

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Martinho Condini

Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de dom Helder  
Camara à luz da pedagogia freireana

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Martinho Condini

Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de dom Helder  
Camara à luz da pedagogia freireana

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO  
2011

## **Banca Examinadora**

---

Dr. Alípio Márcio Dias Casali  
PUC-SP

---

Dr. Antônio Joaquim Severino  
USP

---

Dr. Edvaldo Manoel de Araújo  
PUC-Campinas (SP)

---

Dr. Ênio José da Costa Brito  
PUC-SP

---

Dr. Yvone Dias Avelino  
PUC-SP

*Aos professores e professoras que acreditam na Educação Libertadora Solidária como um caminho para prática educacional e não perderam a capacidade de se indignar diante das injustiças.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. Alípio Casali, presente e atencioso em todos os momentos dessa longa jornada.

Aos professores do Programa de Educação: Currículo, pelo conhecimento compartilhado em seus cursos.

À Aparecida, secretária do Programa, sempre solícita aos meus pedidos de esclarecimento.

Ao Prof. Dr. José J. Queiroz, pelas sugestões para a construção do projeto.

À Profa. Dra. Yvone Avelino e ao Prof. Dr. Ênio José da Costa Brito, pelas relevantes contribuições na Banca de Qualificação deste trabalho.

Ao amigo Edvaldo Manoel Araújo, pelo empréstimo do valioso material de pesquisa, sem o qual seria impossível a realização desta pesquisa.

Ao amigo Francisco Josivan, pela dedicação na revisão do texto e pelas boas e agradáveis conversas que tivemos durante esses anos.

Ao amigo Claudenir Módolo Alves e à sua esposa, Daniela Christiane Blank, pelo incentivo e apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Celso Napolitano, pela colaboração pela realização deste trabalho.

À minha filha Luiza Bulla Condini, pela compreensão de minha ausência durante esse percurso.

À minha esposa Ilvana Bulla, pelo carinho, dedicação e estímulo nessa longa caminhada, pelo que lhe sou eternamente grato.

A todas as pessoas que estiveram envolvidas com o meu trabalho, direta ou indiretamente, e colaboraram para a sua realização.

À CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

## MINHA PEDAGOGIA

*Não ensines a teu filho  
que as estrelas  
não são do tamanho que parecem ter,  
maiores do que a Terra!  
São lâmpadas  
que os anjos acendem todos os dias  
assim que o Sol começa a escurecer...  
Não digas a teu filho  
que as asas dos anjos  
só existem na imaginação.  
Já vi meu anjo em sonho  
e posso jurar  
que ele tem asas claras  
que até parecem feitas de luz.  
Não enchas a cabeça do teu filho  
ensinando-lhe hipóteses precárias  
que amanhã de nada servirão.  
Povoe de beleza o olhar inocente  
do teu filho.  
Dê-lhe uma provisão de bondade  
que chegue para a marcha da vida.  
Infunda-lhe na alma  
O amor de Deus – e tudo mais por acréscimo ele terá...*

**Dom Helder Camara**

**(1909-1999)**

*“O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.”*

**Paulo Freire**  
(1921-1997)

**Martinho Condini**

**Educar para a liberdade: a construção da educação libertadora de dom Helder  
Camara à luz da pedagogia freireana**

**RESUMO**

Esta pesquisa apresenta dom Helder Camara como educador, por meio de seus trabalhos, pronunciamentos e obras literárias e demonstra como o seu trabalho político educacional frente à Arquidiocese de Olinda e Recife, no período do governo militar (1964-1985), deve ser entendido como um trabalho educacional libertador, segundo os fundamentos críticos da pedagogia freireana. Apontar a relação Helder-Freire é relevante para a educação, pois ambos tiveram uma trajetória na construção de propostas semelhantes em diferentes setores: a construção de uma igreja libertadora e a construção de uma educação libertadora. São caminhos diferenciados com ideais semelhantes. Ambos, em áreas de extrema pobreza, trabalharam com as camadas sociais carentes a fim de que elas adquirissem, por meio de um processo de conscientização política, isto é, a compreensão crítica da realidade, meios para realizar as transformações necessárias às suas vidas. Historicamente, há uma desvalorização e desconsideração com a educação no Brasil. Não há uma educação com qualidade acessível para todos, predomina o interesse pela educação de resultados em detrimento de uma educação de formação integral, que produza conhecimento atrelado à formação e à promoção humanas. Por isso, a apresentação de dom Helder como educador e do seu trabalho político educacional como uma proposta pedagógica *libertadora solidária* corrobora e é corroborada pela pedagogia freireana. O encontro de Helder e Freire demonstra que o pensamento educacional libertador helderiano, pensado à luz da pedagogia freireana, tem significativas contribuições a fazer para o atual currículo brasileiro.

**Palavras-chaves:** Educação libertadora – Educação libertadora solidária – Pedagogia freireana – Currículo.

**Martinho Condini**

**Educating for freedom: the construction of liberating education of dom Helder  
Camara on the basis of the freirean pedagogy**

**ABSTRACT**

This research presents Dom Helder Camara as an educator, through his works, statements, literary works and demonstrates how his political educational work ahead of the archdiocese of Olinda and Recife, along the military government (1964-1985), should be understood as an educational liberation work, according to the critical foundations of the freirean pedagogy. Pointing the relation Helder-Freire is relevant for education, because both took a similar way of had a trajectory on the constructing of similar proposals for a liberating church and a liberating education. Different paths with similar ideals. Both, in areas of extreme poverty, worked with the needy strata of society so that they could achieve, through the process of political awareness, that is, the critical understanding of reality, mechanisms to manage the necessary transformations to their lives. Historically, there has been a devaluation and disregard with education in Brazil. There's no quality education accessible to all, the interest in an education of outcome prevails, to the detriment of a comprehensive training education, which produces knowledge in harness with human training and promotion. Therefore, presenting Dom Helder as an educator and his political educational work corroborates and is corroborated by freirean pedagogy. The encounter between Helder and Freire demonstrates that the educational liberator helderean thought, analysed the basis of the freirean pedagogy, has significant contributions to the current Brazilian curriculum.

**Keywords:** Liberating education – Liberating solidararian education – Freirean pedagogy – Curriculum.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

### CAPÍTULO I

#### DOM HELDER CAMARA DA PRÁTICA À TEORIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA

1. A prática social, educacional e política no Ceará.....	12
2. No Rio de Janeiro, uma trajetória de transformações.....	19
3. A transferência para Recife e o embate com os militares.....	31
4. O trabalho político educacional em Recife.....	56
4.1 <i>Operação Esperança</i> .....	57
4.2 <i>Comunidades Eclesiais de Base</i> , em Recife.....	61

### CAPÍTULO II

#### A EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA DE DOM HELDER E A PEDAGOGIA FREIREANA

1. A educação no Concílio Vaticano II.....	74
2. A educação e a Conferência de Medellín.....	77
3. A educação libertadora helderiana e a pedagogia freireana.....	85

## CAPÍTULO III

### A EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA DE DOM HELDER COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO BRASIL

1. O currículo.....	115
<i>1.1 As concepções tradicionais do currículo.....</i>	<i>118</i>
<i>1.2 As teorias críticas do currículo.....</i>	<i>121</i>
<i>1.3 As teorias pós-críticas do currículo.....</i>	<i>130</i>
2. O currículo na <i>Pedagogia do oprimido</i> .....	136
3. A contribuição de dom Helder para o currículo.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160

### APÊNDICE

## SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ACB – Ação Católica Brasileira
- ACO – Ação Católica Operária
- AI-5 - Ato Institucional nº 5
- AIB – Ação Integralista Brasileira
- AJP – Ação de Justiça e Paz
- CCC – Comando de Caça aos Comunistas
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
- CELAM – Conferência do Episcopado Latino Americano
- CGT – Central Geral dos Trabalhadores
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social
- JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira
- JOC – Juventude Operária Católica
- LSN – Lei de Segurança Nacional
- MEB – Movimento de Educação de Base
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SOCF – Sindicalização Operária Católica Feminina
- SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
- URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## INTRODUÇÃO

Quando jovem, nas conversas de família, me contavam passagens da história de dom Helder, principalmente sobre sua atuação no período da *ditadura militar*, quando foi uma voz importante contra a repressão e a favor do respeito e do cumprimento aos direitos humanos.

Mais tarde, em meados da década de 1980 e final do regime militar, quando vivíamos o processo de redemocratização do Brasil, mais precisamente entre os anos de 1983 e 1984, a figura de dom Helder voltou a ser motivo de minha atenção e do meu interesse. A sociedade brasileira saía às ruas para reivindicar a volta das eleições diretas para presidente da república, que não aconteciam desde 1960. Foi um movimento nacional onde ocorreram vários comícios, denominados campanha das *Diretas Já*. Dom Helder, miúdo, voz firme, gestos largos e meigos, se fazia presente. Empolgado, discursava sobre a importância da democracia e da participação da sociedade nas decisões políticas do país. Sua imagem nos comícios das *Diretas Já* foi marcante para mim. Então comecei a me envolver com leituras sobre a vida e a obra do arcebispo de Olinda e Recife.

Em 1997 iniciei uma pesquisa para a elaboração de um projeto de mestrado sobre dom Helder. Em julho desse mesmo ano o conheci, em sua residência, na Igreja das Fronteiras, em Recife. Foi um momento inesquecível. Apesar das poucas palavras, seu olhar profundo jamais me sairá da lembrança. Entre os anos de 2000/2004 realizei o mestrado no Programa de Ciências da Religião, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Ênio José da Costa Brito, com o título/tema: *Dom Helder Camara: um modelo de esperança na caminhada para paz e justiça social*. Tal dissertação foi publicada em 2008, pela Paulus Editora, com o título: *Dom Helder Camara: um modelo de esperança* (CONDINI, 2009).

Aquele trabalho tem como objetivo mostrar a trajetória do homem e do religioso; as implicações históricas, políticas, sociais e religiosas nas quais esteve envolvido Helder Camara; seus momentos conflitantes com a Igreja e com os militares no período em que

exerceu a função de arcebispo de Olinda e Recife; e também seus sonhos em relação à promoção humana. Uma das conclusões daquele estudo foi a percepção mais clara de o quanto, apesar dos enfrentamentos, ele nunca abdicou de seus ideais. Suas atividades pastorais, políticas e sociais foram marcadas pelo cunho humanista e libertador. O seu caminho foi percorrido, trilhado e construído sob a égide da esperança.

Desde a conclusão do mestrado realizei palestras a estudantes, professores, religiosos e leigos em escolas, faculdades, universidades, sindicatos e igrejas. A finalidade é apresentar o pensamento e a obra de um dos protagonistas mais importantes da história da Igreja Católica na América Latina e no Brasil, no século XX.

Nos últimos vinte e cinco anos atuei na área da educação como professor de História. Realizei a minha pesquisa de mestrado entre os anos de 2000 a 2004. O meu histórico de vida profissional e acadêmica foi o fator gerador da motivação e do interesse para elaborar um projeto de pesquisa de doutoramento na área da educação, mais especificamente no Programa Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste trabalho, pesquiso a vida e a obra de dom Helder como educador e, por intermédio do seu pensamento e dos seus pronunciamentos, mostro que do seu trabalho político educacional surgiu uma educação libertadora solidária, construída à semelhança da pedagogia freireana, como espaço para a realização da libertação e da humanização de homens e mulheres.

A relação Helder-Freire é relevante para uma pesquisa de doutorado em um programa de educação, pois ambos tiveram uma trajetória de propostas semelhantes em diferentes setores: a construção de uma igreja libertadora e a construção de uma educação libertadora. São caminhos diferenciados, mas com ideais semelhantes. Ambos, em áreas de extrema pobreza, trabalharam com as camadas sociais carentes a fim de que elas adquirissem, por meio de um processo de conscientização política, isto é, o entendimento da realidade, mecanismos para gerenciar as transformações necessárias às suas vidas. O encontro de Helder e Freire demonstrará que o pensamento educacional libertador helderiano, à luz da pedagogia freireana, tem significativas contribuições a fazer ao currículo brasileiro do século XXI.

Antes de aprofundar o entendimento de educação libertadora, quero destacar que entendo educação libertadora como um processo de conscientização e ação em que as pessoas tomam conhecimento de sua realidade e, a partir dela, adquirem condições de transformá-la, tornando-se agentes da própria história e precursores da promoção humana. Também considero que a educação libertadora não ocorra apenas nas cadeiras escolares. Ela acontece num âmbito mais amplo, que ultrapassa os limites institucionais escolares, atingindo outras esferas sociais.

O meu interesse é demonstrar como, por hipótese, o trabalho político educacional de dom Helder à frente da Arquidiocese de Olinda e Recife, no período do governo militar (1964-1985), pode ser entendido como um trabalho educacional libertador, segundo os fundamentos críticos da pedagogia freireana. Sua atuação sempre se caracterizou pela participação e pelo diálogo com as comunidades, a fim de que as mesmas adquirissem confiança para transformar e conquistar a liberdade e exercer a sua cidadania.

Em suas obras e conferências, dom Helder enfatizava que a educação era um dos meios de possibilitar a criação de outra sociedade, de um mundo mais justo e humano. Ele se referia ao processo de uma educação libertadora: “E precisamos vitalmente, urgentemente, da coragem de nos unirmos para a educação libertadora. Eis a missão máxima do homem de nossos dias” (CAMARA, 1976, p. 57). O seu questionamento aos setores educacionais era: “a educação que gerou o nosso mundo, liberta ou escraviza?” (Ibidem, p. 55). Tais questionamentos demonstravam que, para dom Helder, as instituições educacionais necessitavam de profundas transformações:

Apesar de todos os pais desejarem o bem máximo dos filhos; apesar da escola pretender ser de vida, pela vida e para a vida; apesar da Igreja pretender apresentar Deus como Pai e levar homens a viverem como irmãos, como explicar, que no balanço geral do esforço educativo, encontramos 20% da humanidade com mais de 80% dos recursos da Terra e, conseqüentemente, mais de 80% da humanidade com menos de 20% dos recursos da Terra? (Ibidem, p. 55-56)

Ele acreditava ser necessário que a sociedade se unisse para realizar uma educação libertadora, pois, por meio dela, o homem se tornaria não só o principal responsável pelo destino da humanidade como também o construtor de sua história. A educação libertadora devia ensinar a importância da humanização, o respeito aos direitos humanos, a justiça, a conscientização política e a igualdade social. Essas propostas apontam para a possibilidade de se construir uma sociedade onde as pessoas se tornem agentes da própria história, condutoras do próprio destino, precursoras do desenvolvimento humano integral.

Diante disso, parto de sua obra e de seus escritos para mostrar como o seu trabalho político educacional colaborou para a construção de uma *educação libertadora solidária* com propostas para a formação de uma sociedade mais preocupada com a valorização e o respeito às diferenças culturais, econômicas, políticas, sociais e religiosas.

Se atentarmos para a história da educação no Brasil, podemos perceber que, desde o período colonial, ela é caracterizada por um processo predominantemente elitista, em que a preocupação primeira sempre foi satisfazer aos interesses daqueles que detinham o poder econômico, independente da educação ser laica, católica, pública ou privada. Poucas vezes se viram, ao longo da história da educação no Brasil, processos educacionais com projetos voltados para a maioria da população e com qualidade, onde a educação oferecida possibilitasse a promoção humana e a formação integral do jovem. Sem entendermos e admitirmos esse processo histórico será difícil construir uma educação libertadora que forme jovens de maneira integral, cidadãos conscientes, para que possamos trilhar o verdadeiro caminho do desenvolvimento.

Isto posto, quero afirmar que o problema central desta pesquisa é a histórica e crônica desvalorização e desconsideração com a educação no Brasil. Ainda hoje não conseguimos construir uma educação de qualidade e acessível a todos os nossos jovens. A preocupação predominante tem sido com uma educação de resultados, em detrimento de uma educação de formação integral, que realize conhecimento, formação e promoção humana. Não estou, com isto, abdicando da importância do conhecimento. Ele é fundamental. Mas acredito que os nossos jovens precisam voltar a perceber o outro, saber que a vida é um processo de construção e que se dá por meio das relações humanas baseadas no diálogo, no respeito, na tolerância, na solidariedade e na fraternidade. A

promoção humana, por meio da educação, se dá quando o propósito educacional valoriza o processo em sua integralidade, sem perder o foco principal, que é a formação humana, o ser humano.

Diante do problema central exposto, tenho alguns objetivos com esta pesquisa que são de relevância histórica e educacional e que compreendem a apresentação de dom Helder como educador e do seu trabalho político educacional como uma proposta pedagógica libertadora solidária, que corrobora e é corroborada pela pedagogia freireana e que contribuirá para a qualidade do atual currículo brasileiro. Entendo que por meio da ampliação da compreensão do pensamento de dom Helder teremos melhor visibilidade sobre a sua contribuição para a área da educação. Para isso, faço algumas indagações preliminares que acredito serem pertinentes para o desenvolvimento do trabalho:

1. Como se deu o trabalho político educacional de Dom Helder e com quais referências pedagógicas? Qual projeto pedagógico libertador ele construiu nos seus pronunciamentos como reflexo do seu trabalho político educacional?
2. Quais influências teóricas estão presentes na sua prática educacional e no seu discurso pedagógico?
3. Quais correlações podem ser estabelecidas entre o pensamento e a prática pedagógica de dom Helder e de Paulo Freire?
4. Quais contribuições a educação libertadora solidária poderá oferecer ao currículo brasileiro em nosso contexto histórico, em que há o predomínio da mentalidade neoliberal da era da globalização?

A partir das indagações expostas, levanto algumas hipóteses, que me permitirão um direcionamento de raciocínio em relação ao processo de construção da educação libertadora solidária de dom Helder.

Uma *primeira hipótese* é que o seu trabalho político educacional se inaugura com o trabalho na *Operação Esperança*<sup>1</sup> e também com a atividade *Encontro dos Irmãos*<sup>2</sup>, que desencadeou o processo de criação das comunidades eclesiais de base em Olinda e Recife.

*Outra hipótese* está relacionada com os seus *pronunciamentos*<sup>3</sup>. Acredito que neles está inserida uma proposta de educação libertadora solidária que teve origem nas práticas do próprio dom Helder.

Registro a minha convicção de que sua proposta de uma *educação libertadora solidária* contribuirá para a qualidade da nossa educação e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do currículo no Brasil.

Contudo, não se pode esquecer de que dom Helder era um religioso e, por isso, a influência da Igreja Católica é uma presença e uma referência em seu pensamento e em suas atitudes. No período em que exerceu a função de arcebispo de Olinda e Recife as principais influências da Igreja sobre dom Helder foram o Concílio Vaticano II (entre 1962 e 1965), a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), realizada em Medellín, Colômbia (em 1968), e a III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Puebla, México (em 1979).

Ressalto que, para testar a hipótese de haver forte convergência entre os trabalhos de Helder e Freire, a obra do educador Paulo Freire foi o principal referencial teórico, em

---

<sup>1</sup> *Operação Esperança* foi um trabalho organizado por dom Helder em julho de 1965, após uma inundação na grande Recife. Ocorreu uma intensa campanha para arrecadação de mantimentos e gêneros de primeira necessidade para as centenas de desabrigados. Após esse acontecimento a *Operação Esperança* transformou-se numa entidade registrada em cartório que tinha como objetivo atender as necessidades básicas da população marginalizada.

<sup>2</sup> O primeiro *Encontro dos Irmãos* foi realizado em 1969. Organizado pela Arquidiocese de Olinda e Recife, sob orientação de dom Helder, este evento aconteceu por treze anos consecutivos. O seu propósito era fazer as comunidades refletirem sobre os temas fundamentais do cristianismo e os relacionarem com temas pertinentes ao cotidiano da sociedade, a fim de encontrar soluções para os problemas das comunidades. Essa prática deu origem às Comunidades Eclesiais de Base em Recife.

<sup>3</sup> Esses pronunciamentos (discursos, palestras e mensagens) foram feitos por dom Helder no período em que foi Arcebispo de Olinda e Recife (1964-1985). Eles aconteceram em cerimônias de formatura, quando era paraninfo; em universidades, ao receber títulos de doutor *Honoris Causa*; e em palestras proferidas no Brasil e no exterior, a convite dos mais variados segmentos da sociedade. No Centro de Documentação Helder Camara, em Recife, encontram-se arquivados quinhentos e sessenta e quatro pronunciamentos de Camara.

Educação, desta pesquisa. A pedagogia freireana foi guia para a compreensão da construção da educação libertadora solidária de dom Helder.

Esta pesquisa está baseada em obras e pronunciamentos de dom Helder. É desse material que retirei os elementos para a discussão de sua política educacional libertadora solidária. Utilizei alguns de seus pronunciamentos e obras do período do regime militar (1964-1985) e pós-regime militar, abaixo relacionados:

- *Mensagem de Dom Helder Camara* – tomada de posse como Arcebispo de Olinda e Recife, em 12 de abril de 1964;
- *Presença da Igreja no desenvolvimento da América Latina. Sugestões fraternas* - em Mar del Plata, outubro de 1966;
- *Educação para a mudança* – Conferência na Princeton University, Princeton, EUA, em 10 de fevereiro de 1967;
- *Educação para o desenvolvimento* – Conferência na Comissão do Palácio da Câmara dos Deputados de Brasília, em 21 de junho de 1967;
- *Revolução dentro da paz* – obra publicada pela editora Sabiá, em 1968, no Rio de Janeiro;
- *A não-violência, força libertadora na América Latina* – Conferência para coordenar e planificar a ação não-violenta na América Latina, em Alajuela, San José, Costa Rica, em 30 de maio de 1971;
- *A Igreja em face das injustiças dos nossos tempos* – Palestra na Commission for International Justice and Peace, of the Episcopal Conference of England and Wales Londres, Inglaterra, em 24 de junho de 1972;
- *Humanizar o homem* – Pronunciamento ao receber, em Frankfurt, Alemanha, o Prêmio Popular da Paz, em 11 de fevereiro de 1974;

- *Libertação, expressão equivocada?* – Alocução dirigida a padres e estudantes de Teologia, em Toronto, Canadá, em 04 de fevereiro de 1975;
- *Conflitos sociopolíticos na América Latina: situação atual e perspectivas de um ângulo pastoral* – Palestra realizada no encontro sobre “Conflito Social na América Latina e Compromisso com Cristo”, Lima, Peru, de 6 a 13 de setembro de 1975;
- *O deserto é fértil* – obra publicada pela editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, em 1976;
- *A palavra que Deus disse, iluminada e completada pela palavra que ele diz hoje e aqui* – Mensagem levada ao 11º Sínodo da Igreja de Cristo, Washington, Estados Unidos, em 1º de julho de 1977;
- *Importância de interpretar bem e viver de verdade a ética cristã* – Participação no painel sobre “Human Ethics”, Woodlands, Texas, Estados Unidos, de 2 a 4 de outubro de 1977;
- *Educação libertadora na América Latina* – 2º Congresso Nacional de Católicos do Paraná, em 2 de outubro de 1980;
- *Pedagogia e humanismo* – Paraninfo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, em 23 de janeiro de 1981;
- *A Igreja e a propriedade* – Contribuição de dom Helder Câmara para o seminário sobre o Solo Urbano, realizado em Recife, em 15 de novembro de 1981;
- *Ai do mundo sem sonho, sem utopia* – Mensagem em cerimônia de Conferência de Título de Doutorado de Honra em Teologia, na Universidade de Yale, New Haven, Connecticut, EUA, em 24 de maio de 1982;
- *Universidade Católica e humanização do homem* – Mensagem ao receber um doutorado de honra, da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, em 22 de março de 1983;

- *Utopias peregrinas* – obra publicada pela editora da UFPE, Recife, em 1993;
- *Indagações sobre uma vida melhor* – obra publicada em francês e traduzida no Brasil por Ênio da Silveira, publicada pela editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, em 1993; e
- *Palavras e reflexões* – obra publicada pela editora da UFPE, Recife, em 1995, com apresentação de Paulo Freire.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No *primeiro capítulo* faço um histórico da trajetória de dom Helder. No decorrer do capítulo destaco a sua participação em atividades sociais e educacionais e o seu ingresso e atuação na Ação Integralista Brasileira no Ceará, sua transferência para o Rio de Janeiro, a partir de 1936, e sua trajetória de vinte e oito anos com atividades religiosas, sociais e políticas na então capital da República.

Do período no Rio de Janeiro, enfoco três fatos: primeiro, a sua participação na organização do XXXVIº Congresso Eucarístico Internacional, realizado na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro do pós-guerra; segundo, o seu trabalho revolucionário e transformador realizado nas favelas do Rio de Janeiro, que lhe fará mudar sua própria postura dentro da Igreja; e, terceiro, sua decisiva participação na criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ainda no primeiro capítulo, enfoco não só a sua transferência para o Recife, no início da ditadura militar, e o seu enfrentamento com os militares durante os vinte e um anos que estiveram no poder, como também o seu trabalho social denominado *Operação Esperança*, que aconteceu nas cidades de Recife e Olinda e, posteriormente, atingiu também a zona canavieira de Pernambuco. Finalizo o capítulo apresentando o processo de criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em Recife e Olinda e a relação das mesmas com a educação libertadora de dom Helder.

O *segundo capítulo* está dividido em três momentos. Primeiramente, analiso alguns documentos do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín relacionados à educação. Nessa análise mostro a nova visão da Igreja sobre a prática educacional. Posteriormente, faço uma comparação das ideias de dom Helder e Paulo Freire e apresento a relação da educação libertadora solidária de dom Helder com a pedagogia freireana.

No *terceiro capítulo* faço um panorama dos pólos teóricos do currículo e apresento as concepções tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas e o currículo na *Pedagogia do oprimido*. Em seguida, apresento como as ideias e o pensamento de dom Helder podem contribuir para o desenvolvimento do currículo no Brasil.

No *Apêndice*, apresento uma cronologia sinótica de dom Helder Camara e Paulo Freire. Aponto as principais passagens da vida desses dois tão importantes protagonistas da história do Brasil no século XX. Essa cronologia nos dá a possibilidade de visualizar como a trajetória de ambos e suas realizações como homens e educadores foram importantes para a construção de uma educação libertadora e como acreditaram que era possível a construção de outro mundo possível, com justiça para todos, e contribuíram com sua realização.

## CAPÍTULO I

### **DOM HELDER CAMARA DA PRÁTICA À TEORIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA**

Neste capítulo faço a contextualização histórica da trajetória de dom Helder, que pode ser apresentada em três momentos distintos: em Fortaleza, no Ceará (1931-1936), a partir de sua ordenação sacerdotal, em sua terra natal; depois, no Rio de Janeiro (1936-1964), onde permaneceu por vinte e oito anos; e, por último, em Recife, Pernambuco (1964-1985), onde foi arcebispo de Olinda e Recife e viveu até o final de sua vida, em 1997.

Nos primeiros anos como religioso, em Fortaleza, Helder destacou-se na participação da fundação da Sindicalização Operária Católica Feminina, na atuação na *Ação Integralista Brasileira (AIB)* e na atuação na Secretaria de Educação do Ceará até a sua transferência para o Rio de Janeiro, que na época era a capital do país. Sobre esse importante momento em sua vida, no Rio de Janeiro, como padre e arcebispo auxiliar, vários aspectos foram relevantes, como a sua saída da Ação Integralista Brasileira, a participação na idealização e criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a atuação na organização do XXXVIº Congresso Eucarístico Internacional, a efetiva participação no processo de criação, organização e atuação na *Cruzada São Sebastião*, no *Banco da Providência* e na *Feira da Providência* e a sua transferência para Recife, Pernambuco.

Após o profícuo período no Rio de Janeiro, Helder foi transferido para Pernambuco, onde foi nomeado arcebispo de Olinda e Recife (1964-1985). Esse período coincide com os vinte e um anos em que o Brasil foi governado pelos militares, em parte,

sob um regime ditatorial. Helder, nesse período, destacou-se como o arauto dos *sem vez e sem voz* e um incansável defensor dos direitos humanos. Primeiramente, me ative à repercussão da sua chegada em Recife e no seu discurso de posse como arcebispo; posteriormente, no seu embate com os governos militares, como também na sua atuação social com as práticas políticas educacionais, a *Operação Esperança* e a criação das *Comunidades Eclesiais de Base* em Recife.

## 1. A prática social, educacional e política no Ceará

A ordenação sacerdotal do seminarista Helder Pessoa Camara ocorreu na Igreja da Prainha, em Fortaleza, no dia 15 de agosto de 1931, com apenas 22 anos e meio de idade; por isso, precisou de uma autorização especial do Vaticano. Padre Helder celebrou sua primeira missa no dia seguinte, na Igreja da Sé, também na capital cearense.

As primeiras atividades de padre Helder aconteceram na organização do movimento Juventude Operária Católica<sup>4</sup> (JOC), como assistente eclesiástico na Liga dos Professores Católicos e de professor de Religião no Liceu no Ceará.

Nesse momento, o Brasil passava pelas turbulências do *Movimento de 1930*, liderado por Getúlio Vargas, que após um golpe assumiu o governo, retirando a oligarquia cafeeira do poder após trinta e seis anos de hegemonia política paulista no comando do governo central do país.

O clima político e ideológico da época, tanto por parte dos representantes da direita como os da esquerda, apontava para a radicalização. As lideranças católicas, naquele

---

<sup>4</sup> A Juventude Operária Católica (JOC) surgiu na Bélgica, em 1925, por iniciativa do padre Joseph Cardijn (1882-1967) e de um grupo de jovens trabalhadores. Seu principal objetivo era responder à situação inaceitável das condições de trabalho e de vida da juventude operária e popular e a distância entre a Igreja e o mundo da classe operária. No Brasil, a JOC foi um movimento religioso ligado à Igreja Católica, que, a partir dos anos de 1940, se tornou um ramo da Ação Católica Brasileira (ACB). A história da JOC no Brasil pode ser dividida em três fases diferenciadas: a fase entre as décadas de 1930 e 1940, caracterizadas por tênues reivindicações sociais; a segunda fase abrange as décadas de 1940 e 1950, quando predominaram as atividades com ideais liberais e humanitários; e a terceira fase foi após o golpe militar de 1964, com a organização de uma proposta mais reformista e revolucionária. Durante o governo militar (1964-1985) representantes da JOC, nas décadas de 1960 e 1970, passaram a ser perseguidos, presos e torturados pelo regime militar.

momento, falavam na defesa da ordem social e do princípio da autoridade como meios de combater o que chamavam de principal inimigo: o comunismo.

O tenente Severino Sombra, grande amigo de padre Helder, católico militante e membro de tradicional família cearense, era um influente defensor das ideias defendidas pela Igreja na época. Era um opositor ao movimento revolucionário liderado por Getúlio Vargas, pois o considerava de caráter liberal e democrático e que levaria a sociedade à prática do individualismo e à degradação dos princípios da autoridade. Ele atribuía a corrupção da sociedade brasileira e o nosso atraso econômico e social à existência de um Estado liberal baseado num poder onde as instituições, o parlamento e os partidos políticos seriam, para ele, desagregadores. No seu entendimento, a democracia e seus partidos políticos promoviam disputas políticas que levavam à desagregação nacional e impediam a solidariedade entre as classes sociais. Para ele, o autoritarismo era o caminho para a sociedade brasileira estabelecer uma relação de harmonia, unidade nacional e a modernização política e econômica.

Com o apoio considerável da elite cearense, Severino Sombra conseguiu fundar um movimento baseado em suas ideias políticas, a fim de construir um novo modelo a ser seguido no país. Em outubro de 1931 foi inaugurada a *Legião Cearense do Trabalho*, com aproximadamente nove mil filiados. A Legião Cearense do Trabalho tinha como prioridade a questão educacional do operariado, a fim de torná-los coesos e para não ficarem vulneráveis à propaganda comunista. A *Legião* era anticapitalista, antiburguesa e anticomunista. Para eles, o Estado tinha a incumbência da integração das classes sociais e da organização da vida política e econômica da nação.

Nesse mesmo período padre Helder organizou a Juventude Operária Católica, que tinha a mesma orientação ideológica da Legião. A JOC era um movimento que tinha a função de organizar escolas e núcleos de diversão em Fortaleza. Padre Helder realizava com crianças carentes de Fortaleza atividades de alfabetização e entretenimento e, de alguma maneira, essas suas práticas desagradavam à elite fortalezense. Percebe-se aqui uma primeira atuação de padre Helder direcionada à educação, com o intuito de possibilitar às camadas populares o acesso à alfabetização, algo que podemos entender como um passo no processo para se alcançar a libertação.

Paralelamente às suas atividades na JOC, padre Helder fundou, em julho de 1933, o movimento *Sindicalização Operária Católica Feminina*. Ele reuniu as diferentes classes de trabalhadoras da capital cearense, como as amas, copeiras, cozinheiras, domésticas, engomadeiras e lavadeiras. O objetivo principal do movimento era possibilitar aos trabalhadores e às trabalhadoras obterem uma formação educacional. Houve resistência da elite fortalezense, que temia possíveis greves reivindicatórias por parte da classe trabalhadora. Mesmo assim, após um ano de sua fundação, o movimento apresentava a criação de vários núcleos na periferia de Fortaleza, onde funcionavam escolas de ler, escrever e contar e aulas de educação estética, ambas sob orientação religiosa e nacionalista.

Outra iniciativa polêmica foi narrada por padre Helder em um texto autobiográfico:

Sombra, Jeová, eu e um jovem, quase criança, então, Ubirajara Índio do Ceará – o queridíssimo Bira –, partimos para a fundação da Legião Cearense do Trabalho, movimento que chegou a arregimentar porção ponderável do operariado cearense e tinha nítidas linhas do corporativismo salazariano. Chegamos a promover uma greve na Light, uma companhia canadense que oferecia condução – os famosos bondes –, luz e energia em Fortaleza. Esgotamos os meios de parlamentação pacífica para combater as injustiças para com os operários. Paramos os bondes. Nosso pensamento era, depois de três dias, se a companhia não cedesse, fazer parar força e luz. Verificamos, depois, que não tínhamos, moralmente, o direito de deixar a cidade sem energia e sem luz. Conclusão: a greve que tinha tudo para ser vitoriosa fracassou. Promovemos outras greves, de resultados sempre duvidosos. “O Sombra, na época, vestia uma blusa clara que era clara imitação, menos na cor, dos blusões de Mussolini”. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 74-75)

Em 1932, Plínio Salgado, em São Paulo, fundou o movimento de inspiração fascista no Brasil, a Ação Integralista Brasileira (AIB). Esse movimento, também denominado *Integralismo*, era caracterizado pela defesa das práticas autoritárias e antiliberais que compunham o pensamento das elites intelectuais brasileiras dos anos de

1930 e recebia intensa influência ideológica dos movimentos fascistas europeus, principalmente do fascismo italiano do líder Benito Mussolini.

Os integralistas pregavam o nacionalismo, a defesa da tradição, da família e os valores militares, além de fazerem intensa oposição ao capitalismo internacional e ao comunismo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Havia por parte dos integralistas um enorme interesse em se aproximar da religião católica; para isso, passaram a entrar em contato com as lideranças estudantis ligadas à Igreja Católica.

Padre Helder, então, é convidado pelo líder católico Alceu Amoroso Lima a compor o movimento da Ação Integralista Brasileira. Num primeiro momento, padre Helder ficou em dúvida em relação à participação no Integralismo, pois não sabia qual era a posição da Igreja em relação ao movimento. Alceu Amoroso Lima defendia a aproximação da doutrina integralista com a doutrina católica, por terem raízes ideológicas semelhantes. Aconselhava os católicos a apoiarem e militarem no Integralismo. Ele acreditava que o autoritarismo e o conservadorismo, defendidos pela Igreja e pelos integralistas, poderiam contribuir na defesa contra a mentalidade burguesa, individual, liberal, laica, o comunismo e o ateísmo.

As opiniões do líder católico e o pensamento de padre Helder eram os mesmos na época: eram antiliberais e antissocialistas, defendiam os princípios da autoridade e da ordem e nutriam simpatia ao Fascismo e ao Integralismo. O que faltava a padre Helder para integrar definitivamente na Ação Católica Brasileira era saber a posição da Igreja sobre o movimento. Um aspecto fundamental para a aproximação entre a Igreja Católica e o Integralismo foi o combate ao comunismo, bandeira de luta de ambas as entidades.

Após sanar suas dúvidas em relação ao Integralismo e receber a autorização do seu arcebispo, padre Helder tornou-se secretário de estudos da Ação Integralista Brasileira no Ceará. Com uma intensa militância, destacou-se como o principal propagandista do Integralismo e fundador de núcleos em várias cidades do interior cearense. Ele organizava comícios de rua, palestras, cursos e publicava vários artigos sobre o Integralismo.

A origem de sua participação no Integralismo pode ser entendida pelo tipo de formação doutrinária e ideológica recebida no seminário em Fortaleza (1923-1931). Havia um forte apelo anticomunista que influenciava diretamente na atuação do clero. Abaixo, Helder Camara relembra uma conferência no seminário:

Certa vez um líder católico, homem muito sincero, foi fazer uma conferência aos seminaristas de Fortaleza querendo transmitir-lhes um horror sagrado contra o comunismo [...] e nos disse, como um dos argumentos, contra o comunismo [...], mas também, o que é que se pode esperar de um regime que tem como símbolos a foice e o martelo; a foice é usada pela morte para ceifar vidas e o martelo é o símbolo da destruição! (apud CASTRO, M., 1978, p. 28)

Padre Helder tinha uma agenda com muitos compromissos: os comícios da Legião Cearense do Trabalho, as conferências e os cursos que ministrava no cargo de secretário de estudos da Ação Integralista Brasileira no Ceará, atividades na chefia da Juventude Operária Católica e na Liga dos Professores Católicos. Mesmo assim, padre Helder passou a escrever em jornais, em defesa das propostas educacionais defendidas pela Igreja e que interessavam diretamente aos católicos. Organizava encontros de professores, congressos estaduais de educação, ministrava palestras e dava cursos de pedagogia, também em outros estados.

Em 15 de outubro de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por um grupo de intelectuais e profissionais do ensino, representantes da chamada *Educação Nova*<sup>5</sup>, que, por meio de Conferências Nacionais de Educação, passaram a defender uma reforma educacional com uma proposta mais democrática e aberta às novas

---

<sup>5</sup> *Escola Nova* foi o nome dado ao movimento de renovação do ensino na Europa e na América, na primeira metade do século XX. *Escola ativa* ou *Escola progressista* foram outros termos utilizados para denominar o movimento. Os primeiros grandes inspiradores da *Escola Nova* foram o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröbel (1782-1852). Nos Estados Unidos da América, foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da *Escola Nova* foram introduzidas por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas. Para os *escolanovistas*, as escolas deveriam deixar de ser menos locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades. Veja-se: Di Giorgi (1986), Pinto (1986) e Leal e Pimentel (2003).

ideias educacionais, além da ampliação da rede de escolas públicas gratuitas, laicas e adaptadas ao processo de urbanização e industrialização em processo.

Em oposição à ABE, em 11 de maio de 1933 foi criada a *Confederação Católica Brasileira de Educação*, que defendia as posições da Igreja no campo educacional, onde as propostas de gratuidade, laicidade e obrigatoriedade para as escolas públicas eram inadmissíveis de serem aceitas.

Várias conferências nacionais de educação ocorreram até a promulgação da *Constituição de 1934* e a cada conferência se acirrava ainda mais o confronto entre católicos e renovadores escolanovistas.

Na década de 1930 foi construído um projeto político-pedagógico que tinha como objetivo estabelecer no país os modelos pedagógicos europeu e norte-americano. O objetivo era construir um projeto de industrialização nacional e a emergência de um “novo país”.

A construção desse grande mito Nação estava acompanhada, evidentemente, entre outros, da construção da idéia da educação formal como alavanca do desenvolvimento. Nesse contexto, católicos de um lado e liberais (escola-novistas) de outro disputavam a hegemonia por um projeto educativo para o país. [...] O que crescia era a dependência econômica, a pobreza e a miséria no campo e na cidade, as taxas alarmantes de analfabetismo. (CASALI, 1998, p. 105-106)

A atuação de padre Helder em defesa dos interesses da Igreja no campo educacional foi de grande destaque no Estado do Ceará. Por isso, começava a tornar-se uma liderança conhecida em outros estados. Defendia com veemência a importância da introdução do ensino religioso nas escolas públicas, alegando que dessa maneira promover-se-iam a paz social e a salvação das almas contra o ateísmo e o comunismo.

Devido ao seu prestígio e à sua influência em meio ao eleitorado nas eleições realizadas no Ceará, em 1934, bem como à sua participação no movimento integralista, à atuação na Igreja e no seu envolvimento com a educação, padre Helder foi convidado pelo

governador eleito, Menezes Pimentel, a ocupar a Diretoria de Instrução Pública, órgão equivalente à atual Secretaria de Educação do Estado, que estava vinculada à Secretaria da Justiça e do Interior.

Padre Helder recusou o convite e foi explicar a dom Manoel, arcebispo de Fortaleza, os motivos da recusa:

– Perdão, dom Manoel, mas é impossível aceitar essa nomeação. Em todos os locais em que estive, disse que não tinha nenhuma ambição, que recusaria qualquer vantagem pessoal depois das eleições. Seria uma humilhação terrível para mim. Não me ordene isso, por favor. Além disso, não sou especialista em educação nem estou preparado para o cargo. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 90)

A resposta de dom Manoel ao padre Helder foi incisiva e direta:

– Meu filho, o governador lhe fez um convite e eu lhe dou a ordem. Ninguém está mais preparado do que você para esse cargo. Você é assistente eclesiástico da Liga dos Professores Católicos, que você mesmo criou, tem dado cursos de pedagogia e psicologia... Participado de congressos de educação. Não há porque discutir. Você deve ser o diretor da Instrução Pública. E se seu bispo quer isso é porque esta é a vontade de Deus. (Ibidem, p. 90)

Como assistente eclesiástico da Liga dos Professores Católicos padre Helder tinha conhecimento dos problemas políticos que existiam na Diretoria de Instrução Pública e que poderiam inviabilizar o seu trabalho. Por isso, fez uma única exigência ao governador para assumir o cargo. Exigiu do governador a garantia de que ele não sofreria interferências políticas em sua gestão e que os professores opositores à sua candidatura e ao seu governo não seriam perseguidos ou transferidos de suas escolas. Em junho de 1935, aos 26 anos, padre Helder tornou-se diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará.

Envolveu-se totalmente em sua nova função e, em poucos meses de sua gestão, padre Helder conseguiu mostrar sua capacidade de trabalho e iniciativa política. No início, procurou saber da real situação de sua Diretoria, a fim de poder realizar as reformas pretendidas. Alguns dias após a sua posse concedeu entrevista ao jornal *O Nordeste*, para denunciar a precariedade da sua repartição, entre elas a falta de material às crianças pobres. Uma de suas primeiras realizações foi instalar um jardim na *Escola Normal Pedro II*, para que as alunas de magistério pudessem estagiar e, ao mesmo tempo, crianças pobres fossem assistidas. Conseguiu do governador a assinatura de um decreto que tornava o ensino religioso facultativo nas escolas públicas: essa era uma das principais reivindicações católicas no âmbito educacional. E, por meio da sua Diretoria, realizou o *Congresso Católico Regional de Educação*.

Uma somatória de fatos pode explicar a saída de padre Helder da função de diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará e a sua mudança para o Rio de Janeiro. Além das dificuldades políticas, devem ser considerados também como motivadores e elementos que influenciaram tais mudanças a morte de sua mãe, com quem tinha uma intensa relação afetiva, e a acusação dos seus opositores a respeito da suposta paixão entre padre Helder e uma companheira da Liga dos Professores Católicos, a professora Letícia Ferreira Lima. As pessoas que conviveram com eles na época desmentem a informação. Após cinco meses no cargo, padre Helder solicita a sua exoneração e a principal causa foram as constantes interferências políticas em sua Diretoria, por parte do seu superior, o secretário do Interior e da Justiça, e a não tomada de atitude do governador, que não cumpriu com o acordo entre ambos.

## **2. No Rio de Janeiro, uma trajetória de transformações**

Após pedir demissão do cargo na *Diretoria da Instrução Pública*, ele foi à procura do paulista Manuel Lourenço Filho<sup>6</sup>, um educador experiente que exerceu a mesma função

---

<sup>6</sup> Manuel Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em Porto Ferreira, no Estado de São Paulo. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, e em seguida foi para o Estado do Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma do ensino público no Estado do Ceará. Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Nessa

que padre Helder no Ceará, no governo de Justiniano de Serpa (1920-1923). No período em que Lourenço Filho esteve no governo cearense tentou realizar uma reforma educacional, por meio do *ideário escolanovista*. Padre Helder o conhecia desde essa época. Voltaram a se encontrar em 1934, no Congresso Católico de Educação no Rio de Janeiro, onde a acirrada disputa entre católicos e escolanovistas abalou a relação entre ambos. Mesmo estando em lados opostos, padre Helder lhe envia um telegrama em 23 de novembro de 1935, onde solicitava uma colocação na capital federal (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 100):

Lourenço Filho  
 Rua Maris Barros 227 Rio  
 Imperativo consciência abandonei diretoria  
 Instrução face arbitrariedade governo  
 Anseio todavia trabalhar educação cuja  
 Causa sinto posso ser útil  
 Horrível presenciar morte meus sonhos  
 Exultaria amigo conseguisse Capanema margem  
 Colaborar instituto ou ministério  
 Solicitaria convite seu possa mostrar mover  
 Arcebispo  
 Responda Guilherme Rocha 808

Helder

Após enviar o telegrama, em 27 de novembro, padre Helder resolveu enviar-lhe uma carta para melhor explicar sobre o seu pedido de demissão, os seus dramas e insegurança diante da situação (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 100-101):

Prezado e ilustre amigo, Dr. Lourenço  
 [...] Deixei o Departamento de Educação por estar o governo fazendo  
 partidarismo faccioso. Sou camisa-verde – no entanto ninguém pode

---

época, idealizou uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro da Educação Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicou, entre outros trabalhos, *Introdução ao estudo da Escola Nova e tendências da educação brasileira*, em 1940.

inculpar-me de haver uma vez sequer lançado mão do meu cargo com intuítos partidários. O mesmo não vem fazendo o governo. Sentindo a força dos integralistas, vem consentindo em arbitrariedades contra meus amigos, arbitrariedades que culminaram no lamentável conflito de Sobral [...] O senhor, que é um idealista, há de compreender o dilaceramento que venho sentindo ao ver que sentir que meus sonhos vão morrer. É horrível, dr. Lourenço. Daí meu desejo de partir. De fugir para longe [...] Na impossibilidade de trabalhar com eficiência aqui, anseio por outro campo onde empregar minha ação [...] Não há razão de temer o meu integralismo. A meu ver, servirei ao sigma, trabalhando, honestamente, pela criação do sistema educacional de que precisa nosso país. Demais, não há tanto comunistas nas repartições?

Sou autodidata, é verdade – mas quantos não o são entre nós?

Sou sacerdote – mas não tenho idéias pequeninas e sinto que serei antes um elo que um traço de desunião [...] Desculpe a franqueza e a liberdade com que lhe falo. Quem sabe se não é a Providência que me aproxima do Senhor? [...] Do amigo e admirador em Jesus Cristo.

Padre Helder

Alguns dias depois, Lourenço Filho enviou um telegrama a padre Helder (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 101):

Padre Helder Camara  
 Rua Guilherme Rocha 808  
 Fortaleza - Ceará  
 Estou trabalhando máximo empenho sua vinda  
 Ministro Educação tem pronta reforma ministério  
 A ser enviada câmara  
 Prometeu considerar caso maior interesse questão  
 Poucos dias abraço  
 Lourenço Filho

Passados mais alguns dias, Lourenço Filho comunica ao padre Helder que conseguiu para ele o cargo de assistente-técnico de educação no departamento que Lourenço chefiava, o Instituto de Educação do Distrito Federal. Após a liberação do seu bispo, dom Manuel, padre Helder deixa Fortaleza, em 7 de janeiro de 1936, e após nove dias a bordo de um navio, chega ao Rio de Janeiro, no dia 16 do mesmo mês.

Sua trajetória no Rio de Janeiro, de 1936 a 1964, foi repleta de acontecimentos significativos para entendermos posteriormente o seu trabalho político educacional. Não vou me ater neste trabalho à sua atuação nos vários cargos, sempre técnicos, que exerceu tanto na Secretaria da Educação como no Ministério da Educação, nos primeiros dez anos no Rio de Janeiro. Apesar de ter exercido funções prioritariamente técnicas, seus cargos foram também políticos, pois, estrategicamente, ele estava representando os interesses da Igreja Católica na área educacional.

Assim que padre Helder chegou ao Rio de Janeiro, foi procurado pelo monsenhor Rosalvo Costa Rego, vigário-geral da arquidiocese, que informou que o cardeal dom Leme não permitia o engajamento político dos padres em partidos políticos. E, por isso, a autorização para ele exercer atividades na área da educação na capital federal dependeria do encerramento de sua militância na Ação Integralista Brasileira. Há tempos padre Helder já pensava e encontrava motivos e desejo de se afastar definitivamente das concepções e práticas fascistas do Integralismo. Então, prontamente, respondeu ao vigário-geral (apud CASTRO, M., 1978, p. 35): “monsenhor, isto não me custa absolutamente. No meu íntimo, há muito tempo já abandonei o integralismo. Já verifiquei o equívoco em que caíra. Não há mais nada. Nada”.

Apesar de sua confirmação de abandono do Integralismo, padre Helder manteve contato com alguns integrantes do movimento, até o golpe do *Estado Novo*<sup>7</sup>, em novembro de 1937, quando Getúlio Vargas decretou o fim da Ação Integralista Brasileira.

A sua participação na Ação Integralista Brasileira sempre foi alvo de crítica de seus opositores e de inúmeros questionamentos de estudiosos do seu pensamento e de sua obra. Após a sua saída do *Integralismo*, ele afirmava que o seminário foi importante na sua formação de sacerdote, mas reconhecia que o seminário não lhe deu uma visão ajustada do seu tempo. E dizia que o *Integralismo*, em sua vida, foi resultado de uma visão errônea que lhe foi transmitida no seminário, fortalecida pela postura conservadora e autoritária da

---

<sup>7</sup> Em novembro de 1937 o presidente Getúlio Vargas, com o apoio de seu grupo político e as Forças Armadas, alegava a existência de uma conspiração organizada pelos comunistas para tomar o poder. Era o imaginário *Plano Cohen*, que instauraria o comunismo no Brasil e destruiria a Igreja e a família brasileira. Diante dessa situação, Getúlio Vargas, que não queria deixar o poder, ordena o fechamento do Congresso, cancela as eleições e dá um golpe político, criando o *Estado Novo* (1937-1945).

Igreja. Sobre a sua formação no seminário e a influência disso em sua primeira compreensão do mundo, Helder Camara afirma (apud CASTRO, M., 2002, p. 58):

Eu saí do seminário com uma convicção clara: o mundo ia dividir-se cada vez mais entre capitalismo e comunismo. Então, a mim me parecia que dos males o menor. E como o comunismo me era apresentado como intrinsecamente mau, sendo materialista, e o capitalismo, que podia ter seus defeitos, ao menos não era tão perigoso assim, optei pelo menos mau. Mas, hoje, quanto mais eu medito no capitalismo – embora não tenha nenhuma ilusão quanto ao que seja a prática do comunismo na Rússia e na China –, mais reconheço que um sistema econômico, qualquer que seja o nome que venha a ter (porque hoje há capitalismos, é importante acentuar o plural), que coloque o lucro como preocupação dominante e às vezes até, pode-se dizer, como preocupação exclusiva, este também é um sistema intrinsecamente materialista, desumano.

Nesse agitado momento político pelo qual passava o país, lideranças católicas brasileiras passaram a demonstrar sua insatisfação e oposição ao Integralismo, dentre elas o advogado e jornalista Alceu Amoroso Lima, o mesmo que no início da década de 1930 apresentou e incentivou padre Helder a ingressar no movimento.

E foi também por intermédio e influência de Alceu Amoroso Lima que padre Helder começou a ter contato com os novos pensamentos do cristianismo-católico, de ideais democrático-liberais, e lhe foram apresentadas as obras do pensador católico francês *Jacques Maritain*<sup>8</sup>.

Alceu Amoroso Lima, que, embora cauteloso, fora um entusiasta simpatizante do integralismo, vivia também um momento de transição rumo a um pensamento cristão católico mais arejado e democrático e, novamente, foi quem mais influenciou a mudança de pensamento de Helder. Já em 1936, Alceu indicou-lhe a leitura do *Humanismo integral*,

---

<sup>8</sup> Jacques Maritain (1882-1973) foi um filósofo francês neotomista e pensador do século XX. Refletia sobre a condição da sociedade moderna, sua cultura, seus ideais, sua condição moral, política e religiosa. Foi o criador da teoria do *humanismo integral*, que consistia em tornar o homem mais humano, levando-o a desenvolver ainda mais as suas virtudes, sua criatividade e racionalidade; e também propunha uma nova vida cristã para o mundo, onde houvesse o predomínio do pluralismo político e da democracia.

ainda no original francês, pois o livro do intelectual católico francês Jacques Maritain só seria lançado no Brasil em 1941, pela Companhia Editora Nacional. Alceu chegou a promover um almoço em homenagem a Maritain, no dia 10 de agosto de 1936, no qual estiveram presentes dezenas de importantes intelectuais brasileiros, entre os quais o romancista José Lins do Rego, o poeta Augusto Frederico Schmidt e o ministro da Educação Gustavo Capanema. (PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 120)

O filósofo Maritain, por meio do *Humanismo integral*, propunha a reconciliação do catolicismo com a democracia liberal; o fim dos regimes totalitários de civis, de militares, de direita ou de esquerda; o predomínio da democracia e o respeito ao pluralismo político e religioso; a tolerância às diferenças e a preservação da liberdade dos indivíduos ou grupos.

Aos poucos, padre Helder incorporou ao seu pensamento as propostas de Maritain, por meio das obras *Humanismo integral* e *Cristianismo e democracia*, que se baseavam num *novo estilo de santidade*. A força, a agressividade e a coação deram lugar à penitência, à simplicidade e à pobreza. Dessa maneira, ele passa a conceber uma *nova ordem social cristã*. Essa nova perspectiva possibilitou a ele a construção de um novo pensamento, que o levou a superar as concepções do catolicismo conservador e do integralismo autoritário.

Desde o final do ano de 1947, padre Helder, que era o vice-assistente do secretariado da *Ação Católica Brasileira (ACB)*<sup>9</sup>, defendia a necessidade dos bispos atuarem de maneira mais organizada e unificada, pois as distâncias dificultavam o diálogo entre eles, as oportunidades de se reunirem com mais frequência para discutirem não só os problemas relacionados à Igreja, mas também os problemas nacionais, e proporem

---

<sup>9</sup> A *Ação Católica Brasileira (ACB)* foi um movimento controlado pela hierarquia da Igreja e fundado pelo cardeal Leme, em junho de 1935. O seu objetivo era formar leigos para colaborar com a missão da Igreja daquela época: *salvar as almas pela cristianização dos indivíduos, da família e da sociedade*. A partir dos anos 1950, a entidade passou a ter grupos específicos de leigos: Juventude Operária Católica (JOC), que já existia, Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC) e a Juventude Independente Católica (JIC). A *Ação Católica Brasileira* volta-se para o apostolado em geral e, em especial, para o apostolado social. (BIRK, 1975). No CEDIC (Central de Documentação e Informação Científica “Prof. Casemiro dos Reis Filho”) pode-se encontrar uma vasta documentação sobre a ACB. Sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o CEDIC vem reunindo, ao longo dos últimos anos, uma vasta e preciosa documentação sobre a *Ação Católica* no Brasil. (DALE, 1985)

alternativas de resolução de tais problemas. Ele achava que essas dificuldades levavam o clero à dispersão e que isso poderia comprometer o futuro da Igreja no Brasil.

Foi diante dessa realidade do episcopado brasileiro e do interesse em possibilitar uma maior interação entre os bispos no território nacional que padre Helder idealizou a criação da CNBB, “a primeira experiência desse tipo no mundo” (BARROS, M., 2011, p. 153). Recebeu o apoio da Secretaria de Estado do papa Pio XII e da maioria dos bispos brasileiros, que também acreditavam ser necessário modernizar a administração da Igreja, unificar o episcopado, a fim de ampliar a influência política e social da Igreja no Brasil, como também engajar o bispado na busca de soluções para os problemas sociais brasileiros.

Em audiência com o subsecretário de Estado do papa Pio XII, monsenhor Giovanni Batista Montini, posteriormente eleito papa Paulo VI (1963-1978), padre Helder justificava a necessidade da fundação da CNBB:

Monsenhor Montini, nós temos, no Brasil, a possibilidade de criar um modelo quase ideal de relacionamento entre Igreja e Estado. O catolicismo entre nós não é o estatuto de religião oficial, mas há um grande respeito mútuo entre Igreja e governo, e trabalhamos em leal colaboração. Uma assembléia episcopal será um instrumento que facilitará enormemente essa colaboração. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 157)

A concordância de Montini foi imediata: “Monsenhor Camara, a idéia de uma Assembléia de Bispos do Brasil me convenceu. Temos de criá-la” (Ibidem, p. 157).

Uma de suas preocupações era a construção de uma base sólida para a futura entidade. Por isso, antes da criação da CNBB, padre Helder realizou inúmeros encontros regionais para que os bispos fossem se conhecendo e estreitando as relações entre si. Havia também o interesse da Igreja em intensificar a sua participação nos programas sociais elaborados pelo governo. Essa ação se deu, principalmente, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que governou o Brasil no quinquênio 1955-1960. Em sua gestão,

*JK*, como era chamado no meio político, elaborou e executou uma política denominada de desenvolvimentista.

Nessa política desenvolvimentista foi criado o *Plano de Metas*, que estabelecia um intenso incentivo ao setor industrial com objetivos a serem alcançados no governo *JK*, principalmente nos setores de energia e transporte, indústrias de base, educação e alimentação. O setor industrial teve um grande avanço, principalmente na indústria de base e na fabricação dos bens de consumo duráveis e não duráveis, provocado pela intensa entrada de investimentos de capital estrangeiro. Esse desenvolvimento concentrou-se na região Sudeste, enquanto as outras regiões continuaram suas atividades econômicas tradicionais. Isso provocou um êxodo do campo para cidade, principalmente do Nordeste para o Sudeste do Brasil, onde se concentraram as indústrias. Os setores da saúde e da educação, no Plano de Metas, não tiveram nenhum avanço de qualidade. E os bens produzidos pela indústria eram acessíveis apenas a uma pequena parcela da população, enquanto a maioria continuava política, econômica e socialmente marginalizada, prova cabal da concentração da riqueza nas mãos de uma minoria.

Apesar de essa política desenvolvimentista provocar desigualdades sociais, ela foi acolhida de maneira positiva pela Igreja, gerando uma relação de respeito e diálogo entre Igreja e governo, com fecunda cooperação em prol do desenvolvimento.

Durante o processo de criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil aconteceu a sagração episcopal de padre Helder, em abril de 1952. Mesmo depois que se tornou bispo continuou a ser chamado pelos amigos de padre Helder, o que muito lhe agradava. Como bispo, a ação de dom Helder<sup>10</sup> para a criação da CNBB foi facilitada pela proximidade que ele passa a ter para dialogar com os bispos e com a Cúria Romana.

Após aproximadamente cinco anos de intensa campanha frente aos bispos do Brasil e ao Vaticano, em outubro de 1952 ocorreu a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a CNBB. Dom Helder foi a principal liderança na tentativa de que todo o episcopado nacional aderisse a esse novo projeto para a Igreja Católica brasileira. Havia por

---

<sup>10</sup> A partir da narrativa de sua sagração como bispo no Rio de Janeiro, passo a referir-me a Helder Camara neste trabalho como *dom Helder*.

parte das dioceses nordestinas uma preocupação mais acentuada em relação às desigualdades sociais, se comparadas às dioceses do Sul. Essa diferença era reflexo da influência de dom Helder no arcebispado nordestino.

Após a fundação da CNBB, dom Helder foi seu secretário-geral por doze anos. Nesse período, a entidade se transformou num ativo centro de iniciativas e divulgação da conjuntura nacional em setores diferenciados. Ele incorporou à entidade um estilo de Igreja moldado nos documentos do *Concílio Vaticano II*<sup>11</sup> (1962-1965), instituindo uma maior participação dos leigos nas ações da Igreja, bem como fazendo com que a Igreja fizesse, oficialmente, a sua opção para a *Igreja dos Pobres*. Possibilitou reflexões sobre a liberdade religiosa, o reconhecimento pela Igreja de outras religiões não-cristãs, o ecumenismo, a missão social da Igreja, a responsabilidade do clero diante dos problemas sociais que afligiam o Brasil e o terceiro mundo e a responsabilidade da Igreja na construção de uma educação libertadora.

É importante salientar que, diante de uma Igreja Católica historicamente conservadora e autoritária como a brasileira, a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi um acontecimento surpreendente que gerou mudanças significativas na atuação da Igreja no Brasil, com reflexos em toda a América Latina. Dom Helder foi se tornando uma liderança importante dentro da Igreja brasileira e latino-americana, a partir da segunda metade do século XX.

---

<sup>11</sup> O *Concílio Vaticano II* (1962-1965) foi realizado em Roma, Itália, sendo um dos mais importantes eventos do catolicismo em toda a sua história. Foi preparado pelo papa João XXIII (1958-1963), Ângelo Giuseppe Roncali, morto em 1963, que presidiu apenas a primeira sessão do conclave. O papa Paulo VI (Giovanni Batista Montini) presidiu as outras sessões e concluiu os trabalhos. O Concílio colocou a Igreja para dialogar consigo mesma e com o mundo. A partir do Concílio, a Igreja criou as bases para o surgimento de uma nova Igreja, que não rompeu com as tradições e preparou seus fiéis para os novos desafios e possibilitou a participação mais efetiva dos leigos nas ações da Igreja. Foram publicados dezesseis documentos, sendo de valor permanente quatro constituições e três declarações sobre a liberdade religiosa e o reconhecimento pela Igreja de outras religiões não cristãs. Pontos importantes que também foram amplamente abordados: a missão social da Igreja, a responsabilidade do clero, o ecumenismo, as modificações na liturgia para torná-la mais acessível e a preocupação com a construção de uma educação libertadora. Na América Latina, as propostas do Concílio – maior participação dos leigos, justiça social, maior sentido de comunidade, maior corresponsabilidade dentro da Igreja e relações de maior proximidade entre o clero e o povo – foram colocadas em prática. A Igreja latino-americana, a partir do Concílio, passa a ser referência para as Igrejas de outros continentes porque, a partir daquele momento, ela faz a opção pela *Igreja dos Pobres*. Dom Helder foi uma das principais vozes defensoras dos pobres e injustiçados, nos bastidores do Concílio. Veja-se: Alberigo e Beozzo (1996; 2000), Beozzo (1996) e Instituto Nacional de Pastoral (2003).

A mais importante mudança ocorrida na vida do homem e do religioso dom Helder teve início em 1955, quando ele foi incumbido de organizar e realizar o *XXXVIº Congresso Eucarístico Internacional*, o primeiro do pós-Guerra. O evento foi grandioso, aproximadamente um milhão de pessoas esteve presentes no Aterro da Glória, na cidade do Rio de Janeiro. A partir da organização desse evento, dom Helder passou a ter novas atitudes em relação aos pobres. Isso não significa que anteriormente ele não as tinha, mas que, agora, era uma atitude de dedicação exclusiva à causa dos pobres da cidade do Rio de Janeiro. O que o motivou a iniciar efetivamente um trabalho com os moradores de favelas foi uma conversa com o cardeal francês Gerlier, titular apostólico de Lyon.

Ao participar do Congresso, o cardeal Gerlier manifestou a sua surpresa com a organização do evento, com o dinamismo de dom Helder e o quanto o evento tinha sido proveitoso. E acreditava que isso tudo aconteceu pela competência do organizador, referindo-se a dom Helder. O cardeal Gerlier, em conversa com dom Helder, mexeu com os sentimentos do religioso brasileiro, ao comentar sobre as favelas<sup>12</sup> no Rio de Janeiro:

Conversar com você era uma exigência fundamental para mim, porque, em consciência, devo dizer-lhe alguma coisa antes de partir. Tenho uma certa experiência em organizar coisas. Por isso posso dizer-lhe que este congresso, da maneira como as coisas se passaram, só foi um sucesso porque havia por trás de tudo uma cabeça de organizador. E eis a razão pela qual esse encontro se tornou uma exigência para mim. Permita-me que lhe fale como um irmão, um irmão no sacerdócio, um irmão no episcopado, um irmão em Cristo: por que meu irmão Helder, você não põe todo esse talento de organizador que Deus lhe deu a serviço dos pobres? Você sabe que o Rio de Janeiro é uma das cidades mais belas do mundo. Mas é ao mesmo tempo uma das mais pavorosas, porque todas essas favelas, como vocês chamam, são um insulto ao Criador neste quadro de beleza. (apud CASTRO, M., 2002, p. 121)

---

<sup>12</sup> Em meados do século XX não havia tráfico de drogas nas favelas, não havia crime organizado, não havia quadrilhas. Esses aspectos estão relacionados à falta de resolução para os problemas estruturais e ao aumento da miséria decorrente do processo inflacionário a partir da década de 1960. Conforme relatos da época, nos anos 1950 os morros da cidade do Rio de Janeiro eram ocupados principalmente por trabalhadores que não tinham condições de comprar suas casas.

Dom Helder beijou as mãos do arcebispo de Lyon e disse-lhe, prometendo que se consagraria à causa dos empobrecidos:

Este momento é uma virada na minha vida. O senhor verá: eu me consagrarei aos pobres. Não estou convencido da minha capacidade excepcional de organizador de que o senhor fala, mas garanto que todos os dons que o Pai me confiou eu os porei a serviço dos pobres. (apud CASTRO, M., 2002, p. 121)

O trabalho com os favelados teve início assim que terminou o Congresso, fruto do diálogo com o cardeal Gerlier. A sua primeira atitude foi transformar toda a madeira utilizada no Congresso para fazer moradias para os que não tinham onde morar. A partir desse acontecimento nasceu o *bispo das favelas*, apelido que recebeu pelos que reconheciam a sua atitude para com aquela população que vivia em miseráveis barracos. Ele tinha consciência da importância desse trabalho, mas ao mesmo tempo percebia o aspecto paternalista da ação. Por isso, começou a chamar a atenção da elite carioca para o problema social que eram as favelas na cidade, ao contrário do raciocínio alienante da elite, que afirmava que era de lá que vinha o lazer, o samba e mão de obra doméstica para as suas casas e apartamentos.

Para dom Helder, os problemas sociais que afligiam a sociedade seriam resolvidos a partir da raiz; era preciso haver mudança nas estruturas. De qualquer maneira, suas ações suscitaram não só debates, mas também uma maneira diferente de ver o favelado não mais como malandro e, sim, como um trabalhador e pai de família.

Dessa iniciativa dom Helder criou o seu primeiro trabalho político educacional, um ousado movimento para amenizar o problema das favelas e em prol da promoção humana: foi a *Cruzada São Sebastião*, em homenagem ao padroeiro da cidade. Ela consistia numa possível transferência dos moradores das favelas para prédios de apartamentos onde eram as favelas, isto é, próximos às áreas nobres da zona sul da cidade. A finalidade era aproximar os trabalhadores dos seus lugares de trabalho, como também dar

solução humana e cristã ao problema das favelas. Em outubro de 1955 oficializou-se a criação da Cruzada São Sebastião.

Uma de suas preocupações era impedir que os edifícios se tornassem favelas verticais. Para isso, criou um programa, auxiliado por assistentes sociais, para sensibilizar os moradores às suas novas condições de vida, a fim de orientá-los como administrar o conjunto habitacional e também realizar um trabalho de formação cristã.

Para dom Helder era evidente que a Cruzada São Sebastião não resolvia o problema de moradia no Rio de Janeiro e que era necessário mexer com as estruturas, principalmente com a questão do êxodo rural, que, segundo ele, era um dos principais causadores do crescimento das favelas. Uma das propostas que defendia para solucionar o problema era a desfavelização urbana, com a implantação por parte do governo de políticas agrárias voltadas para a redistribuição de terras, ou seja, iniciar uma reforma agrária.

O principal desafio era atacar as causas de todas essas injustiças: a concentração de renda e da propriedade, bem como a exploração do trabalho. Em sua opinião, a pobreza urbana resolve-se apenas com mudanças estruturais na sociedade brasileira, a realização da reforma agrária e a criação de uma política econômica que priorize a geração de empregos e uma justa distribuição de renda. Para ele, a mudança de mentalidade da população carente com a prática de uma educação libertadora a levaria a tomar consciência da sua realidade e, assim, provocar uma transformação social no país.

Mesmo diante de tantas dificuldades estruturais, ele sabia que seu trabalho não era em vão, principalmente porque foi a partir desse trabalho com as comunidades das favelas que ele mudou o sentido do seu trabalho e de sua vida.

A *Cruzada São Sebastião*, uma das primeiras experiências de habitação popular no Brasil, teve seus méritos: deu oportunidade para grupos excluídos da sociedade adquirirem uma moradia digna e lhes possibilitou serem reconhecidos como cidadãos.

Atreladas à Cruzada São Sebastião, dom Helder criou, no decorrer dos anos, outras entidades que contribuíram e auxiliaram nos trabalhos de promoção humana dos habitantes

das favelas, a saber: a *Feira da Providência*, o *Banco da Providência* e a *Comunidade de Emaús*<sup>13</sup>.

A *Feira da Providência* acontecia uma vez por ano com o objetivo de arrecadar fundos para o *Banco da Providência*, que utilizava esses fundos para ajudar às camadas mais carentes da sociedade.

A *Comunidade de Emaús* acolhia mendigos, bêbados, drogados, moradores de rua etc. que precisavam de ajuda para recuperar sua autoestima e cidadania. A esses era dada a oportunidade de reiniciar a vida com algum tipo de trabalho, casa, comida e orientação humana.

Todas as ações sociais realizadas por dom Helder, somadas à sua atuação na CNBB, projetaram-no nacionalmente. Suas opiniões, em todas as esferas, eram de grande repercussão; a sua liderança dentro e fora da Igreja era marcadamente reconhecida pelo Estado brasileiro e pelo Vaticano.

### **3. A transferência para Recife e o embate com os militares**

Apesar do bom relacionamento entre o cardeal do Rio de Janeiro, dom Jaime Câmara, e o seu arcebispo auxiliar, dom Helder, no decorrer do governo de João Goulart<sup>14</sup> as diferenças entre ambos começaram a ficar mais evidentes. Em certa ocasião, numa missa em homenagem a São Vicente de Paulo, dom Helder aproveitou o momento e afirmou que a missão dos católicos era promover a justiça e resolver os problemas sociais e encerrou o seu discurso dizendo que se “São Vicente estivesse vivo, sua caridade faria com que lutasse pela justiça” (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 242).

---

<sup>13</sup> A *Feira da Providência*, o *Banco da Providência* e a *Comunidade de Emaús* são entidades que estão até hoje em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro e com os mesmos propósitos e objetivos da época de suas criações. A Feira da Providência hoje é realizada no Riocentro, em Jacarepaguá, visitada por milhares de pessoas.

<sup>14</sup> João Goulart (1919-1976), conhecido popularmente como Jango, foi ministro do trabalho no governo do presidente Getúlio Vargas (1950-1954), vice-presidente nos governos do presidente Juscelino Kubitschek (1955-1960) e do presidente Jânio Quadros (1961). Após a renúncia de Jânio Quadros, Jango assume o governo (1961-1964). Em 31 de março de 1964 um Golpe de Estado, liderado pelas Forças Armadas, depõe Jango da presidência e instaura uma Ditadura Militar, que dura até o ano de 1985.

Ficou evidente nesse seu discurso que, para ele, a atuação social e política da Igreja no combate às injustiças era prioridade para se encontrar soluções para os problemas sociais da humanidade, ao contrário do que apregoava a maioria do clero brasileiro, que priorizava o combate ao comunismo ateu e a cristianização da sociedade como caminho para a resolução das questões de injustiça social.

A maneira de dom Helder entender como deveria ser a atuação social e política da Igreja foi corroborada pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), que apontava uma nova missão da Igreja para o terceiro milênio. Um documento da época que reflete esse processo de mudança foi o *Pacto das Catacumbas*<sup>15</sup>, que teve dom Helder como um dos idealizadores e lideranças do grupo. Diz o Documento:

Nós, bispos, reunidos no Concílio Vaticano II, esclarecidos sobre as deficiências de nossa vida de pobreza segundo o Evangelho; incentivados uns pelos outros, numa iniciativa em que cada um de nós quereria evitar a singularidade e a presunção; unidos a todos os nossos irmãos do Episcopado, contando, sobretudo com a graça e a força do Nosso Senhor Jesus Cristo, com a oração dos fiéis e dos sacerdotes e nossas respectivas dioceses; colocando-nos, pelo pensamento e pela oração, diante da Trindade, diante da Igreja de Cristo e diante dos sacerdotes e dos fiéis de nossas dioceses, na humildade e na consciência de nossa fraqueza, mas também com toda determinação e toda a força de que Deus nos quer dar a graça, comprometemo-nos ao que se segue: Procuraremos viver segundo o modo ordinário da nossa população, no que concerne à habitação, à alimentação, aos meios de locomoção e a tudo que daí se segue; para sempre renunciarmos à aparência e à realidade da riqueza, especialmente no traje, nas insígnias de matéria preciosa. Nem ouro nem prata. [...] Daremos tudo o que for necessário de nosso tempo, reflexão, coração, meios, etc., ao serviço apostólico e pastoral das pessoas e dos grupos laboriosos e economicamente fracos e subdesenvolvidos, sem que isso

---

<sup>15</sup> *Pacto das Catacumbas* foi um documento redigido e assinado por quarenta padres participantes do Concílio Vaticano II (1962-1965), entre eles bispos latino-americanos e brasileiros, em 16 de novembro de 1965. Este documento foi firmado após a eucaristia na Catacumba de Domitila. Por este documento de 13 itens, os signatários comprometeram-se a levar uma vida de pobreza, rejeitar todos os símbolos ou privilégios do poder e a colocar os pobres no centro do seu ministério pastoral. Comprometeram-se também com a colegialidade, a corresponsabilidade da Igreja como Povo de Deus e com a abertura ao mundo e acolhida fraterna. Um dos principais proponentes do pacto foi Dom Helder Camara. Além de Dom Helder Camara, os outros bispos brasileiros signatários do pacto foram: Dom Antônio Fragoso, Dom Francisco Austregésio de Mesquita Filho, Dom João Batista da Mota Albuquerque, Dom Luiz Gonzaga Fernandes, Dom Jorge Marcos de Oliveira, Dom Henrique Golland Trindade e Dom José Maria Pires. Este pacto influenciou a nascente *Teologia da Libertação* e os rumos da IIª Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, realizada em Medellín, Colômbia, em 1969. Veja-se Boaventura (1966) e Bezzo (2009).

prejudique as outras pessoas e grupos da diocese. Ampararemos os leigos, religiosos, diáconos ou sacerdotes que o senhor chama a evangelizarem os pobres e operários compartilhando a vida operária e o trabalho [...]. (KLOPPENBURG, 1966, p. 526-528)

Na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o “grupo de dom Helder”, também denominado de “progressistas”, acreditava que o comunismo seria combatido por meio da implantação das “reformas de base”, do atual governo, que poderiam possibilitar um processo de diminuição das condições de miséria e exploração da população mais pobre do país. Para eles, a luta política dos cristãos era um caminho a contribuir para a construção de um país mais justo.

Nesse período acontecia o Concílio Vaticano II e na segunda sessão do Concílio, em setembro de 1963, em Roma, dom Helder foi informado que a Secretaria de Estado do Vaticano tinha um dossiê que o denunciava como comunista. Esse fato não alterou a sua atuação nos bastidores do Concílio, mas era um indício de que sua transferência do Rio de Janeiro aconteceria a qualquer momento.

No Brasil, a radicalização em torno do apoio ou não ao Governo Jango acirrava as divergências também entre os membros do clero. Diante desse quadro, a vertente progressista da Igreja, da qual dom Helder era um dos principais líderes, não só se mostrava simpatizante das “reformas de base” do Governo Jango como também colaborava em algumas ações governamentais. Essa situação deixava ainda mais evidente o interesse do cardeal dom Jaime Câmara em transferir dom Helder da diocese da cidade do Rio de Janeiro para uma diocese que fosse de pouca expressão e influência. Um dia, o cardeal teve uma conversa muito franca com dom Helder: “Filho, estou percebendo que a única maneira de seguirmos amigos é nos separando. Temos que fazer como São Paulo e São Barnabé. Procuremos, cada um por seu lado, fazer o que lhe seja possível. Teremos de nos separar” (DOM JAIME apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 243).

Para dom Helder, deixar a Arquidiocese, os amigos e os colaboradores que o acompanhavam desde 1936 era algo de profunda tristeza, mas aproveitou o momento para salientar a falsidade que havia entre os cristãos e o clero, e respondeu ao cardeal:

Senhor cardeal, o senhor não sabe quanto agradeço a sua franqueza. Uma coisa que me oprime é ver a falta de sinceridade entre os cristãos, sacerdotes e bispos. Essa coragem com que o senhor diz diretamente o que pensa é algo admirável. Eu o agradeço de todo o coração e lhe concedo todo o direito de falar com o Santo Padre. Eu não criarei nenhum problema se tiver de ir a qualquer diocese. (CAMARA apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 243)

Diante da pressão do alto clero conservador e da demora da transferência de dom Helder, o cardeal Jaime Câmara, no final de fevereiro de 1964, enviou novas denúncias do envolvimento político do seu bispo auxiliar ao Vaticano.

Dom Helder encontrava-se em Roma quando, em 7 de março de 1964, o Vaticano expede a sua designação oficial para a cidade de São Luís, capital do Maranhão. Nesse mesmo dia, horas mais tarde, em função do inesperado falecimento de dom Carlos Coelho, arcebispo de Olinda e Recife, dom Helder é comunicado que será transferido para a cidade de Recife. Em 12 de março é nomeado pelo papa Paulo VI arcebispo de Olinda e Recife. Esta nomeação pode ser entendida como uma aprovação do papa à sua linha de atuação e conduta. Em audiência no dia 13 de março, o papa Paulo VI foi enfático com dom Helder:

Sei que lhe custará muito arrancar-se do seu Rio e que aos seus colaboradores será também penosíssimo vê-lo partir. Quero que saibam que o papa também sofreu. Mas tenham certeza de que tudo vai correr bem: quando uma criatura fica assim nas mãos de Deus, [Ele] opera maravilhas [...]. O Brasil inteiro entenderá o alcance de sua nomeação para Recife, a uma semana da morte de seu antecessor. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 246)

Ao contrário do que pretendia a ala conservadora da Igreja, enviar dom Helder para uma diocese pequena e sem expressão, ele foi nomeado arcebispo da cidade de Olinda e Recife, centro político do Nordeste. O governador pernambucano, Miguel Arraes, era um

incentivador das reformas de base e o sindicalismo rural da região, especialmente as ligas camponesas, se destacavam na luta pela reforma agrária.

Entre o momento de sua nomeação e a efetivação no cargo de arcebispo de Olinda e Recife, tivemos um acentuado agravamento da situação política. Em 13 de março de 1964 é realizado um grande comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, com a presença do presidente Jango e seus apoiadores em defesa das reformas de base. Os opositores ao governo e a ala conservadora da Igreja no Brasil, apoiada por dom Jaime Câmara, cardeal da cidade do Rio de Janeiro, em 19 de março, reuniram aproximadamente meio milhão de pessoas em São Paulo, para protestar contra o governo Jango. Tal manifestação recebeu o nome de *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. O cardeal de São Paulo e na época presidente da CNBB, Carlos Carmelo Mota, e dom Helder não concordaram e se opuseram à manifestação.

A eminente possibilidade de um ato golpista por parte dos opositores fez com que dom Helder e o cardeal Mota fossem ao Rio de Janeiro, ao Palácio das Laranjeiras, numa audiência com o presidente Jango, para alertá-lo sobre as ameaças de um golpe ao seu governo e do seu equívoco em acreditar que tinha o apoio dos militares para se manter no poder. Jango respondeu admitindo que pairavam algumas incertezas com relação aos militares:

– Mas certamente conto com os sargentos e com a CGT.

E Dom Helder:

– Presidente, não se iluda, não existe Confederação Geral dos Trabalhadores no Brasil. Uma CGT é o coroamento de toda uma vivência de sindicalismo autêntico. No Brasil nós temos, sem culpa dos trabalhadores, uma legislação trabalhista até avançada, mas que foi outorga de um ditador à classe trabalhadora. Então não há uma vivência sindical. A experiência que temos, infelizmente, é de muito peleguismo, o que não conduz jamais a uma autêntica CGT. E, quanto a sargentos, a ilusão é maior ainda, presidente. Ao menos no Brasil, o sargento está de tal maneira acostumado a obedecer que, se estiver com uma metralhadora na mão e um coronel ou um major der um grito, ele larga a metralhadora e bate continência. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 247)

Os argumentos do cardeal Mota e de dom Helder não convenceram o presidente da gravidade da situação e do isolamento político pelo qual passava. O presidente estava seguro em relação aos seus apoiadores e acreditava que tinha o controle da situação; mesmo assim, dom Helder insistiu com Jango:

Presidente vamos partir para uma ditadura militar. Os militares não vão aceitar essa sua política de reformas da noite para o dia. Os Estados Unidos estarão por trás, dando-lhes cobertura. Não permitirão uma vitória da esquerda neste país. O Brasil é chave para a América Latina inteira. Vamos ter ditadura militar no duro. E o senhor será responsável em grande parte. (CASTRO, M., 2002, p. 111-112)

Nesta sua fala dom Helder demonstra uma sensibilidade política diante da situação pela qual passava o governo Jango. Alertava sobre a possível instauração de uma ditadura militar, bem como a colaboração norte-americana para impedir que um suposto governo de esquerda fosse instaurado no Brasil.

Aconteceu em 31 de março de 1964 a deposição do presidente Jango por meio de um golpe militar. Iniciou-se no Brasil uma ditadura comandada pelas forças armadas, no poder por vinte e um anos. O Governo Militar assumiu o poder com a promessa de realizar mudanças estruturais no país, as quais não ocorreram; as elites brasileiras mantiveram seus privilégios políticos, econômicos e sociais. Esse governo teve o seu processo político caracterizado por um regime antidemocrático sem precedentes em nossa história; a prática da censura, da perseguição, da repressão política, do exílio, da prisão, da tortura e dos assassinatos aos seus opositores deixaram máculas e sequelas profundas na história do país.

É nesse contexto que dom Helder é transferido do centro político nacional, a cidade do Rio de Janeiro, para o centro político do nordeste brasileiro, a cidade de Recife. A sua transferência desencadeou o início de uma nova fase em sua vida, que está diretamente relacionada com o momento político pelo qual o país passava. No período ditatorial, paulatinamente, o arcebispo tornou-se uma das principais vozes opositoras ao

regime militar e uma das mais eloquentes lideranças eclesiais do Brasil e da América Latina.

Alguns dias após o golpe, em 11 de abril de 1964, em Recife, dom Helder foi nomeado arcebispo de Olinda e Recife. O momento histórico era delicado e preocupante. As incertezas em relação às atitudes do novo governo e aos rumos que a nação tomou eram inúmeras. Apesar da turbulência política, o arcebispo de Olinda e Recife manteve-se numa posição de expectativa. Preferiu esperar os acontecimentos, observar a postura dos governistas e dos opositoristas para se pronunciar. Desta maneira, foi possível manter o diálogo com grupos de tendências e opiniões diferenciadas em relação ao momento pelo qual passava o país.

Em sua mensagem de posse, em 12 de abril de 1964, deixou claro que a aceitação ao novo governo poderia acontecer desde que o mesmo estivesse comprometido com a realização das reformas de base, no âmbito educacional, tributário, eleitoral e agrário, propostas pelo governo deposto.

Em nosso país todos entendem e proclamam a inadiabilidade das reformas de base. Havia, da parte de muitos, desconfiança em relação aos executantes das reformas e, sobretudo, medo da infiltração comunista. Agora que a situação mudou, não temos tempo a perder. Que venham sem demora as esperadas reformas. (CAMARA apud BARROS; R., OLIVEIRA, 2000, p. 92)<sup>16</sup>

Em outro trecho de sua mensagem de posse ele apontava como seria a sua prática à frente da Arquidiocese de Olinda e Recife. Enfatizou que iria trabalhar e dialogar com todos os cidadãos, independente de suas ideologias, crenças ou religião. Essa atitude mostrava a sua singularidade, o seu interesse pelo bem comum, a preocupação com o ecumenismo e o respeito às diferenças.

---

<sup>16</sup> Mensagem de tomada de posse de dom Helder como arcebispo de Olinda e Recife, em 12 de abril de 1964. Cf. Barros e Oliveira (2000): esta obra contém mensagens, discursos e palestras proferidas por dom Helder durante o período em que foi arcebispo de Olinda e Recife e após a sua aposentadoria como arcebispo emérito de Olinda e Recife.

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 pecados de todos os 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 para ser servido, mas para servir. (CAMARA apud BARROS; R., OLIVEIRA, 2000, p. 86-87)

Apesar das mudanças políticas e das incertezas que pairavam no país, ele estava disposto a ser o arcebispo de todos. A sua vontade era dialogar com os vários segmentos da sociedade e sua preferência era pelos menos favorecidos:

Ninguém se escandalize quando me vir freqüentando criaturas tidas como indignas e pecadoras. [...] Ninguém se espante me vendo com criaturas tidas como envolventes ou perigosas, da esquerda ou da direita, da situação ou da oposição, antireformista ou reformista, antirevolucionário ou revolucionário, tidas como de boa-fé ou de 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 para todos, absolutamente a todos. Cristo morreu por todos os homens: a ninguém devo excluir do diálogo fraterno. [...] Claro que, amando a todos, devo ter a exemplo de Cristo, um amor especial pelos pobres. (Ibidem, p. 86)

Ele afirmou que a erradicação da miséria não acontece com medidas paliativas, mas com profundas transformações nas estruturas políticas, econômicas e sociais. Sobre a miséria que assolava uma grande parte da humanidade, disse: “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” (Ibidem, p. 87).

Ele acreditava que algumas decisões imediatas eram necessárias, voltou a apresentar intenso inconformismo e preocupação com a miséria e fez uma alusão às

palavras na bandeira brasileira, *Ordem e Progresso*, que serviram de lema para a justificativa para o golpe militar:

[...] não venho ajudar ninguém a se enganar, pensando que basta um pouco de generosidade e de assistência social. Sem dúvida, há misérias gritantes diante das quais não temos direito de ficar indiferentes. Muitas vezes, o jeito é dar 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. (CAMARA apud BARROS; R., OLIVEIRA, 2000, p. 87)

Mesmo dentro de um contexto tão desfavorável como o de uma ditadura, onde o medo era constante, ele fazia apelo para que as pessoas tivessem coragem de salvar as coisas positivas e que não se esquecessem de expressões importantes que caíram no esquecimento e que deviam acreditar nos ideais.

[...] tenhamos serenidade de espírito e coragem cristã para salvar idéias justas, encarnadas em expressões que, no momento, soam como palavras proibidas e feias. Cultura popular, conscientização, politização, autopromoção talvez sejam nomes a serem provisoriamente esquecidos e até trocados. Mas, não podemos largar bandeiras certas pelo fato de andarem em mãos erradas [...]. (Ibidem, p. 88)

Ele falava sobre o papel dos cristãos e destacava a sua preocupação com o subdesenvolvimento e a necessidade da justiça para que o homem pudesse alcançar o desenvolvimento:

[...] Aceleremos, sem perda de tempo, como obra cristã e de evangelização, o esforço do desenvolvimento. De nada adiantará venerarmos belas imagens de Cristo, digo mais, nem bastará que paremos diante do pobre e nele reconheçamos a face desfigurada do Salvador, se

não identificarmos o Cristo na criatura humana a ser arrancada do subdesenvolvimento. Por estranho que a alguns pareça, afirmo que, no Nordeste, Cristo se chama Zé, Antônio, Severino. ‘Ecce Homo’: eis o Cristo, eis o Homem! Ele é o homem que precisa de justiça, que tem direito à justiça, que merece justiça. (apud BARROS; OLIVEIRA, 2000, p. 91)

Dom Helder reafirmou a importância da sua prática em dialogar ecumenicamente com todos:

[...] Sempre teremos, ao menos espiritualmente, presentes, em nossas reuniões, em nossos estudos e em nossas preces, não só pessoas que pertençam a outras religiões, mas que até imaginem não possuir religião nenhuma. Confesso mesmo carinho especial pelos que, sem fé, tateiam na sombra, sobretudo quando se trata de ateus de nomes e cristãos de atos. (Ibidem, p. 95)

É inegável que esse pronunciamento estava revestido de muita coragem, principalmente por causa da intolerância dos que ocupavam o poder político. No seu pronunciamento, dom Helder apresentou as suas ideias, suas preocupações, o seu comprometimento com as pessoas e o seu compromisso em procurar transformar a sociedade a partir do pobre. Revelou sua preocupação social, destacando os problemas do *Terceiro Mundo*. Afirmou a sua independência política. Enfim, ele denunciou as injustiças e as desigualdades que se cometiam aos homens. Considera-se esse pronunciamento um dos pilares iniciais da resistência da Igreja popular ao regime ditatorial. Esse pronunciamento de dom Helder demonstra que a Igreja estava ocupando o vazio ideológico naquele momento histórico. Enrique Dussel comentou o discurso de dom Helder:

[...] a 12 de abril dom Helder Camara pronuncia um discurso que, para mim, é um dos mais claros teologicamente, que já foram pronunciados na história da América; é realmente profético, à altura do de Montesino. [...]. Creio que desde o Concílio Vaticano talvez não se tenha tido nada mais claro [...]. Esta é a posição clara do profeta cristão, que vai lutar contra o

liberalismo burguês, que vai lutar também contra a injustiça do poder, seja esta do tipo que for. Ao mesmo tempo também vai se levantar contra o marxismo ortodoxo e vai lhe dizer que não o pode aceitar por ser ateu, no sentido de que não é ateu, mas panteísta: ao absolutizar o todo nega o outro, e ao negar o outro nega a Deus e chega ao totalitarismo, um egoísmo fatal para o próprio sistema. (DUSSEL, 1985, p. 84-85)

O trabalho político educacional de dom Helder foi se alinhando em conformidade com o desenvolvimento de suas atividades como arcebispo de Olinda e Recife. No desenvolvimento deste trabalho começarei a desenhar contornos daquilo que mais tarde chamarei de *educação libertadora solidária*.

Uma de suas preocupações era com a liberdade de ação na Arquidiocese, pois ele podia sofrer tanto a intransigência da direita conservadora atrelada ao atual governo como também o patrulhamento da incisiva esquerda pernambucana. O mais importante para ele era a realização do seu trabalho conforme as diretrizes oriundas do Concílio Vaticano II e das encíclicas sociais do papa João XXIII, a *Mater et magistra* (de 1961) e a *Pacem in terris* (de 1963). Em relação aos princípios sociais, a *Mater et magistra* afirmava:

Ora, para que princípios sociais sejam postos em prática são necessárias três etapas: primeira, o estudo da situação concreta; segunda, o exame atento dessa situação, à luz dos princípios, terceira, enfim, a determinação do que pode ou deve ser feito para aplicá-los, de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar. Essas três etapas são comumente expressas pelas palavras *ver, julgar, agir*. (MATER ET MAGISTRA, n. 236<sup>17</sup>, *itálico no original*)

Dentre as várias propostas elaboradas no Concílio nas áreas social, econômica, política, religiosa e cultural, destaco as relacionadas à educação: *educação e escola, educação e participação, educação e técnica e educação e liberdade*.

---

<sup>17</sup> Diferentemente de como ocorre na citação de livros, monografias e artigos científicos, as citações dos documentos da Igreja serão feitas a partir da numeração constante nos próprios documentos, dos parágrafos em vez das páginas em que se encontram as partes citadas.

Fica demonstrado em várias passagens da sua mensagem de posse que a preocupação de dom Helder, como arcebispo, não era agradar à direita ou à esquerda, mas ser livre para atuar na sociedade segundo os seus valores éticos e morais e seguir as orientações das encíclicas do papa João XXIII e as decisões do Concílio Vaticano II. O seu compromisso era com os pobres e com a justiça, não importava a ele a quem iria agradar ou desagradar.

Quando falou ao povo em Recife em seu discurso de posse, dom Helder foi enfático em afirmar que seria o arcebispo de todos os nordestinos; ninguém iria determinar a quem ele iria falar e quem seriam os seus amigos. Essa postura mostra que o novo arcebispo de Olinda e Recife estava disposto a trabalhar para os mais necessitados sem se importar com possíveis tentativas do novo governo interferir em seu episcopado.

A mensagem de posse de dom Helder pode ser considerada um elemento importante para se perceber que o arcebispo tinha como preocupação a realização de uma transformação histórica por meio das reformas de base, que poderiam levar a sociedade, principalmente os menos favorecidos, a uma nova realidade de vida. Ao mesmo tempo, não havia mais a ameaça comunista que lhe incomodava. Outra preocupação era a exploração capitalista sobre as áreas mais pobres do Brasil, da América Latina, África e Ásia, o terceiro mundo como um todo. Assim, ele deu o tom de como iria reger a Arquidiocese de Olinda e Recife. E, por isso, num primeiro momento, a sua relação com os militares foi marcada pelo diálogo, mas atitudes do Governo Militar começaram a desagradar à Arquidiocese de Olinda e Recife, principalmente dom Helder. Isso levou ao acirramento das relações entre o arcebispo e os militares.

Na medida em que o governo militar se consolidou no poder, os seus opositores em todo o país eram denominados comunistas ou subversivos; eram presos, torturados, exilados ou simplesmente desapareciam. Por causa desses fatos, começaram a ficar mais frequentes os pedidos de explicação da Arquidiocese de Olinda e Recife, por meio de dom Helder, sobre esses acontecimentos. Então, ele passou a ter uma postura em defesa das pessoas perseguidas pelos militares e de apoio aos seus familiares, enquanto que a maioria da hierarquia do clero se declarava a favor do golpe, por tê-los salvado da “ameaça comunista”. Diante dessa situação, pode-se afirmar que as prisões por motivação política

foram o principal motivo do desencadeamento da discórdia nas relações que haviam entre o arcebispo e os militares. As suas indagações aos militares faz com que ele seja impedido de visitar os presos políticos, que eram cada vez mais numerosos, entre os quais estavam muitos dos militantes da *Ação Católica Brasileira (ACB)* e do *Movimento de Educação Básica (MEB)*<sup>18</sup>.

O programa do MEB visava a alfabetização, a mobilização social e a politização. Isso era feito através da conscientização, entendida como um despertar da consciência. Esse despertar da consciência era levar o cidadão a perceber o seu valor humano e a sua capacidade de aprender, agir e crescer e, assim, promover mudanças, ser agente da sua própria história e traçar o seu destino. O MEB desenvolveu-se muito nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e no norte de Minas Gerais, consideradas as mais subdesenvolvidas do país. Por meio de suas propostas de alfabetizar e conscientizar, o MEB tornou-se, na época, uma ameaça às estruturas sócio-políticas da elite brasileira. Devido à prática de ambas as entidades, a Ação Católica Brasileira e o Movimento de Educação Básica, que tinham uma intensa preocupação com as questões sociais, os seus militantes sofreram perseguições e prisões por parte dos militares.

A participação de dom Helder no MEB contribuiu para a construção de sua *educação libertadora solidária*, na qual um dos principais valores a ser defendido era a *justiça*. Para ele, a paz entre os homens só acontece numa sociedade onde há justiça; só assim há igualdade social.

Nessa turbulência de fatos entre 1964 e 1966 houve a tentativa de “diálogo” entre o arcebispo e os militares, mas atitudes do governo militar desagradavam dom Helder e a recíproca era verdadeira em relação ao arcebispo. Por isso, o rompimento definitivo de dom Helder com os militares foi inevitável.

---

<sup>18</sup> O *Movimento de Educação Básica (MEB)* foi um movimento nacional criado em 1961 pelo presidente Jânio Quadros, em acordo com o bispo auxiliar do Rio de Janeiro, dom Helder Camara, o bispo auxiliar de Natal, dom Eugênio Sales e o bispo de Aracaju, dom José Távora. O MEB surgiu da experiência das escolas radiofônicas lançadas por dom Eugênio Sales, em Natal, em 1958. O MEB era financiado pelo Estado e a Igreja executava o programa de educação básica. Veja-se: Wanderley (1984) e Praxedes (1997).

Em 12 de julho de 1964 Paulo Freire, que havia sido preso pela oposição ao regime militar, foi libertado, em Recife. Dom Helder, sabendo que o educador criara um eficiente método de alfabetização para adultos, naquele momento pensou em convidá-lo para realizar projetos na pastoral da Arquidiocese de Olinda e Recife, com o objetivo de desenvolver seu método pedagógico na formação cristã. Devido às relações cordiais que dom Helder ainda tentava manter com os militares, ele achou que era prudente obter o aval do general Muricy, comandante da 7ª Região Militar, sobre o convite a Freire:

Paulo Freire foi solto, afinal. Está com dois convites da OEA e da UNESCO. Se o general Muricy me der sinal verde, vou pô-lo em contato com o que temos de melhor em catequese, sob a orientação de um teólogo de primeira, para ver como aproveitar o método para a formação cristã. O sofrimento, é a minha impressão sincera, aproximou-o definitivo de Cristo. E o método está longe de ser apenas mera alfabetização. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 257)

O arcebispo de Olinda e Recife cogitou a possibilidade de ter ao seu lado na Arquidiocese o educador Paulo Freire. O interesse era aproveitar o método de Freire na formação cristã. Para dom Helder, o método extrapolava a esfera da alfabetização, carregando consigo ingredientes importantes para a formação dos cristãos.

Em 29 de novembro de 1964, após voltar de Roma, dom Helder, numa conferência televisiva, fala sobre o Concílio Vaticano II, a necessidade de aproximação dos bispos ao povo e do diálogo entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O *IV Exército* considerou suas palavras subversivas. Em suas reflexões sobre este episódio, dom Helder escreveu: “não pretendo cometer nenhuma imprudência, mas não desejo de modo algum, acovardar-me e silenciar” (Ibidem, p. 272).

A relação entre o arcebispo e os militares foi abalada também devido à atitude dos bispos da *Regional do Nordeste II*<sup>19</sup>, com a publicação d'*O Manifesto dos Bispos do*

---

<sup>19</sup> *Regional Nordeste II* é uma das divisões dos secretariados regionais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 1964, na VI Assembleia Geral Ordinária da CNBB – realizada em Roma, em setembro/outubro, durante o Concílio Ecumênico Vaticano II –, foram votados os desdobramentos de alguns

*Nordeste* (CIRANO, 1983, p. 19-20), em apoio à Ação Católica Operária (Ibidem, p. 21-26), sobre a situação dos trabalhadores do Nordeste. Nesse manifesto os bispos reafirmam a solidariedade aos trabalhadores, principalmente os que passam fome, sofrem pressões ou são vítimas de injustiças. O primeiro arcebispo a assinar o documento foi dom Helder. Entre os quinze bispos assinantes, ele demonstra não só a sua preocupação com os trabalhadores rurais, mas a coragem de encabeçar uma lista em protesto contra os maus tratos que os trabalhadores do campo sofriam. Ele aponta, com essa atitude, a maneira como construiu uma proposta de *educação libertadora solidária*.

O rompimento do diálogo do Governo Militar com dom Helder se deu por parte dos militares, dos setores que apoiavam o governo, dentre os quais estava a imprensa. Os militares conquistaram o apoio dos grandes grupos editoriais e o processo de acusação e difamação contra dom Helder se intensificou e se ampliou na imprensa brasileira.

Entre os jornais que mais acusaram Dom Helder, distorcendo suas declarações, se destacaram O Estado de São Paulo e O Globo. O único dos grandes jornais brasileiros que, a partir de 1967, não se empenhou em acusar o arcebispo ou distorcer os fatos foi o Jornal do Brasil. (Ibidem, p. 146)

A partir daí iniciou-se um processo de ações que se tornaram rotineiras no cotidiano do arcebispo ao longo da ditadura, mais precisamente até 1978, com o intuito de molestá-lo e intimidá-lo perante as Forças Armadas. Documentos revistados, discursos, entrevistas e depoimentos censurados; a Igreja das Fronteiras, onde residia, foi algumas vezes metralhada. Mas a prática comum foi a perseguição indireta a dom Helder:

---

secretariados Regionais. Na sessão plenária do dia 30 de setembro de 1964 foi aprovado o desdobramento do Secretariado Regional Nordeste em três Regionais: Nordeste I (Maranhão, Piauí e Ceará); Nordeste II (Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas); e Nordeste III (Bahia e Sergipe). Nessa reunião, o Regional Nordeste II apresentou, como Secretário Regional, Dom Helder Pessoa Câmara, e a capital Recife como sede do Regional. Em janeiro de 1965, durante o Encontro Regional de Natal, foi concretizada a divisão do Regional Nordeste e teve início a instalação do Regional Nordeste II. A fundação oficial do Regional Nordeste II, bem como dos demais Regionais da CNBB, ocorreu no dia 8 de junho de 1971, em reunião da Presidência da CNBB, no Rio de Janeiro.

companheiros religiosos e leigos perseguidos, presos, torturados e até assassinados. Em maio de 1969 ocorreu o assassinato do padre Antônio Henrique Pereira Neto. Em 1973, dom Helder teve oito de seus colaboradores mais queridos sequestrados e torturados, membros efetivos da *Operação Esperança*<sup>20</sup>. Em 1974, a polícia de Pernambuco prendeu e torturou o pastor e jornalista norte americano Fred Morris, grande amigo de dom Helder. Em 1975, outros amigos e colaboradores no Movimento de Evangelização foram sequestrados e torturados. Em 1977, o padre Lawrence Rosebaugh e o pastor Thomas Capuano, ambos norte-americanos e amigos do arcebispo, foram presos e torturados. E, para encerrar a longa lista, em 1978 tivemos a prisão do estudante *Cajá*, amigo de dom Helder, que passou longo período preso nos porões da ditadura.

Em nenhum momento durante todo o período da intensa perseguição a ele ou a companheiros dom Helder se deixou intimidar diante das ameaças, sejam elas vindas das Forças Armadas ou de setores influentes da sociedade que apoiavam o governo.

Outro fato que abalou a sua relação com o regime militar foi o não comparecimento de dom Helder às comemorações do segundo aniversário do golpe, principalmente devido à carta enviada pelo arcebispo a fim de justificar a sua ausência. Nesta carta, ele afirma que o fato não é uma cerimônia religiosa e que o evento tem uma conotação exclusivamente política e que, por isso, restava a ele apenas pedir a Deus que os iluminassem e que os mesmos cumprissem com o prometido à nação. Esta carta de dom Helder teve um tom provocativo e reivindicatório ao governo:

Em consciência, acabei sentindo a impossibilidade de celebrar a missa campal de abertura dos festejos do segundo aniversário da Revolução. A cerimônia é tipicamente cívico-militar e não religiosa. E há sérias razões para nela descobrir uma indiscutível nota política. O capelão chefe celebrará a Santa Missa. Privadamente, pedirei a Deus que ilumine os chefes revolucionários, de modo a poderem corresponder, sempre mais, às graves responsabilidades que assumiram ante o País. Disponha sempre, Ex.<sup>a</sup>, do amigo em J. C. (CAMARA apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 275)

---

<sup>20</sup> Sobre a qual tratarei mais detidamente nas páginas posteriores.

A reação dos militares foi imediata: denunciaram-no aos superiores como comunista e *persona non grata* à “Gloriosa”, denominação que os militares davam para o Golpe Militar de 1964.

Um ano depois, no aniversário de três anos da Revolução, dom Helder foi novamente convidado a comparecer ao evento para celebrar a missa. Essa era uma situação complicada porque a sua relação com os militares estava cada vez mais delicada. Além do que, as suas convicções políticas e sociais estavam cada vez mais distantes dos encaminhamentos que o governo estava dando às tão faladas *reformas de base*. A justificativa ao Exército sobre o não comparecimento ao evento está registrada numa correspondência que ele enviou aos amigos no Rio de Janeiro. Ele tinha esse costume sempre que tomava alguma decisão de relevância. Nesta justificativa, foi coerente com seus princípios e, apesar das represálias, não se submeteu aos interesses das forças armadas:

Recife, 30/31-3-1967

3º aniversário da revolução brasileira. Vigília mais longa pedindo por nossa terra. O general do IV Exército esteve em nossa casa para visitar-me e fazer-me apelo de amigo: que eu celebrasse a missa de aniversário da Revolução... Que ao menos dela participasse! Fui amavelmente firme. Intransigente. Sou pastor. Se tenho filhos que vêm no movimento de 31-3/1-4 a salvação nacional, tenho outros, não menos numerosos, feridos, esmagados, de maneira injusta, por ele. Nem se quer neguei o meu próprio pensamento: o movimento não merece ainda o nome de revolução; impediu, em grande parte, a arrancada do desenvolvimento, pelo bom pretexto de sanear nossa moeda; sacrificou demais o povo; humilhou demais o Brasil diante dos Estados Unidos. (CAMARA apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 276)

Outro acontecimento estremeceu a relação do arcebispo de Olinda e Recife com os militares. Em 1º de maio de 1967, *dia do trabalhador*, a Ação Católica Brasileira lançou o manifesto *Nordeste, desenvolvimento sem Justiça* (ARAÚJO, 2004, p. 141) e dom Helder, em sua vigília, afirmou que o documento “nascido da angústia e do sentido de responsabilidade de um grupo de operários nordestinos, é objetivo, sereno e meditado...

Faço as minhas as suas preocupações, meus os seus protestos, anseios e apelos, minha sobretudo a sua esperança” (ARAÚJO, 2004, p. 141).

Em 25 de setembro desse mesmo ano, dom Helder recebeu da *Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco* o título de *Cidadão Pernambucano* e em seu discurso, *Exame de Admissão* (CAMARA, 1967), ele faz uma retrospectiva da história de luta do povo pernambucano na Batalha de Guararapes, na Confederação do Equador, na abolição dos escravos, na denúncia de miséria, opressão e injustiça em que vivia grande parte da população do Nordeste. Esse pronunciamento, mais uma vez, repercutiu de maneira a desagradar ao governo. Mas, para ele, o importante era ser leal com suas convicções e lutar para que as condições do povo mudassem.

Em janeiro de 1968 se envolveu em outro conflito com os militares, mais precisamente com o Poder Judiciário. No encerramento do *I Encontro das Federações de Trabalhadores Rurais*, realizado em Carpina, Pernambuco, dom Helder, em seu pronunciamento *Conversa clara faz bons amigos* (Idem, 1968a) fez um alerta e mencionou os três perigos internos existentes nos sindicatos: o pelego, os advogados desonestos e as ajudas financeiras que enfraquecem a luta dos trabalhadores; e três perigos externos: os que exploram a justiça do trabalho, os que exploram a polícia e os que exploram a democracia. Também criticou as injustiças sociais, defendeu a reforma agrária, exigiu democracia e denunciou o espancamento de trabalhadores do campo. Ele também afirmou em seu pronunciamento: “o governo sabe que, sobretudo no interior, a polícia não tem meios de resistir ao ricoço local, manda-chuva, todo poderoso, que controla, direta ou indiretamente, a política, o juiz de direito e os jurados” (Idem, 1968a). Este pronunciamento gerou uma interpelação judicial, pois foi alegado que o arcebispo ofendera a magistratura. Ele se defendeu da interpelação judicial no Tribunal de Justiça.

Ainda em 1968 a sua residência, na Igreja das Fronteiras<sup>21</sup>, foi três vezes metralhada. A organização de direita *Comando de Caça aos Comunistas (CCC)*<sup>22</sup> foi

---

<sup>21</sup> Dom Helder, comprometido com o grupo da Igreja dos pobres, se mudou do palácio episcopal em 12 de março de 1968 para uma residência simples, adaptada na antiga sacristia da *Igreja das Fronteiras*, possuindo apenas três cômodos: uma sala-escritório, um quarto e um pequeno refeitório onde fazia as refeições.

acusada dos atos terroristas. Nessas ocasiões, o arcebispo não se encontrava em casa. A Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) de Recife fichou dom Helder como agitador político em função de suas constantes declarações na imprensa nacional e estrangeira. O interesse do comando do IV Exército era enquadrar o arcebispo na Lei de Segurança Nacional (LSN).

As inúmeras tentativas de intimidá-lo ou aos seus auxiliares e amigos não surtiram o efeito desejado. Em nenhum momento o arcebispo cogitou cessar o seu trabalho e deixar de denunciar e questionar a maneira repressora com que o governo estava atuando nos últimos tempos. Mas o arcebispo vai ser mais uma vez surpreendido com uma intransigente medida do governo. Em dezembro de 1968 o presidente general Costa e Silva implantou o quinto ato institucional, o *Ato Institucional nº 5 (AI-5)*<sup>23</sup>. A decretação do AI-5 provocou a eliminação das liberdades civis e de imprensa e as Forças Armadas tiveram carta branca do governo para exterminar a oposição. Com isso, movimentos sociais, associações e sindicatos opositores ao regime foram vigiados, cassados e fechados. O mesmo aconteceu aos cidadãos, que foram perseguidos, interrogados, presos, torturados, exilados e mortos.

Apesar de todo o quadro adverso, dom Helder não apoiou ou rejeitou publicamente o AI-5, mas trazia consigo uma esperança e um otimismo que sempre foi característico em sua personalidade. Ele queria acreditar que o AI-5 poderia ser útil ao governo na implementação das prometidas reformas de base, e chegou a acreditar que

[...] grande serviço prestaria a AJP (Ação, Justiça e Paz) ao país e ao continente, se obtivesse, de todos os seus integrantes, quebra de preconceitos antimilitaristas (todo preconceito é fraqueza intelectual, ou primarismo cultural [...]) e especializasse alguns de seus membros, os mais

---

<sup>22</sup> *Comando de Caça aos Comunistas (CCC)* era uma organização de extrema-direita que surgiu em 1968, em apoio à Ditadura Militar. Sua principal função era perseguir os cidadãos (operários, professores, estudantes, intelectuais, artistas e religiosos) e entidades (organização de estudantes, sindicatos, universidades, teatros e igrejas) considerados subversivos e opositores ao regime. Atuavam em todo o Brasil. Veja-se: Arquidiocese de São Paulo (1985), Skidmore (1991), Serbin (2001) e Gaspari (2003, Vols. 1 e 2).

<sup>23</sup> O *Ato Institucional nº 5 (AI-5)* foi o quinto decreto emitido pelo regime militar e data de 13 de dezembro de 1968, assinado pelo presidente general Artur da Costa e Silva. O AI-5 estabelecia a suspensão dos direitos políticos, cassava mandatos políticos e suspendia direitos políticos. É a partir do AI-5 que irá se intensificar a repressão, a tortura e a censura do governo militar sobre a sociedade brasileira.

qualificados, de modo a conquistarem o direito de rever, com militares-chave, conceitos básicos para a marcha do desenvolvimento e da paz, como os de segurança nacional e ordem social. (CAMARA apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 295)

Com a posse do presidente general Emílio Garrastazu Médici, em 1969, iniciou-se o período chamado “*Anos de Chumbo*”, onde uma intensa repressão e forte perseguição aos opositores do governo se instaurou no país. Com o início do governo Médici, dom Helder percebeu que os objetivos do AI-5 eram outros, diferentes da sua perspectiva de que o mesmo poderia ser útil ao governo para definitivamente implantar as esperadas reformas de base. A partir de então, as represálias ao arcebispo foram ficando ainda mais acentuadas e constantes. O seu carisma, o respeito e a projeção nacional e internacionalmente fizeram com que as retaliações feitas a ele acontecessem de maneira indireta, atingindo pessoas de sua confiança. O maior exemplo, citado anteriormente, dessa ação foi o assassinato do padre Antônio Henrique Pereira Neto, em 27 de maio de 1969, jovem religioso de vinte e oito anos que trabalhou no apostolado da juventude. Dom Helder descreveu que a morte desse jovem padre foi um dos momentos mais tristes de sua vida:

Saí com Dom Lamartine, e como já temos uma certa prática, fomos primeiro aos hospitais. Padre Henrique não estava em nenhum deles. Depois de mais de duas horas de buscas, achei que já era hora de ir verificar no necrotério [...] Quando chegamos ao necrotério, lá estava nosso padre Henrique, como um cadáver desconhecido. [...] seu corpo era uma coisa impressionante, tinha sido trucidado. Porque além de uma bala na cabeça, a queima roupa, ele também tinha sido estrangulado. (apud CASTRO, M., 2002, p. 148)

Acredito que 1970 tenha sido um dos anos mais difíceis para dom Helder, desde a tomada do poder pelos militares, e, ao mesmo tempo, um momento em sua vida de muita coragem, onde decisões tomadas por ele tiveram consequências graves, mas que ele não conseguiria fugir dessa responsabilidade.

Ao chegar a Paris, em maio de 1970, a convite do centro católico dos intelectuais franceses, ele é interrogado sobre a realidade brasileira, mais especificamente sobre as torturas mencionadas pela imprensa francesa. Dom Helder percebeu a importância daquele momento e sabia que se não falasse perderia a autoridade moral de falar sobre as injustiças que aconteciam em outros lugares do mundo. Deixou o discurso que havia preparado e dirigiu-se para um público de aproximadamente 10 mil pessoas e apresentou o novo discurso, intitulado *Quaisquer que sejam as consequências*<sup>24</sup> (Cf. CIRANO, 1983, p. 73-79).

Ele mencionou o seu sentimento diante daquele momento, cobrado pelos franceses sobre o que de verdade acontecia no Brasil:

Se eu não tivesse a coragem, esta noite, de falar franca e abertamente sobre o que passa no Brasil, tenho a profunda impressão que perderia toda a minha audiência em Paris. Como ter, com efeito, a força moral de dizer a verdade sobre outros países, se eu tenho medo de dizer a verdade sobre o meu próprio país? E, como esperar o desenvolvimento em escala mundial de “um movimento de violência dos pacíficos” se, com meu silêncio, eu traria a demonstração evidente da ineficácia da não-violência? Então eu falarei! (CIRANO, 1983, p. 73)

Pela primeira vez ele contou abertamente aos europeus o que de verdade acontecia em seu país. E relatou dois acontecimentos: do estudante Luís Medeiros de Oliveira, preso e torturado em Recife, e o do Pe. Tito de Alencar Lima, dominicano de vinte e quatro anos, preso e torturado, que, após ser libertado, foi deportado para o Chile, depois foi para a Itália e França<sup>25</sup>. Dom Helder afirmou que a principal violência era a injustiça social e que a violência dos opressores faz emergir a violência e a revolta dos oprimidos.

---

<sup>24</sup> *Quaisquer que sejam as consequências*: conferência no Palácio dos Esportes de Paris, França, em 26 de maio de 1970.

<sup>25</sup> Frei Tito, traumatizado pelas torturas que sofreu no início dos anos de 1970, suicidou-se em Lion, em 10 de agosto de 1974.

Como afirmava o título da conferência em Paris, as consequências vieram rapidamente: ataques a dom Helder através da imprensa, impedimento de receber o prêmio *Nobel da Paz* e proibição na imprensa brasileira a qualquer referência a dom Helder.

A imprensa se tornou um dos instrumentos mais contundentes na agressão ao arcebispo. Antes do seu pronunciamento na conferência de Paris ele já colecionava inimigos que denegriam a sua imagem nos meios de comunicação. Após a conferência, as críticas ficaram ainda mais acentuadas, e eram publicadas principalmente nos jornais O Globo e o Estado de São Paulo, a revista o Cruzeiro e a TV Globo. Alguns dos qualificativos que Dom Helder recebeu da imprensa foram: aprendiz de ditador, incorrigível agitador, perigoso esquerdista, contumaz agitador, arcebispo da subversão, bispo vermelho, Fidel Castro de batina, guerrilheiro eclesiástico, bispo totalitário, pai da mentira, herdeiro espiritual de Antônio Conselheiro, Rasputim de Recife e Olinda, Dener do figurino do ódio, arcanjo do ódio, Jânio Quadro eclesiástico, arcebispo de Moscou, romeiro do ódio ao Brasil e outros. (ARAÚJO, 2004, p. 155)

Diante de tantas críticas, o que lhe restou foi responder às três que ele achava mais significativas. É interessante observar que as suas justificativas foram coerentes com a sua maneira de pensar e que em nenhum momento deixou dúvidas em relação às suas convicções:

Primeira: “quem fala assim contra o seu país, não lhe tem amor. Merece, então, ouvir: ame-o ou deixe-o”. A que responde que amar ao país e ao povo foi o que obrigou a falar; e também, salvaguardar a liberdade de denunciar os erros dos demais países, pois se faltasse com a coragem de revelar erros do próprio país não teria autoridade moral para denunciar erros de outros. Afirma que “quantas vezes, para salvar o doente é preciso usar o bisturi”. Em segundo as críticas: “quem fala assim sobre a violência armada só a condena por motivos táticos, por sua ineficácia no momento”, Dom Helder argumenta que, em respeito ao auditório no qual encontram-se muitos adeptos da violência, usa argumentos que possam entender e respeitar, procurando levá-los ao exame de eficácia, ou não, da violência armada. “Eles dizem que a violência dos pacíficos é utópica.” Tentei provar que a violência armada parece realista e prática, mas é romântica, utópica e contraproducente”. A terceira crítica a que responde: “quem fala assim sobre os guerrilheiros e seqüestradores revela convivência com eles”. Responde que por discordar da violência armada e condenar os

métodos, têm a liberdade de dizer que “eles são sinceros, movidos não pelo ódio, mas pelo amor do seu povo”. (ARAÚJO, 2004, p. 158)

Outro momento de perseguições a dom Helder foi o das campanhas orquestradas pela tríade *governo brasileiro, empresários brasileiros e empresários noruegueses* com o intuito de impedir que o arcebispo recebesse o prêmio Nobel da Paz por quatro anos seguidos: 1970, 1971, 1972 e 1973.

Em 1970 o seu nome foi indicado ao prêmio Nobel da Paz por grupos de parlamentares europeus, cinco milhões de assinaturas de trabalhadores latino-americanos, a Confederação Latino Americana Sindical Cristã e Renè Cassin, prêmio Nobel da Paz de 1968. Ainda no ano de 1970, o consultor do comitê Nobel, Jakob Sverdrup, afirmou em seu relatório sobre dom Helder:

a sua mensagem de não-violência, na América Latina de hoje pode ser considerada importante para a conservação da paz, já que representa uma real alternativa ao aumento de terrorismo e dos movimentos guerrilheiros. Sua coragem pessoal é indiscutível, é um homem de prestígio e importância, o que faz com que sua mensagem seja ouvida tanto no Brasil como no exterior. (O Sunday Times de 17 de maio mostra-o como o homem de maior influência na América Latina depois de Fidel Castro). Além disso, Camara não representa apenas ele próprio, mas também uma grande e importante corrente dentro da Igreja Católica da América Latina. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 11)

Nesse momento o prestígio de dom Helder no Brasil e no exterior era tão grande que o embaixador americano Charles Elbrink declarou que o nome do arcebispo para assumir a presidência da república seria uma viável alternativa ao regime militar. Em contrapartida, o governo brasileiro fez uma intensa campanha de bastidores, silenciosa e eficiente, dentro e fora do Brasil, para impedir a premiação do Nobel da paz a dom Helder. Isso se repetiu nos três anos posteriores.

Em 1974 a Associação da Juventude Norueguesa, em protesto às armações do governo brasileiro com o empresariado norueguês, lançou uma campanha pela criação do *Prêmio Popular da Paz*. Vários países da Europa acolheram a ideia e criaram o prêmio. A nomeação do vencedor do prêmio era feita pelo povo. Dom Helder recebeu o prêmio na Noruega e na Alemanha, a soma dos dois prêmios era três vezes maior que o prêmio Nobel da Paz. O dinheiro foi utilizado para financiar assentamentos dos sem-terra da *Operação Esperança*. Essa sua atitude apenas confirmou a sua proposta desde que chegou a Olinda e Recife: de trabalhar para todos, mas, principalmente, para os excluídos.

A última investida do regime militar para impedir a atuação de dom Helder foi impor a ele um “cala boca”, uma “lei do silêncio”, uma “morte civil” com a duração de sete anos. Nos seis primeiros anos de regime militar dom Helder foi o religioso mais perseguido, criticado e censurado. Atacá-lo significava apoiar o governo militar.

As acusações a ele foram tão numerosas que ele acabou se transformando num perseguido político pelo governo militar, que não teve o mesmo destino que outros devido à sua popularidade nacional e ao respeito internacional.

Mesmo assim, os militares, em outubro de 1970, resolveram enviar um documento da Polícia Federal a todos os meios de comunicação do país com o seguinte conteúdo: “De ordem do Sr. Ministro da Justiça (Alfredo Buzaid), ficam proibidas quaisquer manifestações, imprensa falada, escrita ou televisada contra ou a favor de dom Helder Camara. Tal proibição é extensiva nos horários de televisão reservados à propaganda política” (apud CIRANO, 1983, p. 307).

Enquanto esse período de obscuridade fez de dom Helder um *morto vivo* dentro do Brasil, fora dele a sua voz ecoava pelos quatro cantos do planeta. Ele passou a ser um porta voz dos sem voz e sem vez. Em suas conferências internacionais se tornou um incansável defensor dos direitos humanos, bem como um crítico contumaz dos imperialismos capitalista e socialista e um defensor da paz e da justiça entre os homens. Algumas tentativas foram feitas para que suas ideias e opiniões fossem divulgadas no Brasil, mas a Polícia Federal impedia qualquer publicação, até mesmo as vindas do estrangeiro, sobre o arcebispo. Durante o período de 1970 a 1977 ele apenas se comunicou com o povo por

meio de boletins restritos à Arquidiocese de Olinda e Recife, informativos mimeografados e pelo seu programa de rádio em emissora local, que foi obrigado a mudar de horário muitas vezes.

Esse momento foi assim sintetizado por dom Helder:

[...] era absolutamente proibido de aparecer em qualquer jornal, em qualquer revista, em qualquer rede radiofônica ou televisiva, a mínima retificação ou a mínima defesa. Depois se pensou que fazer de mim uma vítima fosse ainda muito, e então se proibiu de citar também somente o meu nome. Era e estou condenado à morte civil. Não existo. Mas aceito. (apud ARAÚJO, 2004, p. 166)

Em abril de 1977 o silêncio de dom Helder no Brasil cessou com a entrevista que a jornalista *Divane Carvalho*, repórter da sucursal do *Jornal do Brasil* em Recife, fez com o arcebispo. A matéria teve como título *Quanto mais negra é a noite, mais carrega em si a madrugada*. Essa entrevista foi realizada quando dom Helder completava vinte e cinco anos de episcopado. Ele fez a seguinte avaliação: “nunca me senti um pastor simplesmente de almas. Sou um pastor de homens, de criaturas humanas. Com alma, corpo e todas as conseqüências. A mim interessam cada vez mais os grandes problemas humanos! Isto me parece, inclusive, uma obrigação evangélica” (CAMARA, 1977a).

Durante mais de duas décadas dom Helder foi um arcebispo que esteve ao lado dos excluídos, oprimidos, perseguidos políticos, sempre clamando por justiça social e paz. Foi nesse contexto histórico que ele realizou suas atividades, o que denominamos como *um trabalho político educacional*, por meio do qual construiu uma *educação libertadora solidária*. Cabe, agora, portanto, apresentar como o trabalho educacional helderiano, fonte de seu projeto educacional libertador, foi realizado em Recife, à frente da Arquidiocese de Olinda e Recife e como profeta do povo, especialmente dos empobrecidos e excluídos pela estrutura de opressão instalada no Brasil.

#### 4. O trabalho político educacional em Recife

O trabalho político educacional e a educação libertadora solidária de dom Helder se deram sob a égide da justiça, da igualdade e da fraternidade. É possível mensurar a importância do seu trabalho pelas suas palavras e suas atitudes, por se tratar de uma pessoa que ao longo de sua história não apenas idealizava, mas realizava e transformava as ideias em ação.

É importante percorrer os caminhos trilhados por dom Helder para entender o seu trabalho político educacional e a construção do que chamo de uma *educação libertadora solidária*, no período 1964 a 1985. No meu entendimento, nesse caminho encontramos duas importantes atividades que são os seus referenciais pedagógicos. A primeira foi a sua atuação em um projeto de ampla abrangência social, desenvolvida em Olinda e Recife, denominada *Operação Esperança*. Em consequência da Operação Esperança, iniciou-se um trabalho mais amplo, na tentativa de se construir propostas de melhoria nas condições de vida das populações mais carentes, não só de Olinda e Recife, mas do Nordeste como um todo.

A segunda foi consequência da ampliação da ação da Operação Esperança, que, por iniciativa de dom Helder, começou a organizar as pessoas em suas comunidades para discutirem os seus problemas de ordem coletiva e, por meio do diálogo, tentavam encontrar soluções. Essa atividade foi denominada de *Encontro dos Irmãos*. Com o passar do tempo essa atividade foi se expandindo; o número de comunidades aumentava a cada ano. A partir desses encontros nasceram as chamadas *Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)*<sup>26</sup> de Olinda e Recife, que adquiriram relevância social e política no Brasil e na América Latina.

---

<sup>26</sup> As Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) nasceram no Brasil nos anos de 1960 com o intuito de reunir as camadas populares para celebrar e refletir sobre sua fé a partir da realidade social em que viviam e “à luz da Palavra de Deus”. Reúnem-se em pequenos grupos organizados em paróquias (urbano) ou capela (rural), por iniciativa de padres, bispos e leigos. As primeiras surgiram no Rio Grande do Norte, na Arquidiocese de Natal. São *comunidades* porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região; são *eclesiais* porque são congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé; e são *de base* porque são integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (camadas populares). Veja-se: Castro (1987), Boff, C. (1977), Queiroz (1985), Wanderley (2007) e Domezi (2006).

#### 4.1 *Operação Esperança*

Após um ano da chegada de dom Helder em Recife, em julho de 1965, foi idealizada e criada por ele a *Operação Esperança*, que, na prática, nasceu naquele mesmo ano devido às enchentes no rio Capibaribe, que inundou a capital e a grande Recife. Essa tragédia deixou centenas de pessoas desabrigadas. Imediatamente, o arcebispo de Recife organizou uma intensa campanha para arrecadar mantimentos e gêneros de primeira necessidade para os inúmeros desabrigados. A preocupação imediata era atender às necessidades básicas de moradia, alimento e saúde aos flagelados das enchentes. Para isso ele não mediu esforços e utilizou de todos os recursos que estavam ao seu alcance para atender aos flagelados. Para ele, num momento como aquele todos tinham que colaborar. Então, buscou ajuda de vários setores da sociedade: igrejas, sindicatos, forças armadas, empresariado, partidos políticos e governo.

Dom Helder demonstrou a sua capacidade de organizar e aglutinar forças, às vezes antagônicas, mas a sua obstinação e o seu carisma vão unir a sociedade em torno de uma causa social humanitária e solidária em prol do povo sofrido e excluído socialmente.

Após essa tragédia, manteve-se próximo das populações mais pobres. Os objetivos eram encontrar soluções para possibilitar melhoria nas condições de vida dessa população, bem como dar-lhes a oportunidade de se organizarem, adquirirem consciência da sua realidade e, a partir daí, transformá-la em benefício do bem comum.

Para dom Helder, o projeto *Operação Esperança* deveria ter uma maior abrangência no âmbito social. Ele acreditava que seria possível realizar discussões mais ampliadas, com o envolvimento de diferentes setores representativos da sociedade. Então, por meio de sua iniciativa, foi realizado em Recife o *Encontro do Nordeste*, que reuniu mais de 500 pessoas de todas as classes sociais. O objetivo era discutir o plano de desenvolvimento para a Região Nordeste, que estava sendo elaborado e supervisionado pela

Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)<sup>27</sup>. A finalidade era encontrar meios para a erradicação da miséria.

O *Encontro do Nordeste* aconteceu da maneira que o arcebispo de Olinda e Recife acreditava que deveria ser, com a participação de todos os segmentos da sociedade, e lá estavam governadores de estados, deputados, militares, educadores, estudantes, industriais, comerciantes, sindicalistas e trabalhadores. A participação, a troca de experiências, as diferenças entre os grupos, estes aspectos sempre foram valorizados por dom Helder. Ele achava que seria com a participação de todos que se chegaria à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Após as resoluções do Encontro do Nordeste, a *Operação Esperança* se tornou uma entidade jurídica registrada em cartório e dom Helder, seu primeiro presidente. Os quatro principais objetivos da *Operação Esperança* eram (ARAÚJO, 2004, p. 175):

- estimular o processo de conscientização na descoberta do homem como pessoa e como criador de cultura, procurando inserir-lhe uma postura crítica na comunidade;
- descobrir e formar líderes leigos;
- analisar a situação da comunidade e fazer todo o possível para que os recursos sejam proporcionais às necessidades; e
- organizar a ação política com a intenção de integrá-la no processo de desenvolvimento.

Para dom Helder, era muito importante que a *Operação Esperança* não se transformasse numa entidade assistencialista. O primeiro passo era atender à população em

---

<sup>27</sup> A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) foi projetada pelo economista Celso Furtado, em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento do Nordeste por meio da modernização do campo e da industrialização. O seu principal mecanismo de atuação era a concessão de incentivos fiscais a pessoas jurídicas que fizessem investimentos em projetos considerados prioritários para a região. No período da Ditadura Militar, desviou-se dos objetivos iniciais e tornou-se um foco de corrupção. Em 2001, o órgão foi extinto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), retomaram-se as ideias das propostas iniciais e o órgão foi recriado com o nome *Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE)*.

suas necessidades básicas de moradia e infra-estrutura, como: canais, aterros, rede de esgoto, água e luz. E o segundo passo era possibilitar a essa população o resgate da cidadania e da dignidade. Isso aconteceu por meio de um trabalho de formação de mão de obra, nas mais variadas atividades para ingressarem no mercado de trabalho. E também havia a preocupação com a formação político educacional conscientizadora, possível por meio do *Movimento de Educação de Base*.

A *Operação Esperança* teve uma atuação importante também na *zona canavieira*, onde os trabalhadores rurais eram tratados como escravos. Ela promoveu assentamentos rurais. Isso foi possível em função da compra dos engenhos Ipiranga, no Cabo, e Taquari, em Sirinhaém, no Estado de Pernambuco, com recursos recebidos da *Misereor*, obra da Igreja Católica na Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento, e da *Adveniat*, outra obra episcopal, esta na Holanda, que tinha a finalidade de promover uma evangelização libertadora solidária. Em meados da década de 1970, dom Helder recebeu 300 mil dólares pelos *Prêmios Popular da Paz*, em Oslo, Noruega, e em Frankfurt, Alemanha. A *Operação Esperança* investiu o valor na compra de outro engenho, com área de 810 hectares, no Município de Amaraji, Pernambuco. A compra desses engenhos não só revelou a preocupação e o empenho do arcebispo em procurar amenizar o problema da terra e do trabalho para os homens do campo, como também a sua postura de ser um homem não só de palavras, mas de atos.

No caso da *Operação Esperança*, essas pequenas comunidades resolveram não adquirir oficialmente o caráter de cooperativa, porque infelizmente isso cria complicações, ao lado de algumas facilidades. Mas há o espírito cooperativo. Porque o que se quer provar é que, quando criaturas humanas trabalham a própria terra, trabalham o que é seu, trabalham com outro entusiasmo. E o que se espera, apesar de todas as dificuldades, é que essa experiência, que não tem pretensão de resolver um problema que só a reforma agrária resolveria, chame a atenção para o modelo de vida das pequenas comunidades. É só chamar a atenção, o mínimo que se pode fazer por ora, mas pelo menos não se fica parado. (CASTRO, M., 1978, p. 132)

Dom Helder tinha consciência de que esses assentamentos não resolveriam um dos mais graves e históricos problemas do Nordeste brasileiro: a concentração da propriedade da terra nas mãos de uma minoria que, além do monopólio da terra, mantinha também o controle da água. O problema era a *cerca* e a *seca*, dois aspectos que possibilitavam o controle dos latifundiários sobre a população camponesa. O trabalho da *Operação Esperança* se tornou o esteio de um movimento que possibilitaria aos trabalhadores do campo trabalharem, produzirem e não serem explorados. Dom Helder queria possibilitar aos trabalhadores do campo a oportunidade deles adquirirem capacidade de gerenciar a sua produção. Essa prática estava em desconformidade ao que ocorria no Brasil desde a chegada dos portugueses: a questão fundiária brasileira, a crônica exploração sobre o homem do campo.

A *Operação Esperança* demonstrava ao governo que, para se resolver esse problema da concentração de terras nas mãos de uma minoria, era preciso vontade política. Dom Helder achava que um assunto polêmico que deveria ser discutido na Arquidiocese era a questão da reforma agrária em Pernambuco. Para ele, este era um fator preponderante para diminuir a injustiça social e amenizar o problema do homem do campo em nosso país. Por isso, ele propôs a distribuição das terras da Arquidiocese. Para ele, a reforma agrária em Pernambuco poderia começar pelas terras da Igreja. E solicitou aos seus auxiliares:

Quero, com urgência urgentíssima, uma relação de todas as terras da Santa Igreja. Vamos marchar para uma programação que, a curtíssimo prazo, nos libere de nossos Estados pontifícios... Na Suíça, há amigos dispostos a criar um fundo rotativo que permita aliar à entrega da terra assistência técnica, financeira, social [...]. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 264)

O trabalho político educacional da *Operação Esperança* caracterizou-se basicamente em proporcionar a auto-organização e a conscientização das camadas humildes e exploradas da população das zonas urbana e rural do Estado de Pernambuco. Além de receber a orientação de dom Helder, esse trabalho contava com uma equipe de colaboradores que, juntamente com o arcebispo, participavam das reuniões comunitárias. Esses encontros possibilitavam às pessoas dialogarem e discutirem sobre a sua vida, a

realidade que as cercava e o que elas poderiam ou deveriam fazer para mudar essa realidade. Criava-se uma perspectiva de que era possível mudar e de que era possível às pessoas a responsabilidade pelo próprio destino.

Por causa dessa prática, como já mencionei anteriormente, “houve uma época, o segundo semestre de 1973, em que dom Helder teve oito de seus colaboradores ‘mais diretos e mais diletos’ seqüestrados e torturados” (PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 83). Apesar do sofrimento dos familiares e do próprio dom Helder em conviver com esta condição de ter companheiros presos e torturados, ele buscava esclarecimentos e informações do paradeiro de companheiros diante do regime de exceção. E, ecumenicamente, reunia padres, fiéis católicos, pastores e fiéis evangélicos, em algum espaço possível para orar, refletir e cantar. Dom Helder acreditava que essa era uma maneira de fortalecimento do grupo para enfrentar as condições tão adversas.

As atitudes de dom Helder carregavam ensinamentos, como o respeito ao outro e às diferenças, e a *Operação Esperança* foi um elemento eficaz e decisivo porque, por meio das práticas lá desenvolvidas, gerou-se o que chamo de *educação libertadora solidária*.

Além da *Operação Esperança*, acredito que outro trabalho político educacional desenvolvido em Olinda e Recife, que nos serve de referencial pedagógico na trajetória e atuação de dom Helder, foi o seu trabalho à frente das *Comunidades Eclesiais de Base*, em Pernambuco.

#### 4.2 *Comunidades Eclesiais de Base, em Recife*

Considero as *Comunidades Eclesiais de Base* de Recife o outro referencial pedagógico na construção da *educação libertadora solidária* de dom Helder.

Antes de analisar o seu trabalho político educacional nas CEBs é necessário fazer um breve histórico sobre a Igreja Católica naquele momento. É importante frisar que mudanças de postura de parte da Igreja Católica, principalmente na América Latina, foram significativas para a consolidação das CEBs como espaço para a discussão e a organização

das camadas populares. As resoluções do Concílio Vaticano II, reforçadas pela encíclica *Populorum Progressio*<sup>28</sup>, do papa Paulo VI, e as Conferências Episcopais de Medellín (no ano de 1968) e de Puebla (em 1979) foram acontecimentos ocorridos na Igreja Católica que estiveram diretamente relacionados com o aparecimento e o desenvolvimento das Comunidades Eclesiais de Base no Brasil e na América Latina.

No Brasil, as origens das CEBs podem ser explicadas por meio de quatro movimentos convergentes: o das *catequistas populares* (Barra do Piraí, RJ), o *Movimento de Educação Básica*, a *catequese radiofônica* (Natal, RN) e o *Encontro dos Irmãos* (Olinda e Recife, PE). Dentre os quatro movimentos, destacarei o *Encontro dos Irmãos* pela sua importância para o entendimento da formação das CEBs em Recife. O *Encontro dos Irmãos* foi elaborado pela equipe de catequese e assessores da Arquidiocese de Olinda e Recife, sob a orientação de dom Helder. Vários grupos de dioceses, paróquias e leigos participaram do *Encontro dos Irmãos*.

As CEBs, em Recife, tiveram a sua origem a partir do *Encontro dos Irmãos*, na 1ª Semana de Evangelização Conscientizadora. Esse encontro foi organizado sob as influências ideológicas do padre Lebret, economista e religioso dominicano que desenvolveu teorias sobre *Economia e o humanismo*, e do filósofo Jacques Maritain, que teve forte influência na construção da Doutrina Social da Igreja<sup>29</sup>. A Ação Católica Brasileira, por meio da tríade *ver- julgar-agir* e pelos métodos utilizados pelo Movimento de Educação Básica, onde a formação ocorria por meio de uma programação radiofônica, por meio da qual dom Helder se comunicava com as comunidades de Recife e fazia

---

<sup>28</sup> A encíclica *Populorum Progressio* foi publicada pelo papa Paulo VI em 1967. Tal Documento não só veio para reafirmar a *Doutrina Social da Igreja*, como também pode ser considerado uma extensão do *Concílio Vaticano II*, encerrado em 1965. Essa encíclica teve como principal preocupação as questões da miséria e do subdesenvolvimento que afligiam milhões de pessoas no mundo. Seu objetivo foi abrir horizontes de esperança diante de um panorama de dor e sofrimento. Um dos aspectos mais abordados pelo Documento foi a necessidade da ajuda das nações desenvolvidas às nações pobres e as em vias de desenvolvimento. O papa Paulo VI, naquele Documento, teve a coragem de salientar o caráter ético e cultural da problemática da relação entre o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido; e enfatizou a necessidade da intervenção da Igreja para garantir a igualdade entre os homens ao final do século XX. Veja-se o site [www.cefep.org.br](http://www.cefep.org.br) (CEFEP, 2011).

<sup>29</sup> A *Doutrina Social da Igreja* tem na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, uma sugestiva sistematização. Essa encíclica passa a servir de parâmetro para outras encíclicas sociais. Veja-se: Camacho (1995) e Lessa (2004).

reflexões sobre os aspectos fundamentais do cristianismo e os relacionava com temas pertinentes ao cotidiano da sociedade.

Durante os treze anos seguintes à sua criação, o *Encontro dos Irmãos* tornou-se um movimento mais organizado e amplo, com a participação de comunidades de outras regiões, além de Olinda e Recife. Durante esse período de evolução e consolidação dos encontros, dom Helder permaneceu em contato com os religiosos e leigos das comunidades.

O primeiro *Encontro dos Irmãos* foi realizado na semana santa do mês de maio de 1969. O país vivia o período da mais intensa repressão do governo militar e as práticas da Arquidiocese de Olinda e Recife eram um dos alvos de perseguição dos órgãos repressores da ditadura. Uma das consequências desse momento foi a perseguição àqueles que estavam mais próximos de dom Helder, como já mencionei anteriormente:

Em maio do mesmo ano, acontece a morte do Pe. Henrique Pereira Neto, cujo corpo foi encontrado com todos os sinais de tortura, jogado numa vala em terrenos vazios da Cidade Universitária. Sua morte foi considerada por muitos analistas como uma advertência e brutal repressão de grupos de direita contra os trabalhos da Arquidiocese de Dom Helder. Assim várias pessoas ligadas à pastoral da Arquidiocese interpretaram o fato: 'Pensaram que iam matar o Encontro dos Irmãos. Ele ficou mais forte e cresceu ainda mais'. (CASTRO, G., 1987, p. 86)

A compreensão de evangelização da Arquidiocese de Olinda e Recife era de

procurar a comunhão de todos os homens com Deus e entre si, por Jesus Cristo, na força do espírito... na caminhada de uma luta contínua pela igualdade fundamental de todos os homens, revelada pelo senhor e mestre, Jesus Cristo... a partir das perspectivas dos pobres, conscientes de que a ação pela justiça é uma dimensão constitutiva do evangelho. (COMUNICAÇÃO, 1977, p. 8)

Além do aspecto evangelizador da doutrina católica, havia também a preocupação com as questões políticas e sociais, ou seja, era também importante nesse processo de evangelização que as pessoas, religiosos e leigos, adquirissem consciência crítica e procurassem entender a realidade da sociedade em que viviam.

No *Encontro dos Irmãos* a Arquidiocese se preocupava em evangelizar, sim, com a finalidade de ajudar o povo a se unir, se conhecer com mais profundidade, se organizar e entender quais são os seus direitos por meio do conhecimento mais de perto da pessoa e da missão de Jesus Cristo.

Foram desses *Encontros dos Irmãos* que as comunidades começaram a se organizar e foram surgindo os movimentos eclesiais de base, que se transformaram nas Comunidades Eclesiais de Base da Arquidiocese de Olinda e Recife. Eles se organizavam em pequenos grupos de moradores que se reuniam para discutir os temas do cristianismo e do evangelho e debater os problemas da comunidade. Não havia nenhum tipo de restrição por parte de dom Helder ou da Arquidiocese em relação às comunidades não católicas participarem e organizarem suas comunidades em torno da proposta do *Encontro dos Irmãos*. Essa atitude mostra a valorização que dom Helder atribuía ao ecumenismo, algo que ele sempre incentivou nos movimentos em que participava; ele achava importante a participação de diferentes lideranças religiosas nas discussões em busca de soluções para os problemas das camadas sociais despossuídas e excluídas da sociedade.

Essas comunidades foram se organizando cada vez melhor, adquirindo confiança em suas bandeiras de luta. Então, passaram a reunir as pessoas que tinham a mesma fé, que pertenciam à mesma Igreja, que moravam na mesma região e eram integradas por trabalhadores que, unidos, consolidaram a construção das Comunidades Eclesiais de Base de Recife.

As CEBs, em Recife, se constituíram em entidades que puseram em prática as propostas estabelecidas pelo grupo da *Igreja dos Pobres*, formado no Concílio Vaticano II, do qual dom Helder era uma das principais lideranças e cujo principal compromisso estava voltado a priorizar os interesses dos despossuídos.

Em Recife começa a nascer uma Igreja engajada social e politicamente na causa dos pobres, dos injustiçados e excluídos. É dentro das CEBs que dom Helder apresenta os termos *conscientização*, *libertação*, *emancipação* e *consciência crítica*. A partir daí as CEBs passam a se tornar um referencial pedagógico para a construção de uma *educação libertadora solidária*.

O processo comunitário das comunidades partia sempre de um referencial que era “fazer o povo participar”. Desta maneira, constituía uma pedagogia ativa e libertadora. Por se tratar de um método pedagógico baseado na ação comunitária, durante e depois das reuniões tinha-se uma intensa participação dos membros da comunidade, que aprendiam a julgar, a conhecer e a querer. Sendo assim, a essência desse método pedagógico se desenvolveu a partir da trilogia metodológica *ver-julgar-agir*. Dessa maneira a pedagogia adotada nas comunidades instigava os membros participantes das reuniões, que aconteciam em pequenos grupos. As pessoas se identificavam, davam a sua opinião, se sentiam reconhecidas, expressavam seus pensamentos, descobriam sua realidade e a dos outros membros do grupo. Esta ação conduzia-os a reflexões e à busca de soluções para os problemas, o que possibilitava a formação de um ser humano solidário.

Uma questão importante a ser abordada é a despreocupação que havia em relação como as fases *ver-julgar-agir* eram apresentadas, mas, sim, a dinâmica de sua execução, já que não existia uma ordem determinando que ação seria a primeira. O objetivo principal era a busca incessante da unidade da vida, num processo circular onde a comunidade passava de uma ação a uma reflexão, que conduzia a outra ação e assim sucessivamente.

Neste trabalho não vou discutir as formas assumidas por essa ou aquela Comunidade Eclesial de Base, neste ou naquele nível, a partir da vida ou a partir da Bíblia; são meras formas de organização do método. O interesse deste trabalho é demonstrar a função pedagógica das CEBs organizadas por dom Helder na Arquidiocese de Olinda e Recife.

Nas CEBs, a organização dos grupos de moradores acontecia preponderantemente em áreas populares, onde se discutia o evangelho e debatiam-se os problemas da comunidade. A partir desses encontros, implantavam-se projetos para a resolução dos

problemas de injustiças sociais que assolavam a comunidade e, também, propunham-se resoluções para o Nordeste e a América Latina. O intuito desse trabalho era reunir as camadas populares para celebrar e refletir sobre a sua fé a partir da sua realidade social.

A experiência das CEBs foi mencionada por dom Helder em seus pronunciamentos no Brasil e no exterior. Ele destacava que nas comunidades havia uma prática democrática, onde o diálogo era fundamental, todos os participantes tinham a oportunidade de falar e ouvir o companheiro e, desta maneira, os membros da comunidade construía juntos as soluções para os problemas que os afligiam. Para dom Helder,

[...] a Comunidade Eclesial de Base tem dimensão humana, o que permite que todos conheçam a todos. Os problemas não são de casos de moral extraídos de livros, mas acontecimentos reais, que saltam da vida. Na Comunidade de Base, para que o diálogo seja efetivo e válido, todos aprendem a falar e a calar, a falar e a ouvir, a alegrar-se vendo o próprio pensamento enriquecer-se com os pontos de vista e até com as discordâncias dos irmãos. [...] Na Comunidade de Base, os irmãos se apóiam mutuamente, cada um guardando a própria liberdade e o grupo renunciando, expressamente, a exercer pressões sobre os seus. [...] Na Comunidade de Base, em geral, todos trabalham ou procuram trabalho. (CAMARA apud CONDINI, 2009, p. 141)

Para dom Helder, as CEBs eram uma possibilidade única de transformação da vida das pessoas mais humildes e carentes. Dentro desse grupo comunitário todos tinham o mesmo valor e o mesmo grau de importância. Havia um processo de construção e promoção humana e um exercício de enxergar o outro e perceber que todos comungavam dos mesmos princípios, ideais e sonhos. A força e a união do grupo, independente do número de participantes, eram os principais vetores condutores à conquista da libertação social. Dom Helder afirma:

Nas nossas Comunidades Eclesiais de Base, também se espalha, e se espalha cada vez mais, a certeza de que, quando o pequeno acreditar no pequeno, quando o menor que padece acreditar no menor, então sim, o mundo será melhor. (Ibidem, p. 141)

Uma de suas preocupações em relação às CEBs era com os extremismos. Ele entendia que a direita pretendia eliminar as CEBs, pois temiam que as mesmas fossem instrumentalizadas pelos marxista-leninistas. Por isso, incentivava a abertura de espaço e tempo para orar e estudar, para que a comunidade gerasse a auto-organização política das comunidades. Essa prática levava os membros das comunidades a adquirirem consciência moral e ética para discernirem o que é justo ou injusto e agirem rumo à transformação de sua realidade e à libertação.

Quando afirmo que um dos referenciais pedagógicos de dom Helder foram as CEBs é porque entendo que as mesmas foram um aprendizado, uma escola para a sociedade como um todo. Porque o trabalho que realizavam nas várias comunidades em Pernambuco estava alicerçado na trina *ação, conscientização e oração*. Ele fazia questão de destacar que o processo de transformação se dava com a participação de todos, religiosos e leigos, num exercício de democracia. Desta maneira, ele semeou nas mentes e nas almas das pessoas que participavam das CEBs uma prática pedagógica libertadora solidária. Nas CEBs, todos ensinavam e aprendiam, onde a esperança e a participação efetivamente foram aspectos importantes para eles acreditarem que era possível a construção de uma sociedade mais justa e digna para todos.

Então, o mistério das Comunidades Eclesiais de Base está nessa mudança de atitude. Em lugar de a gente pensar que o povo é formado de uns incapazes, de uns imbecis que não têm nada a dar, a gente acredita no povo. São criaturas humanas que têm cabeça para pensar, são filhos de Deus que têm boca para falar. Então nós acreditamos nos pequenos projetos de dimensão humana. Nós queremos é isso. Porque, o que é que adiantam aí super-projetos, se só são magníficos para que os ricos se tornem mais ricos e o mundo se torne cada vez mais desumano. Queremos projetos de dimensões humanas precisamente para que haja mais vida humana. Queremos é isso, um mundo mais respirável, menos desumano, quantas vezes será preciso repetir? (CASTRO, M., 2002, p. 231)

As CEBs, segundo dom Helder, eram a verdadeira possibilidade das camadas menos favorecidas da sociedade se integrarem, se organizarem enquanto grupo para serem ouvidas, até porque as mesmas nasceram no momento em que o Brasil era regido por um governo militar ditatorial. Para os militares e defensores da ditadura, as CEBs eram tão apavorantes quanto aquilo que eles chamavam de “células comunistas” ou “aparelhos subversivos”.

A interpretação de dom Helder sobre a importância das CEBs passava também pelas questões da macroeconomia e da tecnologia. Ele achava que o avanço tecnológico das máquinas e dos computadores, a partir da segunda metade do século XX, desencadeou um processo de desinteresse em relação às pequenas produções por parte dos grandes capitalistas. O capitalismo industrial almejava, e almeja até hoje, investir em grandes projetos para a obtenção de altos lucros e, com isso, os pequenos projetos e as camadas populares ficariam e ficam esquecidas pela maioria dos governos no Brasil e em outras partes do planeta.

Diante desses fatos, o papel das pequenas comunidades de base ganhou importância, mesmo que por sua dimensão parecesse nada, mas a resposta humana que elas podem dar lhes possibilita a criação de um mundo mais justo e humano. Para dom Helder,

Concretamente é isto: suponhamos uma cidade como o Rio de Janeiro. O Rio é um cacho de cidades, como São Paulo é um cacho maior ainda. Então, de repente, forma-se lá na periferia uma comunidade, às vezes uma favela que surge ou coisa assim. Então a gente procura acompanhar, procura viver, procura estar lá dentro. Primeiro, porque são irmãos que estão ali, sofrendo. Então a gente vai participar, vai levar uma força de esperança. E a Igreja está acreditando nessas comunidades. (apud CASTRO, M., 1978, p. 132)

Nas décadas de 1960 e 1970 o trabalho nas CEBs possibilitou às comunidades adquirirem uma conscientização por meio de sua própria realidade, aspecto fundamental para que o povo pudesse, por si só, começar a pensar, a idealizar e a construir uma comunidade solidária, sem violência, onde as diferenças étnicas, religiosas e sociais não

seriam impeditivas para se construir uma sociedade fraterna com melhores condições de vida para todos. Para dom Helder,

a comunidade é, pois, vista como altamente importante na vida de seus membros. À medida que os grupos amadurecem, permitem o desabrochar de certos valores humanos muito apreciados, tais como: a descoberta do senso comunitário, novas relações de amizade, nova concepção de mundo entra em elaboração, sensibilidade para com a pessoa do próximo é estimulada, livre expressão de idéia e sentimentos, educação para vida, modo particular (característico) de vivência da fé cristã, compromisso expansionista daquela experiência (dimensão e valores missionários), etc. Portanto, nas CEBs em que há elementos suficientes e com potencial para isso, afirmam-se as mesmas como ambientes propícios ao desenvolvimento de todo um trabalho educativo. (apud CASTRO, G., 1987, p. 142)

O trabalho nas CEBs possibilitou a criação de uma sucessão de práticas nas quais as pessoas poderiam adquirir conhecimento, trocar informações sobre a sua realidade, o seu bairro, a sua cidade, o seu estado, o seu país e sobre o mundo; e, paulatinamente, um processo de conscientização política ocorria entre os membros das comunidades, que se tornaram núcleos de resistência social e política no Brasil por quase trinta anos.

Não só é inegável a influência da Igreja Católica nesse processo de criação e consolidação das CEBs, como também se pode afirmar que as CEBs foram uma resposta da Igreja às necessidades de mudança social em favor dos “pequeninos”, maneira como dom Helder se referia aos excluídos e marginalizados. A intensa relação *Igreja-Comunidade* fez com que as práticas pedagógicas adotadas estivessem comprometidas com o processo histórico da região, bem como o processo comunitário era fazer com que houvesse uma intensa participação popular. É dessa prática pedagógica iniciada por dom Helder, mesmo com todas as dificuldades, principalmente no período ditatorial, que as CEBs definiram-se pela construção de uma pedagogia libertadora, isto é, voltada para a justiça.

Nas comunidades em Recife utilizou-se a Bíblia como um instrumento pedagógico ativo, comunitário e libertador, onde a comunidade debatia os *ensinamentos* da Bíblia por

meio de uma leitura crítica e os confrontava com a vida cotidiana. Desta maneira, as comunidades, em seus encontros, construíam cada uma com suas particularidades e diferenças o seu conhecimento e entendimento de mundo de maneira coletiva. A prática da leitura bíblica nessas comunidades era um momento especial e foi de extrema importância no processo de compreensão para os membros da comunidade, além de lhes possibilitar adquirirem mais capacidade e habilidade para contextualizar os fatos, relacioná-los com a sua realidade, tirarem conclusões e proporem soluções reais para os diferentes problemas.

Neste momento em que menciono a importância da prática da leitura nas CEBs me reporto ao educador Paulo Freire e à sua tese em que defendia a importância do ato de *ler o mundo e as palavras*, isto é, o contexto e o texto, para o entendimento da realidade. As leituras realizadas nas CEBs aconteciam da mesma maneira que Freire acreditava como deveria ser o papel da leitura. Ele afirmava a necessidade de

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura das palavras, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, P., 1989, p. 11)

A tese defendida por Paulo Freire sobre a importância da leitura e a prática da leitura nas CEBs, de certa maneira, demonstram a proximidade das ideias de dom Helder Camara e Paulo Freire. Isso porque ambos estavam preocupados em levar as camadas mais pobres da sociedade a entenderem o porquê da sua realidade e, de alguma maneira, a tentarem modificá-la.

Soma-se a essa questão da leitura a proposta de “opção pelos pobres”, oriunda oficialmente da vertente progressista da Igreja, isto é, daqueles religiosos que caminhavam por meio das determinações do Concílio Vaticano II. Essa ala da Igreja tinha como princípio trabalhar pela melhoria das condições de vida dos mais pobres e excluídos da

sociedade. Apesar da marcante participação do povo das comunidades, que fazia suas leituras críticas da Bíblia, discutia as realidades e os problemas do seu tempo, por trás desse processo haviam padres e agentes de pastoral que conduziam as discussões. Esses passaram por um processo de escolaridade que lhes possibilitou ter recursos internos diferenciados do povo das comunidades.

Num âmbito mais amplo, Paulo Freire apresentou preocupações em relação à política educacional brasileira e, por extensão, aplicava-se aos contatos dos padres e agentes pastorais com o povo das CEBs. Paulo Freire (1980, p. 58-59) expressa essa preocupação:

O que se precisava urgentemente era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-los a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu poder de refletir [...] no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

A preocupação de Paulo Freire em relação à política educacional brasileira era pertinente. Tratava-se da mesma preocupação das CEBs, pois a pedagogia adotada nas comunidades com a participação de padres ou agentes pastorais estava sob os olhares de dom Helder, que exigia a participação do povo nos debates e discussões dos temas propostos. Dessa prática saíam as reflexões e o entendimento da realidade.

Para ilustrar essa condição da capacidade do povo das comunidades de entender e refletir sobre o mundo do seu tempo, dom Helder relatou num documentário:

Eu chego numa área subumana aqui em Recife.  
Nós temos várias aqui no Brasil, no mundo inteiro.

E me pedem:

– Oh! Dom Helder fala um pouco à gente sobre a dívida externa da gente?

Eu começo apresentar o problema.

De repente uma velhinha que nem sabe ler e escrever diz:

– Oh! Dom Hebes esta história aí não é agiotagem, não?

Eu digo:

– É minha filha, é agiotagem internacional.

Duvido que especialistas que tenham coragem, discordem dessa criaturinha que não sabe ler nem escrever. (apud BAUER, 2004)

A educação libertadora de dom Helder estabelecia que os trabalhos nas CEBs estivessem baseados na *ação, reflexão, conscientização e oração*. Para ele, o trabalho realizado nas comunidades deveria gerar um processo de transformação, que consistia na criação de uma sociedade justa para homens, mulheres, crianças e idosos. Um aspecto relevante no trabalho nessas comunidades era que todos que iam trabalhar não iam trabalhar para o povo e, sim, trabalhar com o povo: todos aprendiam, ensinavam e vivenciavam os problemas e juntos procuravam propor soluções para os problemas apresentados. Para dom Helder, as trocas de informações entre o povo das comunidades e os que iam trabalhar eram a alma dessa ação comunitária, que tornava a todos educadores, cada um com sua peculiaridade e sua experiência de vida. Para dom Helder, “o verdadeiro educador é muito mais que um despertador. É alguém que vem acordar aquilo que está meio adormecido dentro de nós” (apud CASTRO, M., 2002, p. 231).

No trabalho político educacional de dom Helder nas CEBs, em Recife, o educar tinha um senso comunitário; as pessoas não agiam como indivíduos isolados, mas como membros de um grupo, em comunhão. O espaço comunitário não era apenas para falar e refletir, mas um espaço de afetividade, emoção, paixão, verdade, confiança, de promoção humana, de caminhar juntos; o que é do outro passa a ser do seu interesse. Ninguém estava sozinho diante do Estado e das injustiças.

Todos os valores praticados na CEBs podem ser resumidos na palavra *democracia*, que dentro das comunidades significava participação igualitária nas decisões. Todos se reconheciam no direito de expor sua opinião e de exercer influência nas tomadas de decisões. A democracia participativa, igualitária e fraterna praticada nas CEBs não foi apenas uma maneira de resistência ao regime ditatorial da época, mas também uma prática

educacional e pedagógica, pois se tornou um elemento fundante para a construção de uma nova sociedade.

Acredito que o legado do trabalho político educacional de dom Helder nas CEBs em Recife foi ter criado, ao longo dos anos, um modelo para a construção possível de uma nova maneira das pessoas se relacionarem em sociedade. Um modelo que privilegia a participação de todos nas decisões a serem tomadas em uma comunidade, em que a finalidade da vida deve ser a promoção humana e esta acontece por meio da justiça, da solidariedade e da libertação.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA DE DOM HELDER E A PEDAGOGIA FREIREANA

Início este capítulo apresentando algumas conclusões sobre a questão da educação no Concílio Vaticano II, realizado em Roma entre 1963 e 1965, e na II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, que aconteceu em Medellín, na Colômbia, em 1968. Esses eventos tiveram as participações de dom Helder e Paulo Freire, no que tange à questão da educação. Dom Helder participou de ambos os eventos e Paulo Freire participou na preparação da Conferência de Medellín. Nesse período, dom Helder e dom Candido Padim eram os responsáveis pelo Departamento de Educação da Conferência do Episcopado Latino-Americano.

Faço, também, ao final do capítulo, uma apresentação da proposta de *educação libertadora solidária* de dom Helder Camara, lida à luz da pedagogia freireana.

#### 1. A educação no Concílio Vaticano II

O primeiro aspecto que destaco do Concílio Vaticano II é a questão da relação educação-escola, quando a Igreja expandiu o seu próprio conceito de educação, afirmando que a escola não tem a hegemonia da expansão do conhecimento e da educação. O Concílio Vaticano II defende a ideia de que a educação deve ter como prioridade a integralidade do homem e que a educação escolar é mais uma possibilidade na formação humana.

Outro aspecto abordado no Concílio foi a compreensão da educação como um condutor à solidariedade e à participação efetiva da pessoa humana na vida social, política e

econômica da sua comunidade. Uma das referências em relação à educação como elemento de participação social e prática solidária está na declaração *Gravissimum Educationis*: “homens anelam por participar sempre mais ativamente na vida social e sobretudo na vida econômica e política” (*Proêmio*) e almejam por uma educação que se “abra à convivência fraterna com outros povos” (n. 1). Esse Documento destaca também a importância e a influência da educação para o progresso social e afirma como é urgente a educação de jovens e adultos para acompanhar o processo de desenvolvimento.

O Documento também trata a educação como direito universal e afirma que a educação autêntica é aquela que tem como objetivo aprimorar o ser humano e o bem comum da sociedade, de maneira que aos educados se dêem a possibilidade de desenvolver seus dotes físicos, morais e intelectuais, para poderem exercer seu senso de responsabilidade e de liberdade. A *Gravissimum Educationis* foi uma das declarações que mais aprofundou a discussão referente às questões educacionais.

Outro Documento que se referiu à educação e à participação social de maneira incisiva foi a constituição pastoral *Gaudium et Spes*, que afirma:

[...] para que cada indivíduo cumpra com mais solicitude o seu dever de consciência tanto para consigo quanto para com os diversos grupos sociais dos quais é membro, deve ser educado com diligência para uma cultura mais vasta do espírito, valendo-se dos recursos que hoje estão ao alcance do gênero humano. Antes de tudo deve organizar-se de tal maneira na educação dos jovens, seja qual for a sua origem social, que surjam homens e mulheres não somente cultos, mas também de personalidade forte, como se exigem urgentemente em nossos tempos [...] O homem se fortalece quando compreende as inevitáveis necessidades da vida social, quando assume as exigências multiformes da solidariedade humana e se responsabiliza pelo serviço à comunidade dos homens. Por isso deve ser estimulada a vontade de todos de participar das atividades comunitárias. [...] Somente assim será lícito alimentar esperanças válidas de um porvir melhor, quando podemos depositar o futuro da humanidade nas mãos daqueles que são capazes de transmitir às gerações que sobrem razões de viver e esperar. (GAUDIUM ET SPES, n. 31)

A compreensão da educação como maneira de propiciar a participação social surgiu num momento em que a Igreja estava construindo uma nova visão em relação às questões sociais. A constituição pastoral *Gaudium et Spes* demonstra a preocupação da Igreja em preparar as pessoas para o diálogo entre as diferentes comunidades humanas, pois dessa maneira se chega à construção do bem comum, defende a referida Constituição.

Um dos aspectos mais significativos em relação à educação abordados no Concílio foi a questão da educação para a liberdade. Na *Gaudium et Spes* encontramos textos com os apelos relevantes em relação à educação e liberdade:

A cultura precisa de justa liberdade para desenvolver-se e de legítima autonomia de ação, segundo os princípios próprios. Exige, portanto, merecido respeito e goza de inviolabilidade [...] O Sagrado Concílio, retomando o que ensinou o Concílio Vaticano I, declara que há duas ordens de conhecimento distintas, a da fé e a da razão. Portanto a Igreja não pode absolutamente impedir que as ‘artes e disciplinas humanas usem princípios e métodos próprios, cada uma em seu campo’. Por isso, ‘reconhecendo a justa liberdade’, afirma a legítima autonomia da cultura humana e principalmente das ciências. (GAUDIUM ET SPES, n. 59)

O texto da *Gaudium et Spes* é categórico em afirmar que a liberdade é condição *sine qua non* da formação completa e integral do homem, pois cabe à educação formar o homem que terá a liberdade de conscientemente fazer as suas escolhas. Isso demonstra a importância atribuída à educação por esse Documento.

Num mundo que se apresenta ao mesmo tempo poderoso e débil, capaz de realizar o ótimo e o péssimo, porquanto se lhe abre o caminho da liberdade ou da escravidão, do progresso ou do regresso, da fraternidade ou do ódio, o homem se torna consciente de que depende dele dirigir retamente as forças por ele despertadas que o podem oprimir ou lhe servir. (Ibidem, n. 9)

Por esta forma, a *Gaudium et Spes* atribui à educação formar seres humanos capazes de fazer escolhas.

E, por último, destaco mais um Documento do Concílio que também aponta a educação a serviço da liberdade, a saber, a declaração *Dignitatis Humanae*. Nela afirma-se que a educação deve formar homens que “sejam amantes da liberdade autêntica; homens que, por reflexão pessoal própria, julguem os atos à luz da verdade e organizem suas atividades com o senso da responsabilidade” (DIGNITATIS HUMANAЕ, n. 8).

Enfim, os documentos do Concílio Vaticano II que abordaram a educação propuseram maneiras de como esta deveria ser construída pós Concílio, a fim de que o resultado final fosse a valorização do homem. Por isso afirmou-se que a educação deve preocupar-se com a formação integral do homem e que a educação escolar é apenas mais uma possibilidade na formação humana.

Os documentos conciliares abordaram a educação como um elemento importante condutor da pessoa humana à solidariedade e à participação na vida social, política e econômica de uma comunidade. Defende o Concílio que o processo educacional deveria promover um relacionamento pacífico entre os povos e conduzir os povos à liberdade, pois essa é condição primordial para a formação integral do homem.

## **2. A educação e a Conferência de Medellín**

A II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), ocorrida entre agosto e setembro de 1968, na cidade de Medellín, na Colômbia, teve uma importância histórica adicional pelo fato de ter sido a primeira a ocorrer após o Concílio Vaticano II; por isso sofreu significativa influência das ideias desenvolvidas e propostas no Concílio Vaticano II. Prova disso é o próprio tema central da conferência: *A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II*. O Documento de Medellín é dividido em três temas: *Promoção humana, Evangelização e Crescimento da fé e a igreja visível e suas estruturas*. O meu interesse está no primeiro tema, *Promoção humana*, que, dentre os vários aspectos de que tratou, inclui a *educação*.

Mas, antes de mencionar as resoluções de Medellín a respeito da educação, quero destacar um dos encontros preparatórios para Medellín, a assembleia extraordinária da CELAM, realizada em Mar del Plata, na Argentina, em outubro de 1966, sendo a X reunião da CELAM. Nessa ocasião o fato marcante foi a edição de “um manifesto evangélico”, encabeçado por dom Helder, a partir do qual se iniciou uma ampla reflexão sobre a “libertação” como perspectiva de superar o subdesenvolvimento na América Latina. Diante de sua postura em Mar del Plata e, anteriormente, em suas atividades no Rio de Janeiro, na década de 1950, e em Recife, a partir de 1964, percebe-se a opção e a preocupação de dom Helder com a libertação dos pobres e excluídos. Acerca disto, afirmou Frei Betto:

Nele identifico o principal inspirador da ‘opção pelos pobres’, compromisso que propôs a um grupo de cardeais e bispos durante o Concílio Vaticano II. Ele é, portanto, o precursor da ‘teologia da libertação’. Dom Helder é para a Igreja o que Paulo Freire representa para a educação e os movimentos sociais. Sem a ‘pedagogia do oprimido’ não haveria MST, CUT, CNP, PT. Sem Dom Helder talvez não houvesse comunidades eclesiais de base e pastorais sociais, campanha da fraternidade e grito dos excluídos [...]. (BETTO, 1999, p. 49-50)

Para dom Helder, “a alienação humana pode realizar-se pelo esquecimento e abandono do tempo em nome da eternidade, como pelo esquecimento e abandono da eternidade em nome do tempo” (ALFENAS, 2000, p. 70).

No manifesto, ele fazia a seguinte referência a Marx:

Se Marx tivesse visto em volta de si uma Igreja encarnada, continuadora da encarnação de Cristo; se tivesse convivido com cristãos que amassem, com atos de verdade, os homens como expressão, por excelência, do amor a Deus; se tivesse vivido em dias do Vaticano II que assumiu o que de melhor diz e ensina a teologia das realidades terrestres, não teria apresentado a religião como ópio para o povo, e a Igreja como alienada e alienante. (CAMARA, 1967c, p. 6)

Nesse manifesto dom Helder enfatizou também a responsabilidade histórica da Igreja e apontou a influência da Igreja Católica no processo da formação da sociedade latino-americana: “A Igreja está indissoluvelmente ligada a todo esse passado histórico com seus valores, suas autênticas conquistas, seus momentos de apogeu, mas também com seus fracassos, seus contravalores e aberrações” (CAMARA, 1967c, p. 7).

Por isso, dom Helder conclama a Igreja da América Latina, principalmente, a denunciar a servidão coletiva, as estruturas injustas, mas não como um leigo que vê e julga de fora, mas como um membro do clero que, de alguma maneira, reconheceu sua parcela de culpa e responsabilidade em atuar contra as condições adversas da sociedade latino-americana.

Para dom Helder, existiam três grandes problemas que ele denominava de pecado do mundo subdesenvolvido: o *colonialismo interno*, a *deformação* e a *fuga*.

Assim define dom Helder: “Colonialismo interno é expressão que pretende lembrar que o meio rural latino-americano, em grande parte, continua em plena Idade Média” (Ibidem, p. 10).

Em relação à *deformação*, dom Helder entendia que as massas seriam formadas por meio da conscientização: “[...] É preciso acrescentar que a conscientização [...] longe de ser agitação e subversão, importará na integração de todos, especialmente das massas, no processo do desenvolvimento nacional [...]” (Ibidem, p. 11).

A *fuga*, para ele, não estava relacionada com a disputa entre ricos e pobres, mas com a possibilidade de se implantar um processo de justiça em escala mundial.

O comunismo também foi motivo de reflexão para dom Helder:

É fácil agitar o anticomunismo contra todos os que, mesmo sem ligação nenhuma com o partido ou com a ideologia comunista, ousam descobrir raízes materialistas também no capitalismo; ousam observar que, em rigor, não há mais socialismo, no singular, mas socialismos e capitalismo no plural; ousam fazer ver que o comunismo não é o problema social mais grave do mundo de hoje, de vez que mais grave e

explosivo é o distanciamento, que só faz se agravar, entre mundo desenvolvido e mundo subdesenvolvido; ousam ultrapassar o assistencialismo e bater-se pela promoção humana de criaturas, aos bilhões, que se acham em situação infra-humana; ousam afirmar que as relações entre países de abundância e países de fome são mal colocadas, de vez que não se trata de ajudas a aumentar, mas de justiça a salvaguardar, e em escala mundial. (CAMARA, 1967c, p. 12)

As ideias defendidas por dom Helder em Mar del Plata foram um indício de que as discussões e propostas em Medellín se desenvolviam em torno da libertação dos povos latino-americanos e, em relação à educação, as reflexões se davam em torno da proposta de uma educação libertadora.

Na Conferência de Medellín ocorreu a disputa entre dois grupos dentro da Igreja: os *conservadores ou reformistas*, composto pela maioria dos participantes, liderado por dom Carlos Proensa, arcebispo da cidade de Diamantina, Minas Gerais; e os *progressistas*, minoria, liderada por dom Helder, que se impôs no decorrer da Conferência e conseguiu aprovar propostas importantes, como a construção de uma proposta de educação libertadora para a América Latina.

De modo geral, o Documento de Medellín alerta para as deficiências educacionais na América Latina, afirmando que as mesmas eram gritantes, por serem problemas crônicos e remanescentes da colonização que faziam (e ainda fazem) parte da realidade latino-americana com alto índice de analfabetos, ou seja, homens e mulheres marginalizados culturalmente. Essas condições possibilitaram e ainda possibilitam uma relação de escravidão em função da ignorância. Entende o Documento de Medellín que a libertação dos latino-americanos aconteça a partir do momento em que as estruturas culturais possibilitarem a capacitação dos mesmos e os transformem em autores e atores do seu desenvolvimento.

O Documento de Medellín afirma que a educação é fator preponderante para o desenvolvimento dos países latino-americanos:

Esta II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, que se propôs comprometer a Igreja no processo de transformação dos povos latino-americanos, fixa muito especialmente sua atenção na educação, como fator básico decisivo no desenvolvimento do Continente. (MEDELLÍN, 1977, p. 72)

O documento sobre educação foi composto em três núcleos: *características da educação na América Latina, sentido humanista e cristão da educação* e *as orientações pastorais*. A educação na América Latina foi caracterizada por Medellín a partir do reconhecimento dos problemas e dificuldades da educação em seus diferentes níveis. E apresentou os desafios a serem enfrentados:

Existe em primeiro lugar, o vasto setor dos homens marginalizados da cultura, analfabetos da cultura, os analfabetos, e especialmente os analfabetos indígenas, privados por vezes até do benefício elementar da comunicação por meio de uma língua comum. Sua libertação, uma responsabilidade de todos os homens latino-americanos. Devem ser libertados de seus preconceitos e superstições, complexos e inibições, fanatismos, tendência fatalista, incompreensão temerosa do mundo em que vivem desconfiança e passividade. (Ibidem, p. 72)

O Documento de Medellín faz uma crítica à utilização da educação como maneira de domesticar a sociedade:

A tarefa da educação destes nossos irmãos não consiste propriamente em incorporá-los às estruturas culturais que existem em torno deles, e que podem ser também opressoras, mas em algo muito mais profundo. Consiste em capacitá-los para que, eles mesmos, como autores de seu próprio progresso, desenvolvam, de maneira criativa e original, um mundo cultural conforme sua própria riqueza e que seja fruto de seus próprios esforços, e especialmente no caso dos indígenas, devem-se respeitar os valores próprios de sua cultura, sem excluir o diálogo criador com outras culturas. (Ibidem, p. 73)

Uma das preocupações do documento de Medellín é com o desenvolvimento e a sua relação com a educação, por isso critica a educação formal: “A educação formal ou sistemática estende-se cada vez mais às crianças e jovens latino-americanos, ainda que grande número deles permaneça fora dos sistemas escolares. Qualitativamente, e tendo em vista o futuro, está longe de ser o que exige nosso desenvolvimento” (MEDELLÍN, 1977, p. 73).

O Documento também faz uma crítica contundente ao conteúdo formalista e abstrato que são desenvolvidos em diferentes países do continente latino-americano. E afirma que esse tipo de educação está a serviço da economia de mercado e não a favor da formação humana.

Sem esquecer as diferenças que existem relativamente aos sistemas educativos entre diversos países do continente, parece-nos que o conteúdo programático é, em geral, demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão de conhecimento do que com a criação de espírito crítico. Sob o ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados à manutenção das estruturas sociais e econômicas reinantes, mais que a sua transformação. É uma educação uniforme, quando a comunidade latino-americana já despertou para a riqueza do seu pluralismo humano; é passiva, quando já soou a hora para nossos povos de descobrirem seu próprio ser, cheio de originalidade; está orientada a sustentar uma economia baseada na ânsia de “ter mais”, quando a juventude latino americana exige ser mais, na posse da auto-realização no serviço e no amor. (Ibidem, p. 73)

Aspectos significativos são abordados no Documento de Medellín em relação à educação: respeito à cultura, conteúdos mais próximos da realidade, respeito ao pluralismo, democratização da educação, aproximação entre a universidade e os problemas sociais e um diálogo interdisciplinar para se compreender a realidade. Medellín atribui à educação a tarefa de promover a libertação aos latino-americanos, libertação do imperialismo cultural, social, econômico, político que acontece desde a chegada dos europeus na América.

O Documento de Medellín, ao discutir o aspecto humanista e cristão da educação, apresenta a proposta de uma educação libertadora para a América Latina e considera missão da Igreja a construção dessa educação libertadora. O entendimento de educação

libertadora para o Documento de Medellín é a seguinte: “a educação que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, libertando o indivíduo de toda a servidão, fazendo-o ascender de condições de vida menos humanas para condições mais humanas” (MEDELLÍN, 1977, p. 50).

A educação libertadora é, deste modo, uma educação aberta ao diálogo, que deve respeitar as diferenças locais, regionais e nacionais, integrar o continente latino-americano ao mundo e preparar as novas gerações para as transformações advindas do processo desenvolvimentista por vir.

Quando o Documento de Medellín delega à Igreja a missão de promover a educação libertadora na América Latina é porque os bispos reunidos em Medellín entendem que a Igreja, enquanto servidora dos homens, deve contribuir na promoção cultural humana em sociedade e repudiar qualquer tipo de discriminação. O Documento ainda faz as seguintes considerações diante da sua visão de educação libertadora e do papel da Igreja latino-americana em relação à educação:

A educação é a maior garantia para o desenvolvimento das pessoas e do progresso social; já que conduzida corretamente para os autores do desenvolvimento; e é também ela a melhor distribuidora dos frutos do progresso, que são as conquistas culturais da humanidade, constituindo-se no elemento mais rentável da nação [...] A Conferência Episcopal faz um apelo aos responsáveis pela educação para que ofereçam oportunidades educativas a todos os homens, em vista da posse sempre maior do seu próprio talento e de sua personalidade, a fim de que, através dela, consigam alcançar, por si próprios, a sua integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa. (Ibidem, p. 52)

O Documento de Medellín também se atem aos educadores e afirma a necessidade de os educadores valorizem sua missão na transformação da sociedade e a importância da Educação de Base.

A Igreja toma consciência da grande importância da Educação de Base. Em atenção ao grande número de analfabetos e marginalizados na América Latina, a Igreja, sem poupar qualquer sacrifício, se empenha na Educação de Base, que deseja não apenas alfabetizar, mas capacitar o homem para convertê-lo em agente consciente do seu desenvolvimento 'integral'. (MEDELLÍN, 1977, p. 77)

O Documento de Medellín, quando trata do sentido humanista e cristão da educação, propõe uma educação libertadora, interligada ao processo de transformações sociais e em busca da formação integral do homem, tornando os homens agentes do seu próprio desenvolvimento.

Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral que propugnamos para nosso continente; chamá-la-íamos “educação libertadora”, isto é, que transforma o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda a escravidão e fazê-los subir “de condições de vida menos humanas a condições mais humanas”, levando em conta que o homem é o responsável e “o artífice principal de seu êxito ou de seu fracasso”. Para isto, a educação de todos os níveis deve chegar a ser criadora, pois deve antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina; deve-se basear seus esforços na personalização das novas gerações, aprofundando a consciência de sua dignidade humana, favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu senso comunitário. Deve ser aberta ao diálogo, para enriquecer-se com os valores que a juventude percebe e descobre como válidos para o futuro e assim promover a compreensão dos jovens entre si e com os adultos. Isto permitirá aos jovens recolher “o melhor do exemplo e dos ensinamentos de seus pais e mestres e formar a sociedade do amanhã”. Além disso, deve a educação afirmar, com sincero apreço, as particularidades locais e nacionais e integrá-las na unidade pluralista do Continente e do mundo. Deve finalmente capacitar as novas gerações para a transformação permanente e orgânica que o desenvolvimento supõe. Eis a educação libertadora necessária à América Latina para redimir-se das escravidões injustas e acima de tudo do seu próprio egoísmo. Eis a educação que nosso desenvolvimento integral exige. (Ibidem, p. 74)

Aos responsáveis pela educação, o Documento de Medellín conclamou:

[...] dêem oportunidades educativas a todos os homens em vista da posse sempre maior de seu próprio talento e de sua própria responsabilidade, a fim de que, por ela, atinjam por si mesmos sua integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa. (MEDELLÍN, 1977, p. 76)

Finalmente, o Documento de Medellín aponta que o papel da Igreja é auxiliar e apoiar as instituições educacionais religiosas ou laicas que formam os docentes. E defende que não haja embate e, sim, cooperação entre as escolas confessionais e não-confessionais, privadas e oficiais e que ambas tenham como foco principal a formação integral do homem em busca da sua libertação.

### **3. A educação libertadora helderiana e a pedagogia freireana**

Quando afirmo no início deste capítulo que irei apresentar a educação libertadora de dom Helder à luz da pedagogia de Paulo Freire, quero dizer duas coisas: que a prática de dom Helder está diretamente relacionada com a pedagogia de Paulo Freire e que esta tese é uma leitura da pedagogia de Helder à luz de Freire. Isto não significa afirmar que a educação libertadora de dom Helder tenha surgido a partir da pedagogia freireana, mas apenas sustentar que há uma relação direta entre o pensamento e as ações de dom Helder e Paulo Freire. Pretendo mostrar essa relação, pois, para ambos, pobres ou pequeninos, como dizia dom Helder, ou os oprimidos, termo utilizado por Paulo Freire, foram os elementos geradores da construção dos seus pensamentos e práticas.

As semelhanças históricas entre dom Helder e Paulo Freire colaboraram para que tivéssemos uma convergência de ideias em relação ao que ambos pensaram, realizaram e produziram ao longo de suas vidas.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Para efeito de ilustração, veja-se no Apêndice a este trabalho uma cronologia sinótica de ambos, Helder e Freire.

Ambos nordestinos, um cearense e um pernambucano, oriundos de famílias humildes, tiveram de enfrentar problemas típicos das famílias nordestinas que viviam nas áreas urbanas<sup>31</sup>: o esforço para o sustento da família, a criação dos filhos e as dificuldades em propiciar a eles uma formação escolar digna e de qualidade.

Após a infância e a adolescência, ambos tiveram rumos profissionais diferentes: dom Helder se tornou um religioso e Paulo Freire, após a formação em Direito, enveredou para a área educacional como professor de língua portuguesa e, posteriormente, tornou-se também um educador. Apesar de dom Helder ser doze anos mais velho que Paulo Freire, eles foram contemporâneos no século XX.

Suas histórias de vida seguiram diferentes caminhos, mas tiveram durante suas carreiras uma preocupação comum: a questão com os excluídos e oprimidos. Atuaram na sociedade com o intuito de possibilitar aos menos favorecidos condições para que os mesmos pudessem se tornar pessoas livres, isto é, em condições de entender a sua realidade e, a partir dela, transformá-la; cada um deles com a sua prática, mas se utilizando de recursos semelhantes.

As circunstâncias históricas fizeram com que ambos, no início do Governo Militar (1964-1985), estivessem vivendo na cidade de Recife. Dom Helder, recém chegado, transferido da cidade do Rio de Janeiro, como já foi relatado no primeiro capítulo, e Paulo Freire, vivendo em sua cidade natal. Nesse período do Governo Militar, Dom Helder e Paulo Freire foram perseguidos pelo regime de exceção.

Paulo Freire, ainda no ano de 1964, foi preso e exilado do país, retornando apenas em 1980. Durante o período no exílio, Paulo Freire produziu todo o arcabouço daquilo que mais tarde veio a ser chamado de *pensamento freireano*. Paulo Freire teve na experiência do trabalho de alfabetização de adultos a inspiração para escrever a obra que norteou o seu trabalho como educador, a *Pedagogia do oprimido*, escrita no exílio em 1968.

Dom Helder, pela sua condição de arcebispo de Olinda e Recife, pela notoriedade que obteve em função do seu trabalho no Rio de Janeiro e pela liderança que representava

---

<sup>31</sup> Dom Helder, na cidade de Fortaleza, e Paulo Freire, na cidade de Recife.

dentro da Igreja, permaneceu no Brasil, mas sofreu intensa perseguição do governo, juntamente com seus auxiliares da Arquidiocese de Olinda e Recife, por fazerem oposição ao governo militar, como também foi relatado no primeiro capítulo deste texto.

É inegável que no período ditatorial, mas não só nele, dom Helder e Paulo Freire tiveram intensa influência na formação do pensamento educacional e social brasileiro. Ambos realizaram trabalhos que contribuíram no meio intelectual, como também nas camadas populares da sociedade.

Isso pode ser constatado por meio dos acontecimentos históricos daquele período: Paulo Freire foi perseguido, preso e exilado; dom Helder foi impedido por quatro vezes de receber o prêmio Nobel da Paz e censurado por quase uma década dentro do seu país. Essas perseguições sofridas por ambos fez com que suas vozes e ideias ecoassem fora do Brasil, em oposição à ditadura militar, e a determinação de suas posturas fez com que defendessem suas ideias mesmo com dificuldades e até ameaças pessoais.

Apesar da aproximação histórica de dom Helder e Paulo Freire, de sua contemporaneidade, de morarem na mesma cidade<sup>32</sup>, não encontrei registros em que dom Helder e Paulo Freire tivessem realizado estudos e trabalhos juntos. O que podemos constatar é que ambos, em alguns momentos, referiram-se um ao outro de maneira respeitosa, mencionando o trabalho realizado.

No primeiro capítulo relatei o momento em que Paulo Freire foi libertado da prisão e dom Helder pensou em convidá-lo a auxiliar no trabalho da pastoral da Arquidiocese de Olinda e Recife. Dom Helder, na época, fez a seguinte menção ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire: “[...] o método está longe de ser apenas mera alfabetização [...]” (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 257).

O arcebispo de Olinda e Recife foi um importante interlocutor de Paulo Freire na Igreja, principalmente como elo para a reflexão e entrada do pensamento pedagógico libertador no meio eclesiástico. Após a leitura do livro *Pedagogia do oprimido*, em 1971,

---

<sup>32</sup> Dom Helder chegou a Recife em abril de 1964 e Paulo Freire vai para o exílio, na Bolívia, em outubro desse mesmo ano.

dom Helder considerou-o “[...] de alcance decisivo para se obter a medida adequada de conscientização, evitando que o oprimido de hoje se transforme no opressor de amanhã” (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 340).

Em função do exílio de Paulo Freire, dom Helder o via “[...] como embaixador especial de nosso gênio e de nossa cultura [...]” (Ibidem, p. 341), como escreveu em carta à revista *Visão*, em setembro de 1971, indicando o educador para o título de *Homem de Visão* daquele ano. A essa atitude de dom Helder, Paulo Freire, que mantinha pelo arcebispo a mesma admiração, escreveu-lhe agradecendo a indicação.

Em entrevista ao professor Celso de Rui Beisiegel, em 1980, Paulo Freire relatou que “os dois haviam se tornado amigos nos anos 60, quando se aproximaram por intermédio da professora Anita Paes Barreto, e das assistentes sociais Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves, amigas de ambos e colaboradoras das obras sociais de dom Helder em Recife” (Ibidem, p. 341).

Os diálogos entre Paulo Freire com os mais diferentes grupos sociais em torno do assistencialismo teceram a maneira ideológica dele elaborar e atuar em prol dos menos favorecidos. A questão assistencialista o incomodava e, também, os que praticavam o assistencialismo. Em relação a dom Helder, Paulo Freire o colocava fora de uma postura meramente assistencialista, opinião com a qual também concordo.

Na entrevista concedida a Beisiegel, Paulo Freire falou das primeiras influências em seu pensamento. Ele mencionou o seu convívio com as assistentes sociais que trabalhavam no Serviço Social da Indústria (SESI), instituição que ele também trabalhou e citou nomes de lideranças católicas, dentre elas, dom Helder:

Pois bem, gente católica, toda ela de formação católica, toda ela muito marcada por quem chamavam de Doutor Alceu, e por D. Helder Camara, que elas chamavam de padre Helder... gente que eu posso dizer que não era assistencialista. Gente que era progressista, gente comprometida. Comprometida com os pobres, expressão que não me agrada muito mas que é legítima também. (apud BEISIEGEL, 1992, p. 35-36)

Outro momento onde Paulo Freire se refere a dom Helder é na apresentação do livro de autoria de dom Helder, *Palavras e reflexões* (FREIRE, P., 1995, p. 7-8):

De D. Helder, quando ainda o Padre Helder, ficando famoso pela amorosidade cheia de coragem com que se dava a intenso trabalho no Rio de Janeiro, ouvi, nos começos de minha juventude, palavras de apoio e de estímulo a ensaios utópicos em que me achava engajado. Já naquela época a figura de D. Helder estava associada à esperança e à recusa de qualquer posição fatalista. D. Helder jamais aceitaria em paz, conformado, discursos estimuladores de nossa pura adaptação aos fatos: “as coisa são assim porque não podem ser de modo diferente”. Posições como estas, que só ajudam os poderosos, contradizem sua fé e negam a amorosidade, para ele fundamental à transformação do mundo, fora da qual já não reconhecera sua própria presença na história. [...] A D. Helder não lhe dói apenas o Brasil, mas o mundo. A ele lhe dói a dor não importa quem sofra. A dor dos que chegando à vida e pouco ficam, dos que ficando em breve “são devolvidos”. A dor dos mal dormidos, dos traídos, dos assustados, dos ofendidos, dos violados, dos inseguros, dos torturados. A dor de quem se perde na desesperança. A dor daqueles e daquelas a quem a malvadez dos poderosos nega o direito de sonhar. O fundamental, porém, é que, assumindo a dor de não importa quem, não o faz como se nada mais pudesse e devesse fazer. Ele tem na assunção do sofrimento do mundo o ponto de partida de sua esperança em tempos melhores. Este livro é mais uma expressão deste encanto pela vida.

O próprio Paulo Freire, quando descreveu a origem do termo *conscientização*, fez menção a dom Helder:

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

Para Paulo Freire, a *conscientização* é uma atitude humana que ultrapassa a esfera da realidade, pois, para se chegar a uma visão crítica da realidade, o homem deve assumir uma posição de constante busca pela transformação:

A conscientização é, neste sentido, um teste, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-ve-la” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica; é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. (FREIRE, P., 1979, p. 26)

Segundo Paulo Freire, a *conscientização*, como postura e atitude crítica na história, nunca termina,

porque se os homens, como seres humanos que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. (Ibidem, p. 27)

A conscientização sugere que o homem, ao perceber a sua condição de oprimido, conquistará a liberdade se ele transformar a sua condição real. Pensar na transformação por meio das ideias levaria o homem apenas ao “idealismo filosófico”. A consciência gera o

entendimento da realidade, que pode ser compreendida como uma *prática para a libertação*. Para Paulo Freire,

a conscientização leva o homem a assumir a utopia, onde esta possibilita que se façam as denúncias de injustiças e que se proponha alternativas humanizantes à sociedade. Por isso, a utopia é também um compromisso histórico. Ela é um ato de conhecimento crítico. [...] A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (1979, p. 28)

O trabalho humanizante ao qual Paulo Freire se refere é o de *desvelar* as injustiças: “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Ibidem, p. 29).

Para Freire, apenas os utópicos podem ser proféticos, porque são eles que anunciam e denunciam as injustiças e estão permanentemente comprometidos com os processos de transformação do mundo, para que os homens possam conquistar a sua libertação. Afirmou Paulo Freire: “Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança” (Ibidem, p. 28).

Em dom Helder Camara, a questão da *conscientização* e da *utopia* era necessária para que a sociedade conseguisse realizar mudanças significativas que pudessem transformar a sua realidade. *Ai do mundo sem sonho, sem utopia*: foi o título de uma mensagem de dom Helder em 1982. A sua preocupação naquele momento era que as pessoas de boa vontade se conscientizassem que as barbaridades ocorridas no passado não mais poderiam ocorrer.

Ajudai a conscientizar as pessoas de boa vontade que, em todos os países, são muito mais numerosas do que podemos imaginar. O que, não raro, falta a estas pessoas de boa vontade é conhecimento seguro dos grandes problemas humanos. Se houver, por exemplo, informações seguras sobre a loucura da corrida armamentista (preços absurdos de custos e poder incrível de destruição) a onda contra a Guerra e em favor da paz verdadeira e duradoura se tornará pressão moral libertadora, a serviço de uma autêntica não violência ativa [...]. (CAMARA, 1982, p. 23)

Certa vez, um jovem argumentou com dom Helder se os responsáveis e especialistas não conseguiam resolver os problemas dos pobres, o que poderia ele fazer agindo individualmente? E o jovem mesmo concluía que a sua participação num movimento social seria o mesmo que uma gota d'água, pois as decisões que poderiam modificar alguma coisa não dependeria dele. E indagou a dom Helder, sobre a solidariedade: como praticá-la com eficiência, sem cair na utopia? Dom Helder lhe respondeu: “Não devemos temer a utopia. Gosto de repetir muitas vezes que sonharmos sozinho, limitam-nos ao sonho. Quando sonhamos em grupo, alcançamos imediatamente a realidade. A utopia compartilhada com milhares é o esteio da História” (Idem, 1993a, p. 68).

Assim como dom Helder, Paulo Freire acreditava que o sonho possível era coletivo. Para ele sonhar coletivamente consistia num movimento transformador e esperançoso, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (apud FREIRE, A., 2006, p. 91).

Para dom Helder, o despertar da consciência de uma sociedade ocorre através da organização desta sociedade em pequenos grupos e por meio de um processo de conscientização, que para ele significa fazer com que as pessoas trabalhem e almejem transformar a realidade em que vivem para alcançar a sua libertação.

Segundo dom Helder, o processo de conscientização é composto de alguns aspectos fundamentais: a aplicação da trilogia *ver, julgar e agir*, do padre belga José Cardijn, fundador da Juventude Operária Católica. As transformações acontecem para que ocorra a conscientização das camadas populares e das elites, para que todos possam

perceber a realidade e sejam capazes de *ver, julgar e agir* segundo as necessidades da população menos favorecida.

A educação conscientizadora age como força capaz de modificar as estruturas sócio-econômicas do subdesenvolvimento e levar o mundo desenvolvido a compreender que é preciso ser feita também a revolução social. Afirma, sobre o papel do trabalho educativo, dom Helder (CAMARA, 1968b, p. 123):

O que é feito sem trabalho educativo, sem formação de mentalidade, não tem raízes. Se não é entendido por quem é violentado, gera amargura, ressentimento. Se não é entendido por quem é beneficiado, amanhã dará em nada, pela falta de preparação interior para utilizar o que recebeu.

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.

Não basta lutar pelos pobres, morrer pelos pobres: há que ‘conscientizar’ aos pobres de seus direitos e de sua miséria. É necessário que as massas compreendam a urgência de libertar-se e não de ser libertadas por uns poucos idealistas que se enfrentam à tortura, como os cristãos enfrentavam aos leões no Coliseu. Deixar-se comer pelos leões serve muito pouco, se as massas seguem sentadas contemplando o espetáculo. (apud FALLACI, 1999, p. 537)

A questão da conscientização em dom Helder e Paulo Freire estava relacionada com o compromisso histórico que os homens adquirem a partir do momento em que tomam consciência de sua importância para que possam modificar a sua realidade. E o trabalho educativo de conscientização é fundamental para que as populações carentes que necessitam de mudanças em suas realidades percebam que esse processo ocorre a partir do

momento em que todos percebem a necessidade de mudar, ou seja, interferirem na história de maneira crítica e objetiva para alcançarem a sua libertação.

Paulo Freire foi um educador que dialogou com a sociedade real. Para ele, *pensar* era produzir ideias e transformá-las em ações. A tarefa do ser humano é pensar o seu tempo, agir sobre ele. Para Freire, a libertação acontecia a partir de uma prática, sendo, assim, uma *práxis*: “[...] a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, P., 2009, p. 42).

Paulo Freire acreditava que o ser humano só podia ser visto e entendido dentro de um contexto que abrangesse o passado, o presente e o futuro. Desta maneira era possível recuperar o sujeito, a cultura e a história. Por isso, no seu entender, a nossa vocação era lutar a favor da humanização. Ele entendia a humanização não como um dado ou um processo garantido, mas como uma vocação, que poderia ser negada na injustiça, na opressão, na exploração e na violência, mas que era afirmada “no anseio de liberdade, de justiça de luta pela recuperação de sua humanidade roubada” (Idem, 1979, p. 30).

Freire entendia a humanização como aptidão humana e a atribuía como tarefa humana e histórica dos oprimidos “libertar-se a si e aos opressores” (Idem, 2009, p. 30). Para ele, a simples afirmação de que os homens são pessoas livres e, na prática, nada se realizava para que de fato isso fosse verdade não tinha nenhum propósito, a não ser que atitudes fossem tomadas para que ocorressem as mudanças. Era condenável de sua parte o ficar apenas na esfera do idealismo e afirmava que a reflexão e a ação deveriam ocorrer em prol da humanização.

Em uma de suas obras, Paulo Freire reforçou o seu otimismo e a sua esperança na humanidade, pelo fato de ela ter a capacidade de entender-se histórica, inacabada e por estar permanentemente na luta para construir um mundo melhor. Ele dizia: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (Idem, 1997, p. 59).

Diante desse aspecto da humanização, podemos dizer que, para Paulo Freire, o papel da educação libertadora é o de valorizar a questão da natureza humana e aprimorar cada vez mais a prática da ação-reflexão-ação na busca da concretização da história e da humanização do mundo.

Para Paulo Freire, *libertação e humanização* estão juntas num processo de conscientização. “A libertação autêntica, que é humanização em processo, [...] é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los” (1997, p. 67).

Quando Paulo Freire se refere à humanidade, à questão humana, engloba também a existência humana e esta, para ele, não pode ser muda, muito menos silenciosa ou se utilizar de falsas palavras. A existência deve se utilizar de palavras verdadeiras com que os homens transformem o mundo. Segundo Paulo Freire, “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (2009, p. 90).

O processo de alfabetização política de Paulo Freire tem na tríade *libertação, humanização e conscientização* o alicerce do processo de transformação que ele acreditava ser necessário para se atingir a plena liberdade. Liberdade é um conceito central na construção da teoria pedagógica freireana. Ele entendia que o ser humano, diferentemente dos outros animais, são seres agregados a um contexto histórico e, por isso, capazes de criar e criticar. Por isso entendia que os seres humanos são seres inacabados e que, por serem inacabados, devem estar em constante busca da sua libertação.

Quando afirma que as relações sociais injustas negam a humanização e a liberdade, propõe a luta pela libertação e considera essa luta uma *tarefa humanista*. A luta pela libertação das condições sociais e políticas desfavoráveis e opressivas é uma condição fundamental para se atingir a liberdade, mas não o suficiente. Para Paulo Freire, a liberdade não possibilita a realização de todos os desejos, quando pensamos em alcançar a liberdade sem limites. Sobre essa questão, Paulo Freire (2000, p. 34) afirma que “[...] a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas, só vêem a si mesmos”. Por isso, “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanta a liberdade asfixiada ou castrada [...]”

e ela “[...] amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade [...]” (FREIRE, P., 1996, p. 105). Isto significa que a liberdade não termina onde começa a liberdade do outro, mas sua realização ocorre quando se encontra com outras pessoas que lutam pela sua liberdade e a das outras.

O teólogo José Comblin (1985) foi um dos teólogos da libertação que mais se aprofundou sobre o tema da liberdade. Ele dizia que, para Paulo Freire, a liberdade não se alcançava satisfazendo os desejos imediatos e alienantes, mas no encontro com outras pessoas, no serviço da vida do próximo e da libertação. Podemos mencionar aqui a influência de um cristianismo centrado na liberdade-libertação no pensamento de Paulo Freire como, também, a influência do pensamento de Paulo Freire sobre teólogos da libertação.

Para Freire, a luta em busca da liberdade se dá simultaneamente em duas esferas: no campo da interioridade humana (consciência) e no campo sociopolítico. A prática da busca pela liberdade está na constante luta pela superação das relações opressoras na sociedade. A liberdade será alcançada quando os homens lutarem pela libertação de todos.

Paulo Freire elaborou exaustivamente o que chamou de libertação:

[...] em sua obra de 1985, intitulada *A Política da educação: cultura, poder e libertação*. No livro Freire associa a libertação com os oprimidos, os revolucionários, a educação e a Igreja. Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a ‘realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser’. A libertação lhes permite ‘denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem em práxis. Só eles podem anunciar num mundo que está constantemente sendo recriado e renovado [...]. Este ‘anúncio de um novo mundo’ somente pode ser feito quando as pessoas não estão isoladas do mundo, na medida em que ‘a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo’[...]. Esta conscientização das pessoas no mundo tem que ser combinada com a mudança estrutural na sociedade que, em última análise, é ela mesma transformadora da consciência [...]. Freire explica que muitos revolucionários engajados nesta mudança estrutural desconfiam dos oprimidos que querem libertar, o que é contraditório; assim, é possível ver que estes revolucionários temem a libertação. ‘Ao temerem a libertação, eles não ousam construí-la em fraternidade com os privados de liberdade’. Quanto aos revolucionários

políticos, Freire observa que o desenvolvimento nacional verdadeiramente independente só pode ser empreendido através da libertação do imperialismo; sem libertação, afirma ele, haverá apenas modernização. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 247)

Paulo Freire construiu uma pedagogia libertadora que permeou todo o seu trabalho educacional. A liberdade, a libertação, como a conscientização e a humanização, foram elementos importantes para a construção da pedagogia freireana. Para ele, as pessoas que acreditam na educação libertadora estão comprometidas com uma “[...] práxis social [...], ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufoca em sua realidade objetiva [...]”. Ele acreditava que “a educação verdadeiramente libertadora só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica”. (Ibidem, p. 248)

Paulo Freire entendia as relações humanas dentro de um processo libertador por meio do diálogo, em que as pessoas juntas vão tomando consciência de maneira crítica da realidade e a partir daí procuram tomar atitudes que possibilitem fazer mudanças, transformar as suas realidades. Para que homens e mulheres atingissem sua libertação seria necessário se fazer outra leitura do mundo e agir sobre ele.

Para dom Helder, a educação é um dos meios de possibilitar a criação de outra sociedade, de um mundo mais justo e humano. Ele se referia ao processo de uma educação libertadora: “[...] a educação parece, em grande parte, fora da realidade, da verdade, pois não está libertando. E precisamos vitalmente, urgentemente, da coragem de nos unirmos para a educação libertadora. Eis a missão máxima do homem de nossos dias [...]” (CAMARA, 1976, p. 57). O seu questionamento aos setores educacionais era: “[...] a educação que gerou o nosso mundo, liberta ou escraviza?” (Ibidem, p. 55). Tais questionamentos demonstravam que, para dom Helder, as instituições educacionais necessitavam de profundas transformações:

Apesar de todos os pais desejarem o bem máximo dos filhos; apesar da escola pretender ser de vida, pela vida e para a vida; apesar da Igreja

pretender apresentar Deus como Pai e levar homens a viverem como irmãos, como explicar, que no balanço geral do esforço educativo, encontramos 20% da humanidade com mais de 80% dos recursos da Terra e, conseqüentemente, mais de 80% da humanidade com menos de 20% dos recursos da Terra? (CAMARA, 1976, p. 55-56)

Ele acreditava que era necessário a sociedade se unir para realizar uma educação libertadora, pois, por meio dela, o homem se tornaria não só o principal responsável pelo destino da humanidade como também o construtor de sua história.

A educação libertadora deveria ensinar a importância da humanização, o respeito aos direitos humanos, a justiça, a conscientização política e a igualdade social. Essas propostas apontam para a possibilidade de se construir uma sociedade onde as pessoas se tornem agentes da própria história, condutoras do próprio destino, precursoras do desenvolvimento.

Segundo dom Helder, a educação libertadora não pode renunciar a algumas verdades que levam os homens à libertação. Ele elencou alguns aspectos que achava fundamentais para a sua prática:

- “todo homem, cada homem, é responsável pelo destino da humanidade – por suas ações e omissões” (Ibidem, p. 57): as transformações ocorridas na sociedade são advindas das ações humanas;
- “o individualismo gera o egoísmo, raiz de todos os males” (Ibidem, p. 57): a individualidade das pessoas possibilita que as mesmas se tornem egoístas e é a partir daí que se produzem os males da sociedade;
- “é urgente solidarizar profundamente o ter e o ser: longe de se excluírem, os dois se completam e um não pode viver sem o outro” (Ibidem, p. 58): é de fundamental importância a prática da solidariedade para que os opostos possam, de maneira harmoniosa, se completarem;

- “o mal não é ter. É contra a verdade e, portanto, escravidão temer a imaginação criadora do homem e o que se prevê para amanhã e depois de amanhã. Indispensável é que, em lugar de o progresso estar a serviço de grupos sempre mais restritos, que ele fique a serviço da humanidade inteira” (CAMARA, 1976, p. 58): para dom Helder, a verdade é a libertação, a não verdade é a escravidão, por isso, o problema não é o ter, mas, sim, o desenvolvimento e o progresso não estar a serviço da humanidade, mas de pequenos grupos que compõem essa humanidade; e
- “nem miséria que subumanize, nem excesso de conforto que desumanize” (Ibidem, p. 58): há uma preocupação com os excessos que podem provocar a subumanização e a desumanização, pois isso leva às diferenças e injustiças sociais.

Para dom Helder, a *educação libertadora* deve enfrentar os desafios urgentíssimos e discutir a fundo questões que devem ser modificadas na sociedade para que possamos construir uma sociedade onde homens e mulheres sejam reconhecidos e respeitados e tenham a sua liberdade conquistada e assegurada, isto é, que sejam tratados com dignidade no meio social em que vivem. Para dom Helder (Ibidem, p. 58-60), é necessário:

[...] libertar a técnica do controle exclusivo de governos e do poderio econômico, permitindo que, enfim, ela se coloque a serviço do homem todo e de todos os homens;

[...] rever, em profundidade, a educação militar, de vez que não tem mais sentido preparar para a guerra, a menos que se trate da guerra única possível e desejável nos nossos tempos: a guerra contra o subdesenvolvimento e a miséria;

[...] a educação estará falhando enquanto houver ditaduras, de esquerda ou de direita;

[...] a violência deve ser superada. Para isto, impõe-se a coragem de ir à fonte de todas as violências, pondo termo às injustiças que existem em toda parte: nos países pobres, que sofrem as conseqüências do colonialismo, fruto dos modernos imperialismos; nos países de abundância que mantêm, vergonhosamente, camadas pobres e cujas classes ricas se desumanizam pelo excesso de conforto e de luxo; nas relações entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, pois é possível demonstrar que a riqueza dos países de abundância é, em larga parte, alimentada pelos países pobres [...];

[...] a juventude tem um papel ímpar nos dias que correm: é preciso ter coragem de confiar nos jovens, de verdadeiramente dialogar com eles, de suportar-lhes as exigências apresentadas em nome da autenticidade e da justiça, conquistando força moral para exigir, também deles, respeito à justiça e à autenticidade;

[...] urge uma revisão, em profundidade, do ateísmo: crer em Deus não é transformar o homem em escravo. O homem como co-criador é idéia que pode trazer de volta muitos ateus. De qualquer modo, a educação libertadora não pode prescindir da colaboração dos ateus cujo humanismo signifique amor efetivo aos homens [...];

[...] é vital que todos se unam para denunciar e superar o medo: tanto o medo dos que se julgam irremediavelmente oprimidos porque *não têm*; como o medo dos *que têm* e se apavoram com o perigo de perder seus próprios bens;

[...] na base da educação está o respeito real à pessoa humana: de cada um dos cônjuges, que devem crescer simultaneamente e sempre; de cada filho, pois cada um é único, tem medida própria e traz mensagem singular, caso possa realizar-se como criatura humana; de todos os que detêm autoridade, para que ordenem como quem serve, e todos os que devem obedecer, para que obedeçam sem sombras de subserviência;

[...] educação libertadora de que? Do egoísmo que leva o orgulho e faz o homem ter a audácia de imaginar que pode prescindir de Deus ou torná-lo, simplesmente, o lugar. Do egoísmo que fecha o homem em si e cria infelicidade, tensões, divisões, separações e choques nos lares, nos sindicatos, nos clubes, nos partidos políticos, no próprio âmbito religioso. Do egoísmo que está atingindo escala planetária e tornando impossível a solidariedade universal dos povos e a paz efetiva entre os homens.

Para dom Helder, os desafios da educação libertadora ultrapassam os muros escolares. Aspectos de âmbito social, econômico, político e religioso norteiam as mudanças que ele achava necessárias ocorrerem para que se pudesse construir uma sociedade mais justa e humana. Ele defendia a ideia de que o desenvolvimento tecnológico e o poder econômico só se justificavam se estivessem a serviço da humanidade.

Com relação à educação militar, ele achava que a preparação de uma nação para a guerra não se justificava, que a verdadeira guerra deveria ser contra a pobreza, a miséria e o subdesenvolvimento que assolavam uma parte considerável do planeta. Em sua visão, a existência de ditaduras, fossem elas capitalistas ou socialistas, demonstravam que a educação não estava cumprindo o seu papel, que era possibilitar a todos os homens e

mulheres poderem expressar seu pensamento, manifestar-se politicamente, seguir a sua religião, não ser explorado, ter seu emprego digno e ser respeitado como cidadão.

Para ele, haviam violências e estas deveriam ser superadas. Ele mencionava a questão da violência que ocorria dos países ricos industrializados em relação aos países pobres do terceiro mundo: América Latina, África e Ásia. As riquezas dos países industrializados eram e continuam sendo construídas à custa da miséria dos países subdesenvolvidos. Há também a violência interna nos países subdesenvolvidos, onde as camadas ricas da sociedade ostentam sua riqueza e exploram os despossuídos que são explorados para gerar a riqueza das camadas abastadas da sociedade.

Dialogar com a juventude é um aspecto fundamental para dom Helder, pois será somente por meio do diálogo que se conquistará a confiança, o respeito e a autenticidade dos jovens. Ele acreditava também que a educação libertadora não deveria dispensar jamais o conhecimento de homens ou mulheres que não acreditavam em Deus, os ateus, pois no seu humanismo acreditava-se no amor efetivo aos homens.

Uma tarefa da educação era, também, superar os medos dos despossuídos, que se vêem no mundo como oprimidos que não conseguem chegar à condição do opressor, e dos abastados, que temem perder os seus bens materiais e chegar às condições dos despossuídos. Para dom Helder, esses medos deixariam de existir a partir de um processo de menor desigualdade social.

Segundo dom Helder Camara, a base da educação estava no respeito real à pessoa humana, independente do nível de relacionamento, marido e mulher, pais e filhos, patrão e empregado, governo e sociedade, religiosos e fiéis.

E dom Helder termina com o desafio de se acabar com o egoísmo, que ele acha os males de todos os males, porque leva o homem ao orgulho e isso o impede de praticar a solidariedade, condição essa que levaria a humanidade a viver de maneira mais pacífica e harmônica.

Para dom Helder, a educação era um instrumento legítimo para a promoção humana e através dela se pode fazer correções de desníveis sociais em vários setores da

sociedade. Essa ação foi denominada de *REVOLUÇÃO PELA EDUCAÇÃO*, onde se acreditava na possibilidade de se implantar por meios pacíficos uma verdadeira justiça social, onde realmente as pessoas tivessem o entendimento de sua realidade.

Isso deveria acontecer a partir do momento em que a escola proporcionasse aos alunos conhecimento que os habilitasse para o exercício de atividades produtivas que lhes dessem condições de sobrevivência, como também lhes permitissem acesso ao conhecimento, a fim de permitir-lhes, em igualdade de condições, as oportunidades de trabalho oferecidas na sociedade.

Segundo dom Helder, para que isso ocorresse era necessário que

a economia gerasse oportunidades de trabalho em quantidade compatível com a de pessoas em idade e condições de trabalhar; houvesse na rede de ensino vagas suficientes para absorver toda a demanda gerada pelos jovens em idade escolar; esses mesmos jovens pudessem efetivamente dedicar-se ao estudo e nunca se vissem na contingência de abandoná-lo em razão de ter que lutar precocemente pela sobrevivência; finalmente, a escola teria que cumprir uma função conscientizadora, formando uma visão crítica dos mecanismos de funcionamento da sociedade, especialmente explicando as complexas relações que dão origem aos inaceitáveis contrastes entre riqueza e pobreza, opulência e miséria. (CAMARA, 1995, p. 15-16)

Uma permanente preocupação de dom Helder era com a visão crítica que as pessoas deveriam adquirir para que pudessem entender a realidade à sua volta e perceber as gritantes diferenças sociais existentes em nossa sociedade. Por isso, via a educação como instrumento revolucionário pacífico e a entendia como uma resistência ativa, não violenta, que propiciaria, por meio de um extenso processo de conscientização, diminuir de maneira significativa a violenta opressão da miséria e da injustiça na sociedade.

Para dom Helder, há dois aspectos de fundo a serem executados pela educação libertadora: primeiramente, humanizar os estudantes das escolas da elite, ou seja, fazê-los se conscientizarem da realidade que vivem, atrelados ao consumismo e sem perceber que a

sua condição econômica privilegiada não lhe dá liberdade; e, segundo, fazer com que o lado oposto, estudantes das camadas populares, submersos em condições subumanas, de fome e miséria, oprimidos, consigam por meio da educação se conscientizar das estruturas desumanas e injustas em que vivem e, a partir da conscientização de suas condições desfavoráveis, agirem de maneira que consigam mudar essa realidade.

No meu entendimento, a educação é um instrumento capaz de modificar estruturas sociais, econômicas e políticas. Por meio de um processo educacional conscientizador, obtemos resultados satisfatórios quando pensamos na construção de sociedades equilibradas socialmente falando, onde as diferenças entre as camadas sociais podem ser aceitáveis em função de todos serem tratados com dignidade e respeito seja pelo Estado, pela sociedade civil ou mesmo uns pelos outros.

Para dom Helder, é pela educação que se chega às condições mínimas e duradouras de justiça social: “O que é feito sem trabalho educativo, sem formação de mentalidade, não tem raízes. Se não é entendido por quem é violentado, gera amargura, ressentimento. Se não é entendido por quem é beneficiado, amanhã dará em nada, pela falta de preparação interior para utilizar o que recebeu” (CAMARA, 1968b, p. 123).

A reflexão, para dom Helder, era algo importante para o entendimento da realidade, o porquê da existência, por exemplo, de sistemas econômicos que possibilitam a concentração de riqueza nas mãos de tão poucos e a miséria e a pobreza devastando multidões. Para ele, a reflexão deve estar sempre acompanhada da ação; apenas dessa maneira haverá a possibilidade de mudanças na sociedade.

O Nordeste, o Brasil, a América Latina, países da África e da Ásia foram regiões com as quais dom Helder sempre demonstrou ter preocupação, pois todas tinham em comum o problema da exploração e da desigualdade. Diante desse quadro, ele construiu seu pensamento e sua prática e teve como marca a luta em prol dos excluídos. Para ele, uma das maneiras para diminuir as injustiças era a prática de uma educação libertadora, que, segundo ele, primeiramente deve lembrar aqueles que lutaram pela nossa independência política, econômica e cultural. Para ele, a educação libertadora não tem a finalidade de

provocar a violência ou promover a luta de classe, mas, sim, refletir e agir pacificamente para acabar com injustiças sociais e promover a criatura humana.

As condições da América Latina e do terceiro mundo como um todo, ao final do século XX, eram marcadas por áreas de miséria absoluta, reconhecidas até pelo Banco Mundial; a existência do colonialismo interno, onde ricos dos países latino-americanos mantinham a sua riqueza explorando concidadãos, levando-os à condição de pobreza e miséria; as relações das multinacionais com os grupos internos, que realizavam o colonialismo interno e se fortaleciam por meio de ajuda mútua. Esta atuação agravava ainda mais as condições de precariedade das camadas populares.

Para dom Helder, era um grande engano pensar que as multinacionais trariam aos países nos quais elas atuavam melhores condições de vida à população.

Dizer que as multinacionais vêm trazer, para nossos Países, tecnologia avançada, moeda forte e empregos, só convence mesmo a quem é envolvido pelo poderio econômico, habilíssimo em criar alianças na área militar, nos grandes meios de comunicação social, nos centros universitários, e, por vezes, nas próprias áreas eclesiais. As multinacionais, com o avanço tecnológico, aparentemente criando empregos, aumentam o desemprego, promovem deslocamentos terríveis na área rural, suscitam tensões perigosas com pacíficos posseiros de terra, compram ao preço que querem nossas matérias primas, esbanjando-as e, não raro, liquidando-as, segundo as exigências da sociedade de consumo. (CAMARA, 1995, p. 21)

A tentativa de possibilitar que populações de países subdesenvolvidos no mundo saíssem das condições de exploração e dependência tanto interna quanto externa, bem como levar a melhoria das condições de vida à maioria da população, se deu por intermédio da prática da educação libertadora. A reflexão e a ação foram utilizadas a fim de conscientizar essas populações de que elas podem mudar o rumo de suas histórias. O educador Paulo Freire e o religioso dom Helder lutaram incessantemente para essa transformação.

Para dom Helder, uma das medidas a serem tomadas para melhorar as condições de vida das pessoas que vivem oprimidas, excluídas socialmente, exploradas economicamente e marginalizadas deve ser pensada no meio do processo educacional libertador. Para dom Helder,

[é] indispensável e urgentíssimo educar os adultos oprimidos [...] Claro que é indispensável, ao lado do trabalho com os adultos (dando lugar necessário à 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. (CAMARA, 1995, p. 23)

Um elemento importante para que a educação libertadora alcance seus objetivos é também a condição do educador. Segundo dom Helder, o educador é o responsável direto pela formação da sociedade e pela qualidade de sociedade a ser construída. Ele afirmou:

Não podemos pensar em educação socialmente eficaz sem professores adequadamente preparados, condignamente remunerados, para que possam desempenhar sem uma profissão fundamental não só para a formação das pessoas, mas igualmente para a definição do tipo e da qualidade de sociedade que se pretende construir: próspera e equilibrada. (Ibidem, p. 16)

Ele entendia que a escola é um veículo de suma importância, principalmente para promover valores como a solidariedade, como também de internalizar a noção de indivíduo não como alguém isolado, mas que faz parte de um todo, integrante de um conjunto complexo que é a sociedade. E a escola deve também incentivar a prática da partilha, onde os estudantes possam perceber a importância do compartilhar, pois dessa maneira o egoísmo e as desigualdades não continuariam a imperar nas relações humanas.

Dentro da concepção de educação libertadora de dom Helder, a escola não deve ser formadora apenas de indivíduos, mas prioritariamente deve tornar-se formadora de

cidadãos, indivíduos conscientes dos seus direitos e dos deveres que lhe são inerentes como pessoas humanas.

As concepções de dom Helder em relação à educação libertadora se desenvolveram principalmente a partir da década de 1960, após o Concílio Vaticano II e a Conferência Episcopal de Medellín, eventos já devidamente apresentados no início deste capítulo.

O trabalho realizado por dom Helder, no Rio de Janeiro, e posteriormente, em Recife, foi importante na construção de suas convicções ideológicas como também possibilitaram a construção de propostas práticas em relação à questão das diferenças sócio-econômicas entre os países industrializados do *primeiro mundo* e os países subdesenvolvidos, o embate entre o *leste comunista* e o *oeste capitalista*.

As grandes questões humanas de sua época, levaram dom Helder a conceber propostas e divulgá-las dentro do Brasil e em outras partes do mundo. Entre a segunda metade da década de 1960 e a primeira metade dos anos de 1980, dom Helder fez centenas de pronunciamentos, nos quais apresentou suas ideias e propostas para se construir um mundo diferente, onde houvesse mais justiça social.

Uma das preocupações de dom Helder era que em nosso país a educação tivesse a possibilidade de fazer com que a nação brasileira saísse da condição de subdesenvolvida. Para isso, ele acreditava que a ação educacional promoveria o nosso desenvolvimento abrangendo pontos relacionados à inteligência, à crítica, à liberdade, à juventude, às diferenças ideológicas e ao diálogo:

Percamos o medo da inteligência, da crítica, da liberdade de pensamento e de criação: não chegaremos ao desenvolvimento econômico em clima que mantenha e agrave o subdesenvolvimento intelectual; [...] percamos o medo da juventude: ai do País que tenta quebrar o ímpeto dos jovens, sem inteligência para aproveitar a crítica destes juízes implacáveis, mas leais e sem coragem de tirar partido do calor dos que tem consciência da responsabilidade de construir o mundo; dedicamo-nos, sem perda de tempo, por um projeto nacional de desenvolvimento; que aproveite as experiências do mundo capitalista e do mundo socialista; que acredite nas

possibilidades, nas energias e na criatividade do mundo subdesenvolvido, que interprete consciência nacional não como jacobinismo, mas com afirmação soberana, autodeterminação, diálogo com o Mundo. (CAMARA, 1967b, p. 2)

Para dom Helder, a educação e a cultura conscientizam a criatura humana, provocam uma revolução social, mas ele acreditava que os países do *primeiro mundo* também precisavam realizar revoluções sociais como nos países subdesenvolvidos, pois ambos precisavam promover a criatura humana. Ele exemplifica com a questão racial nos Estados Unidos:

[...] com vossa permissão, olhemos um instante, vosso país onde a revolução social, salvo engano, rebenta em 3 setores, partindo de fontes distintas e conduzindo a resultados bem diversos; a luta pela integração racial dos negros; a luta pela promoção social de 30 milhões de norte-americanos que dentro do país mais rico do mundo, vivem na miséria, a guerra contra guerra. (Idem, 1967a, p. 71-72)

Ao receber o *Prêmio Popular da Paz*, em Frankfurt, na Alemanha, dom Helder fez uma reflexão em torno da expressão *humanismo*, no sentido da necessidade de esforço para tornar o homem humano e o que isso significaria para a espécie humana. Isso significava que o homem tendia a desumanizar-se? A animalizar-se? A robotizar-se? – perguntava ele em seu pronunciamento *Humanizar o homem* (Cf. CAMARA, 1974).

Ele acreditava que a responsabilidade para impedir a desumanização do homem estava nas mãos dos educadores: pais e mestres, pastores de todas as religiões, escritores, pensadores, inclusive os ateus. Ele demonstra aqui a sua preocupação com a humanização; seu foco era o ser humano, não importava a religião e a crença daqueles que iriam colaborar no processo de humanização do homem.

As religiões são particularmente atingidas, pois toda religião está convicta de ter recebido uma mensagem de Deus, senão para fazer o homem participar da natureza divina, ao menos para torná-lo mais humano. Os humanistas ateus podem rir das religiões, pois andam às voltas com o mesmo encargo, aparentemente redundante, na realidade tão difícil, de ajudar o homem a ser homem. (CAMARA, 1974, p. 159)

As desigualdades sociais entre os países ricos industrializados e os países pobres subdesenvolvidos fornecedores de matérias primas; as relações de exploração entre esses dois “mundos” que tornavam o homem cada vez mais desumano; a fabricação das guerras produzidas pelos interesses dos países armamentistas, de esquerda e direita, foram também alvos de reflexão de dom Helder, que, apesar de compreender o quadro catastrófico, entendia que a guerra da miséria e da fome, consequência da ganância da sociedade chamada de *consumo*, era o maior dos males, gerador de todas as injustiças.

Nem mesmo a situação catastrófica mundial fazia dom Helder desacreditar do humano; e afirmava que acreditava na humanização dos homens. Para ele as minorias que lutam contra as desigualdades e as injustiças, com suas atitudes iriam influenciar as massas a participarem de movimentos pacíficos.

[...] um ingênuo visionário de uma paz impossível ou a um sonhador que entrevê e antevê uma paz sólida e próxima, baseada na justiça e no amor? [...] Creio na humanização dos homens! vibro vendo multiplicar-se dentro de todos os países, de todas as raças, de todas as religiões, de todos os grupos humanos minorias com fome e sede de justiça. [...] As minorias sedentas de justiça, suscitadas pelo Espírito de Deus, empolgarão milhares, milhões de pessoas de boa vontade, que acabarão repelindo as minorias desumanas, que decidem as guerras e fabricam aparências de paz. (Ibidem, p. 162)

E dom Helder completa, afirmando de onde vem essa crença:

Se me perguntardes em que se firma a minha crença na humanização dos homens – crença que parece ingênua e impraticável –, direi que muito mais ingênuo e impraticável, e incomparavelmente mais audacioso, é o sonho, ou, melhor, o plano, ou, melhor ainda, o desígnio do Pai de divinizar o homem [...]. (CAMARA, 1974, p. 162-163)

Esses pronunciamentos de dom Helder nos possibilitam aprofundar o entendimento que ele tinha em relação à *educação libertadora*, onde a sua preocupação esteve sempre em fazer com que a prática da educação libertadora estivesse relacionada com os problemas sociais que afligiam principalmente o nosso país, mas nunca se esquecendo de mencionar toda a América Latina e outras áreas do planeta consideradas subdesenvolvidas.

A educação libertadora de dom Helder apresenta um elemento particular e sumamente importante e basilar: a *solidariedade*. Dom Helder relaciona a *prática solidária* com a paz, a justiça e o amor, intimamente relacionada a atos concretos de apoio aos excluídos, oprimidos e explorados da sociedade. Ele não acreditava no imediatismo das soluções superficiais, pois toda criatura humana é objeto natural de proteção no que tange aos direitos essenciais. As soluções paliativas em relação às questões sociais que envolvam ou não a educação não têm efeito duradouro, pois, apesar de parecerem atitudes fraternas, são efêmeras. Para dom Helder,

[...] não se deve perder de vista que investimentos em áreas fundamentais como ensino e moradia constituem mecanismos efetivos de promoção social. Deve-se enfatizar a promoção do indivíduo em todas as suas potencialidades, com vistas a torná-lo autônomo como ser capaz de assegurar sua própria sobrevivência e a dos que dele dependam. (Idem, 1995, p. 115)

Para dom Helder, os avanços sociais ocorrem com a prática da solidariedade, pois esta possibilitará relações sociais de caráter duradouro. Ele gostava de lembrar que “a solidariedade era inerente à essência mesma do cristianismo, haja vista a nossa crença

básica consistir na aceitação de todos como filhos comuns da Criação Divina” (CAMARA, 1995, p. 116). A solidariedade é entendida como valor síntese dos valores humanos na perspectiva helderiana. Dom Helder entendia que o cristão verdadeiro não pode prescindir da solidariedade como práxis. A sua atuação, ao longo de sua vida, demonstrou que ele atuou como um cristão verdadeiro, pois em suas atitudes a *solidariedade* esteve sempre presente. Ele afirmava ser

[...] uma criatura humana irmão 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. (Ibidem, p. 122-123)

Uma frase que dom Helder utilizava em seus trabalhos no Rio de Janeiro, mais precisamente na *Cruzada São Sebastião*, para enfatizar a solidariedade como elemento fundamental da convivência humana, era: “Ninguém é tão pobre que não possa ajudar. Ninguém é tão rico que não precise de ajuda”. E Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, afirmou: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P., 2009, p. 78). Estas palavras proferidas por dom Helder e Paulo Freire demonstram a importância da *solidariedade* e do *diálogo*, para eles, como valores universais e como imperativo de todos, onde, independente da posição e condição social de cada um, todos devem ser solidários e estarem abertos ao diálogo; também confirmam a harmonia existente entre seus pensamentos e práticas.

Eles sempre tiveram coragem de enfrentar desafios e propor mudanças para a melhoria das condições de vida da população e reconheceram na educação um dos principais elementos para as pessoas realizarem as tão sonhadas transformações sociais.

Enfim, apesar da distância física de ambos, sempre estiveram juntos na esperança de que era possível construir um mundo mais justo, digno e fraterno para todos.

### CAPÍTULO III

#### **A EDUCAÇÃO LIBERTADORA SOLIDÁRIA DE DOM HELDER COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO BRASIL**

No presente capítulo, faço um panorama dos pólos teóricos do currículo e apresento a contribuição que a *educação libertadora solidária* de dom Helder pode dar ao desenvolvimento do currículo no Brasil. Antes de apresentar algumas teorias sobre currículo, faço uma pequena reflexão de como eu vejo a educação hoje.

Acredito que, atualmente, a educação dos jovens deve ser repensada, porque vivemos em um mundo globalizado com orientação capitalista e neoliberal, onde a competitividade e o consumismo são as regras do jogo. A ética do mercado determina as relações, o *ser* é substituído pelo *ter*. O desenvolvimento tecnológico avassalador das mídias nos entopem de informações, sendo a maioria delas inútil. Dentro desse contexto sócio-econômico nos deparamos com os neonacionalismos, os racismos, os preconceitos, as intolerâncias sociais e religiosas e as várias formas de violência.

Diante deste quadro, percebo que ocorre o triunfo do individualismo e da cultura da *Lei de Gerson*<sup>33</sup> sobre a solidariedade, o companheirismo, a afetividade, a fraternidade e a justiça nas atuais relações sociais. Bem, se tudo isso está acontecendo em pleno século XXI, devemos nos perguntar se a educação está cumprindo o seu papel na colaboração da formação humana dos nossos jovens. Penso que é necessário que se trabalhe a formação humana dos jovens de maneira mais acentuada. Acredito que vivemos um momento de

---

<sup>33</sup> Na cultura brasileira, a *Lei de Gerson* é conhecida pela expressão “gosto de levar vantagem em tudo, certo?”, mencionada em uma propaganda de televisão. A mensagem passada aos telespectadores tinha uma conotação negativa, onde as pessoas deveriam se aproveitar de todas as situações em benefício próprio, sem se importar com questões éticas ou morais.

crise de valores, principalmente quando se trata de respeito ao ser humano. Por isso, acredito que a *educação libertadora solidária* de dom Helder tem a contribuir para o desenvolvimento do currículo. Através da prática educacional libertadora será possível possibilitar aos nossos jovens uma formação humana mais completa, onde a tônica da afetividade e da solidariedade esteja presente de maneira integrada em sua formação.

A meu ver, a educação é um processo que vai além da preparação para fazer provas, exames ou vestibulares; estes últimos são irrelevantes na contribuição para a promoção e formação humanas, principalmente quando se trata dos vestibulares, devido às profundas disparidades na qualidade do ensino em nosso país. Afirmou dom Helder (CAMARA, 1995, p. 18): “[...] tentai levar o País a aprofundar as falhas fundamentais desta outra vergonha nacional que é o vestibular para o ensino superior, vestibular transformado em batalha campal, em que, por exemplo, em Pernambuco, 9 mil têm que jogar 41 mil n’água”.

É preciso possibilitar aos jovens uma compreensão mais crítica do mundo para que eles consigam se realizar como pessoas além da época da escola. É importante que os jovens percebam o outro, dentro da escola e fora dela, no meio social em que vivem. É importante que percebam que as relações humanas fazem parte do processo de aprendizagem.

Na era da globalização, o predomínio do individualismo e da competitividade sem escrúpulos que impera na maioria das relações sociais é algo que cria dificuldades na tarefa que têm os educadores de ensinar aos jovens o valor do relacionamento humano. Com isso, o respeito, a solidariedade e a afetividade perdem o seu valor ético e moral que sempre tiveram na formação dos jovens ao longo dos anos. A meu ver, os jovens só conseguem se relacionar, aprender e produzir adequadamente se tiverem a afetividade e a solidariedade em suas relações. Para dom Helder (Ibidem, p. 16), “não há dúvida de que criaturas unidas, com decisão, coragem e espírito cristão, podem fazer muito por seus irmãos, especialmente a nível de educadores e educandos.”

À relação afetiva e solidária à qual eu me refiro acima Paulo Freire chama de *amorosidade*, presente em sua vida e obra marcadas pelo afeto, pelo comprometimento,

pela solidariedade, pela humildade e pelo diálogo com o outro. Ele afirmou que “[...] a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, P., 2009, p. 91).

Quando afirmo que a educação libertadora de dom Helder tem a contribuir com o currículo escolar brasileiro estou me referindo a um conjunto de práticas que ocorre na escola. Entendendo a escola como uma entidade social, que ainda nos dias de hoje, de forma geral, tem o seu formato e sua organização alicerçados nos princípios iluminista e racionalista da Europa do século XVIII.

A escola secular sempre se apresentou como a realizadora da educação, sendo um direito universal, de todas as pessoas, independente da sua raça, credo ou condição econômica, com o objetivo de formar cidadãos e comprometida com a universalidade do conhecimento. A escola existe porque ela está sempre interligada a uma comunidade e a uma cultura. “Uma escola não é um prédio, um espaço físico, mas um conjunto de relações vivas entre pessoas de uma certa cultura em torno de uma função: educar. Uma escola é um organismo cultural vivo”, afirma Casali (2004, p. 3).

Para Casali, as escolas aparecem como instituições que reproduzem sociedades e culturas e, desta maneira, ordenam e equilibram a vida social em suas dimensões econômica, política, cultural, científica e estética. Ele afirma que, ao mesmo tempo, as escolas desordenam, desequilibram, refazem, alteram, recriam sociedades e culturas. “Uma escola saudável é aquela que realiza essas duas funções simultaneamente”, afirma Alípio Casali (Ibidem, p. 3).

Entendo que o desordenamento não é a desordem, mas a possibilidade da educação realizar a promoção humana, isto é, o respeito real à pessoa humana e, assim, construir uma nova ordenação, onde o ser humano é o principal agente desse processo e os resultados a serem alcançados devem ser o mais próximo da plenitude humana, isto é, o respeito incondicional ao ser humano.

Cabe apresentar um breve histórico das teorias do currículo, para que possamos observar as diferentes visões do currículo dentro do processo educacional. E, posteriormente, abordo a contribuição de dom Helder para o currículo no Brasil.

Vamos, assim, perceber a influência do currículo na educação e compreender que, num currículo, estão inseridos significados e intenções que, de certa maneira, influenciam na formação e nas mudanças ocorridas na sociedade.

## 1. O currículo

O *currículo*, no contexto da história da educação, passou por diversas definições, que estiveram diretamente relacionadas com os diferentes momentos do desenvolvimento e transformações da sociedade.

No Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 894), currículo é definido como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. O Dicionário Interativo da Educação Brasileira define currículo como o “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional” (MENEZES; SANTOS, 2002). Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso a ser realizado. A palavra currículo, no sentido atual, foi utilizada por países da Europa, como Portugal, Espanha, Alemanha e França apenas no século XX e, por influência da literatura educacional norte-americana, a partir do início dos anos de 1920.

Podemos dizer que, anteriormente, na história da educação ocidental moderna, existiam já estudiosos preocupados com questões relacionadas à organização das atividades educacionais e das questões do que se ensinar. Comenius<sup>34</sup>, com sua obra *Didática Magna*, é um dos exemplos mais significativos.

---

<sup>34</sup> Jan Amos Comenius (1592-1670) nasceu na Morávia, região da Europa central, onde hoje é a parte oriental da República Checa. Pertencia a uma família de cristãos dissidentes, discípulos de João Huss. Homem de fé, desempenhou cargos importantes dentro da sua comunidade religiosa e sofreu intensamente os dramas fratricidas da Guerra dos Trinta Anos. Percorreu grande parte da Europa, sonhando com uma Sociedade Internacional que garantisse a paz, revelando-se precursor do atual movimento ecumênico. Professor, reitor de

No aspecto tradicional de *currículo*, este significou uma relação de matérias ou disciplinas com um corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, atrelada ao tempo que seria reservado a cada uma. Historicamente, segundo a apresentação de Tomaz Tadeu da Silva (2007), a análise da teoria curricular foi desenvolvida dentro de diferentes concepções: as *tradicionais ou conservadoras*, as concepções *críticas* e as *pós-críticas*. Essas concepções tiveram sua origem na década de 1920, nos Estados Unidos da América, que exerceram significativa influência em vários países do mundo e também no Brasil.

Na primeira metade de século XX a preocupação com o *currículo* surgiu em função da popularização da escola devido à intensificação do processo industrial norte-americano, impulsionado também pela destruição do parque industrial europeu na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Alguns fatores possibilitaram o pioneirismo norte-americano na construção das *teorias curriculares*. Além da criação de órgãos burocráticos atrelados a questões educacionais, que passaram a ver a educação como elemento a ser estudado cientificamente, havia o interesse em ampliar os níveis de educação para atingir um número maior da população e a criação de uma identidade nacional, devido ao aumento das correntes migratórias e o vertiginoso crescimento populacional e urbano.

Essas condições fizeram com que pessoas diretamente ligadas à administração da educação comesçassem a se preocupar com a obtenção de resultados dentro do novo contexto escolar. Isso ocorria devido ao aumento dos habitantes nos grandes centros urbanos industrializados e à crescente demanda de crianças e jovens nas escolas. Então, as questões educacionais passaram a ter maior importância; o campo profissional se ampliou. Com isso, houve o aparecimento de estudos, pesquisas e teorias para explicar, questionar e criticar o *currículo*. Os principais questionamentos eram:

---

colégios e escritor fecundíssimo, foi talvez o pedagogo mais significativo do século XVII. A *Didática Magna* é o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. A sua defesa do “ensino para todos” e dos processos intuitivos de aprendizagem parece ter sido escrita em nossos dias. Ainda hoje, em muitos aspectos, “regressar a Comenius é progredir”. (COMENIUS, 2006)

Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Respondidas a estas perguntas, houve a preocupação em justificar a escolha por tais conhecimentos e não por outros e o que os alunos devem ser ou se tornar a partir desses conhecimentos. (HORNBERG; SILVA, R., 2007, p. 61)

Esses questionamentos e as supostas respostas mostram que, além do conteúdo, estava atrelada ao currículo uma intrínseca relação de poder, que envolve professores, alunos, administradores, como também as complexas relações sociais, questões raciais, étnicas e de gêneros. Assim, cada vez mais a educação deveria estar atenta a fim de produzir um equilíbrio nesse emaranhado de valores éticos e morais tão heterogêneos nas atuais sociedades modernas.

Desta maneira, o currículo passa a ser visto como parte integrante do cotidiano escolar e como sendo capaz de exercer uma significativa influência sobre todos aqueles que vivenciam a escola no seu dia a dia, como também a sociedade em que se encontra. Esta integração determinará a leitura e a visão do mundo daquela sociedade.

As concepções de currículo, como salientei anteriormente, apresentaram-se, segundo o professor Tomaz Tadeu da Silva, de maneiras diferenciadas: as *tradicionais ou conservadoras*, as *críticas* e as *pós-críticas*.

Afirma T. T. da Silva (2007, p. 21-27) que as concepções tradicionais pretendem ser apenas “teorias” neutras, científicas e desinteressadas. As concepções tradicionais estão relacionadas com os conhecimentos e saberes dominantes e, por isso, concentram-se na organização e nas questões técnicas. Os conceitos trabalhados nas concepções tradicionais são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Em relação às concepções críticas e pós-críticas, Tomaz T. da Silva (Ibidem, p. 16-17) afirma que elas não se limitam em perguntar “o quê?”, mas sujeitam este “quê” a constantes questionamentos. Sendo o aspecto central o “por quê?” e não “o quê?”. A principal preocupação das concepções críticas e pós-críticas está relacionada com as

conexões entre poder, identidade e saber. Nas concepções críticas os conceitos trabalhados são principalmente: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação currículo oculto e resistência. Nas concepções pós-críticas trabalha-se os conceitos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

### *1.1 As concepções tradicionais do currículo*

Nas *concepções tradicionais de currículo* a suposição de neutralidade aparece como uma característica marcante. Essas concepções tiveram como principal representante Bobbitt<sup>35</sup>. A sua teoria tinha como principal objetivo identificar os elementos da educação escolarizada, formar os trabalhadores para atividades específicas ou possibilitar uma formação educacional geral, acadêmica, à população. A teoria de Bobbitt sobre o currículo demonstrava um momento onde a diversidade de forças políticas, econômicas e culturais envolvidas pretendiam garantir a sua ideologia diante da sociedade. Ele propunha que a escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou uma indústria. De acordo com Bobbitt, “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são

---

<sup>35</sup> *Franklin Bobbitt* (1876-1956), americano, professor de administração da educação na Universidade de Chicago, teve um papel de liderança durante as três primeiras décadas do século XX em que se estabeleceu o currículo como um campo de especialização dentro da disciplina de educação. Após receber seu doutorado na Universidade Clark, em 1909, ingressou no corpo docente da Universidade de Chicago, onde permaneceu até sua aposentadoria, em 1941. Bobbitt é mais conhecido por dois livros: *O currículo*, de 1918, e *Como Fazer um Currículo*, de 1924. Nesses volumes e em seus outros escritos ele desenvolveu uma teoria do desenvolvimento curricular emprestada dos princípios da administração científica, que o engenheiro Frederick Winslow Taylor tinha articulado no início do século, em seus esforços para tornar a indústria americana mais eficiente. Os procedimentos de planejamento curricular, que Bobbitt referiu como análise de trabalho, foram adaptados do trabalho de Taylor, o que começou com a identificação das atividades específicas que os adultos se comprometeram cumprir em suas várias profissões, como cidadãos, na família e em outros papéis sociais. As atividades decorrentes deveriam ser os objetivos do currículo. O próprio currículo, observou Bobbitt, foi composto das experiências escolares que os educadores construíram para permitir que as crianças pudessem atingir esses objetivos. Alguns desses objetivos, de acordo com Bobbitt, foram de natureza geral e representaria o conhecimento de que todas as crianças precisavam se preparar para as suas responsabilidades como cidadãos adultos. Tal educação oferece aos alunos a consciência de grupo necessária para agir em conjunto para o bem comum. Outros objetivos, no entanto, foram mais específicos e constituíam as competências que a juventude precisava possuir para se preparar para o conjunto de ocupações especializadas que os adultos detinham na sociedade moderna. O currículo que Bobbitt defendia incluía elementos de formação geral para todos os jovens, mas foi na maior parte diferenciada em um número de faixas profissional muito especializado.

seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”, afirma T. T. da Silva (2007, p. 23).

O modelo curricular de Bobbitt tinha como princípio a *eficiência* e estava voltado para a economia. Para ele, a educação deveria funcionar conforme os princípios sugeridos na teoria de Taylor<sup>36</sup>. Segundo Bobbitt, o currículo deveria privilegiar a organização, isto é, ser elaborado de forma mecânica e burocrática. Desta maneira, os especialistas passaram a priorizar as habilidades e a criar currículos para desenvolver as habilidades, elaborando formas e instrumentos para medir o aprendizado.

Para Bobbitt, na educação dever-se-ia estabelecer padrões, como se faz na indústria. Ele acreditava que estabelecer padrões na educação era tão importante quanto numa fábrica de aço. Dizia Bobbitt: “[...] a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (apud SILVA, T., 2007, p. 24). No sistema educacional de Bobbitt interessavam os resultados que se queria atingir e a criação de métodos para se chegar a eles.

Segundo T. T. da Silva, o modelo curricular de Bobbitt deu respaldo para o livro do educador americano Ralph Tyler<sup>37</sup>, *Princípios básicos de currículo e ensino*, de 1949, que trabalhou no campo da avaliação e do currículo: Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbitt quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; como

---

<sup>36</sup> *Frederick Winslow Taylor* (1856-1915), engenheiro norte-americano considerado o “Pai da Administração Científica”. Ele propôs a utilização de métodos científicos cartesianos na administração das empresas. O seu foco era a eficiência e a eficácia na administração industrial. Em 1911 publicou o livro *Princípios de administração científica*, que tinha como ideia principal a defesa da racionalização do trabalho, que consistia na divisão de funções dos trabalhadores. Esta teoria foi denominada *taylorismo*.

<sup>37</sup> *Ralph W. Tyler* (1902-1994), educador norte-americano que trabalhou na área de avaliação e currículo. Ele atuou como professor em universidades norte-americanas, em centros de pesquisa em educação e foi consultor numa série de instituições educacionais. Participou da elaboração da “Lei de educação primária e secundária” de 1965. Presidiu a comissão que desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP), em 1969. Após a sua aposentadoria, em 1967, tornou-se professor visitante em universidades norte-americanas e consultor de avaliação e currículo em Gana, Indonésia, Irlanda, Israel e Suécia.

podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, T., 2007, p. 25)

Segundo Tyler, eram necessários estudos com os educandos a respeito da vida fora da escola e solicitar dos especialistas sugestões de como desenvolver esse trabalho. Os resultados dessa pesquisa seriam válidos se, no decorrer do processo, houvesse tido respeito à filosofia social e educacional da escola e ao seu comprometimento com a *psicologia da aprendizagem*.

As ideias desenvolvidas por Bobbitt influenciaram de maneira acentuada no processo educacional até os anos de 1980, não só os Estados Unidos, mas também em outros países, como o Brasil.

Outra vertente que apareceu paralelamente à de Bobbitt, que é considerada mais progressista, foi a teoria liderada por John Dewey<sup>38</sup>, que anteriormente a Bobbitt, em 1902, lançou um livro que utilizou a palavra *currículo* em seu título, *A criança e o currículo*. A sua maior preocupação, no livro, estava com a construção da democracia. Dewey aprofundou os seus estudos e publicou, em 1916, o livro *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. Ele também deu importância ao planejamento curricular, além dos interesses e às experiências que crianças e jovens traziam consigo. De acordo com T. T. da Silva (Ibidem, p. 23), para Dewey “(...) a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (Ibidem, p. 23).

Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. No Brasil, inspirou o movimento da *Escola Nova*, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Anísio Teixeira traduziu o livro *Experience and education*, publicado em 1971 com título *Experiência e educação*.

---

<sup>38</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do *Pragmatismo*, um pioneiro em psicologia funcional e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX.

Tanto os modelos *tecnocráticos* quanto o *progressista* do currículo surgiram no início do século XX, sendo os primeiros a estabelecerem um enfretamento com o tradicional currículo humanista ou clássico, que predominava desde a consolidação da educação secundária.

No entanto, as teorias tradicionais sobre o currículo não tiveram a preocupação de questionar os arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento ou a forma social dominante. Segundo T. T. da Silva (2007, p. 30), “os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo”.

## 1.2 As teorias críticas do currículo

A partir dos anos de 1960 a efervescência dos movimentos sociais e culturais<sup>39</sup> que assolaram o mundo fez com que surgissem as primeiras teorias e livros que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, principalmente as concepções sobre o currículo. Essas teorias tiveram a preocupação de desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base numa análise marxista, o que o currículo fazia. Havia uma ligação entre educação e ideologia no desenvolvimento desses conceitos. As teorias elaboradas por pensadores da época foram denominadas de *críticas*. Apesar de esses pensadores terem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades.

As *teorias críticas* sobre o currículo se desenvolveram a partir do questionamento em relação aos arranjos sociais e educacionais da época. De acordo com T. T. da Silva (Ibidem, p. 30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

---

<sup>39</sup> Não é possível mencionar todos os movimentos que ocorreram naquele período, mas destaco alguns que foram significativos para a sociedade e cultura ocidentais: os movimentos de independência das antigas colônias europeias na África e Ásia; os protestos estudantis na França e outros países da Europa; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra as ditaduras no Brasil e em outros países da América Latina.

As afirmações acima possibilitam entender que, para as *teorias críticas*, o mais importante é que se desenvolvam conceitos que nos permitam uma compreensão mais ampla sobre a utilidade do currículo, ou melhor, *o que ele faz*.

Dentre as teorizações críticas de âmbito mais geral, aparece o nome de Louis Althusser<sup>40</sup>, que fez uma análise marxista em referência à educação em seus estudos, nos quais sinalizou que a sociedade capitalista depende da *reprodução* de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia e que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Na visão de Althusser, a escola atua ideologicamente por meio do currículo, onde a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses. Como também se utilizam de maneiras seletivas que obrigam crianças de famílias menos favorecidas saírem da escola, sendo impedidas de aprender as habilidades próprias das classes dominantes, as consequências discriminatórias desse processo são: as classes dominadas serem obrigadas a tornarem-se submissas e obedientes à classe dominante. Assim sendo, para Althusser, segundo T. T. da Silva (2007, p. 32), “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”.

O sociólogo Pierre Bourdieu<sup>41</sup> desenvolveu uma crítica sobre a educação, afastando-se um pouco das análises marxistas. Propunha em seus estudos que a reprodução

---

<sup>40</sup> *Louis Althusser* (1918-1990), filósofo francês de origem argelina. Ficou conhecido como um teórico das ideologias e seu ensaio mais conhecido é *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Neste ensaio, relaciona o marxismo com a psicanálise. A ideologia, para ele, deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho e descreve as estruturas e sistemas que permitem um conceito significativo do eu. Estas estruturas, para Althusser, são tanto agentes de repressão quanto são inevitáveis – é impossível escapar das ideologias ou não ser-lhes subjugado. Para ele, a escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais e neles inculcam os saberes da ideologia dominante, 6 ou 5 horas por dia, durante vários anos, no período em que o indivíduo é mais vulnerável, estando ele espremido entre o *aparelho ideológico do Estado familiar* e o *aparelho ideológico do Estado escolar*.

<sup>41</sup> *Pierre Félix Bourdieu* (1930-2002) foi um importante sociólogo francês de origem campesina. Sua discussão sociológica centralizou-se, ao longo de sua obra, na tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. Bourdieu desenvolve conceitos específicos, retirando os fatores econômicos do epicentro das análises da sociedade, a partir de um conceito

social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor. Não se deve esquecer que o currículo da escola está baseado nessa cultura. Aqui, não proponho que uma ou outra esteja certa ou que apenas os valores culturais da classe dominante ou da dominada sejam válidos, pois é necessário analisar a forma como é trabalhada na escola a cultura dominante.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, T., 2007, p. 35)

Esse processo resulta em que as crianças e jovens das classes dominantes conseguem obter bons resultados em suas escolas e, posteriormente, o acesso aos graus superiores de ensino, enquanto as crianças e os jovens das classes dominadas vêm a sua cultura desvalorizada.

Pierre Bourdieu não afirma que a cultura dominante seja indesejável e que a única cultura a ser aceita é a cultura dominada. A proposta de Bourdieu ocorre por meio de um conceito denominado por ele de “pedagogia racional”; ele defende que crianças e jovens das classes dominadas tenham uma educação que lhes garanta as mesmas possibilidades das crianças e jovens das classes dominantes.

---

concebido por ele como *violência simbólica*, no qual Bourdieu advoga acerca da não arbitrariedade da produção simbólica na vida social, advertindo para seu caráter efetivamente legitimador das forças dominantes, que expressam por meio delas seus gostos de classe e estilos de vida, gerando o que ele pretende ser uma distinção *social*. Suas obras tiveram forte influência nos anos de 1960 a 1980 para a formação do pensamento sociológico no século XX.

Sintetizando, a proposta de Bourdieu tem como princípio defender uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, possibilidades iguais aos jovens e crianças das culturas dominante e dominada.

Em relação às teorias de currículo baseadas nas análises sociais de Marx, é importante destacar a teoria elaborada por Michael Apple<sup>42</sup>, que teve grande influência no estudo do papel ideológico do currículo. Diferentemente de Althusser e Bourdieu, que estabeleceram críticas radicais à educação liberal sem enfocarem a relação currículo e o conhecimento em seus questionamentos, Apple se ocupou da questão do currículo e o conhecimento, e este foi um caminho que ele percorreu em suas pesquisas, influenciando o estudo do campo do currículo.

O pensamento de Apple teve na *crítica neomarxista* da sociedade o esteio de suas pesquisas relacionadas à educação. O movimento da sociedade capitalista se dá em torno da dominação de classe, da dominação dos donos dos meios de produção sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Esta engrenagem organizacional da economia capitalista está relacionada com outras esferas sociais, dentre elas a educação, a escola e o currículo. Para ele, a relação entre economia e educação não é simples e direta. Em seu primeiro livro, *Ideologia e currículo*, publicado em 1979, já trazia a preocupação em evitar a construção de uma visão mecanicista e determinista entre a economia e a educação. Segundo Apple, “esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no corpo da educação e do currículo e que são aí *ativamente* produzidos. Ele é mediado pela ação humana”, conforme afirma T. T. da Silva (2007, p. 46).

Para Apple, ainda de acordo com Silva (Ibidem, p. 46), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que

---

<sup>42</sup> Michael W. Apple, nascido em 1942 nos Estados Unidos, é um teórico crítico da liderança educacional, reconhecido por escrever várias obras de interesse acadêmico, centradas na educação e poder, política e cultura, teoria do currículo e pesquisa, ensino fundamental e o desenvolvimento das escolas democráticas. Lecionou em escolas primárias e secundárias em Nova Jersey e foi presidente do sindicato dos professores de sua cidade. Entre as suas obras, destaque: *Ideologia e currículo* e *Educação e poder*, traduzidos no Brasil.

constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser, também, produtora de conhecimento. Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo.

Outro estudioso norte-americano que também desenvolveu uma teoria crítica em relação ao currículo foi Henry Giroux<sup>43</sup>. Para Giroux, as teorias tradicionais não consideravam o aspecto histórico, ético e político das ações humanas e sociais do conhecimento, priorizavam os critérios da eficiência e da racionalidade burocrática. A não consideração desses aspectos possibilitava a reprodução da desigualdade e da injustiça.

A compreensão de currículo, defende Giroux, deve dar-se a partir dos conceitos de *emancipação e libertação*. Para Giroux, “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”, afirma T. T. da Silva (2007, p. 54).

As crianças devem exercer práticas democráticas na escola por meio do currículo. É no processo educacional que os estudantes colocam em questão as práticas sociais, políticas e econômicas e as vão inserindo dentro de um contexto e percebendo a correlação de forças existentes. Dessa maneira adquirem confiança para tomar atitudes de emancipação e libertação. Assim, o papel do professor no processo é fundamental para garantir e permitir ao aluno a participação, o questionamento e a reflexão. A escola deve possibilitar aos alunos que eles sejam ouvidos e que suas ideias sejam inseridas no currículo escolar.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador

---

<sup>43</sup> *Henry Giroux*, norte-americano, nascido em 1943, é um crítico da cultura e um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica. Ele é conhecido por seu trabalho pioneiro em pedagogia, estudos culturais, estudos relativos à juventude, ao ensino superior, estudos de mídia e teoria crítica. Seu trabalho baseia-se em uma série de tradições teóricas que se estende desde Marx a Paulo Freire. É defensor da democracia, opondo-se de maneira contundente às tendências antidemocráticas do neoliberalismo, do imperialismo e do fundamentalismo religioso.

reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre. (GADOTTI, 1989, p. 53)

Tomaz Tadeu da Silva (2007) faz uma comparação entre a teoria de Giroux e o que diz Gadotti<sup>44</sup>, quando este se refere à denominação *pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito*, destacando o papel fundamental do professor na construção e formação da consciência de seus alunos para não se tornarem apenas receptores de informações, mas de como é importante refletirem sobre elas, questioná-las e se posicionarem a favor ou contra as informações recebidas.

Tomaz T. Silva (Ibidem, p. 55) afirma que Giroux

[...] vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção dos significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Os significados mencionados por T. T. da Silva estão diretamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade e devem ser questionados e contestados.

Na visão de Giroux há pouca diferença entre o campo da pedagogia, do currículo e da cultura, o que está em jogo é a existência de uma política cultural, afirma T. T. da Silva.

---

<sup>44</sup> Moacir Gadotti é educador brasileiro, nascido em 1941. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, desde 1991, diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo. É mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e livre-docente pela Universidade de Campinas. Possui importantes obras publicadas na área da educação: *Paulo Freire: uma biobibliografia*, de 1996; *Educação e poder*, de 1998; *Pedagogia da terra*, de 2000; e *Educar para um outro mundo possível*, de 2007.

Michael Young<sup>45</sup>, na Inglaterra, foi o precursor de outra forma de abordagem sobre as teorias sobre currículo, produzida a partir da sociologia denominada *Nova Sociologia da Educação*. Esta denominação se deu pelo fato da mesma ter como referência a antiga sociologia da educação, que trazia consigo uma tradição de pesquisa baseada na experiência sobre os desiguais resultados que eram produzidos pelo sistema educacional. (SILVA, T., 2007, p. 65)

O que mais preocupava Michael Young eram os resultados do fracasso escolar ocorrer principalmente com as crianças das classes operárias. As pesquisas baseavam-se em dois aspectos: nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar; e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso e fracasso escolar. Nestas pesquisas não se verificava o processo, ou seja, o que ocorria entre os dois aspectos. A Nova Sociologia da Educação tinha uma preocupação com o processamento de pessoas e não do conhecimento.

Segundo T. T. da Silva (Ibidem, p. 66), “a tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”.

Para Young, era importante analisar quais eram os princípios de estratificação e de integração que regiam a organização do currículo. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava-se por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros. Por que alguns currículos têm uma rígida separação entre as disciplinas e em outros ocorre uma maior integração?

Tratar com essas questões significava mexer com o poder. Mexer com a relação entre organização curricular e poder possibilita mudanças no currículo que, conseqüentemente, irão provocar mudanças também nos princípios de poder.

---

<sup>45</sup> *Michael Young* (1915-2002), sociólogo inglês, principal expoente na reflexão teórica sobre escola e currículo por meio do viés sociológico, denominada *Nova Sociologia da Educação*. Em sua obra *Conhecimento e controle*, de 1971, analisou os processos de seleção e organização dos conhecimentos vinculados pela escola.

Conforme T. T. da Silva (2007, p. 69-70), a influência e a importância da NSE diminuíram a partir do início da década de 1980. Fatores como o surgimento de análises sociológicas com teorizações mais pedagógicas em relação ao currículo, além do momento histórico norte-americano e britânico, com as políticas neoliberais de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, fizeram com que a reforma educacional e a democratização da educação proposta pela NSE fossem perdendo prestígio. Apesar da perda de força da proposta de uma “construção social” idealizada pela NSE, podemos afirmar que ela continua atual e significativa.

Basil Bernstein<sup>46</sup>, sociólogo inglês, construiu a sua teoria do currículo sobre uma linha sociológica. Para Bernstein, a educação formal realizava-se sobre a influência de três aspectos: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Para ele, o currículo era o conhecimento válido; a pedagogia, a transmissão do conhecimento; e a avaliação; a realização válida desse conhecimento. A organização estrutural do currículo era a sua preocupação, além de como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. Como Young, as suas pesquisas preocupavam-se com o fracasso educacional das crianças e jovens da classe operária, como também compreender os motivos daquele fracasso, bem como em compreender o papel das diferentes pedagogias no processo de reprodução cultural, que ele chamou de “pedagogia invisível”. Para ele, essas “pedagogias invisíveis” modificavam os princípios de controle e poder no interior do currículo e não interferiam nos princípios de poder das classes sociais. (Ibidem, p. 71)

Para Bernstein, a compreensão do currículo e da pedagogia será mais abrangente se esta ocorrer pela perspectiva da sociologia. Conforme T. T. da Silva (Ibidem, p. 76), “[...] uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo”.

---

<sup>46</sup> *Basil Bernstein* (1924-2000) foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e diretor da *Sociological Research Unit*. É considerado um dos mais importantes sociólogos britânicos da segunda metade do século XX. Suas obras mais importantes são: *Estudos Teóricos para uma Sociologia da Linguagem*, de 1971; *Estudos Aplicados*, de 1973; e *A Estrutura do Discurso Pedagógico*, em 1997.

Em síntese, a teorização de Bernstein não teve a projeção que talvez merecesse, mas nos é útil para compreender melhor o papel do currículo na sociedade.

Um aspecto significativo que acredito deva ser abordado neste capítulo quando se trata de currículo é a noção de *currículo oculto*, pois muitas coisas que ocorrem no processo pedagógico não estão explicitadas no currículo. Este não constituiu o que poderíamos chamar de uma teoria, mas é inegável que ele está presente no dia a dia da escola e, por que não dizer, do processo educacional como um todo. Ele envolve processos que estão subentendidos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com T. T. da Silva (2007, p. 78), “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola: são os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem.

Sobre o *currículo oculto*, afirma José Gimeno Sacristán<sup>47</sup>:

[...] a aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (2000, p. 43)

E Sacristán conclui:

---

<sup>47</sup> José Gimeno Sacristán é um catedrático espanhol da área de didática e organização escolar. Atualmente é professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade Complutense de Madri e da Universidade de Salamanca, ambas na Espanha. É professor colaborador em universidades nacionais e estrangeiras. É autor das obras *Compreender e transformar o ensino*, de 1998; *Poderes instáveis em educação*, de 1999; *O currículo: uma reflexão prática*, de 2000; *Educar e conviver na cultura global*, de 2002; e *A educação ainda é possível*, de 2007. Todas publicadas no Brasil.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 43)

O currículo oculto é caracterizado pelas ações implícitas. Elas estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser negativas como positivas. No entendimento das *teorias críticas*, estas ações ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

Podemos identificar os elementos que contribuem para esta aprendizagem no cotidiano escolar: nas relações, quando ensinamos rituais, regras e regulamentos; na divisão entre os *mais capazes* e *menos capazes*; na divisão do tempo; na pontualidade; na organização dos espaços; e, até mesmo, nas questões de gênero. É necessário desocultar o currículo para perceber o que envolve as práticas e os conhecimentos implícitos nele. Devemos perceber o que está por trás das atitudes para podermos modificá-las, dando-lhes novos objetivos.

### 1.3 As teorias pós-críticas do currículo

É importante mencionar, ainda que brevemente, as chamadas *teorias pós-críticas*, analisando o *currículo multiculturalista*, que contém várias definições que se diferenciam.

O educador Peter McLaren<sup>48</sup>, em seu livro *Multiculturalismo crítico* (1997), nos apresenta quatro tendências relacionadas ao multiculturalismo como proposta de um projeto

---

<sup>48</sup> *Peter McLaren* (nascido em 02 de agosto de 1948) é um professor da *Universidade da Califórnia*, em Los Angeles (Estados Unidos). Ele é um dos principais autores da *pedagogia crítica*, reunindo dezenas de livros e artigos. Seus escritos acadêmicos abordam a alfabetização crítica, a etnografia, a teoria marxista e os estudos culturais.

político: o *multiculturalismo conservador*, o *multiculturalismo humanista liberal*, o *multiculturalismo liberal de esquerda* e o *multiculturalismo crítico ou de resistência*.

Para McLaren, o *multiculturalismo conservador* tem como princípio a construção de uma cultura comum. Nesta perspectiva, o multiculturalismo é entendido como um processo que padroniza a sociedade, o imaginário coletivo e a mentalidade.

A segunda tendência, o *multiculturalismo humanista liberal*, condiciona a acreditar que exista uma igualdade intelectual entre diferentes grupos, etnias e povos. Isso os possibilita ter as mesmas possibilidades de competir no perverso mundo capitalista. Para McLaren, esta compreensão oculta uma realidade na qual a divisão da sociedade em classes e a desigualdade social propiciam uma condição de favorecimento das classes dominantes.

Ele afirma que o *multiculturalismo humanista liberal* “acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa” (McLAREN, 1997, p. 119).

Podemos observar que tanto o *multiculturalismo conservador* quanto o *humanista liberal* têm como foco principal a homogeneidade e a igualdade, enquanto a tendência do *multiculturalismo liberal de esquerda* enfatiza as diferenças culturais. As diferenças culturais seriam importantes porque, através delas, é possível haver a manutenção das atitudes, valores, conhecimentos, diferenças de classes sociais, gênero, sexualidade e outros aspectos que compõem a cultura de uma determinada sociedade.

Para McLaren, um dos aspectos negativos do *multiculturalismo liberal de esquerda* é apresentar a diferença como “uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder (Ibidem, p.120). Essa condição pode levar à elitização de grupos em detrimento de outros na discussão sobre culturalismo.

A última tendência sublinhada por Peter McLaren é o *multiculturalismo crítico*, que busca a emancipação social e cultural e encampa um compromisso político de transformação, onde se privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais; opõe-se à ideia de vê a cultura como não-conflitiva e sustenta que a

diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e compromissada com a justiça social” (McLAREN, 1997, p. 123).

McLaren compreende que os reducionismos nas visões dos *conservadores*, *humanistas liberais* e *humanista liberais de esquerda* os englobam nas chamadas *tendências liberais*.

Para McLaren (Ibidem, p. 123), o *multiculturalismo crítico* empenha-se na tarefa de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. Portanto, não há uma proposta crítica que não esteja atrelada a essas transformações.

O *multiculturalismo crítico* nos demonstra que as culturas não podem ser avaliadas como superiores ou inferiores umas às outras. Em se tratando de currículo, o *multiculturalismo crítico* aparece como um movimento contrário ao currículo universitário tradicional, que privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social da classe dominante. Essa análise propõe que o currículo também inclua aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

Dentro do processo escolar aparecem as relações de desigualdade, mas estas não ocorrem exclusivamente nas relações de poder entre as lideranças ou grupos dominantes, ou mesmo por questões meramente econômicas, mas também, e acredito que atualmente muito mais acentuado, por diferenças de raça, de gênero e sexo, principalmente quando os dominantes são os valores da superioridade masculina e branca.

Nas *teorias pós-críticas* a relação de gênero é uma das questões mais presentes, não só por causa das desigualdades das classes sociais que são gritantes em nosso mundo liberal e globalizado, mas também pela diferenciação que ainda se faz em relação ao gênero masculino e feminino. Neste caso, o *feminismo* aparece para questionar a hegemonia de uma cultura predominantemente patriarcal, na qual existe uma grande desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro do currículo, havia

distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem oportunidade.

Segundo Tomaz T. da Silva (2007, p. 93), “o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens”. Com isso, os currículos deveriam ampliar suas possibilidades, a partir da percepção de que a realidade feminina é outra e, por isso, as experiências, os interesses, os pensamentos e os conhecimentos femininos deveriam receber o mesmo tratamento que o gênero masculino.

As discussões curriculares são cada vez mais aprofundadas sobre a questão de gênero, o que possibilita fazer com que os valores femininos sejam cada vez mais respeitados e recebam a devida atenção e aspectos como a importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação façam parte das discussões curriculares. A discussão curricular sobre gênero possibilitará não o domínio de um gênero sobre outro, como prevaleceu em relação ao masculino sobre o feminino, mas, sim, tornar possível o equilíbrio e a harmonia para que os interesses de todos estejam contemplados.

Outro aspecto importante nas discussões curriculares são as questões étnicas e raciais, principalmente nos dias de hoje, onde uma onda de fobias se expande pela sociedade moderna. As teorias pós-críticas do currículo têm se envolvido na discussão da identidade étnica e racial. Apenas incluir informações sobre outras culturas não garante ao currículo ser denominado *multicultural*. Para que isso aconteça de verdade é necessário não só incluir as informações sobre outras culturas, mas entender que as diferenças étnicas e raciais são uma questão histórica e política. É de suma importância que, por meio do currículo, seja desconstruído o texto racial, indagar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade; e, a partir da organização do currículo, apresentar os mesmos valores étnicos de todos os grupos sem comparações entre um grupo ou outro, mostrando que cada um tem suas peculiaridades.

A teoria pós-colonial, o feminismo e o movimento negro procuraram nos últimos cinquenta anos fazer com que dentro do processo educacional, por meio do currículo,

ocorresse o reconhecimento das formas culturais e experiências de grupos sociais historicamente discriminados pela identidade europeia dominante. Esta atitude teve como objetivo possibilitar o estudo das relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Dessa maneira foi possível questionar as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada e hegemônica. Há uma intensa preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo, que de maneira sutil definem novas ideias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.

Por meio das teorias do currículo apresentadas, compreende-se que o currículo não é algo neutro, isto é, ele exerce um papel político ao fazer uma análise mais objetiva do currículo, percebe-se a sua importância na organização pedagógica. A minha intenção foi apenas demonstrar os diferentes conceitos de currículo e as implicações de sua prática em diferentes momentos históricos e como esses teóricos do currículo o relacionavam com a prática educacional.

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessária das crianças e dos jovens, tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15)

O currículo é um recurso utilizado pela escola para se organizar e construir trajetórias que orientarão sua prática. Ou seja, pensar numa escola é pensar também em seu currículo e em seus objetivos. É claro que o currículo deve ser planejado, elaborado e construído a partir de um contexto histórico social e econômico, a partir da realidade do educando, para que os resultados das práticas pedagógicas advindas do currículo possam

cumprir o seu mais importante papel: possibilitar aos educandos uma formação de qualidade.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Sabemos que o currículo exerce papel social, político e ideológico, mas os conteúdos e as práticas pedagógicas estabelecidos no currículo devem estar relacionados com o que queremos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, para sabermos o que queremos formar. E qual o papel da escola e dos educadores nesse processo?

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (Ibidem, p. 17)

Podemos concluir que o currículo é um importante recurso utilizado pela escola para organizar o projeto escolar e, conseqüentemente, isso refletirá em seus objetivos. Entretanto, é importante salientar que o currículo deverá sofrer constantes verificações, análises, interpretações, como também ser reelaborado e atualizado conforme as mudanças comportamentais, sociais e culturais dos educandos, que tão rapidamente acontecem nos dias de hoje. E o educador deve estar atento para mantê-lo atualizado e nele perceber, por meio da prática, o que se está reproduzindo ou produzindo, transmitindo ou construindo. O

professor deve participar desse processo de elaboração e reelaboração do currículo, pois educadores e educandos são as mais importantes peças dessa complexa engrenagem chamada educação.

O estudo das teorias do currículo nos possibilita perceber quantos aspectos estão envolvidos na elaboração do currículo. Questões de cunho político, econômico, social, cultural que devem ser analisados profundamente, pois o currículo determina a prática pedagógica. E a partir dessa prática pedagógica será possível perceber se está havendo apenas uma reprodução dos interesses das classes dominantes ou se está ocorrendo uma prática voltada para uma educação libertadora.

## **2. O currículo na *Pedagogia do oprimido***

Na obra de Paulo Freire não encontramos o desenvolvimento de teorias curriculares, mas, ao estudarmos e pesquisarmos a sua obra verificamos que a discussão sobre o currículo sempre esteve presente. O profundo estudo de Paulo Freire sobre vários aspectos sobre a educação possibilitou-lhe analisar também a questão do currículo. Ele não produziu um estudo específico sobre a teorização do currículo, mas podemos afirmar que em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2009) ele nos dá instruções de como desenvolver um currículo. Uma das principais preocupações de Paulo Freire em sua obra estava diretamente relacionada a um importante aspecto no campo curricular, que os especialistas em educação discutem até hoje: “o que ensinar?” e “como ensinar?”. Podemos dizer que esse tema permeou toda a obra de Paulo Freire.

A análise de Paulo Freire sobre a educação estava baseada na filosofia e voltada para a questão do desenvolvimento da educação, principalmente para adultos, e, posteriormente, o seu método educacional se ampliou também para a educação de crianças e jovens. Ele entendia que havia “educações”, ou seja, maneiras diferentes das pessoas construir o seu conhecimento. As *educações*, para Paulo Freire, eram constituídas pela “educação bancária”, alienante, e a “educação libertadora”, conscientizadora.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado, e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, P., 2009, p. 66-67)

A crítica de Paulo Freire ao currículo está resumida no seu entendimento de *educação bancária*, que considera o conhecimento algo constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor que sabe para o aluno, que não sabe, e, então, escuta e decora. Para ele, a educação não pode se resumir apenas em transmitir o conhecimento, porque nesse processo o professor tem um papel ativo, enquanto o papel do aluno é de recepção passiva. Em sua concepção, o ato de conhecer não é um ato isolado que acontece de maneira individualizada. Dessa maneira o currículo está desvinculado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Conforme Tomaz T. da Silva (2007, p. 60),

se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações. O currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência.

Segundo Paulo Freire, se os homens são seres de busca e se sua vocação, desde a sua origem, é humanizar-se, irão perceber que, por meio da “educação bancária”, lhe será tolhida a possibilidade de conquistar a sua libertação. Com isso, Paulo Freire nos apresenta

outra maneira de fazer educação, uma educação para a liberdade. Para ele, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (2009, p. 81).

Um novo conceito de educação problematizadora foi proposto por Paulo Freire, por meio do qual defendia a não existência de uma separação entre o ato de conhecer e o conhecimento trazido da experiência de vida e o que se intenciona conhecer. É por meio da inter-relação e da intercomunicação que acontece o conhecimento e, assim, os homens se educam. Temos aqui um aspecto fundante do pensamento freireano: *o ato pedagógico é um ato dialógico*.

Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que homens fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (Ibidem, p. 91)

O *método Paulo Freire*, em relação às teorias tradicionais, se diferencia na maneira de construir os conteúdos. Ele se utiliza das próprias experiências dos alunos para determinar o que denominava *conteúdos programáticos*.

[...] a linguagem do educador ou do político, tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o

conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. (FREIRE, P., 2009, p. 100-101)

Costumeiramente ouve-se dizer que Paulo Freire não dava importância ao papel dos especialistas no processo de organização dos conteúdos programáticos. Pelo contrário, ele achava importante e ressaltava que esse processo deveria ocorrer de maneira interdisciplinar. Para ele, a função dos especialistas era definir junto com os estudantes os conteúdos a serem trabalhados. Esta definição deveria ocorrer de maneira dialógica entre educadores e educandos. Desta maneira, os conteúdos passam a ser construídos principalmente a partir da realidade histórica e social dos educandos.

Segundo T. T. da Silva (2007, p. 60-61), Paulo Freire estava consciente da necessidade do desenvolvimento de um currículo estar de acordo com a sua concepção de educação e pedagogia. Em relação aos modelos tradicionais de currículo, a diferença entre Tyler e Paulo Freire, por exemplo, é que Tyler sugeria que se fizesse estudos sobre os educandos e sobre a vida profissional adulta, sobre o olhar da filosofia e da psicologia da educação para se construir o currículo, enquanto que Paulo Freire se utiliza da própria experiência dos educandos como fonte de informações a fim de criar os temas geradores e os conteúdos programáticos do currículo.

Para Freire, o ato de conhecer está diretamente ligado à “consciência de alguma coisa” (Ibidem, p. 61). À consciência à qual se refere Paulo Freire está incluída a consciência das próprias atividades e de si mesmo. Para ele, é essa consciência que distingue os humanos dos animais.

Paulo Freire entendia a cultura como criação e produção humanas. Por isso não fazia distinção entre cultura erudita e cultura popular. Assim sendo, a cultura pode ser entendida como o resultado de tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos na sociedade.

Segundo T. T. da Silva (2007, p. 61), o desenvolvimento dessa noção de cultura de Paulo Freire foi importante para o desenvolvimento das teorias curriculares e permitiu que a chamada cultura popular fizesse parte do currículo.

Nesta perspectiva, ainda segundo T. T. da Silva (Ibidem, p. 62), Paulo Freire iniciou o que se poderia chamar de uma “pedagogia pós-colonialista” ou, quem sabe, de uma “perspectiva pós-colonialista sobre o currículo”. O que se entende de perspectiva pós-colonialista é a análise das relações de poder entre os países colonizados e os países colonizadores. A obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, claramente fazia essa distinção entre colonizadores e colonizados, quando se falava em opressores e oprimidos.

Sintetizando, a obra de Paulo Freire continua sendo de suma importância para o desenvolvimento das teorias do currículo pós-colonialistas, num mundo neoliberal em que as relações econômicas são cada vez mais determinantes em nossa sociedade.

### **3. A contribuição de dom Helder para o currículo**

Se procurarmos nas obras de dom Helder, não vamos encontrar teses ou tratados sobre currículo, mas ao lermos os seus escritos e analisarmos a sua prática educacional libertadora, teremos uma valorosa contribuição a ser incorporada nas teorias e práticas curriculares atuais, sobretudo no campo do pensamento e da prática crítica.

À maneira como dom Helder desenvolveu a sua prática educacional libertadora no Rio de Janeiro e em Olinda e Recife esteve sempre presente a conscientização, a caridade, a justiça; a igualdade social, a não-violência; a defesa de uma cultura da paz; a prática da solidariedade; a opção pelo diálogo; o respeito à diversidade cultural e às religiões; a valorização das relações humanas, as relações com os oprimidos e excluídos da sociedade e o cuidado com as coisas da natureza e do universo; estes foram aspectos significativos para ele e são também importantes para incluir nas discussões dos currículos, pois se tratam de questões pertinentes às relações sociais neste século XXI.

A contribuição de dom Helder ao currículo se dá pelo fato de hoje, apesar dos avanços tecnológicos de inegável importância para a sociedade, há uma ausência significativa naquilo que penso ser fundamental para o relacionamento e desenvolvimento da sociedade atual: a solidariedade, as relações humanas e a formação do ser humano para ser *humano*. Durante sua vida, ele atuou de maneira propositiva para que as pessoas fossem solidárias e carregassem consigo o respeito ao outro, independente da sua condição social, econômica e religiosa.

Hoje, uma parcela considerável da população, de um modo geral, se comunica, se relaciona, forma círculo de amizade pela *internet*, mas as relações humanas ficam cada vez mais distantes no aspecto afetivo. A consequência desse processo é o aumento gradual de dificuldade das pessoas se relacionarem; com isso, ampliam-se nas relações humanas aspectos como o egoísmo, que dom Helder acreditava ser o grande mal da humanidade, a intolerância e o individualismo, aspectos marcantes e característicos da sociedade do século XXI.

Segundo Araújo (2004), no *Ensino Social da Igreja* o relacionamento humano apóia-se na *caridade* e na *justiça*, e não podem ser separadas. O Sínodo dos Bispos de 1971 afirma:

O amor cristão ao próximo e à justiça não podem se separar. Porque o amor implica uma exigência absoluta da justiça, isto é, o reconhecimento da dignidade e dos direitos do próximo. A justiça, por sua vez alcança sua plenitude interior somente no amor. Sendo cada homem realmente a imagem do Deus invisível e irmão de Cristo, o cristão encontra em cada homem o próprio Deus e a exigência absoluta de justiça e de amor que é própria de Deus. (SÍNODO DOS BISPOS, 1971)

Para dom Helder, é a partir da ligação entre o primeiro e o segundo mandamentos evangélicos, amar a Deus e ao próximo e ser capaz de amar a Cristo no próximo, sendo capaz de comprometer-se, levando até as últimas consequências o mandamento, que temos

a relação entre *caridade* e *justiça*. Segundo dom Helder Camara (1977c, p. 2), é por meio da caridade que temos a revalorização da justiça:

O Santo era chamado simplesmente o Justo. Urge valorizar a Justiça. Nesta hora em que mais de 2/3 da Humanidade se acham em situação sub-humana, é urgente superar o paternalismo, é urgente descobrir que a grande Caridade do nosso tempo consiste em ajudar a fazer justiça, sem perda de amor.

Quando dom Helder afirma que por meio da caridade temos a revalorização da justiça, temos aqui um aspecto a desenvolver no currículo. Acredito que é possível aprofundar a importância da caridade como uma maneira solidária não só de se fazer justiça, bem como possibilitar transformações sociais por meio de um processo de luta e entendimento da realidade. Como afirma Paulo Freire (2009, p. 33-34) na *Pedagogia do oprimido*:

A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Um dos princípios básicos para a compreensão da justiça, segundo os *Ensinamentos Sociais da Igreja*, é o princípio da igualdade fundamental entre todos os homens, afirma Araújo (2004). Conforme a encíclica *Gaudium et Spes*, a dignidade da pessoa humana fundamenta-se no fato de ser criada à imagem de Deus (GAUDIUM ET

SPES, n. 12) e os valores humanos expressados são: a igualdade, a liberdade e a solidariedade.

*A Gaudium et Spes*, sobre a *igualdade*, afirma:

Dotados de alma racional e criados à imagem de Deus, todos gozam da mesma vocação e destinação divina: deve-se, portanto, reconhecer cada vez mais a igualdade fundamental entre todos. Na verdade nem todos os homens se equiparam na capacidade física, que é variada, e nas forças intelectuais e morais, que são diversas. Contudo qualquer forma de discriminação nos direitos fundamentais da pessoa, seja social ou cultural, ou funde-se no sexo, na raça, cor, condição social, língua ou religião, deve ser superada e eliminada, porque contrária ao plano e Deus. (GAUDIUM ET SPES, n. 29)

Dom Helder sempre recorreu ao *Ensinamento Social da Igreja* e às reflexões do episcopado latino americano e as utilizou como fonte e referência, às vezes sem citá-las ou mesmo utilizando as próprias palavras de ambas as fontes para compor e expressar as suas ideias. Ele afirmava que o divisor de águas no mundo contemporâneo era a justiça e que a reflexão sobre ela era motivo de sérias resistências. E sublinhava dois pontos: a igualdade de dignidade e valor de todas as pessoas humanas, por serem criadas à imagem e semelhança de Deus, e o bem comum. Para ele, as injustiças existiam entre as pessoas, grupos sociais, países e continentes e sem justiça jamais teríamos paz verdadeira e harmonia entre os seres humanos. Afirmava dom Helder:

Tudo corre bem, enquanto não se fala em justiça. Quando se fala a uma pessoa rica ou a um País rico, e o problema é colocado em termos de ajudas, em face de situações de pobreza ou até de miséria, o entendimento é relativamente fácil. Costuma haver boa vontade e até generosidade. O entendimento se torna desentendimento, o encontro vira desencontro, quando se tem a audácia de colocar os temas em termos de direto a reivindicar e de justiça a exigir. Tolera-se ouvir falar nas injustiças dos outros. Ainda é possível encontrar atenção, curiosidade e até entendimento, enquanto se fala em injustiças de outros e de terceiros. Quando estão em jogo injustiças praticadas pela pessoa ou pelo País com

que se fala, o nível de entendimento costuma baixar a zero ou abaixo de zero. (CAMARA, 1972, p. 23)

A igualdade de dignidade e o valor de todas as pessoas humanas são aspectos valorizados por dom Helder, que podem ser inseridos no currículo de modo a produzir uma reflexão nos dias de hoje em relação à importância de se ter consciência do seu próprio valor, para que se possa, a partir daí, interagir com as outras pessoas, adquirir confiança em si e respeitar as pessoas que estão à sua volta, que têm o seu valor.

A igualdade social, para dom Helder, era outro aspecto significativo. Ele acreditava na igualdade como uma maneira de possibilitar a participação social e afirmava que “justiça não significa impor a todos a mesma quantidade de bens. Isto seria atroz. Seria como se tivessem o mesmo rosto, o mesmo corpo, a mesma voz. Creio no direito de ter rostos e corpos diferentes. Eu entendo por justiça uma melhor distribuição dos bens, à escala nacional e internacional” (CAMARA apud BLAZQUEZ, 1976, p. 52).

Para dom Helder, igualdade social e justiça estão relacionadas com uma justa distribuição de bens. Para ele, justiça não significa que todos sejam iguais e tenham as mesmas coisas e pensem da mesma maneira. Com isso ele aponta para dois aspectos importantes para a reflexão no âmbito curricular: a igualdade social e o respeito às diferenças. Hoje vivemos uma intensa diversidade cultural e uma brutal desigualdade social entre os seres humanos e as nações, não mais incorporadas ao bloco capitalista e socialista do período da ‘Guerra Fria’<sup>49</sup>, mas na bipolaridade dos países ricos e países pobres da nova ordem mundial globalizada e neoliberal do século XXI.

---

<sup>49</sup> *Guerra Fria* foi a denominação atribuída ao período histórico entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), marcada pela disputa da hegemonia mundial entre a superpotência capitalista, os Estados Unidos, e a superpotência socialista, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Os conflitos que ocorreram nesse período eram de ordem política, militar, tecnológica, social e ideológica entre as grandes superpotências e os países que estavam sob suas influências. Foi chamada de ‘fria’ porque não houve um conflito bélico direto entre os Estados Unidos e a União Soviética. Mas as duas superpotências disputaram o poder de influência política, econômica e ideológica em todo o mundo. Esse processo caracterizou-se pelo envolvimento de Estados Unidos e União Soviética em diversas guerras, onde cada potência apoiava um dos lados em guerra. Além de financiarem lados opostos no confronto, as potências também mostravam seu poder belicoso e reforçavam as alianças regionais. Veja-se: Thompson (1985), Magnoli (1988) e Gaddis (2006).

Outro princípio importante na reflexão do ensinamento social da Igreja e que dom Helder sempre valorizou era o bem comum. Segundo Vidal (1983, p. 117),

o Bem comum é o bem das pessoas enquanto estão abertas entre si na realização de um projeto unificador que beneficie a todos. A noção do Bem comum assume a realidade do bem pessoal e a realidade do projeto social na medida em que as duas realidades formam uma unidade de convergência: a Comunidade. O Bem comum é o bem da comunidade.

Para o papa João XXIII, a concepção exata de *bem comum* “compreende o conjunto das condições sociais que permitem e favorecem nos homens o desenvolvimento integral da personalidade” (MATER ET MAGISTRA, n. 65). São as exigências do bem comum que regulam as estruturas econômicas, sociais e políticas no âmbito nacional e universal, a fim de favorecer a família humana.

Ao falar sobre bem comum, dom Helder destaca a participação de todos para que haja o bem comum e também salienta a importância da pessoa humana. Ele o faz citando João XXIII:

O papa João, entre os direitos fundamentais do homem, registra os de caráter político. A criatura humana tem o direito de participar ativamente da vida pública e de trazer sua contribuição pessoal ao bem comum dos cidadãos. A pessoa humana não só não pode ser considerada como mero objeto ou elemento passivo da vida social, mas, muito pelo contrário, deve ser tida como o sujeito, o fundamento e o fim da sociedade. (CAMARA, 1968b, p. 74)

Ao refletir sobre a questão do bem comum, dom Helder menciona sua opinião sobre a questão da propriedade privada, algo complexo que tanto o incomodava em nível de Brasil e de América Latina. Uma das questões levantadas por ele em relação à propriedade privada era sobre a exploração em torno do direito à propriedade como se fosse um direito absoluto:

[...] é tempo e mais que tempo de pôr termo às explorações em torno do direito à propriedade. Até quando, com desprezo do que nos ensinam a respeito os Padres da Igreja e com exploração da doutrina de São Tomaz de Aquino, até quando a propriedade privada será apresentada como um absoluto, como o mais firme e importante dos dogmas, como fundamento da Civilização Cristã? (CAMARA, 1975b, p. 192-193)

Em relação ao sentido social ou função social do direito de propriedade, dom Helder afirmava:

A expressão “sentido social” ou mesmo “função social” do direito à propriedade está longe de ajudar a impedir, concretamente, abusos como menos de 10% de brasileiros serem mais ricos em prejuízo do restante da População ou, em plano mundial, mais de 2/3 da Humanidade em condição sub-humana de miséria e de fome. Será exagero comparar, em termos de ineficácia prática, o sentido social do direito de propriedade à famosa doação do supérfluo. (Idem, 1981b, p. 253)

Um aspecto que preocupava dom Helder em demasia era o desafio de realizar a promoção da justiça. É fato que o problema da injustiça no Brasil e na América Latina era e é secular e estrutural a nível social, político, econômico e cultural. Por isso, a partir de Medellín, o episcopado latino-americano expressou esse compromisso transformador das estruturas como libertação integral. Diante desse compromisso, o homem passou a ser compreendido na Igreja como o centro de todo planejamento estrutural. Essas estruturas deveriam visar o bem comum, isto é, o reconhecimento da dignidade, da igualdade e dos direitos humanos para todos, com a participação de todos, principalmente dos pobres, no processo de transformação social.

Segundo Araújo (2004), dom Helder acompanhou as reflexões do episcopado latino-americano e considerava que a realidade era caracterizada pela injustiça estratificada, institucionalizada, não era circunstancial e eventual, mas estrutural, que exigia uma resposta ativa e organizada e não apenas uma resposta reformista, fazendo algumas

correções superficiais. Para ele, diante de um sistema estrutural substancialmente injusto e ineficaz, que não garantia a dignidade, a igualdade e os direitos de todos a uma vida digna, esta estrutura social, política e econômica deveria ser transformada, não pela insurreição revolucionária e violenta, mas pela *violência dos pacíficos*, termo que dom Helder gostava de utilizar, e que era praticada pelas minorias abraâmicas<sup>50</sup>. Por meio da ação das minorias abraâmicas mudar-se-iam as estruturas, surgindo novas estruturas, os problemas de organização social seriam resolvidos com a ação de forças sociais, pelo esforço dos homens de boa vontade. Para ele, era fundamental a busca constante de mobilização de todos, principalmente do povo para a participação ativa na luta pela justiça, a igualdade e a paz da humanidade.

Para dom Helder, atitudes assistencialistas ou caridades românticas não atacavam nem solucionavam as causas fundamentais da injustiça e as suas consequências. O importante era agir profundamente, por meio de ações transformadoras, para se criar uma sociedade nova, sem opressores e oprimidos.

Segundo Marcelo Barros (2011, p. 144), certa vez a esposa de um dos grandes usineiros de Pernambuco deixou-se tocar pela mensagem de dom Helder. Participou de uma missa do arcebispo e, no final, foi cumprimentá-lo. Na hora da despedida, colocou nas mãos de dom Helder um cheque assinado com um valor importante e cochichou:

– Isso é para o Natal dos seus pobres.  
Com a mesma mão, o Dom lhe devolveu o cheque sem abrir as mãos nem conferir o que tinha recebido. A mulher não compreendeu e ele explicou:  
– Minha irmã, Deus lhe pague por sua generosidade. Mas, os meus pobres não precisam de esmola. Eu lhe agradeço muito, mas sugiro que a senhora tome este cheque e, com este dinheiro, corrija o salário que paga à sua

---

<sup>50</sup> Para dom Helder, há espalhadas pelo mundo várias minorias, com suas identidades, lideranças e objetivos, que estão representadas por instituições e grupos humanos de diferentes raças e religiões. Elas têm em comum fome e sede de justiça e acreditam na justiça como o caminho para a paz. Estas ele denominou de *Minorias Abraâmicas*, em memória de Abraão, patriarca, idoso, casado com uma mulher estéril, a quem Deus chamou para iniciar uma história nova e ser patriarca de uma multidão de povos. A carta aos hebreus diz que “Abraão esperou contra toda esperança e partiu sem saber para onde ia” (Hb 11). Portanto, as *Minorias Abraâmicas* foi a denominação que dom Helder atribuiu aos grupos minoritários de pessoas que, apesar das adversidades, reencontram a esperança e lutam pela construção de um mundo mais humano, justo, digno e igualitário para toda a humanidade.

cozinheira, à senhora que lava a roupa para a sua família e ao seu jardineiro.

A mulher recolheu o cheque e se retirou ofendida, jurando nunca mais aparecer na Igreja enquanto ali estivesse aquele arcebispo comunista.

Ao defender a promoção da justiça, dom Helder não compactuava com o assistencialismo gerador de uma dependência crônica, como também com a caridade romântica daqueles que exploravam as populações humildes e carentes da sociedade. Ele acreditava e lutava pela libertação de todas as escravidões, as provocadas pelo colonialismo interno e pelo colonialismo externo. Para ele, a injustiça acontecia em escala mundial:

Seguindo a reflexão eclesial latino-americana, dom Helder sublinha: a) a responsabilidade de todos na luta pela justiça; b) a necessidade de justiça nas estruturas sociais, políticas, culturais e, principalmente, econômicas; c) que a injustiça estrutural nega a dignidade e os direitos do homem, imagem de Deus e irmão de Cristo, constituindo o ateísmo prático, uma negação de Deus. E, diante de situações humanamente intoleráveis e para as quais é preciso buscar soluções, e que podem ser fruto de ações explicitamente injustas, propõe: a) a luta por justiça, porque a condição de sub-humanidade não pode ser eliminada de outra maneira; b) que, como condição de sua eficácia, a ação pela justiça identifique claramente as suas causas de injustiça; c) a mudança do projeto social vigente, substituído por um projeto social em consonância com a vontade de Deus – um projeto em que não podem existir opressores e oprimidos; pelo que, adverte: de nada terá adiantado a luta se “os oprimidos de hoje se tornarem os opressores de amanhã”. (ARAÚJO, 2004, p. 417)

A sua reflexão sobre a justiça a partir da injustiça, dentro do contexto latino-americano, fazia-o acreditar que a injustiça institucionalizada ao longo da história era o grande entrave para a transformação estrutural da sociedade. Por isso, tanto dom Helder quanto Paulo Freire acreditavam que por meio do processo de conscientização, como já mencionei no capítulo anterior, as populações brasileiras e latino-americanas saíam da condição subumana e atingiriam um patamar de cidadania onde a dignidade e o respeito prevaleceriam entre os diferentes grupos sociais que compunham a sociedade. Mas dom Helder alertava para que não ocorresse nesse processo de conscientização e mudança a

transformação do oprimido de hoje no opressor de amanhã. Paulo Freire trata, na obra *Pedagogia do oprimido*, do oprimido que carrega dentro de si o opressor, sendo necessário um processo pedagógico, revolucionário, para que se livre do seu opressor interno e, assim, não se torne o oprimido um futuro opressor. Como afirma Paulo Freire,

a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (2009, p. 32-33)

Também com base nos ensinamentos do Concílio Vaticano II, dom Helder insistiu na mudança de mentalidade, pois acreditava que a transformação da realidade se daria pela conversão pessoal e estrutural: “Para pecados pessoais, bastam conversões pessoais. Para pecados coletivos, para estruturas de injustiças, o Espírito de Deus nos ensinará o caminho de conversões comunitárias” (CAMARA, 1977b, p. 3).

Diante de tanta injustiça estrutural, dom Helder acreditava que era necessário haver não só conversões pessoais, “Dom Helder gostava muito de uma palavra de Gandhi que ele lhes daria também nestes dias: ‘Seja você a mudança que propõe ao mundo’” (BARROS, M., 2011, p. 208); também a conversão das comunidades para que houvesse, assim, um comprometimento social coletivo em prol da transformação e da libertação de todos.

Para ele, seria por meio do esforço da comunidade organizada que seriam modificadas as estruturas de injustiça que alimentavam o egoísmo. E este era o protagonista principal do ódio e da discórdia, por isso propunha práticas de *não-violência* e a *cultura da paz*.

Ele acreditava que o amor ao próximo deveria ser efetivo e não teórico ou apenas de palavras. Para ele, amar verdadeiramente ao próximo era se preocupar e se envolver com os seus problemas e incluir nessa tentativa de resolução a promoção da justiça. A motivação pelo amor ao próximo deveria ocorrer por meio da promoção da justiça a fim de possibilitar o desenvolvimento e a libertação integral do homem. Afirmava: “Não creio na violência, não creio no ódio, não creio em insurreições armadas. Elas são rápidas demais: mudam os homens, sem tempo de mudar a mentalidade” (CAMARA, 1968b, p. 37).

Ao mesmo tempo em que dom Helder demonstrava a sua descrença em algumas práticas, ele apresentava onde estavam as suas crenças e as defendia com alternativas para a melhoria nas condições de vida da população e transformação da sociedade. Ele afirmava:

Ninguém se alarme: longe de pregar o ódio, prego o amor. Ao invés de conspiradas guerrilhas, teimo em acreditar nos métodos democráticos. Talvez esteja faltando justamente aos defensores, direito da justiça, da liberdade, da pessoa humana, acreditar mais, muito mais, na força das idéias e na irresistibilidade de convicções que somam o serviço de Deus e dos homens. (Ibidem, p. 74-75)

Araújo (2004) afirma que em Medellín o episcopado latino-americano defende que o amor, mandato supremo do Senhor, é o dinamismo que deve mover os cristãos a realizar a justiça do mundo. Este amor está diretamente relacionado ao próximo, àqueles que necessitam serem contemplados pela justiça, os fracos, excluídos e oprimidos.

Marins (1976, p. 290) afirma que

o próximo não é unicamente o homem individual, é o homem em situação e em processo social histórico, em suas coordenadas econômicas, culturais, sociais, familiares, políticas, etc. Assim, pois, o amor é comunhão, identificação com os homens que sofrem miséria e exploração (como pessoas e comunidades humanas).

É importante salientar que, para dom Helder, combater a injustiça por meio da não-violência não significava adquirir uma postura passiva ou ineficiente, mas, sim, ter uma profunda dedicação à causa da justiça e à construção de um futuro sem violência. Ele afirmava que o método da não-violência era a maneira mais eficiente para se chegar à verdade: “Temos que encontrar meios e modos de afirmar e defender isto sem ferir ou ferindo com amor, de modo salutar, como quem corta e opera para salvar e curar. Não é amigo quem esconde a verdade” (CAMARA, 1966, p. 3).

A não-violência, para dom Helder, passava pela socialização:

Socialização que respeite, efetivamente, a pessoa humana e não apele para a ditadura.

Haverá quem se espante se eu afirmar que nada há a esperar do capitalismo – nem mesmo em suas mais modernas formas – dado que é incurável a sua fome pelo lucro, a ponto de o capital valer mais do que qualquer preocupação humana?

Haverá quem se espante se eu afirmar que a linha da esperança da não violência passa pela socialização: não como se realiza nos presentes modelos socialistas, dignos de modelos capitalistas, mas socialização que respeite, efetivamente a pessoa humana e não apele para ditadura? (Idem, 1971, p. 15)

Segundo Araújo (2004), o socialismo desejado por dom Helder era um *socialismo unitário* em seus objetivos gerais, mas com diferenças que visavam às aspirações, as necessidades e o respeito à cultura de cada povo; que não houvesse a imposição pela força, uma socialização do *ter*, do *saber* e do *poder* e a realização de cada pessoa estivesse a serviço de todos. Ele acreditava na construção de um socialismo humanitário, solidário, pluralista, liberal e democrático.

Dom Helder afirmava (apud RENEDO, 1981, p. 185):

Nos encontramos num atoleiro. A única saída possível está em um socialismo no qual a plena realização se adapte às inspirações e culturas dos distintos povos. Um socialismo “humanitário”, “pluralista” e “liberal”

que respeite o ser humano e se inspire no evangelho. Meu socialismo é justiça.

Para a Igreja latino-americana, a caridade e a não-violência caminhavam juntas a partir da perspectiva do pobre. Na Conferência Episcopal de Medellín acreditava-se na construção de um processo onde a prática da não-violência estivesse atrelada aos gritos de justiça reivindicada pelas camadas mais sofridas e exploradas da sociedade.

Mesmo dom Helder tendo feito a *opção pelos pobres*, essa atitude apenas não lhe satisfazia. Ele achava necessário haver uma ampla discussão sobre as condições dessas pessoas, discutirem a questão da solidariedade e a inclusão das mesmas na sociedade. Para ele, o processo de transformação da sociedade e suas estruturas só ocorrerão com a participação de todos, expondo suas ideias para que possam interferir nas mudanças das estruturas políticas, sociais e econômicas de uma determinada sociedade.

O compromisso social que possibilita essa transformação da realidade está na libertação do povo: esta era a leitura da Igreja latino-americana. Para dom Helder, o processo de libertação latino-americano tinha diante de si uma injustiça histórica e institucionalizada a ser combatida e apenas seria vencida por meio de um processo libertador com a participação de todos no desenvolvimento de uma história comum: a libertação do povo. Dom Helder afirmou que o processo de libertação latino-americano visava libertar:

[...] do pecado e das conseqüências do pecado, do egoísmo e das conseqüências do egoísmo, das injustiças da política internacional do comércio, que, entre outras coisas, eleva sempre mais os preços dos produtos industrializados dos países ricos, e baixa, sempre mais, os preços das matérias primas dos países pobres, das guerras, da corrida armamentista, da venda de armas, dos depósitos de armas, dos abusos em nome da segurança nacional, que consomem somas fabulosas, mais do que suficientes para permitir enfrentar, em termos de justiça e honestidade, os grandes problemas humanos, libertar o chamado terceiro mundo, produtor de matérias primas, em cujas entranhas deita raízes a riqueza dos países mais prósperos; o chamado quarto mundo, composto da maior parte dos países do terceiro mundo e que se acham sem nenhuma

possibilidade de arrancar-se da fome e da miséria; as minorias mantidas em situação sub-humana, dentro dos países ricos. (CAMARA, 1975a, p. 21)

Para dom Helder, outro aspecto que estava diretamente relacionado com o problema da injustiça institucionalizada na história da América Latina, e conseqüentemente do Brasil, era a realidade da exploração interna, que ele chamava de *colonialismo interno*, como também a questão da exploração externa, à qual ele denominava de *colonialismo externo*. Por isso ele destacava que a libertação econômica era também um fator preponderante para se chegar à libertação plena do homem:

Longe de nós o pensamento de parar no desenvolvimento econômico. Começamos por aí porque o Pai não nos entregou puros espíritos. E se somos obrigados a não deixar simplesmente aos leigos um trabalho que normalmente seria de presença cristã no temporal, é que sentimos, diante da cegueira, da frieza e da prepotência de alguns senhores, necessidade de prestar cobertura moral a um trabalho de elementar defesa de direitos humanos. E se a bispos da Santa Igreja, entregues à missão cristianíssima de defender pessoas humanas esmagadas, se tem a audácia de chamar comunistas, o que ocorreria a nossos padres e, sobretudo, a nossos leigos, se os abandonássemos à própria sorte?

Mas começamos, quase sempre, pela necessidade prática de ajudar o desenvolvimento econômico, nossas convicções religiosas e nosso amor às criaturas nos levam a querer chegar muito além do econômico e até do simplesmente social. Nosso lema de desenvolvimento é a palavra de Cristo: “Venho para que tenham vida e vida em abundância”. (Idem, 1968b, p. 52-53)

Ainda acompanhando os ensinamentos sociais do magistério eclesiástico e as reflexões do episcopado latino-americano, dom Helder acreditava que a promoção da justiça sobre a realidade histórica de injustiça da América Latina seria sanada com a promoção da paz. O papa João XXIII, na encíclica *Pacem in Terris* (n. 1), afirmou: “A paz na terra, anseio profundo de todos os homens de todos os tempos, não se pode estabelecer nem consolidar senão no pleno respeito da ordem instituída por Deus”.

Na *Gaudium et Spes* encontramos várias passagens referentes à questão da promoção da paz e ao dever de todos os cristãos em empenhar-se pela promoção da paz: “Todavia ser-lhe-á impossível construir para todos os homens em toda parte um mundo realmente mais humano, de acordo com a sua missão a não ser que todos se convertam à verdadeira paz pela renovação do espírito (Mt 5,9)” (GAUDIUM ET SPES, n. 77).

A definição da paz na *Gaudium et Spes* recusa visões negativas e alega que a mesma é fruto da justiça: “A paz não é a mera ausência de guerra, nem se reduz ao simples equilíbrio de forças entre adversários, nem é resultado de opressão violenta: antes é, adequada, é propriamente, definida ‘obra da justiça’ (Is 32,7)” (Ibidem, n. 80).

Outra proposta da *Gaudium et Spes* (n. 81-82) aos cristãos é a de:

[...] propor a paz universal como um desafio histórico a ser construído em caráter de urgência: a paz não pode ser assegurada pela corrida armamentista [...] que a paz deve nascer da confiança mútua entre os povos. [...] Não nos engane a falsa esperança. Pois sem abandonar as inimizades e os ódios e sem concluir no futuro pactos firmes e honestos de paz universal, a humanidade, que já se encontra em situação mui crítica, apesar de ser dotada de ciência admirável, talvez fatalmente seja levada ao momento em que outra paz não experimente senão a horrenda paz da morte.

O Papa Paulo VI, na encíclica *Populorum Progressio*, afirma que “a paz não se reduz a uma ausência de guerra”, mas se constrói na busca da vontade que oferece salvação, que traz consigo a justiça para a humanidade. Segundo Paulo VI, o *desenvolvimento*, isto é, *o bem comum*, é o novo nome da Paz:

As excessivas disparidades econômicas, sociais e culturais provocam, entre os povos, tensões, discórdias, e põem em perigo a paz. [...] “a condição das populações em fase de desenvolvimento deve ser objeto da nossa consideração, ou melhor, a nossa caridade para com todos os pobres do mundo, e eles são legiões infinitas, deve tornar-se mais atenta, mais ativa e mais generosa”.

Combater a miséria e lutar contra a injustiça é promover não só o bem-estar, mas também o progresso humano e espiritual de todos e, portanto, o bem comum da humanidade. A paz não se reduz a uma ausência de guerra, fruto do equilíbrio sempre precário das forças. Constrói-se, dia-a-dia, na busca de uma ordem querida por Deus, que traz consigo uma justiça mais perfeita entre os homens. (POPULORUM PROGRESSIO, n. 76-78)

Em Medellín, conforme Araújo (2004), o episcopado latino-americano fundamentou-se nas reflexões conciliares da *Gaudium et Spes*, na *Pacem in Terris*, na *Populorum Progressio* e nas mensagens do papa Paulo VI. Os bispos latino-americanos, em Medellín, afirmaram que a paz é obra da justiça, um trabalho permanente e fruto do amor. O papa afirma:

A paz é, antes de mais nada, obra da justiça (GS 73); ela supõe e exige a instauração de uma ordem justa (PT 167: PP 76) na qual todos os homens possam realizar-se como homens, onde sua dignidade seja respeitada, suas legítimas aspirações satisfeitas, seu acesso à verdade reconhecido e sua liberdade pessoal garantida. Uma ordem na qual os homens não sejam objetos, senão agentes de sua própria história. Portanto, onde existem injustiça, desigualdade entre os homens e as nações, atenta-se contra a paz. (PAULO VI, 1968)

Todos esses documentos eclesiais influenciaram dom Helder na construção do seu pensamento em relação à questão da paz e da não-violência como um caminho para se construir uma sociedade desenvolvida, onde o objetivo principal é o bem comum e, para ele, o bem comum só é possível com a justiça e solidariedade.

Como descreveu Araújo (2004), os aspectos que influenciaram dom Helder na construção do que ele chamava de violência pacífica foram: que a paz é obra da justiça, um trabalho permanente e fruto do amor; a paz é uma aspiração humana e vontade que oferece salvação para a humanidade: inicia-se no coração do homem em processo constante de conversão e amplia-se para a dimensão social e universal; a paz é a meta da transformação social através da superação de todos os conflitos, seja da violência bélica seja da violência

estratificada pela justiça institucionalizada; a paz se constrói com os valores básicos da liberdade, da igualdade, da dignidade, englobando todos os direitos da pessoa humana, favorecendo a participação social, política, econômica, cultural e religiosa, visando o bem comum; diante do drama social, a busca da paz deve ser compromisso de toda a humanidade e exige uma reformulação da civilização.

A busca da paz, para dom Helder, se dá primeiramente pela prática do amor fraterno e com práticas de não-violência ativa, mas se utilizando da *violência dos pacíficos*. A paz deveria ser utilizada como elemento transformador e libertador de todas as formas de escravidão – política, econômica, social, cultural – que atinge a maioria da população do planeta que vive em condições subumanas. Ele acreditava que a superação dessas condições se daria com o combate à guerra bélica e à guerra da miséria, ambas construídas pelo egoísmo humano e pela injustiça. Segundo dom Helder, a paz começava no coração dos homens:

Dos antigos romanos recebemos o slogan, nada fácil de arrancar dos pensamentos e dos corações: “Se queres a paz, prepara a guerra”. Vozes autorizadas, como a de Paulo VI, têm corrigido o slogan falso e perigoso proclamando: “Se queres a paz, prepara a paz”.

A paz precisa começar no íntimo de cada um de nós... Como é difícil desarmar-nos, de verdade, no íntimo do íntimo!... Como é fácil encher-mos de raiva, de prevenção, de ódio, e, de modo meio inconsciente, como é fácil encher-nos de desejo de ver nosso adversário ou quem nos incomoda e nos irrita desaparecer! (CAMARA, 1982, p. 39)

No entendimento de dom Helder, a paz acontecia por meio da justiça, que é um dever de todos, mas, principalmente, dos homens de boa vontade e das *minorias abraâmicas*; isso se daria por meio de um processo de desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, da conscientização.

Dentro do pensamento helderiano é importante sublinhar o empenho do setor educacional na busca de consolidar a paz como um instrumento propulsor da construção de uma sociedade mais justa. Nas décadas de 1960 e 1970, dom Helder construiu duas propostas-sonhos que, de certa maneira, resumem seu pensamento na busca da paz por

meio da justiça. Essas propostas-sonhos consistiam na criação do que ele chamou de *Escolas Superiores da Paz* e a *Cadeira de Justiça* nas faculdades.

Dom Helder propunha a ideia da construção das *Escolas Superiores da Paz* nos lugares onde realizava palestras e conferências, mas principalmente no Brasil, onde ele conhecia a *Escola Superior de Guerra*<sup>51</sup>. As *Escolas Superiores da Paz* deveriam contribuir com sugestões para resolver “os terríveis impasses, para os quais a humanidade está marchando a passos acelerados” e “[...] deverão aplicar-se em descobrir medidas de avaliação de desenvolvimento, capazes de medir se há ou não desenvolvimento do homem todo e de todos os homens” (CAMARA, 1993b, p. 65.70).

A outra proposta-sonho, a *Cadeira de Justiça* nas faculdades, demonstrava o quanto dom Helder acreditava na educação humanizadora, conscientizadora e libertadora. A sua justificativa para a criação da *Cadeira de Justiça* nas faculdades era: “São tantas e tão graves as injustiças em nosso tempo, que uma Cadeira de Justiça, sozinha, isolada, quase nada poderia fazer. Ela seria – e espero em Deus, será – u’a mobilizadora de pessoas capazes, sensíveis e de boa vontade” (Idem, 1983, p. 1).

Segundo Araújo (2004), para dom Helder a construção da paz por meio da justiça estava relacionada com a missão evangelizadora da Igreja, que, na obediência à vontade que oferece a salvação de Deus, busca ser uma opção real de força libertadora, que salva o homem de toda a forma de escravidão.

Para dom Helder, era necessário que as “forças vivas” da sociedade, os homens de boa-vontade do setor religioso e educacional, criassem mecanismos para a prática efetiva da justiça e tornassem possíveis as atitudes pacificadoras entre os homens. A promoção do método da não-violência ativa, violência dos pacíficos e a colaboração de todos os grupos da sociedade que de alguma maneira procuram alternativas para a transformação social e a

---

<sup>51</sup> Em 20 de agosto de 1949 foi criada a Escola Superior de Guerra, um Instituto de Altos Estudos. Com o objetivo de desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de assessoramento e direção superior e para o planejamento do mais alto nível. Inicialmente, apenas para militares, para em seguida incorporar setores da elite nacional, civis e militares, estudarem o Brasil. Com a criação do Ministério da Defesa, em 20 de agosto de 1999, a Escola Superior de Guerra passou a ser subordinada diretamente ao Ministério da Defesa e tem como missão desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e planejamento da segurança nacional.

libertação, por meio da educação, era o principal caminho para se alcançar a justiça e a paz; e ressaltava que entre a procura da justiça e da paz, a ação para a justiça e a paz e a educação à justiça e à paz é necessária a análise estrutural da sociedade, da injustiça institucionalizada e da promoção de toda forma de escravidão, almejando a conquista da dignidade e dos direitos da pessoa humana.

Por meio do seu pensamento e de sua prática, dom Helder realizou inúmeras ações relatadas ao longo deste trabalho, o que provocou mudanças na sociedade para que esta pudesse viver com mais dignidade. Denomino essas ações de *Educação Libertadora Solidária* porque ele, em suas atividades, visava o bem comum dos mais necessitados, dos excluídos, pensava sempre no coletivo. Mas indiscutivelmente a sua contribuição para o currículo, hoje, é de grande importância, porque o pensamento helderiano traz consigo raízes profundas na questão do respeito aos direitos da pessoa humana e dos povos, a prática da justiça e da paz, a força da não-violência, o diálogo entre as pessoas, bem como a prática da solidariedade e a conscientização crítica como elementos fundamentais para a transformação da realidade social dos homens. Todos esses aspectos são pertinentes à nossa realidade de século XXI. Por isso, inseri-los no currículo possibilita uma reflexão sobre a sociedade que queremos construir: uma sociedade para a escravidão ou para a liberdade?

Introduzir o pensamento helderiano no currículo nos dá a possibilidade de uma alternativa no âmbito escolar de contribuir para a formação humana dos jovens do século XXI. Para isso, é necessário dar aos educandos condições de um aprendizado que lhes possibilite a construção de um pensar crítico, reflexivo e responsável. Para isso, precisamos ter escolas que privilegiem de fato a construção da cidadania, onde o efetivo convívio democrático, justo e solidário permeie as relações humanas e possibilite a prática de uma *educação libertadora solidária* de fato.

Atualmente, a maioria das escolas possui currículos que privilegiam a absorção do conhecimento, que hoje não está apenas na escola, e se preocupa em demasia com a avaliação de conteúdos, o que é compreensível diante da nossa realidade. E o que encontramos no processo educacional atualmente são cursos apostilados, aulas prontas, conteúdos programáticos pontualmente concluídos. O convívio, a troca de ideias e a reflexão diante das novas informações são o húmus para o crescimento interior e para a

formação do jovem, mas ficam, na maioria das vezes, em segundo plano, em privilégio dos interesses mercadológicos da educação, isto é, apresentar resultados de aprovações.

Inserir a *educação libertadora solidária* de dom Helder no currículo não é criar uma disciplina, mas possibilitar aos jovens aprofundar discussões pertinentes ao seu mundo e ao mundo que está à sua volta, segundo o pensamento helderiano. Essas discussões podem acontecer de maneira transversal, dentro das disciplinas já existentes. O objetivo principal é, a partir do pensamento helderiano e da sua *educação libertadora solidária*, instaurar e desenvolver reflexões e possibilitar o amadurecimento de ações de maneira sólida para que não se tornem apenas um modismo.

Idealizar um currículo a partir da *educação libertadora solidária* de dom Helder é apresentar uma alternativa para que a escola valorize a formação humana, de maneira que os educadores e educandos possam inserir, dentro do espaço escolar ou fora dele, o pensamento helderiano.

A *educação libertadora solidária* de dom Helder pode ser o leme como projeto norteador do currículo. E formar um programa de ações, procedimentos e estudos que estejam comprometidos com o currículo. E que este programa possa modificar os rumos da educação no âmbito da formação humana, onde temas como a justiça, a solidariedade, a conscientização e a paz tornem-se elementos fundamentais no currículo. E que a contribuição da educação libertadora de dom Helder faça com que o currículo possibilite uma integração mais ampla dos educadores e educandos com os valores humanos. Assim, teremos a possibilidade de formarmos gerações mais humanas e conscientes do seu papel como seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho sustentei ideias que considero relevantes para a educação: a influência que dom Helder e Paulo Freire tiveram na formação do pensamento social e educacional brasileiro, a convergência das ideias e dos trabalhos de ambos no meio social e educacional, principalmente com as camadas populares da sociedade, e a contribuição de dom Helder para o currículo.

É importante sublinhar que dom Helder e Paulo Freire abraçaram a causa dos pobres e dos que eram socialmente excluídos, condenaram as injustiças e as desigualdades. Ambos foram acusados de subversivos, que perturbavam a ordem estabelecida e foram perseguidos no período do regime militar (1964-1985). Tiveram uma vida pública de caráter inabalável e foram abnegados defensores dos direitos humanos, crentes na esperança e achavam possível transformar um mundo, marcado por desigualdades, a partir da conscientização e da solidariedade entre os homens.

Eles salientavam que as pessoas deviam ser tratadas com respeito e dignidade. A similaridade existente entre a trajetória de vida e as ideias desses dois pensadores, brasileiros e nordestinos, um religioso e um educador, é um legado significativo para ser lembrado e pesquisado sob vários aspectos, pois eles ainda têm muito a contribuir com a educação e a cultura brasileira.

Dom Helder e Paulo Freire foram duas personalidades da nossa história do século XX, que desempenharam papéis de suma importância para a construção e a formação da sociedade brasileira. Por isso, aproximar o pensamento de Helder e Freire nos possibilita a ampliação de alternativas para se pensar uma *educação libertadora solidária* para o século XXI.

Acredito que a *educação libertadora solidária* no século XXI é um caminho para conscientizarmos os jovens, e as pessoas em geral, de que é preciso que tenhamos comportamento de “ser humano”. Isto é, pessoas que saibam de fato e de direito respeitar o

outro, independente das diferenças econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas e de gênero que possam haver entre as pessoas. Dom Helder e Paulo Freire foram seres humanos com uma capacidade ímpar em serem *humanos*. Por isso que aproximá-los é demonstrar como suas ideias convergiam.

Apesar de os pensamentos helderiano e freireano terem a sua construção e propagação num contexto histórico diferente do atual, a educação libertadora de ambos ainda tem muito a contribuir com a educação e o currículo neste começo de século XXI. Isso porque ainda há mazelas do século passado que perduram na sociedade, como a injustiça, a desigualdade social, o desrespeito ao cumprimento dos direitos humanos, como também comportamentos que afloraram com maior intensidade e novas roupagens nesta sociedade hegemônica pelo capitalismo neoliberal, como o individualismo e o egoísmo, hoje exacerbados nas relações sociais.

Durante a leitura deste trabalho percebe-se a semelhança da política educacional de dom Helder e a pedagogia freireana, as diferenças existentes são apenas na maneira de transmitir as ideias. Para ambos, os excluídos ou oprimidos foram os elementos precursores da construção dos seus pensamentos e práticas. Se, por um lado, Freire construiu um *método* que possibilitava às pessoas terem outro entendimento do mundo a partir de sua realidade; por outro, dom Helder desenvolvia seu trabalho social diante das comunidades, onde as pessoas deveriam participar ativamente da sua comunidade para entender os seus problemas e a partir desse entendimento fazer as transformações necessárias ao bem comum das comunidades.

Vale considerar que o trabalho político educacional de dom Helder, por meio da *Operação Esperança*, na Arquidiocese de Olinda e Recife, levou camadas sociais carentes a uma organização em comunidades, fomentando um processo de conscientização, isto é, de entendimento da realidade que os cercava, dos problemas que os afligiam, a fim de produzir situações de transformação das condições desfavoráveis ao bem comum, em comunidade.

As comunidades adquiriram condições de organização e, conseqüentemente, passaram a agir de maneira atuante sobre a sua própria realidade. Nessas comunidades criou-se o hábito do diálogo e da reflexão.

Outro aspecto significativo foi o trabalho de dom Helder por meio do *Encontro dos Irmãos*, também explorado ao longo desta Tese. O *Encontro dos Irmãos* levou à criação e à organização das Comunidades Eclesiais de Base de Pernambuco. As CEBs criadas em Recife, a partir da iniciativa de dom Helder, se constituíram numa modelo de organização e de participação social. Com as CEBs, as comunidades, antes sem organização mais constante, passam a desenvolver práticas participativas, igualitárias, solidárias, fraternas que se ampliam nas relações sociais e que, por assim serem, constituem-se numa resistência ao regime ditatorial de então.

As CEBs são, também, modelos educacionais desenvolvidos ao longo do tempo, em comunidades rurais ou urbanas, no Brasil e em toda a América Latina. O modelo das CEBs também possibilitou a organização dos trabalhadores do campo, que encontraram uma maneira de se organizarem em prol da liberdade e do fim da opressão e exploração dos trabalhadores do campo.

Nos pronunciamentos de dom Helder há uma proposta educacional. Como apresentado ao longo desta Tese, a proposta educacional helderiana aparece em suas preocupações com as questões sociais e humanas: direitos humanos, injustiças sociais, relações internacionais entre os países denominados de *primeiro mundo*, *segundo mundo* e *terceiro mundo*. Incontáveis vezes dom Helder discursou em defesa dos direitos humanos, do direito comunitário e social à terra, da liberdade de expressão e do respeito entre as nações, se portando sempre contrário à repressão, à tortura, ao monopólio da terra. É basilar neste trabalho de pesquisa que os pronunciamentos de dom Helder, bem como sua prática político-educacional, podem e devem ser utilizados como fonte inspiradora para os jovens entenderem o passado, o presente e produzirem um futuro melhor, um outro mundo possível.

No que tange à questão curricular, acredito que o pensamento e a prática de dom Helder têm muito a contribuir para o currículo atual. A *educação libertadora solidária* traz

questões significativas consigo, elementos importantes a serem debatidos em nossa realidade escolar e social: direitos humanos, justiça, paz, solidariedade, que parecem ser questões assimiladas pela sociedade, mas, ao contrário, cada vez mais temos a necessidade de salientar esses valores aos nossos jovens, isso porque vivemos num constante processo de rápidas mudanças de valores. Por isso, inserir a discussão desses aspectos no currículo, sob a ótica de dom Helder, possibilitará mais uma vez refletir sobre a sociedade que estamos construindo e que pretendemos deixar como legado para as futuras gerações: uma sociedade para a escravidão ou para a liberdade?

O pensamento helderiano inserido no currículo dará aos educadores e educandos condições de desenvolverem um pensamento mais crítico, reflexivo e responsável. Dom Helder foi um homem de ação. Muitas de suas realizações ocorreram no campo prático, em que os resultados alcançados serviam também como ferramentas a serem utilizadas no plano curricular. Não é necessário criar novas disciplinas para que o pensamento helderiano seja introduzido no currículo, e, sim, que haja um aprofundamento nas discussões e reflexões sobre a realidade que envolve as pessoas em diferentes espaços sociais, a partir da prática helderiana, e assim amadurecer as ações solidárias entre as pessoas, para que o bem comum seja a grande conquista e não o individualismo egoísta que hoje prevalece até mesmo no âmbito educacional.

A *educação libertadora solidária* de dom Helder pode ser uma alternativa no plano curricular, a fim de constituir um programa que possibilite criar novos rumos para a educação no plano escolar em relação à formação humana. Assim, questões referentes à justiça, à solidariedade, à conscientização, à paz ou à não-violência serão tratadas não apenas como aspectos do nosso cotidiano, mas como elementos pontuais e significativos no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, o currículo poderá servir como elemento de integração para educadores e educandos em relação aos valores humanos, a fim de que contribuam na formação de gerações com mais capacidade de rejeitar a política do ódio, da discriminação, da intolerância e da injustiça social. E, assim, possam os humanos cumprirem os seus papéis como seres humanos conscientes da sua função e de sua atuação significativa e significativa na sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

### *1. Obras e pronunciamentos de dom Helder Camara [CAMARA, Helder]*

1. Mensagem de tomada de posse como Arcebispo de Olinda e Recife. Recife, 12 abr. 1964. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder: o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 85-96.
2. Presença da Igreja no desenvolvimento da América Latina. Sugestões fraternas. Mar del Plata, out. 1966. In.: **Secretariado Regional Nordeste II**, CNBB, Recife. Apostila n. 12/1, p. 3.
3. Educação para a mudança. Conferência na Princeton University. Princeton (USA), 10 fev. 1967a. In.: CAMARA, Helder. **Terzo mondo defraudato**. Milão, Itália: Missionaria Italiana, 1968. p. 79-87.
4. Educação para o desenvolvimento. **Conferência na Comissão do Palácio da Câmara dos Deputados de Brasília**: promovida pelo Instituto sobre a realidade brasileira. Brasília, 21 jun. 1967b. In.: Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 12/6, p. 1-4 [67-18].
5. Presença da Igreja no desenvolvimento da América Latina. In: **Revista Vozes**, Petrópolis, n. 1, jan. 1967c.
6. Exame de admissão. Discurso na Assembleia Legislativa de Recife, ao receber o título de *Cidadão Pernambucano*. Recife, 25 set. 1967d. In.: POTRIK, Maria Bernarda (Org.). **Dom Helder: pastor e profeta**. São Paulo: Paulinas, 1983. P. 138-145.
7. Conversa clara faz bons amigos. Palestra proferida no encerramento do Iº Evento das Federações dos Trabalhadores Rurais. Carpina, PE, 26 jan. 1968a. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder: o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. P. 113-120.
8. **Revolução dentro da paz**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968b.
9. A não-violência, força libertadora na América Latina. Palestra. **Conferência para coordenar e planificar a Ação não-violenta na América Latina**. Alajuela, S. José, Costa Rica, 30 mai. 1971. In.: Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 33, p. 10-16.

10. A Igreja em face das injustiças dos nossos tempos. Palestra. Commission for International Justice and Peace, of the **Episcopal Conference of England and Wales**. Londres, England, 24 jun. 1972. Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 35, p. 23.
11. Humanizar o homem. Pronunciamento ao receber o Prêmio Popular da Paz. Frankfurt, Alemanha, 11 fev. 1974. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder: o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 159-163.
12. **Libertação, expressão equivocada?** Alocução dirigida a padres e estudantes de Teologia. Toronto, Canadá, 4 fev. 1975a. In.: Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 39, p. 21.
13. Conflitos sociopolíticos na América Latina: situação atual e perspectivas de um ângulo pastoral. Palestra. Encontro sobre “Conflito Social na América Latina e Compromisso com Cristo” promovido pelo CELAM. Chacaclaia, Lima, Peru, 6-13 set. 1975b. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder: o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 189-194.
14. **O deserto é fértil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
15. Quanto mais negra é a noite, mais carrega em si a madrugada. Entrevista a Divane Carvalho, **Jornal do Brasil, sucursal Recife**. Recife, PE, 24 abr. 1977a. In.: Secretaria Regional Nordeste II, CNBB, apostila 44. 6 fls. (mimeo.)
16. A palavra que Deus disse, iluminada e completada pela palavra que ele diz hoje e aqui. **Mensagem no 11º Sínodo da Igreja de Cristo**. Washington, USA, 1º jul. 1977b. Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 44.
17. **Importância de interpretar bem e viver de verdade a ética cristã**. Participação no painel sobre Human Ethics, em torno do tema *The nature of Growth in a Equitable and Sustainable Society*. **Second Alternative to Growth World Conference**. Woodlands, Texas, USA, 2-4 out. 1977c. [Sob os auspícios do clube de Roma, da Universidade de Houston e da Mitchell Energy and Development Corporation]. In: Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 45.
18. Educação libertadora na América Latina. In.: 2º Congresso Nacional de Católicos do Paraná. Curitiba, 2 out. 1980, 5 fls. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder: o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 211-218.
19. Pedagogia e humanismo. Parainfo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 23 jan. 1981a, 4fls. In.: BARROS, Raimundo Caramuru;

OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder**: o artesão da paz. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 223-228.

20. A Igreja e a propriedade. Contribuição de dom Helder Camara para o Seminário sobre o Solo Urbano. Recife, 15 nov. 1981b. In.: BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de (Orgs.). **Dom Helder o artesão da paz**. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 251-254.
21. Ai do mundo sem sonho, sem utopia. **Cerimônia de Conferência de Título de Doutorado de Honra em Teologia**: mensagem. Universidade de Yale (EUA). New Haven, Connecticut, EUA, 24 mai. 1982. p. 22-26. Dom Helder discursos internacionais. Arquidiocese de Olinda e Recife. 1982.
22. Universidade Católica e humanização do homem. **Doutorado de Honra**: mensagem. Universidade Católica de Pernambuco [no quadro das comemorações dos seus 40 anos de fundação da Universidade]. Recife, 22 mar. 1983. In: Secretariado Regional Nordeste II, CNBB, Recife. Apostila n. 48, p.1.
23. **Indagações sobre uma vida melhor**. Tradução Ênio Silveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993a.
24. **Utopias peregrinas**. Recife: EdUFPE, 1993b.
25. **Palavras e reflexões**. Recife: EdUFPE, 1995.
26. Minha Pedagogia. In.: BULLA, Ilvana Maria Pereira; CONDINI, Martinho. **Helder Camara, um nordestino cidadão do mundo**. São Paulo: Paulus, 2011.

## **2. Obras de Paulo Freire [FREIRE, Paulo]**

1. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
2. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
3. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
4. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

5. Apresentação. In.: CAMARA, Helder. **Palavras e reflexões**. Recife: EdUFPE, 1995. p. 7-8.
6. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
7. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
8. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUnesp, 2000.
9. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

### *3. Documentos e publicações eclesiais*

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. Petrópolis: Vozes, 1985.

COMPÊNDIO DO VATICANO II. Constituições, decretos, declarações. Petrópolis: Vozes, 1967.

COMUNICAÇÃO. **Boletim da Arquidiocese de Olinda**. Ano III, n. 10, dez. 1977. P. 8.

DIGNITATIS HUMANAЕ. Declaração sobre a liberdade religiosa. **Concílio Vaticano II**, Roma, Itália, 7 dez. 1965. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651207\\_dignitatis-humanae\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_po.html). Acesso em: 3 mai. 2011.

GAUDIUM ET SPES. Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo atual. **Concílio Vaticano II**, Roma, Itália, 7 dez. 1965. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html). Acessos em: 17 jul. 2011.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. Declaração sobre a educação cristã. **Concílio Vaticano II**, Roma, Itália, 28 out. 1965. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html). Acesso em: 3 mai. 2011.

MATER ET MAGISTRA. Evolução da questão social à luz da doutrina cristã. Carta Encíclica de João XXIII, publicada em Roma em 15 de maio de 1961. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html). Acesso em 17 jul. 2011.

MEDELLÍN. CELAM. **A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio**: Conclusões de Medellín. Petrópolis: Vozes, 1977.

PACEM IN TERRIS. Carta Encíclica do Sumo Pontífice Papa João XXIII. A paz de todos os povos na base da verdade, justiça, caridade e liberdade. Roma, Itália, 11 abr. 1963. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html). Acesso em: 17 jul. 2011.

PAULO VI. **Mensagem para celebração do 1º Dia Mundial da Paz**. Roma, Itália, 1º jan. 1968. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/messages/peace/documents/hf\\_p-vi\\_mes\\_19671208\\_i-world-day-for-peace\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19671208_i-world-day-for-peace_po.html). Acesso em: 17 jul. 2011.

POPULORUM PROGRESSIO. Carta Encíclica do Sumo Pontífice Papa Paulo VI. Sobre o desenvolvimento dos povos. Roma, Itália, 26 mar. 1967. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_po.html). Acesso em: 17 jul. 2011.

SÍNODO DOS BISPOS. **A justiça no mundo**: documento. Vaticano, 1971. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_19711130\\_justizia\\_p\\_o.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_19711130_justizia_p_o.html). Acesso em: 27 ago. 2011.

#### **4. Demais obras: monografias e periódicos**

ALBERIGO, Giuseppe; BEOZZO, José Oscar. **História do Concílio Vaticano II**. Volume I: o catolicismo rumo à nova era. O anúncio e a preparação do Vaticano II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **História do Concílio Vaticano II**. Volume II: a formação da consciência conciliar. O primeiro período e a primeira intersessão (outubro de 1962 a setembro de 1963). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ALFENAS, Francisco de Assis Silva. **Paulo Freire e Medellín**: a construção de uma pedagogia libertadora. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: 2000.

ARAÚJO. Edvaldo Manoel de. **“Sinais dos tempos, sinais de deus”**: evangelizar na realidade de injustiça. O pensamento teológico e antropológico de Dom Helder Camara. Disertatio ad Lauream in Anthropologia Theologica Pontificiae Facultatis Theologicae Teresianum Romae, 2004.

BARROS, Marcelo. **Dom Helder Camara**, profeta dos nossos dias. São Paulo: Paulus, 2011.

BARROS, Raimundo Caramuru; OLIVEIRA, Lauro de. **Dom Helder**: o artesão da paz. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo JK**: desenvolvimento econômico e estabilidade política 1956-1961. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BENINCÁ, Dirceu; ALMEIDA, Antônio Alves de. **CEBs**: nos trilhos da inclusão libertadora. São Paulo: Paulus, 2006.

BEOZZO, José Oscar. **A Igreja do Brasil**. De João XXIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nota sobre os participantes da celebração do Pacto das Catacumbas**. Catacumba de Santa Domitila, Roma, 16 nov. 1965. Disponível em: <http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/dhc/textos/beozzocatacumbas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BETTO, Frei. Dom Helder, um jovem de 90 anos. In.: ROCHA, Zildo (org.). **Helder, o Dom**: uma vida que marcou os rumos da Igreja no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 47-51.

BIRK, A. J. **Um mundo a construir**. O apostolado de leigos no pensamento de J. Cardijn. São Paulo: Loyola, 1975.

BLAZQUEZ, Feliciano. **Helder Camara**, el grito del pobre. Madrid, España: Sigueme, 1976.

BOFF, Leonardo. **Eclesilogênese**. As Comunidades Eclesiais de Base reinventam a Igreja. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

CAMACHO, Idelfonso. **Doutrina Social da Igreja**: abordagem histórica. São Paulo: Loyola, 1995.

CASALI, Alípio. "Paulo Freire: o educador na história". **Revista Educação & Sociedade**. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento, n. 10, p. 95-109, 1998.

CASALI, Alípio. **Para a construção de um Projeto Pedagógico Escolar nas escolas integradas, no âmbito do convênio entre a Universidade Pedagógica e o Ministério da Educação de Moçambique.** Maputo, Moçambique: Banco Mundial/Universidade Pedagógica, 2004.

CASTRO, Gustavo do Passo. **As comunidades do Dom:** um estudo de CEB's no Recife. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 1987.

CASTRO, Marcos de. **Dom Helder, o bispo da esperança.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dom Helder:** misticismo e santidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEFEP. Centro Nacional Fé e Política Dom Helder Camara. Textos e artigos. Disponível em: [www.cefep.org.br/](http://www.cefep.org.br/). Acesso em: 6 jan. 2011.

CIRANO, Marcos. **Os caminhos de dom Helder:** perseguições e censura (1964-1980). Recife, PE: Guararapes, 1983.

COMBLIN, Joseph. **Teologia da Libertação, Teologia Neoconservadora e Teologia Liberal.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONDINI, Martinho. **Dom Helder Camara:** um modelo de esperança. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

DALE, Romeu (Org.). **A Ação Católica Brasileira.** São Paulo: Loyola/CEPEHIB, 1985.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** Coleção Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

DOMEZI, Maria Cecília. **A devoção da CEBs:** entre o catolicismo tradicional popular e a Teologia da Libertação. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhos de libertação latino-americana – Tomo I:** interpretação histórico-teológica. São Paulo: Paulinas, 1985.

FALLACI, Oriana. “Helder Camara”: entrevista com la historia. Editorial Noguer, Barcelona, 1999, p. 537-555. In.: ARAÚJO, Edvaldo Manoel de. “**Sinais dos tempos, sinais de deus**”: evangelizar na realidade de injustiça. O pensamento teológico e antropológico de Dom Helder Camara. Disertatio ad Lauream in Anthropologia Theologica Pontificiae Facultatis Theologicae Teresianum Romae, 2004. p. 437.

FAVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática pedagógica do MEB – movimento de educação de base 1961–66. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1984.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

GADDIS, John Lewis. **História da Guerra Fria**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; UNESCO; Instituto Paulo Freire, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para a compreensão e mudança. In.: **Revista de Divulgação Técnico-Científico**. Instituto Catarinense de Pós Graduação (ICPG), vol. 3, n. 10, jan-jun/2007, p. 61-66.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLOPPENBURG, Boaventura (org.). **Pacto das Catacumbas**. Concílio Vaticano II: vol. V. Petrópolis: Vozes, 1966. p. 526-528.

LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima (Orgs.). **História e memória da escola nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

LEMOS, José Carlos Galvão. **A Igreja Católica e a educação**: o discurso da libertação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

LESSA, Luiz Carlos. **Dicionário de doutrina social da igreja:** doutrina social da igreja de A a Z. São Paulo: LTr, 2004.

MARINS, José. Igreja e conflitividade social em América Latina (Reflexión Pastoral). In: CELAM. Conflicto Social y compromiso Cristiano em América Latina. **Documento CELAM**, n. 25. Bogotá, Colômbia: CELAM, 1976. p. 275-345.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez. 1997.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Currículo [verbete]. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MONTENEGRO, Antônio; SOARES Elda e TEDESCO Alcides. **Dom Helder:** peregrino da utopia: caminhos da educação e da política. Recife: Prefeitura de Recife e EdUFPE, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Helder Camara:** o profeta da paz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da Escola Nova:** do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

POTRIK, Maria Bernarda (Org.). **Dom Helder:** pastor e profeta. São Paulo: Paulinas, 1983.

PRAXEDES, Walter L. de Alencar. **Dom Helder Camara e a educação popular no Brasil.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

RAGO FILHO, Antônio. **A crítica romântica à miséria brasileira:** o integralismo de Gustavo Barroso. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.

RENEDO, Benedicto Tapia de. **Helder Camara y la justicia.** Salamanca, España: Sigueme, 1981.

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

SAUL, Ana Maria (Org.) **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2005.

SILVA, Emília Carnevali da. **O homem no espelho**: reflexões sobre a dissidência integralista de Severino Sobra (1931-1937). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKY. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Extremismo e guerra fria**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

TYLER. Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIDAL, Marciano. Perspectivas éticas de la violencia político-social. In.: AA.VV. **Cristianos en una sociedad violenta, análisis y vías de acción**. Santander, Espanha: Sal Terrae, 1983. p. 111-125.

##### *5. Documento registrado em fonte eletrônica*

**Dom Helder Camara**: o santo rebelde. Dir. Érika Bauer. Produção Cor Filmes. Brasília, DF, 2004. 1 DVD (74 min.).

# APÊNDICE

# APÊNDICE CRONOLOGIA SINÓTICA DE VIDA E OBRA

## HELDER CAMARA (1909-1999)

## PAULO FREIRE (1921-1997)

<p><b>07.02</b> Helder Pessoa Camara nasce em Fortaleza, CE.</p>	<b>1909</b>	
	<b>1921</b>	<p><b>19.09</b> Paulo Reglus Neves Freire nasce em Recife, PE.</p>
<p><b>01.02</b> Ingressa no seminário diocesano, na congregação dos padres lazaristas em Fortaleza, CE.</p>	<b>1923</b>	
<p>Conhece em Juazeiro, Padre Cícero, ficou muito impressionado como ele tratava o povo que o procurava.</p>	<b>1927</b>	<p>Alfabetizado pelos pais, entra na Escolinha da Professora Eunice Vasconcelos.</p>
<p><b>15.08</b> Ordena-se padre aos 22 anos na igreja da Sé, na cidade de Fortaleza, CE.</p>	<b>1931</b>	<p>Muda-se para Jaboatão dos Guararapes, PE.</p>
<p><b>16.08</b> Celebra sua primeira missa na igreja da Sé, na cidade Fortaleza, CE.</p> <p>Funda a Legião Cearense do Trabalho e empenhou-se na organização do movimento Juventude Operária Católica (JOC) na cidade de Fortaleza, CE.</p>		
<p>Ingressa na Ação Integralista Brasileira (AIB).</p>	<b>1932</b>	
<p>Cria a Sindicalização Operária Feminina Católica na cidade de Fortaleza, CE.</p>	<b>1933</b>	
<p><b>05.06</b> É nomeado para a Diretoria de Instrução Pública do Ceará, após cinco meses pede exoneração do cargo por questões políticas.</p>	<b>1935</b>	
<p>Transferência para a cidade do Rio de Janeiro, RJ.</p> <p>Saída da Ação Integralista Brasileira (AIB).</p> <p>Torna-se assistente técnico de educação no Instituto de Educação do Distrito Federal.</p>	<b>1936</b>	
<p>Deixa definitivamente a Ação Integralista Brasileira (AIB).</p> <p>Trabalha no Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação do Distrito Federal.</p>	<b>1937</b>	<p>Cursa o ensino secundário no Colégio Osvaldo Cruz, Recife.</p>
<p><b>14.02</b> Por concurso é nomeado técnico do Ministério da Educação (MEC) e passou a chefiar a Seção de Inquéritos e Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).</p>	<b>1939</b>	
<p>Organiza o 2º Congresso Católico Nacional de Educação.</p>	<b>1941</b>	<p>Primeiro emprego como docente: é convidado para lecionar Língua Portuguesa no Colégio Osvaldo Cruz.</p>
<p>Professor das Faculdades Católicas, embrião da futura PUC-RJ.</p>	<b>1942</b>	
<p>Professor de Psicologia e Moral na Escola de Serviço Social da futura PUC-RJ.</p>	<b>1943</b>	<p>Cursa a Faculdade de Direito de Recife, PE.</p>
<p>Professor de Didática Geral e Especial na Faculdade de Filosofia da futura PUC-RJ.</p>	<b>1944</b>	<p>Casa-se com a professora Elza Maria Costa de Oliveira.</p>
<p>Auxiliar do arcebispo do Rio de Janeiro Dom Jaime de Barros Camara.</p> <p>Organiza a Semana Nacional de Ação Católica.</p> <p>Diretor técnico do Ensino de Religião da Arquidiocese do Rio de Janeiro.</p>	<b>1946</b>	
<p><b>31.08 à 07.09</b> Congresso da Ação Católica Brasileira (ACB). Cria-se um secretariado Nacional da Ação Católica Brasileira e a revista Assistente Eclesiástico, ambos sob a sua responsabilidade.</p>	<b>1947</b>	<p>Forma-se bacharel em Direito.</p> <p><b>Até 1954</b> Assume a Diretoria da Divisão de Educação e Cultura do Sesi – PE.</p>

## HELDER CAMARA (1909-1999)

## PAULO FREIRE (1921-1997)

Nomeado Monsenhor na Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, RJ.	1948	
<b>20.04</b> Cerimônia de sagração episcopal na Igreja da Candelária, na cidade do Rio de Janeiro, RJ.		
<b>14.10</b> Criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da qual dom Helder foi o idealizador e fundador.	1952	<b>Até 1961</b> Nomeado Professor catedrático da Faculdade de Belas Artes, da Universidade de Recife, PE.
<b>até 1964</b> Secretário Geral da CNBB.		
Nomeado membro do Conselho Nacional de Educação.	1953	
Criou a Comissão Nacional Católica de Imigração, para recepção de refugiados de guerra.	1954	<b>até 1956</b> Nomeado Diretor Superintendente do Departamento Regional do Sesi – PE.
<b>02.04</b> Nomeado Arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro (Bispo das favelas).		
<b>17.07 à 24.07</b> Organiza o 36º Congresso Eucarístico Internacional na cidade do Rio de Janeiro, RJ.	1955	
<b>29.10</b> Cria a Cruzada São Sebastião.		
Fundou a Cáritas Brasileira.	1956	<b>até 1964</b> Teve atuação importante nos quadros do Sesi.
<b>até 1964</b> Vice-presidente da Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM).	1958	Apresenta “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos.
Cria o Banco da Providência e a Comunidade de Emaús.	1959	
Nomeado para a Comissão preparatória do Concílio Vaticano II.	1960	Defende a tese “A educação e a atualidade brasileira” e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação.
Participa da organização do Movimento de Educação de Base (MEB). Organiza e realiza a primeira Feira da Providência.		
<b>Abril</b> Nomeado pelo Presidente Jânio Quadros para a Comissão de notáveis que estudaria a reforma agrária no país, para a definição do Estatuto da terra.	1961	Título de livre docente na Faculdade de Belas Artes. Após perder o cargo de docente nesta instituição, é nomeado Professor Assistente de Ensino Superior de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife.
Nomeado membro do Conselho Federal de Educação, onde permaneceu até 1964.		
<b>até 1965</b> Participa das quatro sessões do Concílio Vaticano II.	1962	Cria o serviço de extensão cultural da Universidade do Recife e foi seu diretor até 1964. <b>até 1963</b> Desenvolve as primeiras experiências de alfabetização de adultos, no Recife, utilizando do “Método Paulo Freire”.
<b>Setembro</b> A Secretaria do Estado do Vaticano recebe um dossiê que o acusa de ser comunista.		
<b>Dezembro</b> A Cruzada São Sebastião entrega 910 apartamentos para os moradores da Favela da Praia do Pinto e do Morro Azul.	1963	Realiza a experiência de alfabetização de adultos em Natal (RN), Angicos (RN) e João Pessoa (PB). Cria as bases do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

## HELDER CAMARA (1909-1999)

## PAULO FREIRE (1921-1997)

<p><b>12.04</b> Nomeado arcebispo de Olinda e Recife, PE.</p> <p><b>05.07</b> Funda o Banco da Providência em Recife, Pernambuco.</p> <p><b>até 1985</b> Fica mundialmente conhecido como o arauto dos “sem vez e sem voz”.</p>	<p><b>1964</b></p>	<p>Coordena o “Programa Nacional de Alfabetização”, no governo do Presidente João Goulart ( Jango).</p> <p>Extinção do Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Preso em Recife por 70 dias, como preso político. Asilo na embaixada da Bolívia no Rio de Janeiro.</p> <p><b>Até 1980</b> Exílio político na Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e África.</p>
<p>Viaja ao exterior para não celebrar missa em comemoração ao 1ª aniversário do golpe militar de 1964. Organiza o Encontro do Nordeste. Cria a Operação Esperança Urbana.</p>	<p><b>1965</b></p>	
<p><b>25.09</b> Recebe o título de Cidadão Pernambucano.</p>	<p><b>1967</b></p>	<p>É publicado no Brasil o livro <b>Educação como prática da liberdade.</b></p> <p><b>até 1968</b> Escreve no Chile, o livro <b>Pedagogia do Oprimido.</b></p>
<p><b>12.03</b> Deixa o Palácio Episcopal de Manguinhos e passa a residir nos fundos da Igreja Nossa Senhora das Fronteiras. Funda o Instituto de Teologia de Recife (ITER) Participa da II Conferência do Episcopado Latino-Americano (CELAM) em Medellín, Colômbia. Publica os livros Revolução dentro da paz e <b>Terzo mundo defraudato.</b></p>	<p><b>1968</b></p>	
<p>Organiza o “Encontro dos Irmãos” em Recife, PE que originou as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em Pernambuco.</p>	<p><b>1969</b></p>	<p>Leciona na Universidade de Harvard, EUA por 10 meses.</p>
<p><b>26.05</b> Em conferência na França denuncia a censura, a repressão e a tortura no Brasil. Cria a Operação Esperança Rural.</p> <p><b>até 1973</b> É indicado para receber o prêmio Nobel da Paz.</p> <p><b>até 1977</b> Denominado Bispo Vermelho é enquadrado na Lei de Segurança Nacional (LSN). Governo Militar proíbi os meios de comunicação impresso, radiofônico e televisivo a divulgarem qualquer informação sobre dom Helder Camara.</p> <p>Publica os livros <b>Spirale de violence e Pour arriver à temps.</b></p>	<p><b>1970</b></p>	<p>Publica nos Estados Unidos, o livro <b>Pedagogia do Oprimido.</b></p> <p>Muda-se para Genebra.</p> <p>Trabalha como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra.</p>
<p>Consegue publicar uma carta sobre o educador Paulo Freire na revista Visão, indicando-o para o prêmio de “Homem de Visão” daquele ano. Publica o livro <b>Le désert est fertile.</b></p>	<p><b>1971</b></p>	<p>Funda com um grupo de brasileiros o Instituto de Ação Participativa (IDAC), em Genebra.</p>
<p>Publica o livro <b>Prière pour les riches</b></p>	<p><b>1972</b></p>	
<p>Recebe o prêmio “Popular da Paz” na Noruega e na Alemanha e realiza uma experiência bem sucedida de reforma agrária em Pernambuco.</p>	<p><b>1974</b></p>	<p>É publicado no Brasil o livro <b>Pedagogia do Oprimido.</b></p>
<p><b>Julho</b> A revista Cadernos de Opinião é recolhida das bancas por transcrever trechos da sua palestra em Chicago em 1974, intitulada “O que faria São Tomás de Aquino diante de Karl Marx”.</p>	<p><b>1975</b></p>	<p>Inicia com a equipe do IDAC programas de alfabetização em Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe na África, enquanto atua no Conselho Mundial de Igrejas.</p>
<p>Publica o livro <b>Um olhar sobre a cidade.</b></p>	<p><b>1976</b></p>	
<p>Cria no Recife a filial da Comissão Nacional de Justiça e Paz, que atua em questões relativas à posse da terra nas periferias e na proteção de presos políticos.</p> <p><b>24/04</b> Entrevista publicada no Jornal do Brasil marca o fim da censura a Dom Helder nos meios de comunicação. Publica o livro <b>Les conversions d'un Evêque: entretiens avec José de Broucker.</b></p>	<p><b>1977</b></p>	
<p>Publica o livro <b>Mil razões para viver: meditações do Pe. José.</b></p>	<p><b>1978</b></p>	

## HELDER CAMARA (1909-1999)

## PAULO FREIRE (1921-1997)

<p>Participa da III Conferência do Episcopado Latino-Americano (CELAM) em Puebla, México.</p> <p>Publica o livro <i>Renouveau dans l'Esprit et service de l'homme</i>.</p>	<p>1979</p>	<p><b>28.08</b> Assinatura da Lei de Anistia: Obteve seu primeiro passaporte brasileiro.</p> <p><b>07.08</b> Desembarca na cidade de Campinas, SP com a esposa Elza e os dois filhos. Permanece um mês no Brasil e foi às cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife.</p> <p>Encerra com a equipe do IDAC a implantação de programas de alfabetização em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe na África.</p>
<p>Primeiras apresentações da "Sinfonia dos Dois Mundos" nas cidades de Genebra, Zurique, Berna e Paris.</p> <p>Publica o livro <i>Mille raisons pour vivre: meditations</i>.</p>	<p>1980</p>	<p>Publica o livro <i>Conscientização: teoria e prática da libertação</i>, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.</p> <p><b>16.06</b> Retorna definitivamente para o Brasil. Torna-se professor da PUC-SP e UNICAMP.</p>
<p>Comemora em Fortaleza, com a presença de amigos do tempo de seminário, os 50 anos de sacerdócio.</p> <p>Publica os livros <i>Nossa Senhora no meu caminho: meditações do Pe. José</i> e <i>Hoffen Wider alle hoffnung</i>.</p>	<p>1981</p>	<p>Participa da fundação do Centro de Estudos em Educação (Vereda) em São Paulo. Publica o livro <i>Ideologia e Educação: reflexões sobre a não neutralidade na educação</i>.</p>
<p>Participa da IV Conferência do Episcopado Latino-Americano (CELAM) em Santo Domingo, São Domingos.</p> <p><b>04.03</b> Recebe o primeiro título de doutor honoris causa no Brasil, concedido pela PUC-SP.</p> <p><b>13.12</b> Recebe da TV Globo o prêmio "Mahatma Gandhi."</p>	<p>1982</p>	<p>Publica o livro <i>A importância do ato de ler</i>.</p>
<p>Colabora com o coreógrafo francês Maurice Béjart para criar o ballet "Missa para o tempo futuro".</p>	<p>1983</p>	
<p><b>07.02</b> Cria a fundação <i>Obras de Frei Francisco</i> (OFF) em Recife, PE Entrega a carta de renúncia a João Paulo II.</p> <p>Participa da campanha das "Diretas Já" para presidente da república.</p> <p>Publica o livro <i>Des questions pour vivre</i>.</p>	<p>1984</p>	
<p><b>09.03</b> Apresentação da "Sinfonia dos Dois Mundos" em Recife, Pernambuco.</p> <p><b>10.07</b> Aposenta-se e torna-se Arcebispo Emérito de Olinda e Recife, PE. Publica o livro <i>L'Évangile avec Dom Helder</i>.</p>	<p>1985</p>	
<p>Funda a <i>Casa de Frei Francisco</i> em Recife, PE. Publica o livro <i>Em tuas mãos, Senhor!</i></p>	<p>1986</p>	<p>Recebe o prêmio UNESCO da Educação para Paz.</p> <p><b>24/10</b> Falece sua esposa Elza Maia Costa de Oliveira.</p>
<p><b>18.05</b> Recebe a visita do bispo anglicano Desmond Tutu, prêmio Nobel da Paz de 1984, que pede seu apoio na luta contra o racismo na África do Sul.</p> <p>Publica o livro <i>Quem não precisa de conversão?</i></p>	<p>1987</p>	<p>Passa a integrar o júri internacional da UNESCO que premia as melhores experiências de alfabetização do mundo.</p> <p><b>08.05</b> Recebe o primeiro título de doutor honoris causa no Brasil, concedido pela Universidade de Santa Maria, RS.</p>
<p>Fechamento do Instituto de Teologia de Recife (ITER).</p>	<p>1988</p>	<p><b>27.03</b> Casa-se em cerimônia religiosa, no Recife, com Ana Maria Araújo Hasche.</p> <p><b>19.08</b> Casa-se em cerimônia Civil e Ana passa a assinar Freire.</p> <p><b>23.11</b> Recebe o título de Doutor Honoris Causa concedido pela PUC-SP.</p>

## HELDER CAMARA (1909-1999)

## PAULO FREIRE (1921-1997)

Torna-se membro do Consiglio Scientifico Internazionale – Forum on the Problems of Peace and War, Itália.	1989	Assumi a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo no governo da prefeita Luiza Erundina, com a condição que ficaria apenas os dois primeiros anos. Implementa o “Projeto MOVA”.
	1990	Recebe o “Diploma de Mérito Internacional” concedido pela Internacional Reading Association, na Suécia, pela obra <b>A importância do ato de ler (1982)</b> e participa do projeto de criação do Instituto Paulo Freire (IPF).
Recebe o título de Doutor Honoris Causa da PUC-RJ. Lidera a campanha “Ano 2000 Sem Miséria”, como um apelo para acabar com a fome no mundo.	1991	Deixa a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo para se dedicar a produção literária, aulas e palestras. Volta a lecionar na PUC-SP. Demiti-se da UNICAMP. Publica o livro <b>A educação na cidade</b> .
Torna-se membro do Comitê de Honra do Comité Catholique Contre la Faim et pour le Développement, na França.	1992	<b>01-09</b> Fundação do IPF na cidade de São Paulo, SP.  Publica o livro <b>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</b> .
	1993	Publica os livros: <b>Política e educação</b> e <b>Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar</b> .
	1994	Publica o livro <b>Cartas a Cristina</b> .
Publica o livro <b>Um olhar sobre a cidade: olhar atento, de esperança, de prece</b> .	1995	Publica o livro <b>À sombra de uma mangueira</b>
Publica o livro <b>Rosas para meu Deus</b> .	1996	Publica o livro <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional</b> .
	1997	<b>02-05</b> Falece no hospital Albert Einstein, de infarto agudo do miocárdio, na cidade de São Paulo, SP.
<b>07.02</b> Inaugura o <i>Centro de Documentação Helder Camara</i> (CEDOHC).	1999	
<b>27.08</b> Falece vitimado por uma parada cardiorespiratória, na Igreja das Fronteiras, em Recife, Pernambuco.		
		* Em 19 de maio de 2011, foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) o Projeto de Lei da autoria da Deputada Luiza Erundina, PL nº 5.418/2005, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Espera-se agora, a aprovação do Senado para ser sancionado pela presidenta da República.