

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIELI DE OLIVEIRA ÁVILA

**DOM HELDER CÂMARA, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
"DEEM COBERTURA AO INDISPENSÁVEL E INADIÁVEL TRABALHO DE
CONSCIENTIZAÇÃO" (1964-1985)**

PONTA GROSSA

2026

MARIELI DE OLIVEIRA ÁVILA

**DOM HELDER CÂMARA, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
"DEEM COBERTURA AO INDISPENSÁVEL E INADIÁVEL TRABALHO DE
CONSCIENTIZAÇÃO" (1964-1985)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos.

.

PONTA GROSSA

2026

Ávila, Marieli de Oliveira

A958

Dom Helder Câmara, alfabetização e ensino superior no Brasil: "Deem cobertura ao indispensável e inadiável trabalho de conscientização" (19641985) / Marieli de Oliveira Ávila. Ponta Grossa, 2026.

168 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos.

1. Dom Helder Câmara, 1909-1999. 2. Igreja católica - Educação. 3. Alfabetização - Brasil. 4. Ensino superior - Brasil. 5. Conscientização - Educação. I. Campos, Nívio de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

MARIELI DE OLIVEIRA ÁVILA

DOM HELDER CÂMARA, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: "DEEM COBERTURA AO INDISPENSÁVEL E INADIÁVEL TRABALHO DE CONSCIENTIZAÇÃO" (1964-1985)

Ponta Grossa, 25 de fevereiro de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Névio de Campos – UEPG – Orientador (presidente)
Peri Mesquida – PUC-PR

Walter Lucio de Alencar Praxedes – UEM

Oriomar Skalinski Junior – UEPG

Alessandro de Melo – UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Névio de Campos, Professor(a)**, em 25/02/2026, às 17:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORIOMAR SKALINSKI JUNIOR, Professor(a)**, em 27/02/2026, às 11:45, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ALESSANDRO DE MELO, Professor(a)**, em 26/03/2026, às 09:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Walter Lucio de Alencar Praxedes, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 10:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Peri Mesquida, Usuário Externo**, em 06/05/2026, às 16:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2989680** e o código CRC **CCCAB322**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, por sempre acreditar em mim e por me fazer confiar que seria possível alcançar o nível de estudos do doutorado. Em especial, agradeço à minha mãe, minha maior incentivadora desde a infância, responsável por estimular em mim o gosto pela leitura e pela escrita, fundamentos essenciais de toda a minha trajetória acadêmica. Agradeço também aos meus irmãos, que sempre foram meu alicerce, oferecendo apoio, compreensão e encorajamento nos momentos mais desafiadores desse período.

Agradeço ao meu noivo, Diego, que esteve ao meu lado ao longo de todos esses anos, por todo carinho e cuidado comigo. Por compartilhar alegrias, desafios e incertezas, sempre com apoio incondicional. Sou grata pela compreensão diante das inúmeras abdições de tempo e convivência necessárias para a realização deste trabalho, bem como pelo incentivo constante, especialmente nos momentos em que eu mesma duvidei da minha capacidade de dar conta de tudo.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Nívio de Campos, por toda a partilha intelectual e humana ao longo desses anos de pesquisa. Sua orientação foi marcada por rigor acadêmico, generosidade e sensibilidade, tornando o processo de pesquisa mais leve, sem jamais abrir mão da exigência e da constante indicação de novos caminhos e leituras. Agradeço, sobretudo, por sua postura ética e humana, que conduziu todo esse período de forma respeitosa e saudável.

Agradeço ao meu orientador do mestrado, professor doutor Oriomar Skalinski Junior, que possibilitou a vivência da pesquisa e da escrita da dissertação como um processo tranquilo e significativo. Essa experiência foi fundamental para que eu encontrasse motivação e energia para dar continuidade à minha formação acadêmica no doutorado.

Agradeço, ainda, ao meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, professor doutor Carlos Willians Jaques Moraes, que me apresentou e mostrou os caminhos possíveis da pós-graduação stricto sensu. Enquanto graduanda, eu não possuía clareza sobre o que era um mestrado, tampouco conhecia pessoas próximas que tivessem vivenciado essa experiência além dos próprios docentes. Seu incentivo inicial foi decisivo para que eu compreendesse a dimensão dessa etapa acadêmica e acreditasse que seria capaz de trilhá-la. Reafirmo que tê-lo como orientador

transformou profundamente minha trajetória acadêmica, razão pela qual sou eternamente grata.

Agradeço aos professores do PPGE, que, ao longo do doutorado, compartilharam generosamente seus conhecimentos, contribuindo de forma significativa para minha formação acadêmica e intelectual, bem como para o amadurecimento das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa.

Agradeço, ainda, às amigas que fiz durante o doutorado — Isabele, Felismina e Érica — que estiveram sempre presentes, oferecendo apoio, parceria e escuta atenta. Com elas, foi possível compartilhar dúvidas, preocupações e desafios, mas também momentos de leveza e boas risadas, que tornaram essa etapa mais humana e significativa.

Agradeço às crianças, meus alunos da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, que, mesmo sem compreenderem plenamente o que significa um doutorado, sabiam que eu estava estudando e pesquisando. Com sua presença cotidiana, compartilharam comigo suas manhãs, seus aprendizados e afetos, tornando meus dias mais leves e lembrando, constantemente, o sentido humano e social da educação. Fico feliz em saber que, diferentemente de mim, que só fui conhecer a existência do mestrado durante a graduação, eles, ainda pequenos, já sabem que sua professora faz doutorado, ampliando, desde cedo, o horizonte de possibilidades sobre a continuidade dos estudos. Sem dúvida, esse título de doutora desperta em mim um compromisso ainda maior com a educação pública de qualidade, com a formação crítica e com a responsabilidade social inerente ao fazer docente.

Agradeço aos membros da banca examinadora — professor doutor Alessandro Mello, professor doutor Oriomar Skalinski Júnior, professor doutor Peri Mesquida e professor doutor Walter Praxedes — pela disponibilidade em ler atentamente e contribuir com esta pesquisa. Suas análises, questionamentos e apontamentos foram fundamentais para o aprimoramento desta tese, qualificando o trabalho e ampliando suas possibilidades de reflexão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, que representa a concretização de um sonho construído ao longo de muitos anos de dedicação, estudo e perseverança. Muito obrigada!

RESUMO

ÁVILA, Marieli de Oliveira. **Dom Helder Câmara, alfabetização e ensino superior no Brasil: "Deem cobertura ao indispensável e inadiável trabalho de conscientização"** (1964-1985). 2026. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta tese tem como objeto Dom Helder Câmara e a educação. O problema que orienta esta pesquisa consiste em discutir quais são os fins da educação, notadamente da alfabetização e do ensino superior, defendidos por Dom Helder em seus discursos proferidos no período de 1964 a 1985. Busca-se responder a essa problemática a partir do seguinte objetivo geral: analisar as intervenções de Dom Helder Câmara nos debates educativos, privilegiando uma abordagem sobre suas ações em defesa da alfabetização e do ensino superior a partir dos seus discursos do período de 1964 a 1985. Além disso, estabelecem-se como objetivos específicos: 1) reconstituir alguns aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder Câmara, especialmente do período em que ele se envolve no combate às injustiças sociais e à ditadura militar; 2) expor os debates promovidos por Dom Helder Câmara a respeito da questão da alfabetização no Brasil; 3) apresentar as discussões de Dom Helder Câmara a respeito do ensino superior. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa apoia-se na análise de discursos de Dom Helder Câmara, em formato manuscrito e datilografado, compreendidos como práticas sociais que expressam modos de engajamento, conteúdos e formas de dizer de suas intervenções públicas no período circunscrito desta tese, a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. O processo de análise indicou que o deslocamento de Dom Helder estava associado a mudanças de sua trajetória individual e de um “feixe de trajetórias”, sustentando que as diretrizes institucionais da igreja moldaram a atuação desse prelado, e, ao mesmo tempo, as práticas e os posicionamentos dele contribuíram para redefinir os rumos e discursos da própria instituição. Isso implicou em tomar Dom Helder enquanto um intelectual católico, tanto por sua posição ocupada no campo religioso e educacional quanto por ser detentor de capital simbólico e de capital cultural, com destaque à tomada de posição em prol da alfabetização e do ensino superior. Assim, ao promover seus discursos em defesa da alfabetização e do ensino superior propagava que os fins da educação estavam ligados à conscientização e libertação. A alfabetização não poderia ser entendida apenas como a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, mas como um processo formativo que desenvolvesse a capacidade de refletir, interpretar e intervir na realidade. Essa mesma missão se estendia ao ensino superior, pois a universidade enquanto espaço privilegiado de produção e circulação do conhecimento era convocada a estimular o pensamento crítico, o compromisso social e a responsabilidade ética. Portanto, tanto a alfabetização quanto o ensino superior se articulavam em torno de um projeto educativo comum, no qual o conhecimento se configurava como instrumento de emancipação e de transformação social, reafirmando a educação como prática comprometida com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: Dom Helder Câmara; Igreja Católica; Alfabetização; Ensino Superior; Conscientização.

ABSTRACT

ÁVILA, Marieli de Oliveira. Dom Helder Câmara, literacy and higher education in Brazil: "Provide support for the indispensable and urgent work of conscientization" (1964–1985). 2026. 168 p. **Thesis (Doctorate in Education)** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This dissertation focuses on Dom Helder Câmara and education. The research problem guiding this study consists of discussing the purposes of education, especially literacy and higher education, defended by Dom Helder in his speeches delivered between 1964 and 1985. The study seeks to answer this problem through the following general objective: to analyze Dom Helder Câmara's interventions in educational debates, emphasizing his actions in defense of literacy and higher education based on his speeches from 1964 to 1985. In addition, the following specific objectives are established: 1) to reconstruct certain aspects of Dom Helder Câmara's intellectual trajectory, especially during the period in which he became involved in the struggle against social injustices and the military dictatorship; 2) to present the debates promoted by Dom Helder Câmara regarding the issue of literacy in Brazil; and 3) to examine Dom Helder Câmara's discussions concerning higher education. From a methodological perspective, this research is based on the analysis of Dom Helder Câmara's speeches, in handwritten and typewritten formats, understood as social practices that express forms of engagement, contents, and modes of expression in his public interventions during the period covered by this dissertation, drawing on Pierre Bourdieu's field theory. The analytical process indicated that Dom Helder's shift was associated with changes in both his individual trajectory and a "bundle of trajectories," arguing that the institutional guidelines of the Church shaped the actions of this prelate while, at the same time, his practices and positions contributed to redefining the directions and discourses of the institution itself. This implied considering Dom Helder as a Catholic intellectual, both because of his position within the religious and educational fields and because he possessed symbolic and cultural capital, especially evident in his stance in favor of literacy and higher education. Thus, through his speeches defending literacy and higher education, he propagated the idea that the purposes of education were linked to conscientization and liberation. Literacy could not be understood merely as the mechanical learning of reading and writing, but rather as a formative process capable of developing the ability to reflect, interpret, and intervene in reality. This same mission extended to higher education, since the university, as a privileged space for the production and circulation of knowledge, was called upon to foster critical thinking, social commitment, and ethical responsibility. Therefore, both literacy and higher education were articulated around a common educational project in which knowledge was conceived as an instrument of emancipation and social transformation, reaffirming education as a practice committed to social justice and the construction of a more democratic society.

Keywords: Dom Helder Câmara; Catholic Church; Literacy; Higher Education; Conscientization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Helder discursando na Praça do Leblon em defesa dos moradores da favela (1955).	29
Figura 2 – Dom Helder paramentado como Arcebispo de Olinda e Recife (1964)....	40
Figura 3 – Virgínia Cortes Lacerda.....	49
Figura 4 – Jornal da PUC- SP, março de 1982.	54
Figura 5 – Dom Helder discursando em Berlim em 1968.	63
Figura 6 – Dom Helder discursando na Itália em 1967.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades e instituições visitadas por Dom Helder, conforme discursos utilizados como fonte.	24
Quadro 2 – Dados populacionais e educacionais brasileiros – 1960.....	70
Quadro 3 – Títulos de doutor honoris causa recebidos por Dom Helder – 1964 a 1985.	118
Quadro 4 – Faculdades e Universidades confessionais no Brasil em 1960.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino superior em relação à população de 20 a 24 anos no Brasil (1960–1980).....	92
Tabela 2 – Quantidade de estabelecimentos de Ensino Superior (1968-1978).	98
Tabela 3 – Estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Superior 1968-1978.	988

LISTA DE SIGLAS

AC – Ação Católica

ACB- Ação Católica Brasileira

AIB – Ação Integralista Brasileira

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

RBP – Revista Brasileira de Pedagogia

MEB – Movimento de Educação de Base

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBN - Produto Bruto Nacional.

PNE – Plano Nacional de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – “É EVIDENTE DE QUE MEREÇO O TÍTULO DE ARCEBISPO VERMELHO?”: TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE DOM HELDER CÂMARA	29
1.1 DOM HELDER E IGREJA CATÓLICA: ANOS DOURADOS E ANOS VERMELHOS	30
1.2 PADRE HELDER E SEUS LAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO	36
1.3 DOM HELDER E ESPAÇO DOS POSSÍVEIS NA/DA IGREJA CATÓLICA.....	55
CAPÍTULO 2 – DOM HELDER E A ALFABETIZAÇÃO: “MAIS IMPORTANTE, ENTÃO, DO QUE A SIMPLES ALFABETIZAÇÃO É ABRIR-LHE OS OLHOS, DESPERTAR-LHES A CONSCIÊNCIA”	63
2.1 “MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, O CÉLEBRE E QUERIDO MEB”	63
2.2 “A TAREFA APAIXONANTE DE CONSCIENTIZAR QUE, DE MODO ALGUM, SE CONFUNDE COM A MERA ALFABETIZAÇÃO”	70
2.3 “NECESSÁRIA POR TODA PARTE E PARA TODOS A EDUCAÇÃO LIBERTADORA”	80
CAPÍTULO 3 – DOM HELDER E O ENSINO SUPERIOR: “UNIVERSIDADES DEEM COBERTURA AO INDISPENSÁVEL E INADIÁVEL TRABALHO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE NOSSAS MASSAS”	90
3.1 “ESTAMOS EM UM PAÍS QUE É LUXO ATINGIR O ENSINO SUPERIOR”	91
3.2 “A UNIVERSIDADE TEM MISSÃO FASCINANTE”	102
3.3 “A UNIVERSIDADE CRIA CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA O ACESSO À CULTURA?”	120
3.4 “TUDO QUE SE EXIGE DE TODA E QUALQUER UNIVERSIDADE, DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS SE EXIGE AINDA MAIS”	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – FONTES	149
APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES	154
ANEXO A – DISCURSOS DIGITALIZADOS	159
ANEXO B – RECADOS MANUSCRITOS	166

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como temática de pesquisa Dom Helder Câmara e a educação. O interesse pelo tema relacionado à História do Brasil e à igreja católica advém da pesquisa *Educação pública e religiosidade: confessionalidade e laicidade no contexto escolar* (2017), feita no Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Posteriormente, ao ingressar no Mestrado em Educação e fazer levantamentos bibliográficos sobre igreja, intelectuais e educação no Brasil, no recorte temporal de 1930 a 1940, surgiu o interesse em buscar as publicações da Revista Brasileira de Pedagogia (RBP). Como a revista não estava disponível digitalizada para ser acessada, buscou-se em consultas a bibliotecas saber onde poderia ser encontrada. Sabendo que ela estava disponível de maneira completa somente na PUC-SP, foi possível ir até lá e fazer as digitalizações de todos os seus anos de circulação.

Tendo o acesso completo à RBP e compilado todos os autores que publicaram na revista, chegou-se a Helder Câmara como o principal escritor do periódico. Partindo disso, foram feitas análises de tais publicações que compuseram a pesquisa da Dissertação de Mestrado: *A presença intelectual de Helder Câmara na Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938)*. Depois, ao fazer levantamento bibliográfico sobre Dom Helder em toda sua trajetória, percebeu-se que as pesquisas existentes perpassaram por outros temas e são poucas aquelas que adentram com a trajetória de Dom Helder associando a aspectos educacionais.

Ao fazer uma busca dos arquivos existentes de Dom Helder, foi verificado que há arquivos digitalizados inéditos no Acervo Cepe¹ em parceria com o IDHeC – Instituto Dom Helder Câmara. Tais digitalizações se deram devido ao processo de beatificação de Dom Helder; por isso, a editora Cepe digitalizou e imprimiu diversos escritos para serem enviados ao Vaticano como forma de ajudar nesse processo. Nesse sentido, para compor a pesquisa e contribuir com a temática relacionada a Dom Helder, pretende-se utilizar tais documentos para analisar aqueles escritos que expressavam suas percepções relacionadas à educação.

A temática desta pesquisa está associada ao conjunto de produção existente a respeito desse personagem e da igreja católica. Ao realizar a revisão de literatura,

¹ Acervo online disponível em <<http://www.acervocepe.com.br/acervo/idhec---instituto-dom-helder-camara>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

percebe-se que, entre os trabalhos que abordam a trajetória de Dom Helder, o enfoque está direcionado à sua ligação com a construção de uma igreja popular no Brasil. Ao pesquisar “Helder Câmara” na plataforma de teses e dissertações da CAPES, foi obtido o resultado de 302 teses e dissertações; porém, tratava-se de pesquisas de diversas áreas, além de existir um Instituto de Ensino Superior² denominado “Helder Câmara” que gerou esse número elevado no processo de busca, uma vez que apareceram muitos trabalhos, advindos da instituição, que não abordavam propriamente Dom Helder Câmara.

Para que o resultado fosse mais especificado, utilizou-se o filtro “ciências humanas” que resultou em 23 teses e dissertações; destas pesquisas, 7 são teses e 16 são dissertações de diversas áreas. Do total, optou-se por não delimitar um período específico, pois o intuito era saber se já existiam trabalhos abordando Dom Helder e sua concepção de educação, assim como se essas fontes documentais (os discursos de 1964 a 1988) tinham sido analisadas em outras pesquisas. No que concerne às datas dos trabalhos encontrados, foi possível constatar que, antes de 2000, havia apenas 1 trabalho publicado; já de 2000 a 2010, foram encontradas 7 pesquisas; e de 2010 a 2021, 15 trabalhos³.

Dando continuidade ao levantamento e visando perceber os enfoques, os trabalhos foram agrupados pelas áreas das pesquisas e, como resultado, se obteve: 8 em Ciências da Religião, 4 em Educação, 2 em História, 2 em Ciência Política, 1 em Antropologia, 1 em História Comparada, 1 em Sociologia, 1 em História Social da Cultura Regional, 1 em Ciências da Comunicação, 1 em Teologia e 1 em História Social; a lista completa dos trabalhos encontra-se no quadro 1 dos apêndices. Assim, verificou-se uma diversidade de áreas e buscou-se agrupar as pesquisas com proximidade de tema e as fontes documentais utilizadas. A partir dos trabalhos que se pôde ter acesso, destacam-se duas dissertações: Praxedes (1997) e Prado (2012); e duas teses: Condini (2011) e Freire (2020).

Praxedes (1997), na dissertação intitulada *Dom Hélder Câmara e a educação popular no Brasil*, fez a pesquisa da trajetória desse personagem do período de 1930 a 1964. O autor realizou análises de anais de congressos, correspondências e

² Escola Superior Dom Helder Câmara é ligada à Rede Internacional de Educação dos Jesuítas e possui Graduação e Pós-graduação na área de Educação Ambiental e Direito ambiental.

³ É importante considerar que a busca foi feita de modo online e que muitos materiais mais antigos não aparecem no levantamento.

publicações em revistas. O trabalho teve como objetivo identificar a atuação de Câmara enquanto secretário geral da Conferência Nacional dos Bispos, com o intuito de compreender como se chegou a uma nova concepção de igreja e uma educação popular no Brasil. Como fundamentação teórica de pesquisa, utilizou os conceitos de Pierre Bourdieu. O estudo enfatizou a participação de Dom Helder no MEB (Movimento de Educação de Base) e o apontou como responsável por atualizar a relação da igreja com as classes populares, buscando uma saída para os problemas sociais, afirmando também que isso acarretou uma mudança da perspectiva católica de educação.

A dissertação de Prado (2012), intitulada *Um personagem, um observador, um articulista: a escrita epistolar de Hélder Câmara sobre o Concílio Vaticano II*, tem como recorte temporal o período 1962 a 1965. As fontes de pesquisas são os livros e discursos de Dom Helder no que concerne ao Concílio Vaticano II, objetivando situá-lo e compreendê-lo a partir das produções epistolares. Como fundamentação teórica, a pesquisa utilizou Marx e trouxe discussões acerca de Dom Helder enquanto um dos responsáveis para levar até o Vaticano a luta contra as desigualdades sociais. Nesse trabalho, foi enfatizado o fato de Dom Helder ser considerado radical quando se tratava de questões referentes a pobreza, de modo que ele propunha ideias que perpassavam a possibilidade de realização por parte da igreja como, por exemplo, entregar o Vaticano aos pobres. Em suas considerações finais, o trabalho ainda deixa como questionamento se, de fato, a igreja enquanto instituição de liderança assumiu as concepções progressistas, superando as concepções tradicionalistas, como era tão almejado por Dom Helder.

A tese de Condini (2011), intitulada *Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de dom Helder Câmara à luz da pedagogia freireana*, tem como recorte temporal o período da ditadura militar (1964 a 1985). Nessa pesquisa, o autor tem como objetivo analisar a trajetória de Dom Helder concomitantemente com a de Paulo Freire, abordando as semelhanças entre as trajetórias em defesa de uma igreja libertadora e uma educação libertadora. No que concerne a Dom Helder, o autor utilizou como fonte de pesquisa pronunciamentos específicos, livros escritos por ele, documentos e publicações eclesiais. Condini (2011) citou o trabalho político-educacional realizado por Dom Helder por meio da Operação Esperança, realizado na Arquidiocese de Olinda e Recife, o que induziu as camadas sociais carentes a se organizarem em comunidades e fomentou um processo de conscientização. Como

fundamentação teórica para a pesquisa, foi utilizado Paulo Freire e suas conceituações acerca da educação. Na conclusão, o trabalho apresentou que a proposta educacional de Dom Helder estava atrelada aos direitos humanos e suas preocupações com as injustiças sociais, o que foi denominado como educação libertadora solidária. Por fim, apresenta a possibilidade para que o pensamento de Dom Helder fosse inserido no currículo, o que para Condini (2011) implicaria em mudanças na relação pedagógica de professores e de alunos.

A tese de Freire (2020), intitulada *Dom Helder Câmara: Igreja e Imprensa durante a ditadura militar*, analisa a trajetória de Dom Helder no período de 1965 a 1985, utilizando como fontes de pesquisa os documentos da Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara, reportagens da imprensa e correspondências pessoais do arcebispo. A pesquisa utilizou-se ainda de entrevistas semiestruturadas com jornalistas e integrantes dos movimentos de resistência à ditadura militar. Como conclusão, o autor aponta a atuação pública de Dom Helder em defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, combatendo a ditadura militar e denunciando as violações aos direitos humanos.

Entre as pesquisas encontradas na revisão de literatura, percebemos que muitos enfatizaram a relevância de Dom Helder para o período em que pesquisaram e o colocaram como um dos responsáveis pela mudança dos rumos da igreja católica no Brasil a partir dos anos de 1960. Dando continuidade à revisão de literatura, pesquisamos os termos “igreja católica” e “ditadura militar”. Nessa pesquisa, foi colocado o filtro de “ciências humanas” e selecionados os trabalhos que se aproximavam do tema almejado nesta tese. Então se obteve, como resultado, 11 trabalhos, sendo 7 teses e 4 dissertações, das seguintes áreas: 6 em História, 1 em Ciências Sociais, 2 em História Social, 1 em Sociologia e 1 em Ciência Política; a lista completa desses trabalhos consta no quadro 2 dos apêndices. Desses trabalhos, destacamos as pesquisas: *Padre José Comblin e a Ditadura Militar: religião, discurso e práticas cristãs nos anos de chumbo (1968-1972)*, de Marcos Roberto Brito dos Santos (2014); *A Igreja Católica nos "Anos de Chumbo": resistência e deslegitimação do Estado autoritário brasileiro 1968-1974*, de José Cordonha (2011); *Amor em tempos de ressentimento: Alceu Amoroso Lima, política e resistência à ditadura militar de 1964*, de Renato Augusto Carneiro Junior (2011); e *A ação política dos bispos católicos na ditadura militar: os casos de São Carlos e Assis*, de Emanuele Kopanyshyn (2015).

Após a revisão de literatura, foi possível constatar que os discursos selecionados para a pesquisa desta tese ainda não foram contemplados em sua totalidade nas pesquisas existentes, nem está presente a discussão em torno do engajamento de Dom Helder em defesa da alfabetização e do ensino superior por meio dos seus discursos. Um dos aspectos recorrentes nas intervenções de Dom Helder Câmara foi a educação.

Diante disso, propõe-se como objetivo geral desta tese: Analisar as intervenções de Dom Helder nos debates educativos, privilegiando uma abordagem de suas ações em defesa da alfabetização e do ensino superior a partir de seus discursos do período de 1964 a 1985. Disso depreende-se os seguintes objetivos específicos: 1) Reconstituir alguns aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder Câmara, especialmente do período em que ele se envolve no combate às injustiças sociais e à ditadura militar; 2) Expor os debates promovidos por Dom Helder Câmara a respeito da questão da alfabetização no Brasil; 3) Apresentar as discussões de Dom Helder Câmara a respeito do Ensino Superior. Tais objetivos estão em consonância com a seguinte problemática de pesquisa: quais são os fins da educação, notadamente da alfabetização e do ensino superior, defendidos por Dom Helder em seus discursos⁴ proferidos no período de 1964 a 1985? No que concerne aos fins da educação, tem-se como hipótese que Dom Helder a concebia como um meio de libertação, pois, mais importante do que apenas dar vida digna aos mais pobres, era imprescindível que da alfabetização ao ensino superior se desenvolvesse um processo de conscientização das massas.

Dom Helder⁵ Câmara foi um padre e bispo católico brasileiro que viveu no período de 1909 a 1999. Ele era natural de Fortaleza (Ceará) e suas ações foram amplas, principalmente nos campos político, religioso e educacional. Nos estudos de sua trajetória intelectual, como de Pilleti e Praxedes (1997), sua vida é dividida entre o que foi chamado de anos verdes (1909-1935), anos dourados (1936-1964) e anos vermelhos (a partir de 1964). Essas divisões estão relacionadas aos momentos

⁴ Dom Helder Câmara denominou os referidos documentos de discursos; foram escritos antes de determinados eventos, funcionando como pauta de suas falas; no decorrer do trabalho, iremos manter essa terminologia. O sentido de discurso é geral, sinônimo de alocuções, arguições, argumentações, contestações, declarações, conversas, exposições, manifestações, mensagens, pronunciamentos, reflexões etc.

⁵ Seguiremos a grafia do seu nome sem acento agudo: Helder, conforme é assinado por ele nos documentos que são fontes desta pesquisa. Em outras produções, é possível encontrar seu nome acentuado: Hélder.

marcantes e às alterações de seus posicionamentos, de modo que no período de sua juventude fez parte da Ação Integralista Brasileira, movimento de cunho fascista; a partir de 1936 se desvinculou desse movimento e até 1964 se pode considerar como um momento de transição de ideias e de tomadas de posição. É depois de 1964 que seus posicionamentos em defesa dos mais pobres se consolidam, é quando ele passa a defender os Direitos Humanos e também cria projetos que abordam diretamente as questões sociais.

A partir de 1960, ele envolveu-se nas lutas sociais, expressou publicamente sua resistência à ditadura militar e a busca pela redemocratização do país. Com isso, as ameaças de morte tornaram-se constantes nesse período e sua casa chegou a ser metralhada. Dom Helder passou a ter muita influência dentro da igreja católica no Brasil e no Vaticano; nesse sentido, alguns estudos o enxergam como um dos responsáveis para o novo rumo que a igreja católica seguiu (Cancian, 2011).

Dom Helder, no decorrer de sua trajetória, continuamente proferia palestras, trocava correspondências, escrevia livros, fazia programas de rádio, dava entrevistas em jornais, escrevia artigos em revistas etc. Dessa forma, o acervo documental deixado por Dom Helder é vasto e, após a realização do levantamento dos documentos, chegou-se às pautas de seus discursos proferidos no período de 1964 a 1985, caracterizando como uma marca de intervenção intelectual. Ao considerar as ações intelectuais de Dom Helder, é imprescindível mencionar que mesmo a palavra “intelectual” como substantivo ser do final do século XIX, de origem francesa, segundo Bobbio (1997), as atividades intelectuais sempre existiram, uma vez que em todas as sociedades havia produções e transmissões de ideias, visões de mundo e ensinamentos. Contudo, ao se estudar os intelectuais em contexto histórico, adentra-se numa área de pesquisa específica: história intelectual e dos intelectuais.

Ao tratar um intelectual tanto como produtor quanto na condição de disseminador de ideias, podemos afirmar que Dom Helder exerceu esse papel no decorrer de sua trajetória. Ainda, de acordo com Bourdieu (1989), os intelectuais são produtores de capital simbólico, constituindo-se como agentes que detêm capital cultural relevante e que fazem parte da produção, legitimação e disseminação de ideias e conhecimentos; é nesse sentido que classificamos, nesta tese, Dom Helder como um intelectual, mesmo ele não tendo se denominado como tal. No estudo de sua trajetória, pode-se acompanhar como exerceu essa função de disseminador de ideias no campo religioso e no campo educacional, tomando posições dentro e fora

da igreja, notadamente ao difundir sua visão societária e sua concepção de educação nos discursos que constituem o *corpus* documental desta tese. Essa acepção pode ser aproximada da consideração do sociólogo francês Louis Pinto:

Uma primeira razão científica para se consagrar aos intelectuais deve-se ao fato de que eles são, antes de tudo, profissionais do trabalho de formalização das crenças e aspirações coletivas: eles asseguram o estatuto público e estável da palavra escrita ao que é percebido, temido ou esperado em diferentes grupos sociais e instituições. (Pinto, 2023, p. 132).

Embora não se pretenda realizar uma biografia intelectual de Dom Helder, consideramos pertinente trazer algumas reflexões em torno dessa questão. De acordo com Dosse (2007), o objetivo de biografias intelectuais já não é fazer um relato cronológico da vida de alguém, mas sim apreender o modo como se configura determinado momento histórico e a atividade cognitiva. Essa operação historiográfica é uma operação complexa e mista, em que essas revisitações históricas e biográficas têm a função de abrir um espaço suscetível, marcando o passado para redistribuir o espaço dos possíveis. Ao se tratar da história de um intelectual, torna-se necessário levar em consideração não somente as suas singularidades, nem somente o contexto histórico em que viveu, mas também a conexão entre ambos (Loriga, 2011). Diante disso, busca-se compreender Dom Helder, indo além de descrevê-lo enquanto pessoa, ou de apresentar o contexto em que viveu, mas abordar, sobretudo, a conexão que teve, entendendo a importância das partes que compõem o todo de sua vida. A conexão entre a trajetória desse personagem e os contextos faz-se fundamentada nos conceitos de Bourdieu (2011). Dentre os conceitos que serão utilizados, pode-se destacar: *habitus*, capital e trajetória. É importante considerar que, de acordo com o autor, “o uso científico de um conceito supõe controle prático e, se possível, teórico dos usos anteriores e do espaço conceitual, em que o conceito, tomado de empréstimo, havia sido utilizado” (Bourdieu; Chartier, 2017, p. 57).

Consideraremos Dom Helder como um intelectual à luz de Bourdieu (1996), que caracteriza o intelectual como um agente que ocupa uma posição específica no campo intelectual; essa posição lhe permite produzir, legitimar e fazer circular ideais. Nesse sentido, a atuação do intelectual está intrinsecamente associada às estruturas de poder simbólico, já que sua intervenção pública expressa sua posição ocupada no campo e os seus interesses. Ponderaremos também a perspectiva de Debray (1966),

que acrescenta que o valor do intelectual não está somente no que ele pensa, mas também na relação entre o que ele pensa e o que faz.

Porém, é essencial levar em conta que se trata aqui de um intelectual católico e, se analisarmos do ponto de vista bourdieusiano, o intelectual católico se constitui como um agente que ocupa uma posição na intersecção entre o campo religioso e o campo intelectual, mobilizando diferentes formas de capital a fim de produzir discurso que foram autorizados. Assim, sua atuação traduz e disputa sentidos dentro das lutas simbólicas da igreja católica, tornando-se uma autoridade ambígua: religiosa e intelectual. Dom Helder enquanto intelectual católico não fala apenas por si, enquanto Helder Câmara, mas fala como uma autoridade da hierarquia clerical, um representante de um mandato simbólico que representa uma instituição religiosa e acaba sendo reconhecido em dois campos distintos que se sobrepõem em determinadas disputas. Além disso, um intelectual católico se encontra numa posição marcada por uma fronteira tênue entre autonomia e heteronomia já que sua atuação intelectual acaba sendo condicionada por normas, doutrinas e limites institucionais definidos no campo religioso. De modo distinto de um intelectual não confessional, ele atua num espaço mais restrito, pois permanece alinhado a orientações oficiais como encíclicas, documentos conciliares e diretrizes episcopais.

Então, para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa de base relacional bourdieusiana tomando os discursos proferidos por Dom Helder como textos que expressam sentidos e intencionalidades situados historicamente. Os conceitos são utilizados para analisar os discursos selecionados como fonte desta pesquisa, ponderando os capitais que Dom Helder detinha e como isso condicionou sua circulação por determinados espaços sociais dentro e fora da Igreja. O conceito de trajetória é atribuído ao percurso da vida de Dom Helder, demarcando suas posições ocupadas ao longo do tempo. Nesse movimento, mobiliza-se o conceito de *habitus* para compreender sua formação familiar religiosa, além de seu ingresso no seminário e seu pertencimento ao clero católico.

De acordo com a teoria de Bourdieu (2011), o conceito de *habitus* não se refere a algo estático, mas sim a práticas que estão inculcadas nos agentes, em que acabam incorporando determinadas ações sem que tenham plena consciência. Havendo uma relação entre os aspectos objetivo e subjetivo de maneira dialética, as estruturas objetivas estabelecem a visão dos agentes sociais e esses tomam posições a partir disso, mas sem uma homologia absoluta entre posição e tomada de posição. O

habitus é, então, algo em constante transformação, e considerá-lo ao fazer pesquisas de história intelectual contribui para uma visão ampla, aprofundando os conhecimentos e compreendendo a ordem social, bem como a sua estrutura na trajetória estudada, além da atuação de um agente nessa estrutura. Nesse sentido:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo, como a ação desse mundo. (Bourdieu, 2011, p. 144).

É nessa perspectiva que se analisa os discursos produzidos por Dom Helder, considerando que eles estavam inculcados por um *habitus* que representava um projeto e o quanto isso reverberou nas esferas em que estava inserido. “A noção de *habitus* tem várias propriedades. Ela é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio” (Bourdieu; Chartier, 2017, p. 58).

Bourdieu classifica de capital social, capital cultural e capital simbólico. O capital social, para Bourdieu (2007b), é um conjunto de recursos que estão associados à posse de uma rede de relação e o volume do capital social depende do tamanho da rede de relações que o agente pode efetivamente mobilizar. Já o capital simbólico é como um valor social e um poder foi atribuído aos agentes com condição de reconhecimento, ou seja, trata-se da força que terá sobre um campo ou outro agente (Bourdieu, 2004a). Para Bourdieu (2007a), o capital cultural se refere ao domínio ou não da língua culta, gostos e informações e está diretamente associado à origem familiar e a aquisições de bens culturais, como saberes, diplomas etc.

Dessa forma, Dom Helder pode ser descrito como um agente que deteve capital cultural relevante, que o ajudou a ocupar espaços importantes dentro da história da igreja católica no Brasil, como estar à frente na organização de eventos e participar de reuniões para as tomadas de decisões da igreja. Após a década de 1960, sua trajetória foi marcada por mudanças, de modo que houve um deslocamento de sua visão de mundo compatível com ideias integralistas e adotou a defesa do que ele chamava de justiça social. Esse aspecto indica a fecundidade do conceito de trajetória que, para Bourdieu, diferencia-se do entendimento tradicional de biografia:

Diferentemente das biografias comuns, a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados

sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas, publicação em tal ou qual revista, ou por tal ou qual editor, participação em tal ou qual grupo etc. (Bourdieu, 2011, p. 71-72).

Ao longo de uma trajetória, ocorre o que Bourdieu chama de deslocamento. Para ele, os deslocamentos guardam certos sentidos:

Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado eles estão submetidos às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc., opõe-se às forças do campo. A passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos comumente, como acasos (felizes ou infelizes). (Bourdieu, 2015, p. 104).

Esse deslocamento de Dom Helder é perceptível, pois mudou seus ideais e modificou seus posicionamentos, de modo que participou ativamente na defesa dos grupos mais pobres, criando projetos de moradia (Cruzada São Sebastião) e de alfabetização (Movimento de Educação de Base). Além disso, foi crucial para levar até a igreja católica questões relacionadas à justiça social em reuniões periódicas que participava. Outro fator relevante é a questão de sua proximidade com Paulo VI⁶ e seus contatos em Roma, situação pouco comum entre os eclesiásticos brasileiros. Dessa forma, ele passou a ter destaque dentro da igreja, dando mais visibilidade à ala progressista. Esse deslocamento é objeto específico do primeiro capítulo desta tese, em que os debates em torno da biografia intelectual ganham um sentido prático (Bourdieu, 2015, 2011; Dosse, 2015; Loriga, 2011).

Em suas ações intelectuais, a educação assumia importância, notadamente ao tratar, em seus discursos, tanto da alfabetização quanto do ensino superior. Usava de seus discursos para adentrar e engajar-se nesses temas. Sobre esse aspecto, podemos compreender o engajamento como a forma dos intelectuais se envolverem em questões sociais, culturais e políticas por meio de seus escritos, atividades e debates públicos.

Assim, esta tese avança na produção do conhecimento em relação ao intelectual Dom Helder, principalmente no que diz respeito a intervenções em defesa da alfabetização e do ensino superior. Para tanto, busca-se fazer a análise de

⁶ Giovanni Montini, Papa no período de 1963 a 1978.

discursos produzidos pelo próprio intelectual e que ainda não foram estudados, pois, como se percebe, após levantamento bibliográfico de livros e artigos que abordam Dom Helder, existem diversas produções que trataram de sua vida como um todo, mas são poucas as da área da educação e que enfocam essa temática. É nesse sentido que se pretende avançar para contribuir com os estudos já existentes.

Esta pesquisa é de caráter documental e os documentos selecionados para a pesquisa são discursos que estão no formato manuscrito e na forma datilografada por sua assessoria⁷ no período de 1964 a 1985, antes de determinados eventos, funcionando como uma pauta para a sua fala e, em alguns, é possível ter acesso a diversas etapas de textos até se chegar à versão final. É importante considerar que Dom Helder não escrevia sozinho, havia toda uma equipe por trás, conforme a temática abordada. Como nos discursos não são mencionadas quais outras pessoas estão colaborando com a sua autoria, manteremos a associação demarcada como Dom Helder de autor principal, mas no decorrer das análises consideraremos essa informação relevante. Outro aspecto, de suma importância, é que os discursos utilizados como fonte de pesquisa neste trabalho abordam um estilo de escrita diferente do de Dom Helder que encontramos em outros períodos e para outros ambientes como, por exemplo, em programas radiofônicos.

O recorte temporal dos discursos analisados está definido a partir do início de 1964, ano em que esses discursos começam a estar disponíveis no formato digitalizado. O ano final de análise está demarcado em 1985, visto que, no período posterior a esse ano, o número de discursos diminuiu e a temática central analisada nesta tese que permeia o âmbito educacional não foi mais abordada de modo direto por Dom Helder. Um aspecto que pode ter relação é de que, em 1985, Dom Helder completou 75 anos e se aposentou da Arquidiocese de Olinda e Recife, pois havia atingido a idade máxima estabelecida no código de direito canônico. Posteriormente, ele permaneceu como arcebispo emérito, continuando ativo enquanto intelectual, porém a educação deixou de ser abordada de maneira ampla tal como vinha sendo discutida.

Esses discursos estão disponíveis nos seguintes idiomas: português, francês, inglês, espanhol, italiano e alemão; porém, são utilizados somente os que estão em língua portuguesa. Tais documentos apresentam, em sua maior parte, um cabeçalho

⁷ Muitos de seus discursos eram datilografados por Aglaia Peixoto. Há discursos com bilhetes direcionados à Norma com pedidos para serem datilografados.

com informações sobre os lugares em que foram pronunciados e as datas. Os principais eventos que aparecem são formaturas de graduação em diversas universidades, inauguração de seminários, posses de bispos, palestras e pronunciamentos internacionais, aulas inaugurais, entre outros. No quadro a seguir, podemos observar as instituições de ensino superior nas quais Dom Helder discursou, conforme a fonte selecionada para esta pesquisa.

Quadro 1 – Universidades e instituições visitadas por Dom Helder, conforme discursos utilizados como fonte.

Ano	Instituição
1966	Universidade Católica de Pernambuco
1966	Universidade Federal de Recife
1966	Escola de Filosofia e Escola de Serviço Social (Campina Grande – Paraíba)
1966	Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco
1966	Curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia de Caruaru
1966	Escola de Filosofia da Universidade Federal de Recife
1967	Escola Nacional de Química (Rio de Janeiro)
1967	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
1967	Universidade de Princeton
1967	Universidade Federal de Goiânia
1967	Universidade de Cornell
1967	Faculdade de Filosofia, Ciências Letras e Educação da Universidade Federal de Pernambuco
1967	Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas
1969	Universidade Católica de Santiago, Chile
1970	Universidade de Louvain, Bélgica
1975	Universidade de Paris
1976	Universidade de Notre Dame
1976	Universidade Católica de Pernambuco
1978	Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: A autora.

Esse quadro indica os lugares em que ele discursou acerca da temática do ensino superior. Como podemos observar, ele passou por diversas instituições nesse período; outra questão que merece destaque é de que, embora ele fosse um líder religioso, os discursos que analisamos em sua maior parte foram proferidos em ambientes universitários e não em ambientes religiosos. É relevante considerar que, de acordo com a tabela acima, são 7 universidades confessionais e 13 universidades não confessionais. Consideramos que “as alocações universitárias são atos de fala produzidos nos mais diferentes acontecimentos comemorativos. Como atos de fala, revelam o que são as coisas, produzem coisas e geram reações” (Campos, 2025, p. 370).

Após o acesso aos documentos, foi feita a leitura prévia desses discursos e a organização dos dados numa tabela, especificando o ano, o lugar e os principais assuntos abordados em cada discurso. Depois, foram agrupadas as temáticas relacionadas à educação e realizado um levantamento dos temas mais comentados por Dom Helder dentro dessa temática. Foi assim que se chegou à alfabetização e ao ensino superior, pois ambos são os mais abordados por ele no que se refere ao campo educacional. Por conseguinte, foram selecionados os discursos que adentram nessa temática para compor os três capítulos desta tese.

Sublinha-se o sentido do termo “engajamento” nesta tese. A socióloga Gisèle Sapiro (2024) apresenta o engajamento como um fenômeno que envolve tanto a posição quanto as tomadas de posição de um intelectual:

A homologia que a teoria dos campos postula entre as posições ocupadas pelos agentes e suas tomadas de posição [religiosa], éticas e políticas aplica-se não apenas ao conteúdo de seus engajamentos, mas também às formas de politização no campo [religioso e educacional]. Por formas de politização, entende-se aqui, ao mesmo tempo, as modalidades do engajamento (individual ou coletivo, regular ou pontual, remunerado ou gratuito), os suportes (obras, artigos, petições, manifestos, grupos, associações etc.), o gênero (ensaio, panfleto, ficção política) e a retórica, ou seja, as formas discursivas. (Sapiro, 2024, p. 85).

Pretende-se observar nos discursos de Dom Helder os modos de engajamento, os suportes utilizados, o conteúdo e as formas de dizer. Essa abordagem metodológica apoia-se em Bourdieu que, na obra *A economia das trocas linguísticas* (2022), trata de quatro dimensões de um discurso: Quem profere? Para quem profere? O que profere? Como profere? Nessa obra, Bourdieu debate com autores da linguística e da filosofia da linguagem a fim de sublinhar a importância das dimensões da autoria de um discurso e dos destinatários, sem deixar de considerar as outras duas esferas, pois uma abordagem completa precisa considerar igualmente: o conteúdo (o que diz sobre alfabetização e ensino superior, isto é, uso da palavra para dizer coisas) e as formas de dizer (o uso de recursos variados das figuras de linguagem, isto é, o uso da palavra para fazer coisas).

À luz das reflexões de Bourdieu (2022), compreendemos que todo enunciado proferido por Dom Helder está constituído por dispositivos institucionais que autorizam e legitimam o que pode ou não ser proferido. Portanto, os discursos que são analisados ao longo do texto não se limitam a expressão individual de Dom Helder, mas são sustentados por uma rede de colaboração. Quando ele fala, também é a

instituição a que pertence que está falando, no caso a igreja católica que o respalda, estabelecendo limites. Nesse viés, a igreja católica e outras instituições funcionam como matrizes discursivas, capazes de condicionar a produção de sentidos, evidenciando que o discurso se torna um efeito de tais estruturas reguladoras.

Os três capítulos desta tese são organizados a partir dos discursos de Dom Helder, material selecionado de acordo com os temas abordados. No primeiro capítulo, são utilizados discursos que contribuem para o entendimento de sua trajetória, especialmente os deslocamentos de seu itinerário a partir dos anos 1960, além de outras fontes para reconstituir alguns aspectos de sua vida. Concerne-se, por sua vez, expor elementos explicativos de sua posição no interior da igreja católica e nos debates públicos do período da ditadura militar. Nesse capítulo, são utilizados 21 discursos, sendo eles: *Mensagem de D. Helder Câmara na tomada de posse como arcebispo de Olinda e Recife* (1964a), *Discurso de paraninfo da escola de agronomia da universidade rural* (1964b), *O que o Concílio não pode dizer* (1965a), *Boas-vindas em nome do Nordeste* (1966a), *Presença da Igreja no Desenvolvimento da América Latina* (1966d), *Imposições da solidariedade universal* (1967a), *Educação para o desenvolvimento* (1967b), *Balanço de um pastoreio* (1967c), *Encíclica a responder com atos* (1967d), *O diálogo entre universidades* (1967e), *Derrubada de mitos* (1967c), *Conversa clara faz bons amigos* (1968a), *Os Direitos humanos e a libertação do homem nas Américas* (1969a), *Pacto político e militar ou pacto de justiça e amor?* (1970), *A propósito das acusações do governador Sodré* (1971a), *Quem me financia as viagens* (1971b), *  a tua vez, é a tua hora, América Latina!* (1971c), *Renovação e engajamento* (1979), *O padre na Igreja de hoje na América Latina* (1980b), *A verdade vos libertará* (1982a) e *Uma vida, um combate* (1983c).

No segundo capítulo, são escolhidos para a análise os discursos que contemplam a temática da alfabetização. Nesse capítulo, selecionamos para a análise 36 discursos para compor a pesquisa, sendo eles: *Mensagem de D. Helder Câmara na tomada de posse como arcebispo de Olinda e Recife* (1964a), *Inauguração que vale um símbolo* (1965b), *Vamos ao âmago do problema* (1965c), *Problemática no desenvolvimento do Nordeste* (1966b), *Presença da Igreja no Desenvolvimento da América Latina* (1966c), *Técnica e humanismo* (1966d), *Enc lica a responder com atos* (1967d), *Dimensões espirituais mais amplas* (1967f), *Nossas responsabilidades em face da “Populorum Progressio”* (1967g), *Doença aguda para livrar o Brasil* (1967h), *Educação para mudança* (1967i), *Universidade e cultura popular* (1967j),

Violência única opção? (1968b), *Os Direitos humanos e a libertação do homem nas Américas* (1969a), *Inserção dos universitários nas mudanças sociais da América Latina* (1969b), *É a tua vez, América Latina* (1971c), *Homem, queres ser livre?* (1971d), *Padres da grande passagem, da grande páscoa* (1971e), *Minorias abraâmicas: chave para a mudança das estruturas sociais* (1972a), *Minorias abraâmicas e mudança pacífica das estruturas* (1972b), *A degradação dos mundos* (1972c), *Se queres paz, trabalha pela justiça* (1972d), *Mensagem fraterna aos religiosos e religiosas da América Latina* (1975), *Resposta da Igreja à pobreza e à miséria* (1976), *Urgência de viver nos nossos grandes textos* (1977), *Educação libertadora na América Latina* (1980a), *Pedagogia e Humanismo* (1981a), *Abertura fraterna de diálogo* (1981b), *A verdade vos libertará* (1982a), *O método educativo de D. Bosco* (1982b), *Só a verdade nos libertará* (1983a), *Senhor, fazei de nós artesãos de vossa paz* (1983b), *Direitos humanos: desafio crescente* (1984a), *O que melhor desejar para a nossa querida Curitiba* (1984b), *A opção pelos pobres* (1984c) e 1964–1985: *Sinais dos tempos, sinais de Deus* (1985a).

Já no terceiro capítulo, são considerados os discursos que tratam da temática do ensino superior. Esse capítulo concentra discursos proferidos majoritariamente em instituições universitárias, demonstrando os ideários de Dom Helder ao refletir a universidade enquanto um espaço de transformação social. São abordados 35 documentos, sendo eles: *Discurso de encerramento - Encontro do Nordeste* (1965), *Palavras de paraninfo aos concluintes do Curso da CEPAL* (1966a), *A universidade e a integração nacional* (1966b), *Universidade no após-Vaticano II* (1966c), *Universidade, cristianismo e marxismo* (1966d), *Problemática do desenvolvimento no Nordeste* (1966e), *Universidade e diálogo* (1966f), *Universidade e cultura popular* (1967a), *Diálogo de universidades* (1967b), *Educação para a mudança* (1967c), *Tríplice desafio ao Brasil em desenvolvimento* (1967d), *Educação para o desenvolvimento* (1967e), *A universidade e a Igreja: parceiros em humanização?* (1967f), *Dimensões espirituais sempre mais amplas* (1967g), *Doença aguda de que livrar o Brasil* (1967h), *A Universidade e as revoluções de desenvolvimento necessárias à América Latina* (1969a), *Inserção dos universitários nas transformações sociais da América Latina* (1969b), *Gandhi, onde está sua vitória?* (1970a), *Três pedidos a seus colegas e irmãos, os teólogos* (1970b), *Homem, queres ser livre?* (1971), *Escolas superiores de paz* (1975), *Contribuição fraterna às comemorações do bi-centenário* (1976a), *Mensagem à UNICAP no seu jubileu de prata* (1976b),

Mensagem fraterna à escola americana do Rio de Janeiro (1977a), Papel da nova Europa nas relações com os países subdesenvolvidos (1977b), Apelos fraternos envolvidos em enorme esperança (1978), Pobreza, riqueza difícil de conquistar (1980), Apelo fraterno à Universidade da Estrada do Sol (1981), Ai do mundo sem sonhos, sem utopias (1982c), O método educativo de Dom Bosco (1982d), Uma nova cátedra, ou até um novo departamento (1982e), Universidade Católica e humanização do homem (1983d), Marco na caminhada da UNICAP (1983e), Missão humana da Universidade (1984d) e Apelo fraterno à universidade (1985b).

A elaboração desses capítulos distintos e de segmentos diferentes da educação justifica-se pela necessidade de evidenciar a organicidade tanto da alfabetização quanto do ensino superior na defesa da educação libertadora. Embora se configurem como etapas distintas no percurso formativo, são atravessadas, no discurso, pela mesma matriz conceitual de educação, a conscientização. Nesse viés, a alfabetização compreendida como um processo inaugural de leitura do mundo estabelece as bases para os agentes desenvolverem autonomia intelectual. Já o ensino superior aprofunda a reflexão na formação de agentes sociais. Assim, a escolha dessas temáticas se constituiu por meio das fontes, mas a separação em capítulos não fragmenta o tema; ao contrário, mostra-nos como a educação pode ser entendida como meio de libertação em seus diferentes níveis.

CAPÍTULO 1 - “É EVIDENTE DE QUE MEREÇO O TÍTULO DE ARCEBISPO VERMELHO?": TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE DOM HELDER CÂMARA

Figura 1 – Helder discursando na Praça do Leblon em defesa dos moradores da favela (1955).



Fonte: Acervo *Jornal O Globo*.

Ao ingressarmos na trajetória intelectual de Helder, torna-se imprescindível considerar os contextos em que viveu, assim como seu percurso demarcado por

mudanças em seus ideários sociais e políticos. Neste capítulo, abordamos a trajetória de Helder associada à igreja católica, enfocando no período dos anos vermelhos e dourados⁸. Nesse momento, foi acusado de ser o bispo vermelho, como ele mesmo cita em um de seus discursos de tema político: “a escolha desse tema por si só não será uma demonstração que é evidente de que mereço o título de Arcebispo vermelho?” (Câmara, 1970, p. 3). Mesmo que o enfoque esteja nesse período, perpassaremos por outros momentos de sua vida, a fim de tratar de sua trajetória para além do período da ditadura militar. O movimento de imersão na trajetória desse personagem se conecta ao conjunto da tese, uma vez que abordaremos nos últimos dois capítulos suas intervenções no âmbito da educação, notadamente no que tange à alfabetização e ao ensino superior.

1.1 Dom Helder e igreja católica: anos dourados e anos vermelhos

Em 3 de março de 1952, quando tinha 43 anos, padre Helder⁹ foi nomeado bispo¹⁰ titular de Salde (norte da África) e, ao mesmo tempo, bispo auxiliar da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro por indicação do Cardeal Jaime Câmara, que o estimava muito, e que ocorreu com o consentimento de Dom Chiarlo¹¹. A frase *In manus tuas* foi escolhida como lema de seu ministério episcopal, que significa “nas suas mãos”; e, a partir de uma missa em latim que ocorreu na Igreja Candelária, consagra-se o bispo Dom Helder.

Em 1964, Dom Helder tornou-se arcebispo de Olinda e Recife, onde permaneceu até em 1985. Para ele, não bastava ser ouvido apenas na comunidade católica, considerava-se um “bispo de todos”, como afirma em seu discurso na sua tomada de posse:

Católicos ou não-católicos, crentes ou descrentes [...]. O bispo é de todos. Ninguém se escandaliza quando me ver frequentando criaturas tidas como indignas ou pecadoras. Quem não é pecador? Quem pode jogar a primeira pedra? Nosso Senhor, acusado de andar com republicanos e almoçar com pecadores, respondeu que os doentes é que precisam de médicos. Ninguém se espante me vendo com criaturas tidas como envolventes e perigosas, da esquerda ou da direita, da situação ou da oposição, anti-reformistas ou reformistas, anti-revolucionárias ou revolucionárias, tidas como de boa ou de

⁸ Chamaremos de “anos vermelhos” o período a partir de 1964; “anos verdes”, o período de 1909 a 1935; e “anos dourados”, o período entre 1936 e 1964, conforme nomeado por Pilleti e Praxedes (1997).

⁹ Chamaremos de padre Helder quando nos referirmos a ele antes de sua nomeação de bispo, que ocorreu em 1952.

¹⁰ O bispo dentro da igreja católica passa a ser chamado de Dom.

¹¹ Era o Núncio Apostólico no Brasil (representante da Santa Sé) no período de 1946 a 1954.

má fé. Ninguém pretenda prender-me a um grupo, ligar-me a um partido, tendo como amigos os seus amigos e querendo que eu adote as suas inimizades. Minha porta e meu coração estarão abertos a todos, absolutamente a todos. (Câmara, 1964a, p. 1).¹²

Essa afirmação de que o bispo é de todos poderia não ser bem-vista naquele momento, já que esse seria o título de seu discurso e aparece riscado à caneta tentando cobrir exatamente o seguinte trecho: “conversa clara faz bons amigos: o bispo é de todos” (Câmara, 1964a, p. 1). Aparentemente, o risco foi identificado pelo próprio Dom Helder, e isso traz reflexões acerca dos motivos que o levaram a riscar esse trecho. Ser bispo dentro da igreja católica significa estar numa posição de liderança na hierarquia da instituição. Traz consigo a responsabilidade de administrar dioceses, supervisionar paróquias, administrar recursos financeiros etc. Possui também a autoridade de ordenar novos padres e diáconos. Além disso, os bispos representam a igreja em eventos locais e internacionais, com o intuito de manter as relações com as autoridades civis. Assim, ser bispo é “sinônimo de percurso religioso de êxito, cancelado pelo acesso a função central não apenas na esfera católica, [...] também no espaço do poder, notadamente, do poder simbólico” (Seidl, 2017, p. 3), mas igualmente é sinônimo de censura e autocensura ao que pode ser dito, conforme aceção de Pierre Bourdieu (1996). Dom Helder se autodescreveu assim:

Permiti que me identifique para qualquer emergência. Quem está falando - uma criatura humana que se considera irmã de todos os homens sem exceção de ninguém; - um cristão que sabe que Jesus Cristo não morreu apenas pelos cristãos, mas por todos os homens de todas as raças, todos os credos e todas as ideologias; - um Bispo que agradece a Deus as figuras humaníssimas de João XXIII e Paulo VI; um Bispo que exulta com a "Populorum Progressio" e se alegrará de sofrer pela solidariedade universal, desejando-a não só em palavras e em anseios vagos, mas concreta e real, através da aproximação entre todas as Religiões, da aproximação entre Norte e Sul, entre Este e Oeste. (Câmara, 1967a, p.8).

Vale mencionar que essa foi a primeira parte de um discurso que proferiu, ou seja, iniciou relatando sobre si mesmo e o quanto estava acessível a todos, independente de religiões. Na posição de bispo, como alguém que faz parte da igreja católica, fazer tal afirmação detinha grande valor. Sendo que “os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece” (Bourdieu, 2022, p. 54). Ele demonstrava o

¹² Nesta e nas demais citações no decorrer da tese, manteremos a grafia original das fontes.

respeito a todas as religiões e, após tornar-se bispo, Dom Helder sentiu a necessidade de existir um meio de união entre os bispos brasileiros. Em 1952, com o apoio da Secretaria de Estado do Papa Pio XII, Dom Helder conseguiu articular e contribuir com a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, concretizando o desejo de unificação episcopal. A presidência da CNBB ficou com Cardeal Motta de São Paulo e a Conferência nasceu com uma linha aberta e progressista (Rampon, 2013).

Dom Helder quis a CNBB, porque queria bispos engajados nos problemas sociais do Brasil. Sabia que os bispos, isolados em comunhão bilateral somente com a Santa Sé, nunca teriam condições para tomarem posições firmes e claras diante das situações da sociedade brasileira [...]. No mundo católico, a CNBB tem uma fisionomia bem particular, que não decorre de textos jurídicos, e sim da sua história. Não é uma Conferência Episcopal semelhante às outras. Ela é a CNBB. Quem fez a CNBB foi Dom Helder. Ele formou e animou durante 12 anos o Secretariado-geral, fazendo dele e dos diversos departamentos um centro ativo, um motor, um centro de iniciativas e de divulgação no Brasil inteiro. (Comblim, 1983, p 27-28).

Dom Helder participou da fundação da CNBB porque defendia a necessidade da atuação dos bispos de maneira conjunta na resolução dos problemas que extrapolavam a diocese. No período da fundação da CNBB, o Brasil estava sendo governado por Vargas (1951-1954), o qual ampliou a afinidade entre Estado e igreja, sendo que o Estado financiou o XXVI Congresso Eucarístico Internacional, que foi realizado no Rio de Janeiro em 1955¹³ (Schallenmüller, 2011). Essa colaboração entre igreja e Estado se manteve durante o governo de Kubitschek (1956-1961), momento em que Dom Helder foi convidado para trabalhar como Ministro da Educação, porém não aceitou.

De acordo com Schallenmüller (2011), Dom Helder mantinha uma relação de proximidade com o então presidente Kubitschek, chegando a conseguir fundos para a realização de seu projeto da Cruzada São Sebastião. O então chefe executivo também designou técnicos do governo para trabalharem nas atividades do I Encontro dos Bispos no Nordeste¹⁴. Nesse encontro, foram debatidos os problemas do Nordeste e o papel da igreja perante a isso, estabelecendo as ações sociais do clero. Nesse momento, a ala progressista católica via o Estado como um agente de

¹³ Nesse Congresso foi criado o CELAM (Conselho Episcopal Latino – Americano), do qual Dom Helder se tornou um dos vice-presidentes.

¹⁴ O I Encontro dos Bispos do Nordeste foi convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com apoio pleno da Nunciatura Apostólica e realizado em Campina Grande, de 21 a 26 de maio de 1956.

mudanças sociais. Posteriormente a essas discussões do encontro, Dom Helder, juntamente com outros bispos da CNBB, passou a integrar a luta pelos mais pobres em prol do desenvolvimento do Nordeste e a defesa dos direitos humanos.

A opção preferencialmente pelos pobres, tema de destaque do CELAM em Puebla, 1979, originou-se nas bases da Igreja brasileira especialmente em organizações como a JOC, foi adotada por alguns grupos de bispos no final da década de 60 e por volta da metade dos anos 70 tornou-se um tema recorrente nos documentos da CNBB. (Mainwaring, 2004, p. 174).

A partir da década de 1960, podemos considerar que houve um deslocamento na trajetória de Dom Helder, pois publicamente mudou sua maneira de enxergar o mundo. Não podemos mensurar o momento exato que essa mudança ocorreu, porém a escolha pela defesa dos mais pobres se tornou algo central em sua vida, como podemos perceber em discurso feito em sua tomada de posse como Arcebispo¹⁵ de Olinda e Recife, em 1964:

Venho cuidar dos pobres? Claro que amando a todos, devo ter, a exemplo de Cristo, um amor especial pelos pobres. No julgamento final, nós todos seremos julgados pelo tratamento que tivermos dado a Cristo, na pessoa dos que têm fome, têm sede, andam sujos, machucados e oprimidos. Continuando atividades a que já se entrega nossa Arquidiocese, cuidaremos dos pobres, velando sobretudo pela pobreza envergonhada e tentando evitar que da pobreza se resvale para a miséria. A pobreza pode e às vezes deve ser um dom generosamente aceito ou até espontaneamente oferecido ao Pai. A miséria é revoltante ou aviltante: fere a imagem de Deus que é cada homem; viola o direito e o dever do ser humano ao aperfeiçoamento integral (Câmara, 1964a, p. 2).

Nesse momento, a defesa dos mais pobres já se apresentava como algo consolidado em sua vida, pois proferia palestras abordando esse assunto como algo central, além de argumentar sobre a necessidade de a América Latina agir em prol do que chamava de justiça social, que seria propiciar uma vida digna para os mais pobres. Essa visão já está muito distante da que apresentava em seus anos verdes (1909-1935), que era atrelada a sua preocupação com a ameaça comunista e a defesa do ensino nacionalista. Bourdieu (2015, p. 104) aponta que “a passagem de uma trajetória para a outra depende muitas vezes de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios) descritos, comumente como acasos (felizes ou infelizes)”. Essa defesa dos mais pobres já se percebe nos anos 1950:

¹⁵ Arcebispo na hierarquia da igreja católica significa aquele que administra uma ou mais dioceses de relevância, tendo poder sobre outros bispos.

Dom Hélder começa a desenvolver vários programas de assistência nas favelas do Rio de Janeiro, o que trará a ele alguns problemas posteriores, como, por exemplo divergências dentro do episcopado, entre estas a que ocorreu entre Hélder e Dom Jaime. Dom Hélder foi escolhido como secretário da CNBB, de 1952 a 1964, estava convencido de que no Brasil existia a situação quase ideal da relação entre Igreja e Estado. Ele foi o principal agente da Igreja no diálogo de colaboração e apoio com o Estado. (Prado, 2012, p. 34).

Condini (2009) destaca que a realização do Congresso Eucarístico Internacional que foi organizado por Dom Helder no Rio de Janeiro, em 1955, também teve papel significativo em sua trajetória. O Congresso propiciou uma transformação na igreja, até mesmo nos setores mais conservadores. Por meio do evento foram discutidas teses que fortaleceram os olhares para os mais pobres. Piletti e Praxedes (1997) complementam que um dos cardeais presentes no Congresso, o cardeal Gerlier da França, elogiou o desempenho de Dom Helder na organização, mas o questionou por que não colocava todo esse empenho em prol dos mais pobres, a começar pelas favelas do Rio de Janeiro.

O questionamento também fez com que Dom Helder refletisse e ele o interpretou como um desafio; a partir de então se comprometeu a se colocar a serviço dos mais pobres. Então já começou doando as madeiras usadas no Congresso para serem utilizadas em reformas nas favelas, que acarretou a ação social denominada como A Cruzada São Sebastião, que teve início em outubro de 1955. Esse programa se constituiu como um projeto de moradia, objetivando dar uma vida mais digna aos mais pobres. Araújo (2012) afirma que a proposta inicial do projeto era transferir os moradores da favela para prédios construídos em terrenos que tinham sido cedidos pelo governo federal. Iniciando pela Praia do Pinto, no Leblon, Dom Helder queria os moradores ali perto dos moradores da elite. Gawryszewski (2004, p. 87) menciona que “a maior das favelas da zona sul era a da Praia do Pinto no Leblon, área afastada dos interesses imediatos do capital imobiliário, com 7.142 habitantes”.

Esse projeto não foi bem-visto pelos moradores do Leblon e nem mesmo por todos dentro da igreja, sendo que havia sacerdotes incomodados com esse projeto, que faziam contínuas críticas a ele. Dom Helder recebeu visitas de autoridades eclesiais internacionais para conhecer o projeto, tal como Giovanni Montini (futuro Papa Paulo VI). Mesmo com o projeto se concretizando, sendo construídos cerca de 910 apartamentos na praia do Pinto e sendo benéfico às famílias atendidas, mais tarde Dom Helder reconhece que o projeto não foi bem-sucedido, já que as favelas

duplicaram, pois a cada família transferida chegavam outras e, assim, percebeu que o problema era muito amplo e mais complexo do que imaginava. Por outro lado, o projeto fez com que a igreja olhasse mais para as desigualdades sociais no Brasil e isso acarretou que Dom Helder percebesse os limites do assistencialismo, como virou tema em seu discurso mais tarde: “Mas não venho ajudar ninguém a se enganar, pensando que basta um pouco de generosidade e de assistência social” (Câmara, 1964a, p. 2). Percebeu, assim, que a ajuda para os mais pobres era algo muito mais complexo do que parecia ser.

No momento em que ocorreu esse projeto da Cruzada São Sebastião (1955), Rio de Janeiro era a capital do país e desde a década de 1940 perpassava pela questão da urbanização, em que a área urbana era disputada por todas as camadas sociais. É nesse contexto que se intensificam as favelas, pois era uma alternativa para os mais pobres (recebiam de 0 a 2 salários-mínimos) morar em áreas mais valorizadas para encontrar de modo mais fácil economia e local para trabalho (Gawryszewski, 2021). O Rio de Janeiro atravessava uma crise habitacional:

A contínua migração na década de 1940, a retomada da imigração no pós-guerra, a crescente taxa de natalidade, o número de novos casais em busca de moradias, o aumento do número de despejos (apesar da lei do inquilinato), a queda do número de habite-se e outros foram os aspectos estudados e que nos ajudarão a entender a crise habitacional pela qual passava a cidade do Rio de Janeiro. Diante de tal crise, a população carioca, em especial a carente de maiores recursos financeiros, viu-se obrigada a criar “novas” formas de moradias, já que não tinham como construir ou alugar imóvel com conforto, higiene etc. para si e sua família (Gawryszewski, 2021, p. 99).

Por Dom Helder morar no Rio de Janeiro, acarretou que ele acompanhasse essa crise habitacional que ocorria, que a tornou uma área de interesse e de destaque em nível nacional. Ele demonstrava preocupação com as camadas mais pobres que sofriam com essa crise. É importante considerar que esse deslocamento na trajetória de Dom Helder também tem relação ao que se passava com a igreja católica no período, designada aqui de igreja reformista. Mainwaring (2004) afirma que de 1955 a 1965 aconteceram mudanças significativas na igreja católica tanto em nível nacional como internacional. O papa conservador Pio XII falece em 1958 e é substituído por João XXIII, o qual promoveu muitas reformas dentro da igreja, modificando o pensamento católico oficial. Essa nova concepção de igreja estava atrelada com um mundo secular moderno, comprometida em promover a justiça social.

Embora a partir de 1964, a igreja tenha se transformado de maneira significativa, ainda houve resistências à mudança dentro dela mesma. Ocorreram muitos conflitos internos nesse período. De um lado, estava a “esquerda católica” comprometida com a transformação social e, de outro, os tradicionalistas, a “direita católica”. Era um período de divisão entre os reformistas e os modernizadores conservadores; os dois grupos entendiam a missão social da igreja de maneira diferente, pois, para os reformistas, a missão da igreja deveria estar atrelada a transformação social, enquanto para os conservadores era necessário manter a obediência hierárquica (Mainwaring, 2004). Nesse contexto, Dom Helder se situava no grupo da “esquerda católica”, pois entendia que a missão da igreja deveria estar atrelada à justiça social.

Os reformistas acreditavam que a mudança política era necessária para criar uma sociedade mais justa, mas rejeitavam as transformações radicais. Eram mais democráticos nas práticas eclesiais, dando mais autonomia para os grupos leigos. Estimulavam várias reformas eclesiais, inclusive na liturgia e no catecismo, e davam mais atenção ao trabalho com as massas do que seus predecessores (Mainwaring, 2004, p. 66).

Para ele, era fundamental existir uma reforma na igreja: “na medida em que a igreja se renovar, se reformar, facilitará a união com as famílias cristãs e atrairá inúmeros homens de boa vontade” (Câmara, 1964a, p. 1). Com isso, percebe-se que ele se posicionava ao lado reformista da igreja e acreditava que a missão dessa instituição era a transformação social.

1.2 Padre Helder e seus laços de socialização

Helder ordenou-se padre diocesano aos 22 anos, em 1931. Em razão de ser muito jovem à ordenação, necessitou de uma autorização do Vaticano, já que a idade mínima para se tornar padre até então era 24. Sobre tornar-se padre, em 1980, afirmou:

Se eu tivesse que nascer cem vezes, e cem vezes tivesse a liberdade de escolher minha profissão, sem vacilar, pediria, cem vezes, para ser Padre. Por quê? Não é porque menosprezo as outras profissões. Ao contrário: estou convicto de que a ação humana dignifica e transforma qualquer trabalho. Quando encontro garis da limpeza urbana, recolhendo o lixo, ou carvoeiros cobertos de carvão, ou engraxates, limpando sapatos, ajoelhados aos pés dos fregueses, gosto de falar com eles, e de abraçá-los. Quando dizem que estão com mãos sujas, lembro que trabalho nenhum suja as mãos de ninguém. Sujas as mãos, roubar, matar alguém ou ficar, egoisticamente, sem

trabalhar, quando há saúde e não falta trabalho. Minha preferência por ser Padre é porque ser Padre é ser escolhido para as mais profundas e mais nobres tarefas. O Padre não existe para si. Ele não se pertence. Ele existe para Deus e para o Próximo (Câmara, 1980b, p.1).

A sua primeira missa como padre ocorreu na Igreja da Sé¹⁶, em Fortaleza, e, após sua ordenação, o então padre Helder começa a ficar conhecido fora do Ceará de forma gradual, publicando em 1933 o artigo intitulado *Educação Progressiva* para a revista *A Ordem*, contrapondo-se às obras de Anísio Teixeira e se tornando uma liderança da igreja ao polemizar em defesa dos ideais católicos (Piletti; Praxedes, 2008). Conforme podemos ler:

Anísio Teixeira, um dos mestres da pedagogia nova no Brasil, acaba de publicar “educação progressiva”, estudos eivados duma philosophia¹⁷ errônea e seductora, capazes de fazer um mal imenso, em nossa terra, onde a ausência de princípios seguros e norteadores, mesmo entre os nossos intelectuais, deixa muito deles a mercê do primeiro vento de doutrina moderna surgido entre nós. [...] O pedagogo brasileiro está cego pelos Estados Unidos, pelo progresso moderno (Câmara, 1933, p. 1).

Anísio Teixeira divergia dos ideários católicos no período. Pita e Gomes (2020) acrescentam que as lutas representadas por Anísio não podem ser desvinculadas das lutas que estavam ocorrendo no interior da sociedade, notadamente entre escolanovistas e católicos. Ao defender uma educação pública, gratuita e laica se contrapunha aos ideários da igreja católica.

Padre Helder expunha suas posições publicamente; ainda estudante no seminário se tornou líder dos demais seminaristas devido a sua facilidade de falar em público. Entre o conjunto de outros meninos, assume uma posição de liderança. As biografias sublinham a dimensão do domínio da retórica como elemento-chave dessa disposição de liderança. Demonstrar domínio cultural, como o uso apropriado da língua formal, pode ser um elemento no conjunto de explicação dessa capacidade de liderança desenvolvida nas atividades diárias de um seminário. Porém, nem sempre suas produções foram bem-vistas, pois, de acordo com Piletti e Praxedes (1997), costumava escrever poesias e foi repreendido durante o seminário por isso. Observa-se aqui um *habitus* não tão comum de consumo de bens culturais variados, como leituras de poesias. Ao mesmo tempo, percebe-se a força institucional à medida que

¹⁶ Trata-se da igreja principal de um bispado ou arcebispado que a autoridade eclesiástica tem sede: matriz.

aparecem as censuras às livres leituras. Trata-se de um direcionamento institucional das forças daquele jovem ao projeto religioso-político. Uma disposição à liderança que precisava ser conduzida no interior da instituição católica. Eis a força de uma instituição que se inscreve no campo religioso. Uma certa ambivalência entre as estruturas religiosas e as disposições individuais do jovem Helder reaparecia em 1929, quando suas publicações na imprensa cearense se tornaram motivo de preocupação entre seus superiores. Mesmo quando existia censura aos seus escritos, padre Helder achava um jeito de continuar a escrever, utilizando-se do recurso do pseudônimo Padre José em suas poesias, além de Alceu da Silveira para outras publicações na imprensa.

Em 1936, Helder se muda para o Rio de Janeiro para desempenhar a função de Assistente Técnico em Educação no Instituto de Educação do Distrito Federal. Então, o Cardeal Leme também o designou para trabalhar junto com Lourenço Filho no Conselho Arquidiocesano de Ensino Religioso. Alguns meses depois, foi convidado por Everardo Backheuser para assumir a seção Medidas e Programas no Instituto de Pesquisas Educacionais. Posteriormente, em 1938, Helder foi aprovado no concurso de técnico de educação e começou a trabalhar na chefia da Seção de Inquéritos e Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Em seguida, passou por várias repartições no Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Araújo (2012), padre Helder não estava satisfeito com a vida de funcionário que levava e chegou a pedir autorização ao Cardeal Leme para deixar o cargo. Porém, sua solicitação foi negada. Dom Leme destacava a importância de ter alguém da igreja dentro do Ministério. Anos depois, já em 1946, Helder demitiu-se do cargo com a aprovação do sucessor de Dom Leme, Dom Jaime Barros Câmara.

Piletti e Praxedes (1997) apontam que o seu trabalho com a Ação Católica começou em 1936, quando foi indicado para ser o secretário e ao trabalhar na organização do Secretariado Nacional da AC - Ação Católica. Ele manteve um bom relacionamento com o episcopado do país, sendo credenciado responsável para receber o representante do Vaticano no Brasil, Dom Chiarlo, em 1948. Com essa visita, foi convidado para ser o conselheiro da Nunciatura¹⁸, função aceita por ele, pois mantinha um bom relacionamento com os bispos e Roma; nessa atividade, buscava

¹⁸ A Nunciatura é a representação diplomática da Santa Sé em um país estrangeiro.

manter o Vaticano atualizado da situação da igreja no país, além de se relacionar conforme a necessidade com o governo brasileiro.

Assumindo esse cargo, padre Helder tratou de mostrar a Dom Chiarlo a necessidade de uma assembleia de bispos no Brasil, como já existia na França e nos Estados Unidos. Dom Chiarlo, então, encarregou padre Helder de levar a proposta para Giovanni Montini, o subsecretário do papa Pio XII, juntamente com a correspondência oficial entre a Nunciatura e o Vaticano. Chegando em Roma, teve uma conversa em francês com Montini, mas ele não concordou de imediato com a ideia e afirmou que ligaria assim que tivesse uma decisão. Em dezembro de 1950, padre Helder foi chamado e Montini concordou com a criação da Assembleia dos Bispos no Brasil, porém questionou o fato dessa iniciativa partir do padre Helder, que até então era apenas padre. Helder conseguiu argumentar que, mesmo sendo sacerdote, poderia estar à frente dessa organização (Piletti; Praxedes, 1997).

Dom Helder, durante a sua trajetória, estabeleceu muitos laços de socialização, tanto dentro da igreja quanto fora dela. Tais laços tiveram suma importância para a constituição de seus ideários, tanto em seus anos verdes como também em seus anos vermelhos. As relações que manteve, as posições dentro da hierarquia da igreja são alguns dos fatores que contribuíram para a sua mudança de posicionamento. Em sua posse como arcebispo de Olinda, Dom Helder refletiu sobre quem seria ele e a quem falava:

Quem sou eu e a quem estou falando ou desejando falar: Um Nordestino falando a Nordestinos, com os olhos postos no Brasil, na América Latina e no Mundo. Uma criatura humana que se considera irmão de fraqueza e de pecado dos homens de todas as raças e de todos os cantos do mundo. Um cristão se dirigindo a cristãos, mas de coração aberto, ecumenicamente, para os homens de todos os credos e de todas as ideologias. Um Bispo da Igreja Católica que, à imitação de Cristo, não vem ser servido, mas servir (Câmara, 1964a, p. 1).

Nesse trecho do discurso, Dom Helder faz uma representação de si mesmo. Sobre essa autopercepção, Dosse (2015, p. 68) afirma: “importa então saber que lugar será conferido a essa escrita do eu”. Nesse sentido, a afirmação de ser um bispo de todos faz parte da construção de uma igreja aberta a todos, demonstra a defesa dessa igreja por parte de Dom Helder. Ele deixou claro mais uma vez que se considerava um bispo que estava à disposição de todos, independentemente das religiões e dos lugares. Essa visão que apresentou no discurso se configura como uma demonstração de ser alguém acessível. Trata-se de fazer coisas com as palavras, isto

é, de produzir uma “nova” identidade de si mesmo e da própria igreja. Mas nem sempre foi dessa forma; todo o contexto da composição da sua trajetória contribuiu para que ele se constituísse um bispo diferente daquele padre que ele era na década de 1930. E, nesse momento em que fez o discurso mencionado acima, ele assumia uma posição de relevância na igreja, de bispo para arcebispo. O arcebispo é visto dentro da igreja como alguém de liderança de dioceses importantes e de outros bispos, tomando uma posição acima na hierarquia da igreja. Até mesmo a vestimenta de um arcebispo dentro da igreja católica tem uma composição diferente, fazendo uso de uma batina, uma mitra, uma capa pluvial e um báculo, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 2 – Dom Helder paramentado como Arcebispo de Olinda e Recife (1964).



Fonte: Pina Neta (2018).

Ao considerar a perspectiva bourdieusiana na composição de uma análise de trajetória, torna-se fundamental aludir o conceito de *habitus*. A “noção de habitus tem várias propriedades. Ela é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual [...] além de serem produto de uma história coletiva” (Bourdieu; Chartier, 2017, p. 58). Nesse sentido, para além da vida de Dom Helder, pretende-se sublinhar o contexto histórico, como integrante de uma história coletiva, como também suas origens sociais e particulares que compõem sua história individual. Nesse viés, “falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente um conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história” (Bourdieu, 2011, p. 74). No excerto a seguir, parte do discurso denominado como *Uma vida um combate*, feito em 1983 no Canadá, Dom Helder fala de si mesmo:

Sou brasileiro. Nasci em 1909, no Ceará, em pleno Nordeste do Brasil. Fui ordenado sacerdote católico com 22 anos e meio. Quando completei 27 anos, fui transferido para o Rio de Janeiro, que era então, capital do Brasil e vivi 28 anos. Em 1964, com 55 anos, fui nomeado Arcebispo de Olinda e Recife, o que me trouxe de volta ao Nordeste [...] (Câmara, 1983, p. 1-2).

Antes de ingressar ao Seminário e ser ordenado padre, Helder vinha de uma família com disposições católicas. Desde pequeno, frequentava missas e cerimônias católicas, por influência de sua mãe Adelaide, de modo que a família incorporou o catolicismo em suas práticas e vivências ao longo dos anos. Helder frequentava missa todos os domingos e expressava desde criança o seu desejo de se tornar padre. Importante considerar que nesse momento, no Ceará, a igreja católica tentava colocar em prática o projeto de igreja romanizadora, em que “foram várias as estratégias usadas pela igreja cearense para executar um projeto de reorganização da religiosidade popular e do enquadramento do clero regional nos padrões de Roma” (Costa Filho, 2004, p. 10). Além de que o Seminário de Fortaleza foi fundado, no século XIX, já com a intenção de contribuir com a romanização do Ceará:

Consiste no movimento político-religioso da Igreja Romana, no século XIX, com vistas a: reafirmar a autoridade da igreja institucional e hierárquica (episcopal) no controle de todas as expressões religiosas de catolicismo, como nos casos das manifestações religiosas das irmandades e de outros motos religiosos leigos; reformar o episcopado objetivando o controle sobre a doutrina, a fé, as instituições e a educação do clero e do laicato; aumentar a dependência do clero brasileiro às Ordens e Congregações missionárias estrangeiras (como as lazaristas, capuchinos, beneditos), realizando a

transição do catolicismo colonial ao catolicismo universalista, sob a absoluta rigidez moral e doutrinária (Costa Filho, 2004, p. 12-13).

Foi nesse contexto que perpassava a igreja católica no Ceará que um dia o pai de Helder, João Câmara, questionou-o se, de fato, era isso que ele queria para a sua vida:

Filho, você está crescendo e continua dizendo que quer ser padre, mas você sabe de verdade o que é ser padre? Você sabia que para ser padre ele não pode ser egoísta, não pode pensar só em si mesmo? Ser padre e ser egoísta é impossível, são duas coisas que não combinam (Piletti; Praxedes, 1997, p. 43).

O que era para ser um questionamento acabou se tornando algo decisivo para Helder: após essa conversa com seu pai, afirmou que gostaria de ser padre. Contudo, é importante ressaltar que o ingresso nos seminários para se tornar padre era algo para quem detinha recursos financeiros. Naquele momento, em Fortaleza, só havia um Seminário, que era dirigido pelos padres lazaristas:

Constituiu-se na primeira instituição de nível superior cearense, tendo ficado a cargo dos padres da Congregação da Missão, os filhos de São Vicente, conhecidos também como Lazaristas, influenciou sobremaneira a vida educacional tanto de Fortaleza como da província, de uma maneira mais geral, demonstrando o quanto a vida provinciana cearense passou a sentir a interferência do modelo eclesial que se assentava (Andrade Filho, 2012, p. 60-61).

Para ingressar nesse seminário, era necessário pagar matrícula e mensalidade: “o pai teria que pagar pensão anual de 450 mil réis, havia pagamento de 30 mil réis no ato da matrícula, e mais 15 mil réis por ano para pagamento do consumo de luz. Ficavam por conta da família do aluno as despesas com papel, tinta, livros [...]” (Piletti; Praxedes, 1997, p. 54). Nesse sentido, a afirmação de apenas querer ser padre não bastava, era indispensável um investimento financeiro por parte da família. E assim ocorreu com Helder, pois, de acordo com Araújo (2012), sua família era considerada de “classe média” e com o intuito de prepará-lo para o ingresso no seminário o colocaram em uma escola particular, o curso médio de Dona Salomé Cisne.

A sua facilidade de aprendizagem e seu destaque durante o período do seminário pode estar diretamente ligado ao capital cultural herdado e incorporado na infância. Considerando aqui como capital cultural as disposições incorporadas pelos agentes, podendo ser o hábito e gosto pela leitura, bem como o acesso a bibliotecas. Quando esse capital cultural se torna algo incorporado pelo agente, passa a ser “[...]”

um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu 2007c, p. 74-75). De modo que o capital cultural juntamente com o *habitus* ajudam a explicar as diversidades nos desempenhos escolares. É nesse viés que podemos destacar três pontos principais que contribuíram para a incorporação de capital cultural na vida de Helder.

O primeiro fato é sobre sua mãe ser professora e, de acordo com Hoornaert (2021), Adelaide Rodrigues Pessoa mantinha em sua residência uma escola primária, subsidiada pelo governo. No período, o Estado não provia os gastos de prédios para todas as instituições escolares, então eram alugadas casas privadas.

Num movimento de admissão da falta de condições do estado de prover essas escolas da estrutura física adequada, o Poder Público anuncia, já no primeiro artigo do documento, que “enquanto não houver edificios publicos apropriados ás escolas primarias, funcconarão estas em casas alugadas [...]” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 1º). Visando o fácil acesso dos alunos e o melhor aproveitamento do ensino as casas-escolas devem estar situadas em local “[...] sadio, bem arejado, de facil accesso, central e arredio de estabelecimentos nocivos quer á saúde quer á moral dos alumnos” (ibidem, art. 3º). Considerando que via de regra a casa-escola também é a residência do professor, o documento estabelece ainda que as aulas aconteçam “[...] na sala principal que deve ter sufficiente capacidade para sessenta alumnos” (ibidem, art. 2º). Essas escolas, em geral, eram improvisadas em um cômodo da própria casa do professor que recebia do governo uma ajuda para as despesas (Moraes, 2009, p.157-158).

Devido a isso, Helder relatava que nasceu numa escola, participava das aulas ministradas por sua mãe em sua casa. Ele a tinha como um grande exemplo de bondade, conforme afirmou: “Ela ensinou-me com exemplos inesquecíveis, a ser incapaz de humilhar uma criatura humana. Foi mais longe: despertou-me para a convicção de que é impossível ao homem julgar seus irmãos” (Câmara, 1954, p. 14). Além disso, de acordo com Fuitem (2019), a mãe de Helder foi sua professora da educação primária, exigindo e influenciando seu gosto pela leitura.

Outro ponto marcante para a construção do capital cultural de Helder é o fato de seu pai, João Eduardo Torres Câmara Filho, ter sido guarda-livros da Casa Comercial Boris Freres, além de jornalista, crítico teatral e amante da cultura francesa. Segundo Pilleti e Praxedes (1997), João também trabalhou no jornal Cearense, órgão político do influente senador Thomas Pompeu. Helder acompanhava seu pai nos eventos, como inauguração de cinemas e teatros.

O terceiro ponto que pode ser considerado como relevante para a constituição do capital cultural de Helder foi o fato de seu irmão mais velho, Gilberto, apresentar-

Ihe a literatura francesa, além de seu tio paterno, Carlos Câmara, ter colaborado quanto ao gosto em relação às artes, ao teatro e à música. Por meio dessas situações, Helder estruturou o seu *habitus* primário e sua família foi marcante para o desenvolvimento de seu capital cultural, que Ihe acompanhou durante toda sua trajetória. De acordo com Bourdieu (2007a, p. 41- 42):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes faces ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Nessa trajetória familiar de Helder, percebem-se as heranças culturais que possuía e que o ajudaram para ter sucesso escolar no seminário, em que sempre tirou as melhores notas e assumiu posições de destaque. A sua formação no Seminário da Prainha, em Fortaleza, foi atrelada ao ideário político de se lutar contra ao que se chamava de comunismo à época, sendo que a educação “professada naquele Seminário, nas mãos de padres Lazaristas, funcionou como um espelho refletor que, em plena época de modernidade reproduziu lampejos de uma tradicionalidade que se reafirmava nutrida com o pensamento romanizado” (Andrade Filho, 2012, p. 66). De modo que “os lazaristas estabeleceram então, uma base de estudos no Seminário que privilegiasse a boa formação dos padres adequando aos preceitos da romanização, incidindo sobre a disciplina rígida e submissão dos educandos” (Lima, 2020, p. 64).

Ao sair do seminário, conforme Piletti e Praxedes (1997), Helder tinha a sensação de que o mundo estava dividido entre capitalismo e comunismo. O seminário era liderado por padres lazaristas, os quais privilegiavam o ensino das línguas, da literatura e humanidades dentro da tradição greco-latina, transmitindo um eruditismo que acarretava o desenvolvimento de uma sensação de superioridade em relação aos alunos formados nos cursos secundários e superiores laicos.

O Seminário da Prainha, como passou a ser logo denominado, durante o episcopado de Dom Luis, de Dom Joaquim Vieira e de Dom Manoel da Silva Gomes, cumpriu rigorosamente o controle do pensamento católico entre nós, instituindo o uso rotineiro de práticas morais, na pauta mesma da romanização, uma crítica política tecida pelo moralismo, uma prática educacional que se comprazia no privilegiamento da memorialização, tudo na esteira da submissão completa aos conceitos procriados pelo tradicionalismo (Montenegro, 2004, p.17).

Durante o seminário (1923-1931), Helder lia atentamente obras do jesuíta Leonel Franca, especialmente o livro *A igreja, a reforma e a civilização* (1923), e também outros artigos em que Franca discutia as correntes de pensamentos, os problemas sociais e políticos da época. Helder relata que ao sair do seminário tinha uma cabeça excessivamente lógica e cartesiana, além de acreditar que deveria lutar contra o comunismo, pois o mesmo representava o aniquilamento da religião. Além de que para a igreja católica, nesse período, o comunismo estava atrelado à dissolução da família (Piletti; Praxedes, 1997). De acordo com Lima (2022), esse seminário que Helder frequentou tinha o intuito de formar padres nos moldes da reforma católica, que cumprissem a missão de evangelizadores e protetores da moral cristã.

O seminário atuará como polo de difusão dos ideais católicos por meio da ação do bispo e de seus auxiliares na atuação junto às autoridades e ao laicato, assim como dos padres da Missão no sentido da formação dos sacerdotes imbuídos dos valores romanizadores, valores esses transmitidos não só pela palavra, mas também pelos livros que compunham o acervo de sua Biblioteca que se constitui enquanto patrimônio bibliográfico não só da Igreja, mas do Ceará (Lima, 2022, p. 86).

A biblioteca do seminário também contava com um acervo alinhado ao processo de reforma da igreja, a romanização. Os leitores do seminário tinham em sua disposição obras que fundamentavam o projeto romanizador e livros que eram editados para o seminário pelos próprios mestres que os utilizavam nas aulas. Existiam livros em língua estrangeira, principalmente em francês e latim (Lima, 2022). Foi nesse contexto formativo que Helder acabou adentrando à AIB – Ação Integralista Brasileira, fato que mais tarde veio a mencionar como um erro de sua juventude.

A AIB foi um movimento de extrema direita, com influências fascistas e legalmente existiu por cerca de cinco anos no Brasil e arregimentou cerca de quinhentos mil brasileiros no período de 1932 a 1936. Esse movimento encontrou na sociedade brasileira questões elementares na formulação de sua ideologia (Paschoaleto, 2013). Bertonha (2001) afirma que no Brasil os dados indicam que a AIB foi bem aceita pela classe média ao se assustar com o que chamava de “perigo vermelho” comunista e então se encantou com os ideais nacionalistas do integralismo. Mais do que um erro de juventude, como alega Helder Câmara, sua adesão ao integralismo faz parte de uma geração, isto é, de compartilhamento de uma visão de mundo e não de uma posição etária ou biológica.

É importante considerar que “quando se tratava de movimentos fascistas ou de extrema direita de base católica ou latina, a igreja considerava quase natural apoiá-los” (Bertonha, 2008, p. 278). Não só Helder, como muitos outros católicos fizeram parte desse movimento. Os integralistas pregavam a valorização da pátria, defesa da família e de valores militares. Pilleti e Praxedes (1997) afirmam que quando Helder recebeu o convite de Plínio Salgado para fazer parte da AIB, inicialmente ficou em dúvida, mas decidiu aderir após a publicação de Alceu Amoroso Lima à revista *A Ordem* (1935), expondo sua opinião e afirmando a compatibilidade entre integralismo e doutrina católica:

Agora, se ha realmente vocação política, confesso que não vejo outro partido que possa, como a Ação Integralista, satisfazer tão completamente as exigencias políticas de uma consciencia catholica, que se tenha libertado dos preconceitos "liberaes". Isso me parece particularmente valido para a mocidade. Os moços são geralmente sequiosos de ação imediata (Lima, 1935, p. 3).

Helder admirava e respeitava as opiniões de Amoroso Lima, tanto que um dos pseudônimos que utilizava, Alceu da Silveira, era em homenagem a esse personagem católico. O laço de socialização que mantinha com Alceu foi decisivo para Helder, já que dialogava de modo constante e sua entrada à AIB tem ligações com a sua sociabilidade com Alceu. Ele não apenas participou do movimento da AIB, como teve um engajamento efetivo, organizando comícios e escrevendo artigos em defesa do movimento. Porém, após uma conversa com Dom Leme, que deixou claro que não seria tolerado engajamento político dos padres, a militância na Ação Integralista deveria ser encerrada e então Helder acatou as exigências (Fuitem, 2019). Vale-se mencionar que, de acordo com Rampon (2013), Vargas decretou o fim da AIB e, nesse momento, Helder já não estava satisfeito com o catolicismo ultraconservador que herdou de sua formação no seminário e fora sustentado por Jackson Figueiredo, Leonel Franca e Dom Leme. Alceu e Helder conversavam sobre diversos assuntos, além de trocaram ideias sobre livros, autores e os textos do próprio Alceu:

Mandei-lhe ontem um embrulho interno de recortes de jornais. Prova de que a coisa vai viva. Discuti com um jornalista da terra sobre os seus debates. Depois, se Deus quiser, vamos ao problema da burguesia. A união de Moços Católicos agora é nossa. Está em mãos dum jacksonista. Na primeira sessão já fizemos um barulho terrível contra a Maçonaria [...] (Câmara, 1932, p. 101).

Esse é um trecho de inúmeras cartas que ambos compartilhavam. Helder demonstrava ter feito as leituras dos livros escritos por Alceu e fazia sua defesa publicamente. Araújo (2012) menciona que a amizade entre os dois se fortaleceu em 1928, após a morte de Jackson de Figueiredo, quando Alceu assumiu a direção do Centro Dom Vital e a revista *A Ordem*. Alceu era um conselheiro e tentava apaziguar as desavenças de Helder, como foi o caso do desentendimento com Severino Sombra¹⁹:

Só hoje pude conversar com o nosso amigo em comum, Severino Sombra. Ele recebeu com satisfação a sua carta e me disse em resumo o seguinte. Há dois motivos de separação entre Helder e eu. Um de ordem política que não vem ao caso, outro de ordem moral que é grave [...] Peço-lhe que me responda, esclarecendo tudo e permitindo-me reatar uma amizade antiga de irmão desavindos (Lima, 1938, p. 112).

A amizade dos dois perdurou por muitos anos e dessa relação Helder reviu sua visão religiosa, política e social, mais tarde nos anos de 1942 e 1943, período em que ocorria a Segunda Guerra Mundial e o Brasil estava instaurado pela ditadura de Getúlio Vargas. Helder leu o livro *Humanismo Integral*²⁰ de Jacques Maritain por indicação de Alceu, que tratava da aproximação entre o catolicismo e a democracia, condenando todas as formas de totalitarismo e autoritarismo. Na avaliação de Maritain, “a relação entre escola e religião é bastante peculiar, pois, no contexto de constituição da educação laica, ele associa à educação liberal ou humanismo integral a necessidade de educação religiosa” (Oliveira; Campos, 2015, p. 252).

Nesse momento, na década de 1940, havia uma divisão no interior do movimento católico: um viés conservador defendia o combate ao comunismo e a ala considerada progressista se opunha ao totalitarismo; e “nesse cenário Alceu Amoroso Lima concretizou sua opção pela defesa da liberdade como valor basilar para qualquer organização social, condenou o Estado Novo e convocou os intelectuais católicos para a defesa da democracia” (Skalinski Junior, 2015, p. 89).

Além de Alceu, Helder trocava cartas e mantinha um laço de sociabilidade contínuo com Virgínia Cortes Lacerda (figura 3). De acordo com Leão (2010), Helder e Virgínia eram muito amigos e confidentes, trocaram cartas durante muito tempo, quase duas décadas. Os dois se conheceram quando Helder foi convidado por Dom

¹⁹ O desentendimento ocorreu após um manifesto publicado por Sombra e Helder, então, escreve um longo artigo refutando as objeções de Severino Sombra ao integralismo (Pilletti; Praxedes, 1997).

²⁰ Para uma síntese deste livro, ver: Nêvio de Campos (2013).

Leme para lecionar nas Faculdades Católicas em 1942, que depois se transformaram na Universidade Católica do Rio de Janeiro. Inicialmente:

Helder recebeu o convite de Dom Leme feito através do diretor da Faculdade Católica em 1941, Pe. Leonel Franca, para ser professor. Sua primeira reação foi dizer que preferia ser aluno. O cardeal Dom Leme lhe impôs aceitar a lecionar. Helder lecionou didática geral e administração escolar (Araújo, 2012, p. 59-60).

Em 1942, na Faculdade de Letras, que tinha em sua direção as Irmãs Ursulinas, Helder lecionou Psicologia para as professoras, religiosas e estudantes da faculdade. Virginia fazia parte do grupo de estudantes, e ele afirmava que ela detinha uma inteligência privilegiada. A partir de então, os dois compartilhavam de uma imensa afinidade intelectual. Ela era pedagoga e literata. Todos que conviviam com Helder e Virginia afirmavam que a amizade entre os dois se destacava em meio a relações com outras pessoas. As cartas funcionavam como um diário pessoal, em que Helder relatava sobre seus assuntos cotidianos e sobre suas leituras, como percebemos no trecho abaixo:

Não consegui lugar para viajar sentado amanhã. Vou mesmo em pé: só entendo peregrinação com sacrifício. Já escolhi os livros de meditação que irão comigo. Tenho estado com o desejo de enviar-lhe pelo correio livros novos, lidos e anotados. Não mandarei: a) seria um modo de burlar o jejum confinado; b) não sei quem está na fazenda: talvez as anotações vistas por alguém, não fossem bem interpretadas. Estou feliz diante da perspectiva de ir ao lugar em que N. Sra me deu minha querida irmã para agradecer lá mesmo o presente celestial que recebi. Como eu lhe quero bem! (Câmara, 1944, p. 4).

Das reflexões entre Helder e Virgínia, surgiu a ideia de reunir um grupo de pessoas todas as sextas-feiras para discutir assuntos tanto do campo espiritual quanto do cultural. Desse grupo faziam parte Virgínia, Cecília Goulart Monteiro²¹ e outros jovens integrantes da Ação Católica²². Depois, foram se formando outros grupos acompanhados por Helder e com o mesmo objetivo. Então, esses grupos tomaram proporção significativa na história pessoal de Helder, sendo que ele mandava

²¹ Cecília Goulart Monteiro trabalhou na parte administrativa do secretariado da ACB (Ação Católica Brasileira) juntamente com Helder e foi responsável por reunir um grupo de voluntárias para ajudar no serviço (Piletti; Praxedes, 1997).

²² “A Ação Católica (AC) era a organização da Igreja no meio leigo. Em outros termos, era a organização do laicato no interior da Igreja” (Souza, 2015, p. 150).

correspondências conciliares para os grupos, que eram escritas durante o Concílio Vaticano II²³ (Araújo, 2012).

Figura 3 – Virgínia Cortes Lacerda.



Fonte: Leão (2010).

A relação de Helder com Virginia também contribuiu para sua adesão ao viés progressista, já que muitas das leituras trocadas por meio das correspondências estavam atreladas a esse ideário como, por exemplo, Marx, além de outros autores.

²³ Um Concílio Vaticano é uma série de reuniões de autoridades eclesiásticas para discutir sobre questões que envolvem os dogmas da igreja católica; o Concílio Vaticano II foi uma série de conferências realizadas entre 1962 e 1965.

O período em que Helder se aproximou de Virgínia foi enquanto era professor nas Faculdades Católicas. Esse período de sua vida foi significativo no que concerne ao início de sua participação em eventos e convites para palestras, além de demarcar o início de seu percurso enquanto professor nas faculdades e universidades. Nesse período, ele já possuía um capital social e simbólico significativo, sendo que passava por diversas universidades no Brasil e discursava em diversos eventos.

De acordo com Bourdieu (1980, p. 2), “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados a uma posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento”. Nesse período, além de aumentar seu capital social enquanto professor das universidades católicas, é importante considerar que toda sua rede de contatos aumentou, pois não tinha laços de socialização apenas na igreja, ele perpassava por muitos lugares e diferentes cursos que lecionava.

Nesse contexto, Helder também se dedicou a ACB e, em 1946, organizou a 1ª Semana Nacional da Ação Católica, onde os bispos participantes elaboraram o *Manifesto do episcopado brasileiro sobre a Ação Social*. Nesse manifesto, abordavam a necessidade de ações sociais assistencialistas por parte da igreja. Posteriormente a essa semana, Helder passou a viajar a serviço da ACB, acompanhando a Ação Católica e ganhando confiança dos demais bispos (Araújo, 2012). Em 1948, Helder foi nomeado como assistente-geral da ACB, onde permaneceu até 1962. Helder manteve uma boa relação e subordinação a Dom Leme, que era o líder do Episcopado brasileiro de modo que suas decisões no período solicitavam sua aprovação. Em 1942, Dom Leme falece e é substituído por Dom Jaime de Barros Câmara. Nesse momento também ocorre no país um processo migratório do campo para a cidade, concomitante ao desenvolvimento do pentecostalismo e espiritismo, e a igreja não estava preparada para lidar com as novas situações. “O Pe. Helder foi um dos primeiros a perceber a crise da Igreja e, falando isso com o Cardeal Jaime, começaram a construir uma relação de amizade e colaboração” (Rampon, 2013, p. 80).

A sociedade brasileira se modificava rapidamente e a ação da igreja não era capaz de impedir que isso ocorresse. A igreja tinha dificuldade de atingir as massas e embora uma boa parte da população se declarasse católica, era apenas uma minoria que tinha participação ativa na igreja. Os protestantes aumentavam o número rapidamente e os líderes da igreja católica se preocupavam com a religiosidade

popular (Mainwaring, 2004). Foi nesse contexto que Helder adquiriu proximidade de Dom Jaime, tornando-se um importante auxiliar dele, além de acompanhá-lo nas visitas paroquiais. Em 1947, Helder organizou a 2ª Semana Nacional da Ação Católica que ocorreu em Belo Horizonte, e estiveram presentes cerca de 29 bispos e decidiram pela criação de um Secretariado Nacional de Ação Católica sob a responsabilidade de Helder (Pilleti; Praxedes, 1997).

Em 1948, ocorreu a 3ª Semana Nacional da Ação Católica em Porto Alegre e de modo simultâneo o Congresso Eucarístico Nacional. Nesse momento, começa a surgir de maneira explícita uma divisão episcopal nacional, sendo que uma ala mais tradicional acreditava haver incompatibilidade na participação da sociedade e afirmava que a prioridade da igreja deveria ser o aprimoramento por meio da missa e defesa da moral católica. Já a segunda perspectiva, da qual Helder era um dos expoentes, defendia a necessidade da responsabilidade social do catolicismo, sendo necessária uma nova forma de atuação dos leigos, reconquistando o apoio que a igreja perdia há anos. No ano de 1950, no Rio de Janeiro, aconteceu a 4ª Semana Nacional da Ação Católica, quando foi reconhecido oficialmente onde os leigos deveriam atuar: estudantil, operário, agrário e independente. E, assim, surgiram os movimentos: Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC) e Juventude Independente Católica (JIC) (Pilleti; Praxedes, 1997). Então, a partir da década de 1950, a igreja passou a se inserir em grupos politizados, como foi o caso dos camponeses e dos estudantes, pois era um meio recuperar o que estava perdendo, assim como politizar as questões sociais.

Dom Helder não trabalhava sozinho, pois, na década de 1950, ele contava com uma equipe e com pessoas-chave, como ele mesmo se referiu mais tarde. Essas colaboradoras, uma equipe composta inteiramente por mulheres, atuavam tanto em funções operacionais quanto intelectuais, participando ativamente das atividades e de reuniões frequentes:

Geralmente, essas jovens ajudavam nos serviços burocráticos, no transporte - Padre Helder não tinha carro, ia de um lado a outro de carona, por exemplo. Dessa forma, quando o assunto era cinema ou transporte, Hilda Azevedo sempre lhe passava as resenhas dos filmes, além de ser sua motorista oficial. A Marina Bandeira cabia o trato com a imprensa escrita e falada. Nada era publicado em nome do agora arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro - Monsenhor Helder foi nomeado arcebispo auxiliar em 1955-, sem passar pela cuidadosa revisão da senhorita Bandeira. A senhora Aglaia Peixoto era a secretária que, de tão eficiente nos trabalhos para o Ano Santo, converteu-se em secretária oficiosa dos Bispos do Brasil durante o Concílio Vaticano II. Marina Araújo, que segue até os dias de hoje, ficou a cargo do Banco da

Providência, cuja principal característica foi e continua sendo a mobilização e a organização comunitária, trabalho em prol da ação social, no Rio de Janeiro. Maria Luisa Amarante foi, junto com Dom Clemente Isnard, quem organizou a maioria das traduções dos compêndios de liturgia trazidos depois da reforma do Concílio Vaticano II. A organização da agenda de atividades do padrezinho ficava à cargo da secretária Cecília Monteiro (Pina Neta, 2018, p. 40).

Em 1959, Dom Helder criou o Banco da Providência na Arquidiocese do Rio de Janeiro, que consistia em receber doações de qualquer pessoa e distribuir para as pessoas mais pobres. “O Banco da Providência obteve grande sucesso. O Dom recebeu a colaboração de vários empresários e ajuda dos embaixadores de diversos países. O presidente do Brasil neste período era Juscelino Kubitschek que ofereceu Assistentes Sociais” (Da Silva, 2023, p. 6). Do Banco da Providência originou também a Feira da Providência que ocorria uma vez ao ano e tinha o objetivo de arrecadar fundos para o banco.

É importante ressaltar que concomitantemente com esse aumento de capital social de Dom Helder, devido a sua posição profissional para além da igreja, o Brasil passava por uma ditadura militar, que perdurou de 1964 a 1985. Foi desferido um golpe pelos militares em 1964 e, com isso, instaurado um regime repressivo. Era um período em que se lutava contra um suposto fantasma chamado “comunismo”, sendo que:

Foi este imaginário anticomunista que estruturou todo o sistema institucional produzido pelos militares ao longo dos anos em que vigorou o regime e que também alimentou a implacável perseguição a setores da hierarquia católica –identificada sob as insígnias de “clero progressista”, “esquerda clerical” ou “clero esquerdista” (Souza, 2015, p. 105).

Sobre esse contexto, Dom Helder argumenta que “acabemos com a falsa dicotomia entre capitalismo e comunismo” (Câmara, 1967b). Ele acreditava que era um equívoco lutar contra ao que se chamava de “comunismo”, sendo que, segundo ele, qualquer pessoa com o ideário voltado para os mais pobres era chamada de “comunista”, inclusive até ele muitas vezes acusado disso. Nesse período, as viagens de Dom Helder tornaram-se frequentes e sobre isso afirmou:

A serem válidas as acusações que se levantam contra minhas viagens ao Exterior – até por parte de Autoridades responsáveis por importantes pastas do governo ou por unidades federadas da maior expressão – eu estaria saindo meu país com o intuito exclusivo de denegri-los lá fora, a serviço do comunismo ou, pelo menos, fazendo o jogo dos vermelhos (Câmara, 1971a, p. 3).

Ainda nesse período, Dom Helder discursou sobre quem financiava suas viagens internacionais, nomeando sua intervenção da seguinte forma: *Quem me financia as viagens?*. Ele afirmou que eram levantadas hipóteses absurdas e maldosas sobre o financiamento de suas viagens. Em seguida, citou algumas de suas viagens e foi afirmando por quem foram financiadas: “A última, ida e volta aos USA, à Georgia, à Atlanta, em menos de 3 dias, para receber o prêmio internacional da paz – foi financiada pela Southern Christian Leadership Conference, que chegou a colocar 2 passagens a minha disposição, da qual só aceitei uma” (Câmara, 1971b, p.2).

Em 1974, foi delegado do episcopado brasileiro no III Sínodo dos Bispos²⁴, exercendo o papel de representante dos bispos do Brasil perante aos bispos de outros países e ao papa. Estar representando o episcopado brasileiro em um evento importante da igreja católica garantiu a Dom Helder mais poder simbólico, pois ali ele pode se posicionar em nome dos bispos brasileiros. Nesse evento, entre os temas debatidos, estavam: problemas da igreja, necessidade de evangelização dentro da própria igreja, fraternidade, justiça, paz, luta contra as violações dos direitos humanos (Libanio, 1974). A questão da luta contra a injustiça social foi algo que perdurou em seus discursos:

Se o ano 2000 se aproxima rapidamente – 2 mil anos da morte do Cristo, que derramou seu sangue para fazer-nos filhos de Deus e irmãos entre nós – como explicar que 2/3 da humanidade se apresentem aos nossos olhos em condição sub-humana, mergulhados na miséria e na fome? E que responsabilidade verificar que essa situação horrível é criada por países que, pelo menos de origem, são cristãos! (Câmara, 1977, p. 12).

Assim como foi perseguido e muito criticado, Dom Helder também foi reconhecido e ganhou diversas premiações, dentre elas a de Doutor *Honoris Causa* em diversas universidades do mundo, em reconhecimento ao seu trabalho realizado em prol dos direitos humanos e da justiça social. Em seus discursos, aparece o evento de recebimento do título, em 1982, da PUC-SP (figura 4) e, em 1983, na Universidade Católica de Pernambuco.

²⁴ O Sínodo dos Bispos é uma reunião episcopal que serve de mecanismo de consulta do papa.

Figura 4 – Jornal da PUC- SP, março de 1982.



Fonte: Acervo PUC-SP.

Em seu discurso, Dom Helder afirma que esse título já havia sido lhe concedido por mais de 10 vezes em universidades estrangeiras, mas que quando ganhou esse da PUC-SP era singular e especial por ser o primeiro concedido no Brasil. Intitulou seu discurso como *A verdade vos libertará* e começou dizendo: "acanho-me de sentar junto aos doutores de verdade" (Câmara, 1982a, p. 1).

Já reparastes, com certeza, e quem não reparou? Como o Povo Brasileiro é tratado como incapaz de pensar, e de ajudar a pensar, e de ajudar a tomar decisões. Menos de 10% de brasileiros são sempre mais ricos, a custa das grandes Massas de nossa Gente sofrida e de pequenos grupos do que pode parecer um começo de começo de classe média. E é tão fácil imaginar que quem não tem um mínimo de instalação na vida, e, sobretudo, quem não sabe ler, nem escrever, é incapaz de pensar! Não cai neste equívoco terrível quem descobriu a importância de trabalhar para o povo, mas com o povo (Câmara, 1982a, p. 3-4).

Dom Helder aproveitou o evento de recebimento do título para fazer uma crítica social, destacando a importância de se trabalhar para o povo. Então finaliza esse discurso pedindo a permissão para interpretá-lo como sinônimo de irmão dos jovens e irmão dos pobres. Esses títulos faziam com que seu capital social e simbólico aumentasse cada vez mais, porém vale ressaltar como um dado importante o fato de ele ter ganho primeiro de universidades do exterior para, depois, de uma universidade brasileira.

1.3 Dom Helder e espaço dos possíveis na/da igreja católica

A considerar que em seus anos vermelhos Dom Helder esteve preocupado com a justiça social²⁵, é relevante reiterar que dentro da igreja católica no Brasil e no mundo também houve esse movimento. Mainwaring (2004) afirma que o surgimento de uma “esquerda católica” no início da década de 1960 se constituiu como algo crucial no desenvolvimento da igreja brasileira, pois esse fator auxilia a explicar porque ela se tornou mais progressista do que as outras igrejas latino-americanas. Para Dom Helder, “seria escandaloso e imperdoável que as massas fossem abandonadas pela Igreja em sua hora mais dura, o que daria a impressão de desinteresse em ajudá-las a atingir um nível de dignidade humana e cristã, elevando-se à categoria de povo” (Câmara, 1964a, p. 4). Mas Dom Helder não estava sozinho nessa ala mais progressista da igreja:

A geração de jovens católicos radicais também afetou a percepção de muitos padres, agentes de pastoral e bispos sobre a fé. Não é sem razão que muitos bispos progressistas dos anos 60 trabalhavam com a ACB. Entre eles se incluem Dom Helder Câmara, Dom José Maria Pires, Dom José Távora, Dom Antônio Fragoso, Dom Waldir Calheiros, Dom Marcelo Cavalheira, Dom Fernando Gomes, Dom Cândido Padim e Dom David Picão. Muitos deles reconheceram que sua visão da Igreja fora profundamente afetada pelo trabalho com a ACB. Muitos líderes leigos e padres que ajudavam a dar forma

²⁵ Termo utilizado por ele em seus discursos para se referir à defesa de uma vida digna aos mais pobres.

à Igreja popular também eram oriundos da esquerda católica (Mainwaring, 2004, p. 94).

Em dezembro de 1961, o Papa João XXIII convocou o Concílio Vaticano II, que ocorreu na Basílica de São Pedro ao longo de três anos consecutivos, sendo dividido em quatro sessões de dois meses. “O Concílio Vaticano II (1962-1965) marcava um dos mais importantes eventos na história do catolicismo romano. A despeito das contradições, tensões [...] o concílio enfatizou a missão social da Igreja” (Mainwaring, 2004, p. 62). Fuitem (2019) afirma que, apesar de Dom Helder não ter pronunciamentos no plenário do Concílio, teve uma atuação destacada nos bastidores. Dom Helder deixou claro que sua intenção no Concílio Vaticano II estava atrelada à discussão acerca da necessidade de reforma da igreja:

O Concílio deveria reformar a Igreja, divina em sua origem, mas confiada a homens frágeis e pecadores. No pensamento do Papa João, na medida em que a Igreja se renovar, se reformar, facilitará a união com as famílias cristas e atrairá inúmeros homens de boa vontade. Pensa, sente e age nesta mesmíssima direção o Papa Paulo VI. Aos Padres, Religiosos e Leigos da Arquidiocese proponho esta linha do Concílio. Ao invés de querer reformar os outros, tratemos, em primeiro lugar e com seriedade, da nossa própria conversão (Câmara, 1964a, p. 8).

Esse período da sua vida também foi de muita produção e correspondências, de modo que ele buscava repassar todas as questões que estavam sendo discutidas no Concílio para grupos de bispos ou leigos, chegando a fazer reuniões em sua casa para tratar desses assuntos.

Entretanto, a iniciativa mais conhecida de dom Helder no Concílio Vaticano II foi sua participação no grupo Igreja dos pobres. A inquietação por uma Igreja mais identificada com os proscritos do mundo partiu dos bispos vindos dos países subdesenvolvidos da Ásia, da África e da América Latina. A eles, juntaram-se alguns prelados europeus, especialmente franceses e canadenses (Fuitem, 2019, p. 44-45).

Nesse sentido, a participação de Dom Helder no Concílio foi decisiva para a postura do episcopado brasileiro, pois se creditava a ele uma postura progressista enquanto esteve à frente da Arquidiocese de Olinda e Recife, por sua valorização nos movimentos pastorais, nas defesas dos direitos humanos, além de se manifestar contra a violência (Pina Neta, 2018). É importante considerar também que Dom Helder esteve no Rio de Janeiro desde 1938, e, em 1964, foi transferido ao Recife para ser responsável pela Arquidiocese de Olinda e Recife. E “embora a sua remoção do Rio fosse uma tentativa de silenciá-lo, surtiu efeito contrário, pois libertou-o da

dependência do Cardeal conservador Dom Jaime Câmara” (Mainwaring, 2004, p. 116).

Rocha (1999) afirma que sem Dom Helder talvez não houvesse na igreja comunidades eclesiais e pastorais sociais, campanha da fraternidade e o olhar para os excluídos. “A transição do ato de alimentar os pobres para o de perguntar por que eles são pobres é o mesmo movimento que vai da caridade para a justiça. E isso compreendia naquele tempo, a luta no interior da Igreja, de todas as Igrejas cristãs” (Rocha, 1999, p. 54). A defesa dos mais pobres, feita por Dom Helder, não se restringia ao assistencialismo:

Sem dúvida, há misérias gritantes diante das quais não temos o direito de ficar indiferentes. Muitas vezes, o jeito é dar um atendimento imediato. Mas não vamos pensar que o problema se restringe a algumas pequenas reformas e não confundamos a bela e indispensável noção de ordem, fim de todo progresso humano, com contrafações suas, responsáveis pela manutenção de estruturas que todos reconhecem não podem ser mantidas (Câmara, 1967c, p. 2).

Dom Helder discursou em novembro de 1965 em Roma, relatando o que o Concílio tinha silenciado. Ele disse que a igreja deveria almejar a paz. Como, nesse período, o Brasil estava em uma ditadura militar, questionou sobre os motivos disso não ser abordado pelo Concílio, questionando se era um Concílio alienado. Também mencionou sobre o que o Concílio havia dito: “O Concílio Vaticano disse muitíssimo, por suas palavras e por seu silêncio. Disse uma palavra perfeita sobre a Igreja, pondo em relevo a ideia fecunda do povo de Deus, salientando a colegialidade episcopal, abrindo espaço para o leigo” (Câmara, 1965a, p.1). Afirmou ainda que a igreja teria essa séria responsabilidade nas Américas, a de pregar e tentar manter a paz. Chama a atenção sobre a necessidade de existir um desenvolvimento integral. Por fim, abordou sobre o quanto o comunismo e o ateísmo eram prejudiciais naquele momento (Câmara, 1965a). Com isso, percebe-se que, embora fosse acusado de comunista, em seus discursos ele se manifesta contra o comunismo, como também contra a ditadura militar. Neste aspecto, sua ação e da própria igreja integravam uma estratégia para responder às demandas daquele contexto, em que vigorava a experiência capitalista liberal e a experiência comunista, simbolizada pela União Soviética.

Durante o período do Concílio Vaticano II, Dom Helder manteve uma prática que ele denominava de “vigílias”, que consistia em escrever durante as madrugadas cartas sobre diversos temas, sendo religiosos ou não. Seus escritos depois eram

transformados em missivas para diferentes correspondentes, sendo amigos, integrantes da igreja católica, mencionando aproximadamente mais de 322 nomes. Quando o Concílio iniciou, ele era bispo-auxiliar do Rio de Janeiro e, no fim do Concílio, já era arcebispo de Olinda e Recife (Rocha, 2009).

Nessas cartas, ele abordou sobre o que era discutido no decorrer do Concílio Vaticano II e, nesse sentido, teve um papel primordial na propagação desse evento, pois nos lugares que discursava também abordava sobre o que estava sendo tratado pelo Concílio. Além de que discutia acerca da necessidade da transformação da igreja, pois, segundo ele, ela deveria ser voltada para os mais pobres. Além de não restringir as cartas a assuntos do Concílio, elas eram uma espécie de diário pessoal, uma vez que relatava sobre os lugares que frequentou e as impressões que teve.

O Concílio Ecumênico Vaticano II despertou a esperança enorme dentro da Igreja, e respeito e simpatia entre Irmãos Cristãos de outras denominações, Irmãos de Religiões não cristãs e até pessoas de boa vontade, sem religião. Para quem tem olhos de ver, há todo um começo abençoado de renovação, que se processa na Igreja. Mas, para muitos e fora da Igreja; o tempo corre contra o Concílio: pelas reações contrárias e pelo medo de certas alas da própria Igreja; pela impressão de marcha-a-ré, em domínios-chave; pela falta de coragem de levar a vida real admiráveis conclusões do Concílio (Câmara, 1971c, p. 14).

O Concílio Vaticano II corroborou para que Dom Helder revisse como deveria ser a atuação social e política da igreja, bem como a sua nova missão. O que demonstra essa mudança foi o Pacto das Catacumbas, documento redigido e assinado por padres e bispos no período do Concílio; e um dos principais proponentes desse pacto foi Dom Helder. O documento contemplava o compromisso de levar uma vida sem luxo e colocar os pobres ao centro do ministério episcopal (Condini, 2014). O pacto das catacumbas é:

uma expressão pública da caminhada e dos compromissos do grupo da Igreja dos Pobres, formado desde a primeira sessão do Vaticano II, sob a inspiração do padre operário Paul Gauthier e da religiosa carmelita que se tornou igualmente operária em Nazaré, Marie-Thérèse Lescase. Integraram-no, com entusiasmo, Dom Helder Câmara, Dom Antônio Fragoso, Dom João Batista da Motta e Albuquerque, Dom José Maria Pires e outros bispos do Brasil e de outros continentes (Tavares; Beozzo, 2016, p. 348).

Esse pacto foi selado junto aos túmulos da Igreja Cristã e de modo discreto, longe da imprensa. Foi algo que ocorreu longe da oficialidade e não foi noticiado pela imprensa. O pacto foi fruto das discussões que ocorreram no Concílio, que voltaram os olhares para os mais pobres. Dentro do Concílio, havia um grupo de padres e

bispos, denominado como igreja dos pobres que levaram à tona nos concílios as reflexões acerca do luxo episcopal. Esse movimento em prol dos mais pobres não era uma discussão que ocorria apenas aqui no Brasil, mas também na América Latina como um todo. Os pobres começavam a apresentar uma consciência social e surgiram nesse período organizações populares e a igreja católica foi influenciada por esse contexto como também o influenciou (Domezi, 2015).

Em meio ao processo final do Concílio Vaticano II, no Brasil estava implantada a ditadura militar e uma ala da Igreja a apoiava e outra lutava contra. De acordo com Santos (2014), a igreja chegou a designar padres para combater o comunismo, mas “envolvidos em atividades sociais, compreendidas por eles como parte de sua missão sacerdotal, a atuação dos sacerdotes passou a ser vista pelos militares como uma intromissão estrangeira em assuntos internos do país” (Santos, 2014, p. 167). Esses padres chegaram a ser expulsos, tal como aconteceu com o padre Comblin²⁶. Dom Helder se manifestava contra aos abusos que ocorriam à época, além de defender a necessidade da democracia. Segundo ele:

Bispo e política, Igreja e política. A dúvida seria perfeitamente válida se se tratasse de política partidária. Quando se trata, como é o caso, de política enquanto preocupação com o bem público, com a paz do mundo, o bispo, a Igreja não têm o direito de abster-se, de calar (Câmara, 1970, p. 1).

Embora Dom Helder tenha se posicionado contra a ditadura militar e demonstrado preocupação com a violência que ocorria, além de alertar sobre o problema do envolvimento da igreja na política de caráter partidário, isso não foi uma realidade unânime no interior da igreja, já que dentro da própria instituição existiam grupos que estavam preocupados com a ameaça comunista e viam na ditadura militar uma forma de combatê-lo. Em julho de 1968, Dom Geraldo Proença Sigaud, arcebispo de Diamantina, Minas Gerais, concedeu uma entrevista denunciando o que chamava de corrente esquerdista da igreja, incluindo Dom Helder e outros sacerdotes. Nesse momento, ocorreu a primeira denúncia pública de um bispo conservador contra os progressistas da igreja católica no Brasil (Cirano, 1983). Dom Helder não hesitou em denunciar o que estava ocorrendo, como podemos ler em seu discurso proferido no I Encontro das Federações dos Trabalhadores rurais do Nordeste, em janeiro de 1968:

Antes de solidarizar-me com os trabalhadores que estão pagando com a vida a audácia de defender os direitos fundamentais do homem – e estes perigos

²⁶ A tese de Santos (2014) traça a trajetória desse padre durante a ditadura militar no Brasil.

são de fora – permiti que vos ajude a abrir os olhos para os perigos de dentro. Deixo-vos especialmente 3 alertas: contra pelegos, contra advogados desonestos, contra ajudas perigosas, vindas do estrangeiro (Câmara, 1968a, p. 2).

Tal discurso não foi bem-visto pelos defensores do governo militar, sendo que Dom Helder teve que responder ao Poder Judiciário sobre seu pronunciamento, o qual acabou se redimindo com a classe dos advogados, pois os cita no decorrer do discurso e eles haviam se sentido ofendidos (Cirano, 1983). Porém, mesmo com a represália vinda de dentro e fora da igreja, Dom Helder continuou a se pronunciar publicamente, expressando suas opiniões, não hesitando em denunciar o que ocorria, como no discurso pronunciado por ele no encerramento da 6ª Conferência anual internacional de CICOP (Catholic Inter-American Cooperation Program), no dia 26 de janeiro de 1969, em Nova Iorque:

Permiti que vos chame a atenção para um art. delicado, o art. 5º: “ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano e degradante”. É verdade que não foram os países subdesenvolvidos que descobriram a lavagem de cérebros. Mas nas nossas áreas, é uma vergonha ver que, facilmente sucede com os presos – desde os humildes ladrões de galinha até os presos políticos. Em nome de processos científicos de obter a verdade, há requintes de tortura moral e física. Depois de 40 horas de interrogatório ininterrupto, durante as quais os interrogantes se sucedem, mas o interrogado é o mesmo; depois de 40h debaixo de refletores que tonteiam e hipnotizam; depois de 40h entremeadas de promessas e de ameaças, de informações mentirosas e de aguçamento de fome, que valor atribuir as afirmações arrancadas? (Câmara, 1969a, p. 2).

Depois desse discurso, vieram as proibições de acesso a jornal, rádio e tevê, passando a ser apontado como inimigo do Brasil. Em contrapartida, foi convidado para mais palestras no exterior e, assim, se iniciava uma jornada de intensas viagens e discursos internacionais. Nesse período:

Dentro da Igreja, a reação antiesquerdista mais contundente foi a efetivação da direita católica que, entre 1963 e 1968, teve uma presença notável na política brasileira. Intimamente ligada ao movimento militar que depôs Goulart, portadora de uma moral e uma ideologia reacionárias, a direita católica prosperou durante os primeiros anos de governo militar, apoiando o regime autoritário. Mas não foi só a extrema direita que participou da luta antiesquerdista. Um grande número de pessoas e movimentos comprometidos em princípio com a doutrina social da Igreja deram apoio a mesma causa (Mainwaring, 2004, p. 103).

Esse era um período de efervescência de ideias, entre apoiadores e não apoiadores da ditadura militar tanto de dentro quanto de fora da igreja e, assim, ocorria

também a disputa entre a reação da “direita católica” e da “esquerda católica”²⁷. Movimentos antiesquerdistas e anticomunistas tomavam força. Muitos religiosos católicos, para além de Dom Helder, também foram perseguidos no decorrer da ditadura militar, “mas a Igreja não foi só resistência. Houve delatores em todos os níveis de hierarquia. Bispos entregaram padres, houve até quem pedisse a morte de um sacerdote” (Cardonha, 2015, p. 23).

Perante a isso, Dom Helder continuava focado com as suas argumentações em defesa da superação das injustiças sociais:

Não nos contentemos de pedir aos ricos que ajudem os pobres, e de pedir aos países ricos que ajudem os países pobres. Dicidamo-nos a unir-nos entre nós e a unir-nos aos líderes das grandes religiões do mundo e a líderes ateus, que amem a verdade e façam o bem – para esclarecer de vez: - que a grande caridade do século é ajudar a fazer justiça; - que as injustiças são as fontes de todas as violências; - que é urgente superar o colonialismo interno (situação criada por grupos de ricos dos países pobres, cuja riqueza é mantida a custa da miséria de concidadãos); as zonas de subdesenvolvimento, de discriminação racial, de marginalização, dentro dos países ricos [...] que é inadiável um esforço conjunto de mudança de mentalidades, de superação do egoísmo, de conversão, preparando mudanças de estruturas de escravidão, tanto nos países pobres, como nos países de abundância (Câmara, 1971c, p. 17).

Enquanto líder religioso, considerava que tinha um papel crucial na luta contra a miséria e chamava os demais líderes religiosos e ateus do mundo todo para abraçarem também essa causa. Alertava que as injustiças sociais eram a raiz de todas as violências. Adentrou também em temas sobre a ajuda dos países ricos aos mais pobres. Ainda nesse sentido afirmou: “Tenhamos serenidade de espírito e coragem cristã para salvar ideias justas, encarnadas em expressões que, no momento, soam quase como palavras proibidas e feias. Cultura popular; conscientização; politização” (Câmara, 1964a, p. 4). Dom Helder defendia a conscientização e a democracia, destacando ainda a importância da liberdade. A essência cristã, para ele, estava atrelada ao que chamou de ideias justas.

A tomada de posição de Dom Helder em prol dos mais pobres evidencia o deslocamento da sua trajetória, pois seu ideário inicial era em defesa apenas da moral cristã, se situava ao lado conservador da sociedade e, após o deslocamento, alerta sobre a necessidade de rever a missão da igreja e de colocar os pobres ao centro de todas as ações; desse modo, insere-se na ala progressista da igreja. Bourdieu (2015)

²⁷ Mainwaring (2004) aponta para existência de uma direita católica e uma esquerda católica dentro do episcopado brasileiro.

afirma que não é ao acaso que os agentes se deslocam no espaço social, pois há forças que conferem esse espaço. Dom Helder passou a uma nova experiência e foi um movimento gradativo, sendo que a instituição a qual ele estava ligado também passou por mudanças. Além de que as suas transições entre os campos religioso, educacional e político também contribuíram para que mudasse suas concepções, como também o contato com pessoas, sejam elas bispos, padres e até mesmo amigos de fora do âmbito religioso, além de leituras que contribuíram para toda essa mudança em sua trajetória.

É imprescindível compreender esses aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder Câmara, especialmente do período em que ele se envolve no combate às injustiças sociais e à ditadura militar para que se possa perceber em que lugar ele se insere nas discussões acerca da alfabetização e do ensino superior. Compreender também os caminhos que o levaram a formular suas concepções educativas, assim como os motivos que fizeram ele abordar esses temas de maneira recorrente em seus discursos mesmo com todo o contexto que perpassava o Brasil e a igreja católica. O Brasil, como já mencionado, frente a uma ditadura militar e a igreja católica perpassando por um momento de crise e de reformulação de sua missão teológico-política.

Esse capítulo, portanto, objetivou reconstituir aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder, especialmente no período em que sua atuação se intensificou no combate às injustiças sociais, ao mesmo tempo em que se propôs a expor as origens sociais e culturais do jovem Helder Câmara, assim como o processo de ingresso ao seminário e sua ordenação sacerdotal. Entre a atuação de padre recém-ordenado e de bispo/arcebispo, buscamos enfatizar as posições da igreja católica no Brasil e os posicionamentos desse personagem, a fim de mostrar o espaço dos possíveis na/da instituição religiosa. Por meio das abordagens desse capítulo, analisamos como Dom Helder utilizou os espaços eclesiais para articular um ideário societário comprometido com a justiça social. Disso, passamos a discutir o engajamento político e social de Dom Helder como determinante a suas reflexões e seus posicionamentos no campo educacional, como veremos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 - DOM HELDER E A ALFABETIZAÇÃO: “MAIS IMPORTANTE, ENTÃO, DO QUE A SIMPLES ALFABETIZAÇÃO É ABRIR-LHE OS OLHOS, DESPERTAR-LHES A CONSCIÊNCIA”

Em seus anos vermelhos, Dom Helder se manteve preocupado em encontrar meios para propiciar uma vida digna para todos, pois concebia que apenas movimentos de cunho assistencialistas não bastavam. Foi quando ingressou nas discussões de temáticas acerca da alfabetização, mas suas argumentações foram além de apenas aprender a ler. Para ele, era necessário conscientizar-se politicamente, como passamos a tratar nos itens deste capítulo, demonstrando a movimentação de Dom Helder e o contexto brasileiro.

Figura 5 – Dom Helder discursando em Berlim em 1968.



Fonte: Acervo O Globo.

2.1 “Movimento de Educação de Base, o célebre e querido MEB”

Em 1961, houve um marco na história da educação brasileira: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024), que estabeleceu diretrizes para a organização da educação nacional. A LDB estabeleceu o ensino

primário gratuito e obrigatório, definiu princípios e diretrizes gerais para a educação do Brasil, desde a pré-escola ao ensino superior. Instituiu a estrutura de ensino em quatro níveis: educação pré-escolar, ensino primário, ensino médio e educação superior. Essa lei foi de suma importância para o contexto educacional brasileiro no período.

Antes da aprovação, houve confrontos nos bastidores. De acordo com Pilleti e Praxedes (1997), as disputas mais acirradas ocorreram em 1958, quando o então ministro de educação, Clóvis Salgado, enviou ao Congresso um projeto de LDB que contrariava os interesses católicos. Com isso, atribuíram a influência de Anísio Teixeira, que era o diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), nesse projeto. Os bispos da CNBB pressionaram o presidente, Juscelino Kubitschek, que exonerou Anísio Teixeira do cargo. Porém, o fato teve muita repercussão negativa, então o presidente voltou atrás e chamou-o de volta para o mesmo cargo.

No Congresso, como ponta-de-lança de sua proposta, os católicos contavam com a estridência do deputado Carlos Lacerda, que tinha várias objeções a dom Hélder mas era amigo do cardeal dom Jaime. Lacerda, então, apresentou um projeto da LDB que, embora não pudesse ser aceito pela maioria dos deputados, servia como referencial para as discussões. Representando a CNBB, dom Hélder articulou com os deputados Armando Falcão, na época líder do governo na Câmara, e Santiago Dantas a elaboração de um projeto um pouco mais moderado do que desejavam Lacerda e dom Jaime, mas que mantinha intactos alguns interesses essenciais da Igreja: equivalência entre os diplomas das escolas particulares e públicas; educação religiosa como componente do currículo das escolas públicas; direito das escolas particulares de receber verbas públicas e presença de representantes da Igreja nos corpos de decisão do Ministério da Educação. Em 20 de dezembro de 1961, depois de aprovada na Câmara e no Senado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi assinada pelo presidente João Goulart (Pilleti; Praxedes, 1997, p. 268).

Com a LDB em vigor, em 1962, Dom Helder foi nomeado para fazer parte do Conselho Federal de Educação, participando das tomadas de decisões do Ministério da Educação, permanecendo nesse cargo até 1964. Porém, sua participação nas reuniões não era assídua, pois quem estava mais ativo representando os católicos era Alceu Amoroso Lima. Para Dom Helder, as suas atribuições na CNBB eram suas prioridades. Ainda em 1963, em evento do Ministério da Educação e Cultura, Dom Helder transpareceu que já não pensava da mesma maneira que os setores tradicionais da igreja, apoiando Anísio Teixeira em seu Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1963 a 1970. Entre os assuntos abordados no plano, estavam as seguintes metas:

1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.
3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.
4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.
5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.
6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.
7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral (Teixeira, 1962, p. 24).

Além dessas metas, o PNE também atribuiu formas de aplicação das verbas para a educação, designando fundos para bolsas de estudos, construção e manutenção de escolas, prestando auxílio financeiro para estados e municípios. A principal proposição do plano consistia em oferecer educação primária para toda a população, bem como uma ampliação na educação média e superior que fosse compatível com o desenvolvimento do país. Em nenhum momento, a igreja foi citada no documento e é importante rememorar que o Helder de 1933 ganhou visibilidade após a publicação de um artigo se contrapondo ao Anísio no período. Todavia, na década de 1960, posiciona-se ao lado desse educador da Escola Nova, demonstrando mais uma vez o deslocamento que houve em sua trajetória.

De um lado, Dom Helder, enquanto representante do episcopado brasileiro, atuaria para defender os interesses da igreja. De outro, ao avaliar o ensino elitista oferecido nas escolas confessionais, fez com que ele apoiasse o MEB – Movimento de Educação de Base (Piletti e Praxedes, 1997). O MEB foi desenvolvido durante a década de 1960 e objetivava a promoção da educação popular atrelada a conscientização: “O surgimento do MEB, em 1961, designa o deslocamento ideológico de uma ala da Igreja Católica em direção às classes populares” (Silva, 2020, p. 48). Esse movimento estava comprometido com a transformação da sociedade. Mainwaring (2004) afirma que esse movimento foi criado em 1961 por um bispo companheiro de Dom Helder, o Dom José Távora em parceria com Jânio de Quadros.

Muitos participantes do MEB vieram da ACB – Ação Católica brasileira. Em seu discurso de paraninfo na Formatura do III Curso CEPAL – BNDE – Agentes financeiros em Sergipe, Dom Helder afirmou:

Pela mão firme de D. José Távora, surgiu o Movimento de Educação de Base, o célebre e querido MEB, tão incompreendido e combatido ao tentar empreender a conscientização de nossas Massas em situação infra-humana. Encontro do Vale do S. Francisco é um dos Movimentos precursores da Sudene. O MEB podia receber consagração mais alta do que ouvir Paulo VI proclamar que "a educação de base é o primeiro objetivo de um plano de desenvolvimento" (Câmara, 1967d. p. 6).

O MEB enfatizava a conscientização, “uma abordagem que encorajasse o povo a enxergar os seus problemas como parte de um sistema mais amplo” (Mainwaring, 2004, p. 88). A defesa pelo desenvolvimento da consciência da população brasileira era um meio de ação política, a organização das classes populares como uma estratégia para o crescimento do país e a redução das desigualdades sociais. Promover a consciência do povo era uma das propostas que fundamentou o MEB, que era dedicado à alfabetização de adultos. Nos documentos oficiais desse movimento, é apresentada a consciência como um propósito a ser levado também para a população rural, para conhecer sua própria realidade e as possibilidades de mudança na condição em que vivia (Alves, 2016). Sobre isso, Dom Helder discursou na Inauguração do Seminário Regional do Nordeste em Recife:

E começamos a promover o Movimento de Educação de Base, tirando partido do rádio transistorizado, que nos, permite chegar mesmo aos pequenos recantos não-atingidos pela eletrificação, para dar, as massas em condições sub-humanas, a base para sua realização humana e cristã. Mais importante, então, do que a simples alfabetização é, para nós, colocar as criaturas de fé abrir-lhes os olhos, despertar-lhes a consciência (Câmara, 1965b, p. 2).

Antes do MEB ser realizado, em 1958, Dom Eugenio Sales implantou em sua diocese uma rede de escolas radiofônicas, inspirado no movimento *Acción Cultural Popular* da Colômbia. Essa iniciativa utilizou-se das redes de emissoras que já pertenciam à igreja católica. Essas escolas se espalharam pelo nordeste brasileiro, mas atendiam aos anseios catequéticos da igreja católica naquele momento. Partindo disso, foi pensada na ampliação desse conjunto de escolas radiofônicas e, com o intermédio da CNBB, foi criado o MEB pela igreja católica e financiado pelo governo federal. O objetivo inicial do projeto era promover uma educação de base, que

contemplasse conhecimentos básicos que deveriam ser aprendidos pelas populações pobres, fazendo parte de um projeto de desenvolvimento do país (Gonzalez, 2015).

O trabalho direto com os alunos era realizado nas escolas físicas por monitores voluntários que geralmente pertenciam à comunidade local. Como requisito mínimo, determinava-se que soubessem ler e escrever e apresentassem facilidade para seguir as instruções das aulas ministradas via rádio. Entre as atribuições dos monitores, estavam: instalação e manutenção das escolas, matrículas dos alunos, controle de frequência, apoio pedagógico aos alunos, aplicação de provas e envio de relatório aos supervisores (Gonzalez, 2015, p. 89).

O MEB funcionava por meio de uma rede de escolas radiofônicas, contando com material didático distribuído por equipes locais. No seu auge de execução, no início de 1964, atingia quinze estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso e Goiás. Em cinco anos (1961-1966), aproximadamente 320 mil alunos concluíram o ciclo de alfabetização, dos quais 120 mil em 1963. Nesse período, entendia-se como educação de base o mínimo de conhecimento teórico-prático fundamental para a população mais pobre da região. O MEB teve uma intensa penetração no meio, tornando-se decisivo para a sindicalização rural no início dos anos de 1960 (Favero, 2023). Em seu discurso *Violência única opção? Um bispo brasileiro se interroga*, proferido no ano de 1968, em Paris, abordou também sobre a violência do sistema capitalista e o quanto isso afetava as pessoas que nem podiam escolher participar de movimentos como o MEB, pois seriam reprimidas:

As famílias pobres, mesmo que tivessem recursos, não teriam permissão de construir casas de verdade, porque estas criariam direitos. Encontram ou podem construir casebres, sem água, sem luz, sem esgoto. Devem trabalhar nas terras do Proprietário, que lhes paga o que quer e como quer, inclusive através de um barracão, cujos preços devoram o pouco que aos moradores caberia receber. E aí do morador que pretender qualquer melhoria: se participar de um movimento de educação de base ou participar de uma cooperativa ou de um sindicato, recebe ordem do Proprietário para abandonar suas terras. Se pretender resistir, a casa é derrubada. Se pretender ficar de qualquer maneira ou reclamar perante o Juiz, prepare-se para agressões físicas ou até assassinato (Câmara, 1968b, p. 2).

Fica nítido que Dom Helder reconhecia as limitações do MEB, que mesmo objetivando atingir as pessoas mais pobres, isso não era possível por diversos fatores conforme elencou no seu discurso acima. Mainwaring (2004) afirma que a diretriz de abordagem do MEB era uma educação popular em que o povo fosse o protagonista da sua própria história. As práticas pedagógicas do MEB estavam no trabalho,

partindo de problemas concretos, respeitando a cultura e os valores populares de cada indivíduo.

A proposta original do MEB era fomentar a educação de base para os sujeitos da zona rural. Esses sujeitos estavam em condições de exclusão social devido ao "atraso" econômico. Além disso, as condições sócio-históricas do Nordeste, na década de 1960, eram marcadas pelo clientelismo, pela exclusão social, pelo patrimonialismo e pelo coronelismo que impediam as populações nordestinas de usufruir dos bens e serviços para a sua sobrevivência. A educação de base, nessa perspectiva, surge como forma de atender às necessidades e os problemas das comunidades. O MEB designa a educação de base como uma série de conteúdos voltados para a formação integral do homem (Silva, 2020, p. 50).

Mas após o golpe de 1964, o MEB sofreu repressão vinda do Estado e teve que diminuir as atividades mais políticas. O episcopado também reduziu a autonomia do MEB, tentando inculcar um viés mais religioso. Entretanto, o MEB foi o único movimento de educação popular a sobreviver com o golpe, porém foi obrigado a moderar suas atividades. Houve cortes de verbas para o movimento, tratava-se de um contexto bem difícil para se realizar uma experiência de educação popular. O corte de verbas tornou-se assunto do seu discurso *Boas vindas em nome do Nordeste*, que foi proferido em saudação a Dom José Maria Pires, o novo arcebispo de João Pessoa, em março de 1966:

Quando todos os homens públicos deste país irão entender que um corte no orçamento de um órgão de área desenvolvida não apresenta a gravidade de um corte no orçamento do MEB, a mais séria, profunda e extensa experiência de educação de base, já empreendida no país? (Câmara, 1966a, p. 5).

O MEB, para Dom Helder, também se constituía como um meio de preparar o povo para o desenvolvimento e era algo fundamental, conforme afirmou em seu discurso de paraninfo do curso de Agronomia da Universidade Rural, em 1964: “É evidente que estou aludindo a órgãos vitais como a SUDENE e a movimentos imprescindíveis como o MEB” (Câmara, 1964b, p. 5). Dom Helder estava engajado em defender o MEB e, para que ocorresse sua concretização, em seu discurso proferia sobre o movimento como um meio de aumentar a força e o apoio a ele.

Esse movimento era uma das principais tentativas da igreja católica de desenvolver práticas transformadoras. Essas práticas mudaram a tradicional exclusão do povo nas tomadas de decisões da igreja e tornaram-se precursoras de assembleias que os bispos progressistas iniciaram no fim da década de 1960 e início dos anos

1970. Mas Dom Helder voltava a argumentar sobre a realidade de muitas famílias em um discurso proferido na Alemanha na Universidade de Munster, em 1972:

Mesmo que haja escolas públicas em volta e mesmo que o ensino, ao menos o primário seja obrigatório, como enviar os filhos a escola, se não tem dinheiro para farda, calçado e livros. Muitas vezes, os filhos, mesmo crianças tem que ajudar a arranjar algum dinheiro (Câmara, 1972a, p. 1).

Por meio desses discursos, podemos perceber que Dom Helder demonstrava estar preocupado com as condições sociais de cada família, evidenciando que para ele o debate sobre o ensino gratuito para todos deveria ir muito além de apenas fazer escolas públicas e tornar o ensino obrigatório. Era necessário criar condições para que as pessoas pudessem mandar os filhos para a escola, além de entender o contexto mais amplo da realidade social em que viviam. Considerando Dom Helder enquanto um intelectual católico, podemos afirmar que essa participação no MEB, com a defesa de uma educação para todos, também se tornou uma expressão do que a igreja católica passou a defender nesse período. Nos documentos do Concílio Vaticano II, já se defendia com clareza o direito universal à educação. O documento eclesial *Gravissimum Educationis*, de 1965, que ainda estava vigente na década de 1970, afirmava que toda pessoa tem direito à educação, cuja finalidade seria o desenvolvimento integral do ser humano. Outros bispos latino-americanos, notadamente após a Conferência de Medellín (1968), também denunciavam a desigualdade de acesso à escola. Então, nesse período, a igreja católica destaca que a educação restrita a alguns privilegiados compactuava com a injustiça social e contrariava seus princípios cristãos. A igreja católica passou por um deslocamento de perspectiva e Dom Helder, enquanto agente, também estava imerso nesse deslocamento, que era tanto individual, isto é, operado por esse personagem, quanto coletivo, ou seja, ativado por uma ala da instituição católica.

Ao levar em consideração essa participação de Dom Helder no MEB, podemos fazer uma análise a partir da perspectiva de Bourdieu (2004b). Assim, sob esse viés Dom Helder detinha um volume considerável de capital simbólico, reconhecido nacional e internacionalmente, o que lhe conferia legitimidade para orientar projetos educativos de grande alcance, tal como o MEB. Ele operava nos diferentes campos como articulador, mobilizando agentes e instituições. Nesse sentido, ao colocar seu capital simbólico a serviço de um projeto como o MEB, Dom Helder se caracteriza como um intelectual engajado, capaz de converter sua posição no campo em tensão

nas estruturas sociais vigentes. E, nesse movimento, inclui-se o debate em torno da alfabetização, como veremos no item seguinte.

2.2 “A tarefa apaixonante de conscientizar que, de modo algum, se confunde com a mera alfabetização”

Após a aprovação da LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a questão da alfabetização era muito debatida no Brasil durante toda a década de 1960. Dom Helder se situou nessa discussão afirmando: “Sem desconhecer a dedicação dos que trabalham por alfabetizar nossa gente, fique bem claro aos nossos olhos que a mera alfabetização é insuficiente para levar a superar a herança de miséria, com todas as marcas que ela deixa” (Câmara, 1966b, p. 2). É importante considerar a realidade educacional do Brasil no período, em que a população ainda na sua maioria viva no meio rural e pouco mais da metade das pessoas eram alfabetizadas, mas de maneira limitada. O panorama era o seguinte:

Quadro 2 – Dados populacionais e educacionais brasileiros – 1960.

População brasileira total 70.193.370	População urbana 31.533.681 (44,93%)	População rural 38.657.689 (55,07%)
População com 5 e mais anos – total 58.997.981	População com 5 e mais anos – sabe ler e escrever 31.362.783 (53,16%)	População com 5 e mais anos – não sabe ler e escrever 27.578.971 (46,84%)
População com 5 e mais anos – sabe ler e escrever 31.362.783	População com 5 e mais anos urbana – sabe ler e escrever 19.215.514 (61,27%)	População com 5 e mais anos rural – sabe ler e escrever 12.147.269 (38,73%)
Estudantes de grau elementar 8.358.819 (88,23%)*	Estudantes de grau médio** 1.058.097 (11,17%)	Estudantes de ensino superior 51.659 (0,55%)

Fonte: Gonçalves (2013).

Notas:*Não estão somadas 5.311 estudantes sem declaração de grau (0,05%).**Primeiro e segundo ciclos, somados.

Considerando os dados (quadro 2), é perceptível que era necessário fazer alguma coisa para que o índice de pessoas alfabetizadas aumentasse. Para Dom Helder, as iniciativas não deveriam se restringir a alfabetizar aqueles que não sabiam ler e escrever, pois, para ele, era necessário ir além disso, era preciso que as pessoas tivessem consciência de tudo que ocorria no país, como também do lugar que se encontravam diante da sociedade.

Vale mencionar que o termo alfabetização, de acordo com Soares (2003), refere-se ao ensino e ao aprendizado de uma representação da linguagem, a escrita alfabético-ortográfica. Então, alude a conseguir decodificar os códigos da escrita, uma vez que quando somos alfabetizados “aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (Soares, 2003, p. 43).

Em 1960, a discussão em torno da alfabetização ainda estava na questão de saber ler e escrever. Além de que o método utilizado nesse período para alfabetizar era tradicional e se restringia ao uso de cartilhas, tal como a Caminho Suave. “A cartilha Caminho Suave, foi publicada pela primeira vez em 1948 e utilizada pelo Ministério da Educação do Brasil para alunos de escolas públicas até meados de 1990” (Teles, 2021, p. 30). É nesse momento que a tendência liberal tecnicista permeia a educação brasileira, buscando apenas uma mão de obra qualificada para a indústria.

Nesse período ainda, emergem os ideários de Paulo Freire, bem como sua concepção de alfabetização que se contrapunha ao método tradicional. De modo que “além do método freiriano representar uma renovação da metodologia na alfabetização de jovens e adultos, seu sistema de educação tinha um cunho político-ideológico no intuito de despertar nos alfabetizandos uma consciência política” (Teles, 2021, p. 36). Ao longo de seus discursos (1964-1985), Dom Helder citou algumas vezes o nome de Paulo Freire, sendo a primeira para falar sobre a conscientização das massas:

Já notastes como hoje há processos dinâmicos de conscientizar as massas? Não me digais que não, pois, desde 1964, o Chile guarda Paulo Freire que o Brasil não soube aproveitar devidamente. Paulo Freire já que já chegou aqui com o seu método de conscientização saudado pela Unesco, não tem parado, como não tem parado outros criadores como ele (Câmara, 1969b, p. 5-6).

Em outro momento o cita ao falar de educação libertadora, considerando um suporte cultural “promover a educação libertadora segundo os métodos como o de Paulo Freire” (Câmara, 1972b, p. 3). Nesse viés, Dom Helder afirmou sobre “a tarefa apaixonante de conscientizar que, de modo algum, se confunde com a mera alfabetização. Conscientizar consiste em despertar a consciência” (Câmara, 1969b, p. 1-2). Ainda sobre essa temática, discursou em Buenos Aires, em outubro de 1966:

Quem depende em tudo dos outros, quem é um pária, objeto de assistencialismo protecionista, mas não sujeito de direito e de justiça, quem está a mercê da boa ou má vontade de um Senhor todo poderoso (para quem não há lei, nem autoridade, nem justiça, pois tudo e todos dependem de seu arbítrio), acaba tomando jeito de escravo. Como não cair no fatalismo e não misturar perigosamente a religião dos Senhores com as superstições e magias dos herdeiros dos escravos? Como escapar do desânimo, da desesperança, do aviltamento hoje, e da revolta amanhã? Não há de ser com a mera alfabetização, mesmo que completada com um simulacro de direito de voto (Câmara, 1966c, p. 4)

Nesse discurso, Dom Helder deixa claro que não seria com a alfabetização no sentido tradicional que os problemas da sociedade se resolveriam. As suas críticas eram mais complexas e amplas. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que Dom Helder estava fazendo uma crítica àqueles que discutiam somente a necessidade da alfabetização, pois em muitos discursos ele repetia a mesma frase de que era necessário existir conscientização, para além da alfabetização. É importante considerar que Dom Helder fazia leituras das obras de Paulo Freire, o que pode ter influenciado em seus discursos acerca da educação, além de difundir os ideários perante a igreja católica.

No âmbito da Igreja, ele foi um grande interlocutor de Paulo Freire, através da obra *Pedagogia do Oprimido*, exercendo ampla influência na sociedade brasileira. Considerou que essa obra era: “[...] de alcance decisivo para se obter a medida adequada de conscientização, evitando que o oprimido de hoje se transforme no opressor de amanhã” (Condini, 2016, p. 155).

Havia uma interlocução fecunda entre Dom Helder e Paulo Freire, notadamente com a obra *Pedagogia do oprimido*, a qual Dom Helder se tornou um difusor para o âmbito eclesial. Para ele, a educação freiriana seria uma prática que objetivava a superação das estruturas de dominação. Esse viés vem ao encontro dos discursos de Dom Helder no período que enfatizava a luta pela justiça social como algo imprescindível. Nessa perspectiva, Dullo (2014) demonstra a proximidade de Paulo Freire com o catolicismo, articulando inclusive a obra da *Pedagogia do oprimido*. Freire traz elementos essenciais de uma espiritualidade cristã comprometida com a dignidade humana, notadamente ao denunciar o fatalismo como uma herança de uma religiosidade distorcida que reforça a passividade diante de injustiças. Na concepção de Paulo Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2013, p. 48).

Na compreensão de Paulo Freire, a educação se constitui como um processo constante de libertação. Além disso, a pedagogia freiriana, nessa obra, analisa que a fé pode impulsionar a ação histórica e a conscientização. Então, a proximidade de Paulo Freire com o catolicismo não está reduzida à dimensão de adesão institucional, mas na valorização ética que permeia sua prática pedagógica e fundamenta sua defesa de uma educação humanizadora, capaz de conscientizar e transformar. Eis o ponto de encontro entre Dom Helder e Paulo Freire, a defesa por uma educação que humanize e transforme.

É importante considerar que Paulo Freire também teceu críticas a um determinado tipo de concepção de religião: “A crítica de Paulo Freire é contra qualquer religião (não só a Igreja Católica) que separa a transcendência da mundanidade, coloca Deus fora da realidade” (Dullo, 2014, p. 52). Outro aspecto relevante é de que Paulo Freire era católico e permaneceu católico mesmo quando discordava de ações políticas da igreja, tal como as atitudes de apoio a ditadura militar no Brasil por parte da instituição religiosa. Então, podemos afirmar que Freire encontrou em Dom Helder um aliado político-religioso, já que ambos se manifestavam contra a ditadura e compartilhavam da convicção de que a educação popular, a mobilização comunitária e a organização de base seriam formas de se atingir uma ética libertadora. A aproximação entre os dois não foi institucional, mas foi por meio dessa convergência de ideias voltada à transformação social, o combate às injustiças sociais e a educação libertadora.

Dom Helder chamava a atenção para a realidade social e a situação infra-humana em que pessoas viviam, como em seu discurso denominado *O diálogo entre Universidades*, que proferiu na *Cornell University*, em Nova Iorque:

Quando se trata de ajudar a arrancar da miséria pessoas que se acham situação infra-humana não basta a mera alfabetização. A situação infra-humana deixa marcas terríveis na criatura humana. Em quem depende em tudo de um patrão - quem reside em terras do Patrão e dele recebe o casebre miserável em que mora, o sub-trabalho que só lhe permite regime de fome e roupas de miserável; quem, a cada instante, pode ser jogado fora das terras do patrão, não olha o patrão como um homem que olha outro homem, um irmão olha outro irmão, mas como um escravo que olha o seu senhor (Câmara, 1967e, p. 2).

Por meio desse discurso são abordados os papéis que são exercidos pelas universidades do mundo todo, enfatizando sobre a necessidade de existir diálogo entre as universidades, as quais ainda deveriam se preocupar com as pessoas que viviam em condições precárias. E, para acabar com a miséria, seria necessário ir além da alfabetização, já que essa temática estava em evidência no período. Inclusive, ponderava sobre isso já em novembro de 1965, na alocução de encerramento da 2ª *Conferência Europeia de jovens dirigentes cristão de empresas*, em Amsterdam:

Quem se apresentar, porém, decidido a conscientizar as massas mantidas absurdamente em nível infra-humano; quem surgir exigindo promoção humana e social - e, portanto, levando a indispensável reforma das estruturas - prepare-se para campanhas de difamação, espere na certa ser tido e combatido como subversivo e comunista (Câmara, 1965c, p. 4).

No período do discurso acima, ocorria a ditadura militar no Brasil e Dom Helder era tachado de comunista, por defender a necessidade de conscientização do povo e de defender os mais pobres. Nesse sentido, argumentava que quem se arriscasse a se expressar publicamente nesse viés, deveria se preparar para as difamações que ocorreriam, tal como estava acontecendo com ele. Dentro da igreja, acontecia uma grande tensão, no período de 1964 a 1970. “Por um lado, a direita católica se engajava em polêmicas com os progressistas, intelectuais católicos de direita como Gustavo Corção, frequentemente criticavam os católicos progressistas, tendo Dom Helder Câmara como alvo especial” (Mainwaring, 2004, p.192). Por isso, em seus discursos indica estar na defensiva, argumentando que qualquer pessoa que demonstrasse e agisse em prol dos mais pobres deveria estar preparada para enfrentar tal acusações. Sobre isso, pronunciou-se no *I Seminário de ação comunitária*, realizado pela SUDENE, em Recife, em dezembro de 1966:

Sabeis, por experiência própria, que o tratamento recebido por quem atua no campo social varia, de maneira total, conforme se pare numa linha assistencialista, ou se sinta necessidade de ir além e de lutar pela promoção humana de criaturas que vegetam em situação infra-humana. Quem para nos limites do assistencialismo - distribuindo alimentos, vestimentas, medicamentos, ou mesmo promovendo artesanato, cooperativismo e a simples alfabetização é cercado de consideração e de estima (Câmara, 1966d, p. 45).

Dom Helder chamava a atenção para a importância de existir uma cultura libertadora, que seria bem diferente do que chamava de cultura colonialista: “mera alfabetização x educação de base, cultura popular, ensino médio para privilegiados e

preso ao espírito de humanismo greco-latino x formação intensiva de técnicos de nível médio” (Câmara, 1967f, p. 3). Esse interesse pelas questões culturais não era exclusivo dele dentro da igreja, sendo que “os padres progressistas achavam que deveriam assumir um novo papel e desenvolver uma nova atitude. Tinham que se tornar membros da comunidade e discutir os problemas com as classes populares acerca de seus valores e sua cultura” (Mainwaring, 2004, p. 234). Dom Helder então se posicionava ao lado dos padres e bispos progressistas, demonstrando a distância aos ideários de quando fez parte da ala conservadora da igreja. Nesse sentido, é importante considerar que:

a posição de origem é apenas o ponto de partida de uma trajetória, a referência em relação à qual define-se o sentido da carreira social. Então impõe-se, com evidência, em todos os casos em que indivíduos oriundos da mesma fração ou da mesma família - portanto, submetidos a inculcações morais, religiosas ou políticas, supostamente, idênticas - sentem-se inclinados a tomadas de posição divergentes em matéria de religião ou política pelas relações diferentes com o mundo social, tributárias de trajetórias individuais divergentes e, segundo o grau de sucesso ou não obtido nas estratégias de reconversão necessárias para escapar ao declínio coletivo de sua classe (Bourdieu, 2015, p. 105).

Dom Helder apresentou-se em uma posição bem divergente da que assumira no início de sua trajetória. Isso também se materializou por meio do seu apoio a uma educação libertadora em sua palestra denominada *É tua vez, é tua hora, América Latina!* proferida na Venezuela, em 24 de agosto de 1971 a convite do comitê organizador do *1º Congresso Latino-Americano de Desenvolvimento integral do homem*, em que afirmou: “Decidamo-nos a dar apoio consciente e corajoso à educação libertadora, à conscientização, à promoção humana” (Câmara, 1971c, p. 16). Além disso, durante esse discurso, Dom Helder apontou sobre a responsabilidade da América Latina perante as situações que chamava de sub-humana e de miséria, pois existiam seres humanos “sub-alimentados, mal vestidos, sem saúde, sem educação, sem trabalho livre e o que é mais grave, sem perspectiva e sem esperança” (Câmara, 1971c, p. 7). Ele transitava entre o campo religioso, político e da educação, tentando divulgar suas visões e “fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo” (Bourdieu, 1989, p.14). Ainda nesse mesmo discurso, enfatiza que enquanto cristão se sentia em dívida com esse povo que estava sofrendo, sendo necessário trabalhar pela conscientização e pela promoção humana das massas marginalizadas e oprimidas do continente. De acordo com ele:

Quando se trata de obter promoção humana de criaturas que se acham em situação infra-humana, não basta a mera alfabetização: é preciso assegurar a base para a realização humana e cristã dos indivíduos. E preciso despertar a iniciativa, suscitar a liderança ensinar a trabalhar em equipe a não esperar tudo do governo. É o que pretendo com a conscientização, tão incompreendida e tão deturpada, tão humana e tão cristã (Câmara, 1967g, p. 8).

No trecho acima, Dom Helder chama atenção para o que pretendia com o que designou como promoção humana. Esse debate ocorreu ao discursar na Conferência Nacional dos Bispos em São Paulo. Nesse mesmo discurso, afirmou:

Percamos, em definitivo, o medo de trabalhos que são sagrados e longe de causar-nos arrepio, deveriam merecer o melhor de nossa atenção que, de milhares de latino-americanos em situação infra-humana convençamo-nos, de vez, que é paliativo a mera alfabetização. Não nos iludamos com campanhas do ABC. A palavra é mesmo conscientização. Ela nada tem de imoral. É subversiva? Subversiva é a situação semi-colonial da qual a conscientização nos vai livrar. A palavra é mesmo promoção humana. E que haverá de mais profundamente humano e cristão do que ir ao encontro de filhos de Deus, degradados pela miséria, é ajudar-lhes a atingir um nível humano de vida? (Câmara, 1967h, p. 2).

Para Dom Helder, era fundamental a conscientização e fez críticas ao que chamou de “campanhas do ABC”, pois nesse momento ocorria também a Cruzada ABC, a Ação Básica Cristã. De acordo com Lima Junior (2008), a Cruzada ABC teve origem em Recife, no ano de 1962, por meio de um grupo de missionários estadunidenses e evangélicos brasileiros, que propunham por meio dessa Cruzada um programa educacional de alfabetização de adultos, conduzido pelo Colégio Agnes Erskine, tendo perdurado até o ano de 1970. Porém, esse programa apoiou o golpe militar de 1964, o que propiciou a sua expansão. De outro lado, outros movimentos que apresentavam um viés mais progressista acabavam sendo cortados ou limitados pelos militares. “A Cruzada ABC, inicialmente, pretendia substituir em caráter emergencial os movimentos de esquerda, especificamente o Sistema Paulo Freire desenvolvido no Nordeste do período anterior ao Golpe de 1964” (Furtado, 2022, p. 42). Ainda sobre esse assunto, Dom Helder afirmou em seu discurso de paraninfo proferido na formatura de estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco:

Não é por acaso que vem dos USA, com possibilidades financeiras impressionantes, uma Campanha que a si mesma se intitula de ABC. Não é por acaso que, alienada e alienante como é, encontre acolhida fácil e apoio entusiasta da parte de todos os que têm interesse em manter as estruturas

coloniais do País e do Continente: a Campanha tem a vantagem de provar interesse em arrancar do analfabetismo milhões de criaturas humanas, sem sobressaltos de assegurar base para autêntica promoção humana e desenvolvimento comunitário. O inverso, também, é verdade: não é por acaso que a Educação de base tenha sido, seja e venha a ser incompreendida, deformada, combatida. Houvesse inteligência e menos egoísmo e se veria que ajudar a Massa a tornar-se Povo, pôr o homem de pé, ajudá-lo a descobrir rumo, a usar as próprias pernas e a própria cabeça é a única maneira válida de evitar que, amanhã, sub-homens sejam arrastados pelos primeiros agitadores que surgirem (Câmara, 1967f, p.4).

A reflexão que Dom Helder traz por meio de seu discurso é no sentido de a Cruzada ABC obter apoio e ser acolhida por parte dos dominantes, os quais tinham interesse em manter a estrutura colonialista no país. A Cruzada se contrapunha aos movimentos anteriores, de modo que “direcionou sua programação ao analfabeto considerando-o como entrave ao progresso e desenvolvimento do país, um “parasita econômico”, que por meio da educação, seria convertido e adequado para o mundo do trabalho moderno e produtivo” (Furtado, 2022, p. 42). Então, o principal intuito desse movimento de alfabetização por parte da Cruzada ABC era a manutenção do poder político dos militares e a realidade socioeconômica do país. Dom Helder deixava explícito o quanto repudiava essa campanha e argumentava sobre os analfabetos ficarem às margens das decisões políticas, como se percebe em seu discurso de paraninfo da formatura de Engenharia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro:

Toda a massa de analfabetos fica a margem das decisões políticas. São cidadãos para a obrigação de registro, para a obrigação inviável, portanto irrisória de pôr os filhos na escola primária, para a obrigação de pagar impostos que não cessam de crescer. Na hora decisiva de escolher aqueles a entregar o destino próprio município, da própria unidade federada, do próprio país, analfabeto não conta, não existe (Câmara, 1968b, p. 3-4).

Sobre esse assunto, argumentou também em seu discurso na Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, em fevereiro de 1967:

Por vossa colação do grau, num país de grande porcentagem de analfabetos estais atingindo neste instante o supremo nível de instrução que as instituições do mundo podem oferecer: o nível universitário. Ninguém percorre essa trajetória escolar sem depender também dos cofres públicos que, por sua vez se abasteceram nos impostos recaídos sobre os operários de cultura primária, sobre camponeses analfabetos (Câmara, 1967i, p. 13).

No decorrer dos discursos de Dom Helder é recorrente a questão do desenvolvimento, pois apontava a necessidade e os caminhos para o

desenvolvimento do Nordeste, do Brasil e da América Latina. Começa abordando a questão da reforma agrária e também adentra à temática da alfabetização. Em um dos seus discursos chega a questionar: “Desenvolver é alimentar?” (Câmara, 1965c, p. 3). Para ele, o desenvolvimento não era apenas alimentar os mais pobres, assim como a mera alfabetização da população não bastaria para o desenvolvimento do país. Afirmou: “Sem o desenvolvimento do homem não haverá desenvolvimento” (Câmara, 1966c, p. 1). Ao mesmo tempo em que apontava caminhos para o desenvolvimento, Dom Helder também tecia críticas ao limitado entendimento desse termo:

Mas desenvolvimento não se faz de cima para baixo, não pode ser imposto. Não tenhamos medo das ideias certas mesmo que andem muito exploradas: desenvolvimento supõe despertar de consciência, despertar de sentido público, despertar de cultura (Câmara, 1964a, p. 3).

Nesse trecho, Dom Helder fala da importância da consciência para haver desenvolvimento. Outro ponto que ele traz é a questão da libertação, uma vez que, segundo ele, com o desenvolvimento os sujeitos estariam mais livres. “Do ponto de vista político, desenvolvimento é uma modificação na estrutura de poder, possibilitando uma participação maior e mais responsável do povo no processo de decisão política e fortalecendo a liberdade dos cidadãos” (Câmara, 1967j, p. 2).

Aí se dá o 2º ato do drama da terra: até de suas Favelas, eles são novamente expulsos em nome do “desenvolvimento” em nome de planos de urbanização, que servem de cobertura a especulação imobiliária. Em nome do “desenvolvimento”, em nossos países do Terceiro Mundo, se tem falado de “milagres econômicos”, que tornam os Ricos sempre mais ricos, enquanto a proletarização aumenta, e enquanto cresce o número dos que são reduzidos a condições de vida infra-humana. Quem vive estes dramas e tantos outros, entende porque estamos preferindo falar em Libertação, porque, de verdade, é de Libertação que estão precisando, com urgência, mais de 2/3 da Humanidade (Câmara, 1977, p. 2).

O tema do desenvolvimento do país estava em voga nesse período e permaneceu presente ao longo da ditadura militar no Brasil; seus defensores enfatizavam a importância do regime para o desenvolvimento nacional, utilizando esse argumento como forma de legitimação e manutenção no poder. De modo que “após o golpe de 1964, teve início uma nova dinâmica econômica no país. A fim de fomentar o desenvolvimento nacional, houve uma intensificação no planejamento de grandes construções e projetos exploratórios, que se espalharam pelo país” (Cabral, 2020, p.112). Como se posicionava publicamente contra a ditadura, sobre essa busca pelo

desenvolvimento por parte dos governantes, Dom Helder ponderava: “Não tenhamos medo das ideias certas mesmo que andem muito exploradas: desenvolvimento supõe despertar de consciência, despertar de sentido público, despertar de cultura (Câmara, 1964a, p. 3). Em contrapartida, afirmava:

É cristã, profundamente cristã a luta pelo desenvolvimento, na medida em que é sinônimo de ajudar, fraternalmente, a arrancar da miséria milhões de criaturas humanas que vegetam em situação infra-humana. Neste sentido, podemos afirmar que a 7 de março próximo, inaugurando o Seminário Regional do Nordeste, estaremos abrindo uma grande casa onde queremos formar padres para o desenvolvimento (Câmara, 1964a, p. 8).

Dom Helder então defendia a necessidade do desenvolvimento tanto do Brasil quanto da América Latina. Afirmava que essa deveria ser uma luta cristã, porém sua compreensão de desenvolvimento era bem diferente do que os militares propunham no período. “Se desenvolvimento é o novo nome da paz e sem justiça não haverá desenvolvimento, impossível pensar em paz sem examinar, a fundo, a denúncia de injustiça, em escala mundial, duas vezes já feita pelo mundo subdesenvolvido” (Câmara, 1969b, p. 4).

Não se pode pensar, a sério, em desenvolvimento sem a participação das massas oprimidas, que se acham em situação infra-humana e precisam urgentemente, de promoção humana. Um dia Deus soprou a um brasileiro que fez do Chile sua segunda pátria, tão carinhosamente foi recebido aqui – uma reformulação, em profundidade da alfabetização de adultos (Câmara, 1969b, p. 5).

Ele levantava questões como a da promoção humana, assim como incentivava a participação das massas. Por isso, para ele, mais que a mera alfabetização, era necessário que as massas compreendessem o seu lugar no contexto que o Brasil perpassava. Nesse sentido, ainda afirmou em sua palestra proferida em Milão – Itália, a qual nomeou de *A degradação dos mundos e a urgente renovação da face da terra*, em novembro de 1972: “Como engana um índice como o P.B.N (Produto Bruto Nacional) per capita, incapaz de expressar o nível de desenvolvimento econômico de um país, porque não nos diz nada sobre o modo pelo qual a renda está realmente distribuída entre a população” (Câmara, 1972c, p. 3).

Para Dom Helder, a utilização do P.B.N. como o único indicador de desenvolvimento do país era problemática, já que não fornecia um panorama completo das condições de vida e da desigualdade social. Segundo ele, para que houvesse, de fato, um desenvolvimento do país, seria fundamental que as massas

tivessem melhores condições de vida e de educação. Em vários momentos, afirmou que essa deveria ser uma luta cristã, incentivando os demais líderes cristãos e a população a lutarem em prol dessa causa.

2.3 “Necessária por toda parte e para todos a educação libertadora”

A partir de 1970, Dom Helder deixou de utilizar nos discursos o termo “alfabetização” e passou a falar mais sobre a educação libertadora. No decorrer de suas alocações em viagens internacionais ou até mesmo no Brasil, passou a defender uma educação que fosse capaz de despertar a consciência nos sujeitos, que os levasse a compreender seu papel no mundo. Era favorável e defensor de uma educação transformadora, tendo com fator crucial o diálogo. Sobre esse assunto, proferiu em seu discurso chamado *Homem, queres ser livre?*, em conferência no Congresso Jubilar de Pax Romana (Movimento Internacional de Intelectuais Católicos e Movimento Internacional e Estudantes que ocorreu na Suíça, em julho de 1971:

Para a educação libertadora, as massas do terceiro mundo caídas no fatalismo, são desafio apaixonante. É preciso conquistar-lhes a confiança e encorajá-las a vencer o medo, o fatalismo, a falta de esperança. É preciso despertar-lhes a consciência, iniciá-las no trabalho em equipe, enviar-lhes a nem tudo esperar dos governos. Países de pobres e até de miséria: SOS para a conscientização e a promoção humana (Câmara, 1971d, p. 2).

Para Dom Helder, era fundamental existir conscientização para que ocorresse uma mudança social por meio de um processo libertador, que seria com uma educação libertadora. “A necessidade da conscientização no processo libertador é algo que Dom Helder salientou como sendo importante para que as camadas sociais desfavorecidas libertem-se em vez de serem libertadas” (Condini, 2015, p. 85). Porém, nem sempre esse ideário foi bem-visto; por isso, ao longo de seus discursos Dom Helder apontou como um ato de coragem defender uma educação capaz de conscientizar:

Claro que na medida em que não aceitamos fazer o jogo dos privilegiados e de políticos, preparamo-nos para viver as incompreensões e perseguições anunciadas para os seus seguidores de todos os tempos, pelo Cristo. Decidamo-nos a dar apoio consciente e corajoso a educação libertadora, a conscientização, a promoção humana (Câmara, 1971c, p. 7).

Então, deixou claro que ao defender essa educação era preciso estar preparado para as perseguições que ocorriam em decorrência disso, conforme

também enfatizou na Homilia²⁸ pregada em comemoração dos seus 40 anos de sacerdócio em Fortaleza – Ceará:

Quando alertados pela doutrina da própria Igreja batemo-nos, pacificamente pela conscientização das massas, pela educação libertadora, pela promoção humana, a própria “*Populorum Progressio*” de Paulo VI e os documentos de Medellin - que não podiam ser mais representativos da Hierarquia do nosso continente – são denunciados como subversivos e comunistas (Câmara, 1971e, p. 7).

Dom Helder fez menção ao *Populorum Progressio* que se trata de uma carta encíclica direcionada aos bispos e feita por Paulo VI, em março de 1967. Foi o primeiro documento dedicado inteiramente aos problemas econômicos e sociais, inaugurando uma nova fase do pensamento social da igreja. Nesse documento, foi afirmado que não há desenvolvimento sem justiça social. Essa encíclica colocou em evidência os problemas dos países pobres e os colocou no centro das preocupações sociais da igreja e teve influência decisiva na Conferência de Medellin²⁹ (De Aquino Junior, 2022). Dom Helder abordava a importância da educação libertadora para que não houvesse mais ditaduras e opressões:

Sem perda de tempo, busquemos estabelecer colaboração perfeita entre a educação libertadora e a pressão moral, e que as duas irmãs comecem, juntas, seu trabalho de libertar o homem, bem mais carregado de ideias do que se pensa. Que elas comecem por onde o trabalho é possível. Virá o dia em que faltará clima para as ditaduras e opressões (Câmara, 1971e, p. 15).

Em seu discurso que intitulou *Pacto com Tomas Merton*, proferido em novembro de 1976 nos Estados Unidos, onde recebeu o prêmio Tomas Merton, inicialmente, afirmou quem foi Tomas Merton. Segundo ele, foi alguém que não parou na superfície dos problemas, mas foi a fundo acompanhando a aliança entre o poder econômico e o poder militar. Sobretudo, era alguém que lutava contra a injustiça e a opressão. Aproveitou o momento para refletir sobre as lições deixadas por Merton:

Que te diz tua experiência na pseudo-liberdade das democracias? Muitas vezes, nas Escolas - e até nas Universidades - as pressões indiretas dão sinal. Há compromissos diretos ou indiretos com o Governo, com Igrejas, ou com Fundações, e a educação libertadora é tida como demais progressista, demais audaciosa, demais apressada. Educação libertadora através do rádio e da televisão? As pressões chegam em nome dos ouvintes; de fato, elas caem da direção, movida por empresas que anunciam e que, pertencendo

²⁸ Pregação do evangelho proferida por um sacerdote como uma conversa familiar.

²⁹ Foi um importante encontro da igreja católica realizado em 1968, na cidade de Medellín, reunindo bispos da América Latina ligados ao Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM).

aos privilegiados, ficam descontentes com a marcha da libertação, mesmo pacífica (Câmara, 1971e, p. 4).

Dom Helder afirmava sobre a importância da educação libertadora tanto em discursos que fez no Brasil como em outros países. Ele questionava se era possível existir de fato uma educação libertadora por meio dos meios de comunicação, tal como o rádio e a televisão. Já em 1972, em seu discurso *Se queres paz, trabalha pela justiça*, também nos Estados Unidos, afirma o quanto era um equívoco acreditar que para existir o desenvolvimento seria necessária uma ditadura, além de afirmar que “começam por temer até o verbo, profundamente humano, que é conscientizar” (Câmara, 1972d, p. 3). Deixando evidente o quanto não era cômodo para o governo militar no Brasil que acontecesse de fato uma educação libertadora. Por isso, o governo se posicionava contra esse tipo de educação e contra aqueles que a defendiam, pois, para a classe dominante, não era interessante que houvesse conscientização dos dominados. Nesse sentido, “as classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses” (Bourdieu, 1989, p. 11).

O mais grave, o mais vergonhoso e o mais triste é que a nossa supercivilização, muitas vezes, não entende, tene, até combate, e não raro esmaga esforços profundamente humanos para ajudar a mais fundamental e sagrada das promoções - a promoção humana de homens, reduzidos, por culpa nossa, à condição de sub-homens; a ajudar homens reduzidos, por culpa nossa, a uma situação de escravidão (sem nome oficial, mas escravidão) e a terem acesso à mais fundamental e sublime educação: a educação libertadora (Câmara, 1972d, p. 3).

Dom Helder afirmava sobre a existência de uma escravidão, como também o impedimento para que povo tivesse acesso ao que ele considerava como primordial, que era a educação libertadora. Para a realização dessa educação libertadora também era necessária a união do CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americana e outros eventos influentes da igreja católica, conforme apontou em sua Mensagem fraterna aos religiosos e religiosas da América Latina, proferida em assembleia no Peru, em setembro de 1975:

Na medida em que o CELAM e a CLAR se unirem para denunciar, sem ódio, mas com firmeza, o Colonialismo Interno; na medida em que o CELAM e a CLAR se unirem na opção pelos Pobres e Oprimidos do Continente; na medida em que, vivendo e levando a viver Medellin, promoverem a educação libertadora, nenhum Cristão ou Grupo de Cristãos sentira necessidade de buscar inspiração e apoio fora do Evangelho, fora de Jesus Cristo (Câmara, 1975, p. 3).

Esse ideário libertador também se tornou pauta da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), que ocorreu em de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968, em Medellin, tornando-se um marco na transformação de foco da igreja católica romana e apontada por alguns autores como a origem da Teologia da Libertação (Suriani, 2019). Sobre isso, Dom Helder enfatizou: “Proclamamos em Medellin e o Senhor aprovou que é urgente empenhar-se em uma educação libertadora, fonte e inspiração de nossa Teologia da Libertação” (Câmara, 1977, p. 5).

Claro que quando se tenta por em prática as conclusões do Vaticano II e de Medellin, os privilegiados e, por vezes, governos do continente estranham nossa atitude. Apreciavam a religião que garantia a situação de privilégio. Consideram intromissão indébita da Igreja, invasão da área política, perturbação da ordem, subversão, jogo do comunismo falar em educação libertador e em mudança das estruturas de escravidão (Câmara, 1971e, p. 3).

A Teologia da Libertação foi um movimento religioso, social e político que se originou na América Latina, entre os anos de 1960 e 1970. Tendo como auge de atuação os anos 1970 e 1990. O Brasil foi o país em que a Teologia da Libertação teve mais expressão; trata-se de um movimento que busca a libertação do ser humano das condições de opressão e sofrimento. Desde o ano de 1970, as pastorais e os grupos que faziam parte dessa teologia realizavam cursos de formação popular no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a Teologia da Libertação também contribuiu para que houvesse uma libertação cognitiva juntamente com a ação social (Moreira, 2016).

Ao discursar sobre a Conferência de Medellin, que de acordo com Dom Helder somente participaram bispos, apontou as conclusões estudadas e aprovadas nesse momento pela Santa Sé:

Para ir a pontos essenciais ligados ao nosso tema de Pobreza e de Miséria, destacamos 3 Conclusões-chave: 1ª - a denúncia da presença no Continente do pior dos Colonialismos, Colonialismo interno: Ricos dos nossos próprios países mantendo a riqueza a custa do esmagamento dos próprios concidadãos, mantidos aos milhões, no Continente, em condição sub-humana. 2ª - a denúncia de que injustiças no Continente não eram apenas eventuais e passageiras: as injustiças estão estratificadas em estruturas de opressão, que urge revolver, de modo pacífico, mas decidido e firme; 3ª. - a decisão de bater-nos por uma educação libertadora. Libertadora de que? Do pecado e das consequências do pecado; do egoísmo e das consequências do egoísmo. Sentimos ao vivo a importância e urgência da conversão pessoal. Mas sentimos, também, a importância e urgência, de não parar na conversão individual, mas de atingir as estruturas injustas que são verdadeiros pecados (Câmara, 1976, p. 5).

As conclusões de Dom Helder sobre a Conferência de Medellín evidenciam que foram abordadas durante o evento as injustiças estruturais da sociedade, como também de opressão. Além de afirmar que, nesse próprio evento foi pauta a questão da educação libertadora, apontando essas estruturas de injustiças como o verdadeiro pecado. Em outubro de 1980, proferiu uma palestra no 2º Congresso Nacional de Educadores Católicos do Panamá, denominada *Educação libertadora na América Latina*, na qual igualmente tratou desse tema:

Acontece que falar em "educação libertadora na América Latina" é honrar os que trabalharam e lutaram por nossa independência política, tentando completá-la com a indispensável independência econômica e independência cultural, e completar a própria independência política, não raro existente apenas de nome e externamente, mas bastante comprometida em profundidade. Falar em educação libertadora só parecerá desejo de criar confusão, provocar ódio, promover luta de classe, para quem teme enfrentar a realidade, e tem interesse em manter tristíssimas dominações, que estas, sim, são criadoras de perigosas situações para amanhã. Falar em educação libertadora só parecerá assunto fora de preocupação dos Educadores Católicos para quem para nossos pecados individuais e na conversão pessoal. Ora, a Igreja sente, sempre mais, a necessidade de completar a visão dos pecados individuais, com a visão dos pecados sociais (Câmara, 1980, p. 1-2).

Dom Helder (1980) aponta sobre a necessidade de existir uma educação dos adultos oprimidos, além de afirmar sobre a necessidade de haver uma não-violência ativa³⁰, que era deixar de lado a violência em todos os aspectos, pois com ela nada se constrói. Afirmou também sobre a importância de não existir imposição de religião a ninguém. Ainda falou da educação para jovens e crianças:

E a educação dos Jovens e das Crianças? Continuamos a falar em educação dos Oprimidos. Claro que é indispensável, ao lado do trabalho com os Adultos (dando o lugar necessário a Mulher e não só ao Homem), o trabalho com os jovens e com as crianças. Se os jovens não se convencerem de que há um futuro, uma libertação, correrão para as enganosas luzes da Cidade (Câmara, 1980, p. 5).

Demonstrou-se preocupado com a educação de jovens e crianças, para além da educação de adultos que era discutida até então. Apontava como os jovens também eram primordiais para que houvesse de fato uma educação libertadora. No ano seguinte, ao discursar como paraninfo da turma de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Dom Helder comentou sobre o desafio que os formandos iriam encontrar:

³⁰ Termo utilizado por ele ao longo de seus discursos.

Ou ireis encontrar, sobretudo em Colégios particulares, os filhos da Classe A e B, necessitados de ajuda, fraterna, mas decidida e corajosa, numa tentativa de humanizar os rebentos e herdeiros de Pessoas quem sabe até de boa vontade, mas presas ao Sistema, ligadas à engrenagem do consumismo, sem meios ou sem ânimo de dele arrancar-se. - ou ireis encontrar rebentos da Grande Massa, mergulhada em condição sub-humana, de miséria e da fome, mas em nada sub-homens: oprimidos, pisados, mas homens, filhos de Deus. O desafio para vós, no caso, é ajudar a criar condições de não-violência ativa, aptas a mudar as estruturas injustas e desumanas que só não criam sub-homens, por milagre de Deus (Câmara, 1981a, p. 2)

Ao se tratar de formandos da área da educação, Dom Helder aproveitou a oportunidade para debater sobre o sistema em que as pessoas se encontravam, apontando para as condições de miséria e injustiça social. Já na palestra de abertura do ano de 1981 do *Incontro Teologico Ecumenico di Riflessione*³¹ afirmou: “Libertação: realidade a ser vivida ou, também, teologia a ir sendo elaborada? Que há de comum e o que há de específico na comparação entre teologia da libertação elaborada na Europa e teologia da libertação na América Latina” (Câmara, 1981b, p. 3). Em seguida, considerando o avanço tecnológico que ocorria no período, Dom Helder também demonstrou preocupação para o que estava sendo passado por meio da televisão, assim como o poder que ela estava mantendo sobre o povo. “Preparar a conscientização inteligente e segura diante do poder mágico dos grandes meios de comunicação social, particularmente a televisão” (Câmara, 1982b, p. 4).

Claro que não é a escola, que vai mudar estruturas, sobretudo quando em nosso sonho cristão, se trata de mudança efetiva, mas pacífica, sem violência e sem ódio. E não vamos esquecer que a escola, mesmo contando com a família e a paróquia, enfrenta hoje, forças enormes como os grandes meios de comunicação social, os desportos e as diversões programadas (Câmara 1982b, p. 3).

No discurso proferido na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, em maio de 1983, Dom Helder afirmava que somente a verdade era capaz de libertar o povo. E a verdade à qual se referia perpassava por temas como a importância de recuperar a confiança em pronunciamentos oficiais e apresentar sempre a verdade ao povo. Tratou da necessidade de se ter cautela em relação às multinacionais e cuidar com promessas admiráveis, além da importância de atacar o desemprego. Ainda nesse discurso, fez menção ao Nordeste:

³¹ *Incontro Teologico Ecumenico di Riflessione*, foi um encontro que ocorreu em 1981 em Roma e reuniu teólogos e líderes religiosos.

Quando o Brasil passará a olhar o nosso Nordeste, como um Parceiro, e não como um Mendigo? Quando o Brasil se lembrará, concretamente, de que o progresso e a riqueza do Sul devem muito às matérias-primas do Nordeste e do Norte!? Até quando as Secas e as Enchentes continuarão recebendo tratamento emergencial, ao invés de merecerem o esforço, altamente compensador, de soluções definitivas!? (Câmara, 1983a, p. 3).

Fica evidente que Dom Helder estava incomodado em como o Nordeste era visto, bem como as atitudes tomadas em prol de suas dificuldades. Em discurso realizado na Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul e datilografado por meio da gravação feita a partir do seu pronunciamento em agosto de 1983, enfatizou: “O Brasil suporta a verdade e não precisa de nossas patrióticas mentiras” (Câmara, 1983b, p. 5).

Urgência de debater com o povo nossos projetos Faraônicos. É um engano supor que quem não sabe ler, nem escrever, não sabe pensar, não sabe dar informação segura sobre o que serve ou não serve ao povo. O povo escuta rádio (seu radinho de pilha) e, não raro, os televisinhos acompanham a televisão. O povo sabe que quanto maior é o projeto, menos serve ao povo (Câmara, 1983b, p. 6).

Dom Helder demonstrou preocupação com a falta de verdade que estava sendo divulgada pelos meios de comunicação do período; e, após o fim de seu pronunciamento, foi aberta uma sessão de perguntas, quando um dos participantes questionou a Dom Helder se era possível existir mudanças mesmo com o regime em que o país estava. Sobre isso, respondeu:

Houve um tempo em que não era possível falar. Comentar redimensionamento da Lei de Segurança, já é um passo sério. Então, sem duvidar de que o sistema é muito pesado, no entanto acredito naquilo que chamo de “força moral libertadora”. Se estou no meio do povo, no meio, sobretudo, dos pequenos, e digo “não partam para a violência, porque há a não violência ativa, todas as forças vivas clamando por uma solução pacífica, mas corajosa, é claro que não poderei ficar apenas em palavras, tenho que realmente reunir as forças vivas. E também acredito na força da ideia, na força da verdade e na força do amor, mesmo porque não estou aqui para fazer proselitismo, já que sei que aqui devem estar presentes pessoas de várias crenças e até não crentes (Câmara, 1983b, p. 14).

Agora, volta a apontar para o que chamava de força moral libertadora e também afirmou sobre o papel dos jovens perante a essa situação: “Sempre tive a esperança de que os jovens poderiam ajudar, abrindo os olhos, despertando a consciência das pessoas de boa vontade. Joguei e acertei” (Câmara, 1983b, p. 15).

Só a liberdade nos libertará. Para as pessoas que se encontram na segunda idade, devo dizer que a pessoa continua jovem quando tem uma razão para viver. Graças a Deus cada vez é mais raro, mas acontece ainda, um jovem chegar até a mim e dizer que acha a vida idiota. Tenho de dizer a verdade a todos vocês: eu pertenci a uma primeira fase da Igreja. Nós, aqui na América Latina, sempre tivemos muita preocupação em ajudar a manter a autoridade. Sem autoridade é o caos. Temos, também, que ajudar a manter a ordem social. Hoje procuramos denunciar as injustiças, a violência e encorajar as massas no seu esforço da promoção humana (Câmara, 1983a, p. 19).

Dom Helder afirma que a igreja também esteve preocupada em manter a autoridade, porém, naquele momento, estava mais preocupada em denunciar as injustiças e as violências. Ao ser questionado sobre as divisões existentes na igreja, afirmou:

Em questões de dogmas, na verdade de fé, graças a Deus, todo o episcopado está unido mas, em questões abertas, graças a Deus, há liberdade de opinião. Não podemos obrigar todo o mundo a pensar da mesma maneira, já temos ditaduras demais pelo mundo afora. Para que mais uma ditadura dentro da Igreja? (Câmara, 1983b, p. 24).

Registrou, em sua resposta, a importância de existir opiniões contrárias, já que dentro da igreja não existia unanimidade de pensamentos; mesmo com conferências e eventos buscando o combate às injustiças sociais, ainda existiam setores que não concordavam com esse viés. E, ao discursar em maio de 1984, no Rio de Janeiro, à Ordem dos Advogados, afirmou:

Dai, também, o exemplo de escutar o Povo, o Povão, a nossa Gente Sofrida. Engana-se quem pensa que quem não sabe ler, nem escrever, não sabe pensar. O Povo tem o que aprender, mas tem muito o que ensinar: o que lhe falta em aprendizagem com livros e professores, lhe sobra em saber de experiência feita (Câmara, 1984a, p. 4).

Dom Helder reconhecia que as pessoas que não tinham conhecimentos escolares também detinham saberes, também tinham suas vivências. Afirmava o quanto ainda era difícil se posicionar em prol do povo e contra as injustiças sociais: “podemos ter certeza de que quem se meter a defender o povo não está só mexendo em casa de maribondos: está mexendo em tocas de tubarões” (Câmara, 1984a, p. 5). Em seu discurso, em razão de lhe ser conferido o título de Cidadão Honorário da Câmara Municipal de Curitiba, em junho de 1984, salientou:

Mas, atenção: há Cristãos que acham lindo ajudar a pobreza mas sem falar em Justiça, nem em direitos humanos. No entanto, não esqueças, Curitiba, que sempre sendo necessário acudir o necessitado, é preciso aceitar as consequências de ser mal julgado como agitador e comunista, mas é preciso

não esquecer que nestes tempos de terríveis injustiças, uma das mais belas e urgentes manifestações da Caridade é ajudar a fazer Justiça (Câmara, 1984b, p.7).

Para combater as injustiças sociais que Dom Helder não hesitava em citar no decorrer da maioria de seus discursos, também existiam grupos organizados nas paróquias, tais como as CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) que eram comunidade compostas por leigos, padres e bispos. Essas comunidades surgiram aproximadamente em 1960 e são motivadas em lutar por melhores condições de vida para o povo. Sendo que a comunidade eclesial também acaba se abrindo para o movimento popular, criando e fortalecendo a organização da igreja (Betto, 1985). “É fundamental, na Comunidade de Base, viver a não-violência ativa, capaz de levar não a fazer dos oprimidos de hoje, opressores de amanhã, mas a ajudar a criar um mundo sem opressores, nem oprimidos” (Câmara, 1984c, p. 7). Ainda sobre a comunidade de base, afirmou:

A Comunidade de Base, escola de vida. Na Comunidade de Base, o Povo aprende a unir-se, sem, de modo algum, haver qualquer sombra de ódio contra os Ricos, o Povo canta: - Eu acredito que o Mundo será melhor quando o menor que padece acreditar no Menor. Quando o Rico oferece sombra ao Pobre, confirma-se a impressão de que uns nasceram para Senhores e Ricos, e outros para Escravos ou, no mínimo, para Pobres e Mendigos. Ora, Ninguém nasce para ser Escravo ou Mendigo. Na Comunidade de Base, o Povo aprende que os Direitos Humanos, proclamados solenemente pelas Nações Unidas, e não cumpridos integralmente por nenhum país são criados de Deus (Câmara, 1984c, p. 6-7).

Com o passar dos anos, o tema de educação libertadora foi se dissolvendo ao longo dos discursos de Dom Helder; continuou a necessidade de luta contra as injustiças sociais, porém deixou de usar esse termo. Perpassava por outros temas que considerava importante, tal como a reforma agrária. Em seu discurso que demarcava o fim da ditadura militar no Brasil, afirmou:

Falar na pobreza de nossa Gente era tido como perigosa demagogia e subversão comprometedora. E, no entanto, o Recife, como o Brasil, abrigava uma multidão crescente de Pobres, nas fronteiras da miséria degradante. Clamar por liberdade, mesmo as mais restritas liberdades políticas, era ousadia criminosa, punida com prisão e, muitas vezes, com banimento e morte. A desvairada idolatria de impor a segurança nacional como valor supremo, valor dos valores, fez do Estado e não do homem o centro e o fim de todo o processo político. Concentrou-se a renda. Os pobres ficaram mais pobres e os ricos cada vez mais ricos. Os privilégios ficaram cada vez mais restritos e os prejuízos cada vez mais repartidos (Câmara, 1985, p.1).

Para além de discordar durante todo o período da ditadura militar, também fez uma crítica social ao que o período deixou ao país, o qual segundo ele aumentou ainda mais os privilégios dos ricos, como também as desigualdades sociais. Posteriormente a esse discurso, as temáticas de suas pautas foram mudando, não sendo encontrada mais discussão especificamente sobre a educação. Continuou a lutar e defender o povo, mas a partir desse momento as questões estritas da alfabetização estão no interior dos debates de acesso à moradia, saúde e educação.

Esse capítulo teve o propósito de expor os debates promovidos por Dom Helder Câmara a respeito da questão da alfabetização no Brasil, evidenciando que tais discussões extrapolavam o âmbito pedagógico e se inseriam num contexto mais amplo marcado por disputas sociais, políticas e ideológicas. Ao apoiar o MEB, Dom Helder passou a se caracterizar por um deslocamento em direção à defesa das classes populares. Nesse viés, a alfabetização concebida por Dom Helder em seus discursos não estava atrelada apenas a uma aprendizagem técnica de leitura e escrita, mas a um meio de conscientização que fosse capaz de ampliar a compreensão da realidade vivida pelos agentes. Essa perspectiva demonstra também o movimento de deslocamento que ocorreu por parte da igreja católica no período, já que tais ideários e ações dialogavam diretamente com as encíclicas que eram voltadas à justiça social e se articulavam à perspectiva de uma educação libertadora, a qual seria uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana. Tal compreensão não se limitou a abordar a alfabetização, pois a conscientização para Dom Helder também deveria ocorrer nas instituições de ensino superior, tal como será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - DOM HELDER E O ENSINO SUPERIOR: “UNIVERSIDADES DEEM COBERTURA AO INDISPENSÁVEL E INADIÁVEL TRABALHO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE NOSSAS MASSAS”

Dom Helder considerava imprescindível a conscientização das massas e a universidade era um tema recorrente em seus discursos, pois, para ele, tinha um papel fundamental nesse processo. Considerando que foi professor universitário e discursou em muitas universidades no Brasil e no exterior, estava presente no ambiente acadêmico e apontava em suas intervenções a função que a universidade deveria desempenhar diante da sociedade e da realidade em que viviam. Neste capítulo, falaremos especificamente desse assunto, abordando os discursos que ele fez sobre essa temática, a fim de compreendermos suas discussões sobre o ensino superior. A seleção dos discursos a serem abordados se deu a partir da temática: ensino superior, universidade e cultura. É importante ponderar que a forma de escrita desses discursos proferidos por Dom Helder em ambiente universitário tem um estilo de escrita mais formal, mais acadêmico, diferente do tipo de escritos que encontramos para outros lugares, como, por exemplo, em seu programa de rádio *Um olhar sobre cidade*.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2015), o ato de discursar perpassa pelo *habitus* e pelos capitais acumulados pelos agentes, de modo que tudo aquilo que Dom Helder profere e como profere reflete o modo de perceber e organizar o mundo social. No âmbito universitário, que é o foco desse capítulo, essas práticas discursivas podem funcionar como marcadores simbólicos de pertencimento, bem como um ambiente de disputas pela autoridade legítima.

Figura 6 – Dom Helder discursando na Itália em 1967.



Fonte: Instituto Dom Helder Câmara.

3.1 “Estamos em um país que é luxo atingir o ensino superior”

Nesse item, desenvolveremos uma discussão em torno dos discursos que abordam a seguinte problemática: as críticas de Dom Helder relacionadas ao ensino superior, especialmente no que diz respeito ao acesso restrito a poucos. Considerando as argumentações feitas por Dom Helder que “o privilégio de chegar a Universidade tem que ser pago em interesse real pelos grandes problemas humanos” (Câmara, 1966e, p. 22), e que “chegar a Universidade e especialmente concluir o curso universitário é privilégio indiscutível” (Câmara, 1969b, p. 1), faremos uma contextualização com dados estatísticos do período, elencando também em quais universidades e cursos Dom Helder circulou durante o recorte temporal estabelecido.

Ao proferir o discurso de encerramento do Encontro do Nordeste realizado em Pernambuco, proclamava a necessidade de alterar este quadro relativo ao acesso ao ensino superior, mas também sublinhava a necessidade de um tipo de ensino atrelado às lutas contra as injustiças sociais.

Estamos em um Continente onde mais de 50% da população tem menos de 20 anos de idade. *Estamos em um país onde ainda é luxo atingir o ensino superior.* Não podemos prescindir da colaboração dos jovens na luta pelo desenvolvimento. Ai da causa que não tem em seu favor a juventude (Câmara, 1965, p. 3, grifo nosso).

Para além de apontar sobre a questão de ainda ser um luxo atingir o ensino superior, Dom Helder enfatiza a importância da juventude no processo de luta pelo desenvolvimento do país. De fato, na década de 1960, chegar ao nível superior de ensino demonstrava uma posição de privilégio. Entretanto, no Brasil teve uma expansão de acesso ao Ensino Superior (conforme podemos ver na tabela 1), porém, era algo marcado pela desigualdade social. Visto que as pessoas que conseguiam ter acesso às universidades eram majoritariamente das camadas média e alta urbanas: “Podemos afirmar que ao longo da história do Brasil a educação superior foi privilégio das elites” (Santos, 1998, p. 252). E, nesse período, esta situação era latente.

Tabela 1 – Matrículas no ensino superior em relação à população de 20 a 24 anos no Brasil (1960–1980).

Ano	Matrículas no ensino superior	População de 20 a 24 anos	% de matriculados
1960	93.200	6.237.920	1,5%
1965	155.800	6.160.742	2,5%
1970	425.500	8.285.805	5,0%
1975	1.100.000	10.075.562	10,9%
1980	1.377.286	12.266.418	11,2%

Fonte: Adaptado de Santos (2014) e dados do IBGE (Censos Demográficos de 1960, 1970 e 1980; Anuário Estatístico do Brasil, 1965 e 1975).

Os dados evidenciam um expressivo crescimento do ensino superior brasileiro entre 1960 e 1980, considerando a população de jovens de 20 a 24 anos. Em 1960, o número de matrículas correspondia a apenas 93,2 mil, o que representava 1,5% dos jovens nessa faixa etária. Em 1965, observa-se um aumento moderado para 155,8 mil matrículas (2,5%). Contudo, é na década de 1970 que o processo de expansão se intensifica: o número de matrículas praticamente dobra, alcançando cerca de 425,5 mil estudantes (5%). Em 1975, verifica-se um crescimento ainda mais acentuado, com 1,1 milhão de matriculados (10,9%), e, em 1980, as matrículas atingem 11,2% da população jovem, totalizando aproximadamente 1,37 milhão de estudantes.

Esses dados demonstram a massificação de modo progressivo do ensino superior brasileiro, devido às políticas estatais que buscaram atender às demandas de formação técnica impostas pela ditadura militar. De acordo com Luiz Antônio

Cunha (1988), em *A universidade reformanda*, a reforma universitária de 1968 foi o marco desse processo, promovendo uma reestruturação profunda das instituições. O projeto de reforma visava adequar a universidade às exigências do modelo de desenvolvimento autoritário implantado na época. Nesse sentido, embora o crescimento numérico de matrículas aparente uma democratização do ensino superior, ele representou uma expansão seletiva, reforçando ainda mais as desigualdades de acesso. Dessa forma, ao analisarmos os dados apresentados no viés da análise de Cunha (1988), indicam que esse processo de expansão, ao privilegiar a formação de profissionais ajustadas ao mercado e ao Estado autoritário do período, limitou o papel da universidade, caracterizando-a como uma universidade em reformação, permanentemente em reforma, sem alcançar autonomia e uma função social atrelada a emancipação.

A fim de contextualizar essa questão do acesso ao ensino superior, é importante considerar que a partir de meados de 1940 o ensino superior brasileiro se tornou um espaço de intenso debate e disputas em torno da autonomia universitária, bem como do direito à educação. O término do Estado Novo, em 1945, abriu espaço para a reorganização dos movimentos estudantis e docentes, que passaram a questionar o viés elitista e excludente das universidades, reivindicando uma formação mais ampla, atrelada às demandas sociais e econômicas do país. Foi nesse contexto que a União dos Estudantes (UNE) assumiu um papel central nas mobilizações em prol do acesso ao ensino superior e em defesa de uma universidade pública e autônoma. É relevante apontar que:

Durante a República Populista (1945/64), o ensino superior brasileiro encontrava-se dilacerado por contradições, principalmente pela crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. A expansão das vagas e, consequentemente, dos diplomados, levava ao mercado de trabalho anualmente, muitos jovens à procura de emprego "compatível" com os padrões socialmente definidos de poder, de remuneração e de prestígio.

Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo do aumento dos diplomados. Nos últimos anos da República Populista, os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de emprego foram ampliados pela radicalização política dos movimentos sociais e pela espiral inflacionária, que levaram ao retraimento das inversões privadas e, consequentemente, à redução do mercado de trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público. O resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, o subemprego e o desemprego. Todo esse processo induzia um movimento estudantil voltado para a reforma do ensino superior, de modo a adequá-lo às "exigências da sociedade" e, no limite, para a transformação profunda da própria sociedade (Cunha, 1988, p. 37).

Sob essa perspectiva, a educação superior se tornou um espaço de disputa social e tensão. Esse desencanto de uma juventude diplomada e sem reais perspectivas de inserção profissional, levou à politização dos estudantes e à organização de movimentos que reivindicavam uma reforma universitária que fosse capaz de adequar as instituições às aspirações de transformação social. Cunha (2007) afirma que os estudantes universitários se constituíam como grupos sociais mais organizados e politicamente ativos durante a República Populista (1945-1964). Mesmo com a permanência no espaço universitário temporária, os jovens construíram uma estrutura de alcance nacional, se articulando por meio de diretórios, uniões estaduais e da União Nacional dos Estudantes (UNE). Apesar dessa composição marcada pela transitoriedade da vida estudantil, a UNE se consolidou como uma organização estável e que incorporou ideários que ultrapassavam a conjuntura imediata. Dentre os referenciais utilizados pelo movimento, podemos destacar a Carta de Córdoba³², em que os ideais reformistas ofereceram embasamento para os estudantes brasileiros em um horizonte de democratização universitária. Nesse sentido, os jovens, além de se organizarem organicamente, também se inseriram em uma tradição latino-americana em defesa de uma universidade pública socialmente engajada.

A influência da Carta de Córdoba esteve presente também nos anos 60, nas Cartas da Bahia, do Paraná e de Minas Gerais, elaboradas nos seminários nacionais de reforma universitária promovidos pela UNE em 1961, 1962 e 1963, respectivamente. A maior parte da Carta da Bahia (1961) refere-se ao papel da universidade na formação de profissionais de nível superior (Cunha, 2003, p. 177).

Enquanto a UNE se constituía como o principal grupo de representação no país, outro movimento também ganhava força dentro das universidades brasileiras: a Juventude Universitária Católica (JUC). Atuando de maneira distinta e em alguns momentos convergente com a UNE, a JUC tinha um papel decisivo na formação política e social de jovens universitários. Inserida na Ação Católica, a JUC buscava integrar a fé com a análise crítica das desigualdades nacionais. Nesse período, o movimento estava se aproximando cada vez mais dos debates em prol da democratização do ensino superior e das reformas de base. É importante reconhecer

³² Essa carta foi escrita em 1918 durante a Reforma Universitária de Córdoba na Argentina e se constituiu como um dos documentos mais importantes da história do ensino superior na América Latina.

que a JUC atuava em um ambiente restrito, conforme Braga (2021, p. 82) analisa: “a JUC estava muito longe de ser um projeto popular. Ainda que alcance um considerável número de pessoas, o que não era o caso, já vimos que sua porcentagem de participação nos anos em que temos dados não chegava a 10% dos universitários”.

Os movimentos estudantis continuaram ganhando destaque ao longo da década de 1960, no entanto, foi apenas no fim da República Populista que alguns professores aderiram ao movimento e, à medida que o movimento pela reforma universitária se fortalecia, o Estado passou a incorporar a ideia, aceitando-a depois de 1964, porém redefinindo seu sentido e reduzindo-a a uma mera modernização do ensino superior (Cunha, 2007).

Quanto mais a universidade mergulhava na situação de crise, maiores as condições objetivas para que se ampliasse o contingente daqueles que defendiam a tomada de uma posição crítica. A medida que esse contingente se ampliava e efetivava seus propósitos, aprofundava-se a crise da universidade. Imediatamente após o golpe de 1964, o novo regime procurou evitar que a universidade se tornasse cada vez mais crítica, nos dois sentidos do termo, pela expulsão de professores, pela triagem político-ideológica dos novos docentes e pela contenção do movimento estudantil, passando a reprimi-lo à medida que se organizava. Mas, apesar disso, a crise da universidade, então calada em sua crítica, continuou se aprofundando. Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a “reforma universitária” de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil de crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende (Cunha, 2007, p. 210).

Então, em 1968, o ensino superior no Brasil passou por uma reforma, que foi aprovada pelo Congresso Nacional em forma da Lei de Reforma Universitária (Lei nº 5540/68). “O projeto de uma reforma universitária, no sentido da democratização, nasceu e se desenvolveu no âmbito do movimento estudantil” (Cunha, 2003, p. 175). A partir dessa reforma, as cátedras³³ foram substituídas por departamentos e o exame vestibular deixou de ter caráter eliminatório, mas classificatório (Soares, 2002). Essa reforma também afetou outros aspectos do ensino superior, de modo que:

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. A Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance

³³ Era formado por um professor titular que tinha poder e autonomia em alguma área específica.

ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações (Soares, 2002, p. 39).

Diante disso, é possível analisar que a reforma universitária de 1968 transformou o ensino superior brasileiro, deixando resquícios até os dias atuais. Porém, vale-se ressaltar que essa reforma ocorreu em um contexto autoritário que, em contrapartida, limitou a autonomia das universidades. De acordo com Oliveira (2023, p. 182), “os militares não negaram propriamente a necessidade de reformar a universidade brasileira, mas corromperam o sentido da reforma que defendiam os movimentos sociais por meio de soluções tecnicistas, conservadoras e imediatistas”. Portanto, além de uma reforma universitária, foram criadas regras e normas para o funcionamento das universidades, criando uma estrutura legal bem articulada para privilegiar a iniciativa privada e controlar a produção intelectual e tecnológica. A reforma, portanto, revelou-se limitada, uma vez que não foi capaz de corrigir, de forma efetiva, as inconsistências estruturais das universidades (Oliveira, 2023). É importante frisar que a reforma aconteceu “a toque de caixa”, sem a devida participação da sociedade civil e sem tempo hábil para a execução da tarefa proposta, qual seja: analisar a estrutura e funcionamento da universidade brasileira e propor uma reforma significativa a esta instituição” (Filardi, 2019, p. 74). Saviani (2021) afirma que após essa reforma ainda prevaleceu o modelo napoleônico de universidade, que era marcado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, como no caso das universidades. Sobre a reforma universitária, Dom Helder discursou:

Pelo que vos sugeri, até agora, podeis concluir como são tímidas e ridículas as Reformas Universitárias que se anunciam. Há quem pense por exemplo que o essencial é atualizar a Universidade de modo a permitir que ela nos ponha em dia com as mais avançadas tecnologias, inclusive automação. A juventude quer se humanizar a vida e exige uma Universidade que humanize. Quer uma Universidade multi-racial que prepare para o desenvolvimento integral do homem e o desenvolvimento solidário da humanidade, prepare para a paz (Câmara, 1969b, p. 6).

No entanto, mesmo com a institucionalização dessa reforma, o acesso à universidade continuou limitado. Na realidade, a expansão do ensino superior que foi tão reivindicada pelos “jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio

texto aprovado” (Saviani, 2011, p. 10). Na citação acima, Dom Helder acrescenta ainda mais um ponto: o de que a universidade deveria se constituir enquanto uma instituição que humanize e adentre ao desenvolvimento integral do ser humano. Ao mencionar seu descontentamento com as reformas universitárias, pode ser entendida como um gesto de tomada de posição intelectual, como analisada por Sapiro (2024), ao estudar o engajamento de escritores em contexto de disputa política. Então, esse discurso engajado de Dom Helder emerge da relação tensa entre o campo intelectual e o campo político, e ele mobiliza sua autoridade simbólica por meio desse espaço de discurso para influenciar debates públicos e contestar decisões institucionais, tal como as reformas universitárias. Sobre o baixo acesso ao ensino superior, ele voltou a aludir em seu discurso pronunciado como paraninfo na Escola Americana do Rio de Janeiro (EARJ):

Se o que vos digo é válido em qualquer país do mundo, é particularmente válido em países como nosso onde poder estudar é ainda privilégio raro. Pra que outra prova além da batalha triste que é o exame vestibular³⁴? Batalha, sim, pois para chegar a Universidade cada uma ou cada um tem que jogar na água 8 colegas no mínimo (Câmara, 1977a, p.1).

Nesse trecho, Dom Helder continuou com uma crítica à desigualdade de acesso ao ensino superior, mencionando que o vestibular se configurava como uma competição desleal e que a educação, assim, vinha sendo tomada pelo privilégio e não pelo direito universal. Além de que muitos jovens tiravam a nota necessária nesse exame vestibular, mas não existiam vagas para todos, então “tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade e montavam acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas” (Saviani, 2011, p. 5). De acordo com Alencar (2011), no decorrer da década de 1970, a universidade pública passava por uma crise, em que o governo militar cedia ao setor privado instrumentos de apoio, maximizando seus lucros. É justamente a partir desse período que se pode observar uma aceleração da criação de Instituições de Ensino Superior, conforme podemos ver na tabela a seguir:

³⁴ No período, essa terminologia ao se referir ao vestibular era predominante, assim como a expressão “exame de entrada”, amplamente utilizada nos documentos e debates educacionais da época.

Tabela 2 – Quantidade de estabelecimentos de Ensino Superior (1968-1978).

Número de estabelecimentos						
Ano	Universitários - Quantidade	Universitários - Variação anual	Isolados e Federados - Quantidade	Isolados e Federados - Variação anual	Total - Quantidade	Total - Variação anual
1968	43	-	329	-	372	-
1969	46	7%	387	17,60%	433	16,40%
1970	50	8,70%	466	20,40%	516	19,20%
1971	54	8%	541	16,10%	595	15,30%
1972	55	1,90%	656	21,30%	711	19,50%
1973	57	3,60%	716	9,10%	773	8,70%
1974	57	0%	791	10,50%	848	9,70%
1975	59	3,50%	818	3,40%	877	3,40%
1976	63	6,80%	822	0,50%	885	0,90%
1977	64	1,60%	799	-2,08%	863	-2,50%
1978	64	0%	798	-0,10%	862	-0,10%

Fonte: Filardi (2019).

Por meio da tabela acima, podemos perceber o aumento de instituições federadas que seriam a junção de faculdades e cursos isolados ou faculdades isoladas. Evidenciando assim que, nesse período, houve a expansão de instituições isoladas e federadas e não as instituições universitárias. É possível perceber que houve retrocesso no ano de 1977, em que a variação anual da quantidade de instituições de ensino superior diminuiu. A partir de 1968, em que houve a reforma, configurou-se um momento oportuno para o crescimento de instituições privadas, como pode-se analisar na tabela a seguir:

Tabela 3 – Estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Superior 1968-1978.

Ano	Públicos Quantidade	Públicos Variação Anual	Particulares Quantidade	Particulares Variação Anual	Total Quantidade	Total Variação Anual
1968	129	-	243	-	372	-
1969	142	10,10%	291	19,80%	433	16,40%
1970	162	14,10%	354	21,70%	516	19,20%
1971	175	8%	420	18,60%	595	15,30%
1972	188	7,40%	523	24,50%	711	19,50%
1973	204	8,50%	569	8,80%	773	8,70%
1974	217	6,40%	631	10,90%	848	9,70%
1975	239	10,10%	638	1,10%	877	3,40%
1976	222	-7,10%	663	3,90%	885	0,90%
1977	219	-1,40%	644	-2,90%	863	-2,55%
1978	218	-0,50%	644	0%	862	-0,10%

Fonte: Filardi (2019).

Os dados do quadro acima demonstram o aumento significativo de instituições de ensino superior particular nos anos que sucederam a reforma. Partindo disso, voltamos mais uma vez ao fato da argumentação de Dom Helder sobre ser um luxo

ou privilégio frequentar o ensino superior no decorrer de todo esse período, já que em seus discursos essa fala tornou-se algo recorrente. Conforme lemos nesse excerto: “ainda é exceção poder cursar a universidade. Sabem que, quase sempre, cursar a universidade se prende a mais triste das seleções a de dispor de recursos para atravessar a escola primária, o ginásio, o colégio e chegar a Faculdade” (Câmara, 1966b, p. 4). De modo que “no início da década de 1960, os vestibulares eram usados como instrumento de descarte e não de seleção de candidatos, devido à baixa oferta de vagas em relação à grande e crescente demanda” (Santos, 1998, p. 248).

Em 1960, havia 418 estabelecimentos de instrução universitária, com 93.202 alunos matriculados e um quadro de 21.064 professores no Brasil. Nesse conjunto, contavam-se 228 escolas isoladas, restando 190 que compreendiam agrupamentos de escolas com mais de um campo de especialização. Um total de 40% das matrículas nas universidades federais e 17% em estaduais. O 1% restante corresponde aos que se encontram num punhado de escolas superiores municipais. As matrículas nas escolas de direito abrangem $\frac{1}{4}$ do total, seguindo-se 22% das faculdades de filosofia, artes e ciências, quase outro tanto. Engenharia (12%), medicina (11%), comércio, odontologia e outras escolas profissionais constituem o restante (Bonilla, 1962, p. 54).

O ensino superior no Brasil ainda era algo limitado no que diz respeito à estrutura e ao acesso. Os alunos que estavam matriculados representavam apenas uma fração da população brasileira. Nessa ocasião, o ensino superior não era uma prioridade governamental e historicamente o acesso ao ensino superior no Brasil é demarcado como algo destinado a quem detinha capital econômico e cultural. Sobre isso, Câmara mencionou:

À luz das estatísticas oficiais, que registram a conhecida e espantosa predominância numérica de jovens, dentro da população, no Brasil, somente um pugilo logra chegar à Universidade, de vez que o Ministério conhece as estatísticas dos que nem chegam a escola primária, dos que não a podem concluir; dos felizardos que logram chegar ao Ginásio, ao colégio e ao Ensino Superior (Câmara, 1966f, p. 3).

A estatística oficial (IBGE) de acesso ao ensino superior em 1965 aponta que havia 155.800 matrículas no ensino superior no Brasil, a considerar que a população de 20 a 24 anos era de 6.160.742, chegamos à taxa bruta de matrícula de 2,5%. Esses dados de fato apontam um acesso restrito ao ensino superior, demonstrando que o sistema educacional ainda era marcado pela seletividade social. Para além de apontar sobre a desigualdade no acesso à educação superior no Brasil, Dom Helder também enfatiza que o Ministério da Educação conhecia as estatísticas e nada fazia a respeito.

A premissa continuava, apenas uma minoria de jovens conseguia chegar na então escola primária, ao ginásio, ao colégio³⁵ e a uma Universidade. Esta discussão se encontra no discurso intitulado *Universidade e diálogo* e fez na formatura da Escola de Filosofia da Universidade Federal de Recife. Podemos analisar essa desigualdade no acesso à educação à luz de Bourdieu, considerando que o sistema educacional é um espaço social demarcado por lutas e relações de força, em que diferentes capitais (econômico, social, simbólico e cultural) estão em jogo. No campo educacional, os agentes com maior capital cultural tendem a estar melhor ajustados nos conhecimentos perpassados na escola, e, esse capital é decisivo para o sucesso escolar. "O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, sob a forma de títulos escolares" (Bourdieu, 1986, p. 243).

É erro grave perigosíssimo temer que os jovens, em geral, e os estudantes em particular, participem da vida da Região, do País, do Continente e do Mundo. No fim da 4a. série, já abandonaram a Escola Primária 81,8% dos alunos que ingressaram na série. No fim da 3a. série colegial só restam dos que entraram na série primária 3,5% de alunos. Dos jovens em idade de estar no ensino universitário apenas 2% conseguiram realmente cursar a Universidade (Câmara, 1967h, p. 2).

Essa limitação de acesso ao ensino superior demonstra o sistema educacional como um modo de reprodução das desigualdades sociais. Para Dom Helder, o "ensino superior para superprivilegiados e grandemente reduzido a fábrica de diplomas" (Câmara, 1967g, p. 4). Ainda sobre essa temática, Dom Helder tratou, em Brasília, num painel promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos, da realidade brasileira na Câmara de deputados:

Que pensar de um povo que esteja enfrentando, entre outros, os seguintes problemas em seu ensino superior:

- baixo índice de matrículas (apenas 2% da faixa etária de 18 a 24 anos);
 - baixo rendimento (apenas 22 mil graduados em cursos de formação universitária, quando a população geral do País se aproxima de 90 milhões);
 - requisitos rigorosos de admissão (reprovação anual de mais da metade dos candidatos à Universidade, coexistindo com uma sobra de 12 mil vagas na série);
 - currículo pouco flexível;
 - ausência de serviços de orientação e informação para os estudantes;
- (Câmara, 1967e, p. 2).

³⁵ Escola primária se refere ao Ensino Fundamental I, ginásio equivale ao Ensino Fundamental II e o colégio corresponde ao Ensino Médio atualmente.

Os problemas elencados por Dom Helder apontam mais uma vez para a questão de o sistema educacional brasileiro ser excludente no acesso e na permanência no ensino superior. Então, os apontamentos que ele faz fazem parte do arcabouço que mais tarde concretizou a realização da reforma universitária. Ele aponta, além da falta de vagas, os critérios rigorosos que podemos analisar que estavam alinhados aos *habitus* das classes dominantes, no sentido de que “a escola exige dos dominados o que só pode ser fornecido pelos dominantes” (Bourdieu; Passeron, 1970, p. 110). Outra temática abordada foi a questão de o currículo ser pouco flexível; seu discurso demonstra um chamado a uma reforma estrutural no ensino superior brasileiro, que mais tarde veio a ocorrer e esse foi um dos pontos adentrados na reforma.

Mais tarde, em 1983, por meio do seu discurso que denominou *Marco na Caminhada da UNICAP*, que proferiu na Universidade Católica de Pernambuco, abordou sobre os estabelecimentos de ensino superior no Brasil:

Segundo estatísticas oficiais do MEC, o Brasil conta com 893 estabelecimentos de ensino superior, incluindo universidades, federações e escolas isoladas. Já nesta primeira informação, vem um grave alerta quanto a situação precária em que se acha a nossa Federação Nacional em face das terríveis distâncias econômico-sociais entre várias regiões do nosso país, distâncias que são sintoma expressivo a distribuição das Instituições de Ensino Superior. Das 893 instituições de ensino superior: - 598 se acham no Sudeste (Espírito Santo, Minas, Rio e São Paulo); -198 se acham no Sul (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul); 103 se acham no Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Fernando de Noronha, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe); 25 se acham no Centro-Oeste (Brasília, Goiás, Mato Grosso); 9 se acham no Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima). É importante, também, notar que das 893 instituições de ensino superior: - 54 são federais; 63 são estaduais; 111 são municipais; 663 são particulares (Câmara, 1983d, p.1-2).

Esse excerto do discurso evidencia a desigualdade regional que marca a história do ensino superior brasileiro. Os dados elencados por Dom Helder, pautados em estatísticas oficiais, mostram as disparidades econômicas e sociais. O fato de o Sudeste concentrar 598 instituições de um total de 893, enquanto o Norte contava com apenas 9, revela um contexto de profunda assimetria tanto no acesso quanto na permanência de estudantes em determinadas regiões. Para além dessa questão, os dados apontados por ele também evidenciam a predominância de instituições privadas (totalizando 663), indicando outro aspecto crítico: a crescente privatização do ensino superior, o que demonstra a fragilidade das políticas públicas no que se

refere ao acesso à educação superior. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a ampliação das redes privadas contribuiu para aumentar o número de vagas, ela tornou o ensino algo restrito a quem detinha de capital econômico para acessá-lo, reduzindo ainda mais o público atendido e reproduzindo desigualdades sociais e educacionais.

3.2 “A universidade tem missão fascinante”

Para dar início à discussão, é imprescindível compreender o que Dom Helder entendia ao argumentar sobre o que seria a Universidade, em seu discurso intitulado *Diálogo de universidades*, que foi proferido como paraninfo da Escola Politécnica de São Paulo:

Por Universidade entendemos: comunidade de professores, alunos, funcionários e ex-alunos. Quanto aos professores, nós os desejamos no polo oposto à instalação, a rotina, repetição, ao medalhismo, a mediocridade.³⁶ Quanto aos alunos, não podemos deles prescindir ao enfrentar os grandes problemas regionais, nacionais, continentais e mundiais, e não o podemos porque, no Mundo inteiro, a hora é de ascensão da juventude; a América Latina é Continente de jovens; no Brasil, o privilégio de chegar à Universidade tem que ser pago em interesse real pelos grandes problemas humanos. Quanto aos funcionários, fostes vós, vossos manifestos de estudantes, que nos ensinastes a contar com eles, dos mais graduados aos mais humildes. Quanto a vós, diplomados de hoje, não vos desligueis de vossa Escola e de vossa Universidade. Não tendes o direito de viver vossa vida de técnicos, limitando-vos às tarefas que vos forem confiadas e alienando-vos dos graves problemas humanos que vos ocuparam nos vossos tempos de alunos. Multiplicam-se, no País, grupos de jovens profissionais, que se preparam, com seriedade, para a vida pública de amanhã. Multiplicar-se, interliga-se, criando a esperança de o Brasil encontrar para os seus problemas soluções nossas, adequadas ao nosso tempo e ao nosso meio (Câmara, 1967b, p. 22)

Diante do exposto, percebemos uma visão mais humanista e crítica sobre a universidade, ultrapassando a concepção de uma instituição apenas para a transmissão de conhecimentos técnicos. Para Dom Helder, a universidade assumia uma função de transformação da sociedade, colocando a juventude universitária como protagonista perante os problemas estruturais da sociedade. Ele destaca a posição de privilegiados daqueles que chegam ao ensino superior. No decorrer de seus discursos, Dom Helder fez reflexões sobre a missão da universidade naquele período. Não há discurso neutro, pois eles expressam a lógica da instituição que é porta-voz

³⁶ Alguns trechos de discursos se repetem em diferentes escritos e anos, como é o caso desse trecho que apareceu também no discurso do ano de 1966.

do discurso do agente. Ao compreender essa preocupação com o ensino superior elencada por Dom Helder, também podemos compreender como a igreja católica perpassava por essa questão. Ele também enfatizava que a missão fascinante das universidades era o indispensável trabalho de conscientização das massas, assim como suscitar lideranças e promover a politização. “E por universidade entendemos: comunidade de professores, alunos, funcionários e ex-alunos” (Câmara, 1966a, p. 22). Neste item, discutiremos o propósito da universidade de acordo com Dom Helder.

Ao falar sobre a missão da universidade naquele período, Dom Helder perpassou por diversos aspectos, dentre eles a questão da distância entre a universidade e as massas. Para ele, era necessário que a universidade repensasse sobre a sua responsabilidade social, como ele destaca no trecho a seguir, que faz parte do discurso denominado *Universidade e cultura popular*, proferido na formatura da Escola Nacional de Química no Rio de Janeiro:

O que não é possível é que a Universidade continue desinteressada de tudo o que move as Massas. O que não tem sentido é que ela não tenha olhos para as Massas que vegetam em situação infra-humana, por vezes localizadas na vizinhança de dependências universitárias, nem seja sensível as massas que brincam o carnaval que vibram e sofrem com o Futebol e invadem praias para, no Ano Novo levar flores a Iemanjá (Câmara, 1967a, p. 5).

Nessa perspectiva, podemos considerar a universidade como espaço de capital cultural e social. Mas, de acordo com Dom Helder, ela perde o sentido quando se desconecta do contexto em que está inserida: “É válida a afirmação de que a Responsabilidade Social Universitária (RSU) é um conjunto de ações coletivas da universidade em prol do desenvolvimento da comunidade e também de seus pares diretos” (Ribeiro, 2013, p. 36-37). Dom Helder destacava o papel fundamental que a universidade desempenhava no país em desenvolvimento: “E vós, Universidades que aqui estais, ajudai-nos sempre mais a ajudar-vos a exercer a missão decisiva que cabe a Universidade num país em desenvolvimento” (Câmara, 1965, p. 2). Ao abordar sobre o país estar em desenvolvimento, podemos fazer uma análise de que ele estaria se referindo ao desenvolvimento industrial que a realidade brasileira perpassava especialmente no período que antecede o seu discurso, sendo que “a continuidade do crescimento se daria até 1962, e a partir daí se desencadearia uma crise econômica, política e social, culminando no golpe civil-militar de 1964” (Cano, 2017, p. 6). De modo que:

Além do elevado crescimento econômico, aprofundaria ainda mais o processo de industrialização e de urbanização de 1930 a 1960. A intensidade e velocidade desse processo causou grandes efeitos positivos e negativos. Os positivos, além do crescimento da oferta de bens e serviços, também se refletiam no emprego, nos salários e na ascensão social do trabalhador e da classe média. Acrescente-se que o fenômeno da expansão urbano-industrial também amplifica a conscientização política, o crescimento sindical, a expansão da cultura e da arte; amplifica também a reivindicação maior dessas melhorias (Cano, 2017, p. 6).

Portanto, o país no período que antecede o discurso de Dom Helder era demarcado como um país em desenvolvimento, no sentido de ampliação estrutural e industrial, sendo possível encontrar na bibliografia diversas menções sobre isso. Nesse viés, ao Dom Helder refletir ao que cabia a universidade em um país em desenvolvimento, ele demonstra a necessidade de a instituição de ensino superior estar alinhada com o que a sociedade precisava, enfatizando a responsabilidade social dessas instituições na formação dos cidadãos. Para Bourdieu e Passeron (1970, p. 9), “a escola é um dos instrumentos principais da reprodução das desigualdades sociais”. Todavia, estes mesmos autores no livro *Os herdeiros* (1964), apontam nas conclusões as possibilidades de mudança desse quadro a partir de uma “política escolar das democracias populares” e à medida que “as desigualdades forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica” (Bourdieu; Passeron, 1970, p. 93). Para Dom Helder, por sua vez, as universidades deveriam assumir o compromisso crítico para a promoção de uma justiça social, evitando se tornar apenas uma instituição de reprodução das desigualdades sociais; então, ele via nas universidades o poder de transformação social.

Mas há aqui, um papel reservado a Universidade: linha de aprofundamento de estudos, cuja complexidade é digna de ocupar a atenção das Escolas e dos Institutos universitários; na linha de uma conscientização de alto nível, muito da esfera universitária (Câmara, 1967b, p. 6.).

A universidade era colocada por Dom Helder como um meio de conscientização; tratava-se então de uma instituição capaz de conscientizar as pessoas, quanto as classes em que pertenciam como também na responsabilidade social das universidades. Então, para além de serem instituições educativas, as universidades eram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e crítica. O discurso acima foi proferido na Formatura da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, com o título de *Diálogo das universidades*. Para ele,

era necessário existir uma troca entre as universidades, assim como internacionalmente:

Se as Universidades do Mundo desenvolvido e do Mundo subdesenvolvido, forem acordadas para a gravidade da denúncia feita em Genebra, em 1964 - através de instrumentos adequados, de relatórios objetivos, de indiscutível valor técnico - se moverão. O problema será convencê-las. Contaremos, de saída, com a sensibilidade dos estudantes para as causas justas e humanas. E em nenhuma Universidade de nenhum recanto do Mundo faltarão professores idealistas, pesquisadores abertos, dispostos a examinar com objetividade o assunto e a adotar, de coração, as causas para as quais tiverem sido conquistados (Câmara, 1966a, p. 3).

Nesse trecho, ele destaca sobre a denúncia feita em 1964 em Genebra, em que se apontaram as questões sobre as desigualdades sociais em nível global. Dom Helder atribui à universidade uma função estratégica, apostando no engajamento dos estudantes nas lutas sociais. Ele reconhecia as barreiras existentes dentro da própria universidade, mas acreditava na possibilidade de mudanças em prol das causas que considerava justas. No discurso intitulado *Universidade no após-Vaticano II*, em ocasião de uma formatura de Filosofia da Faculdade Católica de Pernambuco, tratou da importância da autonomia das universidades: “À universidade é vital a autonomia. Universidade e desconfiança, falta de liberdade, excesso de controle, confinamento, portas e janelas fechadas, ausência de ar e de luz, são expressões que se chocam e não caminham juntas” (Câmara, 1966c, p. 1). Fica evidente que ele estava destacando sobre a importância de existir liberdade e autonomia nas universidades, argumentando que ao se tornar um ambiente opressivo, sua missão falhará. Também contrasta à universidade distante do meio social um novo modelo de instituição universitária, como expressa a passagem seguinte:

Se a universidade não se interessa em ser consciência viva da comunidade a que pertence, nega a sua própria essência e perde o direito à liberdade e autonomia, sem as quais é impossível o espírito universitário. Se a universidade não se tornar diálogo vivo e permanente – horizontal e vertical, interno e externo – é melhor que desapareça (Câmara, 1967g, p. 2).

Mais uma vez no decorrer de seus escritos, Dom Helder chama a atenção para a responsabilidade da universidade enquanto consciência viva que devia estar ligada às realidades sociais do ambiente em que está inserida. Ressaltando a importância de a universidade manter um diálogo com a comunidade em geral, sendo que a sua legitimidade estaria intrinsecamente ligada à capacidade de engajamento com a

sociedade ao redor. Esse trecho pode ser entendido como uma crítica à falta de propósito e relevância da instituição, quando desconexa de seu contexto.

Outro ponto que ele abordou no excerto é a questão da importância da liberdade e da autonomia, consideradas como imprescindíveis no contexto da universidade. Essa questão pode ser refletida a partir de Saviani: “Independentemente do modelo de universidade que se venha a adotar, não se pode abrir mão da autonomia, sob pena de se descaracterizar o próprio sentido da instituição universitária” (Saviani, 2021, p.13). Nesse viés, podemos compreender que a liberdade, associada à autonomia, constituiu-se como um elemento identitário da universidade. Ao listar sobre o papel das universidades, afirmou: “Na linha de uma conscientização de alto nível, que demonstre a necessidade de transformações profundas dentro do continente, tarefa essa urgentíssima e impostergável. A Universidade de São Paulo poderá ser o centro dinamizador desta grandiosa missão” (Câmara, 1967b, p. 6).

Ao citar especificamente a Universidade de São Paulo (USP) como um possível centro difusor da missão proposta, o autor converge com discursos produzidos no período, uma vez que a USP se consolidava como uma influente instituição de ensino superior no Brasil. “Os dados revelam que a USP contribuiu significativamente para a formação de membros do alto escalão federal em diferentes esferas e sua influência é dominante” (Loureiro, 2024, p. 22). Então, a USP se constituía como um polo formador e, ao afirmar a possibilidade de ela ser um “centro dinamizador”, estaria reconhecendo nela a capacidade de irradiar novos ideários.

Por conseguinte, ainda no mesmo ano, Dom Helder apontava para a importância do processo de humanização, conforme afirmou em seu discurso proferido na Cornell University nos Estados Unidos: “Universidade: Proponho que não nos limitemos a pensar apenas nas Universidades dos USA. Pensemos nas universidades do mundo inteiro. Em que medida, podem e devem ajudar-se, mutuamente para humanizar o homem?” (Câmara, 1967f, p. 2). De acordo com seus ideais, a universidade também teria a missão de humanizar, considerando assim a educação como uma fronteira para uma formação humana, ultrapassando a visão da universidade ser apenas para a produção de conhecimentos técnicos e científicos. Essa perspectiva de humanização por meio da educação foi amplamente discutida durante o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962–1965), cuja relevância expusemos no capítulo 1 desta tese. Isso evidencia que tal temática já vinha sendo debatida e

permaneceu em reflexão pela igreja católica, no período posterior ao evento. Assim, “para o Magistério da Igreja Católica, toda atividade educativa, enquanto ação cultural, encerra um processo de formação humana. Essa convicção apoia-se na premissa de que a cultura se compromete com a humanização” (Novais; Silveira, 2017, p. 8).

Para ele, era necessário:

Trabalhar pela integração nacional, em nossa área, lutar para que milhões de Nordestinos não continuem à margem da vida nacional, supõe que as forças vivas da Região, sobretudo as mais insuspeitas, as que desfrutam de mais força moral, como a Religião e a Universidade, deem cobertura ao indispensável e inadiável trabalho de conscientização de nossas massas, entendendo por esta bela e incompreendida expressão, o esforço para despertar a iniciativa de nossa Gente; suscitar liderança; ensinar a trabalhar em equipe, a não ficar esperando tudo do Governo, a reconhecer os próprios deveres, mas a conhecer e exigir os direitos que lhe cabem. A cobertura precisa chegar até ao trabalho não menos indispensável e não menos inadiável de politização, entendida a expressão - bela, democrática e cristã - como interesse e participação na vida pública, nos problemas do bairro e da região, na ação comunitária (Câmara, 1966e, p. 2).

Conforme Helder, para existir de fato a integração nacional que propunha, era necessário existir um trabalho de base direcionado a conscientização popular. A considerar o período dessa citação e o contexto brasileiro, a menção “bela, democrática e cristã” pode ser compreendida como um deslocamento estratégico feito por Dom Helder, já que ressignifica a politização que era algo refutado pelos militares, colocando como uma participação ética e orientada pelo bem comum, já que nesse período a prática de politização popular era limitada na esfera pública. Além de esse excerto também demonstrar como a universidade ainda deveria estar pautada em princípios cristãos. Ele aloca a universidade como algo central no processo de humanização e faz uma convocação às universidades para uma ação coletiva em prol de um bem comum, atingindo a dignidade humana. Para isso, comentava em outro discurso:

Se às universidades e aos líderes espirituais, ajuntarmos a atuação da imprensa escrita e falada, a colaboração de líderes empresariais e operários, a participação de líderes políticos e militares, creio que estaremos tentando um teste decisivo para a educação como força, para a democracia como sistema (Câmara, 1967c, p. 4).

Esse trecho faz parte da sua palestra na Universidade de Princeton, intitulada *Educação para a mudança*. Nela, ele ressalta a importância da articulação dos diversos setores da sociedade para que a educação se materialize como uma força transformadora e para que a democracia de fato se instale. É importante lembrar

que, em 1967, o Brasil ainda perpassava por um contexto autoritário e, com isso, uma educação transformadora se reverberava como algo necessário. Para Dom Helder, a democracia ultrapassava a questão de regime político, ela também requeria uma participação ativa dos sujeitos. Além disso, ele enxergava um grande potencial entre as forças da universidade e a igreja católica:

Se mobilizássemos, de novo, a Opinião Pública – sobretudo agora que contamos com recursos de força extraordinária como a Imprensa, o Rádio, a TV, o Cinema, o Teatro sem esquecer o áudio visual – removeríamos montanhas. Para aludir apenas a duas forças que aqui se unem: de que seriam capazes, agindo articuladamente, a Igreja e a Universidade? Quanto a Igreja, disse, ontem, em São Paulo: “Tenhamos a lealdade de reconhecer que, preocupados com vida eterna, facilmente andamos esquecendo a vida terrena; preocupados com a ordem social, nem sempre percebemos que, no Mundo subdesenvolvido, não raro, ela é sinônimo de injustiça e de desordem estratificada; preocupados em evitar mudanças profundas e rápidas, usamos e abusamos da prudência, e, quase sempre, mais fomos freio do que acelerador (Câmara, 1967d, p. 2).

Nesse fragmento, Dom Helder traz uma reflexão sobre o potencial de transformação por meio da opinião pública, principalmente quando estiverem articuladas instituições de influência social como a igreja e a universidade. Ele apresentou ainda uma crítica interna à igreja, especialmente ao observar que, preocupados com a vida eterna, seus membros frequentemente negligenciavam a vida terrena. Reconhecia que a atuação eclesial historicamente se voltava de forma excessiva à manutenção de uma suposta ordem social, destacando, entretanto, a divergência entre os valores religiosos e o compromisso com a justiça social, que, segundo ele, deveria constituir o foco da atuação tanto da igreja quanto das universidades. Nessa perspectiva, Dom Helder coloca a universidade como força intelectual e formadora, juntamente com a igreja, sugerindo então uma articulação entre o saber, a fé e a ação pública na luta contra as desigualdades sociais.

Dom Helder enfatizava sobre o poder da sensibilização da opinião pública e afirmou: “suponhamos que o governo se decida a investir de verdade em educação e a arrancar o país do subdesenvolvimento tecnológico. Imaginai a trabalhadora que vai caber a Universidade! “(Câmara, 1967d, p. 4). Esse trecho faz parte de um discurso a propósito da *Populorum Progressio*³⁷ realizado na Universidade Federal de Goiás. A sensibilização da opinião pública pode ser interpretada aqui como um processo de aumento da conscientização e mobilização da sociedade no que se refere às questões

³⁷ Encíclica papal publicada em 26 de março de 1967 pelo Papa Paulo VI.

sociais, sendo estratégias para informar e engajar as pessoas, incentivando-as a refletir sobre os acontecimentos. Ainda nesse discurso, ele também enfatizou que a Universidade Federal de Goiás deveria fazer uma sondagem em nível universitário a fim de verificar quais direitos fundamentais do homem estavam sendo respeitados no Centro-Oeste. Isso demonstra uma preocupação com a violação dos direitos que ocorriam, especialmente em regiões como o centro-oeste, o qual enfrentava desafios relacionados a reforma agrária e deslocamentos dos povos indígenas, além de indicar um exemplo concreto de articulação entre universidade, interesses da comunidade e valores universalizáveis.

A fim de fomentar o desenvolvimento nacional, houve uma intensificação no planejamento de grandes construções e projetos exploratórios, que se espalharam pelo país. As ações, no entanto, desconsideraram importantes fatores sociais para a concretização das obras, como o contato e o deslocamento indígena nas áreas a serem modificadas. Como abordado anteriormente, os povos indígenas passaram a ser vistos como obstáculos ao desenvolvimento nacional e essa opinião foi amplamente difundida (Cabral; Moraes, 2020, p. 7).

Ainda, nesse sentido, Dom Helder argumentou: “pesquisas assim serão excelente base objetiva para um sólido e documentado trabalho de conscientização nacional quanto a urgência de rever em profundidade as estruturas socioeconômicas do país e do continente” (Câmara, 1967d, p.3). Para ele, a universidade também detinha essa missão, a de pesquisar sobre as atrocidades que ocorriam e assim divulgar as informações de modo científico. Por isso, ele coloca que o papel de conscientização nacional que deveria ocorrer de caráter urgente, também era dever das instituições de ensino superior.

Nesse mesmo discurso, ao adentrar no assunto do desenvolvimento que ocorria no Nordeste sem justiça social, ele afirma que os culpados seriam todos, inclusive a igreja católica e a Universidade. “Temos o direito de pedir às Universidades que, ao invés de se amarrarem a modelos culturais estrangeiros – donde o absurdo do acordo MEC-USAID – encontrem soluções para os nossos problemas” (Câmara, 1967d, p. 3). Cunha (2007) afirma que os problemas elencados no relatório que serviu de base para os convênios com a USAID, tratavam os problemas da universidade no âmbito técnico, elencando que era necessária a melhoria na qualidade do corpo docente, modificação dos currículos e atualização dos conteúdos a serem ensinados. Então, esse relatório não considerava as estruturas de poder, nem mesmo as desigualdades sociais.

Dom Helder fez críticas a esse acordo MEC-USAID, que era um acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. O acordo objetivava uma reforma no sistema educacional no Brasil, nos níveis secundário, técnico e superior:

Os acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos abrangem os setores de ensino primário, médio e superior. A reação da juventude universitária contra este crime de lesa-pátria tornou objeto de controvérsia aguda os acordos referentes às universidades (Alves, 1968, p. 33).

Devido a esse acordo, a USAID enviou cinco estudiosos norte-americanos para o Brasil, a fim de analisar o ensino superior brasileiro. Esses estudiosos avaliaram e escreveram textos sobre a universidade brasileira. Os anos de 1960 eram marcados por uma crise na organização do sistema educacional brasileiro e essa crise foi usada como justificativa para intervenção estrangeira, além de propor uma nova organização capaz de assegurar um melhor desenvolvimento econômico. Essa intervenção acarretou ainda mais problemas, visto que as ideias e os objetivos não condiziam com a realidade do nosso país. Era privilegiado o ensino superior para as camadas mais altas da população, a universidade perdeu a autonomia, foi favorecida a oferta de ensino sem favorecer a mobilidade social. Tal ação ignorou as manifestações contrárias dos estudantes e partiu somente do governo (Pina, 2011).

Foi a esse viés que Dom Helder chamou a atenção, pois, para ele, era necessário focar nos problemas da realidade brasileira e não trazer inspirações e acordos estrangeiros:

Missão da Universidade - Ficamos admirando que venham jovens estrangeiros, especialmente universitários, participar de nossa luta pelo desenvolvimento. E não falta quem pense que a juventude brasileira é incapaz de fibra e de dedicação. Bem se vê que falta diálogo com a Jovem Guarda. Os mesmos, os mesmíssimos jovens cabeludos, do yê-yê-ye, da geração de Roberto Carlos anseiam pela efetiva integração da Universidade na realidade brasileira. Claro que não admitem o pior dos peleguismos, que seria a nomeação de jovens para liderar a juventude. Líder não se impõe de fora: surge, de dentro. Claro que não haverá clima para a juventude enquanto houver medo. O que é melhor mais saudável, mais democrático, mais construtivo, mais leal, mais humano: temer que o jovem pense, proibir que ele fale, impedi-lo para a clandestinidade e a radicalização ou aceitar, aqui e ali, inevitáveis exuberâncias de linguagem e de atitudes, mas com uma salvaguarda de decisão de construir e um amplíssimo de sede de afirmação? (Câmara, 1966b, p.3)

Esse excerto tem como título a missão da universidade, mas ao longo dele não está tão claro sobre qual seria essa missão elencada por Dom Helder, mas podemos dizer que ele sugere a integração da universidade à realidade, a promoção do diálogo com a juventude, a garantia da liberdade de pensamento, a formação de lideranças dentro do próprio meio universitário e constituir um espaço de humanização e afirmação da juventude. Em consequente, Dom Helder faz uma crítica a imposição de lideranças externas à juventude, demonstrando um posicionamento democrático ao defender que a liderança juvenil deveria emergir de maneira orgânica.

Posteriormente, fomentava sobre a necessidade de as universidades brasileiras abrirem um caminho ao que chamou de solidariedade universal: “As universidades do Brasil terão que alargar ainda mais o diálogo e atingir, com urgência, o plano continental. De novo, igreja e universidade ganhariam em unir-se a serviço dos homens e abrindo caminho para a solidariedade universal” (Câmara, 1967d, p. 5). Para Dom Helder, era necessário uma sociedade mais solidária e integrada e a universidade tinha um papel fundamental nessa construção. Ele sugere ainda uma visão latino-americana da educação superior, demonstrando a importância da cooperação entre as instituições a fim de enfrentar os desafios da sociedade da região. Para ele, outra peça fundamental nesse processo é a igreja católica, a qual, segundo Dom Helder, poderia complementar a universidade e auxiliar no compromisso que seria a formação integral do ser humano. Ainda nessa temática, afirmou:

A circunstância feliz de diplomandos da Escola de Filosofia e da Escola de Serviço Social fazerem uma só e mesma cerimônia de formatura com um só e mesmo Parainfo sugere, meus Afilhados, a urgência de a Universidade ser sempre mais um só corpo e um só espírito, condição indispensável para que possa interferir, de modo decisivo, para a integração nacional, ponto de partida para a integração continental e mundial.

Uma vez que vós mesmos me inspirastes o tema de nossa meditação, permiti que vos lembre em que consistiria esta integração e aproveite a vossa grande noite para dirigir às Universidades do Brasil, através de vossa Universidade, um apêlo para que desfralde a integração nacional como bandeira à altura de empolgar a juventude, talvez mais alerta para os grandes problemas humanos, do momento, do que nós adultos (Câmara, 1966b, p. 1).

Nesse discurso, Dom Helder faz um chamado à universidade para a articulação de saberes, implantando uma cultura de diálogo interno, cooperação entre as disciplinas e entre diferentes universidades latino-americanas. Mais uma vez, Dom

Helder evoca a juventude universitária para ser ativa nas transformações sociais e na construção de um projeto nacional embasado na justiça, na solidariedade e na dignidade humana. Ele chama os jovens para o engajamento aos problemas nacionais, além de mencionar sobre a importância da integração nacional e que ela se realizaria quando o meio universitário se inserisse e se comprometesse com os problemas sociais. Nesse viés, a integração nacional mencionada se constitui como um projeto de constituição coletiva, no qual a universidade atuaria como produtora de conhecimento e também de transformação social. Ainda nessa temática, afirmou:

Os Bispos do Brasil e da América Latina - mesmo com nossos Leigos e os nossos Padres; mesmo todos juntos e agindo de modo coordenado e habil - sozinhos, não lograremos abalar as estruturas econômicas, psico-sociais e mentais do Continente. Se as Universidades brasileiras desfraldarem a bandeira da integração nacional, as Universidades dos demais Países marcharão para o desenvolvimento e integração da América Latina. (Câmara, 1966d, p. 5).

O trecho do discurso acima faz parte no texto que ele denominou *Universidade, cristianismo e marxismo*, que ele proferiu na Formatura do Curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia de Caruarú. Dom Helder chama a atenção novamente para a necessidade de existir uma integração com a América Latina. Contudo, conforme ele argumenta no trecho acima, somente os bispos e padres não conseguiriam mudar as estruturas sociais do continente, pois era necessário que as universidades colaborassem nessa missão.

Essa questão seguiu com ele com os passar dos anos, já que mais tarde, em 1969, em seu discurso chamado *A Universidade e as revoluções de desenvolvimento necessárias à América Latina*, afirmou:

Temos que situar a tarefa histórica das universidades latino-americanas. Não se trata de pedir um diálogo da Universidade com a sociedade, como se estivessem separadas uma da outra. Não esqueçamos que a Universidade é parte e expressão da sociedade, e, mais precisamente deveria ser a consciência crítica dessa sociedade em seu processo de transformação. A universidade não pode ficar indiferente: ou é expressão em nível cultural da sociedade como realidade passada, ou é como projeto futuro; ou traduz as estruturas vigentes (Câmara, 1969a, p. 1).

Nesse fragmento do discurso, ele retoma a importância do diálogo e destaca o papel ativo da universidade tanto na compreensão quanto na transformação da realidade histórica, política e cultural. Defende-se, assim, uma universidade presente

no processo de conscientização. Para ele, não se trata apenas de defender o diálogo entre universidade e sociedade como se fossem instâncias distintas, mas sim de considerar a indissociabilidade entre ambas. Cabe à universidade então formar agentes histórico e conscientes, desnaturalizando as desigualdades sociais. “Uma Universidade que não é do povo está destinada a formar os instrumentos da dominação, do colonialismo interno e externo” (Câmara, 1969a, p. 2). Então, Dom Helder chama a atenção para a responsabilidade social das universidades e a necessidade de representar e servir ao povo, desafiando as estruturas de dominação em prol da justiça social.

Como pode a Universidade pensar na democratização da sociedade se não começa por ser uma sociedade democrática capaz de pensar democraticamente, seus problemas e os de seu país? E aqui, de novo, descubro uma contribuição importante de vossa Universidade e de sua reforma, não basta que o povo internamente participe das estruturas de poder. Nossos países, em nível internacional, devem poder participar, como sujeitos ativos, no processo de decisões mundiais (Câmara, 1969a, p. 4).

As instituições de ensino superior, de acordo com Dom Helder, não deveriam temer, conforme proferiu em seu discurso que denominou *Inserção dos Universitários nas transformações sociais da América Latina* que proferiu na Universidade Católica de Santiago, Chile: “Universidade que tenha medo da vida e dos seus problemas reais; Universidade que tenha medo das Massas e de seus desafios; Universidade que tenha medo dos jovens ou que simplesmente tenha medo não é universidade” (1969b, p. 6). Com isso, ele deixava uma mensagem que a universidade deveria enfrentar os desafios e os problemas que existiam e que essa sensação de medo não deveria pertencer à universidade; e não hesitava em afirmar que para se constituir como universidade deveria enfrentar os problemas reais da sociedade. Para o autor, a universidade deveria formar sujeitos conscientes:

A Universidade deve oferecer condições para que os universitários possam assumir criticamente sua responsabilidade de participação no processo político em vista do bem comum. Neste sentido entendemos a correta politização dos membros da comunidade universitária. Nesta mesma linha, é também capital que a instituição universitária se esforce em procurar os elementos para promover de uma maneira contínua a independência cultural do Povo em face de qualquer forma de submissão, que provenha quer do interior, quer do exterior. A libertação que se procura, deve ser a raiz de uma integração fecunda, tanto dos indivíduos na sociedade: como das sociedades latino-americanas em um esforço comunitário” (Câmara, 1969a, p. 16).

Para Dom Helder, a universidade deve criar condições para que os estudantes sejam capazes de participar de um processo de politização, mas não no sentido de partidarização da universidade e sim no fortalecimento de uma consciência política. Para ele, as instituições de ensino superior devem promover a independência cultural do povo, o que implica na universidade se constituir como um espaço onde as identidades e tradições culturais sejam valorizadas e preservadas. Ele também faz uma crítica às estruturas de poder, tal como a dominação cultural. Tal afirmação pode ser analisada pelo viés de Bourdieu (1989), pois aborda o que Bourdieu denomina de violência simbólica, que seria esse processo contínuo em que os grupos dominantes impõem suas normas como se fossem legítimas e naturais. Então, a dominação cultural se sustenta pela internalização de hierarquias simbólicas que estruturam a sociedade, operando por meio dos sistemas de classificação ao considerar uma “cultura legítima”.

Em seu discurso *Gandhi, onde está sua vitória*, Dom Helder colocou a missão da universidade como sinônimo da inteligência do país:

Universidades, amanhã sereis julgadas. Ficai à altura de vossa missão de inteligência do País, de elaboradoras das novas sínteses, necessárias às soluções de amanhã. Intendei a juventude inquieta, transbordante, contestadora e dura, mas sedenta de autenticidade e faminta de justiça, como base para um mundo solidário e mais humano (Câmara, 1970a, p. 6-7).

Nessa citação, faz um alerta às universidades, exigindo das instituições uma postura ativa na articulação do conhecimento científico com os anseios sociais. A juventude universitária, nesse parâmetro, era compreendida como uma força transformadora e não uma ameaça. Posteriormente, Dom Helder questiona: “A universidade gostaria, talvez, de oferecer ressonância a estes oprimidos. Mas a universidade, de modo geral, não pertence, ou a governos, ou a fundações cuja mentalidade e cujos interesses é preciso respeitar?” (Câmara, 1971, p. 2). Esse trecho pode ser analisado como uma denúncia acerca das limitações estruturais do período, as quais inibiam o compromisso da universidade com os oprimidos. Demonstrando que embora a universidade se colocasse a favor dos oprimidos, ainda existiam limitações maiores que estavam atreladas a estruturas de poder.

"Consciência viva de Comunidade à qual pertence". O Seminário de Buga assinala três grandes tarefas principais para o cumprimento da missão universitária na América Latina. A primeira tarefa consiste em evitar uma cultura colonialista. O que supõe o lançamento dos fundamentos da cultura popular. A segunda tarefa exige da Universidade que defendo e consolide

bases mais autênticas de nova comunidade latino-americana. A terceira tarefa supõe a criação de condições para o desenvolvimento integral do saber. Para desincumbir-se dessas tarefas, cabe à Universidade, segundo Buga, "criticar a maneira social e política que, infelizmente, caracteriza mais um País da América Latina". Ser consciência viva da Comunidade a qual pertence só é possível, na medida em que a Universidade se transforma em diálogo institucionalizado diálogo horizontal entre as diversas disciplinas (ciências, técnicas/ artes, filosofia, teologia) e diálogo vertical entre professor que se constitui em célula viva da Universidade (Câmara, 1976b, p. 3).

O trecho acima é proveniente do discurso denominado *Mensagem à UNICAP no seu jubileu de prata*, proferido na Eucaristia comemorativa dos 25 anos da Universidade Católica de Pernambuco e trouxe uma reflexão sobre o papel das universidades na América Latina. É enfatizado também sobre a tarefa da universidade em criar condições para o desenvolvimento integral do saber, convocando a universidade a institucionalizar um diálogo entre as disciplinas e entre os docentes e discentes. Ao abordar que a universidade seria a consciência viva da comunidade, Dom Helder retoma a questão de a universidade assumir seu compromisso com a transformação social. Aponta também sobre a tarefa de evitar que mantenha uma cultura colonialista.

Para compreender o conceito de cultura colonialista em Dom Helder, é necessário refletir acerca do conceito de colonialismo interno, o qual foi originalmente abordado por Casanova (1965): "O colonialismo interno ocorre quando um grupo dominante se apropria das riquezas e do poder político e cultural, submetendo as populações marginalizadas dentro do próprio território nacional" (Casanova, 1965, p. 33). Outro autor brasileiro que trata dessa temática é Ianni (1979), o qual ressalta que o colonialismo interno ultrapassa a questão econômica e se consolida por meio da hegemonia das elites.

As regiões e populações exploradas internamente são tratadas como colônias de exploração, servindo aos interesses de uma minoria dominante que detém o poder econômico e político. A dominação interna se reproduz através de formas institucionais, políticas e culturais, que asseguram a dependência e a subordinação contínua. Não se trata apenas de uma exploração econômica, mas de um sistema complexo de dominação que envolve a cultura, a ideologia e os valores sociais (Ianni, 1979, p. 45).

Podemos considerar que Ianni (1979) faz uma crítica às estruturas de poder dentro do país, o que é considerado um colonialismo interno. No sentido de que populações mais periféricas são vistas como colônias, sendo acatadas apenas como

uma mão de obra a serviço da elite que concentra poder político e econômico. Além disso, a exploração não se dá apenas pela força econômica, mas por uma hegemonia simbólica que legitima a subordinação como algo natural. Sob essa perspectiva, Dom Helder conceituou o colonialismo interno:

É então fácil compreender o engano de pensar que acabou nos nossos dias, a era colonialista. Persiste o pior dos colonialismos que é o interno. Colonialismo interno é, dentro de um país, o enriquecimento de nacionais a custa de nacionais, mantidos e situação infra-humana. Rebelar-se, então, contra a conscientização é pretender impedir que as massas infra-humanas se tornem povo; é pretender que pessoas humanas não usem a inteligência e a liberdade, não usem a consciência (Câmara, 1966, p. 3).

Nessa citação, denuncia o colonialismo interno como um sistema no qual pessoas exploram outras pessoas, mantendo-as em condições subumanas para garantir seu próprio enriquecimento e poder. Ele também aborda a importância da conscientização das massas, algo abominado pelos dominadores, pois a falta de consciência contribui para a perpetuação de seu poder. Para romper com esse colonialismo interno, seria necessário tanto denunciar as estruturas que o mantêm quanto promover a emancipação subjetiva e coletiva dos grupos oprimidos.

Posteriormente, em seu discurso de paraninfo na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora, denominado *Apelos fraternos envolvidos em enorme esperança*, voltou a argumentar sobre a importância da participação dos estudantes como algo essencial para as universidades e da coragem em combater os problemas humanos:

Mas o que me dá mais esperança em vós é a coragem que lembrais que, sem a participação do estudante, a Universidade perderá seu maior objetivo. Deus permita meus afilhados, que as universidades do mundo inteiro tenham sempre mais a coragem de enfrentar os grandes problemas humanos (Câmara, 1978, p. 4).

Para Dom Helder, era imprescindível que a universidade valorizasse a presença ativa dos estudantes, indicando sua preocupação com uma formação crítica. Novamente, ele demonstra uma visão humanista da educação superior porque a coloca como um espaço de transformação social. Então, para ele, a missão da universidade ultrapassa a formação profissional, pois trata-se da formação de sujeitos comprometidos com a justiça social e com os direitos humanos.

Nesse sentido, pudemos verificar que a missão da universidade para Dom Helder se vinculava ao processo de humanização e conscientização. Para ele, as universidades e as instituições de ensino superior deveriam desempenhar tanto o papel de transformação social quanto o de conscientização. Embora Dom Helder não tenha citado Paulo Freire nos discursos selecionados, seus ideários eram evidentes, e o próprio Paulo Freire menciona Dom Helder ao abordar a conceituação desse termo:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização”, por ser este o conceito central das minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Podem-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque sou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, essa palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Helder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e o francês (Freire, 1979, p. 25).

Nessa perspectiva, embora Paulo Freire tenha um livro que aborda o processo de conscientização, ele reconheceu que o vocábulo não lhe pertencia originalmente, mesmo sendo o tema central de uma de suas obras. Nesse viés, podemos afirmar que o pensamento freiriano vai ao encontro da abordagem sobre a educação e a educação superior presente nos discursos de Dom Helder, já que, para ambos, a educação deveria ser um ato de conhecimento que aproxime o sujeito da realidade, e conscientizar-se significaria ter consciência de si enquanto sujeito histórico, capaz de intervir no mundo.

Ao receber o anúncio oficial de um doutorado *honoris causa* em economia e comércio, em novembro de 1977, Dom Helder proferiu o discurso, chamado *Papel da nova Europa nas relações com os países subdesenvolvidos*, em uma conferência em Florença, Itália. Nesse discurso, ele afirmou estar surpreso com o recebimento desse título, mas logo em seguida argumenta:

É verdade que se trata de doutorado “honoris causa”. É verdade que não devo esquecer que todos os meus doutorados, inclusive o de agora, são simplesmente honoris causa e eu não esqueço que, quando se tem apenas esse tipo de doutorado, a entrada na Universidade não foi pela porta, mas pela janela (Câmara, 1977b, p. 1).

Por meio dessa citação, Dom Helder demonstrou uma certa ironia, trazendo uma reflexão que embora esses títulos sejam válidos de maneira formal, o caminho

para a sua obtenção não se dá pelas vias tradicionais. Trata-se de um título honorífico, para agentes que fizeram contribuições significativas para a sociedade ou contexto acadêmico; de acordo com a bibliografia, Dom Helder recebeu 32 títulos de doutor *honoris causa*, porém nem todas essas outorgas se encontram em fontes documentais acessíveis. Dessa forma, optou-se pela listagem abaixo que apresenta identificação institucional e respaldo documental, no período de 1964 a 1985:

Quadro 3 – Títulos de doutor *honoris causa* recebidos por Dom Helder – 1964 a 1985

Ano	Universidade	País
1969	Universidade de Saint Louis	Estados Unidos
1970	Universidade de Louvain	Bélgica
1970	Universidade de Santa Cruz, Massachusetts	Estados Unidos
1971	Universidade de Fribourg	Suíça
1972	Universidade Católica de Münster	Alemanha
1974	Universidade de Harvard, Cambridge	Estados Unidos
1975	Universidade de Paris Pantheon Sorbonne	França
1975	Universidade de Cincinnati, Ohio	Estados Unidos
1975	Universidade Livre de Amsterdam	Holanda
1976	Universidade de Notre Dame, Indiana	Estados Unidos
1977	Universidade de Florença	Itália
1981	Faculdade e Conselho da Universidade de Manhattan	Estados Unidos
1981	Universidade de Loyola, New Orleans	Estados Unidos
1982	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Brasil
1982	Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro	Brasil
1982	Saint Joseph College, Universidade de West Hartford	Estados Unidos
1983	Universidade Católica de Pernambuco, Recife	Brasil
1984	Saint Mary's University – Halifax	Canadá
1984	Saint Xavier College – Chicago	Estados Unidos
1984	Universidade Federal Rural de Pernambuco – Recife (PE)	Brasil
1984	Universidade Católica de Goiás (GO)	Brasil
1984	Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba (SP)	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Instituto Dom Helder Câmara.

Um ponto relevante é a questão de que a maioria dos títulos de doutor *honoris causa* que recebeu foi advindo de universidades estrangeiras. De acordo com Piletti e Praxedes (1997), o primeiro doutorado *honoris causa* que recebeu no Brasil foi na PUC de São Paulo em março de 1982, sendo que dois meses depois recebeu também da Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, onde lecionou nos anos de 1940.

Mais tarde, ao discursar em razão do 1º centenário na Universidade Livre de Amsterdam da Holanda, em 1980, voltou a abordar a importância da humanização e sobre a responsabilidade das universidades: "Não esquecemos e não podemos esquecer as responsabilidades, sempre mais graves, que as Universidades assumem em face da hora apaixonante e gravíssima vivida pela humanidade. Responsabilidade maior só mesmo a das religiões" (Câmara, 1980, p. 1). E continuou:

Ajudar a humanizar o homem e a sociedade humana. O desafio máximo consiste em ajudar a humanizar o homem, o que será impossível sem a humanização da sociedade humana. Para medir a gravidade e a urgência do desafio, basta lembrar que, hoje, o homem, tanto é capaz de liquidar a miséria da Terra inteira, como é capaz de liquidar a vida neste nosso planeta (Câmara, 1980, p. 1).

Nesse trecho, evidencia uma concepção humanista sobre o papel das instituições superiores diante dos desafios da sociedade. Dom Helder elenca que o desafio da construção de uma humanidade mais justa está atrelado à transformação das estruturas sociais. Ou seja, não haveria um agente plenamente humanizado quando ainda está inserido numa sociedade demarcada por desigualdades sociais. Ele também evoca é urgente o compromisso com a humanização, considerando que a humanidade dispõe de recursos capazes de erradicar a miséria em nível global, mas também de acabar com a sua própria vida no planeta. Em seguida, prosseguiu:

Tenho a confiança de propor, como marco do 1º Centenário de nossa Universidade, uma dupla pesquisa, de grande alcance para a humanização do homem e da sociedade humana: - conhecer, por dentro, as estruturas, que esmagam mais de 2/3 da humanidade; - descobrir meios para chegar, de verdade, a um mundo mais respirável, mais justo e mais humano, superando as estruturas desumanas criadoras da miséria e da fome (Câmara, 1980c, p. 1).

Logo, Dom Helder aproveitou o momento para sugerir uma dupla pesquisa, deslocando a missão da universidade de um espaço meramente formativo para um espaço de formação de agentes capazes de intervir nas contradições estruturais da sociedade. Ele indica a necessidade de análises críticas que sejam capazes de revelar os mecanismos de dominação, além de apontar para uma missão propositiva da universidade, convocando-a a participar da transformação social. Portanto, nesse trecho, é reafirmada a ideia de que o conhecimento acadêmico quando articulado com um compromisso social se torna um vetor de mudança história e de afirmação da justiça social.

Ao proferir no Congresso do Sistema Preventivo, o discurso denominado *O método educativo de Dom Bosco*, Dom Helder registrou a necessidade de "criar nos colégios cadeiras de justiça e nas universidades departamentos de justiça, que saciam a fome dos jovens em defrontar-se com os autênticos grandes problemas humanos, acreditando que só a verdade nos libertará" (Câmara, 1982d, p. 4). Ao associar verdade à libertação, ele retoma uma concepção em que o acesso à verdade se constitui como uma condição necessária para o processo de emancipação. Nesse

sentido, para ele, a educação deve formar sujeitos capazes de reconhecer determinações históricas que são causadoras de injustiças, para que possam atuar na formação de uma sociedade mais justa. Posteriormente, em 1984, ao discursar na formatura unificada da Universidade Federal de Alagoas, Dom Helder chamou a atenção dos seus afilhados, como os denominou, já que seu discurso era na posição de paraninfo geral da formatura:

Na variedade dos vossos cursos, ainda vos foi possível perceber o que constitui uma universidade. É fundamental salvar o espírito universitário que, longe de envaidecer-vos, deve levar-vos sempre mais a servir, não como servos ou como mercenários, mas como quem se sente em dívida de amor, pelo privilégio que ainda é atingir a universidade. A universidade tem crescido em prestígio por suas especializações e por suas pesquisas. Para o equilíbrio do mundo, é urgente que a universidade – sem esquecer o papel específico da religião – readquira, em plenitude, o seu papel de salvaguarda de valores permanentes, que vem correndo o risco de serem jogados fora (Câmara, 1984d, p. 3).

Para Dom Helder, atingir o ensino superior lhe traz junto uma postura de responsabilidade, compreendendo seu acesso como um privilégio que acarreta deveres para com a sociedade. Outro aspecto que ele destaca é a tensão existente no ensino superior, atribuída à chegada das especializações e à pesquisa o aumento do prestígio acadêmico, mas, em contrapartida, vê o distanciamento da universidade de seu papel formador mais amplo.

Portanto, pautados nos discursos analisados, ao longo desse item, podemos afirmar que, para Dom Helder, a universidade tem como missão a formação integral dos sujeitos, assumindo o compromisso de ir além da mera transmissão de conteúdos técnicos ou profissionais. Trata-se de uma instituição que deve proporcionar processos de conscientização e de humanização, favorecendo o desenvolvimento de capacidades críticas, éticas e sociais. Nesse sentido, o ambiente universitário precisa constituir-se como espaço de reflexão, debate e problematização das realidades concretas, estimulando a autonomia intelectual e a sensibilidade diante das desigualdades que estruturam a sociedade.

3.3 “A Universidade cria condições favoráveis para o acesso à cultura?”

Dom Helder relacionava o acesso à cultura com a universidade. Em seus discursos, aponta: “Trata-se da universidade rever, com urgência, o seu próprio conceito de cultura. Se entre os direitos universais e inalienáveis do homem se acha

o direito à cultura, a universidade tem que colocar em pauta [...]” (Câmara, 1967a, p. 4). Nesse e em outros discursos que serão mencionados, ao longo deste item, Dom Helder apresenta a cultura como algo crucial, parte dos direitos fundamentais das massas, e cujo acesso se tornou essencial para que exista, de fato, um processo de conscientização. Para ele, o desafio de propiciar o acesso à cultura era um dever das universidades. Abordaremos também a definição de cultura elencada por Dom Helder em seus discursos, apontando de quais elementos exatamente ele se referia por meio da palavra cultura.

Num dos seus discursos, denominado *Universidade e cultura popular*, Dom Helder conceituou o que seria cultura:

Cultura é inteligência que se abre e se torna apta a saber sempre mais e, sobretudo, a compreender sempre melhor. Cabe-nos, então, mobilizar todos os recursos disponíveis para que a inteligência desperte e se abra; para que a curiosidade se aceda, se aguça, se aprofunde e se alargue; para que a compreensão se aprimore. Cultura supõe que o homem se compreenda, compreenda o seu tempo e o mundo. Que o homem a si mesmo se compreenda, não há de ser tarefa tão impossível; que o homem de hoje não entenda os tempos apaixonantes em que vivemos e não entenda o mundo neste 1º dia da criação seria lastimável (Câmara, 1967a, p.1).

Nesse trecho, a cultura é concebida como um processo dinâmico de inteligência, caracterizado por sua natureza ativa e por implicar um sujeito em constante transformação. A conceituação de Dom Helder vem ao encontro com a exposição de cultura feita por Saviani (2015, p. 94): “cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, assim como os resultados dessa transformação. É no ato de autoproduzir-se que o homem produz cultura. Portanto, não existe cultura sem existência humana”. Nesse sentido, cultura se configura como um exercício contínuo de abertura e aprofundamento na compreensão de si mesmo, do tempo e do mundo. Longe de ser um privilégio ou um luxo, a cultura, para Dom Helder, representava uma necessidade vital, intimamente vinculada à dignidade humana. Nesse mesmo discurso, em outro fragmento, ele questiona se a universidade estaria propiciando o acesso à cultura:

Cada vez que participo de festas de conclusões de cursos, sobretudo escolas Superiores, vem-me a lembrança que João XXIII, entre direitos fundamentais do homem, não vacilou em inscrever o direito à cultura. Em que consiste esta cultura, que, sendo direito universal e inalienável de todas as criaturas humanas, importa em dever a ser assumido por todas as grandes forças sociais e, de modo particularíssimo, importa em dever a ser assumido pela Universidade? Estará a Universidade criando condições favoráveis para que

seus próprios alunos, ao invés de objetos de massificação se constituam em objetos capazes de escolha consciente e interpretação de valores. Que pode e deve fazer a Universidade que nos caberá a todos fazer para que a participação ativa na vida cultural não seja privilégio de pequenos grupos, mas se estenda, um dia, a todos, sem limites, sem barreira, sem exclusão de espécie alguma? (Câmara, 1967a, p. 1).

Nessa citação, a figura do papa João XXIII³⁸ é evocada como defensor do direito à cultura como fundamental, o que acarretaria a todos os sujeitos poderem acessar e transformar a sua cultura. Ao afirmar sobre a escolha consciente e interpretação de valores, Dom Helder critica uma educação massificada, já que para ele a universidade deveria formar sujeitos capazes de pensar criticamente. Ao questionar se a cultura seria entendida como direito universal, se vincula à ideia de que a cultura não seria apenas acesso à informação. Seria o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, interpretando a realidade de maneira autônoma. Então, a cultura como direito é vista como um meio de emancipação. Para a universidade é feita a reflexão de que era necessário rever seu compromisso com o bem comum e a superação das desigualdades culturais e sociais.

Podemos relacionar essa reflexão com Pierre Bourdieu, notadamente com o conceito de violência simbólica. Já que podemos compreender que a estrutura universitária poderia contribuir para reproduzir as exclusões culturais. Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que a escola e a universidade acabam validando os saberes das classes dominantes como se fossem universais, dificultando assim o acesso cultural de agentes advindos das classes populares. E sobre a falta de valorização da cultura popular, Dom Helder discursou:

Cultura não é torre de marfim a qual alguns felizes são chamados. Não quer dizer que todos estejam aptos a participar da mesma plenamente. Mas ninguém pense que as favelas e alagados não tem cultura. Tem sim! Talvez mais que muito devorador de livros lidos e não assimilados, e totalmente incapazes de criar algo de novo, mesmo que fosse uma anedota de pilheria inteligente. O pessoal dos barracos e dos mocambos é capaz de emitir juízos de valor, talvez melhor que muita gente com grau universitário. Falta-lhe capacidade desenvolver plenamente seu próprio potencial ou de exercer influência larga (Câmara, 1967a, p. 2).

Nesse excerto, ele faz uma crítica à ideia elitista de cultura como algo exclusivo das classes letradas e das instituições de ensino. Em consequente, aponta sobre uma

³⁸ Papa de 28 de outubro de 1958 até sua morte, em junho de 1963; foi ele o responsável pela idealização do Concílio Vaticano II (Passos, 2016).

concepção hierárquica e excludente que separa a cultura erudita da cultura popular. Mesmo valorizando a inteligência e o senso crítico daqueles que foram privados do acesso à educação formal, reconhece as limitações estruturais da pobreza. Nesse sentido, ele valorizava a cultura popular, mas apontava para a necessidade de políticas públicas de inclusão cultural e educacional. Nesse trecho, ele dialoga com Paulo Freire, mesmo sem citá-lo, já que reconhece nas camadas populares formas legítimas e autênticas de produção cultural. De acordo com Freire (1979), valorizar a cultura popular é reconhecer que todo sujeito, independentemente de sua origem social, é portador de saberes, e que a justiça cultural é condição para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. O discurso de Dom Helder vai ao encontro com essa visão.

De maneira semelhante, em seu outro discurso, Dom Helder abordou o papel que estaria reservado à universidade: “na linha de uma reflexão permanente sobre a cultura de cada país, buscando os laços de toda ordem que os une e a formação de uma autêntica cultura popular; assim todos os povos participarão de uma consciência em dimensão universal (Câmara, 1967b, p. 6). Nesse trecho, ele reflete mais uma vez sobre a cultura popular e a sua relação com a universidade, já que a universidade foi compreendida por ele como um espaço propício para reflexão acerca da valorização das manifestações culturais. Além de se constituir como espaço de aprofundamento e estudo das raízes que moldam as culturas de um povo, também seria um ambiente para investigar como essas culturas são dinâmicas e se relacionam com outras.

E ainda, nesse viés, fomenta: “E há outras forças poderosíssimas que a Universidade caberá mobilizar a serviço da cultura, do humanismo. Duas entre outras: o teatro e a música” (Câmara, 1967a, p. 4). Esse trecho pode ser analisado a partir de Bourdieu (2015), já que ele argumenta sobre a importância do que ele denomina como capital cultural na estruturação das relações sociais. E a universidade, conforme mencionada por Dom Helder, atua como um espaço em que o capital cultural é produzido e legitimado. Ao mencionar sobre o teatro e a música, ele está abordando a questão da importância das artes nas universidades, o que pode ser entendido com um meio de aumentar a capacidade de questionamento e de engajamento às questões sociais e culturais. Ademais, em outro discurso que intitulou *Dimensões espirituais sempre mais amplas*, proferido na Formatura da Faculdade de Filosofia, Ciências Letras e Educação da Universidade Federal de Pernambuco, afirmou:

Hoje, como ontem e como sempre, só merece o nome de Universidade a instituição que se transforma em centro elaborador e difusor de cultura autêntica; em consciência viva da comunidade humana a qual pertence; em diálogo profundo e permanente. Como elaborar cultura sem pesquisa? Enquanto o nosso país, dos governantes ao mais simples homem do povo, não se convencer de que dinheiro gasto com pesquisa é investimento do maior alcance, ficaremos condenados a pensar em segunda ou terceira mão, a repetir, a imitar, sem sopro criador, sem descobertas próprias, sem atendimento a tudo o que de específico encerra a nossa realidade (Câmara, 1967g, p. 1).

Aqui, além de colocar a universidade como difusora de cultura, também destaca a importância da pesquisa, no sentido de que ela enquanto difusora de cultura tem como fator essencial a investigação. As instituições de ensino superior deveriam ser então um agente ativo em constante diálogo com a sociedade. Esse fragmento de seu discurso pode ser interpretado como um convite para que as universidades se coloquem como protagonistas nesse processo cultural e científico. Alerta ainda sobre a necessidade de valorização da pesquisa, considerando-a como um meio fundamental para o fortalecimento da identidade nacional. A sua percepção acerca da universidade vem ao encontro com a análise que Saviani faz a respeito: “Cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade” (Saviani, 1985, p. 48). Posteriormente, Dom Helder questionou sobre o encontro da cultura popular com o saber universitário em seu discurso *A Universidade e as revoluções de desenvolvimento necessárias à América Latina*, na abertura do ano acadêmico da Universidade Católica do Chile:

Temos feito esforço para descobrir todas as possibilidades do encontro entre a cultura popular e o saber universitário? Ou mais concretamente: o saber de uma universidade que busca desalienar-se, não terá que ser refeito a partir do que o povo está criando? Este descobrimento tornará possível que o povo se torne consciente de suas insuspeitas potencialidades. Não estamos aí encontrando-nos conosco mesmo, a partir de nossas necessidades e de nossa identidade encoberta? (Câmara, 1969a, p. 15).

Nessa citação, é feita uma reflexão sobre a relação do saber popular com o saber acadêmico, propondo o encontro desses domínios como transformador, tanto para a sociedade em si como para a universidade. Ao falar sobre desalienação, Dom Helder atribui importância ao processo de libertação, no sentido de o povo tornar-se mais consciente, inclusive sobre as suas potencialidades. Ainda nesse mesmo discurso, Dom Helder mencionou o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), realizado em 1967 na cidade de Buga na Colômbia. Esse encontro foi um marco para

a igreja da América Latina, pois nele foram assumidos os compromissos com os mais pobres e também com a Teologia da Libertação.

Em Buga, os Bispos presentes definiram a Universidade como "consciência do processo-histórico, onde se torna presente o passado na criação de novas formas de cultura". E continua o texto do qual me permito ler alguns parágrafos especialmente sugestivos: "Esta consciência da cultura que se expressa no saber, se institucionaliza na comunidade universitária, que em diálogo permanente-de seus membros entre si e dela mesma com a sociedade, participa criticamente na personalização e socialização do homem mediante a transformação e a humanização do mundo". E a seguir se pode ler: "Com efeito, tôdas as tarefas peculiares e permanentes da Universidade, como são, entre outras, a investigação e a formação de profissionais, devem integrar-se, mantendo-se fiéis às suas exigências próprias, em uma reflexão comprometida com o processo de libertação, para o que é indispensável um estreito contato com as fontes e formas de cultura popular (Câmara, 1969a, p. 16).

O tema desse encontro em Buga, de acordo com Valério (2012), foi a *Missão das universidades católicas da América Latina* e ocorreu no período de 12 a 25 de fevereiro de 1967. Os documentos e as resoluções aprovadas propunham uma igreja voltada para os pobres, crítica a estruturas opressoras, defensora dos direitos humanos e promotora de uma educação libertadora e de conscientização social. Essa escolha temática revela a preocupação com o papel institucional dessas universidades, como também a necessidade de refletir sua função social no contexto latino-americano.

A ênfase na relação entre universidade e cultura se apresenta de modo contundente nos discursos de Dom Helder, e marca uma inflexão em relação aos demais posicionamentos. Ele evidencia que a universidade é uma instituição capaz de produzir e legitimar práticas culturais, além de ampliar o capital cultural dos agentes, como não valorizar as expressões populares que acabam sendo marginalizadas. Dom Helder aloca a cultura como uma dimensão simbólica e um elemento estratégico para a construção de uma sociedade mais consciente. Nesse sentido, a universidade se constitui como produtora de cultura, com reconhecimento de sua responsabilidade na formação dos agentes e na democratização do acesso aos bens culturais.

3.4 "Tudo que se exige de toda e qualquer Universidade, das Universidades Católicas se exige ainda mais"

Dom Helder discursava tanto em universidades confessionais quanto em não confessionais. Em diversos discursos, questionava qual seria a missão da Universidade Católica. Para ele, a igreja católica precisava da Universidade, conforme menciona: "Acontece que a Igreja, nesta primavera do após-Vaticano II, respeita como nunca o homem. Respeita-lhe, de modo especial, o pensamento. E precisa, como nunca, da Universidade na plenitude de sua essência, de sua força e de sua missão" (Câmara, 1966c, p. 1). Esse excerto demonstra que, após o Vaticano II, a igreja católica deixa de considerar a universidade apenas como um instrumento de formação intelectual, profissional, moral e religiosa e passa a estimá-la em sua integralidade; essa visão rompe com tradições e concepções anteriores acerca das instituições católicas.

Tavares (2012) aponta em sua tese que a primeira universidade católica no Brasil foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, inaugurada em 1940 como faculdade e 1946 como universidade, depois no mesmo ano veio a PUC-SP, por conseguinte UNICAP em 1951. Abaixo temos um quadro que nos ajuda a compreender o contexto inicial das universidades católicas no Brasil.

Quadro 4 – Faculdades e Universidades confessionais no Brasil em 1960.

Universidade	Ano de Fundação	Confissão Religiosa
PUC-Rio	1940 (faculdades) / 1946 (universidade)	Católica (Jesuítas)
PUC-SP	1946	Católica (Diocese)
PUC-RS (PUCRS)	1948	Católica (Maristas)
UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco)	1951	Católica (Jesuítas)
PUCPR (Universidade Católica do Paraná)	1959	Católica (Maristas)
UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	1953 (faculdades) / 1961 (universidade)	Católica (Diocese)

Fonte: Hoerner Júnior (2009).

As universidades católicas surgiram inicialmente articuladas à estratégia da igreja católica em ampliar sua presença social e cultural, partindo da orientação do Papa Pio XI e da Pastoral de 1916 de Dom Sebastião Leme. Eles objetivavam reconstruir a cristandade, fortalecer laços entre a igreja católica e o Estado, formar lideranças nacionais e criar instituições que se espelhassem na sociedade moderna, como escolas, hospitais e universidades. A motivação de fundação das universidades perpassa pelas seguintes questões: evangelizadora (fé e razão como indissociáveis);

social (formação de lideranças); cultural (difusão do humanismo cristão) e política (inserção da igreja católica no Estado laico) (Tavares 2012).

Campos (2025), no capítulo intitulado *Iniciativa feliz e oportuna de se fundar uma entidade educacional de grau superior e de diretrizes católica*, analisa como esse movimento mais amplo também se expressou no contexto paranaense ao trazer discussões sobre a ampliação da presença católica no ensino superior no estado. O autor destaca a criação da Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba³⁹, instituída por meio de uma iniciativa conjunta de representantes do clero e do laicato, em 1950. Embora essa iniciativa anteceda o Concílio, já evidencia a preocupação da igreja católica em assegurar influência no cenário educacional superior, antecipando os movimentos que se intensificariam no período pós-Vaticano II, como Dom Helder menciona. Campos afirma que:

A instituição do ensino superior católica fez parte do projeto político da igreja. No centro do Brasil, a organização católica se consubstanciou no Centro Dom Vital (1921), na revista *A Ordem* (1922), na Associação dos Universitários Católicos (1929), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Confederação Nacional dos Operários Católicos, na Confederação da Imprensa Católica, na Associação de Livrarias Católicas, criadas entre 1930 e 1935 (Campos, 2025, p. 305).

Inicialmente, a igreja católica considerava a instituição de ensino superior como um projeto político amplo, notadamente no contexto da primeira metade do século XX. A articulação dos organismos como o Centro Dom Vital, a revista *A Ordem* e a Associação dos Universitários Católicos demonstram como essa estratégia se constituía também em espaços culturais. No entanto, é no contexto pós-Vaticano II que essa presença assume novas formas, uma vez que a igreja católica redefiniu seu papel no mundo contemporâneo, alterando-se de uma postura mais rígida para uma mais aberta ao diálogo, à cultura e às instituições sociais. Esse movimento refletiu diretamente na definição do propósito das universidades católicas, passando de instituições voltadas para a formação intelectual, religiosa e moral para ideários comprometidos com a demanda social, mantendo o diálogo com outros saberes. Ao discursar como paraninfo na formatura da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco, sob o título *Universidade no após-Vaticano II*, afirmou:

³⁹ Em 1959, a partir da dessa instituição e de outras faculdades e escolas surge a Universidade Católica do Paraná.

Atenção ao passado ou presença profética? Vossa formatura de filosofia, em uma Universidade Católica, nesta hora de explosão técnico-científica, de aceleração histórica e de endeusamento do homem, é um convite a que examinemos se vossa presença, aqui, marca um final de época, uma atenção ao passado ou se tem e terá sempre mais sentido uma Universidade Católica e dentro dela uma Escola de pensamento: A melhor maneira de enfrentar corajosamente as perigosas questões levantadas e de homenagear-vos em vosso grande e belo dia será lembrar-vos que, na Igreja que está emergindo do após-Concílio, a Universidade tem missão fascinante, sob a liderança da Escola de Filosofia. Pensaremos juntos e vós mesmos chegareis, espero, às conclusões que vos anuncio. (Câmara, 1966c, p. 1).

Dom Helder propõe uma junção dos ideais acadêmicos à sensibilidade humana. Ele fez uma provocação filosófica direcionada aos formandos de Filosofia da Universidade Católica em meio ao contexto que ele denominou como explosão técnico-científica. Podemos analisar que ele se refere dessa forma por enxergar um contexto de avanços tecnológicos e científicos, mas apontando para que isso não ignorasse as questões éticas e espirituais. Ele aponta ainda que essa igreja pós-conciliar, juntamente com a universidade, tem missão fascinante na construção do futuro. Ele se coloca juntamente com os formandos ao fazer a afirmação de que pensarão juntos no melhor meio para que essa transformação ocorra.

Por conseguinte, Dom Helder aborda o papel da universidade católica no período: “Das Universidade Católicas se exige, ainda mais, que assegure um diálogo institucionalizado entre as ciências, as técnicas e as artes de um lado e, de outro, a filosofia e a teologia” (Câmara, 1967g, p. 2). Então, para ele, tornava-se fundamental a existência de um diálogo da universidade católica com os variados campos do saber. Era possível que houvesse a união entre a ciência e a fé, e a universidade católica era chamada a cultivar esse espaço dialético. Neste aspecto, ele reafirma a posição originária das universidades confessionais católicas, vistas, por exemplo, nos debates da criação de instituições de ensino superior católicas (Campos, 2025).

Outro ponto relevante é que, nesse momento, ele trouxe essa discussão para uma universidade federal e não ao discursar diretamente para uma universidade católica. Porém, antes de discursar na Universidade Católica de Pernambuco, afirmou: “Uma das preocupações mestras da Universidade Católica, nos nossos dias, deveria ser o diálogo com os ateus” (Câmara, 1966c, p. 4). Nessa afirmação, aparece novamente a palavra “diálogo”, demonstrando que, para Dom Helder, essa seria uma das palavras-chave ao se apontar a missão da universidade em geral, como também da universidade católica. Nesse ponto, observa-se uma ampliação em relação ao modelo inicial das instituições universitárias católicas, pois, no contexto das primeiras

quatro décadas do século XX, defendia-se um projeto de ensino superior mais fechado ao pensamento católico, com muita dificuldade em reconhecer as possibilidades de diálogo com outras expressões religiosas e outras experiências sociais (Campos, 2025). Isso revela o próprio movimento da igreja católica e o deslocamento da trajetória de Dom Helder.

Outro aspecto que esse trecho revela seria a abertura com perspectivas antagônicas, sugerindo uma produção de conhecimento crítico, ainda que se tratando de uma universidade confessional.

Faria bem aos especialistas o diálogo da própria especialização com as demais disciplinas universitárias e com as diversas interpretações filosóficas e teológicas do mundo e do homem. Numa sociedade pluralista, o ideal seria que toda universidade chegasse até lá, levasse até lá sua missão de integração e de síntese: não é por acaso que lhe vem o nome de Universidade. Como este ideal não existe – ou não existe por enquanto – os cristãos exigem que dele faça a Universidade Católica uma de suas missões essenciais, missão que de modo geral, a todas as universidades deve ser caríssima a Universidade Católica, é exigir de si mesma, do Poder Público, da sociedade - direito e o dever de manter, largo e sem limites, o espírito de diálogo, de liberdade, de respeito a pessoa humana. Se o diálogo, a liberdade e o respeito a pessoa humana não encontrarem asilo na Universidade aonde irão refugiar-se? (Câmara, 1967g, p. 3).

Nesse trecho, Dom Helder enfatiza a importância de a universidade não limitar o conhecimento à especialização, mas sim dialogar com diferentes áreas e diversas interpretações filosóficas e teológicas. No contexto da Universidade Católica, essa missão adquire contornos ainda mais demarcados, assumindo um caráter social e ético, cabendo à universidade exigir de si mesma enquanto instituição católica, do poder público e da sociedade a manutenção de princípios embasados no diálogo, na liberdade e no respeito à dignidade humana. Por se referir às universidades católicas, é importante falarmos sobre a questão das universidades confessionais: “No caso brasileiro, a experiência de universidade confessional com maior presença e intensidade é a das instituições católicas” (Tavares, 2012, p. 62). Convém observar que:

Motivações denominacionais históricas e dos dias de hoje impulsionam o processo de construção de um sistema confessional de ensino superior e destacam, pelo desejo de expansão denominacional, a formação humana, de colaboradores e missionários, a divulgação da fé, a transmissão de valores confessionais, dentre outros aspectos em que as motivações econômicas têm se mostrado como as mais importantes, sob a perspectiva operacional (Souza, 2021, p. 9).

Assim sendo, uma universidade confessional se constituiu como um sistema complexo, pois, além de objetivos pedagógicos e formativos, existe uma dimensão pragmática e econômica que influencia o funcionamento dessas instituições. Então, embora as universidades confessionais operem dentro de uma missão religiosa e educativa, elas também fazem parte de uma lógica que visa expansão institucional e captação de recursos. Em seu discurso que denominou *Inserção dos Universitários nas transformações sociais da América Latina*, proferido na Universidade Católica de Santiago (Chile), Dom Helder afirmou:

Imaginemos que me perguntassem como vi a Universidade Católica de Santiago. Aqui, diante de vós, como em uma espécie de exame que servisse para avaliar minha aprendizagem, me atreveria a deixar destacados os seguintes pontos que descobri no centro de vossas preocupações. Vossa Universidade não cria um modelo abstrato e histórico, nem cópia ingenuamente outros modelos, mas busca descobrir sua direção a partir do centro mesmo da cultura onde nasce e vive. E, portanto, uma Universidade comprometida com a realidade chilena (Câmara, 1969b, p. 2).

Nesse excerto, Dom Helder tece elogios à Universidade Católica de Santiago, mas ao elogiá-la aproveita para sublinhar a importância de uma universidade que se compreende como parte de um contexto histórico e cultural. Essa postura reforça a defesa de Dom Helder de uma universidade situada e capaz de articular a identidade institucional, a cultura local e a missão educativa. Ele acreditava, ainda, que a universidade detém o poder de transformação: “Ocorre, universitários, meus amigos, que estais inseridos em instituições-chave para a mudança do Continente” (Câmara, 1969b, p. 2).

Mais tarde, ao palestrar na Universidade Católica do Sagrado Coração de Jesus, em Milão (Itália), afirmou:

Ainda é privilégio, mesmo na Europa, chegar a Universidade. Chegar ao ensino primário e ao fim do ensino primário; atravessar até o fim do ensino médio; chegar à universidade e poder cursá-la até o fim, ainda é privilégio mesmo na Europa e até em cidades-chave como Milão (Câmara, 1981, p. 1).

Nesse trecho do discurso, proferido em uma universidade católica, Dom Helder retoma questões que já vinha abordando ao longo da década de 1960 e que foram tratadas no primeiro item deste capítulo. Ele aborda sobre a questão de ainda se constituir como privilégio chegar ao ensino superior no Brasil, como também cursar até o fim. Em seu outro discurso que denominou *Universidade Católica e humanização*

do homem, que foi realizado em ocasião do recebimento do doutorado de honra da Universidade Católica de Pernambuco, em 1983, afirmou:

A pessoas desavisadas pode parecer pleonasmo indicar como preocupação prioritária da universidade humanizar o homem. Para quem tem olhos de ver e ouvidos de ouvir aí estão mais de 2/3 da humanidade correndo o risco diário de sub-humanizar-se pela miséria e aí está esse 1/3 restante correndo o risco efetivo de desumanizar-se, pelo excesso de conforto e de luxo. A universidade, culminância de estudos e pesquisas, descobrirá problema tão importante, tão grave e tão urgente do que assumir sua parte de responsabilidade na tentativa de humanizar o homem? (Câmara, 1983d, p. 2).

Esse texto evidencia uma crítica à desumanização que atravessava diferentes segmentos da sociedade contemporânea. Dom Helder revela a dupla face dos processos sociais que ameaçavam a dignidade humana. Nesse contexto, a universidade é convocada novamente a reconhecer e enfrentar a sua responsabilidade na formação de sujeitos comprometidos com a justiça social. Então, ele reforça mais uma vez o papel crítico e ao mesmo tempo transformador que cabia às universidades não confessionais e confessionais. Ao discursar sob o título *Apelo fraterno a universidade*, na Universidade Federal de Pernambuco, assinalou:

Depois que a universidade se desprende da Teologia e da Filosofia, para dedicar-se às Ciências Físicas e Naturais: depois que a religião, reagindo à laicização da universidade criou universidades confessionais, tudo o que constitui a sabedoria ficou bastante no esquecimento, quando não no desprezo das universidades leigas (Câmara, 1985b, p. 2).

Dom Helder apresentou uma crítica à universidade, especialmente após seu afastamento institucional da teologia e da filosofia, áreas que buscavam fundamentar a busca pela compreensão do sentido humano da realidade. Nesse aspecto, observa-se as marcas de um intelectual de instituição, marcado e convencido da importância da filosofia e da teologia na formação intelectual. Todavia, como vimos, convicto de uma filosofia e teologia conectadas aos problemas sociais. Ele aponta, por exemplo, que ao priorizar ciências físicas e naturais naquele contexto crescente de laicização, as universidades leigas passaram a marginalizar essas dimensões formativas voltadas às reflexões ética, existencial e espiritual, aqui ilustradas pelos debates da Teologia da Libertação. Trata-se de uma ética existencial, engajada, em que vida social e vida espiritual se conectam. Esse movimento, conforme Dom Helder, consistia na sabedoria humana, capaz de produzir sínteses do conhecimento, desafiando as instituições de ensino superior contemporâneas a reequilibrar o rigor científico com a

profundidade humanística. Trata-se da universidade conectada aos desafios locais, regionais, nacionais e universais, como vimos ao longo deste capítulo.

Ao fim desse item, podemos ressaltar que Dom Helder atribuía uma missão para as universidades católicas bem próxima do que ele propunha para as universidades não confessionais, cujo fim seria cuidar da humanização das pessoas, de aproximar os universitários dos problemas reais que ocorriam no Brasil e no mundo. Para ele, as instituições confessionais católicas tinham um papel primordial nesse contexto de humanização, pois reiteradamente proclamava as exigências às universidades em geral, mas assinalava que de uma universidade católica se exigiria ainda mais.

Nesse capítulo, apresentamos as discussões de Dom Helder acerca do ensino superior. As discussões evidenciaram as críticas ao ensino superior e ao acesso restrito à universidade, problema elencado por Dom Helder que se confirma à luz das estatísticas oficiais. Outro ponto abordado é de que, mesmo com as mudanças que ocorreram, após a Reforma Universitária de 1968, que foi inspirada em modelos externos, o acesso ao ensino superior continuou restritivo, não rompendo com a lógica excludente que se caracterizou anteriormente. Ainda nesse contexto, destaca-se a atuação dos movimentos estudantis, que atuaram como forças críticas para reivindicar uma universidade mais democrática. Outro aspecto elencado nos discursos é sobre a missão da universidade, a qual, para Dom Helder, não deveria se restringir à formação técnica, mas sim estar intrinsecamente comprometida com a transformação da sociedade e assumir um papel ativo na promoção da justiça social. Esses debates acerca do ensino superior convergem com as discussões sobre a alfabetização, sendo a conscientização que assume uma função primordial do início ao final do sistema educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta tese foi norteadada pelas discussões acerca da alfabetização e do ensino superior defendidas por Dom Helder em seus discursos promovidos entre 1964 e 1985. Reconstituímos aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder, principalmente aqueles do período da ditadura militar. Esse momento da história do Brasil caracterizou-se por um período ambivalente no que diz respeito aos posicionamentos da igreja, uma vez que, de um lado, havia autoridades eclesiais favoráveis à ditadura e, de outro, uma ala que se posicionava e lutava contra o regime no interior da igreja católica. Dom Helder inseria-se nessa ala progressista e contrária à ditadura e, por meio dele, também podemos compreender um deslocamento de ideários, tanto de sua atuação enquanto bispo no período quanto da própria instituição à qual estava vinculado, no caso, a igreja católica.

A trajetória de Dom Helder é marcada por diferentes períodos e concepções; estudá-lo no recorte de 1934 a 1938, em minha dissertação de mestrado, e, nesta tese, em outro período, permitiu compreendê-lo de forma mais ampla. Então, analisar a trajetória de Dom Helder foi um movimento complexo, pois ocorreram muitas mudanças em seus posicionamentos ao longo dos anos. Tais modificações não refletem apenas Dom Helder, mas toda uma concepção da igreja católica. Isso se concretiza por meio dos documentos eclesiais, que no período dos discursos analisados também defendiam uma preocupação com a justiça social. Há um movimento dialético e duplo, no qual as diretrizes institucionais da igreja moldaram a atuação de Dom Helder, e, ao mesmo tempo, as práticas e os posicionamentos dele contribuíram para redefinir os rumos e discursos da própria instituição.

Nesse viés, podemos afirmar que foi um período de mudança tanto para Dom Helder e outros representantes do clero quanto uma mudança da própria igreja. Esta tese tomou Dom Helder enquanto um intelectual católico, tanto por sua posição ocupada no campo religioso e educacional, quanto também por ser detentor de capital simbólico e de capital cultural. Nesse sentido, ao discursar em diferentes ambientes, mas principalmente em universidades, demonstrava possuir capital simbólico e social, já que frequentemente era convidado para participar de eventos que não necessariamente estavam vinculados à igreja católica. Atuou como um intelectual engajado ao defender tanto os interesses da igreja quanto aqueles que ele considerava mais justo, o que equivale a dizer que um intelectual não se encerra nele

mesmo, pois seus discursos e suas tomadas de posição correspondem à sua trajetória individual e a um “feixe de trajetórias” (Bourdieu, 2015).

É nessa perspectiva que o primeiro capítulo se inseriu na discussão, pois ao reconstituir aspectos da trajetória intelectual de Dom Helder demarcou que seus deslocamentos individuais não ocorreram por acaso, mas resultaram das complexas relações entre sua trajetória individual e “um feixe de trajetórias”, ou ainda, os deslocamentos desse personagem foram tomados como ações individuais no interior de “acontecimentos coletivos” (Bourdieu, 2015), cujas intervenções são expressivas de um certo senso de jogo, de estratégias utilizadas por ele dentro do espaço dos possíveis. Isto é, são deslocamentos que exprimem a relação entre campo (a força da igreja) e *habitus* (a luta ou disputa na igreja), permitindo-nos avançar nas discussões em torno da alfabetização e do ensino superior.

No segundo capítulo, expusemos os debates promovidos por Dom Helder sobre a questão da alfabetização no Brasil. Aqui, o engajamento desse personagem se dá nas discussões referentes à demanda pela ampliação da educação, num país que apresentava índices alarmantes de analfabetismo. Havia uma cruzada nacional e internacional contra a analfabetismo, que ocupava tanto membros da esfera do Estado quanto grupos da sociedade civil. Nesse processo, ganha papel central o Movimento de Educação de Base, aclamado como “célebre e querido MEB” por Dom Helder. O MEB foi proposto como um projeto educativo comprometido com as classes populares, em que se confrontava a uma ideia limitada de alfabetização, atrelada à alfabetização puramente da palavra. A atuação da igreja católica por meio do MEB evidencia novamente o deslocamento institucional em relação aos posicionamentos anteriores, aproximando-se de uma perspectiva de educação como compromisso social de transformação da sociedade. O MEB proclamava a necessidade de ultrapassar a compreensão restrita da alfabetização como mera aquisição da leitura da palavra, orientando-a para a formação crítica de sujeitos capazes de refletir sobre suas condições sociais. Então, os ideários acerca de alfabetização defendidos por Dom Helder coadunavam com as perspectivas do MEB, expressando que o deslocamento de sua trajetória se realizava no processo de deslocamento institucional. Esse movimento era duplo, isto é, tanto ocorriam alterações da igreja católica quanto de Dom Helder, reiterando que uma trajetória individual é compreendida num “feixe de trajetórias” ou na relação com “acontecimentos coletivos”, mas igualmente um “feixe de trajetórias” ou “acontecimentos coletivos” são

compreendidos por meio de ações e estratégias estabelecidas por uma trajetória individual. Nesse ponto reside o papel singular de Dom Helder, que ocupou funções no interior da igreja católica e defendeu seus posicionamentos a partir do capital global acumulado, a ponto de se projetar com autoridade e ser reconhecido como tal ao circular e promover palestras em diversas instituições universitárias ou em outros espaços. Isso se revelava à medida que ele afirmava que não bastava a alfabetização, mas era imprescindível que houvesse alfabetização com conscientização. Essa ideia, afirmada de modo contínuo como elemento fundamental, referia-se à tomada de consciência acerca da posição social ocupada pelos agentes, configurando-se, assim, como um processo de conscientização política. Para que a conscientização se efetivasse, outro fator se tornava crucial, a defesa de uma educação libertadora que consistiria em uma educação capaz de libertar os sujeitos dos sistemas de opressão, rompendo com as amarras de uma ordem social opressora. Tal perspectiva estaria associada ao processo de conscientização, ao reconhecimento das posições que os agentes ocupam no mundo e ao engajamento na luta contra as desigualdades sociais.

A defesa de um profundo projeto educacional não estava reduzida a Dom Helder. Ao contrário, isso integrava um “feixe de trajetórias”, como, por exemplo, Paulo Freire. Na década de 1960, emergiam as ideias de Paulo Freire, simbolizadas na elaboração de um projeto e um método de alfabetização de adultos não limitados à apropriação do sistema alfabético de escrita, mas vinculados a um processo dialógico, crítico e profundamente articulado à realidade dos educandos. A alfabetização, para Paulo Freire, envolvia a leitura crítica do mundo e a tomada de consciência sobre as estruturas sociais. No viés freiriano, a educação seria uma prática emancipadora, formando sujeitos críticos capazes de intervir na realidade social que estavam inseridos. Considerando essa perspectiva, é possível dizermos que os ideários de Dom Helder estavam muito próximos desse viés, pois ele dialogava com Paulo Freire ao formular suas concepções acerca da educação e da alfabetização, como indicam comentadores de que Dom Helder leu a *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire. Portanto, de fato, há ligações entre ambos ao pensarem sobre educação. Para além dessa ligação, importa reafirmar a premissa de Bourdieu de que uma trajetória individual se compreende na relação com um “feixe de trajetórias” ou com os “acontecimentos coletivos”.

Suas intervenções foram igualmente demarcadas no âmbito do ensino superior, no qual a questão da conscientização continuava presente. Especificamente no

terceiro capítulo, vimos que os discursos teceram críticas ao limitado acesso ao ensino superior, restrito a pequenos grupos privilegiados. Tais críticas se confirmavam por meio das estatísticas oficiais, situação utilizada por Dom Helder ao discursar, inclusive em universidades, para dizer que os universitários repensassem e reconhecessem o quanto eram privilegiados por ocupar esse espaço. Ele avançava à pura crítica, pois defendia uma missão da universidade, chamada por ele de “missão fascinante”, representada pela ideia de conscientização. Para ele, a universidade, além de ensinar os conteúdos técnicos, teria a missão de conscientizar os alunos. Essa seria a missão fascinante, a de conscientizar. E conscientizar, nesse sentido, significava despertar a consciência para os problemas reais vividos na sociedade, especialmente aqueles relacionados às desigualdades sociais. Em diversos discursos como paraninfo, ele afirmava que a universidade também deveria estudar os problemas reais da comunidade, sendo necessário que a universidade repensasse a sua responsabilidade social. Com isso, em sua concepção, era imprescindível que a universidade proporcionasse o acesso à cultura, mas, ao mesmo tempo, debatesse a importância de valorizar a cultura popular. Dom Helder considerava a cultura como algo crucial, que fazia parte dos direitos fundamentais das massas, cujo acesso era importante para que existisse um processo de conscientização. Para ele, o desafio de propiciar o acesso à cultura era um dever das universidades.

A missão fascinante atribuída à universidade por Dom Helder era concebida como uma tarefa eminentemente política e social, alicerçada num compromisso estrutural com os problemas concretos da sociedade, especialmente aqueles relacionados à persistência das desigualdades sociais historicamente produzidas e reproduzidas. Além disso, essa missão também estava atrelada à defesa de uma educação libertadora, que implicava a compreensão do processo educativo como prática de conscientização, orientada à desnaturalização das relações de dominação e à superação consciente dos mecanismos que sustentavam o sistema de opressão. Assim, a atuação universitária era entendida como parte indissociável de um projeto mais amplo de transformação social, no qual o conhecimento acadêmico se articulava à responsabilidade ética e política de contribuir para a construção de uma sociedade mais conscientizada perante aos seus problemas.

Ao registrar sobre a missão das universidades católicas, Dom Helder foi certo em afirmar que tudo que se exigia de qualquer universidade, das universidades católicas se exigia ainda mais, no sentido de se exigir ainda mais um compromisso

com a luta contra as desigualdades sociais. Sob essa perspectiva, o compromisso com a justiça social, atribuído às universidades de forma ampla, assumia um caráter particular no contexto de uma universidade católica. Tal especificidade decorre do fato de que essa instituição deveria se orientar por princípios que articulassem formação intelectual e responsabilidade ética, o que a impelia a ir além da mera qualificação técnica. Desse modo, a universidade católica era convocada por Dom Helder a desenvolver práticas educativas que favorecessem a leitura crítica da realidade social, incentivassem o engajamento dos estudantes com as questões coletivas e reconhecessem as desigualdades como elementos centrais do processo formativo. Ao assumir essa postura, reafirmava o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social e com a promoção de valores voltados à dignidade humana.

Dom Helder, ao promover seus discursos em defesa da alfabetização e do ensino superior propagava que os fins da educação estavam ligados à conscientização e à libertação. Para ele, a educação concebida sob uma perspectiva libertadora deveria possibilitar aos sujeitos uma leitura crítica do contexto social em que viviam, favorecendo a compreensão das condições históricas, políticas e econômicas que atravessavam suas experiências individuais. Nesse sentido, a alfabetização não poderia ser entendida apenas como a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, mas como um processo formativo que desenvolvesse a capacidade de refletir, interpretar e intervir na realidade. Ao promover a conscientização desde as etapas iniciais da escolarização, a educação contribuiria para a formação de sujeitos capazes de reconhecer as desigualdades sociais e de atuar de maneira crítica diante delas. Essa mesma missão se estendia ao ensino superior, que, para além da formação técnica e profissional, assumia a responsabilidade de aprofundar processos de conscientização já iniciados nos níveis anteriores de ensino. A universidade enquanto espaço privilegiado de produção e circulação do conhecimento era convocada a estimular o pensamento crítico, o compromisso social e a responsabilidade ética de seus estudantes. Desse modo, tanto a alfabetização quanto o ensino superior se articulavam em torno de um projeto educativo comum, no qual o conhecimento se configurava como instrumento de emancipação e de transformação social, reafirmando a educação como prática comprometida com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais democrática.

Dom Helder integrava os quadros da igreja católica, permitindo dialogar com documentos oficiais e participar dos eventos que reformularam ou adequaram as concepções da educação aos novos contextos. Além disso, participava dos debates da área educacional, seja pelo diálogo direto com educadores, seja por leituras que realizava. Disso se pode reiterar a conexão entre trajetória individual e um “feixe de trajetórias”, ou seja, Dom Helder foi capaz de enxergar o espaço dos possíveis e estabelecer estratégias individuais e coletivas para promover suas intervenções nos debates relativos à alfabetização e ao ensino superior, além de demarcar um posicionamento particular em relação aos fins da educação.

Sustentou-se, nesta tese, que Dom Helder Câmara concebeu a educação como prática histórica e política de libertação, entendendo a alfabetização e a universidade como espaços privilegiados de conscientização e enfrentamento das desigualdades sociais, em contexto marcado por intensas disputas no interior da igreja e da sociedade brasileira. Argumentou-se que as lutas de Dom Helder Câmara devem ser compreendidas como um meio de resposta à estrutura repressiva que o Brasil perpassava nesse período histórico, como também representam as disputas internas da igreja católica. Considera-se que os discursos de Dom Helder também representam o projeto institucional da igreja, assim como a posição de Dom Helder perante ao campo religioso. Assim, os discursos de Dom Helder evidenciam um jogo de disputas dentro da igreja católica, em que seus vieses no período também foram reformulados.

Para além de uma análise recortada ao período de 1964 e 1985, esta tese reconhece que as lutas de Dom Helder Câmara, inscritas num contexto histórico marcado por disputas políticas, sociais e religiosas, permanecem atuais. As transformações no campo religioso brasileiro recolocam em debate o papel social da igreja e o sentido da educação como prática de conscientização e justiça social. Nessa perspectiva, ganha centralidade a defesa de uma universidade crítica, comprometida com a formação de sujeitos capazes de problematizar a realidade, produzir conhecimento socialmente referenciado e atuar na transformação das desigualdades, ainda que a universidade permaneça aquém desse ideal em muitos contextos. Trata-se de compreender a universidade não apenas como espaço de reprodução de saberes, mas como locus de resistência, reflexão e intervenção social.

Desse modo, reafirma-se que as lutas analisadas nesta tese não se encerram no passado, mas continuam a provocar novas interpretações e a demandar que outras

histórias ainda sejam investigadas e narradas, evidenciando também os avanços conquistados, ainda que parciais e tensionados, no campo dos direitos sociais, da educação e da ampliação de vozes historicamente silenciadas.

Por fim, a concepção de educação defendida por Dom Helder Câmara e debatida ao longo desta tese contribui para problematizar abordagens contemporâneas que tendem a esvaziar o caráter social e político do ato educativo. A compreensão da alfabetização como um processo de leitura do mundo, e não apenas de decodificação de palavras, permanece como uma discussão relevante e imprescindível no contexto educacional contemporâneo. Do mesmo modo, as reflexões desenvolvidas acerca do papel da universidade ecoam nos debates atuais, especialmente no que se refere ao seu compromisso com a formação crítica e com a transformação da realidade social.

Nesse sentido, enquanto autora, considero que esses debates permanecem essenciais na atualidade e compartilho da compreensão defendida por Dom Helder Câmara de que, em seu contexto histórico, a conscientização das massas se colocava como urgente e necessária, permanecendo, no presente, como um desafio central, ainda que sob outras configurações. Ao aprofundar essa análise, destaco que, no período investigado, o acesso à universidade era frequentemente compreendido como um privilégio, associado a uma condição de distinção social e, em muitos casos, entendido como um luxo. Na atualidade, embora se observe uma ampliação significativa desse acesso, impulsionada por políticas públicas e por lutas sociais, a universidade ainda se encontra aquém de um projeto plenamente democrático e inclusivo, revelando limites no que diz respeito à permanência, à equidade e à efetiva democratização do conhecimento.

Desse modo, estudar Dom Helder não significa apenas revisitar o passado, mas interrogar criticamente o presente e seus projetos de educação e de sociedade, reconhecendo avanços importantes, mas também a necessidade de contínuo aprofundamento das lutas por uma educação socialmente referenciada e transformadora. Além disso, analisar Dom Helder e sua concepção de universidade nos convida a refletir sobre o papel social da universidade na contemporaneidade, reafirmando sua responsabilidade na produção de conhecimento comprometido com a justiça social e na formação de sujeitos críticos e atuantes, assim como amplia a conceituação de alfabetização, compreendida para além da dimensão técnica, como prática social, política e emancipatória. Nesse movimento, essa tese evidencia o elo

de ligação entre a alfabetização e a universidade, uma vez que ambas se constituem como peças fundamentais para um processo mais amplo de conscientização social, articulando formação, leitura crítica do mundo e intervenção na realidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. R. P. **Ensino superior no Brasil: entre o Estado e o mercado**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALVES, K. L. **Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do MEB em Pernambuco**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ANDRADE FILHO, J. B. **Padres lazaristas no Ceará e a formação educacional confessional: seminários e colégios (1864 e 1914)**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.
- ARAÚJO, E. M. **Dom Helder Câmara: Profeta-Peregrino da justiça e da paz. Pensamento teológico e antropológico**. Aparecida: Ideias & Letras, 2012.
- BERTONHA, J.F. **Sobre a direita: estudos sobre o fascismo, nazismo e o integralismo**. Maringá: Eduem, 2008.
- BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasilense, 1985.
- BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Unesp, 1997.
- BONILLA, F. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 45–73, out./dez. 1962.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2022.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Le capital social: Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 31, n. 1, p. 2-3, 1980.
- BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 65-69.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004b.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, R. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAGA, L. R. B. de A. **A juventude universitária católica e a ditadura civil-militar brasileira**: dos ventos de abertura aos atos de fechamento (1964-1968). 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação**: Ano de 1966. Serviço de estatística e estudos sociais, Série “Educação” nº 028. Rio de Janeiro: IBGE, 1966. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1966/educacao_1966mc2_aeb_028.pdf. Acesso em: 08 out de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Grupos de idade – Censos Demográficos**: 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6e3da28dfe74401c5464880d8896197f.pdf. Acesso em: 08 out 2025.

CABRAL, R. L. G.; DE MORAIS, V. D. Os povos indígenas brasileiros na ditadura militar: tensões sobre desenvolvimento e violação de direitos humanos. **Direito E Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, p. 106-122, 2020.

CABRAL, R. L. G.; Moraes, V. L. D. de. Os povos indígenas brasileiros na ditadura militar: tensões sobre desenvolvimento e violação de direitos humanos. **Direito e Desenvolvimento**, 11(1), 106–122, 2020.

CÂMARA, H. Carta Manuscrita do Padre Helder Câmara. 1934. In: ARGON, M. F. **Catálogo de correspondências entre Alceu Amoroso Lima e Dom Helder Câmara** (1920-1980). Petrópolis: Editora Reflexão, 2016.

CÂMARA, H. **Correspondência pessoal para Virginia Cortes Lacerda**. 1944.

CAMPOS, N. **A Igreja Católica no Paraná (1924-1973)**: Cavaleiros de uma nova cruzada. Cachoeirinha: Editora Fi, 2025. 392p.

CANCIAN, R. **Igreja Católica e ditadura militar no Brasil**. São Paulo: Claridade, 2011.

CARDONHA, J. **A Igreja Católica nos “Anos de Chumbo”**: Resistência e deslegitimação do Estado Autoritário Brasileiro 1968–1974. 2011. 543 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARNEIRO JUNIOR, R. A. **Amor em tempos de ressentimento**: Alceu Amoroso Lima, política e resistência à ditadura militar de 1964. 224f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASANOVA, P. G. **Democracia en México**. México: ERA, 1965.

CIRANO, M. **Os caminhos de Dom Helder**: perseguições e censura (1964-1980). Recife: Guarapes, 1983.

COMBLIN, J. **Dom Helder e o novo modelo episcopal no Vaticano II**. In: POTRICK, M. B. et all. Dom Helder, pastor e profeta. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983, p. 23-42.

CONDINI, M. A pedagogia da esperança em Dom Helder Camara. **REPAE – Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia**, v. 2, n. 1, p. 147-164, 2016.

CONDINI, M. **Educar para a liberdade**: a construção da educação libertadora de dom Helder Camara à luz da pedagogia freireana. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CONDINI, M. **Fundamentos para uma educação libertadora**: Dom Helder Camara e Paulo Freire. São Paulo: Editora Paulus, 2015.

COSTA FILHO, L. M. **A inserção do Seminário Episcopal de Fortaleza na romanização do Ceará (1864-1912)**. 2004, 145 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2004.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na republica populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 Anos de Educação no Brasil**. São Paulo: Autentica, 2003.

DE AQUINO JÚNIOR, F. Populorum Progressio: um guia da leitura. **Teocomunicação**, v. 52, n. 1, p. e42322-e42322, 2022.

DE ARAÚJO BRAGA, L. R. B. **A Juventude Universitária Católica e a ditadura civil-militar brasileira**: dos “ventos de abertura” aos “atos de fechamento” (1964-1968). 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DEBRAY, R. El papel del intelectual en los movimientos de liberación nacional. **Casa de las Américas**, n. 35, p. 83-89, mar./abr. 1966.

DOMEZI, M. C. **O Concílio Vaticano II e os pobres**. São Paulo: Paulus, 2015.

DOSSE, F. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Edusp, 2015.

DULLO, E. Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 85, jun. 2014.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB–Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2023

FILARDI, A. M. B. **A expansão do ensino superior no Brasil**: da reforma de 1968 ao anteparo à internacionalização na década de 1980. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, E. de A. **Dom Helder Câmara**: Igreja e imprensa durante a Ditadura Militar. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUITEM, F. D. L. **Dom Helder Câmara**: o irmão dos pobres. São Paulo: Loyola, 2019.

FURTADO, M. A. **Educação de jovens e adultos, ditadura civil-militar e religião**: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-1971). 2022. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2022.

GADAMER, H. G.. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAWRYSZEWSKI, A. **Agonia de morar**: Urbanização e habitação na cidade do Rio de Janeiro (DF): 1945/50. Rio de Janeiro: EDUEL, 2021.

GONÇALVES, N. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GONZALEZ, J. A. **Cultura, Educação Popular e Transformação Social**: as formulações do MEB e do CPC entre 1961 e 1964. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

HOORNAERT, E. **Helder Câmara**: quando a vida se faz dom. São Paulo: Paulus, 2021.

IANNI, O. **Colonialismo e imperialismo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

KOPANYSHYN, E. **A ação política dos bispos católicos na ditadura militar: os casos de São Carlos e Assis**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIMA JUNIOR, J. F. **Protestantismo e golpe militar de 1964 em Pernambuco: uma análise da cruzada de ação básica cristã**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, A. A. Carta Manuscrita de Alceu Amoroso Lima. 1938. In: ARGON, M. F. **Catálogo de correspondências entre Alceu Amoroso Lima e Dom Helder Câmara (1920-1980)**. Petrópolis: Editora Reflexão, 2016.

LIMA, A. A. Catholicismo e integralismo. **A Ordem**. 1935.

LIMA, R. G. Biblioteca do Seminário da Prainha: um olhar sobre o livro e a leitura no Ceará provincial (1864-1889). **Embornal**, v. 11, n. 22, p. 09-09, 2020.

LIMA, R. G. **Livros para propagar a fé: um estudo das obras raras da Biblioteca do Seminário Episcopal de Fortaleza**. 2022. 328 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

LORIGA, S. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOUREIRO, M. R. Fábrica de líderes: a influência da USP na formação da elite dirigente nacional. **Tempo Social**, Vol. 36, nº 1, Jan-Abr, 2024.

MAINWARING, S. **Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MONTENEGRO, J. A. S. O Contexto histórico da criação da diocese do Ceará. Kairós, **Revista Acadêmica da Prainha**, Ano I – Nº 1-2 Janeiro/Dezembro Fortaleza, 2004.

MORAES, M. A. M. de. **Vamos ao âmago do problema: a atuação de Dom Hélder Pessoa Câmara na defesa de um desenvolvimento integral para os países/regiões pobres do mundo (1964-1970)**. 2021. 430f. Tese (doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORAES, R. R. A. **Organização do Ensino e do Magistério: o alvorecer do século XX no Ceará**. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2009.

MOREIRA, A. S. Democracia e Direitos Humanos no Brasil: as contribuições da Teologia da Libertação. **Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 14, n. 1, p. 207-221, 2016.

NOVAIS, L. E. D.; SILVEIRA, N. D. R. Educação humanizadora: escola na visão cristã católica e a concepção das teorias curriculares críticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1234-1266, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, C. B. de. **A modernização conservadora do ensino superior brasileiro até 1968: gênese e desenvolvimento**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

OLIVEIRA, T; CAMPOS, N. Educação liberal em Jacques Maritain. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 3, p. 245-254, 2018.

PASCHOALETO, M. A. O integralismo e o nazismo em perspectiva: uma análise da Alemanha nazista presente nas páginas do jornal integralista A Offensiva (1934-1938). In: BERTONHA, J. F. **Sombras autoritárias no Brasil: integralismo, fascismo e repressão política**, Maringá: Eduem, 2013.

PASSERON, J. C. BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

PASSOS, J. D. A Construção do Concílio Vaticano II: intuições germinais do Papa João XXIII em vista de um evento renovador. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 14, n. 43, p. 1012–1038

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. **Dom Hélder Câmara entre o poder e a profecia**. São Paulo: Ática, 1997.

PINA NETA, L. **O dom da leitura: Helder Camara e suas bibliotecas**. São Paulo: Paulinas, 2018.

PINA, F. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

PINTO, L. **Sociologia dos Intelectuais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

PITA, C; GOMES, M. A. O. Anísio Teixeira e o embate com os católicos: o debate educacional (1957-1961). **Revista Cocar**, Belém-PA, v. 14, n. 28, p. 304–321, jan./abr. 2020.

PRADO, L. R. M. **Um personagem, um observador, um articulista: a escrita epistolar de Hélder Câmara sobre o Concílio Vaticano II**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PRAXEDES, W. **Dom Hélder Câmara e a educação popular no Brasil**. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMPON, I. A. **O caminho espiritual de Dom Helder Câmara**. São Paulo: Paulinas, 2013.

RIBEIRO, R. M. da C. **Responsabilidade social universitária e a formação cidadã**. 2013. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROCHA, Z. **Helder, o Dom: uma vida que marcou os rumos da Igreja no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, Z.; LUZ, L. C. M. **Circulares conciliares**. Recife: CEPE, 2009.

SANTOS, C. M. dos. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, p. 237-257, 1998.

SANTOS, D. P. (Org.). Educação superior e desenvolvimento no Brasil: expansão e contenção (1961-1971). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 123-145, 2018.

SANTOS, M. R. B. dos. Os militares contra padre José Comblin: cristianismo de esquerda e direita no Brasil da ditadura. **Revista Brasileira De História Das Religiões**, 11(32), 103-125, 2018.

SANTOS, M. R. B. **Padre José Comblin e a Ditadura Militar: religião, discurso e práticas cristãs nos anos de chumbo (1968-1972)**. 2014. 181f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SAPIRO, G. **Os escritores e a política na França: do Caso Dreyfus à guerra da Argélia**. Tradução de Nívio de Campos. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2024.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2010.

SAVIANI, D. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista Angelus Novus**, 16(16), 47-60, 2021.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

SCHALLENMÜELLER, C. J. **Tradição e profecia: o pensamento político da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e seu contexto social e intelectual (1952-1964)**. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SEIDL, E. Uma elite pouco (re) conhecida: o episcopado brasileiro. **Tempo Social**, v. 29, n. 3, p. 35-60, 2017.

SILVA, F. T. **O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB)**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SKALINSKI JUNIOR, O. **Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928 – 1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular**. Curitiba: CRV, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2003.

SOARES, S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SOUZA, A. F. **Desenvolvimento, democracia e justiça social no pensamento de Dom Helder Camara (1931-1985)**. 2015. 663f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SURIANI L. R. A Igreja Católica e a sua atuação política no Brasil: a oposição frente ao governo ditatorial militar ocorrido entre os anos de 1960 e 1980. **FDC**. 2019, 5, 159-168.

TAVARES, E. S. BEOZZO, J. O. Pacto das Catacumbas: por uma Igreja servidora e pobre. **Revista de Cultura Teológica**, n. 87, p. 347-349, 2016.

TAVARES, S. M. N. **As universidades confessionais brasileiras e as reformas da educação superior da década de 1990**. 2012. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31.

TELES, A. S. **História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea**. 2021 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituição de Ensino: Centro Universitário De Brasília, Brasília, 2021.

VALÉRIO, M. E. **O continente pobre e católico**. 2012. 337f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

APÊNDICE A – FONTES

Capítulo 1

CÂMARA, H. **Mensagem de D. Helder Câmara na tomada de posse como arcebispo de Olinda e Recife.** 1964a.

CÂMARA, H. **Discurso de paraninfo da escola de agronomia da universidade rural.** 1964b.

CÂMARA, H. **O que o Concílio não pode dizer.** 1965a.

CÂMARA, H. **Boas vindas em nome do nordeste.** 1966a.

CÂMARA, H. **Presença da Igreja no Desenvolvimento da América Latina.** Buenos Aires, outubro, 1966d.

CÂMARA, H. **Imposições da solidariedade universal.** 1967a.

CÂMARA, H. **Educação para o desenvolvimento.** 1967b.

CÂMARA, H. **Balanço de um pastoreio.** 1967c.

CÂMARA, H. **Encíclica a responder com atos.** 1967d.

CÂMARA, H. **O diálogo entre universidades.** 1967e.

CÂMARA, H. **Derrubada de mitos.** Junho, 1967c.

CÂMARA, H. **Conversa clara faz bons amigos.** 1968a.

CÂMARA, H. **Os Direitos humanos e a libertação do homem nas Américas.** Nova Iorque, janeiro, 1969a.

CÂMARA, H. **Pacto político e militar ou pacto de justiça e amor?** Bélgica, 1970.

CÂMARA, H. **A propósito das acusações do governador Sodre.** 1971a.

CÂMARA, H. **Quem me financia as viagens.** 1971b.

CÂMARA, H. **É a tua vez, é a tua hora, América Latina!** Venezuela, 1971c.

CÂMARA, H. **Renovação e engajamento.** 1979.

CÂMARA, H. **O padre na Igreja de hoje na América Latina.** Testemunho na cerimônia pelo Seminário do Panamá. 1980b.

CÂMARA, H. **A verdade vos libertará.** 1982a.

CÂMARA, H. **Uma vida, um combate.** 1983c.

Capítulo 2

CÂMARA, H. **Mensagem de D. Helder Câmara na tomada de posse como arcebispo de Olinda e Recife.** 1964a.

CÂMARA, H. **Inauguração que vale um símbolo.** Recife, Pernambuco, maio, 1965b.

- CÂMARA, H. **Vamos ao amago do problema.** 1965c.
- CÂMARA, H. **Problemática no desenvolvimento do nordeste.** Recife. Dezembro, 1966b.
- CÂMARA, H. **Presença da Igreja no Desenvolvimento da América Latina.** Buenos Aires, outubro, 1966c.
- CÂMARA, H. **Técnica e humanismo.** 1966d.
- CÂMARA, H. **Encíclica a responder com atos.** Sergipe. 1967d.
- CÂMARA, H. **Dimensões espirituais mais amplas.** Dezembro, 1967f.
- CÂMARA, H. **Nossas responsabilidades em face da “popularum progressio” e das conclusões de mar del plata.** 1967g.
- CÂMARA, H. **Doença aguda para livrar o Brasil.** 1967h.
- CÂMARA, H. **Educação para mudança.** 1967i.
- CÂMARA, H. **Universidade e cultura popular.** 1967j.
- CÂMARA, H. **Violência única opção? Um bispo brasileiro se interroga.** 1968b.
- CÂMARA, H. **Os Direitos humanos e a libertação do homem nas Américas.** Nova Iorque, janeiro, 1969a.
- CÂMARA, H. **Inserção dos universitários nas mudanças sociais da América Latina.** Abril. 1969b.
- CÂMARA, H. **É a tua vez, América Latina.** 1971c.
- CÂMARA, H. **Homem, queres ser livre?** 1971d.
- CÂMARA, H. **Padres da grande passagem, da grande páscoa.** 1971e.
- CÂMARA, H. **Minorias abraâmicas: chave para a mudança das estruturas sociais.** 1972a.
- CÂMARA, H. **Minorias abraâmicas e mudança pacífica das estruturas.** 1972b.
- CÂMARA, H. **A degradação dos mundos.** Novembro, 1972c.
- CÂMARA, H. **Se queres paz, trabalha pela justiça.** 1972d.
- CÂMARA, H. **Mensagem fraterna aos religiosos e religiosas da América Latina.** 1975.
- CÂMARA, H. **Resposta da Igreja a pobreza e a miséria, especialmente na América Latina.** 1976.
- CÂMARA, H. **Urgência de viver nos nossos grandes textos.** Canadá, fevereiro, 1977.
- CÂMARA, H. **Educação libertadora na América latina.** 1980a.
- CÂMARA, H. **Pedagogia e Humanismo.** 1981a.
- CÂMARA, H. **Abertura fraterna de diálogo.** 1981b.

CÂMARA, H. **A verdade vos libertará.** 1982a.

CÂMARA, H. **O método educativo de D. Bosco:** O sistema preventivo em nossos dias. 1982b.

CÂMARA, H. **Só a verdade nos libertará.** 1983a.

CÂMARA, H. **Senhor fazei de nós artesãos de vossa paz.** 1983b.

CÂMARA, H. **Direitos humanos desafio crescente.** 1984a.

CÂMARA, H. **O que melhor desejar para a nossa querida Curitiba.** 1984b.

CÂMARA, H. **A opção pelos pobres.** 1984c.

CÂMARA, H. **1964 – 1985: Sinais dos tempos, sinais de Deus,** 1985a.

Capítulo 3

CÂMARA, H. **Discurso de encerramento.** Encontro do nordeste. Recife. 1965.

CÂMARA, H. **Palavras de paraninfo aos concluintes do Curso da CEPAL.** Salvador. 1966a.

CÂMARA, H. **A universidade e a integração nacional.** Formatura da escola de filosofia e da escola de serviço social. Campina Grande – Paraíba. 1966b.

CÂMARA, H. **Universidade no após-Vaticano II.** Formatura da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco. 1966c.

CÂMARA, H. **Universidade, cristianismo e marxismo.** Formatura do Curso de Ciências sociais da Faculdade de Filosofia de Caruarú. 1966d.

CÂMARA, H. **Problemática do desenvolvimento no nordeste.** 1966e.

CÂMARA, H. **Universidade e diálogo.** Formatura da Escola de Filosofia da Universidade Federal de Recife. 1966f.

CÂMARA, H. **Universidade e cultura popular.** Formatura da Escola Nacional de Química. Rio de Janeiro. 1967a.

CÂMARA, H. **Diálogo de universidades.** Formatura da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. 1967b.

CÂMARA, H. **Educação para a mudança.** Universidade de Princeton. 1967c.

CÂMARA, H. **Tríplice desafio ao Brasil em desenvolvimento.** 1967d. Universidade Federal de Goiânia.

CÂMARA, H. **Educação para o desenvolvimento.** 1967e. Painel promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos da realidade brasileira – Câmara de deputados, Brasília.

CÂMARA, H. **A universidade e a igreja: parceiros em humanização?** 1967f. Cornell University.

CÂMARA, H. **Dimensões espirituais sempre mais amplas**. Formatura da Faculdade de Filosofia, Ciências Letras e Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 1967g.

CÂMARA, H. **Doença aguda de que livrar o Brasil**. 1967h. Formatura da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

CÂMARA, H. **A Universidade e as revoluções de desenvolvimento necessárias à América Latina**. Universidade Católica do Chile. 1969a.

CÂMARA, H. **Inserção dos Universitários nas transformações sociais da América Latina**. Universidade Católica de Santiago Chile. 1969b.

CÂMARA, H. **Gandhi, onde está sua vitória?** 1970a.

CÂMARA, H. **Três pedidos a seus colegas e irmãos, os teólogos**. Universidade de Louvain. Bélgica. 1970b. (recebimento de honoris causa em teologia).

CÂMARA, H. **Homem, queres ser livre?** Conferência proferida em Friburg – Movimento Internacional de Intelectuais Católicos: MIIC. 1971.

CÂMARA, H. **Escolas superiores de paz**. Universidade de Paris (ao receber honoris causa). 1975.

CÂMARA, H. **Contribuição fraterna às comemorações do bi-centenário**. Universidade de Notre Dame – ao lhe ser conferido o doutorado de honoris causa. 1976a.

CÂMARA, H. **Mensagem à UNICAP no seu jubileu de prata**. Eucaristia comemorativa dos 25 anos da Universidade Católica de Pernambuco. 1976b.

CÂMARA, H. **Mensagem fraterna à escola americana do Rio de Janeiro**. Discurso de paraninfo. 1977a.

CÂMARA, H. **Papel da nova Europa nas relações com os países subdesenvolvidos**. Conferência em Florença, Itália. 1977b.

CÂMARA, H. **Apelos fraternos envolvidos em enorme esperança**. Discurso como paraninfo na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora. 1978.

CÂMARA, H. **Pobreza, riqueza difícil de conquistar**. Dakar, África. 1980.

CÂMARA, H. **Apela fraterno a Universidade da Estrada do Sol**. Universidade Católica do Sagrado Coração de Jesus, 1981.

CÂMARA, H. **Ai do mundo sem sonhos, sem utopias**. Universidade de Yale. 1982c.

CÂMARA, H. **O método educativo de Dom Bosco**. Congresso do Sistema Preventivo. Recife, 1982d.

CÂMARA, H. **Uma nova cátedra, ou até um novo departamento**. Discurso de paraninfo. Centro de Ensino Unificado de Brasília. 1982e.

CÂMARA, H. **Universidade Católica e humanização do homem**. Universidade Católica de Pernambuco. 1983d.

CÂMARA, H. **Marco na caminhada da UNICAP.** Universidade Católica de Pernambuco. 1983e.

CÂMARA, H. **Missão humana da Universidade.** Formatura da Universidade Federal de Alagoas. 1984d.

CÂMARA, H. **Apelo fraterno a universidade.** Universidade Federal de Pernambuco. 1985b.

APÊNDICE B - Teses e dissertações

1 - Dom Helder Câmara

Nº	Natureza	Área do conhecimento	Título	Autor	Ano
1	Dissertação	História comparada	O Diálogo de Dom Helder Câmara com o Marxismo em Recife: 1964-1979'	Renato Torres Anacleto Rosa	2015
2	Dissertação	Sociologia	Amém, Camarada. Religião e Sociedade na Trajetória de Helder Câmara	Daniela Maria C. de Brito	2011
3	Tese	Educação	Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de dom Helder Camara à luz da pedagogia freireana	Martinho Condini	2011
4	Tese	Ciências da comunicação	Dom Helder Câmara: Igreja e Imprensa durante a Ditadura Militar	Emanuel de Andrade Freire	2020
5	Dissertação	Educação	A presença intelectual de Hélder Câmara na Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938)'	Marieli Oliveira Ávila	2020
6	Tese	Teologia	O reino de Deus no pensamento e nas ações de Dom Helder Camara: uma análise teológica	Raquel Cavalcante Cabral	2021
7	Tese	História social	"Vamos ao âmago do problema": A atuação de Dom Hélder Pessoa Câmara na defesa de um desenvolvimento integral para os países/regiões pobres do mundo (1964-1970)	Marcio Andre Martins de Moraes	2021
8	Tese	Ciência política	Desenvolvimento, Democracia e Justiça Social no Pensamento de Dom Helder Câmara (1931-1985)	Adenilson Ferreira de Souza	2015
9	Dissertação	Ciências da religião	A crise da pós-modernidade e o militante católico de direitos humanos no período de	José Roberto Wanderle	2007

			1980 a 2000, no cenário recifense	y de Castro	
10	Dissertação	Educação	Dom Helder Câmara e a Educação Popular no Brasil.	Walter Praxedes	1997
11	Dissertação	Ciências da religião	O anjo poeta: relação entre literatura e misticismo em escritos de Dom Helder Camara	Darci Francisc a da Silva	2008
12	Dissertação	Ciências da religião	Modelo de esperança na Caminhada para a Paz e a Justiça Social	Martinho Condini	2004
13	Dissertação	História	Um personagem, um observador, um articulista: a escrita epistolar de Hélder Câmara sobre o Concílio Vaticano II	Luiz Ricardo Prado	2012
14	Tese	Ciências da religião	Ressignificar para manter-se fiel: Dom Helder Camara e o exercício do seu ministério sacerdotal (1955-1965	Lucy da Silva Pina Neta	2019
15	Dissertação	Ciências da religião	Quais fronteiras separam os homens e o que fazer para ultrapassá-las: Dom Helder Camara e a sinfonia dos dois mundo	Cicero Wilians da Silva	2018
16	Dissertação	Ciências da religião	O eclipse do cristianismo profético a utopia cristã de dom Helder Camara à luz da sociologia de Henri Desroche	Rogério Pompon et Rodrigue s	2013
17	Dissertação	História social da cultura regional	Fragmentos de um diário: a correspondência pessoal de Helder Pessoa Camara (1944-1952)	Jordana Gonçalves Leão	2010
18	Dissertação	Ciências da religião	Religião e solidariedade: a fundação da Cáritas Brasileira por Dom Helder Câmara	José Hamilton da Costa	2011
19	Tese	História	Dom Avelar Brandão versus Dom Helder Camara: apontamentos sobre eclesialidade e política no discurso e prática das CEBS em	Edvaldo Vieira de Souza Nunes	2016

			salvador e recife (1964 a 1985)		
20	Dissertação	Educação	Estrategistas do urbano: Educação Popular na construção da Vida Urbana em João Pessoa/PB: A experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara	Luciana Silva do Nascimento	2003
21	Dissertação	Ciência política	Escola pública e moradia: o cotidiano dos moradores da Cruzada São Sebastião do Leblon um conjunto habitacional localizado em um bairro nobre do Rio de Janeiro	Ilza Helena Teles Mascarenhas	2005
22	Dissertação	Antropologia	Cruzada São Sebastião do Leblon: Uma etnografia da moradia e do cotidiano dos habitantes de um conjunto habitacional na Zona Sul do Rio de Janeiro	Soraya Silveira Simões	2008
23	Dissertação	Ciências da religião	A dimensão Política da Missão Pastoral da CNBB: A Participação Política da CNBB na Transformação da Sociedade	Marlson Assis de Araújo	2004

2 - Igreja e Ditadura Militar

Nº	Natureza	Área do conhecimento	Título	Autor	Ano
1	Tese	História	Padre José Comblin e a Ditadura Militar: religião, discurso e práticas cristãs nos anos de chumbo (1968-1972)	Marcos Roberto Brito dos Santos	2014
2	Tese	História	Por um novo jeito de ser igreja: a trajetória do Padre José Comblin na América Latina em tempos de	Adauto Guedes Neto	2021

			ditaduras (1964-1985)'		
3	Dissertação	História	A serviço da vida: a influência da Igreja Católica na formação do Movimento Nacional de Defesa dos Direitos Humanos (1982-1986)	Juliana Pinto Carvalho	2007
4	Tese	História	Amor em tempos de ressentimento: Alceu Amoroso Lima, política e resistência à ditadura militar de 1964	Renato Augusto Carneiro Junior	2011
5	Tese	Ciências sociais	A Igreja Católica nos "Anos de Chumbo": resistência e deslegitimação do Estado autoritário brasileiro 1968-1974.	Jose Cardonha	2011
6	Tese	História Social	Entre a cruz e a espada: relações diploma entre a ditadura militar brasileira e o vaticano (1964-1977)	Sergio Henrique da Costa Rodrigues	2006
7	Dissertação	História Social	Transformações do catolicismo brasileiro pós concílio vaticano II: uma análise da ação pastoral do Padre Alberto Antoniazzi	Massimo Bonato	2009
8	Dissertação	História	O Regime Militar no discurso-memória da Igreja Católica na região metropolitana de São Paulo (1964-1985)	Fabio Lanza	2001

9	Tese	Sociologia	Modernidade e catolicismo: o episcopado de Dom José Medeiros Delgado no Ceará (1963-1973)	Marcio de Souza Porto	2014
10	Tese	História	Catolicismo popular na revista eclesiástica brasileira (1963-1980)	Solange Ramos de Andrade David	2000
11	Dissertação	Ciência política	A ação política dos bispos católicos na ditadura militar: os casos de São Carlos e Assis	Emanuele Kopanysh yn	2015

ANEXO A - DISCURSOS DIGITALIZADOS



ENCONTRO DO NORDESTE
1, 2, 3, JULHO, 1965
RECIFE

Discurso de encerramento

~~Intencar de~~ ~~palavras~~
Ao encerrar-se o Encontro do Nordeste, ~~há~~ ~~se~~ ~~verão~~
que tudo ocorreu tão bem, que nos ~~temos~~ ~~de~~ ~~distar~~
~~contra~~ temos que temperar a alegria ~~para~~ ~~em~~ ~~por~~
do que vimos e ouvimos aqui, com a con-
gen de um senso de consciência coletiva, que
nos ponha a todos em face de ~~responsabiliza-~~
~~com indenização~~
das histórias que, um dia, ~~nos serão cobradas~~.
Quanto mais ~~duas~~ ~~não~~ ~~as~~ ~~verdades~~ ~~a~~ ~~dizer~~,
tanto mais ~~o~~ ~~é~~ ~~preciso~~ ~~que~~ ~~a~~ ~~sinta~~
que só a amizade ~~possa~~ ~~as~~ ~~ditar~~
Ao trazer uma palavra a cada entidade ou
grupo aqui presente, move-me apenas
o amor a Deus e aos homens. Não há
a mais leve sombra de pretensão magis-
terial. Não há o mais leve intuito de
fêrre.

ENCONTRO DO NORDESTE

1, 2 e 3 de Julho de 1965

Recife - Pernambuco

DISCURSO DE ENCERRAMENTO

+ Helder Camara
Arcebispo de Olinda e Recife

Intenção destas palavras

Ao encerrar-se o Encontro do Nordeste, temos que temperar a alegria em face do que vimos e ouvimos aqui, com a coragem de uma rápida revisão de vida, que nos ponha a todos em face de responsabilidades históricas que, um dia, nos serão cobradas, com inclemência.

Já se disse que é preciso conquistar pelo amor o direito difícil de dar. Igualmente, é preciso conquistar pelo amor o direito difícil de dizer verdades.

Ao trazer uma palavra a cada entidade ou grupo aqui presente, move-me apenas o amor a Deus e aos homens. Não há a mais leve sombra de pretensão magisterial. Não há o mais leve intuito de ferir.

Facilmente, nos enganamos a nós mesmos

Foi para todos nós um contentamento ser convocados para este Encontro por uma Federação das Indústrias e por duas Universidades. E o Encontro, dificilmente, poderia ser mais objetivo, mais técnico e mais seguro, além de demonstrar que já existe, no Nordeste, um bom início de mentalidade desenvolvimentista.

Mas aí de nós, criaturas humanas, que tão facilmente nos enganamos a nós mesmos. Quase que já é hora de um Cervantes rir de nossa mania de reuniões.

Palavra fraterna aos Empreendedores

Amigos Empreendedores, o grave começará quando o Encontro terminar. O grave são os 100 bilhões que o art. 18 já assegura ao Nordeste em 1966. Em última análise, serão - só por esta via - 300 bilhões, dado que aos 100 de que abre mão, condicionalmente, o Governo Federal, se somarão mais 100 que o Banco do Nordeste assegurará, caso surja mesmo a contrapartida de 100 bilhões. É hora, sem dúvida, de reexaminar a viabilidade plena da quota da contrapartida. Mas o que parece evidente é que 1966 já põe em cheque a capacidade emprezarial.

Não vamos permitir que, por inépcia nossa, voltem os 100 bilhões. Quem sabe, um bom caminho, entre outros, para evitar este fracasso, será abrir mão de economias fechadas, de clans, para integrar o maior número possível de participantes no processo de desenvolvimento.

Universidade e cultura popular

medida

9

Formatura da Escola Nacional de Química
(Rio de Janeiro, Brasil), no dia 9.1.1967.
Discurso do Braninjo + Helder Câmara,
Arcebispo de Olinda e Recife

I) Certo de ser entendido

Cada vez que participo de festas de conclusão de curso, sobretudo de Escolas Superiores, vem-me à lembrança que João XXIII, entre os direitos fundamentais do homem, não vacilou em inscrever o direito à cultura.

Em que consiste esta cultura, que sendo direito universal e inalienável de todos, a ser assegurado por todas as grandes forças sociais e de modo particularíssimo, imposta em dever para a Universidade? Estará a Universidade para criar condições favoráveis para que seus próprios alunos se beneficiem da cultura? Ou ao entregar-lhes diplomas, como fez nesta noite, pode estar tranquila de ~~por~~ haver feito, de sua parte, quanto lhe cabia, para que, além de técnicos em química, vos tenhamos iniciado na cultura?

Formatura:
Escola Nacional de (1)
Química
Rio de Janeiro. 1967

UNIVERSIDADE E CULTURA POPULAR

09.01.67

I) Certeza de ser entendido

Cada vez que participo de festas de conclusões de cursos, sobretudo de Escolas Superiores, vem-me à lembrança que João XXIII, entre os direitos fundamentais do homem, não vacilou em inscrever o direito à cultura.

Em que consiste esta cultura que, sendo direito universal e inalienável de todas as criaturas humanas, importa em dever a ser assumido por todas as grandes forças sociais e, de modo particularíssimo, importa em dever a ser assumido pela Universidade? Estará a Universidade criando condições favoráveis para que seus

próprios alunos, ao invés de objetos de manipulação se constituam em sujeitos capazes de escolha consciente e interpretação de valores? Que pride e deve pagar a Universidade, que nos caberá a todos pagar para que a participação ativa na vida cultural não seja privilégio de pequenos grupos fechados, mas se estenda, um dia, a todos, sem limites, sem barreiras, sem exclusão de espécie alguma?

Tenho certeza de que não vos sentireis roubados se, ao invés de parar em vós, de pensar apenas na vossa ventura, aproveitar vossa grande noite para uma reflexão quanto à dívida em que todos nos achamos no tocante ao direito de cultura que, longe de ser monopólio de poucos, é direito de todos. Não adianta alegar que iremos debater fantasias, utopias... Já será um belo avanço firmar a convicção de que negar cultura é vergonhoso e triste como negar pão. E ninguém se iluda: os Países subdesenvolvidos, quando, em termos de justiça, exigem desenvolvimento, não param na necessidade de ter alimento, vestimenta, habitação, transporte, defesa de saúde... As Massas começam a ter fome e sede de cultura.

II) Cultura que é direito fundamental

1. Como tentar defini-la

Cultura ~~é~~ inteligência que se abre e se torna apta a saber sempre mais e, sobretudo, a compreender sempre melhor. Cabe-nos, então, mobilizar todos os ~~exatidão sinfônica~~ para que a inteligência desperte e se abra; para que a curiosidade se acenda, se aguce, se aprofunde e se alargue; para que a compreensão se aprimore.

Cultura supõe que o homem se compreenda, compreenda o seu tempo e o Mundo. Que o homem a si mesmo se compreenda, não há de ser tarefa tão impossível; que o homem de hoje entenda os tempos apaixonantes em que vivemos e não entenda o Mundo neste 1º dia da Criação, seria lastimável.

Assumi o Comando da Cavalaria Humana

Mensagem proferida por + Helmi Camara, Arcebispo de Olinda e Recife (Brasil)
por ocasião da II. Sessão Especial da ONU pelo Desarmamento (N. York, U.S.A.,
25.6.1982)

1. Sabeis como Ninguém, Espírito de Deus:

— como o Criador levou longe a audácia e a humildade, ao par-
tir para criar fora de Si mesmo... A Criação fora d'Ele seria
necessariamente imperfeita, finita, limitada... e o Infinitamente Sa-
bio, e o Infinitamente Poderoso aceitaram criar o Universo, que a
nós parece estonteante de grandeza e de beleza, mas que não
está à altura da perfeição Suprema...

Sabeis como Ninguém, Espírito de Deus
que a audácia e a humildade do Criador atingiram o máximo,
quando Ele quis uma de suas Criações — a Criação Humana —
criada à própria imagem e semelhança, encarregando-a de dominar
a Natureza e completar a Criação. O Homem pode proclamar - se
co-criador...

Sabeis como Ninguém, Espírito de Deus
que no correr dos milénios de vida humana, o Homem, na li-
nha da inteligência sempre demonstrou ser, de facto, um co-criador:
mas que, na linha do egoísmo, e de um primarismo, que
está chegando a extremos impossíveis de ultrapassar...

Sabeis como Ninguém, Espírito de Deus
que o Egoísmo humano está atingindo limites, que nos levam às
vésperas da total auto-destruição da vida humana:
— sendo capaz de acabar com a pobreza na Terra, o Homem des-
ta mais de 2/3 da Humanidade em condição sub-humana
de miséria e de fome;

— em lugar de ver na Terra a Mãe generosa e boa, o Homem
dilapida, abundantemente, suas matérias-primas; polui as águas
e o ar, em marcha para tornar a Terra irrespirável;

— o Homem parece não ter olhos para descobrir na Miséria,
a Violência - Mãe de todas as ^{Violências}... Em lugar de ir
à verdadeira ^{profunda} causa da ^{Violência} ^{é vencer}, ~~caí na espiral da Violência...~~
~~a grande causa~~ ~~superficial~~

— o Homem, em lugar de temer a explosão do egoísmo, parte,
ingloriamente, para a destruição da vida, ao sentir - se
incapaz de enfrentar e superar o que chama de explosão de-
mográfica...

Magoskan "Artisans de Paix"
 Universidade de Ottawa (Canada)
 De 22 a 26. 11. 1982

Informações sobre os Discursos preparados
 e os "feitos"
 em qualidade de Presidente de hon-
 ra do Magoskan

Preparar o Discurso de Abertura

Cfr. o original à mão
 e a cópia datilografada

Fiz o Discurso de que junto cópia à mão (o ori-
 ginal) Não foi datilografado, mas foi gra-
 vado

Fiz o Discurso de Encerramento do Magoskan ✓
 "Sente la Vente nous liberera"

Ter-me-a facilimo
 traduzi-los em português

4. Tentamos olhar de cima o que clama por mudanças urgentes e radicais (3)

A) Condição econômica Quem não sabe que tanto o Estado como a União Europeia têm mais de 40 vezes o necessário para liquidar a vida em nossa floresta em suas áreas de áreas modernas, químicas e biológicas? Quem não sabe que já se ultrapassou o ponto de não retorno de um bilhão de dólares na fabricação de armas nucleares, e que temos impossível qualquer tentativa de lidar com a situação? Quem não sabe que, em poucos dias, sabe que é capaz de quem não sabe que as armas nucleares, químicas e biológicas são sempre mais ameaçadoras parecendo a forças que destruíram Hiroshima e Nagasaki em breves segundos, hoje certezas de uma ultrapassagem?

B) Condição da dependência

B) Ingresso na política internacional de comércio Os países não são produtores, produtores exportados pelos países produtores estrangeiros, mas também os produtos importados dos países produtores, produtos importados dos países produtores de matérias-primas, matérias-primas sempre tipicamente em grande escala de produção, e influenciam poderosamente o que acontece, o que acontece de países do Norte são sempre mais ricos, à custa de países em que os montes do Norte do Sul.

C) Sociedade de dependência Os países produtores, através de um conjunto de comércio dependem os outros países

Abaixo Entendemos, mais plenamente, que me permito indicar alguns dos principais itens que clamam por mudanças radicais e urgentes. Por esse motivo devemos agir, pois é um trabalho, um trabalho sério:

A) A condição econômica, a maior lacuna do nosso século

B) Ingresso em uma política internacional de comércio

C) Dependência de matérias-primas, matérias-primas

D) Poluição do ar, do solo, do mar...

E) Explotação econômica, derramamento de sangue, derramamento de sangue

F) Resurgimento do colonialismo

G) Segurança nacional, como Vale a pena e os temas atuais

H) Serviço de inteligência, ciência, tecnologia ou desenvolvimento

I) Programação tecnológica e avanço científico, agrícola, com um, o design

J) As Multinacionais, as autômatas, os temas atuais

ANEXO B – RECADOS MANUSCRITOS

Norma,

Este discurso, ao que parece é manuscrito de um jo datilografado. Mas não tem data nem local.

Que identificação se fa o caso de jo datilografado, apurou-se este em manuscritos no ano correspondente.

Pls.

Título: Fome que esporta.

DATA

17/5/82.

Este discurso foi preparado para ser lido na Sessão Especial das Nações Unidas. O Dom preparou outro discurso, ficando este cancelado.

Para o Encontro, em Roma, dos Amigos
de Raul Follereau

Avia preparado este 1º texto

Fui obrigado a preparar o 2º (datilografado
com tinta vermelha), pois 2 Ordens que
me precederam usaram os meus argumentos e as
minhas ideias.

Surpresa, foi a atribuição do Premio Raul Follereau...