo de uma sociedade de consumo que estimula, desde cedo, o desejo por autonomia financeira e poder de compra, reforçando a centralidade do trabalho em detrimento da educação formal. Além desses aspectos estruturais, as próprias instituições escolares enfrentam dificuldades em manter os estudantes engajados: carecem de atratividade, operam muitas vezes em contextos de infraestrutura degradada e falham em construir uma identidade capaz de mobilizar subjetivamente os jovens em torno do valor da escolarização. Assim, os alunos, cientes de que a formação oferecida ao final do ensino médio pouco os qualifica, tendem a abandonar a escola, frustrados pela falta de perspectivas e pela ausência de vínculos simbólicos com o projeto educativo.

A evasão escolar no ensino médio tem sido tão acentuada que, ao longo dos anos, sucessivos governos lançaram campanhas e políticas públicas com o intuito de estimular a permanência de jovens e adultos na escola. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por exemplo, implementou medidas como o programa *Pé-de-Meia*, concebido como uma forma de incentivo financeiro à continuidade dos estudos. No entanto, é preciso reconhecer que essa política, embora relevante, não é suficiente por si só para garantir a permanência dos estudantes no ensino médio. Torna-se indispensável considerar as condições materiais e simbólicas que atravessam a vida dos jovens, a qualidade do ensino oferecido, as perspectivas de futuro que ele projeta e o propósito social da escolarização nessa etapa.

Apesar de esta tese ter abordado aspectos fundamentais da temática em questão, reconhecemos que a complexidade e a amplitude do objeto limitaram a possibilidade de uma análise exaustiva. Diante disso, encorajamos que futuras investigações se dediquem ao exame mais aprofundado dos fatores que levaram à redução progressiva da oferta de cursos noturnos no Colégio Santo Inácio. No passado, a instituição disponibilizava uma ampla gama de ofertas educacionais — desde a alfabetização até o ensino de 1º e 2º graus profissionalizantes. Desde 1995, no entanto, passou a concentrar suas ações no ensino médio e em cursos técnicos

noturnos. Conforme já anunciado, em julho de 2025, o colégio encerrará suas atividades de nível médio, que estiveram em funcionamento por 57 anos, permanecendo apenas com a oferta de cursos voltados à qualificação profissional de jovens e adultos.

Nesse sentido, é fundamental investigar quais trajetórias profissionais estão sendo viabilizadas por essas formações, e se, de fato, contribuem para a mobilidade social dos indivíduos pertencentes às camadas populares. Tal análise deve contemplar uma comparação crítica entre as formações técnicas ofertadas historicamente às classes dominantes e aquelas direcionadas aos segmentos populares, problematizando a persistência de uma educação dual.

Outro eixo importante de pesquisa diz respeito ao apagamento das trajetórias dos professores perseguidos pelo regime civil-militar e estigmatizados como “comunistas”. É igualmente relevante examinar a participação dos estudantes do curso noturno nos movimentos de resistência que emergiram dentro e fora dos muros do colégio, sobretudo considerando o papel que a juventude desempenhou nas lutas por democratização da educação e contra a repressão política.

Adicionalmente, sugerimos que futuras pesquisas investiguem a disponibilidade real dos estudantes para frequentar aulas noturnas, tendo em vista que o colégio está situado em uma região da cidade com ampla oferta de ensino regular, especialmente por meio da rede pública, que oferece escolas em três turnos. Tal contexto permite que os estudantes escolham itinerários formativos mais ajustados às suas realidades cotidianas. Nesse sentido, cabe analisar se a carga horária e a duração do ensino médio noturno do Colégio Santo Inácio desempenharam um papel relevante no encerramento dessa modalidade ou se outros fatores — como mudanças nas políticas educacionais, perda de demanda ou reconfigurações institucionais — foram determinantes para a descontinuidade do ensino fundamental e médio.

Por fim, é necessário compreender em que medida a ampliação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) impactou a redução da oferta da EJA, tanto em instituições públicas quanto privadas. O exame, ao possibilitar a certificação por meio de uma avaliação única, pode ter contribuído para a desvalorização dos cursos presenciais, modificando os padrões de busca por escolarização entre os jovens e adultos fora da idade escolar. Tais mudanças demandam uma análise crítica e contextualizada sobre os rumos da

EJA no Brasil contemporâneo, especialmente no que se refere à sua função social, à qualidade da formação oferecida e às condições de permanência dos sujeitos populares nos espaços escolares.

6 Referências bibliográficas

ADÃO, Antonieta Capparelli. **A formação do educador de Jovens e Adultos e a Pedagogia Inaciana**. 2011. 44f. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=933:a-formacao-do-educador-de-jovens-e-adultos-e-a-pedagogia-inaciana&catid=8>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ADÃO, Lucimar. **Reflexões do trabalho pedagógico e as implicações na educação de jovens e adultos**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12529/Lucimar%20Ad%C3%A3o_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 ago. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da bibliografia. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000. p. 179-188.

AMADOR, Milton Cleber Pereira. Legislação educacional no Brasil (1946-1961). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2005. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206569_f836c973f1aa7dea880f16709d077ed3.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

ANDRADE, Maria Clarete Borges de. **Cultura escolar no Ginásio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960**. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168889/UDESC0011-D%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios: hoje e amanhã**. Roma: [s. n.], 1980. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=837:nossos-colegios-hoje-e-amanha&catid=8>. Acesso em: 10 jul. 2023

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas.188-204, ago. 2006. Número especial. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. **Seminarium**, Roma, v. 3, p. 420-434, 1992.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira.; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33-60, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p33>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23832/17224>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BARROSO, Bruna Lana Prado Velozo. **A educação do Brasil colônia: o desenvolvimento sociocultural da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro a partir da atuação da Companhia de Jesus (1567-1759)**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dBruna%20Lana%20Prado%20Velozo%20Barroso.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BARROSO, Bruna Lana Prado Velozo; CASTRO, Vanessa Weber de. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://issuu.com/nortonfalcao/docs/livro_de_programac__o_26-06-2009. Acesso em 06 abr. 2025.

BATISTA, Eraldo Leme. Ensino religioso e a questão da laicidade no Brasil: da colônia a 1930. **Religare**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 289-312, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2022v19n2.63493>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/63493/38181>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BAUER, Caroline Silveira. Ditadura. In: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: CEPE Editora, 2022. p. 113-115.

BAUER, Caroline Silveira. Jair Messias Bolsonaro e suas verdades: o negacionismo da Ditadura Civil-Militar em três proposições legislativas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 82, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420240207>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/47FGdR7fHvpvzXCbzHdGYMq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BERKENBROCK, Rafael. Gestão de escolas confessionais católicas frente à nova lei da Filantropia. **Conhecimento & Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 121-135, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.18316/514>. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/514. Acesso em: 25 jul. 2023.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 19-32.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 540, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da Lei n.º 5.692/71. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 195, p. 22-34, fev. 1977. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891**. Rio de Janeiro, DF: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/>

constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte**. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1890a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, ano 69, n. 277, p. 20883-20884, 18 nov. 1930. Disponível em: http://museu.in.gov.br/documents/271518/579814/DO_1_19301118_277.PDF/45093641-81fd-0887-0207-1c5577a9f97e?t=1575050246823&download=true. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 5799, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,normal%2C%20o%20ensino%20da%20religi%C3%A3o>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973**. Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72495-19-julho-1973-421414-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os

graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Estatística da instrução**: primeira parte. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1916. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv15288.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 1, de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1969c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Salvo%20as%20exce%C3%A7%C3%B5es%20previstas%20nesta,poder%C3%A1%20exercer%20a%20de%20outro>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834** [Ato Adicional]. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 77, de 11 de fevereiro de 1969.** Brasília, DF: CFE, 1969d. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CAMARGO, Alessandra Lopes. **Negacionismos e políticas de memória na justiça de transição brasileira.** 2017. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.992044>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/992044>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CAMINHA, Julia Vilela. Botafogo e a sua evolução urbana: um retrospecto. In: *Encuentros De Geógrafos De América Latina*, 14., 2013, Lima. **Anales...** Lima: Egal, 2013. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/035.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CAMPOS, Edna Lúcia Ferreira. **A infrequência dos alunos trabalhadores, em processo de alfabetização.** Belo Horizonte MG: UFMG, 2003. 147. Dissertação de Mestrado.

CANABARRO, Ivo dos Santos; STRÜCKER, Bianca. Direito à memória e à verdade: testemunhos e memórias subterrâneas da ditadura militar brasileira para a repactuação do Estado. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 40-60, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.24n.1.15346>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/15346/114117890>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.** Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARDOSO, Sandra Maria Costa. **Linguagem e educação de adultos**: uma contribuição ao ensino supletivo. 1984. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/linguagem-e-educacao-de-adultos-\(\)-sandra-maria-costa-cardoso.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/linguagem-e-educacao-de-adultos-()-sandra-maria-costa-cardoso.pdf). Acesso em: 16 jul. 2023.

CASTELLÓN, Natalia Andrea Urbina. Crise e favela, o que nos ensina a favela em momentos de Crise?: território, comunicação e educação no morro da Babilônia / Rio de Janeiro. **Gondwana Educomunicação e Cultura: Radio, TV e Site de Discussão sobre Favelas e Sulamerica**, [s. l.], 3 nov. 2017. Disponível em: <https://nataliaurbinaapquisa.wordpress.com/2017/11/03/crise-e-favela-o-que-nos-ensina-a-favela-em-momentos-de-crise-territorio-comunicacao-e-educacao-no-morro-da-babilonia-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172171/343216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIRIO, Mario. **A política nos quartéis**: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira. Tradução de Ana Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CLERO revê posição e decide ir à passeata. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 78, n. 73, p. 5, 4 jul. 1968. p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pagfis=118015. Acesso em: 5 jul. 2023.

COHEN, Martha Silveira. Memória. **Núcleo de antigos-alunos do Colégio Santo Inácio**. GeoCities: <mailto:nucleo@pobox.com>. Disponível em: <https://www.oocities.org/vpaim/ESCREVE1.HTM>. Acesso em: 11 jan. 2024.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. O Vieira. **Colégio Antônio Vieira**, Salvador, 2024. Disponível em: <https://www.colegioAntoniovieira.com.br/o-vieira/rede-jesuista-de-educacao/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COLÉGIO SANTO INÁCIO [CSI]. **Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro nos seus 75 anos**: quem é o nosso padroeiro? O que fomos e o que pretendemos ser. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 1979.

CSI. Formação acadêmica. **Colégio Santo Inácio**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.santoinacio-rio.com.br/formacao-academica#gsc.tab=0>. Acesso em: 13 ago.2024.

CSI. Um passeio virtual por 120 anos. **Colégio Santo Inácio**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.santoinacio-rio.com.br/120-anos/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CSI. **Regimento Escolar 2019**. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 2019. Disponível em: <https://www.santoinacio-rio.com.br/webv2/conteudo/2019/Regimento%20Escolar%202019.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COLÉGIO Santo Inácio há 50 anos. In: **Saudades do Rio**. Rio de Janeiro, 23 maio 2019. Disponível em: <https://saudadesdoriadoluidz.blogspot.com/2019/05/colegio-santo-inacio-ha-50-anos.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Estudo histórico avaliativo da experiência supletiva do Colégio Santo Inácio**. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, [s.d.].

CONHEÇA a história da educação brasileira. In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Brasília, DF, [202-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83591:conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira&catid=33771:institucional. Acesso em: 15 mar. 2024.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO E CARIBENHO (CELAM). **Presença da igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II: conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano [Documento de Medellín]**. Medellín: CELAM, 1968. Disponível em: https://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Medellin-1968-2CELAM-PORTUGUES.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

COSTA, Patrícia Coelho da; SOARES, Jefferson da Costa. Rio, cidade-capital e a expansão do ensino secundário (1940-1960). **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 275-294, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2020.v29.n59.p275-294>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeoba/v29n59/2358-0194-faeoba-29-59-275.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CRUZ, Mariano da. **Vinte anos a serviço da educação**. Rio de Janeiro: AEC, 1966.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142913>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 5-25, 2014b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24381/17359>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014c. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018196128>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4TvfdByVQJ4Yq8F4cffiBVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vania. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zjncCMQCmWHN4G6LNtmp34x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 20-37, jun., 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

D'ARAÚJO, Maria Celina; JOFFILY, Mariana. Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1968). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo do regime autoritário: Ditadura militar e redemocratização. Quarta República (1964-1985)**. Coleção O Brasil Republicano. Volume 4. 9. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.

D. JOSÉ não deu apoio oficial. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 78, n. 74, 5 jul. 1968. p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pagfis=118058. Acesso em: 5 jul. 2023.

DIAS, Reginaldo Benedito. Da esquerda católica à esquerda revolucionária: a Ação Popular na história do catolicismo. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 166-195, maio 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v1i1.26635>. Acesso em: 21 maio 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

FENNER, Roniere dos Santos. **Os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange a evasão e a repetência dos estudantes do ensino noturno**. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1985/RoniereFennerEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FERREIRA, Eudson de Castro; MARQUES, Maria Aparecida Barbosa. A experiência de um curso supletivo noturno: Colégio Santo Inácio: Rio de Janeiro. In: COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Estudo histórico avaliativo da experiência supletiva do Colégio**. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 1974. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/2-experiencia-de-ensino-supletivo-no-colegio-santo-inacio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERREIRA, Maicon Mauricio Vasconcelos. Prisioneiros no país do silêncio: cultura do medo e terrorismo de Estado no Brasil ditatorial (1964-1985). **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 24-39, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.24n.1.15539>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/15539/114117889>. Acesso em: 23 maio 2024.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 3–25, set. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4926/art01_23.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FICO, Carlos. **O grande irmão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O tempo do regime autoritário: Ditadura militar e redemocratização**. Quarta República (1964-1985). Coleção O Brasil Republicano. Volume 4. 9. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 26, n. 2, 1995.

GODOY, José Henrique Artigas de. Dom Helder Câmara e Louis-Joseph Lebret: Desenvolvimentismo e Práxis Progressista Católica nas Décadas de 1950 e 1960. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63n. 1, p. 1-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582020198>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/S4XzBcdtmjrkMFFYZQsfHBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **Voices em defesa da ordem**: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). 2001. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/221566>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GOMES, Paulo César. **Os bispos católicos e a ditadura militar brasileira (1971-1980)**: a visão da espionagem. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, n. 48, p. e048, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4FYFGzzHXHVm4GwSS6ZmYCb/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

HADDAD, Sérgio. Conscientização e alfabetização de adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 97-100, fev. 1985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 15-22.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**: 1964 - 1985. 1991. 409f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-()-sergio-haddad.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, p. 108-194

HENRIQUE, Claudio. **Botafogo**: o patinho feio da cidade. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 2004.

IBGE. Anuário Estatístico do Brasil: 1980. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 1-840, 1981. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1980.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

IBGE. **VIII recenseamento geral**: 1970: censo demográfico: código geral. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc985.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: IBICT, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

IPEA. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília, DF: PNUD, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/13715>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ISNARD, Dom Clemente José Carlos. O Cardal Leme e a promoção do laicato brasileiro. **Revista Eclesiástica Brasileira**. v. 27, n. 4. 1967. <https://doi.org/10.29386/reb.v27i4.4895>. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/4895>. Acesso em 04 abr. 2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro**: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1leSnCBpiX6HaFaYvxCcEXT4P2frG2Ni2/view>. Acesso em: 20 ago. 2023.

JUSTA, José William Tavares. **A educação jesuítica no Brasil e a formação religiosa e pastoral durante a pandemia**: a experiência do Colégio Antônio Vieira. 2021. 17f. Artigo (Especialização em Educação Jesuítica) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12517/Jos%c3%a9%20Willian%20Tavares%20Justa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2023.

A JUVENTUDE de uma escola aos 70 anos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 83, n. 86, p. 10, 3 jul. 1973. Caderno B. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pagfis=13092. Acesso em: 20 jul. 2024.

KANG, Thomas Hyeono. **Instituições, voz política e atraso educacional no Brasil, 1930-1964**. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.12.2010.tde-01052010-141552>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12140/tde-01052010-141552/publico/Kang.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

KLEIN, Luiz Fernando (org.). **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=914:educacao-jesuita-e-pedagogia-inaciana-documentos-educativos-oficiais-da-companhia-de-jesus-luiz-fernando-klein-s-j-org&catid=8>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KLEIN, Luiz Fernando . Educação Jesuíta: tradição e atualização. In: **Anais...** [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=2991:educacao-jesuita-tradicao-e-atualizacao&catid=8>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KLEIN, Luiz Fernando. Trajetória da educação jesuítica no Brasil. In: CICLO DE DEBATES 2016, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pateo do Colletio, 2016. p. 1-26. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=926:trajetoria-da-educacao-jesuistica-no-brasil&catid=8>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KONRAD, Diorge Alceno; MAIA, Tatyana de Amaral. 60 anos do golpe de 1964: temáticas clássicas, pesquisas contemporâneas, arquivos diversos. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 6-10, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.24n.1.15815>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/15815/114117886>. Acesso em: 23 maio 2024.

LACERDA, Carlos. **Substitutivo ao Projeto nº 2.222-B/1957** que fixa Diretrizes e Bases da Educação. Sala de Sessões, Rio de Janeiro, 1959. Arquivo CPDOC FGV. Disponível em: Acervo Clemente Mariani - Legislação - DocReader Web (docvirt.com).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAMPOGLIA, Francis. **Discursividades da/sobre a ditadura militar em uma hemeroteca digital**. São Carlos: UFSCar, 2012.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Tradução de B. Leitão, I. Ferreira e S. F. Borges. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 485–499.

LEONARDI, Paula. Memória, monumentos e educação: a distribuição no espaço e no tempo dos colégios católicos na cidade do Rio de Janeiro. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 22, n. 37, p. 151-170, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v22i37.2755>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2755/2139>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, Alceu Amoroso. Carta dirigida ao Ministro Gustavo Capanema, em 16 de junho de 1935. In: **Arquivo GC/LIMA**, A. Série b, doc.16. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC.

LIMA, Alceu Amoroso. Alceu Amoroso Lima: jornalista; movimento católico; reitor da UDF (1937–1938). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. s. d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIMA,%20Alceu%20Amoroso.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

LIMA, Lauro de Oliveira. **O impasse na educação**: diagnóstico, crítica, prospectiva. 3. ed. Petrópoli: Vozes, 1969.

LIMEIRA, Aline de Moraes. Luzes da instrução: iniciativas particulares de escolarização no século XIX. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 129-150, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24172/17150>. Acesso em: 23 maio 2023.

MADUREIRA, João de (S.J.). **A Companhia de Jesus e o Brasil** (1549-1759); (1841-1924). Rio de Janeiro: Imprensa do Anuario do Brasil - Almanak Laemmert, Separata do Anuario Catholico, 1924.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o conceito de educação pública no Brasil**. 2018, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2730/1/Breno%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MEMBROS da FTP se dizem agredidos por esquerdistas liderados por religiosos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 78, n. 83, 16 jul. 1968. p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pagfis=118582>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.522>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522/299>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. Trabalho apresentado na 1ª Jornada Discente do PPHPBC, 2010, Rio de Janeiro. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.62786>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786/61921>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. Brasília, DF: ANAMEC; São Paulo: Loyola, 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964, a ditadura e a historiografia. **BVPS - Blog da Biblioteca Virtual do Pensamento Social**. 2024. Disponível em: <https://blogbvps.com/2024/03/31/o-golpe-de-1964-a-ditadura-e-a-historiografia-por-rodrigo-patto-sa-motta/>. Acesso em 06.04.2025.

NOBERTO, Lineker. O golpe de abril de 1964 e porque as datas importam. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.24n.1.15540>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/15540/114117888>. Acesso em: 23 maio 2024.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 12, p. 59-73 ,

set./dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, Natália Cristina et al. O modelo católico de ensino superior no Brasil: Padre Leonel Franca e a criação da Pontifícia Universidade Católica–PUC. **Revista Internacional de Educação Superior**, 5, 2019. e019014-e019014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PADRE Comblin da Teologia da Libertação. **Instituto Plínio Corrêa de Oliveira**, São Paulo, 1 set. 2017. Disponível em: <https://www.ipco.org.br/padre-comblin-da-teologia-da-libertacao>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PAIVA, Jane. De memória em memória: trançando histórias na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. p. 113-149. Disponível em: <https://eduerj.com/produto/aprendizados-ao-longo-da-vida-sujeitos-politicas-e-processos/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PAIXÃO fugiu com dinheiro do colégio. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 78, n. 120, 27 ago. 1968. p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pagfis=120777. Acesso em: 5 jul. 2023.

PE. ANGELIM desmente TFP e acusa manifestante de atentado à honra dos fiéis. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 78, n. 84, 17 jul. 1968. p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pagfis=118628. Acesso em: 5 jul. 2023.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação Moral e Cívica: Disciplina e Poder Disciplinar no Ensino de Primeiro Grau Mato-Grossense da Década 1970**. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2011

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed., 7. imp. São Paulo: Ática, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 13 jul. 2023.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em 08 abr. 2025.

PORTE, Daniela. **(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos**. 2017. 186f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/6190/1/Daniela%20Porte_Tese.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

PUC-RIO. Núcleo de Memória. Colégio Santo Inácio. **PUC-Rio**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/localizacao/colegio-santo-inacio>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RANQUETAT JR., Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773/532>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RANQUETAT JR., Cesar A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **CS Online: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, p. 163-180, fev. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17037>. Acesso em: 19 jul. 2023.

REIS, Daniel Aarão. O sol sem peneira. **Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro**, ano, v. 7, p. 33, 2012.

REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: REIS, Daniel Aarão (Org.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

REIS, Renan Nascimento. “Para combater o ‘redil da fina flor comunista’”: a circulação de informações entre universidades e o MEC através dos Órgãos de Vigilância. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 40-60, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.24n.1.15564>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/15564/114117891>. Acesso em: 23 maio 2024.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). **Decreto nº 41.664, de 5 de maio de 2016**. Determina o Tombamento Definitivo dos bens que menciona, localizados na Rua São Clemente, bairro de Botafogo – IV R.A., cria área de proteção do entorno e estabelece critérios para a sua proteção. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4722991/4165917/068DECRETO41664ConjuntoArquitetonicoBotafogo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 49-72, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/about/contact>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos Santos; VECHIA, Ariclê. As escolas que construímos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n 19, p. 1-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e062>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2755/2139>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Carlos Alberto. **Colégio Santo Inácio e Colégio Santo Inácio curso noturno: sua história, sua proposta educativa e seus desafios**. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 6. ed., rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedex**, v. 28, p. 291-312, 2008.

SERBIN, Kenneth P. **Diálogos na sombra: bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Caio Cabral da; JACOMINI, Márcia Aparecida. A implementação do novo ensino médio e repercussões nas escolas, no trabalho docente e na formação de estudantes. In: **Anais...** Manaus, 2023. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_33_32. Acesso em 06 abr. 2025.

SILVA, José Carlos da. O ensino da filosofia na formação do agente religioso no Brasil colônia: uma identidade política entre a vassalagem epistemológica tradicional e a experimentação pedagógica heroica (1549-1599). 2009. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.477091>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1727072480824>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Newton Leonardo. **Imprensa e resistência católica durante os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil**. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22737/2/Newton%20Leonardo%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA, Taís Andrade da. **A igreja católica no debate da LDB de 1961: ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em História Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/13106/1/Dissertacao%20Tais%20Andrade.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SIQUEIRA, Giseli do Prado et al. A conferência de Medellín: contexto político-ecclesial e a posição sobre a educação e a juventude. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 648-676, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2018v16n50p648-676>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2018v16n50p648/13557>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de. O movimento estudantil na Guanabara de 1964 a 1968: contexto, objetivos, estratégias e consequências. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História. v. 15, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526548001>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Ney de. Ação Católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 14, n. 55, p. 39-59, Abr./Jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.19176/rct.v0i55.15033>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15033/11226>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p.222-223, abr./jun. 1962. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.37i86>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/554/196>. Acesso em: 20 jul. 2023.

IRELAND, Timothy D. Do supletivo à aprendizagem e educação de adultos em 40 anos. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Apresentação: Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqXgYcGfLmDBCNWmVKJ4gd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VARGAS, Getúlio Dornelles. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5890--Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (dir.). **História geral da civilização brasileira: tomo II: o Brasil monárquico: volume 6: declínio e queda do império**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 424-443.

ZANELATO, Italo Ariel. **A educação na mira da ditadura**: a quem interessou as reformas educacionais do ensino superior e de 1º e 2º grau? São Paulo: Dialética, 2024.

ANEXOS

ANEXO I - REUNIÃO NO COLÉGIO SANTO INÁCIO

MINISTÉRIO DA AERONÁUTICA
 ESTADO-MAIOR DA AERONÁUTICA
 SUBCHIEFIA DE OPERAÇÕES E INFORMAÇÕES
 2ª SEÇÃO



1. ASSUNTO: REUNIÃO NO COLÉGIO SANTO INÁCIO
2. ORIGEM: GENIMAR
3. CLASSIF: ***
4. DIFUSÃO: ZONAER 3 - GABAER
5. CLASSIF ANT: ***
6. DIFUSÃO ANT: GMM - CEMA - SNI/ARJ - CIE - DSI/MJ - DSI/MEC -

INFORMAÇÃO Nº 196 /EMAER

(8 Julho 68)

PELA MANUTENÇÃO DO SIGILO D'ESTE DOCUMENTO, (Art. 62 - Dec. n.º 60.417/67. Regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigiloses).

1. - Estiveram reunidos dia 27/6 do corrente à noite, no Colégio Santo Inácio, professores comunistas, para a escolha de uma comissão que colherá dados sobre a reforma do ensino, e discutirá a própria validade dos atuais conteúdos dos currículos, bem como a eficácia dos métodos usados para a transmissão de conhecimentos.
2. - Presidiu o ato o comunista JOSE AMÉRICO DA MOTTA PEÇANHA, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, curso de filosofia, ingressou na Cadeira pelas mãos de VIEIRA PINTO. E do esquema de YEDDA LEITE LINHARES.
3. - Participaram os seguintes professores: Padre ADAMO, Padre ANGE LIN, MAURICIO SCHILLER, (representante de uma entidade de (Médicos), MARIA YEDDA LEITE LINHARES, (bem atuante; 6ª contra o diálogo), HELENA LEVI, CARLOS MATEUS, JOSÉ CANDIDO e HENRIETE AMADO.
4. - O grupo terá reuniões no período de 18 a 22 de julho no Colégio SION, no Rio.
5. - Nos dias 1 e 2 de julho haverá reuniões no Sacré Coeur de professores dos Colégios católicos, para a elaboração de contribuição ao grupo escolhido.
6. - O grupo de comunistas escolherá, ao que se disse, os representantes do Brasil ao Congresso Interamericano de Ensino, no México, em dezembro.

CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

ANEXO II - INFORMAÇÃO Nº 76316E/71

APA ACE 8014/84
SEC 1/1

SECRETO

0801

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
AGÊNCIA CENTRAL
INFORMAÇÃO Nº 76316E/71/AC/SNI

AFD - SS 16 -
Nº 1831/08 11 71

DEJA. HAVARIO É RESPONSÁVEL
PELA MANUTENÇÃO DO SIGILO DESTA
DOCUMENTO. (Art. 62 - Doc. N.º 80.417/67
Regulamento para Salvaguarda de A. Sumos
Sigiloses).

Data : 03 de novembro.

Assunto : Infiltração comunista no BRASIL: nos Sindicatos, Diretórios Acadêmicos, no Meio Estudantil, no Magistério, no Clero, na Zona Rural e na Imprensa: - Amplitude da Infiltração; Identificação de Líderes, Militantes e Agentes de Influência; Métodos e Processos de Atuação; Objetivos (IN-003-T).

Origem : - PRG nº 14711/71/AC/SNI.
- PRG nº 14760/71/AC/SNI.
- PRG nº 14918/71/AC/SNI.
- PRG nº 15354/71/AC/SNI.
- PRG nº 15560/71/AC/SNI.
- PRG nº 16737/71/AC/SNI.

Referência: PNI - 2º Semestre de 1971.

Difusão : CIE - CISA - CENIMAR - CI/DPF - DSI/MJ - ARJ - ABSE - ASP
ACT - ABH - APA - ARE - AMA - ASV - AFZ. - ACG - AC(2)

Entre os assuntos que se referem à IN-003-T, chegados ao conhecimento desta AC, existe o seguinte do interesse dos Ministérios da Justiça e da Educação e Cultura:

1 - AMPLITUDE DA INFILTRAÇÃO

A infiltração no meio estudantil, embora com amplitude reduzida devido à vigilância do Governo, vem ocorrendo: no Magistério, nos Diretórios Acadêmicos, nos Diretórios Estudantis, nos Grupos de Estudo e na Representação de Turmas.

2 - IDENTIFICAÇÃO DE LÍDERES, MILITANTES E AGENTES DE INFLUÊNCIA
Foram identificados os seguintes:

- a - Os padres GUY e ANGELINO, do Colégio Santo Inácio, em BOTAFOGO, GB, permitiram a realização, em salas de aula, de reuniões de caráter subversivo para a coordenação de ações no meio estudantil. Os dois religiosos tomavam parte nas reuniões, realizadas pelo grupo que se intitulava "Comitê Universitário" e que mantinha ligações com as organizações subversivas "Partido Comunista Brasileiro - PCB", "Vanguarda Popular Revolucionária - VPR", "Vanguarda Armada Revolucionária Palmares - VAR-P", "Movimento Revolucionário Tiradentes - MRT" e "Aliança de Libertação Nacional - ALN".

A prisão dos dois padres que permitiram, no Colégio, a distribuição de exemplares do jornal subversivo "Resistência", foi

SECRETO

SNI ADA - PROCESSAMENTO

1) 16hs Lm 8/10/71

Dar instal a ssec

2) 5/6. Documenta a ssec

IN-005-T. Em 8-11-71

(Continuação da Informação nº 763168/71/AG/SNF

SECRET O

08014

02
2)

possibilitada pelo depoimento de HENRIQUE OTAVIANO DE MORAES BEHRENS que pertencia ao "Movimento Universitário de Resistência à Ditadura - MURD", desbaratado pelos Órgãos de segurança.

- b - JOSÉ ELIAS FERNANDES, estudante da Universidade Federal de GOIÁS, ativista de extrema esquerda, assumiu a Presidência do Diretório Acadêmico XI de Maio, da Faculdade de Direito.
- c - PEDRO VIEIRA REIS, professor primário, em 30 de abril de 1971, foi preso, em GOIÂNIA, GO, por estar fazendo pregação marxista e anti-revolucionária a seus alunos, no Grupo Escolar HUMBERTO DE CAMPOS e Colégio Comercial Vila Operária.
- d - SÉRGIO OSMAR FERNANDES, advogado, funcionário contratado pela Reitoria da UFRGS, onde exerce a função de Diretor da Divisão de Pessoal. É militante da organização subversiva "Ação Popular - AP". É, ainda, Diretor do "Informativo da UFRGS", órgão oficial da Universidade.
- e - IGOR ANTÔNIO GOMES MOREIRA, demitido, com base no AI/1, da Brigada Militar do Estado do RIO GRANDE DO SUL, no posto de 2º Tenente, é professor da Faculdade de Filosofia Portoalegrense e professor de Educação Moral e Cívica no Colégio Israelita, ambos no RS.
- f - GERD ALBERTO BORNHEIM, comunista, é professor de Filosofia do Instituto de Madureza Pré-Universitário, no RS. No dia 28 Abr, iniciou, no Seminário de VIAMÃO, um ciclo de conferências sobre a dialética de HEGEL e MARX.
- g - EUNICE SANTOS LEAL, filha de militante comunista, com curso de Física e Química na URSS, em 1969, leciona Física, desde 6 Mar 971, no Instituto de Madureza Pré-Universitário, no RS.
- h - GESIEL MARCO GOMES, comunista, militante da organização subversiva "Ação Popular - AP", foi convidado pelo Prof HÉLIO PORTUGAL DA SILVA para ser assistente da disciplina de Introdução à Economia, do Instituto Educacional São Judas Tadeu, RS.
- i - AFONSO CELSO MARANHÃO NINA, professor do Colégio Estadual do AMAZONAS, é o principal assessor do Reitor da Universidade do AM. Este, apesar de cientificado dos antecedentes de AFONSO CELSO pelo Pres da Sub-Comissão Geral de Investigações do AM, manteve-o, na Reitoria, como assessor para os problemas ligados ao setor educacional do AMAZONAS.
- j - RICARDO BESSA FREIRE, professor de Matemática e Educação Moral e

SECRET O

SECRETO

(Continuação da Informação nº 76316B/71/AG/SNI

08014

03
3)

Cívica, no Ginásio Álvaro Botelho Maia, como encarregado da Fundação do Grêmio Escola, discordou do nome de Grêmio Padre José de Anchieta que, por sugestão da Diretoria do Colégio, seria dado ao novo grêmio estudantil. Pretendia denominá-lo Grêmio D. HELDER CÂMARA.

Essa divergência criou transtornos entre o professor e a direção do ginásio, tendo aquêles, iniciado campanha junto aos alunos, em salas de aula, para angariar apoio da classe estudantil. Chegou mesmo a prometer dar dois pontos a mais em cada prova, para aquêles que votassem no nome de Dom HELDER CÂMARA.

A atuação de RICARDO BESSA chegou a causar atritos entre a Diretoria do ginásio, professores e alunos, o que levou a direção a suspender a fundação do Grêmio estudantil e dispensar o professor, das funções que exercia naquele Ginásio, em MANÁUS, AM.

- 1 - ANTÔNIO SIMÃO STEFANO, manobrado por grupo esquerdista do qual fazem parte o dentista LINCOLN RUBENS RICCI e o padre NAHIN IBRAIN, candidatou-se à Presidência para as eleições da primeira diretoria do Diretório Acadêmico da Faculdade da ALTA PAULISTA, em TUPÃ, SP.

O padre NAHIN foi um dos organizadores de um curso para jovens, intitulado "Treinamento de Liderança Cristã - TLC", que sofreu infiltração comunista através do médico KALOUF CROUK e do engenheiro LÚCIO JORDÃO DE OLIVEIRA.

- m - Os estudantes JOÃO JOSÉ JACY e JÚLIO FERNANDO TOLEDO TEIXEIRA, do 5º ano da Faculdade de Direito de SANTOS, SP, agitadores com antecedentes no "Departamento de Ordem Política e Social - DOPS" de SANTOS, SP, no dia 24 de março, rebateram, pela imprensa, a entrevista do diretor da Faculdade, declarando, entre outras coisas: "Não queremos criar agitação, como diz o Reitor. Queremos, apenas, que sejam seguidos os índices governamentais, e se estamos errados, quem vai dizer é o Ministro JARBAS PASSARINHO".

Os estudantes, que integram a chapa "União Progressista", derrotada nas últimas eleições do Diretório Acadêmico, explicaram que o memorial que dirigiram ao Ministro da Educação, baseia-se no índice oficial de aumento de 20% na anuidade escolar, e que a iniciativa se devia ao fato da omissão do Diretório Acadêmico; com isso, visavam dar impulso ao "movimento que era de todos".

SECRETO

(Continuação da Informação nº 763165/71/AC/ENI

08014 4)

n - JORGE MIGUEL MEYER e GERSON DE MOURA, professores, estão lecionando, embora ainda não contratados, no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense. Ambos tiveram destacada atuação nas agitações estudantis ocorridas em 1968, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do RIO DE JANEIRO, em razão das quais foram suspensos pelo Conselho Universitário daquela Faculdade; o primeiro, por um ano e o segundo por seis meses. Posteriormente à suspensão, obtiveram mandato de segurança.

GERSON DE MOURA, membro de Organização de Base do "Partido Comunista Brasileiro - PCB", na Faculdade Nacional de Filosofia foi, também, citado no IPM do "Encouraçado Potemkin".

3 - MÉTODOS E PROCESSOS DE ATUAÇÃO

Os comunistas infiltrados procuram, através de doutrinação ideológica sobre os estudantes, incentivar as agitações, explorando os seguintes assuntos:

- a Reforma Universitária, em implantação;
- o domínio econômico estrangeiro, especialmente o norte-americano, através de "slogans" como entreguismo, imperialismo, fome, miséria, desemprego, latifúndio;
- os decretos 477, 464; o ensino pago; o aumento de anuidades; a falta de verbas;
- a reorganização da União Nacional dos Estudantes e o Acôrdio MEC-USAID; e
- o aumento de vagas; liberdade de pensamento e o ensino da Educação Moral e Cívica.

4 - OBJETIVOS

A infiltração comunista no Meio Estudantil tem por objetivos:

- a - revogação das leis que impedem a reorganização das entidades estudantis que foram fechadas;
- b - doutrinação e arregimentação de novos militantes, visando ao reforço de seus quadros e a continuidade da luta armada;
- c - rompimento do isolamento político em que se encontram, numa tentativa de obter o apoio popular para a sua causa;
- d - formação de "frentes" de luta, a fim de racionalizar a infra-estrutura que possuem.

* * *

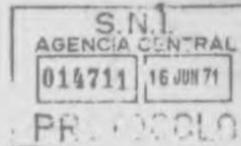
SECRET

F I M

ANEXO III - DIPLOMAÇÃO Nº 22/752/71

2 E C
V C V C E 3 8 2 5 5 \ \ \

SECRETO



MINISTÉRIO DO INTERIOR

DIVISÃO DE SEGURANÇA E INFORMAÇÕES

INFORMAÇÃO Nº 22/752/71



39522

DATA : 15.06.71
ASSUNTO : IN (I - 003 - T)
REFERÊNCIA : PLANO SETORIAL DE INFORMAÇÕES
DIPUSÃO : AC/SNI

1. Os órgãos de segurança confirmaram a prisão dos padres Guy e Angelino, do Colégio Santo Inácio - Rua São Clemente, Botafogo -, que permitiam a realização, em salas de aula, de reuniões de caráter subversivo para a coordenação de ações de recrutamento no meio estudantil. Henrique Otaviano de Moraes Behrens (MURD), apontando em seu depoimento os dois religiosos, possibilitou sua prisão. Segundo Behrens, nas assembleias, que tinham lugar semanalmente, as discussões e orientação marxista eram admitidas e delas Guy e Angelino participavam. Ultimamente, por temor à prisão, os padres proibiram as reuniões do grupo - que se intitulava "Comitê Universitário" -, de cujas ligações com organizações terroristas - PCB, VPR, VAR-P, MRT e ALN - estavam a par.
Exemplares do jornal "Resistência", órgão subversivo que Behrens recebia de "Ronaldo", "Cláudio" e "Alexandre" ("Emílio", ligado ao MR/8), com êle juntamente presos, eram deixados nas dependências da Faculdade de Engenharia (Fundão) e muitas outras. Sua distribuição / era igualmente feita no Santo Inácio e contava com a colaboração dos padres.
2. A 2.^a Auditoria Militar (SP) condenou o padre Giulio Vicini a quatro meses de detenção, dos quais já cumpriu a metade.
Foi acusado de ter procedido à impressão de panfletos subversivos para distribuição entre os bispos - que desejavam tomar conhecimento de seu texto, pois estaria em pauta durante as discussões da Conferência Nacional dos Bispos -, não tendo chegado, contudo, a realizar seu intento.

SECRETO

SECRETO



CONTINUAÇÃO DA INFORMAÇÃO N.º 22/752/71

3. Foi anotada em Propriá (SE), de ano e pouco a esta data, a presença de padres estrangeiros. Inicialmente, chegaram três - jovens, de nacionalidade belga -. E logo a atenção foi despertada para um deles, usando barba, e que estaria fazendo proselitismo ideológico junto à mocidade intelectual, além de se movimentar a regiões distantes, objetivando atender a paroquianos assolados pelas dificuldades climáticas locais. Presentemente, o número de padres estrangeiros anotado é de cerca de doze - a maioria de nacionalidade belga, constando um iugoslavo.

Sua vinda em grande escala para a área é atribuída ao bispo local, D. José de Castro Brandão, ou, pelo menos, conta com seu apoio e cobertura. É conhecido como muito ligado a D. Hélder Câmara. Está na diocese há cerca de 10 (dez) anos e viaja constantemente. Há restrições quanto à sua atuação em obras pias em benefício dos paroquianos menos afortunados, observando-se sua preocupação maior em trazer a Propriá, nas festas de igreja, personalidades importantes, inclusive D. Hélder. Numa dessas festas, no ano passado, por iniciativa dos padres belgas, foi realizada uma concentração de flagelados pela seca, tendo havido tumulto e tiradas demagógicas, o que ocasionou restrições por parte dos fiéis.

Ainda sobre a diretriz imprimida à diocese por D. Brandão, evidencia-se o desinteresse em aliar-se aos órgãos locais em iniciativas de proveito coletivo. Já com a presença dos primeiros clérigos, formou-se a Cooperativa de Camurupim, em área de 100 hectares, à margem do Rio São Francisco, verificando-se falta de planejamento técnico e entrosamento com órgãos locais. Cabe ressaltar que a SUVALE já está cuidando do problema cooperativo, iniciativa esta devidamente planejada e integrada na comunidade. Há negociações para compra de outra área - 300 a 400 hectares - junto às primeiras terras da Cooperativa de Camurupim, o que resultará em extensão correspondente à de uma fazenda de ordem média regional.

A zona de Propriá é considerada estratégica, distando 40 minutos de automóvel da cidade de Penedo, centro de grande movimento. Propriá é,

SECRETO

SECRETO

CONTINUAÇÃO DA INFORMAÇÃO N.º 22/752/71

atualmente, passagem obrigatória de quem vai de Salvador a Recife ou vice-versa e, inaugurada a ponte em construção, ligará diretamente Alagoas a Sergipe. Situa-se próximo da região canavieira e das caatingas. E foi em Penedo que se realizou, em 1963, uma espécie de seminário nos moldes dos movimentos anteriores à Revolução de 1964, fato de grande repercussão até hoje comentado.

Os religiosos vestem-se à paisana, têm livre movimentação, chocando-se suas atitudes com as tradições do lugar. Houve comentário de que em sessões de cinema por eles promovidas, teriam sido incluídos filmes de propaganda do regime cubano. Anotou-se a preocupação dos maridos quanto à frequência das esposas a atos religiosos, já tendo ocorrido um caso entre o padre Estêvão e uma menor (Anexo 1).

SECRETO

ATENÇÃO:

O original deste documento (com 01 folhas) foi apresentado parcialmente ilegível para microfilmagem, não sendo possível sua leitura completa no original nem na microficha.

ANEXO IV - INFORMAÇÃO Nº 759162/71

SECRETO

SS16 - Ref: os docs. da "ori
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
AGÊNCIA CENTRAL
INFORMAÇÃO Nº 759162/71/AC/SNI



Data : 25 de outubro.

Assunto : Infiltração comunista no BRASIL: nos Sindicatos, Diretórios Acadêmicos, no Meio Estudantil, no Magistério, no Clero, na Zona Rural e na Imprensa:- Amplitude da Infiltração; Identificação de Líderes, Militantes e Agentes de Influência; Métodos e Processos de Atuação; Objetivos (IN-003-T).

Origem : - PRG nº 14711/71/AC/SNI.
- PRG nº 14918/71/AC/SNI.
- PRG nº 15447/71/AC/SNI.

Referência: FNI - 2º Semestre de 1971.

Difusão : CIE- CISA- GENIMAR- CI/DPP- DSI/MJ- ARJ- ABSE- ASP- ACT -
ABH- APA- ARE- AMA- ACG- ASV- APZ- SS19- SC-4/AC.

Entre os assuntos que se referem à IN-003-T, chegados ao conhecimento desta AC, existe o seguinte do interesse do Ministério da Justiça:

1 - AMPLITUDE DA **INFILTRAÇÃO**

a - No Clero

Os comunistas prosseguem no seu propósito de levar avante a infiltração no meio do clero. Tal atividade vem se evidenciando com maior intensidade nos Estados do Nordeste, onde padres e leigos estrangeiros vêm atuando. Os Estados mais atingidos têm sido o CEARÁ e PERNAMBUCO.

b - Na Imprensa

A infiltração comunista nos órgãos da imprensa visa enfraquecer as estruturas morais, familiares e institucionais vigentes no País, para facilitar a tomada do poder.

Além de se infiltrarem, contam, ainda, os comunistas para suas atividades nos órgãos de imprensa, com elementos que não lhes são vinculados, mas que com eles colaboram, como aliados, por vaidade ou interesse.

2 - IDENTIFICAÇÃO DE LÍDERES, MILITANTES E AGENTES DE INFLUÊNCIA NA IMPRENSA.

a - JOSUÉ MARQUES GUIMARÃES, prontuariado nos Órgãos de Informações, escreve uma coluna diária no jornal "Zero Hora", de PORTO ALEGRE, intitulada "Volta ao Mundo", sob o pseudônimo de PHILEAS FOGG. Em seus artigos procura apresentar uma imagem deturpada dos EUA.

b - MARIA IARA RECH KASPER, "LUIZA", "LOIRA", noticiarista estagiária

SECRETO

SECRETO

(Continuação da Informação nº 75916E/71/AC/SNI

2)

ria da "Fôlha da Tarde", de PÔRTO ALEGRES, está respondendo Inquérito Policial no DOPS/RS, em liberdade, por pertencer ao Setor Estudantil da Ala Vermelha do "Partido Comunista do Brasil - PC do B".

- c - EDMAR RUWER, com registro nos OI, está editando um jornal denominado "O Municipal", no município de TENENTE PORTELA, RS, que circula às quintas-feiras, na região do ALTO URUGUAI.

3 - MÉTODOS E PROCESSOS DE ATUAÇÃO

a - No Clero

Utilizando métodos acobertados pelos rótulos de "evangelização e conscientização", elementos do clero têm conseguido que classes ordeiras e laboriosas se entreguem a atitudes contestatórias, e não raro, até mesmo violentas. Em FERNANBUCCO, a Ação Operária Católica, com o beneplácito do Arcebispo de OLINDA e RECIPE, tem procurado motivar a classe rural, visando a conquistá-la e colocá-la sob a sua liderança.

b - Na Imprensa

Nos diversos jornais do país, os setores mais procurados, para infiltração, são os de "copy desk", articulista, colunista, humorista, caricaturista e novelista.

O setor de crítico é, também, considerado importante, pois as opiniões por eles externadas poderão incitar muitos leitores a lerem obras favoráveis aos comunistas ou conduzir o leitor incauto a deixar de apreciar as obras que lhes são adversas. Destaca-se, ainda, que alguns jornais, como a "Tribuna da Imprensa", da GUANABARA, apesar de ser um jornal de pequena tiragem, supre, em parte, a incapacidade de não poder levar diretamente às massas as suas opiniões de oposição, através do uso eficiente da técnica da manchete de primeira página, com o que procura neutralizar determinados atos governamentais que tenham tido repercussão favorável junto ao público.

* * *

SECRETO

ANEXO V - INFORMAÇÃO Nº 052/116

CNE I V I
V B I V C E 5 2 2 2 1 8 0

CONFIDENCIAL

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
AGÊNCIA RIO DE JANEIRO
INFORMAÇÃO Nº 052 / 116 / ARJ / 80

DATA : 07 de abril.
ASSUNTO : ATIVIDADES DO PADRE ANTONIO DA COSTA CARVALHO (ACC), DIRETOR DO COLÉGIO SANTO INÁCIO/RJ.
REFERÊNCIA :
ÁREA :
PAÍS :
DIFUSÃO ANT. :
DIFUSÃO : "SE-70 PARA FINS DE REGISTRO".
ANEXO : Antecedentes do padre ACC.

SNI/ARJ

PROTOCOLO

ACC Nº 2565

14.04.80

1. ANTONIO DA COSTA CARVALHO, DLN 18 Mar 21, filho de HENRIQUE DA COSTA CARVALHO e MARIA EMILIA SILVEIRA CARVALHO, foi ordenado padre jesuíta em 1954. E, desde 1976, exerce a função de Diretor do Colégio Santo Inácio/RIO/RJ.
2. Em 1968, foi identificado como integrante da Ala Comunista da Igreja Católica em CAMPOS/RJ, em face de seu envolvimento com atividades subversivas na Baixada Fluminense e na região de CACHOEIRA DE MACACU. Em 1973, patrocinou Encontro de Jovens juntamente com o padre JOAQUIM MARIA VAN LEEUWEN.
3. Em Set 79, ACC prejudicou as investigações realizadas por OI que visavam levantar dados sobre professores do Colégio Santo Inácio, através de SUELY BULHÕES MACHADO MELO. Então, interrompendo a entrevista entre o Agente e SUELY, o padre ACC disse agressivamente que "Deveria procurar assaltantes e marginais em lugar de perseguir os pobres inocentes jovens". Alegou, ainda, "ser amigo pessoal do Gen GOLBERY e que iria procurá-lo a fim de quebrar o galho contra os policiais".
4. SUELY BULHÕES MACHADO MELO (em solteira SUELY BULHÕES DA SILVA, filha de AUGUSTO ADELINO DA SILVA e NATALINA DE ALMEIDA BULHÕES, DLN 25 Mai 50, Título Eleitoral nº 57 754 - 3ª Zona), foi casada com GUSTAVO LUIZ MACHADO MELO, filho de MÁRIO LÚCIO MACHADO MELO e ALCIONE DA MACHADO MELO, DLN 29 Jun 51, Ident/IFP nº 2 403 168. Ambos, de

TOA L Des 76 a início de 78 foram recrutados pelo OI.
CONHECIMENTO DE ASSUNTO: GILDO FICA, ooo
AUTOMATICAMENTE RESPONSÁVEL PELA
MANUTENÇÃO DE SEU SIGILO.

CONFIDENCIAL

ANEXO a N.º 4 / , de , do DOI

NOME: ANTONIO DA COSTA CARVALHO CONFIDENCIAL

CODINOME: _____

DIN: 18 Mar 21

FILIAÇÃO: HENRIQUE DA COSTA CARVALHO
MARIA EMILIA SILVEIRA CARVALHO

ESTADO CIVIL: Solteiro

PROFISSÃO: Sacerdote

TRABAIHO: _____

RESIDÊNCIA: Rua São Clemente, 226

SINAIS CARACTERÍSTICOS: _____

Identidade: 3.159.833 - IFP/RJ

Título Eleitoral: 31.399 - 4ª ZE



HISTÓRICO

01. Ordenado padre jesuíta em 1954.
02. Em 1962, foi Diretor do Plano Agrário/RJ, tendo comparecido a todos os comícios realizados pelo setor camponês.
03. Em 1962, orientava os Sindicatos Rurais de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Rio Bonito, Parati, Itaboraí, Friburgo, Barra Mansa e Rio Claro.
04. Foi indiciado em IPM da SUPRA, que teve como encarregado o Ten Cel ALBINO MANOEL DA COSTA, pois como executor do Plano Agrário do Rio de Janeiro, em 1963, utilizou a verba de Cr\$ 55.000,00 (cinquenta e cinco mil cruzeiros) de forma fraudulenta. Do relatório deste IPM, consta o seguinte: "... Tendo mantido o numerário de modo a ser única pessoa que poderia movimentar, pagava pessoal ou adquiria material obedecendo critério próprio, nem sempre de acordo com os termos do convênio e que cá do Código de Contabilidade Pública da União. Admitiu, em 21 de fevereiro de 1964, JOSÉ FERREIRA, que designou seu Assessor Sindical, apesar de ser considerado subversivo e que passou a ser pago com o dinheiro do Convênio. Na mesma época admitiu MÁRIO GORGONHA, elemento também considerado subversivo e que também passou a ser pago com o dinheiro do Convênio. Ainda com o dinheiro do Convênio, pagou o fretamento de ônibus e caminhões para os Lavradores que transportou para um Comício de natureza política, na localidade de Itaguái. Mantinha contatos com elementos suspeitos de estarem ligados ao Partido Comunista, a quem dava ajuda financeira, como a JOSÉ PUREZA DA SILVA e MARLENE BRASILEIRO CAMACHO, que passou a representá-lo na venda de material agrícola adquirido com as verbas do Convênio. Dava cobertura aos invasores de terras do Estado do Rio de Janeiro. Cooperou na fundação de sindicatos rurais que deixou ficar sob direção de elementos subversivos. Distribuiu criminosamente terras a invasores de terras por intermédio dos seus auxiliares do Plano Agrário..."
05. Em 1963, foi Presidente provisório do Sindicato dos Pequenos Proprietários e Trabalhadores Autônomos de Porciúncula/RJ.
06. Em 1963, viajou ao Chile, a fim de procurar restabelecer a subvenção que a Confederação Nacional de Círculos Operários recebia da CLASC e que por essa havia sido suprimida, face à oposição da CNCO de apoio ao governo brasileiro, após Março de 1964, nada conseguindo, segundo suas declarações.

LEITURA PRECA [REDACTED] CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

Fls. 02

CONTINUAÇÃO DA FEP

DE ANTONIO DA COSTA CARVALHO

07. Em 1963, era executor do Plano Agrário do Governo de BADGER DA SILVEIRA, ocasião em que indicou um elemento subversivo, para encarregado especial do setor de relações sindicais do Plano Agrário e manteve elementos ligados ao movimento de agitação e subversão, em postos de mando e chefia do Plano.
08. Em 1963, compareceu ao grande comício realizado em Itaguaí - Piranema, onde foi gasta importância elevada, tendo sido a despesa por conta da verba para compra de adubos e estrumes.
09. Consta que o marginado construiu em seu sítio, em Areia Branca - Papucaia, um grande prédio para funcionamento da escola dos líderes trabalhistas; já conhecida como Centro de Treinamento de Líderes; o epígrafe estaria recebendo dinheiro da Alemanha Oriental e Bélgica, bem como da AP, para financiar as suas atividades.
10. O nominado, em Areia Branca - Município de Cachoeira de Macacu, no dia imediato à morte do estudante EDSON SOUTO, na GB, arregimentou camponeses para realizar uma obra pública (cabeceira de uma ponte em Japuiba), alegando que as autoridades quando não realizam, o próprio povo faz.
11. Consta que o marginado foi um dos principais responsáveis pela agitação e invasão de fazendas na Baixada Fluminense, à época do Governo de João Goulart e um dos articuladores e financiadores do comício da central.
12. Em 11 Nov 64, esteve na região da Fazenda Piranema para reorganizar o Sindicato dos Pequenos Produtores Autônomos do Estado do Rio de Janeiro.
13. Em Mai 64, tentou organizar o Sindicato de Lavradores de Cachoeira de Macacu.
14. Em Jan 65, foi exonerado do cargo de executor do Plano Agrário, tendo declarado que, só aceitou a direção deste Plano, após ouvir o Gen. GOLBERY.
15. Em 1967, esteve envolvido em atividades subversivas na Baixada Fluminense.
16. Em 1967, foi Assistente Eclesiástico da Federação dos Círculos Operários do Estado do Rio de Janeiro.
17. Patrocinou, em 01 Mai 67, uma concentração em Areia Branca, denominada PREGAÇÃO RELIGIOSA; elemento agitador no meio rural e que consta ter tomado parte em reuniões subversivas na fazenda Pedra Lisa, em N. Iguaçu. Nessa concentração houve, inclusive, verdadeiro desfile de homens armados, em sua maioria de foices, enxadas, machados, etc. O marginado está fundando, juntamente com o Padre GERSON, um Sindicato intitulado "SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE CACHOEIRA DE MACACU", que leva a crer, tenha caráter subversivo, como meio de formar reuniões para fins de pregação comunista.
18. Em 1968, fundou a Liga Agrária de Santa Maria.
19. Em 1968, consta que fazia parte da Ala Comunista na Igreja Católica em Campos/RJ.
20. Em 1968, reuniu-se com o Bispo de Friburgo e com CESAR CATANHEDE no Chile, por ocasião do Congresso da OIAS, para traçarem planos para o afa-

LEITURA PREC

CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

Fls. 03

CONTINUAÇÃO DA FEP

DE ANTONIO DA COSTA CARVALHO

- tamento do General Saraiva e de todos os militares que trabalhavam no IBRA e que estão lotados nas regiões onde existiam camponeses.
21. Em 1969, viajou pela América Latina e Europa.
 22. Em 1973, consta que na Igreja matriz de Santana de Japuíba, eram realizados "Encontros de Jovens", encabeçados pelo Padre Carvalho, Padre Joaquim Van Leuwan, pároco da citada matriz e pelo Padre Agostinho Van Den Brock, pároco da matriz de Cachoeira de Macacu. Tais encontros tinham início aos sábados, prolongando-se até a madrugada. Em uma segunda parte, no domingo, todos eram conduzidos até o sítio "Padre Brentano", de propriedade do epígrafado, localizado em Areia Branca - Japuíba.
 23. Em Set 74, foram realizadas reuniões da Federação dos Trabalhadores Cristãos do Estado do Rio de Janeiro, na residência do nominado. Segundo foi apurado, as reuniões eram de círculos operários, com a presença de representantes de Volta Redonda, Caxias, Barra Mansa, etc.
 24. O nominado atuava na área de Cachoeira de Macacu, Japuíba, Rio do Ouro e adjacências, promovendo a doutrinação negativa do trabalhador rural, no campo e em organizações rurais.
 25. Em 1976, consta que o nominado orientava famílias que se achavam em terras do Sr. Expedito Mendes Linhares, em Areia Branca - Japuíba, 2º Distrito de Cachoeira de Macacu/RJ, no sentido de permanecerem nas terras para provocarem o despejo.
 27. Em 1976, consta que o nominado era o principal orientador do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cachoeira de Macacu.
 28. Em 1976, foi identificado como ligação, em Japuíba, do Dr. WERNER LOWENTHAL, elemento reconhecido como sendo de "esquerda" e detido por diversas vezes.
 29. Em 1976, realizava reuniões em sua residência, a título de ministrar "Curso de Cooperativismo", com participação de pessoas de MG, ES, SP, etc.
 30. Em 1976, era Diretor do Colégio Santo Inácio (acta c)
 31. Visitava o preso BENEDITO ALVES DE SOUZA.
 32. Ligado ao Deputado JOSÉ MARIA RIBEIRO.
 33. Influíu na eleição do Prefeito de Cachoeira de Macacu.
 34. Em Set 79, prejudicou as investigações realizadas por um Órgão de Informações, que procurava levantar dados sobre determinados elementos do Colégio Santo Inácio, através de SUELY BULHÕES MACHADO MELO. Na ocasião, durante a entrevista entre SUELY e um agente do Órgão, o Padre ANTONIO DA COSTA CARVALHO, abordou o agente em altas vozes e de maneira pouco cortez, dizendo que ele deveria procurar "os assaltantes e marginais", em lugar de perseguir "os pobres e inocentes jovens". Disse, inclusive, que era amigo pessoal do Gen. GOLBERY e não seria a primeira vez que iria procurá-lo a fim de "quebrar o galho" contra os policiais. A atitude do padre CARVALHO foi, claramente, de tentar intimidar o agente, alardeando sua pseudo-condição de amigo do Gen. GOLBERY.

LEITURA PRECA

CONFIDENCIAL

F I M

ANEXO VI - PEDIDO N° 00019/80

ARJ ACE 2565 / 80
CNF MF ALT I / I

CONFIDENCIAL

PEDIDO PARA CORREÇÃO DE DADOS

AGENCIA PED. N°
ARJ 000019

DATA
02/05/80

DESCRIÇÃO

Solicito seja retificado o registro de ANTONIO COSTA CARVALHO, cons-
tante do ACE nº 2565/80/ARJ, Je Diretor para ex-Diretor do Colégio -
Santo Inácio, função que exercia em 1976.

C. Qualidade

SAD.

L. Incondiciona.

Para os direitos

05/05/80

2565/80

SAD - considerado no 07/08/80.

DIV. DOC

Conforme despacho

em ARJ, para microfilmagem.

da SAD, 7/5/80

Chefe da SS-750.

DI-FM-056

LEITURA PRECA

CONFIDENCIAL

F I M

ANEXO VII – FICHA DE DISTRIBUIÇÃO E PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS

AC ACE 115757/78
CNF
1/1

AC/SNI

FICHA DE DISTRIBUIÇÃO E PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS

1. CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO

ORIGEM: CENIMAR TIPO: INF. Nº 0381 DATA: 10.11.78
 CLASSIF: CONF. REF: _____
 ANEXOS: _____
 ASSUNTO: ATIVIDADES SUBVERSIVAS DE PROFESSORES DO COLÉGIO SANTO INÁCIO/RJ.
MARCIOLY MEDEIROS BENTO e Outros

S. N. I.
AGENCIA CENTRAL

024987 13 NOV 78

PROTOCOLO

ACE 115757

2. DISTRIBUIÇÃO INICIAL ORIGINAL 3E19

CÓPIAS	<input type="checkbox"/> CHEFE DO SNI	<input type="checkbox"/> CHEFE GAB/AC	<input type="checkbox"/> SC-2	<input type="checkbox"/> SC-5
	<input type="checkbox"/> CHEFE GAB/SNI	<input type="checkbox"/> SS-051	<input type="checkbox"/> SC-3	<input type="checkbox"/> SC-6
	<input type="checkbox"/> CHEFE DA SAD	<input type="checkbox"/> SC-1	<input type="checkbox"/> SC-4	<input type="checkbox"/> SC-7
OUTROS DESTINATÁRIOS				

3. ORIENTAÇÃO

TOMAR CONHECIMENTO	REGISTRAR	FALAR COM A CHEFIA	APROFUNDAR	PROCESSAR	INTEGRAR	ARQUIVAR
MONTAR INFÃO PARA:			DIFUNDIR PARA:			

4. ORDENS PARTICULARES:

RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO DA FICHA

(B)

5. PROVIDÊNCIAS: AE-19
7 12-06 Em 23 Nov 78

Hm / 384/CENIMAR
ND/EN
PA - ATIVIDADES PROFESSORES COLEGIO SANTO INACIO/RJ

CONFIDENCIAL

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
AGÊNCIA CENTRAL



ENCAMINHAMENTO Nº 153 /19/AC/78

DATA : 22 NOV 78
ASSUNTO : **ATIVIDADES SUBVERSIVAS** DE PROFESSORES DO COLÉGIO
SANTO INÁCIO/RJ - MARCIOLY MEDEIROS BENTO E OUTROS
ORIGEM : PRG 2495 /78
DIFUSÃO : ARJ/SNI
ANEXO : Cópia xerox do INFE 381/CENIMAR/78, de 10 Nov.

Encaminha-se, para conhecimento e possível aproveitamento por parte dessa Agência, o constante do anexo, que versa sobre atividades de professores do Colégio "SANTO INÁCIO", do RIO DE JANEIRO/RJ.

* * *

CONFIDENCIAL

MOD 181



CONFIDENCIAL

GRAU DE SIGILO

MINISTÉRIO DA MARINHA

CENTRO DE INFORMAÇÕES DA MARINHA
GRUPO

S. N. I.
AGENCIA CENTRAL
024987 13 NOV 78
PROTOCOLO

7530-IMP-210-315

115757

INFORMAÇÃO/INFORME/ANEXO/RESOLUÇÃO/COMUNICADO

N.º 0381 DATA 10/11/78

AVALIAÇÃO: 8-2

ORIGEM: XXXXX

ASSUNTO: ATIVIDADES SUBVERSIVAS DE PROFESSORES DO COLEGIO SANTO INACIO/RJ

PAIS/AREA: XXXXX

REFERENCIA: XXXXX

DISSEMINAÇÃO: 100N - SNI/AC - CIE - CISA - CI/DPF - ARQUIVO

DISSEMINAÇÃO ANTERIOR: XXXXXX

O Colégio SANTO INÁCIO, do RIO DE JANEIRO/RJ, possui um curso noturno, gratuito, que é frequentado por gente humilde. Vários professores desse curso formam uma base subversiva à qual concorrem, notadamente, duas facções, conforme especificado a seguir:

*PCB:

- MARCIOLY MEDEIROS BENTO (talvez fundador da base) atualmente está na FUNARTE e SANTA ÚRSULA.
- LEA GUIMARÃES CARNEIRO DA CUNHA é a substituta de MARCIOLY, tem levado gente do Colégio para atividades junto a favelados.
- SUELY BULHÕES MACHADO MELO, esposa de GUSTAVO LUIS MACHADO MELO e cunhada de MARCOS MACHADO MELO e MÁRIO MACHADO MELO (da Faculdade de Agronomia).
- TANTA FELICIDADE COSTA OLIVEIRA, casada com ANTONIO PRUDENTE DE OLIVEIRA, fez parte de um movimento, para expulsar do Colégio um aluno acusado de ser policial torturador, juntamente com MARINA RIBEIRO GOMES (freira).

*Outro grupo mais radical, possivelmente TRÓTSKISTA:

- LUIZ SOARES DULCI, também presidente da Casa do Estudante e ativista da PUC.

CONFIDENCIAL

GRAU DE SIGILO

CONFIDENCIAL



Continuação do INFORME B-2 Nº 0381 /78, do CIM.....

- MARCOS FARINA DE SOUZA, também ativista da PUC.
- ELIZABETH GUILMARÃES SILVA, ativista da PUC.
- MIRIAM FÁTIMA REIS.
- CNEIDA DA COSTA RODRIGUES, ex-esposa de SULBRASIL PINTO RODRIGUES, de quem se separou por divergências ideológicas. Realiza em seu apartamento, a Praia de Botafogo, 360, BL-A, 10º andar, reuniões políticas. Abrigou NILSON LUSTOSA E SILVA do PCR, preso em RECIFE.

QUALIFICAÇÃO DOS CITADOS ACIMA

- MARCIOLY MEDEIROS BENTO

Filiação: Pai - JOÃO OSCAR BENTO
 Mãe - OTILIA MEDEIROS BENTO
 LDN: 06 Mai 43 - TUBARÃO/SC.
 Identidade: 89.095 - SC
 T. Eleitoral, 37.116 - Seção 35, Zona 4ª

- LEA GUILMARÃES CARNEIRO DA CUNHA

Filiação: Pai - HILÁRIO COUTO GUILMARÃES
 Mãe - ESMERALDA PINTO GUILMARÃES
 LDN: 11 Nov 45 - RIO DE JANEIRO/RJ
 Identidade: 1.973.379 - RJ
 T. Eleitoral, 13.493, Seção 10, Zona 6ª

- SUELY BULHÕES MACHADO MELO

Filiação: Pai - AUGUSTO ADELINO DA SILVA
 Mãe - NATALINA DE ALMEIDA BULHÕES
 LDN: 23 Mai 50 - GHANABARA
 Identidade: 2.543.398 - GB.
 T. Eleitoral, 105.156, Seção 74, Zona 3ª

- TÂNIA FELICIDADE COSTA DE OLIVEIRA

Filiação: Pai -
 Mãe -
 LDN: 28 Jan 40 - SALVADOR/BA.
 Identidade: 1.656.008
 T. Eleitoral, 53.689, Seção 148, Zona 4ª

CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

(Continuação do INFORME B-2 Nº 0384 /78, do CIM.....)

- MARINA RIBEIRO GOMES
 Filiação: Pai - CARLOS RIBEIRO GOMES
 Mãe - MARIA DE LOURDES R. GOMES
 LDN: 17 Nov 34, SANTOS/PS
 Identidade: 2.464.690
 T. Eleitoral, 106.822, Seção 245, Zona 33ª
- LUIZ SOARES DULCI
 Filiação: Pai - CESÁRIO DULCI
 Mãe - ANITA SOARES DULCI
 LDN: 07 Jan 56 - S. DUMONT - MG.
 Identidade: 556.319
 T. Eleitoral, 15.78, Seção 65, Zona 243.
- MARCOS FARINA DE SOUZA
 Filiação: Pai - ALBERTO VICENTE DE SOUZA
 Mãe - LILIA FARINA DE SOUZA
 LDN: 23 Abr 53 - RIO DE JANEIRO/RJ.
 Identidade: 2.934.325 - RJ
 T. Eleitoral, 107.166, Seção 98, Zona 16.
- ELISABETH GUIMARÃES SILVA
 Filiação: Pai - EMILIANO ANDRADE SILVA
 Mãe - ROSA GUIMARÃES SILVA
 LDN: 11 Fev 51 - RIO DE JANEIRO/RJ
 Identidade: 980.703 - RJ
 T. Eleitoral, 56.200, Seção 91, Zona 114ª
- MIRIAM FÁTIMA REIS
 Filiação: Pai -
 Mãe - MARIA DA PURIFICAÇÃO R. TAVARES
 LDN: 27 Jun 50 - RIO DE JANEIRO/RJ
 Identidade: 2.573.032 - RJ
 T. Eleitoral, 151185, Seção 45, Zona 5ª
- ENEIDA DA COSTA RODRIGUES
 Filiação: Pai - CLÁUDIO MOREIRA DA COSTA
 Mãe - MARIA DO CARMO NOGUEIRA DA COSTA
 LDN: 27 Mar 47 - NOVA FRIBURGO/RJ
 Identidade: 2.894.706 - RJ
 T. Eleitoral, 24.198, Seção 68, Zona 26ª

CONFIDENCIAL

- 03 -

CONFIDENCIAL



Continuação do INFORME B-2 Nº 0381 /78, do CIM.....) b

- ELIZABETH LIMA SCHENKEL

Filiação: Pai - EMILIO SCHENKEL

Mãe - EDA LIMA SCHENKEL

LDN: 28 Jul 53 - RIO DE JANEIRO/RJ.

Identidade: 2.953.783 - RJ

T. Eleitoral, 164.559, Seção 295, Zona 1^a- MÍRIAM DUTRA LADEIRA

Filiação: Pai - ANTONIO DIAS LADEIRA

Mãe - OLIVIA HENRIQUES DUTRA LADEIRA

LDN: 24 Jul 43 - GUARANI/MG

Identidade: 2.670.860 - GB

T. Eleitoral, 2.578, Seção 69, Zona 143^a

+++

O destinatário é responsável
pela manutenção do Sigilo
deste documento (Art. 12,
Decreto 79.069/77, RSAS).

CONFIDENCIAL

- 04 -

F I M