

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Samuel José de Carvalho

**Catolicismo e Educação no Brasil:
um estudo sobre escolas e meios de comunicação social
(1960-2010)**

Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade

**São Paulo
2024**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Samuel José de Carvalho

Catolicismo e Educação no Brasil:
um estudo sobre escolas e meios de comunicação social
(1960-2010)

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTOR em
Educação: História, Política, Sociedade,
sob a orientação do Prof. Dr. Mauro
Castilho Gonçalves.

São Paulo
2024

Aprovado em:___/___/___.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Cândido Moreira Rodrigues
Universidade Federal do Mato Grosso

Profa. Dra. Caroline Jacques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Maria José Fontelas Rosado Nunes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo
FUNDASP – Bolsa ARQ

*This study was financed in part by the Fundação São Paulo
FUNDASP – Bolsa ARQ*

O presente trabalho foi realizado com apoio do
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Código de Financiamento: 140055/2020-7

*This study was financed in part by the
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Finance Code 140055/2020-7*

Agradecimentos

Ao final desta jornada, volto meus pensamentos aos últimos anos vividos e nomeio pessoas e instituições que se destacaram como marcos deste caminho:

Primeiramente, minha gratidão ao Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves, orientador que me guiou pelos caminhos da pesquisa como um incentivador sábio e perspicaz. Agradeço também ao Prof. Cândido Moreira Rodrigues e à Profa. Maria José Rosado Nunes, que compartilharam comigo seu tempo e experiências na qualificação e na defesa, bem como à Profa. Caroline Jacques Cubas e ao Prof. Daniel Ferraz Chiozzini, pelas críticas e sugestões na banca examinadora.

Gratidão à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especificamente ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, professores e colegas que, em tempos de distanciamento físico devido à pandemia de Covid-19, mantiveram a proximidade necessária para que todos pudéssemos continuar os estudos e manter os laços. À Betinha, nossa mais que atenciosa secretária, muito obrigado!

À Congregação dos Oblatos de Cristo Sacerdote, instituto religioso ao qual pertenco, por me apoiar e tornar possível estes estudos. Aos padres Vando Valentini e Cassio Albério, que me ofereceram acolhida fraterna no período final de elaboração desta tese. Gratidão a Joana Fátima e a Alessandra Sterzi, que se dispuseram a ler este texto e a torná-lo melhor.

À minha amada mãe, Rita de Paiva, e ao meu irmão Rafael Ângelo, minha gratidão. E a Manoel Carlos Carvalho, que partiu precocemente quinze dias antes de eu defender esta tese, que seja iluminado pela eterna luz. Sua partida marca profundamente este momento!

Agradeço, enfim, a inúmeras pessoas que estiveram ao meu lado ou que passaram por mim enquanto me dedicava a estes estudos. Obrigado a todos, e que os frutos cheguem a cada um de vocês.

Ad maiorem Dei Gloriam!

Epígrafes

*Ocupar-se mais com iniciar processos do que possuir espaços;
privilegiar as ações que geram novos dinamismos na sociedade
e comprometem outras pessoas e grupos que os desenvolverão
até frutificar em acontecimentos históricos importantes.*
(Papa Francisco)

*A tarefa das igrejas deveria ser: testemunhar uma visão;
envolver-se na educação para o bem mais amplo do que o interesse próprio;
inovar e depois abrir mão; para educar-se.*
(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo explora, a partir da perspectiva histórico-documental, a relação entre catolicismo e educação no Brasil desde o Concílio Vaticano II (1962-1965) até a primeira década do século XXI. Iniciando com a hipótese de que, durante este período, o espaço social católico mudou seu foco para os meios de comunicação social e diminuiu a atenção para a educação escolar. O objetivo desta pesquisa é explorar o discurso e a prática católica desde 1960 em relação à educação e à mídia. A História Política, segundo a releitura de Remond e outros autores, é o *locus* para a tese de que o desenvolvimento e a socialização de tecnologias usadas para comunicação (rádio e televisão) e a dinâmica das relações entre Igreja e Estado, provocaram uma virada instrucional, expressão cunhada por David Hamilton para argumentar sobre a mudança da ênfase na aprendizagem para a instrução nos primórdios da escolarização moderna. O exercício léxico de Raymond Williams em Palavras-chave é aplicado na análise dos documentos e estudos que abordam vocábulos como educação, cultura e mídias no período, assim como categorias usadas por Antonio Gramsci para estudar a Igreja Católica, imprensa e intelectuais. Foi analisada a literatura eclesial sobre os temas educação e meios de comunicação (CNBB, CELAM e Santa Sé) e os censos populacionais (IBGE), educacionais (INEP) e sobre educação católica (CERIS) realizados no período. O estudo mostra estratégias de *aggiornamento* da Igreja Católica, articulando-se internamente, com grupos privados e com o Estado na intenção de iniciar novos processos e ampliar seu espaço social.

Palavras-chave: História política; Catolicismo; Estratégias de *aggiornamento*; Educação.

ABSTRACT

This study explores historical and documentary perspectives on the relationship between Catholicism and education in Brazil since the Second Vatican Council (1962-1965) until the first decade of the 21st century. Starting with the hypothesis that, during this period, Catholic social spaces shifted their focus to the media and less attention to schooling. The aim is to explore Catholic discourse and practice since 1960 in relation to education and the media. Political History, in a new configuration defended by Renè Remond, offers support to embrace the thesis that the development and socialization of technologies used for communication (radio and television) and the dynamics of relations between Church and State, provoke an instructional turn, expression coined by David Hamilton to argue about the shift in emphasis from learning to instruction in the early days of modern schooling. Raymond Williams' lexical exercise in Keywords is applied to the analysis of documents and studies that address words such as education, culture and media in the period, as well as categories used by Antonio Gramsci to study the Catholic Church, press and intellectuals. Ecclesiastical literature on the topics of education and media (CNBB, CELAM and Santa Sé) and the population (IBGE), educational (INEP) and Catholic education (CERIS) censuses carried out in the period were analyzed. The study shows strategies for upgrading the Catholic Church, coordinating internally, with private groups and with the State with the intention of initiating new processes and expanding its social space.

Keywords: Political history; Catholicism; Aggiornamento strategies; Education.

RIASSUNTO

Questo studio è un approfondimento nella prospettiva storica di documentazione della relazione tra il cattolicesimo e l'educazione nel Brasile a partire dal Concilio Vaticano II (1962-1965) fino alla prima decada del secolo XXI. Iniziando con l'ipotesi che, durante questo periodo, lo spazio sociale cattolico ha cambiato il suo nucleo centrale riferendosi ai mezzi di comunicazione sociale e ha diminuito la sua attenzione alla educazione scolastica. L'obiettivo di questa ricerca è analizzare il discorso e la pratica cattolica fin dal 1960 in rapporto all'educazione e ai mezzi di comunicazioni. La Storia Politica, secondo la lettura che ne fa Remond e altri autori, è il "locus" per la tesi che attribuisce lo sviluppo e a socializzazione delle tecnologie usate per la comunicazione (radio e televisione) e la dinamica delle relazioni tra Chiesa e Stato ha provocato un cambiamento istruzionale identificato da David Hamilton per argomentare sul tema del cambiamento della sottolineatura nel processo in cui si apprende per l'istruzione nei primi passi della scolarità moderna. L'esercizio lexico di Raymond Williams in Parole chiave è applicato nell'analisi dei documenti e si studiano che si riferiscono ai vocaboli: educazione, cultura, mezzi di comunicazione dello stesso periodo, come pure le categorie usate da Antonio Gramsci per studiare la Chiesa Cattolica, la stampa e gli intellettuali. È stata analizzata la letteratura ecclesiastica sui temi: educazioni e mezzi di comunicazioni (CNBB, CELAM, Santa Sede) e i censimenti della popolazione (IBGE), della educazione (INEP) e sobre educação católica (CERIS) realizzati nello stesso periodo. Lo studio mostra le strategie della Chiesa Cattolica, in modo internamente articolato, con i gruppi privati e con lo Stato nell'intento di iniziare nuovi processi e ampliare il suo spazio sociale.

Parole chiave: Storia politica; Cattolicesimo, strategie di aggiornamento; Educazione.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Posição da Igreja nas etapas históricas_____	32
Quadro 2: Cadeia de proposições de D. Hamilton e do presente estudo _____	38
Quadro 3: Palavras-chave: educação popular, libertadora e humanismo integral_____	39
Quadro 4: Caracterização das “viradas educativas” _____	51
Quadro 5: Emissoras de Televisão de Inspiração Católica (2008)_____	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População Brasileira (1960-2010)	106
Gráfico 2: População x analfabetismo (1960 a 2010)	111
Gráfico 3: Número de Escolas Católicas (1960 a 2010).....	127
Gráfico 4: Estabelecimentos de ensino católicos criados (1960-1996)	128
Gráfico 5: Entidades para organização das rádios de inspiração católica.....	140
Gráfico 6: Distribuição das concessões de rádio (1999)	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos da Igreja sobre Educação e Meios de Comunicação _____	58
Tabela 2: Documentos do Concílio ou Pontífices sobre Educação e Meios de Comunicação _____	59
Tabela 3: Documentos das Congregações Romanas _____	60
Tabela 4: Educação e Comunicação nos documentos do CELAM _____	61
Tabela 5: Publicações da Igreja no Brasil sobre Educação _____	61
Tabela 6: Publicações da Igreja no Brasil sobre Meios de Comunicação _____	62
Tabela 7: Referências aos Meios de Comunicação nas Conclusões do CELAM _____	82
Tabela 8: Publicações da CNBB sobre Educação _____	87
Tabela 9: Contexto sociopolítico (1960-2010) _____	94
Tabela 10: Desenvolvimento da legislação para a educação básica (1961-2006) _____	96
Tabela 11: Estrutura da LDB 9.394/96 _____	102
Tabela 12: Matrículas no ensino básico – Censo 1960 _____	113
Tabela 13: Matrículas no ensino básico – Censo 1970 _____	113
Tabela 14: Matrículas no ensino básico – Censo 1980 _____	114
Tabela 15: Matrículas no ensino básico – Censo 1991 _____	115
Tabela 16: Matrículas no ensino básico – Censo 2000 _____	115
Tabela 17: Matrículas no ensino básico – Particulares – 1960 _____	121
Tabela 18: Ensino superior no Brasil - 1960 _____	121
Tabela 19: Instituições católicas de ensino básico - 1960 _____	122
Tabela 20: Circunscrições eclesiais com maior número de escolas - 1960 _____	123
Tabela 21: Circunscrições eclesiais com menor número de escolas - 1960 _____	124
Tabela 22: Número de escolas católicas no Brasil (1960-2010) _____	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC	Associação de Educação Católica
AM	Amplitude Modulada
ANAMEC	Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica
ASJ	Associação do Senhor Jesus
CELAM	Conselho Episcopal Latinoamericano
CERIS	Centro de Estudos Religiosos e Investigações Sociais
CF	Campanha da Fraternidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CRB	Conferência dos Religiosos do Brasil
DECOS	Departamento de Comunicação Social
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
ECA-USP	Escola de Comunicação de Artes da Universidade de São Paulo
ER	Equipe de Reflexão
FM	Frequência Modulada
HD	<i>High Definition</i> (Alta Definição)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INBRAC	Instituto Brasileiro de Comunicação Cristã
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCS	Meios de Comunicação Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCIC	Organização Católica Internacional de Cinema
PAL-M	<i>Phase Alternating Line</i> (Linha de Fase Alternante) padrão “M”
PSDB	Partido do Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCC	Renovação Carismática Católica
RCR	Rede Católica de Rádio
RENEC	Rede Nacional de Emissoras Católicas
SIGNIS	Associação de Comunicação Católica
SNOP	Secretaria Nacional de Opinião Pública
SSV	Sistema Salesiano de Vídeo
UCIP	Organização Católica Internacional de Imprensa

UERJ	Universidade do Estado de Rio de Janeiro
UHF	<i>Ultra High Frequency</i> (Frequência Ultra Alta)
UNDA/BR	União de Rádiodifusão Católica do Brasil
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
VHF	<i>Very High Frequency</i> (Frequência Muito Alta)

SUMÁRIO

Introdução	17
 Capítulo 1 – Espaço Social Católico e mudança cultural: questões conceituais	31
1.1 Espaço social católico em Luiz Gonzaga de Souza Lima.....	31
1.2 David Hamilton e a “virada instrucional”	36
1.3 Cultura em Raymond Williams	52
 Capítulo 2 – Documentos eclesiais e a “virada instrucional” católica.....	58
2.1 Educação a partir de Roma	62
2.1.1 A Declaração sobre a educação do Concílio Vaticano II	63
2.1.2 A Congregação para a Educação Católica	65
2.1.3 O Decreto sobre os Meios de Comunicação Social do Vaticano II (Inter mirifica).....	69
2.1.4 O Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais.....	71
2.2 A Educação nos documentos do Episcopado da América Latina	74
2.2.2 Os meios de comunicação nos documentos do Episcopado da América Latina	82
2.3 A Igreja no Brasil	86
 Capítulo 3 – Alterações na Educação brasileira e suas implicações no espaço social católico	93
3.1 Alterações qualitativas na educação básica brasileira: a legislação educacional (1960-2010)	95
3.2 Alterações quantitativas na educação básica brasileira: população, analfabetismo e escolarização (1960-2010)	106
3.2.1 Enfrentamento do Analfabetismo.....	107
3.2.3 A expansão do Ensino básico	111
3.3 As Escolas Católicas entre 1960 e 2010.....	117
3.3.1 A Educação no Plano de Emergência da CNBB (1962)	117

3.3.2 Momentos adversos para a escola católica	122
3.3.3 Crescimento e distribuição das Escolas Católica no Brasil (1960-2010)	126

Capítulo 4 – Desafios para o catolicismo no uso dos Meios de Comunicação Social (1960-2010)..... 134

4.1 Educação e apostolado nas rádios de inspiração católica no Brasil.....	136
4.2 A televisão como meio para evangelização e educação	143
4.3 Televisão para educação.....	144
4.4 A Igreja Católica e a TV.....	147

Considerações finais..... 163

Referências bibliográficas 168

INTRODUÇÃO

O historiador é sempre de um tempo, aquele em que o acaso o fez nascer, assim afirma Remond ao referir-se à história presente. Tomando esta afirmativa como convite para investigar tempos próximos, procura-se neste trabalho examinar as relações entre o catolicismo e a educação no Brasil no período de cinco décadas (1960 a 2010), com especial atenção às mudanças na educação escolar e no uso dos meios de comunicação social.

A escolha deste tema teve por pressupostos, primeiro, as leituras e pesquisas sobre a educação paulista e seus vínculos e rompimentos com o catolicismo no início dos anos 1960 (CARVALHO, 2018); segundo, a intenção de estabelecer diálogos que ajudassem a compreender a relação entre a educação brasileira (propósito do grupo de pesquisa¹) e o catolicismo (propósito do autor e da universidade); e, por fim, alguns movimentos da Igreja Católica que tiveram lugar entre 2016 e 2023 (estudos da CNBB sobre Pastoral da Educação e mídias; Pacto Educativo Global, Campanha da Fraternidade 2022).

A relação entre a sociedade e as instituições, tais como o Estado e a Igreja, tem sido objeto de uma História Política que, no entender de Remond e de outros autores (2003), se encontra em descompasso, pois,

cada vez menos pesquisadores acham que infraestruturas governam superestruturas, e a maioria prefere discernir uma diversidade de setores - o cultural, o econômico, o social, o político - que se influenciam mútua e desigualmente segundo as conjunturas, guardando ao mesmo tempo, cada um, sua vida autônoma e seus dinamismos próprios. E também sua especificidade: a política é um lugar de gestão do social e do econômico, mas a recíproca não é verdadeira (REMOND, 2003, p. 10).

A História Política serve para justificar o argumento defendido nesta tese de que o desenvolvimento e a socialização de tecnologias diversas usadas para comunicação provocaram, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma virada instrucional. Este mesmo termo foi usado por David Hamilton (2000) para referir-se à

¹ Vinculado ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de concentração História da Educação, este estudo inclui-se entre as pesquisas do grupo História das Instituições e dos Intelectuais da Educação brasileira.

mudança ocorrida nos séculos XV e XVI com o Renascimento e a Reforma, e que marcou o início da escolarização moderna. Ele aponta que:

uma tese sobre escolarização baseia-se em três argumentos: os escritos sobre educação sofreram uma importante mudança durante o Renascimento e a Reforma; a ênfase passou da atenção sobre a aprendizagem para a preocupação com a instrução; essa mudança assinala os primórdios da escolarização moderna (HAMILTON, *s/d*, p. 2).

O que se observa é que a escolarização e educação europeias sofreram importantes mudanças naquele período, com repercussões ainda hoje. O objetivo desta tese é averiguar as transformações ocorridas entre 1960 e 2010 na Igreja Católica e no Brasil, observando se as dinâmicas da escolarização e da emergência dos meios de comunicação social são radicais o suficiente para iniciar uma nova virada instrucional.

O Catolicismo é entendido como um espaço social complexo e não totalmente definido, influenciado pela Igreja Católica Apostólica Romana a partir de suas estruturas, doutrinas e hierarquia, mas que não se reduz a essa instituição. Para Souza Lima,

O espaço na sociedade brasileira, ocupado pelo catolicismo, é muito amplo e apresenta vários níveis, cada um dos quais se relaciona diferentemente com os conflitos sociais. Ulteriormente será necessário encontrar um conjunto conceitual capaz de permitir a análise deste *espaço social católico*, que parece abranger três níveis de institucionalização:

1. mundo clerical
 - 1.1 cardeais, arcebispos e bispos
 - 1.2 clero secular e religioso; religiosos (ramos masculino e feminino)
2. obras eclesiais (escolas, hospitais, editoras, rádios, jornais etc.)
 - 2.1 Obras sob controle direto
 - 2.2 Obras sob controle indireto ou misto
3. mundo leigo (os católicos)
 - 3.1 católicos organizados enquanto tais
 - 3.1.a dependentes da hierarquia
 - organizados na elite
 - organizados nas classes populares
 - 3.1.b autônomos
 - 3.2 católicos não-organizados (SOUZA LIMA, 1979, p. 11).

Esse complexo espaço social e suas relações com outras instâncias da sociedade é objeto de considerável literatura que, em parte, está aqui contemplada. A historiografia registra abundantes estudos sobre as relações entre o catolicismo e a educação no Brasil, mas são incipientes as pesquisas que têm por objeto temporal a

segunda metade do século XX. Captar e analisar, nos limites do tempo presente, as continuidades e descontinuidades do tecido social é exercício histórico.

Ao estudar as mediações entre política e religião, Coutrot afirma:

A política não para de impor, de questionar, de provocar as Igrejas e os cristãos, a título individual ou coletivo, obrigando-os a admitir atos que os comprometem perante si mesmos e perante a sociedade. (...) A religião continua a manter relações com a política, amplia mesmo seu campo de intervenção e diversifica suas formas de ação, de tal forma que o assunto é de grande atualidade (COUTROT, 2016, p.335).

Por entender que evangelização e educação se complementam, a Igreja Católica sempre foi partícipe de projetos voltados ao ensino, quando não, ela mesma, incentivadora e criadora de escolas de alfabetização, centros educacionais e universidades, sempre procurando se adaptar aos novos meios. No Brasil, a educação e as mídias estão entre as prioridades da Igreja Católica para os próximos anos, o que se verifica ao observar os *estudos da CNBB*² publicados em 2019: Estudo 110: Pastoral da Educação: um estudo para as Diretrizes Nacionais; Estudo 111: Orientações pastorais para as Mídias Católicas: imprensa, rádio, TV e novas mídias; Estudo 112: Setor Universidades da Igreja no Brasil: identidade e missão. Além de tais documentos, a Campanha da Fraternidade³ de 2022 teve por tema: Fraternidade e Educação, e, em 2023, foi publicado: Estudo 116: Ensino Religioso no Brasil: novos desafios, novas perspectivas.

Em âmbito global, o Papa Francisco convocou a sociedade para o Pacto Global pela Educação⁴, projeto que visa construir uma rede internacional formada por leigos, instituições educativas, empresas de tecnologia e outras, vinculadas ou não à Igreja Católica. Para responder à convocação de Francisco, a Conferência Nacional dos Bispos

² Os estudos são textos produzidos por Grupos de Trabalho *ad hoc* para informar os bispos sobre assuntos específicos que serão debatidos e, possivelmente, votados em assembleia. Uma das finalidades da Conferência é estudar assuntos do interesse comum da Igreja no país para promover uma ação conjunta. A CNBB já publicou 116 estudos, sendo o último sobre ensino religioso.

³ Campanha da Fraternidade é uma ação nacional, promovida pela Igreja Católica desde 1964, que tem por objetivo refletir sobre problemas, muitas vezes pontuais, que desafiam a sociedade.

⁴ O Pacto Educativo Global é evento da *Scholas Occurrentes* (Escolas irmãs), rede internacional que incentiva programas educativos baseados na arte, nos esportes e na tecnologia, promovendo a integração de alunos de escolas públicas e privadas, de diferentes religiões, a fim de educar os jovens no compromisso pelo bem comum, na cultura do encontro e da inclusão Disponível em: www.scholasoccurrentes.org.

do Brasil (CNBB); a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); e a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) publicaram, em janeiro de 2020, a obra *A Igreja no Brasil, com o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global* (CNBB, 2020).

Os anos 1960 foram propulsores do *aggiornamento*, isto é, da renovação da Igreja e sua adaptação ao mundo moderno, cujos efeitos se prolongaram nas décadas seguintes. Naquele período foram realizados o Concílio Vaticano II (1962-1965) e a Conferência dos bispos da América Latina em Medellín (1968).

Muitos autores concordam em dizer que o Concílio Vaticano II foi o grande evento que fez com que a Igreja se reconciliasse com o mundo moderno e passasse a ter nele parte ativa. Nesse momento, em que a Igreja revê todas as suas posições doutrinárias sobre seu lugar no mundo, ela incorpora para si, e as faz suas, as grandes promessas da modernidade. Abandonando a interpretação transcendente do mundo, os teólogos começam a incorporar os instrumentos e conquistas das ciências, em particular as ciências sociais, ao seu pensamento. Além disso, também se reconcilia com a técnica e passa a defender avanços tecnológicos como caminho para o progresso mundial. Mais do que isso, o Concílio Vaticano II põe o homem – o homem concreto, histórico – no centro da sua reflexão (MONTERO, 1995 p. 232).

A partir do Concílio, a Igreja Católica experimentou na América Latina modificações significativas na sua relação com a sociedade, provocadas tanto por um movimento interno de renovação e adaptação ao Vaticano II, quanto por circunstâncias políticas, sociais e econômicas favoráveis. A educação escolar e os meios de comunicação foram usados para mobilizar pessoas e grupos e promover esse *aggiornamento*.

No segundo momento, anos 1970, alguns aspectos influenciam a relação entre catolicismo e educação no Brasil, sendo os mais relevantes: o período mais repressivo do regime militar, a troca, por parte de algumas congregações, do trabalho de escolas voltadas para a classe média por novas experiências em educação popular e, por fim, o empenho por algumas bandeiras como a educação como direito de todos, financiada pelo Estado. Permanece a preocupação, por parte da AEC, primeiro, com a manutenção de escolas católicas e, segundo, em despertar o pensamento crítico ao sistema.

Os anos 1980 foram marcados pela redemocratização. Em paralelo a movimentos de transformação política do país, como “Diretas já”, a Constituinte e a

nova Constituição (1988), a Igreja articula-se e faz-se presente em espaços estratégicos. Já nos anos 90, concentram-se os esforços para garantir a eficácia do que fora proposto e aprovado na Constituição, por exemplo, a construção da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A Igreja Católica tornou-se interlocutora importante nesse processo, podendo-se atribuir essa situação ao espaço social católico que foi nas décadas anteriores um dos *locus* de encontro e formação da social democracia e do trabalhismo, pensamentos que se condensaram em partidos políticos como PSDB e PT e se destacaram no período da redemocratização.

Assim, vale destacar que, a partir dos anos 1960, a Igreja Católica promoveu importantes e decisivas articulações políticas no âmbito da educação, como maior empenho pela educação popular, participação nas comissões da Constituinte de 1987, a preparação de subsídios para parlamentares em vista da confecção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e a construção e consolidação do Acordo Brasil – Santa Sé em 2008.

No último período, qual seja, a primeira década do século XXI, observa-se certo silêncio da Igreja no que diz respeito à Educação, a despeito de um movimento mais intenso por parte da sociedade civil. Mas é possível observar que as bandeiras que muitos educadores católicos e a própria instituição defendiam, como educação para todos, com preferência para os mais pobres, amplo financiamento garantido pelo poder público etc., passam a ser estabelecidas por legislações civis, e um ambiente econômico e social favorece sua implementação. Em paralelo, nota-se também uma ampliação de investimentos em meios de comunicação, especialmente televisão.

O ano de 2010 é, portanto, o recorte temporal final nesta pesquisa, pois é quando se firma o acordo Brasil Santa Sé, assinado no pontificado de Bento XVI, um interregno entre o longo mandato de João Paulo II (de 1978 a 2005) e o papado atual, que sela juridicamente alguns direitos conferidos à instituição e ao espaço social católico no Brasil.

No entanto, a educação escolar católica viu sua presença ser reduzida, tendo, de um lado, a expansão do ensino público e, de outro, a diversificação de instituições de ensino privadas, sejam comerciais ou confessionais não católicas. Enquanto isso, novas

tecnologias para comunicação surgiam e se popularizavam, especialmente o rádio e a televisão, assimilando práticas até então reservadas às escolas, alimentadas pela expectativa de se tornarem instrumentos de renovação e formação de cultura.

É desse cenário que nasce a dúvida sobre quais foram as principais mudanças nas relações entre o catolicismo e a educação no Brasil entre 1960 e 2010, a partir da observação do pensamento sobre instituições escolares e do surgimento das novas tecnologias em comunicação.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar as mudanças ocorridas no período no âmbito da educação no Brasil, analisar a relação e o papel da Igreja Católica nesse processo de transformação e o impacto dos meios de comunicação. Faz parte da reflexão, ainda, avaliar se está em curso uma nova virada instrucional, como afirmou Hamilton, ou um *aggiornamento* (renovação) sem mudanças radicais.

Para analisar as mudanças ocorridas nas relações entre catolicismo e educação no Brasil entre 1960 e 2010, o presente estudo consiste numa pesquisa de natureza e abordagem bibliográfico-documental, priorizando o tratamento qualitativo dos dados. A fonte referencial são os textos oficiais da Igreja Católica sobre educação e comunicação no período, seja aqueles que servem como referência universal publicados pelos Papas, pelo Concílio Vaticano II e pelos organismos administrativos da Cúria Romana (Congregação para a Educação Católica e Dicastério para a Comunicação), os resultados das assembleias de bispos da América Latina (Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992 e Aparecida, 2007), e os produzidos pela Igreja no Brasil. Os discursos e linhas de ação identificados nas fontes foram cotejados com dados estatísticos sobre a população, educação e comunicação no Brasil, produzidos por organismos de Estado como IBGE e INEP e analisados a partir dos referenciais da história política (Remond), da cultura (Willians) e da virada instrucional (Hamilton).

De antemão, observa-se que as mudanças na linguagem e nos objetivos de documentos oficiais da Igreja Católica sobre educação acabaram por gerar mobilizações de grupos que compõem esse espaço social no sentido de fomentar alterações nos quadros de profissionais voltados à educação, encerramento de instituições (tradicionais

de ensino) e incentivo a ações visando à adoção de novas tecnologias em apoio à formação e educação.

Neste trabalho, duas hipóteses foram consideradas: a primeira, a de que Igreja Católica, enquanto instituição, induziu a uma virada instrucional o espaço social a ela ligado, ou seja, induziu seus membros a apostarem na formação de cristãos e cidadãos através das tecnologias da comunicação; a segunda, a drástica redução da representatividade de escolas de cunho confessional católico frente ao crescimento do setor da educação público e privado. A partir disso, houve uma releitura do lugar a ser ocupado pela Igreja na formação das novas gerações, tendo como norte os relatos encontrados na obra comemorativa dos 50 anos da fundação da AEC. No prefácio da obra (organizada por Irmã Severina Alves de Lima), Dom Luciano Mendes de Almeida, então presidente da CNBB, afirma:

Meio século se condensa assim, em torno de cinco compromissos que se entrelaçam entre si, uma vez que a eles correspondem tarefas e desafios permanentes em um país dilacerado por contradições, como é o caso do Brasil. Primeiro, foi preciso definir o papel e o perfil jurídico da nova associação; depois, tratava-se de dar corpo ao seu efetivo compromisso educativo-pastoral; o seguinte e difícil passo foi o de equacionar criticamente o seu posicionamento sócio-político; a questão da abertura à educação popular surgiu, em seguida, como prioridade inadiável e seríssima; finalmente, já na presente conjuntura, a necessidade de dar prioridade ao planejamento participativo e a pesquisa educativa (LIMA, 1995, p. 8-9).

Fundada em 1945, a AEC reunia pessoas e instituições em defesa da escola católica. Cabe destacar que a Igreja adquirira grande influência na educação no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e se via desafiada pelas novas formas de organização política adotadas ao fim do seu governo.

Quando, em 1930, o presidente Washington Luís, convencido pelo Cardeal Leme, renuncia ao cargo, a Igreja Católica amplia consideravelmente sua influência, e um dos resultados quase imediatos de sua nova posição é a volta do ensino religioso à escola pública (30 de abril de 1931). A ação educativa da Igreja nesse período tinha por referência as recomendações do Papa Pio XI, publicada na carta encíclica *Divini Illius Magister* (1929), e uma nova intelectualidade católica e leiga surgia no Brasil, liderada por Jackson de Figueiredo e, na sequência, por Alceu Amoroso Lima. Nesse período, surgiu

a Escola Nova, encabeçada por uma geração de educadores, de caráter liberal, com destaque para Anísio Teixeira, que se empenhavam na luta por um ensino público laico em oposição à escola particular e confessional. Foi uma época de grandes conflitos entre católicos e liberais, e de luta em favor da escola leiga, como já acontecera em outros países. (ALVES, 2006, p. 22). Nascida nesse contexto, a AEC se propunha a organizar e melhorar a escola católica, com a finalidade de preparar uma elite cristã capaz de influir na sociedade.

No início dos anos 1960, três elementos provocaram o ponto de partida da virada instrucional: a lei de diretrizes e bases da educação, publicada em 1961, a educação popular e o início do Concílio Vaticano II (1962). As décadas seguintes foram marcadas por algumas iniciativas interessantes. Em 1960, por exemplo, o destaque foi a acolhida e assimilação do Concílio e adaptação ao regime; na década seguinte, a ênfase na opção preferencial pelos pobres e resistências ao regime; nos anos 1980, as diversas articulações com a sociedade civil pela redemocratização, incluindo a consolidação da nova Constituição; já nos anos 1990, o esforço da Igreja para a construção de nova legislação educacional e a retomada da atenção aos meios de comunicação social, principalmente a TV; por fim, no início do novo milênio, destacam-se a crise e a reorganização das escolas católicas, o silêncio sobre o tema educação na Igreja e a evangelização por parte das TVs católicas.

Quanto à segunda hipótese, a saber, a de que tenha ocorrido uma redução na rede escolar confessional católica, Alves (2006) afirma que, a partir dos anos 1960, com as transformações introduzidas pelo Concílio Vaticano II e aprofundadas pelas Conferências dos bispos latino-americanos em Medellín e em Puebla, a Vida Religiosa educadora e a pastoral orgânica da Igreja tomaram uma clara e decisiva opção preferencial pelos pobres (AZZI, 1992, p. 47)⁵, e isso transformou radical e aceleradamente a realidade da Escola Católica no Brasil, deixando-a sem referências. Ao mesmo tempo, contrariamente, cresce o ensino público (MOURA, 2000)⁶, e o setor

⁵ Diversas congregações religiosas, sobretudo femininas, fecharam alguns de seus colégios de classe média a fim de liberar seus membros para um trabalho de inserção nas camadas populares.

⁶ Em 1998, dados sobre o ensino fundamental mostram que a proporção foi de 91% na rede pública e 9% na rede particular, na qual são contadas as escolas católicas. Em 1953 a proporção era de 83%

privado começa a ser dominado por um empresariado competente e organizado na gestão educacional.

A falta de uma política clara por parte da Igreja para a sua presença no mundo da educação, a diminuição dos membros dos institutos religiosos que mantinham a maior parte das instituições educativas, o aumento do número de escolas públicas e privadas não confessionais, tudo isso aliado a uma legislação sujeita a constantes alterações provocou diminuição da representatividade das escolas católicas no período.

A Escola Católica perdeu, a partir dos anos 1960, a sua hegemonia educacional em decorrência do fim da sua função de suplência para com o vácuo estatal na educação do país e na emergência do fenômeno da escola particular de natureza comercial (ALVES, 2006, p. 46).

Segundo Alves, a redução do número de estabelecimentos e a queda do número médio de alunos da escola católica são superiores às mesmas taxas médias do setor de educação privada como um todo e não houve nenhuma medida efetiva do episcopado brasileiro diante das incontáveis escolas católicas que ano após ano fechavam suas portas (ALVES, 2006, p. 41). Segundo dados do Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), o número total de escolas católicas em 2004 era de 1.340 unidades, e, em comparação com anos anteriores, eram fechadas em média oito escolas por ano. (CERIS, 2006).

Este trabalho baseia-se em alguns textos oriundos do Concílio Vaticano II: A Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação, e o Decreto *Inter Mirifica*, sobre os meios de comunicação social. Em Roma, o organismo responsável pelos assuntos sobre Educação na Igreja é a Congregação para a Educação Católica que, no período, publicou pelo menos uma dezena de textos orientativos. A Igreja na América Latina tem por literatura oficial as Conclusões das Conferências Episcopais dos Bispos da América Latina e do Caribe (CELAM), sendo quatro dessas conferências realizadas no período investigado (Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992; e Aparecida, 2007); e, em todas elas há títulos que tratam da educação e dos meios de comunicação social. No

para 17%, tendo em conta que, naquele período, a quase totalidade do ensino particular era confessional.

Brasil, encontra-se uma série de publicações sobre o tema, incluindo estudos, documentos e os textos-base de Campanhas da Fraternidade.

Para Leonardi (2016), empreender um estudo das relações entre educação e catolicismo exige compreender este último como um sistema de ação (LAGROYE, 2006) e discernir o que fazem os católicos no campo da educação, o que dizem sobre aquilo que fazem e como o dizem.

Embora se constate a queda no número de pessoas autodeclaradas católicas, dois fatos contemporâneos indicam que a presença da Igreja Católica na sociedade e na cultura brasileiras está longe de se extinguir: a Concordata com o Vaticano assinada há pouco mais de cinco anos e a persistente presença da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas desde a década de 1930, reafirmada pela Concordata. O projeto da Igreja de evangelização no último século mostra a sua capacidade de reinvenção para realizar sua missão dentro dos processos culturais, científicos e tecnológicos que marcam a modernidade (LEONARDI, 2016, p. 5).

Setton e Valente (2016) analisaram a produção em periódicos científicos, entre os anos 2003 e 2013, de textos que estabelecem interface entre religião e educação nas áreas da antropologia, educação, história e sociologia. Afirmam que grupos confessionais participam fortemente dos debates, demandando políticas públicas, particularmente em temas sensíveis como multiculturalismo, saúde pública (aborto e manuseio de células-tronco), ensino religioso nas escolas etc. Todo esse esforço tem feito da esfera religiosa uma relevante agência produtora de valores educativos, indispensáveis à maneira de ser, agir e pensar de nossa sociedade.

Sobre o tema comunicação, também objeto deste estudo, destaca-se a obra *...e o Verbo se faz imagem: Igreja Católica e os meios de comunicação no Brasil* (1962-1989), resultado de pesquisa patrocinada pela PUC-SP, empreendida por Paula Montero e Ralph Della Cava, na qual reiteram a importância da comunicação de massa na pastoral da Igreja

Tal fenômeno [importância crescente dos meios de comunicação de massa no trabalho pastoral da Igreja] assume significado ainda maior quando se considera o progressivo deslocamento da educação para uma arena secundária nas disputas ideológicas dentro da Igreja e na sua relação com a sociedade. O sistema escolar da Igreja sempre fora, ao lado da teologia, um dos mais importantes campos de produção de ideias e de formação de católicos. Hoje, por razões que outros autores já vêm procurando desvendar, esse campo conhece uma crise sem precedentes em sua história (CAVA, 1991, p. 16).

A “virada” ou *aggiornamento* consiste nessa mudança de forma para produzir ideias e formar católicos: dos bancos e livros escolares para as estações de rádio e telas de televisão, numa “mídiatização” que não exclui a forma escolar, mas lhe retira a prioridade da formação da cultura.

Ricardo Mariano, em *Laicidade à brasileira* (2011), traça um panorama sobre a TV católica no Brasil e o impulso que João Paulo II, em sua vinda ao País em 1980, provocou no setor, que na época fazia apenas retransmissões de programas televisivos em emissoras comuns. A partir do final dos anos 80, tem início uma série de inaugurações de redes que produziam e transmitiam os próprios conteúdos: Canção Nova (1989), Rede Vida (1995), TV Horizonte (1999), Século XXI (2000), TV Nazaré (2002), Educar (2003), Imaculada (2004) e Aparecida (2005). (MARIANO, 2011, p. 249)

Como afirma Leonardi, “a hierarquia da Igreja a concebe como uma instituição universal e organiza suas estratégias em termos mundiais e seculares” (2016, p. 12), por isso, o uso dos meios para influir nas bases de uma nova cultura, agora midiática e de alcance mundial, regional e nacional, é contado entre as estratégias pelas quais a instituição se reinventa para alcançar êxito no que crê ser sua missão.

Os documentos eclesiais, as abordagens sobre o espaço social católico no Brasil e os dados sobre as mudanças no período são analisados a partir dos referenciais da história política e de um conjunto de conceitos, sendo os principais deles a cultura, a virada instrucional e o próprio termo ‘espaço social católico’.

A relação entre a educação brasileira e a Igreja católica segue a História Política tal como Renè Remond a entende:

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da história política. Com isso desabou a principal objeção a esse tipo de história: como sustentar ainda que o político não se refere às verdadeiras realidades, quando ele tem por objeto geri-las? A prova disso está na atração cada vez maior que a política e as relações com o poder exercem sobre agrupamentos cuja finalidade primeira não era, contudo, política: associações de todos os tipos, organizações socioprofissionais, sindicatos e igrejas, que não podem ignorar a política (REMOND, 2003, p. 24).

Na França, autores como Georges Weil e Marcel Prelot, que privilegiaram a ciência e a História Política, estudaram instituições, entre as quais o catolicismo liberal, o movimento social, o movimento leigo, a democracia cristã e o ensino. No Brasil, a educação e a comunicação social estão entre os interesses do Estado, das igrejas e de outras instituições da sociedade civil que ora se apoiam, ora se confrontam.

Três capítulos da obra *Por uma História Política* apresentam abordagens particularmente relevantes para a análise da questão em foco. O primeiro capítulo, intitulado "Uma História Presente", é de autoria de Remond, que defende a revitalização da História Política. Neste capítulo, ele articula uma justificativa para esta renovação, argumentando que se faz necessária em resposta aos desafios impostos à disciplina da História pelo advento e ascensão das ciências sociais no século XX.

A história política aprendeu que, se o político tem características próprias que tornam inoperante toda análise reducionista, ele também tem relações com os outros domínios: liga-se por mil vínculos, por toda espécie de laços, a todos os outros aspectos da vida coletiva (...) não há hoje muitas realidades da nossa sociedade que a história política não tenha começado a explorar, desde as classes sociais até as crenças religiosas, passando pelos grandes meios de comunicação ou as relações internacionais (REMOND, 2003, p. 35-36).

O capítulo "A mídia" é assinado por Jean-Nöel Jeanneney. Assumindo a tese de que "o setor dos meios de comunicação não é o mais ardorosamente trabalhado" pela história política, ele defende o uso de duas abordagens para investigar cientificamente a verdade da influência dos poderes públicos e dos diversos grupos de pressão sobre a mídia:

A primeira consiste em estudar, no tocante à imprensa escrita, o dinheiro mais ou menos oculto que a irriga. (...) E o projeto vale também para as rádios ... e no que diz respeito à mídia audiovisual (...) A segunda abordagem corresponde a uma visão mais *fisiológica* das coisas: consiste em ver, em casos precisos, como funcionam as influências – nascimento, vida e morte dos programas, nomeação e afastamento dos diretores (...) em suma, é a *decisão* na imprensa escrita e no rádio-televisão. A imbricação dos fios e a incerteza das pistas explicam (mas não são um consolo) que os historiadores do político até o momento não se tenham preocupado muito com isso (JEANNENEY, 2003, p. 219-220).

Por fim, Aline Coutrot traz à discussão o tema “Religião e Política”, muitas vezes desprezado pela história do político. No entanto,

hoje as forças religiosas são levadas em consideração como fator de explicação política em numerosos domínios. Elas fazem parte do tecido político, relativizando a intransigência das explicações baseadas nos fatores socioeconômicos (COUTROT, 2003, p. 331).

Ao observar os estudos sobre as eleições na França, Coutrot afirma que a sociologia política enriquece a história quando integra as variáveis religiosas, particularmente no que diz respeito aos fenômenos eleitorais. O mesmo pode-se dizer em relação à educação: se levado em conta o aspecto religioso na configuração política da educação, haverá enriquecimento considerável nos resultados.

A escola pública e escola privada na França, segundo análise da autora, é “uma questão que continua a dividir os franceses”, um embate que teve início em 1880. Desde então, esse embate permanece, mas o que chama atenção é que o problema não é de ordem financeira; não se trata de alocação de recursos públicos para a escola privada, porque se as crianças que ali estudam fossem escolarizadas pela escola pública custariam muito mais ao Estado. “A disputa é filosófica e política, pondo em questão a concepção da verdade, do pluralismo da sociedade, dos deveres respectivos do Estados e dos pais” (COUTROT, 2006, p. 334-335).

Para analisar cultura, este estudo utilizou-se da obra “Palavras-chave: vocabulário de cultura e sociedade, de Raymond Williams, como parâmetro para investigar os condicionamentos e processos no período, considerando Educação e Comunicação como meios pelos quais se constrói, conserva ou reconfigura a cultura. Afirma, por exemplo, que ideia de “comunicação de massa” depende muito mais da intenção do emitente do que da técnica empregada e que não é a mera existência dos meios de produção comunicativa que ameaça à democracia, mas a intencionalidade do uso desses meios, cujos produtos podem ser intencionalmente feitos para penetrar mentes de menor educação e ali produzir impacto (OLIVEIRA, 2016, p. 72).

Os estudos de Antônio Gramsci sobre Imprensa e Igreja Católica, as categorias criadas, bem como os métodos de análise utilizados por ele para compreender as

instituições e os grupos nelas em ação servirão às intenções desta pesquisa. Em seu *Cadernos do Cárcere nº 20* (1934-1935), por exemplo, dedica-se ao estudo da Ação Católica. Para ele, a Ação Católica, organização iniciada por Pio XI, é uma estratégia de resistência ao liberalismo, que crescia como uma nova concepção de mundo, substituindo a visão cosmopolita da Igreja Católica. Não tendo mais a hegemonia, a Igreja precisa ter um partido próprio para se defender e recuar o mínimo possível (VOZA & LIGUORI, 2017, p. 31).

Como o objetivo principal deste estudo é analisar mudanças, recorre-se a David Hamilton, que apresenta questões sobre como situar e explicar uma mudança se ela for qualitativa, não quantitativa. Segundo ele, é necessário situar uma mudança qualitativa não apenas no tempo e no espaço (isto é, na história), mas também no interior de um conjunto de ideias (isto é, na teoria).

Meu argumento sobre a virada instrucional, portanto, não depende somente de dados, mas também da estrutura que eu uso para remeter os dados. Unidos, dados e estrutura conjuntamente validam (ou constituem) o argumento (HAMILTON, *s/d*, p. 5).

Assim, na análise das informações coletadas no decorrer das leituras e investigações, servem de referência nesta pesquisa estudos de autores de diferentes linhas de pensamento em áreas de História Política, da *new left* inglesa e do marxismo cultural italiano, tendo sempre com argumento principal um historiador da educação.

O estudo aqui desenvolvido está organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta e faz exercício de aplicação de três conceitos úteis para analisar as mudanças: espaço social católico, virada instrucional e cultura, tomados de Souza Lima (1979), David Hamilton (*s/d*) e Raymond Williams, respectivamente. O segundo capítulo estuda os documentos da Igreja Católica sobre educação e meios de comunicação social publicados em Roma, na América Latina e no Brasil entre 1960 e 2010. O terceiro capítulo, as alterações na população, na educação brasileira e na educação católica; e o quarto aborda o uso do rádio e da televisão no espaço social católico e na educação.

CAPÍTULO 1 - ESPAÇO SOCIAL CATÓLICO E MUDANÇA CULTURAL: QUESTÕES CONCEITUAIS

As mudanças no espaço social católico e suas relações com a educação no Brasil são analisadas a partir do conjunto de referenciais teóricos a seguir. Este capítulo apresenta expressões que serão utilizadas como instrumental teórico para a análise das fontes, partindo do ponto de vista de seus autores, a saber, a) espaço social católico: esta pesquisa opta por usar como referência o ensaio *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil*, de Luiz Gonzaga de Souza Lima; b) virada instrucional, encontrada no *paper* de David Hamilton, historiador britânico, em rascunho utilizado nas aulas do Programa de Estudos pós -graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP (EHPS); e c) cultura, a partir do verbete de Palavras-chave de Raymond Williams.

1.1 Espaço social católico em Luiz Gonzaga de Souza Lima

Espaço social católico é um conjunto conceitual assim denominado por Luiz Gonzaga de Souza Lima no ensaio *“Evolução Política dos Católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação”*, no qual procura analisar o contexto político e os modos como os católicos se colocam nele.

O momento histórico no qual o autor se encontrava vai do final da década de 1960 a meados da década de 1970, período de mudanças internas e externas na estrutura da Igreja Católica e na cultura. A Guerra Fria, o desenvolvimento dos meios de comunicação social, a atualização eclesial impulsionada pelo Vaticano II e pelas conferências latino-americanas e, somada a isso, a ditadura-civil militar que governava o Brasil, diante da qual o corpo eclesial se dividia em apoio e em oposição. Luiz Gonzaga de Souza Lima escreve este ensaio na Itália, para onde foi depois da decretação do Ato Institucional n. 5 (1968). Em Milão, doutorou-se em Ciências Políticas e trabalhou como docente. Retornou ao Brasil em 1979 e continuou as atividades acadêmicas como professor de Teoria Política e Política Internacional na PUC-Rio e na UERJ, onde se aposentou.

O ensaio é dividido em seis partes, seguido de extensos anexos, entre cartas, documentos e manifestos gerados nesse período. Na primeira parte do ensaio, onde se encontram as “considerações preliminares”, o termo espaço social católico é apresentado, e o autor busca instrumentos para analisar a participação dos católicos e da Igreja na conquista de liberdades democráticas e transformações sociais. Ele destaca a dificuldade em determinar os contornos sociais da instituição católica, ou seja, a posição da Igreja dentro da estrutura da sociedade, já que as modificações provocaram um deslocamento do lugar tradicional dessa instituição no País.

Considera, ainda, a necessidade de dois campos simultâneos, o primeiro, o desenvolvimento do processo histórico-político da sociedade brasileira, e o outro, a história da Igreja no Brasil. Sob essa perspectiva, observam-se duas questões teóricas: a relação entre a instituição eclesiástica e uma estrutura social dividida em classes (e o conflito entre elas); e a separação conceitual entre Igreja e católicos:

Quadro 1: Posição da Igreja nas etapas históricas

Relações com	Colônia/Império (1532-1889)	1ª República 1889-1930	Rep. Populista 1930-1964	Ditadura 1964-1977
Estado	Dependência orgânica	Autonomia e integração	Autonomia e integração ativa	Conflitividade de perm. e antagonismo
Base social	Classes dominantes	Classes dominantes	Classes dominantes e classes médias	Pequena burguesia, classe trabalhadora
Ideologia	Reacionária	Reacionária e modernizante	Reformista (c/ progressistas das classes dominantes)	Reformista (c/ classes dominadas)
Organização	Cristandade	Romanização	Romanização	Abrasileiramento e autonomia

Fonte: Souza Lima, 1979, p. 68

O termo Igreja Católica remete ao mundo clerical, isto é, ao papa, bispos, sacerdotes, religiosos, enquanto a expressão católico se refere a leigos, a pessoas que professam a fé católica e se vinculam à hierarquia por meio de instituições criadas para elas ou por elas mesmas.

No entender de Souza Lima, espaço social católico é uma expressão não suficientemente explorada, cunhada diante da ausência de uma conceituação sociológica que designe corretamente os níveis institucionais e não institucionais necessários para estudar a Igreja no Brasil, e ele os define como: o mundo clerical, as obras eclesiais (escolas, hospitais, editoras, jornais, rádios, TVs) e o mundo leigo. Este último, a seu ver, pode mostrar-se organizado ou espontâneo, na elite ou nas classes populares, vinculados ou não à hierarquia. Na relação entre esses níveis, ao menos duas variáveis devem ser levadas em conta: a primeira é o controle que a hierarquia tem sobre a instituição ou grupo; a segunda é a maneira como essas instituições ou grupos se relacionam diante de conflitos sociais.

Propor a expressão espaço social católico e não apenas Igreja Católica se justifica, pois os processos educativos e comunicacionais, ainda que em sua maior parte sejam regidos pela estrutura eclesial, se estendem por um espaço social bem maior e que nem sempre é apreendido.

A educação católica, por exemplo, foi um empreendimento majoritariamente de congregações religiosas masculinas e femininas. No entanto, ainda que iniciados a convite de bispos, a prática educacional e os desafios da escola tiveram como protagonistas também leigos, em alguns casos, benfeitores que tutelaram as obras educacionais, sociais e de saúde. O mesmo se diz em relação aos meios de comunicação social voltados à religião, cuja criação e desenvolvimento também teve por protagonistas as congregações religiosas, mas sempre houve leigos que empreenderam na imprensa católica, no rádio e na televisão, por exemplo, Alceu Amoroso Lima, da editora Agir, e João Monteiro de Barros, da Rede Vida.

Ainda segundo Souza Lima, determinar a abrangência desse espaço social católico tornou-se mais necessário a partir da década de 1960 devido às alterações nas formas organizacionais da instituição eclesial e pelo seu envolvimento em questões sociais conflituosas. Até os anos 1950, as relações de classe se mantiveram tanto no que diz respeito às formas simbólicas quanto aos conteúdos ideológicos, e isso se alterou quando o populismo entrou em crise na sociedade brasileira.

A expressão espaço social católico, publicada pela primeira vez em 1979 por Souza Lima, não foi suficientemente explorada, nem por ele nem por outros autores, e é pouco utilizada nas análises sobre a Igreja. Algumas produções utilizam o termo, mas nem sempre com o mesmo entendimento de Souza Lima. Duas dissertações produzidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ambas orientadas pelo Prof. Roberto Amado Peixoto, por exemplo, o remetem ao pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu. Pedro Filipe Barros de Oliveira, em *Arquitetos da Neocristandade*, ao analisar a atuação de intelectuais convertidos e leigos na construção do espaço social católico centrado no Rio de Janeiro na década de 1930, afirma em nota de rodapé:

Usamos o conceito de espaço social conforme o proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para o qual o mesmo é determinado por estruturas sociais objetivas, ou seja, por uma multiplicidade de campos sociais (nos interessando aqui, sobretudo, o campo religioso), independente da consciência e da vontade dos indivíduos, mas que são capazes de orientar suas práticas e representações (OLIVEIRA, 2019, p. 41).

A análise de Oliveira buscou compreender como a Igreja Católica se espacializou, ou seja, como ela fabricou espaços, na primeira metade da década de 1930, e identificou três deles: a) o discursivo, ocupado pelos jornais católicos que reproduziam um discurso elaborado pela Igreja e buscavam orientar o desenvolvimento dos fiéis dentro dos preceitos da Santa Sé; b) o institucional da Igreja, sobretudo o do Rio de Janeiro, que era compreendido como o centro do poder católico na década de 1930; c) e o espaço social católico, construído a partir da distribuição de uma série de bens simbólicos, e direcionado a receptores específicos (OLIVEIRA, 2019).

Renata Leirias, também orientada por Renato Peixoto, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, utiliza a expressão espaço social católico em sua dissertação "*Louvado seja o Santíssimo Sacramento*": o anticomunismo católico e a formação da identidade e da espacialidade norte-riograndense (1934-1937). Sua intenção foi compreender, a partir da análise de Bourdieu, as diferentes formulações do discurso anticomunista e seus mecanismos de representação em suas escalas e esferas (LEIRIAS, 2016).

Outro estudo que inclui espaço social católico a partir de Souza Lima é de Lucas Aparecido Costa, na UNESP de Franca. Ao estudar *A esquerdização do catolicismo no Brasil: uma tentativa de modernidade nas práticas sociais da Igreja para o povo* (1961-1964), conclui:

Para Souza Lima, os fatos que deram base à formação da esquerda – no período que abrange de 1950 até finais da década de 1960 – evidenciaram a ação combinada dos três níveis em volta de um mesmo objetivo, percorrendo, obviamente, caminhos diferentes. Nessa dinâmica, segundo o autor, a Igreja, de uma concepção conservadora, passou a uma concepção reformadora. A análise de Souza Lima, ao contrário do que pode sugerir uma análise apressada, não encerra parcialidades, pois não deixa de expor abertamente o caráter populista da Igreja, entre a concepção reacionária de mundo e uma orientação teológico-libertadora, que deu seus primeiros passos num período anterior à década de 1970 (COSTA, 2006, p. 93).

De forma semelhante, Emanuelle Kopanyshyn, no estudo **A ação política dos bispos católicos na ditadura militar**: os casos de São Carlos e Assis, encontrou em Souza Lima uma alternativa aos modelos de análise institucionais sobre a Igreja Católica. Destaca, por exemplo, o quanto a instituição é permeada por contradições, tensões e conflitos da sociedade de classes e como, ao incorporar diversos segmentos de classe, trouxe para seus cenários de discussão e decisão os antagonismos e contradições da própria estrutura social na qual está inserida (KOPANYSHYN, 2016).

Ao estudar a **Atividade Política da Igreja Católica no Brasil**: as demandas da sociedade brasileira transnacionalizadas por Dom Hélder Câmara (1968-1978), Adenilson Ferreira de Souza chama a atenção para o salto qualitativo na análise feita por Souza Lima sobre o espaço social católico:

a) a superação da concepção católica centrada no indivíduo e a identificação de perspectiva de indivíduo inserido na estrutura social; b) uma análise da estrutura social brasileira, identificando o capitalismo, o subdesenvolvimento e a dependência como elementos responsáveis pelas contradições da estrutura sociopolítica brasileira (SOUZA, 2010, p. 69).

Compreender como o espaço social católico estabeleceu relações com a educação brasileira nas décadas que sucederam o Concílio Vaticano II nos diversos níveis e segundo as variáveis indicadas por Souza Lima exige um exercício metodológico, não generalizando os fatos relatados, mas considerando as relações estabelecidas em vista de um espaço determinado na sociedade brasileira. Só assim aproxima-se da razão das

mutações ocorridas com assertividade. Por exemplo, é preciso analisar se o fechamento de escolas foi majoritariamente provocado pela diminuição do número de religiosos, pelas dificuldades financeiras, pela pouca demanda ou pelo aumento da concorrência com outras instituições privadas ou públicas. Qualquer conclusão só será assertiva se, na pesquisa, cada segmento do espaço social for considerado.

1.2 David Hamilton e a “virada instrucional”

O texto no qual se apoia este estudo é um *paper* do autor, traduzido pela Prof^a Miriam Warde para uso no Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP em suas aulas, com data de 2000; traz por título **A Virada instrucional (construção de um argumento)**, e assim é citado em publicações (CASTANHO, 2018, p. 127-149).

David Hamilton é um historiador da educação, professor emérito da Universidade de Umeå, Suécia. Anteriormente, foi professor nas universidades de Glasgow (Escócia) e Liverpool (Inglaterra) e colaborador em universidades da Europa, América do Norte e Austrália. Publicou diversos artigos e capítulos de livros em coautoria, entre eles, **Cerrando Curriculos en Educacion**, com Benjamín Zufiaurre⁷, e é autor principal de **Learning about Education: An Unfinished Curriculum** (1995, Philadelphia, Open University Press); e, **Towards a Theory of Schooling** (East Sussex, The Falmer Press, 1989). Estudou sobre as origens da escolarização moderna e, no

⁷SINOPSIS: *Cerrando Círculos en Educación: Pasado y futuro de la escolarización, aspira a contribuir a un diálogo internacional en relación al significado de la educación pública para poder confrontar con herramientas de debate los mensajes que se nos vienen vendiendo estos últimos tiempos por los defensores del mercado educativo, el neoliberalismo y el neo-corporativismo. Como invitación a este debate, y como trayectoria exploratoria del pasado al presente, el libro se apoya en la distinción entre educación y escolarización y ofrece una lectura positiva a partir del desarrollo en el tiempo de las diferentes infraestructuras de la escolarización. Revisar las ideas que acotan el viaje educativo y su desarrollo en unas prácticas determinadas, nos remonta al siglo XVI que es cuando la organización de la escolarización moderna se formaliza bajo el paraguas de unos términos procedentes del latín: syllabus, class, currículum, didáctica que, desde entonces, formatean un léxico educativo aún hoy vigente. Y lo que hoy nos queda es que aquella escolarización al servicio de las elites de terratenientes, mercaderes y comerciales del siglo XVI, sólo se ha comprometido parcialmente con la también visión moderna, lejana ya, de una escuela democrática auspiciada en el siglo XVIII al influjo de la Ilustración, la expansión de los derechos y del sufragio. Y es bajo unos principios universales que derivan del Renacimiento y la Ilustración que ambos autores reivindican un nuevo humanismo educativo para el siglo XXI en un mundo globalizado y post-colonial abierto.* Disponível em: <https://edmorata.es/autores/hamilton-david/>, consultado em 16 ago. 2022.

decorrer do tempo, as ênfases dadas ora ao ensino, ora à aprendizagem, na educação (GALVÃO, 2003, p. 184).

Em língua portuguesa encontramos dois artigos de David Hamilton: **Notas de lugar nenhum**: sobre os primórdios da escolarização moderna, artigo publicado no primeiro número da Revista Brasileira de História de Educação em 2001 com a tradução de Luiz Ramires e revisão da Prof^a. Miriam Warde e **O Revivescimento da Aprendizagem**, pela Revista Educação & Sociedade em 2002, na tradução de Alain François.

A leitura dos textos de Hamilton traz duas indagações: a primeira em relação à virada instrucional e se os discursos e as práticas no espaço social católico no Brasil a partir dos 1960 seguem o mesmo padrão; a segunda, se a linguagem utilizada para identificar a mudança de padrões e objetivos na formação da cultura ocorre também no contexto das últimas décadas.

A defesa de virada instrucional de Hamilton encontra-se em um *paper*, uma espécie de caderno de apontamento, e é exposta em seis partes: a) **apresentação**: uma tese sobre a escolarização; b) ocorreu uma mudança; c) a análise da dimensão da mudança? d) aprendizagem para a instrução; e) emergência da escolarização moderna; e f) conclusão. Para melhor compreensão, esta tese segue ponto a ponto o caminho proposto por Hamilton.

Na apresentação, Hamilton postula uma tese sobre a escolarização a partir de três argumentos: 1) os escritos sobre educação sofreram uma importante mudança durante o Renascimento e a Reforma; 2) a ênfase passou da atenção sobre a aprendizagem para a preocupação com a instrução; 3) essa mudança assinala os primórdios da educação moderna. E conclui que essa tese sugere a existência de uma *virada instrucional* (HAMILTON, s/d, p. 2).

Os três argumentos por ele propostos encontram-se presentes no período aqui estudado, ou seja: 1) os escritos e as ações sobre educação sofreram importantes mudanças com a chegada dos meios de comunicação em massa (rádio e TV) na sociedade brasileira e o espaço social católico teve uma guinada a partir do Concílio

Vaticano II, ambos na segunda metade do século XX.; 2) a ênfase passou da escolarização e da instrução para a educação popular e formação para a cidadania e; 3) essas mudanças assinalam o início da educação para a Idade Mídia.

Como no caso de Hamilton, aqui também as fontes são secundárias, mas servem como argumentos para fundar a tese de que houve ou encontra-se em curso uma virada não mais instrucional, mas informacional ou midiática. Eis a cadeia de proposições de Hamilton e do presente estudo:

Quadro 2: Cadeia de proposições de D. Hamilton e do presente estudo

Virada instrucional	Virada informacional ou midiática
Ocorreu no século XVI (de 1501 a 1600)	Ocorreu na segunda metade do século XX (de 1960 a 2000)
A mudança foi grande	A mudança é permanente (era de mudanças)
Houve deslocamento da aprendizagem para a instrução	Deslocamento da instrução e escolarização para a educação popular e cidadania crítica.
Essa mudança concorreu para emergência da escolarização em sua forma moderna.	Essa mudança concorre para a formação de um indivíduo que age sem intermediário, quando quer, sem hierarquia e em tempo real (WOLTON, 2003, p. 83)

Quadro elaborado pelo autor

A segunda parte do *paper* é identificada pela frase: “ocorreu uma mudança”, e reúne palavras-chave que entraram para o vocabulário educacional europeu no a partir do século XVI, por exemplo, **Syllabus** (programa de estudos) aparece nas primeiras edições impressas do *Oxford English Dictionary* por volta de 1500; **aula** ou **classe** (*class*) surge no ano 1519; **catecismo**, em 1540; **currículo**, em 1573, e **didática**, em 1613. Todas estas são palavras de origem grega e latina que já faziam parte da linguagem educacional, mas que ganharam ênfase na emergência da escolarização moderna.

Por desconhecer estudos que conectem o uso dessas palavras com a emergência da escolarização moderna, Hamilton quer saber se realmente essa lacuna existe ou se é apenas ignorada por ele, e vê aí a oportunidade de desenvolver essas novas ideias, testando hipóteses no seu “texto de trabalho”. Questiona-se, contudo, se, ao tratar do vocabulário, está fazendo história das ideias ou história da prática; em outras palavras,

se essa mudança na linguagem da educação teria em si potencial para repercutir nas práticas educacionais.

Conclui que houve mudanças nos escritos educacionais, e que estas penetraram em todos os níveis da sociedade: escolas foram abertas com novos estatutos e regras (*Ratio Studiorum* dos jesuítas, 1599), livros foram escritos sobre organização da escola (*The first part of the Elementarie*, Richard Mulcaster, 1582), novas ideias sobre educação alcançaram a filosofia e a política (*Didacta Magna*, Comenius, 1567).

Seguindo o historiador das ideias, Quentin Skinner, Hamilton define o objetivo de sua pesquisa, qual seja, “situar tanto a teoria quanto a prática da educação e da escolarização dentro do conceito intelectual no qual foram moldadas”.

De forma semelhante, buscam-se, aqui, “provas etimológicas”, ou seja, palavras que ganharam ênfase nas reflexões sobre educação dentro do espaço social católico na segunda metade do século XX. José Comblin (2005) identifica palavras-chave para entender o Concílio Vaticano II, e estas servem para observar as mudanças na relação do catolicismo com a educação: homem, liberdade, povo de Deus, colégio episcopal, diálogo, serviço e missão.

Ao menos três expressões decorrentes dos vocábulos acima passaram a fazer parte dos discursos da Igreja Católica quando se dirigia à educação no Brasil: educação popular, educação libertadora, humanismo integral.

Quadro 3: Palavras-chave: educação popular, libertadora e humanismo integral

Palavra-chave/expressões	Origem
Educação Popular	Movimento de Educação de Base
Educação Libertadora	Doc. Medellín e Paulo Freire
Humanismo Integral	<i>Gaudium et spes</i> , 5

Quadro elaborado pelo autor

Como no caso pesquisado por Hamilton, essas expressões estavam na linguagem e nos discursos sobre a educação brasileira, mas a partir de certo momento tornaram-se palavras-chave.

Educação popular: As classes populares praticamente não tiveram acesso à educação escolar ao longo de quatro séculos da história brasileira; este era um privilégio da classe dirigente. Mas a necessidade de mão de obra mais qualificada para a indústria, ainda incipiente na segunda década do século XX, fez as portas das escolas se abrirem, aos poucos, para os filhos dos trabalhadores. Para muitos era a chance de ascensão social, e a elite brasileira, necessitada de mão de obra qualificada, atribuiu logo um poder de salvação à educação tornando a formação básica compulsória e gratuita.

Até os anos 1950, a **educação popular** não era causa de conflitos e preocupações na sociedade e na Igreja, porque partia da neutralidade **da ação educativa sobre o povo**. A partir da década de 1960, a educação popular ganha novo impulso, primeiro, por extrapolar o ambiente escolar tradicional ao fazer uso do rádio e da TV para alfabetizar e capacitar a distância; e, segundo, por acrescentar o ingrediente político da transformação e justiça social ao enfoque econômico (ascensão social e emprego).

No que diz respeito à transformação social, Antonio Puhl assinala, ao escrever sobre a história da AEC:

No momento, em que a AEC, atenta à dramática situação da educação na América Latina e ao grupo de educadores, em geral, fora do âmbito da escola católica, passou a entender seu trabalho educativo como um serviço de transformação social e assumia, conscientemente, a educação libertadora proposta por Medellín, acirram-se os conflitos entre a educação formal e a educação popular. Tornaram-se, também, mais tensas as relações entre a AEC e o sindicato patronal do ensino particular porque na prática libertadora se reconhecia ao povo o direito de exercer o poder sobre o processo educativo. Com isso, tanto o agente, quanto a agência externos que atuavam na educação popular perdiam espaço na definição dos reais interesses do povo. A educação passava a ter não mais uma acentuação, predominantemente econômica, mas sim política. E isso era motivo de atritos (PUHL, 1995, p. 128).

A educação popular, já em desenvolvimento no Brasil, recebeu nova interpretação a partir da renovação do conceito de povo de Deus pelo Concílio Vaticano II e, por isso, teve impactos nas ações do espaço social católico.

Educação Libertadora: A tradução para os povos latino-americanos das intenções do Concílio Vaticano II se deu em duas conferências episcopais, uma na

cidade de Medellín, na Colômbia, no ano de 1968, e a outra na cidade de Puebla, no México em 1979.

Em Medellín, os bispos elaboraram dezesseis textos cujo enfoque geral foi o desenvolvimento e a libertação cristã, conscientes que estavam da situação comum de miséria e injustiça estabelecida em todos esses povos, e entenderam que “não é no nível de uma estratégia econômica ou de uma convocação guerrilheira que se situa a linha de ação apontada pela Igreja para superar a alternativa capitalista ou marxista. É no nível da formação de um homem novo, que será o verdadeiro agente de uma autêntica mudança social (ÁVILA, 1985, p. 286-287).

O documento final apresenta e argumenta o conceito de **educação libertadora** como resposta às necessidades dos povos latino-americanos. Na elaboração desse conceito participaram os educadores brasileiros Marina Bandeira, coordenadora do MEB, Paulo Freire e Cândido Padin.

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 de 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”(CELAM, 1968, p. 22).

Humanismo: Enrique Salman Sajuria, professor de filosofia chileno, que militou em organismos nacionais e eclesiais de educação em seu país no início dos anos 1980, ao escrever sobre **Escola católica e formação do homem** (COMMUNIO, 1982), lamenta o erro que às vezes se comete de identificar educação com escola e educação cristã com escola católica quando, na verdade, o específico da educação cristã, proposta pelo Concílio Vaticano II, é ter como centro uma visão nítida do homem, que passa por um novo modo de conceber a Igreja como Povo de Deus, pelo reconhecimento da justa autonomia das realidades terrenas e pela tomada de consciência de um novo **humanismo** emergente. Nas palavras da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a Igreja no mundo de hoje:

Cada dia é maior o número de homens e mulheres, de todo o grupo ou nação, que tomam consciência de que são eles os autores e promotores da cultura de sua comunidade. Em todo o mundo cresce cada vez mais o

sentido da autonomia e, ao mesmo tempo, da responsabilidade. Tal sentido tem enorme importância para a maturidade espiritual e moral do gênero humano. Vemos isto com maior clareza quando fixamos o olhar na unificação do mundo e na tarefa que a nós se impõe: a de construir um mundo melhor na verdade e na justiça. Desta maneira, somos testemunhas de que está nascendo **novo humanismo**, em que o homem é definido principalmente pela responsabilidade que tem por seus irmãos e em face da história (GAUDIUM et SPES, n. 55).

O humanismo faz-se presente nos pronunciamentos oficiais da CNBB sobre a educação. Em **Educação, Igreja e Sociedade** (1992), ao declarar sua *visão da educação na perspectiva cristã*, inclui entre os fundamentos filosóficos-antropológicos a **pessoa humana** como um ser responsável por si mesmo e pelo mundo, livre, aberto à transcendência, culturalmente situado, marcado pela contradição e eticamente orientado para a justiça e a fraternidade.

A questão é como a historiografia da educação tem abordado as mudanças ocorridas nesse período, a participação do espaço social católico nesses debates e se alguém já as julgou adequadamente profundas para serem consideradas uma “virada”, isto é, uma mudança no paradigma educativo. Para Hamilton, é preciso ser eternamente desconfiado quando se procura fontes novas, porque talvez elas estejam estudadas sob outros enfoques ou abordagens, ou mesmo sob outras linguagens. No entanto, não foram encontrados estudos relacionando o conceito conciliar de “povo de Deus” com a “educação popular”, o que demonstra uma lacuna a ser preenchida.

As ideias provenientes do Vaticano II e das Conferências do CELAM não foram acolhidas passivamente. Na AEC, por exemplo, grupos viram os discursos sobre a educação católica como desfavoráveis e mesmo contrários ao trabalho que as Congregações executavam até então. As ideias propaladas desde os documentos do Vaticano II e das Conferências de Medellín e Puebla trouxeram dificuldades para as escolas católicas, enfraquecendo-as e mesmo impossibilitando a sobrevivência de algumas. De forma semelhante, os meios de comunicação não tiveram o sucesso esperado, principalmente se comparados com as iniciativas neopentecostais.

Para Hamilton, a questão não era “se as novas ideias tiveram impacto sobre a prática, mas, a forma e a extensão do seu impacto”. De maneira semelhante, não são

apenas as ideias que foram divulgadas, mas como elas provocaram mudanças nos agentes do espaço social católico ligados à educação dentro e fora das instituições confessionais.

Análise da dimensão da mudança: Confirmado que houve de fato uma mudança, Hamilton se pergunta se seus atores tinham consciência dela, se estariam agindo para provocá-la e qual seria sua dimensão. Apresenta, como exemplo, Charles Hoole, que em 1660 publicou *A new Discovery of an old Art of Teaching Schoole*, com um título e conteúdo que pretendiam convencer os leitores que a velha arte de educar, nas mãos dos novos pedagogos do Renascimento e da Reforma, transformava-se em algo novo. A demonstração dessa consciência é, para Hamilton, parte da virada instrucional.

A mobilização dos bispos brasileiros para a criação do MEB e de outras iniciativas de educação popular e nos meios de comunicação antecedeu e influenciou os textos que a Igreja Romana publicou sobre educação e comunicação no Concílio Vaticano II, e encontrou eco nas conclusões da conferências episcopais latino-americanas de Medellín e de Puebla. A virada informacional se dá não tanto pelos escritos, como no caso de Hoole, mas a partir das transmissões radiofônicas e televisivas, pelas quais se instigava o surgimento de nova cultura.

Parte significativa dos atores históricos (bispos, congregações religiosas etc.) desejava uma mudança, pois acreditava que as novas tecnologias da educação e da comunicação seriam instrumentos para formar uma nova cultura, um povo mais livre, uma sociedade mais humanizada, mas nem sempre sabia como fazer isso. Em *Desafios e respostas para o momento atual*, artigo publicado na coletânea Caminhos novos na Educação (FTD, 1995, p. 300), Joaquim Panini afirma que “a produção e difusão massificadora da comunicação levou a um processo de deformação agravada pela insuficiente educação para a comunicação”.

Hamilton observa que obras sobre ensino no século XVI eram escritas “sobre a prática para os praticantes”. Analisa, por exemplo, que autores como Hoole haviam metodizado uma arte, tinham criado no processo um bem comercializável cuja utilização assegurava, entre os mestres-escolas europeus, a tradução, ainda que imprecisa, de ideias para a prática.

O que Hamilton chama de *comercializável*, podemos traduzir por *institucionalizável* (ou desinstitucionalizável) inclusive pelo sistema educativo do Estado. Nos anos 1980 e 1990 ocorre a sistematização de uma proposta de ensino que tem por essência a superação da desigualdade social – a mesma carga conceitual usada dentro da Igreja Católica com as *Campanhas da Fraternidade*. Estas eram como uma ação educativa, ou melhor, um processo de formação da consciência social “em gotas”, fazendo uso não apenas das reuniões religiosas e de oração, mas também das escolas e dos meios de comunicação disponíveis, veiculando áudios nas rádios e vídeos nas TVs.

De forma semelhante, é necessário identificar aqui as ações empreendidas para educadores, professores, com o intuito de instruí-los e convencê-los de uma nova ideia de educação, ou seja, popular, libertadora e humanista, usando a tecnologia dos meios de comunicação que emerge no período estudado. A questão da tese não é a escolarização, mas a construção da cultura, da qual a educação escolar é parte importante, mas não única, sendo ela influenciável por outras instâncias igualmente construtoras da cultura (no período fortemente marcado pelos meios de comunicação de massa).

O espaço social católico é uma variável a considerar na formação da cultura, seja ela erudita ou popular. Inconstante, a Igreja vai perdendo hegemonia, mas busca recuperar espaços no decorrer do século com a ajuda dos meios de comunicação. Mais que isso, aposta na inserção de agentes (padres, religiosos e leigos engajados) nos meios populares. Por exemplo, na primeira metade do século XX, apostou na inserção de seus canais entre as elites intelectuais (menção à criação das PUCs, da Ação Católica, do Centro Dom Vital, editoras etc.).

É por esse motivo que a virada instrucional, segundo Hamilton, pode ser avaliada como uma grande mudança: ela foi mais qualitativa do que quantitativa.

Para ele,

situar uma mudança qualitativa envolve duas tarefas. Ela precisa ser localizada no tempo e no espaço (isto é, na história) e também no interior de um conjunto de ideias (isto é, na teoria). A primeira operação é fácil. Eu escolho escrever sobre educação e escolarização num determinado período de tempo. Mas uma postura tipo “uma coisa atrás da outra”, tal

qual um antiquário, não é suficiente para justificar uma tese sobre mudança qualitativa (...) Meu argumento sobre a virada instrucional, portanto, não depende somente de dados, mas também da estrutura que eu uso para remeter os dados (...) minha tese é que essa mudança qualitativa pode ser descrita como uma passagem que parte da prevalência anterior da aprendizagem para chegar à hegemonia da instrução (HAMILTON, s/d, p. 5).

Igualmente vale questionar sobre como avaliar a grandeza da virada informacional ocorrida na educação nacional nas últimas décadas do século XX. Para falar de uma virada tal como Hamilton a define, não é suficiente elencar eventos e alterações na educação brasileira desde os anos 1960, mas identificar mudança nas ideias e teorias que alicerçaram a educação nesse período.

A formação da cultura brasileira a partir do espaço social católico sofre alterações, primeiro, no tempo e no espaço (história). Década a década (de 1960 a 2010), as principais alterações:

- **1960:** luta pelo financiamento público das escolas particulares na LDB 4.024/61; participação ativa no CFE e nos conselhos estaduais; grande número de escolas secundárias católicas; e empenho nas escolas radiofônicas e na educação pela TV;
- **1970:** teologia da libertação e sua opção preferencial pelos pobres; repensar e passar da educação privilegiada voltada para as elites para a formação universal com prioridade pelos pobres;
- **1980:** do enfrentamento ao regime militar endurecido à participação nas Diretas Já e maturação de ideias democráticas na Constituinte de 1988 em defesa de uma educação para todos, educação popular; perda do protagonismo educacional e cultural da Igreja com a ideia de ser Igreja serva do Povo de Deus e não mais de Sociedade Perfeita; avanço dos meios de comunicação e busca de espaço em jornais, rádios e TVs comuns; avanço do crescimento pentecostal e consequente perda de católicos;
- **1990:** Renovação Carismática Católica como fenômeno de massa; empreendimentos em produções e transmissões televisivas; participação ativa no debate e construção da LDB 9394/96; mudança de foco na campanha da Fraternidade 1998: mais na educação pública do que na educação católica.
- **2000:** criação de canais de TV católicos; uso de outras mídias particularmente com a chegada de padres cantores, como Marcelo Rossi; aumento dos cursos de pós-graduação em Universidades Católicas; diminuição do número de congregações dedicadas à educação e, consequentemente, do número de instituições escolares;

Mudanças nas ideias (teoria):

- De formar uma nova cristandade para ser um agente social entre outros; do foco de liderar para o foco do serviço e prioridade aos mais pobres; da busca de hegemonia para o abandono dos privilégios; da ideia de formação pela educação para a influência pelo testemunho; da educação escolar para os novos meios de comunicação.

Não é suficiente elencar as mudanças, mas mostrar a maneira como elas foram compreendidas no decorrer da mudança e após; por exemplo, avaliar a estrutura (teoria, ideologia, vertente de pensamento) usada para identificá-las e analisá-las. Duas obras são importantes nesta tarefa: *A nova práxis educacional da Igreja*, de Bruno Pucci (1984), que aplica conceitos sociológicos marxistas na análise da educação popular, e *A Igreja eletrônica e seu impacto na América Latina*, de Hugo Assman (1986), estudo crítico de caráter ecumênico (palavra e atitude revalorizada pelo Vaticano II) sobre religião e comunicação. Ambas analisam a formação da cultura brasileira e católica a partir de referenciais teóricos até então rejeitados no espaço social católico.

A virada instrucional/informacional no espaço social católico ocorre qualitativamente (na história e na ideia) pelo uso de novas chaves de leitura fundamentadas nas ciências sociais. Na história, contribuem os fatos do período, como o decréscimo do número de escolas. Na ideia, mudam as chaves de leitura, não mais partindo da Teologia, mas das ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia e mesmo linhas filosóficas modernas: liberais ou marxistas), por exemplo, a adoção do método “Ver-Julgar-Agir” nos documentos eclesiais latino-americanos.

Da aprendizagem para a instrução: A grande mudança, no entender de Hamilton, ocorre quando o trabalho técnico que se poderá exercer em favor de outrem (razão de ser da instrução) passa a ser mais importante que o aprendiz (aprendizagem). No entanto, essa mudança de paradigma não se dá no século XVI; só veio a ser despertada na iminência de outra grande transformação social.

Essa visão do deslocamento da **aprendizagem para a instrução** vem de Robert McClintock em *Toward a place for study in a world of instruction* (1971). McClintock percebeu que a escolarização, no século XX, poderia afastar-se do mundo da instrução e, num “retorno ao mundo do estudo”, descobrir valores que havia perdido no passado. Fui atraído pelo trabalho de McClintock porque ele também sugeriu que a última parte do século XVI foi um período crítico ao criar o mundo da instrução (...) os primeiros

educadores do Renascimento concebiam a educação como “um regime de autoformação política” (cf. *Bildung*), [mas] as formas de escolarização identificadas com Comenius (*Didactica Magna*, 1627) eram incompatíveis com as ideias educacionais do início do Renascimento (HAMILTON, s/d, p. 5-6).

A mudança instrucional no espaço social católico parece ter início quando o populismo entrou em crise na sociedade brasileira nos anos 1950, e começa a se tornar vitorioso um caminho de desenvolvimento econômico atrelado a interesses internacionais que não possibilitava a transformação estrutural do País, tal como almejado por certos grupos, alguns dos quais organizados na elite e alojados no espaço social católico. Os que defendiam reformas sociais mais profundas começaram a perceber que seus projetos não eram conciliáveis nem realizáveis dentro daquele quadro e que não detinham um nível organizacional e político necessário para propor vitoriosamente a modificação do modelo político existente (LIMA, 1995, p. 26-27).

No final dos anos 50 e começo dos 60, iniciou-se no Brasil o deslocamento de alguns setores da Igreja e de parte do mundo católico organizado, no sentido de aproximação ao movimento das classes dominadas e das forças sociais que se batiam socialmente em prol de transformações das estruturas sociais a elas favoráveis. Iniciava uma ruptura em relação ao papel desempenhado tradicionalmente. Os setores que se deslocavam passavam da defesa da estabilidade social à sua crítica. Nossa hipótese é que esse deslocamento se deve sobretudo ao envolvimento sempre mais intenso de setores do mundo católico nos conflitos sociais que caracterizavam o período (LIMA, 1995, p. 30).

A educação e os meios de comunicação foram instrumentos para se alcançar a transformação vislumbrada, no entanto, os recursos econômicos para viabilizar essas iniciativas tiveram origem em financiamentos internacionais (Aliança para o Progresso, USAID) e contratos com o governo (MEB), braços daquele sistema de desenvolvimento assimilado nacionalmente.

Com tradição secular na missão educativa [a Igreja latino-americana] sai a campo com projetos que associam alfabetização e meios de comunicação. Num momento em que todos acreditavam nas teses da modernização, os meios de comunicação apareciam como “instrumentos milagrosos” capazes de transformar o homem subdesenvolvido num ser ambicioso e capaz. Eles pareciam poder realizar rapidamente o que séculos de atraso e pobreza haviam até então obstaculizado (DELLA CAVA, 1991, p. 146).

Distanciamento e alianças paradoxais refletem a situação antagônica identificada por Hamilton nos albores na educação moderna. Lá, clássico e moderno se confundem; aqui, crítica e aliança convivem entre si.

Hamilton reconhece que a tese de McClintock é pouco conhecida, por isso, cita os historiadores Grafton e Jardine, que, em *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in the fifteenth and the sixteen-century Europe* (1986), apresentam argumentos que comprovam a grande diferença entre os ideais e as práticas dos primeiros humanistas.

A tese de Grafton e Jardine é que, no início do século XVI, o “individualismo” do “primeiro humanismo” deu lugar a uma ideologia da “rotina, da ordem e, sobretudo, do método”(…) uma transição do humanismo (um ideal) para as humanidades (um feixe de matérias) (...) Tal ênfase prática no procedimento sinalizou um deslocamento do produto final ideal de uma educação clássica (o orador perfeito perfeitamente equipado para a vida política) para a criação dos “apoios de sala de aula” (livros-textos, manuais e exercícios de ensino) que reduziriam o ensino a um sistema (HAMILTON, *s/d*, p. 7-8).

Ainda para Hamilton, além de McClintock, Grafton e Jardine, outros autores fizeram observações sobre a virada instrucional, por exemplo, Green, em *Catechisms and Catechising in England c-1530-1740* (1996), que afirma que os catecismos assumiram também o viés instrucional ao passarem das fórmulas declaratórias antes da Reforma para as interrogatórias (perguntas e respostas) no período posterior.

A partir de 1520, na Alemanha e mais tarde em outros lugares, muitos protestantes substituíram o padrão mais antigo de uma série de afirmações de crença por um sistema de perguntas e respostas concebidas não apenas para testar o conhecimento dos catecúmenos, mas também para mantê-los atentos e melhorar sua compreensão (HAMILTON, 2000, p. 12).

Após o Concílio de Trento (1545-1563) alguns bispos e religiosos católicos destacaram-se como catequetas: Roberto Belarmino (na Itália), Pedro Canísio (na Alemanha), Turíbio do Mogrovejo (na Espanha) entre outros, publicando e divulgando edições de catecismos populares como reação à Reforma. No entanto, o sistema de perguntas e respostas já existia, ao menos, desde o século X. Com os embates Reforma x Contrarreforma, o “mundo religioso” viu-se na necessidade de aumentar o número de adeptos de cada lado rapidamente. Por isso, os processos formativos monásticos, lentos

e demorados, perdem espaço para a praticidade de pequenos catecismos de perguntas e respostas, de linguagem popular, impressos em grande número pela novidade da imprensa.

Catecismos de perguntas e respostas tiveram renovação no pontificado de Pio X (1903-1914), e deixaram de ser unanimidade após o Vaticano II (1963-1965). A prática pastoral da Igreja no Brasil tentou banir os catecismos de perguntas e respostas após o Vaticano II, e empreendeu esforços para desvincular da forma escolar as atividades de iniciação para novos membros, por exemplo, deixando de usar a expressão “aula” e chamando “encontros” as atividades regulares, diversificando os métodos de ensino e incentivando o não uso de salas de aula e ambientes escolares tradicionais. (CNBB, 2009)

Mas Hamilton tentou explicar duas questões na construção de sua tese: a) na prática, identificar como eram mediadas as atividades de ensino e aprendizagem e; b) entender por que essa mediação só surgiu nos anos 1500 e 1600? E concluiu que só surgiu naquele período por causa da infraestrutura da escolarização no final do Renascimento (classe/aula, currículo etc.); já a mediação se deu na prática porque as noções de **método** e de **transmissão** ganharam proeminência e, uma vez metodizada, a massa indigesta do conhecimento poderia então ser transmitida.

A mudança no método, demonstra Gilbert em *Renaissance Concepts of Method* (1960), passa a ser aplicada não em vista do aprendizado da arte apenas, mas com ênfase na aceleração e na eficiência, promovendo uma metodização da instrução. Quanto à **transmissão**, ela torna-se o elemento complementar e necessário para a virada instrucional ao vincular o ensino à aprendizagem (instrução) e o conteúdo ao método, tal como propugna Richard Mulcaster em *The First Part of Elementarie* (1582): “todo assunto que as crianças devem aprender e toda a maneira que os mestres devem ensiná-lo”. O novo campo da didática é a síntese dessa metodização e transmissão. (HAMILTON, *s/d*, p. 13)

As duas questões sobre **mediação** trazidas por Hamilton estão no centro da nova virada. O surgimento das tecnologias de comunicação e as novas formas de transmissão, mais ágeis e complexas, exigiram a criação de novos métodos e a adaptação dos antigos.

Sob o ponto de vista do espaço social católico e de outros espaços, Rádio e TV eram instrumentos capazes de causar uma revolução na educação, como ocorreu a partir da década de 1960. Em 1961, grande parte do

episcopado brasileiro, reunido em Natal, deliberou criar o Movimento de Educação de Base, que pudesse cobrir uma grande parte do território brasileiro sobre o tripé da escolarização, grupalização e animação popular. O MEB se propunha a: transmitir a educação de base às regiões subdesenvolvidas do Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil, através de programas radiofônicos, com recepção organizada (...) para isto, o MEB podia contar “com uma preciosa rede de emissoras católicas, já em funcionamento, e com a experiência das Escolas Radiofônicas já existentes (...)” (MOURA, 2000, p. 141-143).

Além das escolas radiofônicas promovidas pelo MEB, organismo da CNBB, em convênio com o governo federal, outras iniciativas ocorriam concomitantemente para o uso da televisão. Em 1963, foi criado no Estado de São Paulo o “Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão”, embrião da Fundação Padre José de Anchieta, atual TV Cultura. No decreto de criação, o governador Adhemar de Barros ressaltou “o alcance, a objetividade e a eficiência da técnica moderna do rádio e da televisão, que poderiam prestar inestimáveis serviços no campo da educação” (CARVALHO, 2018, p. 62-63).

Se no passado, Hamilton se referia aos livros e “catecismos” como meios usados para a instrução, agora se têm as tecnologias de comunicação como veículos para a promoção do ensino e da cultura. Uma análise nos materiais didáticos criados para as escolas radiofônicas e para os cursos de TV dirigidos à formação dos monitores ajuda a entender essa passagem da educação formal escolar para a educação popular e informal⁸.

A partir das tecnologias de gravação (cassetes, vídeo-tapes), os conteúdos podiam ser repetidos quantas vezes fosse necessário, o que ampliava o alcance dos meios de ensino tradicionais, como livros. Citando Hamilton: “a massa indigesta do conhecimento, mais uma vez metodizada”, agora, com a técnica de reprodução de som e de imagem, poderia ser transmitida, reduzindo a necessidade de memorização de conteúdo.

Assim, essa mediação ocorreu em meados do século XX porque a tecnologia da informação colocada à disposição tornou-se o motor do desenvolvimento no período.

⁸ Sobre o MEB veja a obra “Católicos Radicais no Brasil” de Emanuel de Kadt, publicada em inglês em 1970 (Oxford University Press), em português no ano de 2003 (Editora Universitária da UFPB). A versão utilizada neste estudo é a do Ministério da Educação (2007).

A mesma indústria que possibilitou o advento da energia elétrica, da urbanização, dos aparelhos de transmissão acabou contribuindo para a expansão e universalização da educação e cultura. E, graças ao empenho da sociedade civil e do próprio Estado, por meio de financiamento, tem contribuído para superar a desigualdade.

De fato, se no século XVI, a relação pedagógica (entre professor e aprendiz) foi transformada no interior da relação didática (entre aprendiz e currículo), agora, ambas foram transformadas por dispositivos da tecnologia até então estranhos à educação (meios de comunicação e equipamentos eletrônicos).

No entanto, a metodização e a transmissão observada por Hamilton como elementos impulsionadores da virada no século XVI não são aplicáveis hoje. É necessário identificar, então, o elemento que distingue a nova virada, o que a torna paradigmática, e a tecnologia e os meios de comunicação são insuficientes para isso. É necessária a capacidade de identificar, escolher, tornar disponível a tecnologia e aprender a aplicação e o uso em meio a uma infinidade de variáveis. As ideias que os acompanham os meios de comunicação (econômicas, sociais ou humanistas) parecem completar a virada educacional.

Em síntese, a virada instrucional identificada por Hamilton indica a passagem da aprendizagem para a instrução; no caso desta tese, trata-se de uma nova virada que não parece adequada chamar de instrucional. Exige-se outro adjetivo, pois agora trata-se da passagem da instrução para uma sociedade midiática, onde mais do que conteúdo e práticas, importa a capacidade de acessá-los, discernir o mais adequado e escolher eticamente.

Quadro 4: Caracterização das “viradas educativas”

Período	Virada	Mudança	Característica
Século XVI	Instrucional	da aprendizagem para a instrução	do conteúdo aos meios
Século XX	Informacional	da instrução para a informação	dos meios à crítica

Quadro elaborado pelo autor

Na primeira virada, as atividades fundiram-se ou foram mediadas pelos “apoios de sala de aula” (aula/classe, currículo, catecismos), e observou-se uma continuidade

dessa virada por meios “extraescolares”; os veículos de comunicação de massa, a informática, os meios radiofônicos e televisivos passaram a integrar o conjunto educativo, sem necessariamente trazer uma mudança de paradigma. Essa mudança parece ocorrer quando não são os conteúdos que mais interessam – pois são abundantes e disponíveis – mas quando a preocupação é como tratá-los em vista do corpo social.

Na última parte de seu *paper*, Hamilton declara que a linguagem do século XVI se mantém em uso e, guardadas as devidas diferenças, pode ser entendida pelos profissionais atuais, até porque estes permanecem imersos na estrutura lá concebida, no que diz respeito a método, transmissão, currículo, didática etc. No entanto, ele aponta para uma nova virada e pergunta se, em 2013, (o texto é de 2000) essa seria uma afirmação possível, pois, diz “a era da informação parece provocar um novo renascimento da aprendizagem e do estudo.”

1.3 Cultura em Raymond Williams

A escolha da palavra cultura para compor os conceitos fundamentais desta tese passa pela questão proposta por Ralph della Cava e Paula Montero na introdução de seus estudos sobre a **Igreja Católica e os meios de comunicação no Brasil (1962-1989)**:

Considerando a atual importância dos meios de comunicação na produção da cultura moderna (...) o que se pode dizer da Igreja Católica Romana do Brasil – a maior do mundo – com relação à emergência e à produção da cultura de massa no Brasil? (...) Sendo historicamente um “produtor de cultura” e, como é típico da maioria das “nações católicas”, um produtor privilegiado, dificilmente ela poderia ter-se mantido espectadora passiva frente a esse processo (DELLA CAVA, 1991, p. 12).

Nos estudos sobre meios de comunicação a preocupação dos autores é a cultura, sua produção e seus agentes produtores, entre os quais está inserida a Igreja Católica. Daí decorre que, ao analisar o papel desempenhado na sociedade, se observou coincidir o estudo da instituição com o estudo da cultura, e mais, a mudança nos meios empregados para estabelecê-la. É o que dizem os autores quando apresentam o resultado de suas análises:

Uma delas se refere à importância crescente dos meios de comunicação de massa no trabalho pastoral da Igreja. Eles vão se tornando rapidamente instrumentos indispensáveis para a formação de atores e para a circulação das ideias dentro da Igreja e fora dela. Tal fenômeno assume um significado ainda maior quando se considera o progressivo deslocamento da educação para uma arena secundária nas disputas ideológicas dentro da Igreja e na sua relação com a sociedade. O sistema escolar da Igreja sempre foi, ao lado da teologia, um dos mais importantes campos de produção de ideias e de formação dos católicos (DELLA CAVA, 1991, p. 16).

Ora, “o deslocamento da educação para uma arena secundária” a partir dos anos 1960 não é outra coisa senão a percepção de uma “virada” que está em processo. Em outras palavras, o centro da preocupação não está na educação primordialmente, nem nos meios de comunicação, mas naquilo que geram: a cultura.

A escolha de Raymond Williams para balizar a ideia de cultura provém da centralidade que esse tema ocupa na obra desse intelectual, figura central nos estudos culturais. Suas obras *Cultura e Sociedade* (1958) e *Palavras-chave* (1977) constituem referências para falar de um tempo em que a proliferação dos meios de comunicação de massa e a extensão da educação e da informação alcançam classes sociais até então praticamente desconsideradas na arena cultural.

Integrado na chamada Nova Esquerda, participa do movimento que recolocou o pensamento britânico em evidência no socialismo europeu, retirando-o do isolamento. Raymond Williams, Edward Thompson, Eric Hobsbawn, Perry Anderson e outros são mencionados como “República das letras”, socialistas que não promoveram uma revolução social, mas por suas obras revolucionaram a configuração das disciplinas que representaram: a história, a sociologia, a ciência política, a antropologia entre outras (CEVASCO, 2007, p. 10).

Williams nasce na classe operária no País de Gales (1921), onde vive seus primeiros anos até que recebe uma bolsa de estudos em Cambridge, escola de formação de elite; no início da universidade, passa a trabalhar no Partido Comunista, interrompe seus estudos para servir às Forças Armadas durante a Segunda Guerra e retorna a Cambridge quatro anos e meio depois, quando conclui seu mestrado (1946), dedicando-se, então, à educação de adultos.

Homem de grandes habilidades literárias, identificava-se preferencialmente como “escritor”, antes de outras definições, e escreveu obras críticas e romances, bem como lecionou dramaturgia em Stanford. Sua obra inclina-se frequentemente à compreensão do que denominamos cultura. Segundo ele:

Algumas atitudes gerais na política e na religião se alteraram [após a Segunda Guerra], e concordamos que se tratava de mudanças importantes. Mas constatei que me preocupava com uma única palavra, *cultura*, que eu tinha impressão de estar ouvindo com muita frequência (...). O que ouvia agora eram dois sentidos diferentes, que realmente não conseguia entender com clareza: primeiro, no estudo da literatura, usava-se a palavra para indicar, vigorosa mas não explicitamente, uma formação central de valores; segundo, em discussões mais gerais, mas com o que me parecia ser implicações muito diferentes, fazia-se um uso dela que a tornava quase equivalente a *sociedade*: um *modo de vida* específico – “cultura norte-americana”, “cultura japonesa” (WILLIAMS, 2007, p. 28-29).

Desafiado pelo sentido e pela diversidade do uso dessa palavra, Williams foi trilhando seu próprio caminho. Quando leu *Notes Towards a Definition of Culture* (1948), de T. S. Eliot, diz ter compreendido, mas não aceitado a definição e, partindo das explorações que fazia em suas aulas para adultos, de pesquisas em bibliotecas e, principalmente, no *Oxford English Dictionary*, finalizou seu trabalho em 1958, ao publicar *Cultura e Sociedade*. Mas o acúmulo de mais de duzentas palavras pesquisadas e estudadas, das quais selecionou sessenta e fez anotações e ensaios curtos, com a intenção de que se tornassem um apêndice de sua publicação, ficou engavetado devido aos limites impostos pelo editor. Cerca de duas décadas depois, com acréscimos e novos focos de análise, publicou *Palavras-chave* (WILLIAMS, 2007, p. 27-31).

Chamei-as de *Palavras-chave* em dois sentidos conexos: são palavras significativas e vinculantes em certas atividades e em sua interpretação; são palavras significativas e indicativas em algumas formas de pensamento (WILLIAMS, 2007, p. 32).

Embora o título leve a pensar em um estudo filológico, um vocabulário, o objetivo do livro é mostrar que alguns processos sociais e históricos importantes ocorrem no interior da língua, novos tipos e novos modos de considerar as relações existentes surgem na língua na invenção de novos termos, na adaptação e modificação de termos antigos, sem esquecer que os sentidos antigos e os novos coexistem, por isso

mesmo “a contribuição que realmente se pode dar não é a solução, mas talvez, e por momentos, aquela margem extra de consciência” (WILLIAMS, 2007, p. 39-42).

Entre os sessenta verbetes que compõem **Palavras-chave**, de Williams, juntamente aos outros treze apresentados no apêndice da edição brasileira, elaborados por intelectuais que desejaram dar um desdobramento à obra principal, analisando “termos que, na década de 1990 e 2000, passaram para o primeiro plano da cena cultural e da sociedade” (WILLIAMS, 2007, p. 21), o termo **Cultura** é objeto da exposição a seguir.

Para Williams, cultura é uma das palavras mais complicadas da língua inglesa devido a seu intrincado desenvolvimento histórico em diversas línguas europeias, mas também por ser usada por disciplinas e sistemas de pensamento diferentes e incompatíveis para referir-se a conceitos importantes (WILLIAMS, 2007, p. 117).

Como exemplo, menciona as palavras **colônia**, lugar de habitação e **culto**, honrar com veneração, como expressões distintas que tiveram origem no vocábulo latino *cultura* que, em primeiro lugar, parece referir-se a **cultivar** a terra. Em qualquer desses casos o uso primitivo da palavra cultura sempre se referiu a um processo que envolve cuidado. De início, o cuidado da terra e, posteriormente, a partir do princípio do século XVI, o cuidado no processo de desenvolvimento humano, assim usados por Thomas More (1516), Francis Bacon (1605), Thomas Hobbes (1651) e Johnson (1759) como metáfora, em fins do século XVIII, como substantivo independente, só comumente usado a partir de meados do século XIX. Williams afirma ainda que em francês e alemão o uso da palavra cultura ocorre de maneira semelhante, acrescentando, no alemão, a palavra **civilização** (*Kultur*) como o processo de tornar-se civilizado ou cultivado (WILLIAMS, 2007, p. 118-119).

Segundo Williams, existem três categorias em que a palavra cultura é aplicada como um substantivo independente e abstrato. A primeira categoria é a que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; a segunda designa modo particular de vida de um povo, de um período ou da humanidade em geral; e a terceira, que é a mais recente, descreve as obras e as práticas da atividade intelectual,

como a música, a literatura, a escultura, geralmente de caráter artístico (WILLIAMS, 2007, p. 121).

Essas três categorias estão presentes na definição de cultura apresentada na Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo de hoje, promulgada pelo Vaticano II e conhecida como *Gaudium et Spes*.

Pela palavra “cultura”, em sentido geral, indicam-se todas as coisas com as quais o homem aperfeiçoa e desenvolve as variadas qualidades da alma e do corpo; procura submeter ao seu poder pelo conhecimento e pelo trabalho o próprio orbe terrestre; torna a vida social mais humana, tanto na família quanto na comunidade civil, pelo progresso dos costumes e das instituições; enfim, exprime, comunica e conserva, em suas obras, no decurso dos tempos as grandes experiências espirituais e as aspirações, para que sirvam ao proveito de muitos e ainda de todo o gênero humano (GAUDIUM, et SPES, n. 53).

Nos quatro itens apresentados acima na definição de cultura, o primeiro (o aperfeiçoamento do humano) e o quarto (as obras pelas quais perpetua suas experiências) coincidem com o escreveu Williams. Quanto ao segundo e terceiro itens, é possível aglutiná-los no que o inglês entende como designação do modo particular da vida de um povo ou da humanidade, mas tem alcance maior quando trata de estratégias de submeter o mundo ao poder humano, fato que Williams não ignora, mas, acompanhando a reflexão de Herder, entende como a visão de um processo que culmina na dominação da cultura europeia sobre as demais (WILLIAMS, 2007, p. 120).

Também o uso que as ciências fazem da palavra cultura a torna complexa. A arqueologia e a antropologia cultural a usam para falar da produção material, enquanto a história e outras ciências sociais a aplicam a sistemas simbólicos, por exemplo, o que dificulta tornar unânime e fácil a compreensão do termo cultura.

O adjetivo cultural tornou-se comum quando a palavra cultura aplicada ao sentido artístico intelectual havia se tornado familiar. Em inglês, não é difícil notar uma hostilidade à palavra cultura, por vezes associada à distinção de classes; entre os norte-americanos, a palavra também encontra resistência, porque está associada a ideias de um conhecimento superior, refinamento, alta cultura, que difere do entretenimento dos populares. O uso social e constante da palavra cultura e a expansão cultural têm

diminuído essa hostilidade, principalmente quando associada ao entretenimento popular.

A contribuição de Williams neste estudo está ligada à hipótese de que a Igreja católica sempre se preocupou em formar cultura, em influenciar a mesma cultura ou, em outras palavras, criar civilização. Como Montero e Della Cava, a questão-chave neste estudo é entender “de que maneira a Igreja está presente no processo de recriação da cultura brasileira”.

CAPÍTULO 2 - DOCUMENTOS ECLESIAIS E A “VIRADA INSTRUCIONAL” CATÓLICA

O espaço social católico participou da formação da cultura ao promover e/ou abraçar alternativas educacionais no advento e na rápida transformação dos meios de comunicação social no Brasil e no mundo. As condições materiais bem como o contexto sociopolítico e econômico foram de grande importância nesse processo, no entanto, não se pode ignorar que as ideias que circularam no ambiente eclesial foram igualmente determinantes.

Os discursos registrados nas publicações oficiais da Igreja Católica Romana no período permitem captar os movimentos de permanência e mudança e servem de referência para a hipótese de uma nova virada instrucional ocorrida a partir da segunda metade do século XX.

Este capítulo identifica e confronta documentos promulgados pela Igreja sobre educação e meios de comunicação em três níveis: 1º) promulgados pela Santa Sé, sejam assinados pelos Papas ou por algum organismo da Cúria Romana; 2º) promulgados como conclusões das conferências do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM) e; 3º) elaborados pela Igreja no Brasil, seja pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ou por algum de seus organismos. As relações entre eles mostram como foram lidos e assimilados pela hierarquia em instâncias diferentes e se fizeram presentes no espaço social católico.

Tabela 1: Documentos da Igreja sobre Educação e Meios de Comunicação

DOCUMENTOS ECLESIAIS SOBRE EDUCAÇÃO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO							
	Educação			Meios de Comunicação Social			
	Integrais	Menções		Integrais	Menções		
Santa Sé	16	06	22	09	04	13	
América Latina	00	04	04	00	04	04	
Brasil	08	01	09	04	00	04	
	25	11	36	13	08	21	
						Total: 57	

Elaborado pelo autor

Neste estudo selecionados 57 documentos eclesiais sobre os temas Educação e Meios de Comunicação Social em vista do período em análise. O documento mais antigo é datado de 1957, e consta de trecho da carta do Papa Pio XII (*Miranda prorsus*), que menciona o uso dos meios de comunicação social; e o mais recente é o texto-base de Campanha da Fraternidade de 2022 sobre Educação.

Os textos com o tema educação são 36, em maior número que os 21 relacionados aos meios de comunicação; a maior parte deles foi produzida pela Igreja em Roma. Os principais são dois do Concílio Vaticano II: uma declaração sobre a Educação Cristã (*Gravissimum educationis*) e um decreto sobre os meios de comunicação social (*Inter mirifica*), tomados como referência em praticamente todas as afirmações e estudos posteriores.

Tabela 2: Documentos promulgados pelo Concílio ou (por) Pontífices sobre Educação e Meios de Comunicação

Ano	Título	Tema	Autor	Assunto
1957	<i>Miranda prorsus</i>	sobre a cinematografia, o rádio e a televisão	Pio XI	Comunicação
1965	<i>Gravissimum educationis</i>	Sobre a educação cristã	Vaticano II	Educação
1965	<i>Inter mirifica</i>	Sobre os meios de comunicação social	Vaticano II	Comunicação
1990	<i>Redemptoris missio</i>	Sobre a validade permanente do mandato missionário	João Paulo II	Comunicação
2005	O rápido desenvolvimento	Aos responsáveis pelas comunicações sociais	João Paulo II	Comunicação
2020	Pacto Educativo Global		Francisco	Educação

Elaborado pelo autor

No entanto, o maior número de documentos foi produzido por organismos específicos da Santa Sé: para a educação, a Congregação para a Educação Católica (13), e para as comunicações, o Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais (5).

Tabela 3: Documentos das Congregações Romanas

Ano	Título	Autor	Assunto
1977	A escola católica	Congregação para a Educação Católica	Educação
1971	<i>Communio et progressio</i>	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
1982	O leigo católico: testemunho da fé na escola	Congregação para a Educação Católica	Educação
1983	Orientações educativas sobre o amor humano	Congregação para a Educação Católica	Educação
1986	Orientações para a formação dos futuros sacerdotes acerca dos instrumentos para a comunicação social	Congregação para a Educação Católica	Comunicação
1988	A dimensão religiosa da instrução na escola católica	Congregação para a Educação Católica	Educação
1992	<i>Aetatis novae</i>	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
1996	O apostolado do ensino religioso nas escolas católicas	Congregação para a Educação Católica	Educação
1997	A escola católica no limiar do 3º milênio	Congregação para a Educação Católica	Educação
1999	Por uma pastoral da cultura	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
2000	Ética nas comunicações sociais	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
2002	Igreja e internet	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
2002	Ética na internet	Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais	Comunicação
2002	As pessoas consagradas e sua missão na escola. Reflexões e orientações	Congregação para a Educação Católica	Educação
2007	Educar juntos na escola católica. Missão partilhada por pessoas consagradas e fiéis leigos	Congregação para a Educação Católica	Educação
2009	Carta Circular sobre o ensino da religião na escola	Congregação para a Educação Católica	Educação
2013	Educar para o diálogo intercultural na escola católica	Congregação para a Educação Católica	Educação
2014	Educar hoje e amanhã uma paixão que se renova: <i>instrumentum laboris</i>	Congregação para a Educação Católica	Educação
2017	Educar para o humanismo solidário – para construir uma civilização do amor	Congregação para a Educação Católica	Educação
2019	Homem e mulher os criou: para uma via de diálogo sobre a questão do <i>gender</i> na educação.	Congregação para a Educação Católica	Educação

Elaborado pelo autor

Quanto aos textos referentes à América Latina, foram analisados os documentos conclusivos das quatro Conferências episcopais (Medellín, Puebla, Santo Domingo e Aparecida), e em todos eles a educação e os meios de comunicação são tratados.

Tabela 4: Educação e Comunicação nos documentos do CELAM

Ano	Local	Tema Geral	Educação	Comunicação
1968	Medellín	A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II	Parte 1, item 4	Parte 3, item 16
1979	Puebla	A evangelização no presente e no futuro da América Latina	n. 1.012-1.062	n. 1.063-1095
1992	Santo Domingo	Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã	n. 263-278	n. 279-286
2007	Aparecida	Discípulos missionários de Jesus Cristo: para que n'Ele nossos povos tenham vida.	n. 328-346 n. 481-483	n. 484-490 n. 491-500

Elaborado pelo autor

A Igreja no Brasil produziu ao menos treze textos sobre os temas, sendo nove sobre educação e quatro sobre meios de comunicação. Desses, cinco são textos-base da Campanha da Fraternidade, a saber, quatro sobre educação (1971, 1982, 1998 e 2022) e um sobre comunicação (1989). Há seis textos de estudo, preparados por especialistas e oferecidos aos bispos e peritos, em vista de se tornarem documento final oficial, sendo quatro sobre educação e dois sobre comunicação. Por fim, há um documento oficial para cada temática, fruto do amadurecimento desses estudos: sobre educação, publicado em 1992, e sobre meios de comunicação, em 2014.

Tabela 5: Publicações da igreja no Brasil sobre educação

ANO	TÍTULO	CATEGORIA
1963	Plano de emergência	Parte docum.
1971	Reconciliar	Camp. frater.
1974	Igreja e educação: perspectivas pastorais	Estudo
1982	A verdade vos libertará	Camp. frater.
1986	Para uma pastoral da educação	Estudo
1990	Educação: exigências cristãs	Estudo
1992	Educação, igreja e sociedade	Documento
1998	A serviço da vida e da esperança	Camp. frater.
2016	Pastoral da educação: estudo para as diretrizes nacionais	Estudo
2022	Fala com sabedoria, ensina com amor	Camp. frater.

Elaborado pelo autor

Tabela 6: Publicações da Igreja no Brasil sobre Meios de Comunicação

1989	Comunicação para a verdade e a paz	Camp. Frater.
1994	Comunicação e Igreja no Brasil	Estudo
1997	Comunicação: rumo ao novo milênio	Estudo
2014	Diretório da Comunicação da Igreja no Brasil	Documento

Elaborado pelo autor

A tabela não esgota todos os escritos sobre as duas temáticas, mas contempla a maioria, concentrando-se naqueles que são mais mencionados no espaço social católico e na literatura.

2.1 Educação a partir de Roma: dos preparativos do Concílio ao Pacto Global Educativo

A Igreja Católica entende que são “sua responsabilidade o progresso e a expansão da educação, uma vez que, para ... anunciar a salvação em Cristo, deve cuidar de toda a vida do homem, também terrena” (GE, proêmio). Nesse sentido, buscou cultivar essa atitude no decorrer da história, conforme os tempos e lugares. O Concílio emitiu uma declaração sobre alguns princípios fundamentais da educação cristã, conhecida pelas palavras, em latim, com que foi iniciado o texto: *Gravissimum educationis*⁹ *momentum*, isto é, a importância capital da educação na vida do homem e sua influência sobre o progresso social do nosso tempo. Promulgada pelo Papa Paulo VI em 28 de outubro de 1965, essa declaração é referência para a Igreja Católica quando se pronuncia sobre educação.¹⁰

⁹ Os documentos da Igreja Católica são geralmente conhecidos pelas palavras, em latim, com que são iniciados, assim este: “O Sínodo considerou a gravíssima importância da educação na vida do homem...”

¹⁰ Concílio Ecumênico é a assembleia de todos os bispos da Igreja Católica para estudarem e resolverem, juntamente com o Papa e sob sua autoridade, as mais importantes questões doutrinárias e disciplinares que interessam à vida da Igreja. (KLOPPENBURG, 1962) O 21º Concílio Ecumênico ficou conhecido como Vaticano Segundo e foi realizado em Roma. Convocado pelo Papa João XXIII teve início no dia 11 de outubro de 1962 e foi concluído em 07 de dezembro de 1965 por Paulo VI. Promulgou 04 Constituições, 09 Decretos e 03 Declarações.

Um pouco sobre o histórico do texto da declaração sobre a educação cristã. Para preparar o Concílio Vaticano II foram criadas, a partir da sistematização das respostas às consultas, dez comissões preparatórias. A Comissão dos Estudos e dos Seminários ficou responsável por preparar um texto para o trabalho dos bispos, e este foi concluído em março de 1962. Presidida pelo Cardeal Giuseppe Pizzardo, prefeito da Congregação dos Seminários e das Universidades, essa comissão foi uma das mais numerosas: 68 pessoas, sendo 36 membros titulares e 32 consultores. Da América Latina, são citados por Kloppenburg (1962, pp 126-128) um equatoriano, um chileno e um mexicano, porém, Beozzo (1993) cita que o brasileiro Dom Vicente Marchetti Zioni estava entre os membros das Comissões pré-conciliares e conciliares do Vaticano II que prepararam o decreto *Optatam Totius* e a declaração *Gravissimum Educationis*.

O texto preparado pela Comissão dos Estudos e dos Seminários foi levado a plenário duas vezes e sofreu grandes alterações, terminando por ser aprovado como uma Declaração sobre a Educação Cristã, um termo de projeção mais ampla que escola católica.

No Concílio, a nota introdutória do texto apresentado para o debate da IIIª sessão dizia: “Posto que a maior parte dos jovens não se formam nas escolas católicas, pareceu oportuno mudar o título anterior ‘De scholis catholicis’ pelo novo: ‘De educatione christiana’, a fim de que se abranjam todas as escolas – católicas e não católicas – e não se descuidem os outros meios de educação, se bem que, entre todos eles, a escola conserve uma importância peculiar” (SAJURIA, 1982).

2.1.1 A Declaração sobre a educação do Concílio Vaticano II

Na declaração, o texto encontra-se assim organizado: depois de um proêmio, discorre sobre 1) o direito universal à Educação e sua noção; 2) a Educação cristã; 3) os responsáveis pela Educação; 4) os diversos subsídios da Educação cristã; 5) a importância da escola; 6) deveres e direitos dos pais; 7) educação moral e religiosa em todas as escolas; 8) escolas católicas; 9) diversos tipos de escolas católicas; 10) as faculdades e universidades católicas; 11) faculdades de ciências sagradas; 12) associações interescolares; e conclusão (CONCÍLIO VATICANO II, 2000, p. 580-596).

Segundo Sajuria (1982), é preciso ler a *Gravissimum Educationis* no contexto maior do Concílio, particularmente à luz das constituições sobre a Igreja (*Lumen gentium*) e sobre esta no mundo atual (*Gaudium et spes*), e menciona três linhas que perpassam esses documentos: a) um novo sentido de Igreja, mais encarnada nas realidades humanas; b) o reconhecimento de uma justa autonomia das realidades terrenas que leva a formar um homem capaz de viver o compromisso na história sem abandonar a perspectiva de transcendência, mas integrando-as; c) consciência do surgimento de um novo humanismo no qual o homem tem consciência de que é autor e promotor de sua própria cultura e, por isso, responsável por ela em face de sua comunidade e da história.

Foi um documento muito discutido e problemático, tanto que, entre os níveis de importância dos textos promulgados, este se encontra entre os menos “obrigantes”. Ramos, em sua pesquisa sobre a relação entre a Igreja e a Educação a partir do Concílio Vaticano II, afirma:

Há uma tensão de posições dentro da Comissão (...) Tal situação possibilita um acréscimo na forma de tratar as tarefas educativas da Igreja e do Estado na perspectiva de uma sociedade plural em que o Estado laico assume as responsabilidades na esfera da educação. A Comissão busca o equilíbrio entre as posições, lembrando os perigos do monopólio estatal (RAMOS, 2017, p. 97).

Ramos menciona também uma participação dos bispos brasileiros (BEOZZO, 1993)¹¹ nos debates que gestavam a *Gravissimum educationis*, e afirma que enviaram uma lista de correções ao texto que estava sendo debatido acreditando que dificilmente se alcançaria com êxito um bom resultado sobre o assunto (RAMOS, 2017, p. 99). Mencionando outro autor, Alberigo, enumera as principais posições dos grupos no debate sobre a educação durante o Concílio e os movimentos que os influenciavam:

- Movimento secularista, que defende o fim das instituições educativas católicas. Sendo um direito do cidadão e um dever do Estado, cabe a este a responsabilidade educativa em instituições próprias;

¹¹ “A Igreja do Brasil contava [no Concílio Vaticano II] com o terceiro maior episcopado do mundo, logo depois do italiano e do norte-americano. Os seus 204 bispos, no momento da abertura do Concílio, representavam peso significativo na composição do episcopado mundial. Enquanto esse havia pouco mais que dobrado, nos pouco mais de 90 anos entre o Vaticano I [1869-1870] para o Vaticano II [1963-1965], o episcopado brasileiro havia se multiplicado por dezessete.

- Movimento a favor da educação cristã, compreendendo a instituição educativa católica como uma instituição essencial à evangelização. A confessionalidade é destacada;
- Movimento contra a escola católica, um instrumento de privilégio e de poder, e responsável pela formação dos grupos que se mantêm como elite socioeconômica e nas posições de governo;
- Movimento contra a escola católica, defendendo a inexistência da instituição por considerá-la desnecessária ao trabalho evangelizador da Igreja (RAMOS, 2022, p. 113).

A *Gravissimum Educationis* ocupa posição única por ter sido promulgada por um Concílio Ecumênico, evento de singular importância para a Igreja Católica, realizado 21 vezes ao longo de 20 séculos e, por isso, reverbera nas ações posteriores da Igreja, na elaboração de orientações gerais, regionais e nacionais para setores específicos, como universidades e escolas católicas e obras sociais.

Várias posições do Concílio, com o reconhecimento de valores como a liberdade de consciência e de expressão e a religiosidade, como a visão exposta sobre a questão da educação... influíram consideravelmente nos colégios católicos, muitos dos quais passaram por modificações profundas logo após o Concílio, tais como a adoção do regime de coeducação, admitindo alunos de ambos os sexos, e a consagração de maior empenho na formação integral de alunos e alunas, incluindo a formação sexual, o acompanhamento psicológico e a formação social e profissional (MOURA, 2000, p. 155).

O historiador Riolando Azzi registra outra alteração considerável no espaço social católico em decorrência dos valores e diretrizes do Concílio: o fechamento de colégios de classe média pelas congregações, em sua maioria femininas, para liberarem seus membros para trabalhos de inserção em meios populares (AZZI, 1992, p. 47). Na verdade, os anos que se seguiram ao Concílio foram turbulentos, não apenas pelas posições adotadas pela Igreja, mas também por um volume de transformações políticas, sociais e econômicas que atingiram boa parte do mundo no período denominado de “Guerra fria”.

2.1.2 A Congregação para a Educação Católica

Os dois documentos promulgados pelo Concílio serviram de diretrizes para o caminhar da Igreja nos anos que se seguiram. Assim, em relação à Educação, a responsabilidade de tornar conhecida, aprofundar e debater os conteúdos da

Gravissimum educationis coube à Congregação para a Educação Católica e, em relação aos Meios de Comunicação Social, coube ao Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais estender os efeitos da publicação da *Inter mirifica*.

A Congregação para a Educação católica, hoje Dicastério para a Educação e Cultura, é um organismo da Cúria Romana que passou por alterações que merecem ser observadas. Com origem no século XVI (1588), nasceu da necessidade de presidir as universidades romanas e de outros países (Paris, Salamanca etc.), e assim perdurou até o início do século XX (1915), quando a ela foi agregada a responsabilidade sobre os seminários (institutos para formação do clero). Após o Concílio, recebeu a incumbência sobre as escolas católicas (1967), ficando assim composta por três seções: universidades, seminários e escolas.

Escola e cultura católica como escopo (1967 a 2013): Considerando 1967 o ano em que Paulo VI reinstituiu a Congregação para a Educação Católica, observa-se que os documentos promulgados por essa congregação, desde “A escola católica”, de 1977 até “educar para o diálogo intercultural na escola católica”, de 2013, e as temáticas dos dez documentos são centradas na vida escolar e católica:

Na perspectiva da missão confiada à Escola Católica, sem diminuir o valor do testemunho e do trabalho realizado por tantos católicos nas escolas do Estado das diversas Nações, este documento propõe-se a animar todos os esforços tendentes a promover a causa da mesma Escola Católica; na sociedade pluralista atual ela pode, efetivamente, oferecer mais do que nunca um serviço inestimável e necessário (A Escola Católica, 1977, n. 91).

Definida a escola católica e propostas as diretrizes, os documentos seguintes publicados pela Congregação para a Educação Católica permanecem focados em sua estrutura e pessoas: **O leigo católico: testemunha da fé na escola** (1982) apresenta princípios e orientações em vista da mudança que ocorre principalmente no perfil dos docentes da escola elementar e média; antes, eram, em sua maioria, pessoas de vida consagrada (freis e freiras) e passam a ser leigos. O documento **Orientações educativas sobre o amor humano** (1983) trata da educação sexual na escola, defende a necessidade de fazê-lo, estabelece os princípios, métodos e conteúdos a serem observados. Em 1988, foi publicado A dimensão religiosa da educação na escola católica, também voltado

exclusivamente para as instituições confessionais católicas. Oito anos mais tarde, é publicado o documento *O Apostolado do ensino religioso nas escolas católicas* (1996)¹² e, no ano seguinte, “*A escola católica no limiar do terceiro milênio*” (1997), uma leitura com intenção de alento em meio aos novos desafios:

As ciências da educação, que antes se concentravam no estudo da criança e na preparação do mestre, tiveram de abrir-se às diferentes idades da vida, aos diversos âmbitos e situações para além da escola. Novas exigências acentuaram a exigência de novas matérias, de novas competências e de novas figuras educativas para além daquelas tradicionais. Deste modo educar, trabalhar na escola no contexto atual é algo de particularmente difícil (*A escola católica no limiar do terceiro milênio*, 1997, n. 2).

Em 2002, chega ao público novo texto com o título “*As pessoas consagradas e sua missão na escola: reflexões e orientações*”. Voltado às congregações mantenedoras de instituições educativas, reconhece as dificuldades que se acentuam naquele momento:

(...) registramos com dor a continuação de algumas dificuldades que levam as vossas Comunidades a abandonar o setor escolar. A carência de vocações religiosas, o pouco amor pela missão educativa escolar, as dificuldades económicas na gestão das escolas católicas, a atração por formas de apostolado aparentemente mais gratificantes (*As pessoas consagradas e sua missão na escola*, 2002, n. 6).

No entanto, é quase um grito de convocação para que os religiosos não abandonem as escolas, ao concluir: “Nenhuma dificuldade deveria afastar os consagrados e as consagradas da escola e da educação em geral ... as dificuldades e a desorientação atuais são um chamamento forte a gastar a própria vida para educar as novas gerações a fazerem-se portadoras de uma cultura de comunhão que atinja cada povo e cada pessoa” (*As pessoas consagradas e sua missão na escola*, 2002, n. 84).

Cinco anos mais tarde, nova publicação reflete sobre “*Educar juntos na escola católica: missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos*” (2007). Trata-se de uma nova abordagem sobre o conteúdo de dois documentos anteriores (um sobre a missão dos leigos e outro sobre as pessoas consagradas na missão escolar), e considera os aspectos

¹²Publicado em conjunto com a Congregação para os Institutos de Vida Consagrada e Sociedades de Vida Apostólica. A maior parte das escolas católicas depende desses institutos, e o documento traz uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas principalmente pela diminuição das vocações e, conseqüentemente, dos seus membros.

pastorais relativos à colaboração entre fiéis leigos e consagrados na mesma missão educativa.

Em 2009, uma carta circular, dirigida aos presidentes das conferências episcopais nacionais sobre **O ensino da religião na escola**, insiste na necessidade de que os bispos estabeleçam normas gerais e regulamentos em relação ao ensino religioso católico nas escolas, sejam elas confessionais ou públicas, visto que “a natureza e o papel do ensino da religião na escola tornaram-se objeto de debate e, em alguns casos, de novas legislações civis, que tendem a substituí-lo por ética e cultura religiosa.” (O ensino da religião na escola, 2009, n. 1). Por fim, em 2013, no início do pontificado de Francisco, foi publicado “*Educar para o diálogo intercultural na escola católica*”, na mesma linha das publicações anteriores, ou seja, considerando a centralidade da escola católica e as dificuldades trazidas pelo multiculturalismo e pluralismo.

Da escola católica para a globalização da esperança: Em 2011, depois de uma assembleia dos membros dessa Congregação, o Papa Bento XVI solicitou estudos e pesquisas para revigorar o empenho da Igreja no campo da educação e, em 2013, transferiu a seção dos seminários para a Congregação para o Clero. O *instrumentum laboris* foi publicado em 2014, já sob o pontificado de Francisco, em circunstâncias celebrativas.

Em 2015 festejam-se dois aniversários: os 50 anos da *Gravissimum educationis*, o documento sobre a educação emanado pelo Concílio Vaticano II em 28 de outubro de 1965, e os 25 anos da *Ex corde Ecclesiae*, a Constituição apostólica sobre a identidade e a missão da universidade católica, promulgada por João Paulo II em 15 de agosto de 1990; embora tenham naturezas diferentes, constituem, para a Congregação para a Educação Católica, um ponto de referência essencial. Este *Instrumentum laboris* deseja ser um documento de orientação, predisposto para acompanhar as iniciativas de estudo e os eventos eclesiais e culturais das Igrejas particulares e das associações. Ao mesmo tempo, pretende oferecer estímulos para traçar novos projetos e percursos educativos para o futuro (Educar hoje e amanhã, 2014, introdução).

Em abril de 2017, a Congregação publica **Educar ao humanismo solidário**, “um instrumento útil para o diálogo construtivo com a sociedade civil e as organizações internacionais” (n. 30). Dois anos mais tarde, no final de 2019, o Papa Francisco convoca a Igreja a promover um **Pacto Educativo Global** (*Global Compact on Education*)

e, em 2022, na reforma geral da Cúria Romana, este organismo passou a chamar-se Dicastério para a Educação e Cultura (*Preadicate evangelium*, art 153-162).

As mudanças na Congregação para a Educação Católica, promovidas após 2010, indicam a busca de novo rumo para a educação católica no contexto de grandes transformações e de crises humanitárias. A direção é o humanismo solidário a partir da cultura de diálogo, da globalização da esperança, da inclusão e das redes de cooperação. Há que se perguntar se o que foi empreendido desde a *Gravissimum educationis* (1965) até o início do século XXI constitui-se indício de uma virada instrucional.

2.1.3 O Decreto sobre os Meios de Comunicação Social do Vaticano II (*Inter mirifica*)

Promulgado em dezembro de 1963, pelo Papa Paulo VI, o Decreto sobre os meios de comunicação social é um texto com 24 parágrafos, dividido em dois capítulos que seguem uma breve introdução. Trata-se de um texto extremamente enxuto, mas, no início do Concílio, fora apresentado com 114 parágrafos e aprovado, e à comissão foi pedido que extraísse apenas os princípios doutrinários essenciais (capítulo 1) e as diretrizes pastorais mais genéricas (capítulo 2) para que ficasse conciso. O texto final desagradou principalmente no ambiente dos jornalistas, que o consideravam fraco, vago e indigno de ser um Decreto Conciliar (CONCÍLIO VATICANO II, 2000, p. 566).

Para fazer os estudos e preparar o texto apresentado ao plenário conciliar formou-se, em 1960, o **Secretariado da Imprensa e do Espetáculo**, com 18 membros e 26 conselheiros, provenientes de 19 países, entre bispos e padres, religiosos e seculares, em sua maioria ligados a um dos quatro setores abrangidos por essa comissão: imprensa, rádio, cinema e televisão. Era a comissão mais jovem nos trabalhos de preparação do Concílio e trabalhou para que os meios modernos de comunicação fossem vistos mais para finalidades educativas e formativas do que com suspeição (KLOPPENBURG, 1962, p. 137-139).

O decreto ficou conhecido como *Inter mirifica*, expressão latina que significa Entre as admiráveis. É ela que abre o documento: “Entre as admiráveis invenções da técnica que, de modo particular nos tempos atuais... rasgaram caminhos novos na comunicação

fácil de toda sorte de informações, pensamentos e determinações da vontade...chamados com razão de Instrumentos de Comunicação Social” (CONCÍLIO VATICANO II, 2000, p. 567). Oficialmente o nome é Decreto sobre os Meios de Comunicação Social.

O capítulo 1, “doutrina da Igreja”, composto por nove parágrafos, expõe os direitos (usar e possuir instrumentos de comunicação enquanto úteis à educação cristã) e deveres da Igreja (ensinar o uso correto), dos fiéis e da sociedade geral (usuários, pais, autores e autoridades civis). Ressalta, ainda, que, embora haja elogios e incentivo ao uso desses meios, prevalece a linguagem de controle, e afirma que “por este vigilante cuidado de modo algum se tolhe a liberdade dos indivíduos e grupos”.

O Capítulo 2 trata da “Ação pastoral da Igreja”, e começa por alertar que é dever tantos dos pastores quanto dos fiéis empregar de forma eficaz os meios de comunicação social nas obras de apostolado, inclusive antecipando-se às “más iniciativas; que os pastores preguem por esses meios e os leigos envolvidos neles prestem ajuda direta à ação pastoral da Igreja. Pede aos católicos a promoção de uma boa imprensa, a união de esforços para produzir e premiar a confecção e exibição de filmes, bem como transmissões de rádio e televisão que primem pela perfeição e eficácia.

Os parágrafos 15 e 16 tratam sobre a formação dos autores e dos usuários, “para que possam com suficiente perícia aplicar estes meios para os fins do apostolado”.

Primeiramente, os leigos devem ser instruídos na arte, na doutrina e na moral, pela multiplicação do número de escolas, faculdades e institutos, onde jornalistas, cineastas, radialistas e artistas de televisão e demais interessados possam conseguir íntegra formação imbuída do espírito cristão, particularmente quanto à doutrina social da Igreja... devem ser preparados os críticos literários, de cinema, rádio, televisão e outros mais que dominem plenamente sua ciência e sejam instruídos e incitados a emitir juízos. Nas escolas católicas de qualquer grau, sejam favorecidas, multiplicadas e orientadas as iniciativas que visam à instrução para o reto uso dos meios de comunicação social, principalmente dos jovens (Inter mirifica, n. 15-16).

Tais orientações visam diretamente à formação do espaço social católico, aplicado de forma abrangente desde a formação das crianças e jovens na educação fundamental, passando pelo nível superior nas escolas específicas de comunicação e artes, até o que hoje podemos identificar como a pós-graduação, e eventos que

congreguem profissionais atuantes nas áreas de comunicação e formadores de opinião em geral.

2.1.4 O Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais

Criado em 1948 como uma comissão para consulta e revisão eclesiástica de filmes, o Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais teve suas atividades ampliadas no decorrer dos anos, principalmente a partir da convocação do Concílio em 1960. Em 1964, foi instituída como Pontifícia Comissão para as Comunicações Sociais, aglutinando às ocupações anteriores novos departamentos, como a sala de imprensa e as filmagens das cerimônias pontifícias, e a incumbência de elaborar, a partir do decreto *Inter mirifica*, uma Instrução Pastoral, trabalho que demandou seis anos.

Os principais documentos produzidos por essa comissão entre 1964 e 2010 foram as instruções pastorais *Communio et progressio* (1971) e *Aetatis novae* (1992) e os textos sobre *Ética na publicidade* (1997), *Ética nas comunicações sociais* (2000), *Ética na internet* e *Igreja e internet* (2002). Por fim, a última Carta Apostólica do pontificado de João Paulo II foi preparada por essa Comissão e publicada com o título *O Rápido desenvolvimento*, em janeiro de 2005.

A ***Communio et Progressio***, instrução pastoral sobre os meios de comunicação social publicada por mandato do Concílio Ecumênico Vaticano II, é um texto composto em 187 parágrafos e dividido em três partes. A primeira trata dos elementos doutrinários que se relacionam com os meios de comunicação social; a segunda, dividida em dois capítulos, se ocupa dos meios de comunicação como fatores do progresso humano; a última, sobre o empenho dos católicos no campo dos meios de comunicação social, possui quatro capítulos.

Sobre a educação, o terceiro item da segunda parte, intitulado “Educação, cultura e tempo livre”, considera o uso dos meios de comunicação na educação tal como já tem sido feito.

Os meios de comunicação social têm um papel cada vez mais importante no vasto domínio da educação. Em muitos países, os meios audiovisuais, as "videocassetes", a rádio e a televisão, tornaram-se instrumentos de ensino, possibilitando uma maior divulgação do trabalho dos especialistas.

Noutras partes, estes meios são utilizados como complemento dos métodos habituais de ensino, dando aos adultos a possibilidade de atualizar a sua instrução. Nas regiões com poucas possibilidades de escolarização, oferecem vantagens sobre diversos aspectos: educação religiosa, formação de base, luta contra o analfabetismo, ensino de técnicas agrícolas, medicina, higiene e métodos de desenvolvimento comunitário. Na medida do possível, tal trabalho deveria promover a criatividade e apresentar-se como verdadeiro diálogo. Deste modo, o aluno não se limitaria a amontoar conhecimentos, mas aprenderia a exprimir-se, utilizando estes mesmos meios (COMMUNIO et PROGRESSIO, n. 48).

No segundo capítulo, o item 1 trata da formação e afirma que pais e educadores precisam estar atentos à televisão, filmes e outras publicações que entusiasma os jovens, para poderem orientá-los e estimular-lhes o juízo crítico. Esta educação deve-se fazer metodicamente nas escolas, onde os alunos sejam iniciados nos princípios que regulam a interpretação das mídias. Nos programas, deve-se reservar espaço para este tipo de instrução, que será explicitada mediante grupos de trabalho, ou exercícios práticos, sob a orientação de mestres competentes. É claro que os pais e educadores não poderão desempenhar cabalmente esta sua função se eles mesmos não tiverem um conhecimento sólido sobre os meios de comunicação (COMMUNIO et PROGRESSIO, n. 68-70). Na última parte, é dada certa atenção às universidades e Institutos Católicos, que deverão criar e desenvolver cursos de comunicação social, cujos trabalhos e investigações devem ser dirigidos competentemente e publicados os resultados das pesquisas para que se desenvolva o ensino cristão sobre o tema (COMMUNIO et PROGRESSIO, n. 113).

Embora seja um texto extenso, não traz novidades em relação ao documento conciliar; consiste, na verdade, em uma regulamentação e explicitação daquele.

Aetatis Novae: Vinte anos mais tarde (1992), o Pontifício Conselho lança nova instrução pastoral, ciente de que, em grande parte, “a experiência humana tornou-se uma experiência vivida através do *mass media*.”

Os últimos decênios foram, igualmente, teatro de novidades sensacionais em matéria de tecnologias das comunicações. Isto implicou tanto uma evolução rápida das velhas tecnologias, como o surgir de novas tecnologias das comunicações, entre as quais figuram os satélites, a televisão via cabo, as fibras ópticas, os videocassetes, discos compact, a concepção de imagens por computador, e outras técnicas digitais e informáticas. O uso dos novos *mass media* deu origem ao que se pôde

chamar “novas linguagens”, e suscitou ulteriores possibilidades para a missão da Igreja, assim como novos problemas pastorais (AETATIS NOVAE, n. 2).

Retoma a preocupação com a formação dos cristãos responsáveis pela comunicação, ao afirmar que a educação para a comunicação deve fazer parte da formação dos agentes pastorais e dos sacerdotes, pois, uma vez imersos nas novas tecnologias da informação, é necessário que tenham, pelo menos, uma visão de conjunto.

A instrução é concluída por um roteiro para fazer o planejamento de uma pastoral da comunicação, sendo a educação o primeiro elemento considerado, ou seja, a formação dos agentes de comunicação, bem como daqueles a quem chegará a comunicação. Por exemplo, um item é encorajar as escolas e as universidades católicas a propor programas e cursos relacionados com as necessidades da Igreja e da sociedade em matéria de comunicação; outro é prever e pôr em prática programas de educação e de compreensão dos *mass media*, dirigidos aos professores, pais e estudantes.

O Rápido desenvolvimento: Considerada a última carta do pontificado de João Paulo II, **O rápido desenvolvimento** segue a reflexão dos textos anteriores, agora não tanto preocupada com o uso dos meios, mas com a “nova cultura” que eles formam.

Com efeito, a Igreja não está chamada unicamente a usar os *mass media* para difundir o Evangelho, mas, hoje como nunca, está chamada também a integrar a mensagem salvífica na “nova cultura” que os poderosos instrumentos da comunicação criam e amplificam. Ela sente que o uso das técnicas e das tecnologias da comunicação contemporânea é parte integrante da sua missão no terceiro milénio (O rápido desenvolvimento, n. 2).

A carta traz um texto curto, de quatorze parágrafos, de cunho mais exortativo, aos responsáveis pela comunicação social, no sentido de estarem atentos às grandes mudanças ocorridas na sociedade e as tomarem em favor da evangelização. Destaca a necessidade de uma vasta obra formativa para fazer com que a mídia seja conhecida e usada de maneira consciente e apropriada. Por isso, os educadores devem estar atentos às novas linguagens, que modificam os processos de aprendizagem e a qualidade das relações humanas, e que podem levar, na ausência de um espírito crítico, à

instrumentalização das pessoas, principalmente dos mais jovens, que manifestam tendência natural para as inovações tecnológicas.

Em 2015, o Papa Francisco reorganizou os serviços de comunicação da Santa Sé unindo nove setores sob a nova Secretaria de Comunicação. Os serviços unificados e suas datas de criação são: Tipografia Vaticano (1587), jornal L'Osservatore Romano (1861), Livraria e Editora do Vaticano (1926), Rádio Vaticano (1931), assessoria de imprensa da Santa Sé (1939), Pontifícia Comissão para as Comunicações Sociais (1964), Centro de Televisão do Vaticano (1983), Serviço de internet do Vaticano (1995), Serviço e arquivo fotográfico (2006). Na reforma geral da Cúria Romana promovida em 2022, a estrutura de 2015 permaneceu unificando todo o sistema comunicador sob o nome de Dicastério para a Comunicação (PREDICATE EVANGELIUM, n. 183-188).

Uma visão geral sobre os textos publicados pela Igreja romana no período considera não ter havido mudanças abruptas, mas um aprimoramento das concepções presentes no decreto conciliar *Inter mirifica*, ainda que os instrumentos e a cultura da comunicação tenham mudado radicalmente no período, principalmente com o advento da internet. Por outro lado, a Igreja foi agregando a si os diversos meios de comunicação que foram surgindo no decorrer dos tempos, na intenção de fazer deles instrumentos de evangelização e de diálogo com o mundo.

2.2 A Educação nos documentos do Episcopado da América Latina

O Conselho Episcopal Latino Americano foi criado em 1955, após o Congresso Eucarístico Internacional realizado no Rio de Janeiro, fruto da bem-sucedida experiência da CNBB, fundada por Helder Câmara em 1952 (BEOZZO, 1993, p. 18).

Como organismo de servicio, el CELAM ha de ser ante todo animación y ayuda a la reflexión y a la acción pastoral de la Iglesia en América Latina y El Caribe. El CELAM presta servicios de contacto, comunión, formación, investigación y reflexión a las 22 Conferencias Episcopales que se sitúan desde México hasta el Cabo de Hornos, incluyendo el Caribe y las Antillas.

Embora a conferência do Rio de Janeiro, em 1955, tenha sido a primeira das cinco conferências, ela tem pouca expressão diante das demais. O encontro realizado

em Medellín, na Colômbia, em agosto de 1968, por exemplo, é lembrado como a versão latino-americana do Concílio Vaticano II: o que um significou em âmbito universal, o outro o fez regionalmente.

Medellín (1968): Por uma educação libertadora

Segundo Beozzo (1993), três fatores fazem de Medellín um referencial: o primeiro, metodológico (Ver-julgar-agir); o segundo, conceitual e; o terceiro, apelo à ação (opção preferencial pelos pobres) (BEOZZO, 1993, p. 123-124).

A Conferência contou com 130 participantes, trinta do Brasil¹³, entre estes o presidente da Conferência, Dom Avelar Brandão, e o presidente da Comissão de Educação, Dom Candido Padin, responsável por tornar o Departamento de Educação um dos mais ativos e criativos do CELAM (BEOZZO, 1993). O próprio Padin escreve:

O campo da educação era, sem dúvida, um dos mais necessitados de profundas mudanças. Em primeiro lugar, a necessidade de multiplicar os investimentos para ampliar a rede escolar da educação básica (...) Em segundo lugar, como afirma o documento, “qualitativamente, e tendo em visto o futuro, (a educação) está longe de ser o que exige nosso desenvolvimento”. Sem falar nas grandes porções da população de adultos e jovens analfabetos, particularmente no campo... Foi pensando nessa dolorosa realidade que o Departamento de Educação do CELAM (DEC), do qual eu era o presidente, realizou um seminário de peritos educacionais, de 22 a 27 de julho de 1968, antecipando-se à Conferência no estudo do processo de alfabetização de adultos, recomendando a adoção de modernos métodos mais conformes com uma visão humanista da educação. Nesse seminário pudemos contar com a valiosa colaboração do grande educador Paulo Freire (MEDELLÍN, 1998, p. 229-230).

As Conclusões da Conferência de 1968 foram publicadas em dezesseis itens, conforme o trabalho das comissões, e divididas em três blocos. A Educação (4) figura no primeiro bloco intitulado Promoção Humana, ao lado de Justiça (1), Paz (2), Família

¹³ Eram 29 homens e 1 mulher, Marina Bandeira, coordenadora do Movimento de Educação de Base – MEB. Em nota, a Arquidiocese de São Paulo assim se expressa: A Arquidiocese de São Paulo **lamenta com profundo pesar** e manifesta sua solidariedade à família da senhora Marina Bandeira, falecida neste dia 14 de maio [de 2019]. Marina era membro do Grupo de Trabalho “Alceu Amoroso Lima” e foi secretária-geral-adjunta da Comissão Brasileira Justiça e Paz ao lado do professor Cândido Mendes de Almeida. Mulher de grande força interior, comprometida com a justiça, esteve presente em iniciativas da Igreja do Brasil, como o Movimento de Educação de Base (MEB), como secretária geral; e na Associação Internacional para a Rádio e Televisão, como coordenadora da América Latina. Também esteve à frente do Banco da Providência, criado por Dom Helder Câmara. Disponível em: <http://arquisp.org.br/noticias/falecimento-de-marina-bandeira>. Acessado em 17 jul. 2020.

e Demografia (3) e Juventude (5), e está estruturada segundo a metodologia “Ver, julgar, agir”, sob os títulos: I – Características da Educação na América Latina, II – Sentido humanista e cristão da educação, III – Orientações pastorais.

Chama a atenção o conteúdo do segundo título, que apresenta e argumenta o conceito de **educação libertadora** como resposta às necessidades dos povos latino-americanos e seu vínculo com a missão da Igreja. Ao recordar os 30 anos da Conferência, Dom Candido Padín escreve **Educação libertadora proclamada em Medellín** e relata dificuldades encontradas devido ao uso dessa expressão, temendo que fosse tomada como argumento por movimentos revolucionários (MEDELLÍN, 1998, p. 231).

Puebla (1979): Educação humanizadora

Onze anos mais tarde, de 27 de janeiro a 13 de fevereiro de 1979, os bispos latino-americanos novamente se reuniram, desta vez na cidade mexicana de Puebla de los Angeles, para a 3ª Conferência Geral a que chamaram: Evangelização no presente e no futuro da América Latina. Os tempos não eram melhores que os vividos na Conferência anterior, “pelo contrário, agravou-se tanto no campo econômico quanto no político e no social”, e a Igreja chega a esse evento temperada na luta e na perseguição e mais ligada ao povo que aos governos militares, que se estendiam pelo continente (Argentina, 1962; Brasil, 1964; Chile e Uruguai, 1973) (BEOZZO, 1993, p. 124).

As conclusões do encontro de Puebla levam em conta as contribuições das 21 comissões, no entanto, o texto, mais longo e orgânico, foi dividido em 5 partes: I – Visão pastoral da realidade latino-americana; II – Desígnio de Deus sobre a realidade da América Latina; III – Evangelização na Igreja da América Latina; IV – Igreja missionária a serviço da evangelização; V – Sob o dinamismo do Espírito: opções pastorais.

No discurso inaugural da Conferência, pronunciado pelo brasileiro Aloísio Lorscheider, então presidente do CELAM, são enumerados sete setores mais necessitados de evangelização (família, juventude, indígenas, camponeses, operários, afro-americanos e os meios de comunicação social) e, entre estes, não figura a educação. A Educação, item da parte III, é considerada um dos meios para “comunhão e

participação”, binômio dominante em todo o texto (CELAM, 1986, p. 53). Por outro lado, ao ter por tema principal a evangelização, Puebla tornou o tema educação parte indissociável das discussões: “a educação enquanto tal não pertence ao conteúdo essencial da evangelização, mas ao seu conteúdo integral” (PUEBLA, n. 325).

Ao tratar Educação, o texto contempla quatro pontos: 1) situação; 2) princípios e critérios, 3) sugestões pastorais e 4) universidades. Em relação à situação, aborda a secularização da cultura atribuída à crescente influência dos meios de comunicação de massa e ao desenvolvimento econômico, que não gerou uma sociedade mais justa e equilibrada; afirma que “a situação de pobreza de grande parte de nossos povos está significativamente correlacionada com os processos educativos; cita a necessidade de promover formas estruturadas de educação que atendam aos grupos aborígenes; destaca que o aumento da oferta educacional obedece a critérios políticos e não aos mais desfavorecidos; critica as relações instáveis entre Estado e Igreja; aponta para novos desafios no campo da educação não convencional, fortemente ligada ao desenvolvimento dos meios de comunicação social; e ressalta as influências ideológicas, polarizadores na concepção da educação, as dificuldades de coordenação e diálogo nas agências educativas eclesiais, e o crescimento das comunidades educativas.

Em relação aos **princípios e critérios**, Puebla define o objetivo da educação como humanizar e personalizar o homem com referência à *Divinus illi magistri e à Gaudium et Spes*; retoma a expressão **educação libertadora** e estabelece suas características. Define oito critérios e, entre estes, cita a Doutrina Social da Igreja como inspiração para uma transformação orgânica da sociedade latino-americana, o direito de todos à educação, e a família como primeira responsável pela educação.

Há mais de uma dezena de **sugestões pastorais**, entre as quais se destacam: prioridade para os setores pobres da população e para a formação de lideranças; promoção da educação popular por meio da imagem e do som; e elaboração de uma teoria educativa cristã.

Sobre as **universidades**, diz que se trata de uma opção-chave, capital e funcional da evangelização, sob o risco ser perdida uma posição decisiva nas mudanças de estrutura, mas preocupa-se também com a dificuldade de manter a identidade católica

em um mundo pluralista, por isso, “enquanto universidade, procurará sobressair-se pela honestidade científica, pelo compromisso com a verdade, pela preparação de profissionais competentes para o mundo do trabalho e pela pesquisa de soluções para os problemas mais angustiantes da América Latina” (CELAM, 1986, p. 325-336)

Beozzo (1993) menciona alguns movimentos da Igreja no Brasil entre as Conferências de Medellín e Puebla: a pastoral indigenista (com a criação do Conselho Indigenista Missionário em 1972); a pastoral da terra (nascida na Amazônia em 1971); as comunidades eclesiais de base (1º encontro nacional em 1975); e os direitos humanos (a partir de 1970). E destaca o restabelecimento da relação entre a Igreja e a Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência:

Podemos situar em 1870 a ruptura, no Brasil, entre os meios acadêmicos e científicos e a Igreja. (...) Por isso, quando a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em 1977, sentiu-se impedida de realizar a sua 29ª Reunião Anual em Fortaleza e viu-se recusar o campo da própria Universidade de São Paulo, quase um berço da Sociedade, e foi o cardeal de São Paulo que lhe ofereceu o campus da Universidade Católica, algo mais profundo passou-se entre ambas instituições. (...) A intolerância do Estado, que de há muito já atingia a Igreja, mais comprometida com o povo, atingiu também a Ciência, quando esta passou a erigir-se em instância crítica do modelo econômico e político imposto à sociedade brasileira. (...) Foi fundamental que este reencontro se desse à luz de tarefas e serviços que ambas as instituições passaram a prestar ao povo brasileiro. (...) O comum serviço ao povo veio tirar de um impasse secular o conflito entre ciência e fé, por muito tempo uma discussão entre privilegiados e enclausurada na linguagem e preocupação das elites (BEOZZO, 1993, p. 134-135).

Ao ler as conclusões de Puebla nota-se uma estrutura mais sistêmica e menos “livre” que a da Conferência anterior, mais marcada por posições institucionais que sociais, embora estas permaneçam fortemente presentes.

Santo Domingo (1992): educação e cultura midiática

Passaram-se treze anos até que os bispos se reunissem mais uma vez, desta feita de 12 a 28 de outubro de 1992, em Santo Domingo, uma ilha no Caribe. O local e o tema foram escolhidos em vista dos 500 anos da chegada dos europeus à América. Sob o tema: Nova evangelização, “promoção humana e cultura cristã”, realizada no mesmo lugar da chegada dos primeiros europeus e na primeira diocese criada na América, viveu-

se um momento de reflexão em vista da lembrança da chegada dos primeiros descobridores e a memória dos descobertos e dos que foram forçosamente trazidos para o trabalho escravo, entre tantas incongruências sociais desse continente imenso em tamanho e em conflitos (LEVA, 2013, p. 94).

No entanto, desde a preparação do encontro até a publicação das conclusões houve marcante tensão entre as linhas e práticas das conferências anteriores e as orientações dos organismos romanos da Igreja. Ao prefaciар uma edição didática das conclusões de Santo Domingo, o teólogo jesuíta Libanio, afirma:

O documento final de Santo Domingo afastou-se da estrutura do Documento de Trabalho (CELAM, 1993, p. 51)¹⁴. Criou um próprio esquema, bem diferente de todos os documentos anteriores, refletindo bastante o Discurso inaugural de João Paulo II. Tem três partes, absolutamente assimétricas. Uma primeira parte e uma terceira parte reduzidas a algumas páginas e uma enorme segunda parte, que ocupa praticamente todo o documento (CELAM, 1993, p. 51).

O tema da educação encontra-se entre os itens sobre cultura cristã, na segunda parte do documento. Seguindo a estrutura metodológica usada em todo o documento, traz, primeiro, *iluminação teológica*, em seguida, *desafios pastorais* e, concluindo, *linhas pastorais*.

Na iluminação teológica há uma definição do que se entende por Educação: é a assimilação da cultura. Seus níveis são bem diversos: escolares ou não-escolares, elementares, ou formais ou não-formais. Em todo caso, a educação é um processo dinâmico que dura a vida toda da pessoa e dos povos. Recolhe a memória do passado, ensina a viver o hoje e se projeta para o futuro.

A apresentação dos desafios tem por destaques a cultura cristã ameaçada pela desintegração das famílias; a educação informal não cristã transmitida pela televisão; as

¹⁴ Segundo Libanio, esse documento significou enorme avanço. Levaram-se em consideração as sugestões dos episcopados do continente, e a equipe de redação representava maior pluralismo teológico. Além disso, ele retomou a estrutura metodológica do ver-julgar-agir e deixou-se embalar por uma consistente e aberta teologia da salvação, antes de descer diretamente à questão da evangelização.

dificuldades das universidades católicas em manifestar sua identidade no confronto com o ensino estatal; e a ausência de uma educação cristã para a juventude.

Nas linhas pastorais, o ponto central é a evangelização da cultura. Tudo é dependente dela: que a educação seja evangelizadora; que as famílias escolham o tipo de educação para seus filhos e que seja garantido o direito do ensino religioso nas escolas em todos os níveis; que seja promovida a formação permanente dos educadores católicos; que se corrijam os desvios de certas informações sobre amor e sexualidade que se recebem nas escolas; que as congregações religiosas que abandonaram a escola para uma inserção entre os pobres voltem a ela; que haja educação católica acessível a todos e que se garantam recursos públicos para isso.

Sobre as universidades, pede-se que sejam capazes de formar uma consciência crítica diante dos meios de comunicação social e que sejam reforçados os mecanismos democráticos de participação de estudantes, pais e ex-alunos. E, por fim, solicitam “aos governos que sigam em seus esforços de promover cada vez mais a democratização da educação”.

Nas últimas páginas do documento de Santo Domingo há um curto parágrafo no qual se lê: “buscaremos impulsionar uma eficaz ação educativa e um decidido empenho por uma moderna comunicação” (CELAM, 1993, p. 190).

Aparecida (2007): educação integral, sistemática e crítica da cultura

Quinze anos depois de Santo Domingo, já sob o pontificado de Bento XVI, a Conferência dos bispos latino-americanos foi realizada no Brasil, de 13 e 31 de maio de 2007. Conhecido como “Documento de Aparecida”, o texto conclusivo do encontro retoma o método ver-julgar-agir abandonado em Santo Domingo e o justifica por ser a opção que “tem nos motivado a assumir nossas responsabilidades diante das situações concretas de nosso continente (CELAM, 2008, p. 19).

Dividido em três partes, é composto por dez capítulos e o tema da Educação encontra-se abordado em contextos bem diferentes: *Educação católica (centros educacionais e centros superiores de educação católica)* e a *Educação como bem público*, a menção à educação

católica encontra-se no sexto item, que se ocupa da formação dos discípulos missionários (expressão-chave de todo o documento).

Ali, a educação é considerada como um dos **lugares de formação**, ao lado da família, das paróquias e pequenas comunidades e dos seminários. É um texto bem mais longo que o de Santo Domingo e, embora trate de institutos vinculados à Igreja, abre-se a preocupações sociais mais amplas. Eis o parágrafo inicial:

A América Latina e o Caribe vivem uma particular e delicada emergência educacional. Na verdade, as novas formas educacionais de nosso continente, impulsionadas para se adaptar às novas exigências que vão se criando com a mudança global, aparecem centradas prioritariamente na aquisição de conhecimentos e habilidades e denotam claro reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em função da produção, da competitividade e do mercado (CELAM, 2008, p. 149).

Retoma o tema da liberdade de ensino diante do Estado, tal como as conferências anteriores (exceto Medellín), juntando-a à afirmação de uma pastoral da educação que seja voz capaz de legitimar o direito à educação de qualidade para os despossuídos. O tema é extensamente tratado e chamado de “princípio irrenunciável”.

A nenhum setor educacional, nem sequer ao próprio Estado, se pode outorgar a faculdade de se reservar o privilégio e a exclusividade da educação dos mais pobres, sem com isso infringir importantes direitos (CELAM, 2008, p. 154).

A Educação como bem público é um dos temas do décimo capítulo intitulado *ossos povos e nossa cultura*. Trata-se de um texto breve, com objetivo de defender o ensino religioso em todos os estabelecimentos, inclusive públicos¹⁵. Enfim, a educação libertadora presente em Medellín desaparece, e Aparecida opta por partir da identidade católica, como disse Libanio: “De dentro dela, a educação se abre ao social, ao pobre, à formação integral do educando.”

¹⁵ O 20º Encontro Nacional da Pastoral da Educação, realizado (virtualmente) em setembro de 2020, teve como tema “a pastoral da educação na escola pública” e seus resultados foram incluídos no estudo n. 116 da CNBB: Ensino Religioso no Brasil: novos desafios, novas perspectivas, publicado em 2023.

2.2.2 Os meios de comunicação nos documentos do Episcopado da América Latina

Assim como em relação à educação, o Conselho Episcopal pronunciou-se em seus documentos sobre a comunicação social, a princípio referindo-se mais aos meios (imprensa, rádio, televisão e cinema) para depois tratar da comunicação social como processo de formação cultural. Coube ao Departamento de Comunicação Social (DECOS), criado depois da 1ª Conferência no Rio de Janeiro, organizar seminários, pesquisas e textos que orientassem os debates nas Conferências.

Tabela 7: Referências aos Meios de Comunicação nas Conclusões do CELAM

Ano	Local	Tema Geral	Comunicação
1968	Medellín	A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II	Parte 3, item 16
1979	Puebla	A evangelização no presente e no futuro da América Latina	n. 1.063-1095
1992	S. Domingo	Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã	n. 279-286
2007	Aparecida	Discípulos missionários de Jesus Cristo: para que n'Ele nossos povos tenham vida.	n. 484-490 n. 491-500

Elaborado pelo autor

Medellín

A 2ª Conferência do CELAM reconhece serem os meios de comunicação social” uma das principais dimensões da humanidade atual, por terem inaugurado uma nova época, estarem em crescente expansão e atingirem o homem em sua totalidade. Além disso, chama a atenção para uma nova cultura forjada numa tensão entre a massificação e a personalização do indivíduo, que alcança a todos, alfabetizados ou não, e tem sido instrumento para despertar consciências.

Na América Latina, os MCS representam um dos fatores que mais têm contribuído e contribuem para despertar a consciência das grandes massas sobre suas condições de vida, suscitando aspirações e exigências de transformações radicais. Ainda que de forma incipiente, vêm atuando, também, como agentes positivos de mudança através da educação de base, programas de formação e opinião pública etc. (MEDELLÍN, s/d).

A menção à educação de base remete às iniciativas, em sua maioria radiofônicas, mas também televisivas, de constituir um processo de alfabetização por meios não

escolares, ou ao menos não nos ambientes escolares tradicionais. O maior destaque foi o Movimento de Educação de Base (MEB), no Brasil, mas antes dele surgiram outras iniciativas nos países latino-americanos, como a rádio de Sutatenza, na Colômbia (VACA, 2011, p. 226-241).

Nas recomendações pastorais, mais de uma dezena de itens retomam e aplicam ao contexto latino-americano as diretrizes presentes na *inter mirifica*, com destaque à formação dos comunicadores, sejam eles da hierarquia ou não, e à contribuição entre os meios e organismos eclesiais e não eclesiais para uma comunicação em vista do bem comum dos destinatários.

Segundo Puntel (2015), havia um ingênuo encantamento com as novas tecnologias de comunicação e a crença de que a mídia era virtualmente muito poderosa para promover a mudança social. Os meios de comunicação eram vistos como poderosos e capazes de impulsionar o desenvolvimento, orientando-o ao bem comum.

Puebla

Medellín provocou uma onda de mobilizações no espaço social católico latino-americano em busca de uma estrutura hierárquica mais simples, uma igreja mais pobre e uma evangelização libertadora. Nesse período, foram escritos os primeiros ensaios sobre a teologia da libertação, nascendo uma nova perspectiva hermenêutica e reflexiva da fé. Paulo VI havia convocado a 3ª conferência para 1978, mas, com sua morte, bem como o brevíssimo pontificado de seu sucessor, a data foi adiada para 1979, início do pontificado de João Paulo II¹⁶.

Um documento de consulta circulou entre os bispos em 1978 e suas sugestões foram compendiadas no documento de trabalho usado pelos participantes (AGOSTINI, 2007, p. 41-43). O Decos elaborou um texto intitulado “Evangelização e Comunicação Social na América Latina”, que reunia dados de dezoito nações e comentários de peritos, e constituía a primeira síntese do pensamento da Igreja latino-americana sobre comunicação (PUNTEL, 2015, p. 85-86).

¹⁶ Nesse evento tiveram grande influência os discursos de abertura de João Paulo II e Aloísio Lorscheider, arcebispo de Fortaleza e presidente do CELAM.

A terceira parte do documento conclusivo ocupa-se da “Evangelização na Igreja da América Latina: comunhão e participação”, e está organizada em quatro capítulos. O terceiro trata dos “meios para a comunhão e participação”: 1) liturgia, oração e piedade popular; 2) testemunho; 3) catequese; 4) educação e; 5) comunicação social. A situação da América Latina e da Igreja nela inserida é assim considerada:

Reconhecemos que os meios de comunicação são fatores de comunhão e contribuem para a integração latino-americana, bem como para a expansão e democratização da cultura ... [mas] devemos denunciar o controle desses Meios de Comunicação Social e a manipulação ideológica que exercem os poderes políticos e econômicos... O monopólio da informação, tanto por parte do governo como de interesses privados, permite o uso arbitrário dos meios de informação e dá lugar à manipulação de mensagens de acordo com interesses setoriais (PUEBLA, s/d, n. 1068-1071).

O encontro de Puebla põe fim àquela “admiração ingênua” pela comunicação social apresentada por Medellín, e apresenta o desafio em relação ao controle dos meios de comunicação por parte do Estado e/ou pelo poder econômico. Isso leva a incentivar uma prática conhecida pelas comunidades eclesiais: a comunicação alternativa, feita dentro de pequenas comunidades pelos próprios sujeitos, identificada no texto como Meios de Comunicação de Grupo – MCG. (n.1078).

Dentre as tarefas a realizar, Medellín destaca a prioridade na formação em comunicação social, tanto do público em geral, como dos agentes de pastoral em todos os níveis”, mas aponta diretrizes apenas para formação do clero.

Santo Domingo

Comunicação social e cultura praticamente encerram o texto da conferência do episcopado de Santo Domingo, realizada em 1992. Sob o título “cultura cristã”, o último capítulo (n. 279-286) parte de um enunciado teológico no qual a expressão “inculturação do evangelho” é entendida como reconhecimento dos valores evangélicos e dos novos que surgem na sociedade e que coincidem com a mensagem de Cristo (CELAM, 1992, n. 230).

No entanto, o texto não traz avanços significativos em relação a Puebla; apenas enaltece o desenvolvimento tecnológico em matéria de comunicação na América-latina e denuncia o processo de centralização da indústria da comunicação em poucas mãos.

A novidade talvez seja a ênfase na ausência, ou insuficiência, da presença da Igreja nesses meios, bem como o crescimento “das seitas” que fazem uso cada vez mais intenso e extenso deles. Dessa observação provém uma das linhas pastorais prioritárias para uma evangelização inculturada: “impulsionar uma eficaz ação educativa e um decidido empenho por uma moderna comunicação” (CELAM, 1992, n. 300).

Aparecida

A última conferência, em Aparecida, em 2007, adota o termo “Pastoral da comunicação social”, e inaugura um importante momento em relação à comunicação da Igreja. Ou seja, passo a passo, a Igreja foi coordenando esforços para entender e se preparar para o uso mais eficiente das novas técnicas de comunicação de massa. Depois da atenção dada aos meios (Vaticano II e Medellín), passou-se à comunicação compreendida como mais que um conjunto de técnicas (Puebla), à cultura da comunicação (Santo Domingo) e agora parece entendê-la como um mundo midiático já dado e que precisa ser cuidado/pastorado. Nas palavras dos bispos: “a revolução tecnológica e os processos de globalização formatam o mundo atual como grande cultura midiática” (CELAM, 2007, n. 484).

O documento alerta para a necessidade de “educar na formação crítica quanto ao uso dos meios de comunicação a partir da primeira idade”, lembrando que, anteriormente, não fora mencionado a preparação crítica desde a infância.

Para Puntel, no que concerne à comunicação, convivem, neste documento, tanto o sentido antropológico da comunicação como espaço de produção de cultura, quanto o conjunto dos recursos da informação como instrumentos a serem usados na nova evangelização (2015, p. 89)

2.3 A Igreja no Brasil

No contexto eclesial do século XX, a Igreja Católica no Brasil desempenhou um papel significativo, marcando presença com iniciativas pioneiras. A criação da CNBB em 1952, seguida pela fundação do CELAM em 1955, e a subsequente convocação do Concílio Vaticano II em 1961, são marcos que refletem o dinamismo e a interação no âmbito da Igreja Católica durante esse período. Embora esses eventos se insiram em um contexto global de renovação e diálogo eclesial, é importante considerar cada um dentro de sua própria trajetória e conjunto de influências, sem implicar uma relação direta de causa e efeito entre eles.

A introdução do estudo “Educação: exigências éticas”, publicado pela CNBB em vista de preparação de um documento oficial sobre a educação, assim contextualiza:

Nosso século, principalmente a partir do final da Segunda Grande Guerra, presencia o crescimento da redescoberta dos valores da dignidade humana, reconhecendo a necessidade de realização das capacidades de cada um, através do oferecimento de oportunidades iguais de educação para todos. A Organização das Nações Unidas, como compromisso de paz para o pós-guerra, promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) defendendo o direito de todos ao pleno desenvolvimento da pessoa. A Igreja Católica realizou o Concílio Vaticano II (1962-1965) proclamando a necessidade do respeito aos valores humanos e da sua realização através de uma educação integral para todos. Traduzindo essa orientação para a Igreja Católica na América Latina, as assembleias episcopais de Medellín e de Puebla propuseram o ideal de uma educação libertadora e evangelizadora que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, solidariamente com os demais e antecipa o novo tipo de sociedade latino-americana que se deseja e se busca (CNBB, 1990, p. 1).

Os documentos eclesiais da Igreja brasileira sobre educação apresentam a consciência de seu papel educativo, bem como a responsabilidade não apenas quanto aos propósitos religiosos, mas igualmente quanto às necessidades sociais e na formação das novas gerações, em suma, uma consciência histórica e social:

Em nosso país, educadoras e educadores cristãos acham-se presentes desde o início da história da nossa educação, exercendo larga influência na evolução e na dinâmica da educação brasileira. Não se pode falar em educação, entre nós, sem mencionar os trabalhos das ordens religiosas [no passado e] em fase mais recente, nos inícios da República, chegaram ao Brasil inúmeras congregações modernas, cujo carisma é o da educação da Juventude. Em um tempo curto, foram capazes de implantar uma imensa

rede de instituições de educação voltada para o ensino das classes médias e para o atendimento da infância carente. Por condicionamentos históricos, o esforço destes grupos tendeu a se concentrar nas cidades e no atendimento aos grupos urbanos incipientes, acomodando-se, muitas vezes, ao estilo de vida burguesa. Não faltou, porém, a presença de muitas escolas católicas nos lugares mais remotos e pobres do país... Em anos mais recentes, surgiram novos desafios ... por exemplo, no caso da educação popular e na tentativa de encontrar vias pedagógicas adequadas para o grave problema do menor abandonado (CNBB, 1992, p, 37).

A reflexão sobre educação cresceu no período. A partir do Plano de Emergência (1963), oito volumes foram publicados até 1998, média de uma publicação a cada quatro anos.

Tabela 8: Publicações da CNBB sobre Educação

ANO	TÍTULO	ASSUNTO
1963	Plano de emergência	Reforma dos educandários e MEB
1971	Reconciliar	Campanha da Fraternidade. A alfabetização
1974	Educação: perspectivas pastorais	
1982	A verdade vos libertará	Campanha da Fraternidade
1986	Para uma pastoral da educação	Compilação de estudos, resultados da CF 1982 e documentos sobre a Identidade da Universidade Católica
1990	Educação: exigências cristãs	Educação para todos na Constituição de 1988
1992	Educação, Igreja e Sociedade	Documento que oficializa o que foi produzido nos debates dos dez anos anteriores
1998	A serviço da vida e da esperança	Campanha da Fraternidade após a promulgação da LDB da Educação Nacional em 1996.

Elaborado pelo autor

Nesse período, a expressão “educação evangélico-libertadora” extrapola os discursos eclesiais e, embora a prática da escolarização em si permaneça como privilégio de poucos, vai se ampliando a compreensão do conceito educação entre as famílias e na Igreja e nos meios de comunicação social. Cresce, igualmente, a preocupação com a formação de educadores e profissionais em geral e aumenta a atenção para com as universidades e faculdades católicas.

Até os anos 1960, o espaço social católico era animado pela luta contra o secularismo e por recristianizar a nação, entendendo que deviam recuperar os danos que os anos iniciais da República tinham provocado. O Plano de Emergência, elaborado às pressas em 1962, coloca a educação entre os setores vitais da Igreja no Brasil: a paróquia, o ministério sacerdotal, a ação da Igreja no campo socioeconômico. Assim escreve Helder Camara na apresentação do Plano:

No 10º aniversário de sua instituição, a CNBB recebeu da Providência a melhor das recompensas: o Plano de Emergência, desejado pelo Santo Padre João XXIII, em seu primeiro ano de Pontificado (discurso ao CELAM, em 15 de novembro de 1958), urgido em 1961, como consequência dos acontecimentos de Cuba; e a criação dos Secretariados Regionais da CNBB. As duas medidas, que se completam, vieram da V Assembleia Ordinária da CNBB (abril de 1962, no Rio de Janeiro). O Plano se justifica por si. Em sua parte pastoral, inclui: Reforma Paroquial; Reforma do Ministério Sacerdotal; **Reforma dos Educandários**; Pastoral de Conjunto. Em sua parte econômico-social: Formação de líderes; Frentes Agrárias e Sindicalização Rural; **Educação de Base**; Aliança Eleitoral pela Família (CNBB, 1963, p. 9-10).

A reforma dos educandários e a educação de base são o destaque da proposta, mas a preocupação com a formação de uma consciência social mais ampla não é deixada de lado. Ao proporem a reforma dos educandários, os bispos entendem que a Igreja deve preparar cidadãos autenticamente marcados pelo cristianismo; militantes cristãos de intensa vida apostólica; líderes de primeiro plano e de projeção apostólica estimulando, assim, vocações sacerdotais e religiosas. Para o país, deve dar cidadãos conscientes e responsáveis; lares cristãos e homens competentes e cultos (CNBB, 1963, p. 78).

Os textos publicados pela Igreja do Brasil tinham por público-alvo não apenas os fiéis, mas a sociedade em geral e especificamente os formadores de opinião e parlamentares.

Ao lado de bandeiras como “Educação para todos”, “educação popular” e “libertadora”, defendia-se salvaguardar o financiamento dos estabelecimentos confessionais, a liberdade de constituir escolas e o direito dos pais de decidirem sobre a educação de seus filhos, cabendo ao Estado garantir ao educando a formação religiosa também nos estabelecimentos públicos. Assim, na Assembleia Nacional Constituinte, a

Igreja se fez representar na Subcomissão Educação, Cultura e Esportes (Subcomissão 8-a) (COSTA, 2017)¹⁷ que, além dos deputados e senadores, teve a participação de grupos de interesse que se apresentaram nas audiências públicas e debateram com os constituintes.

Segundo Costa, a Subcomissão 8-a foi campo fértil para a atuação de grupos de interesse associados à área da Educação. Em sua pesquisa, identificou 24 temas relacionados à área da educação debatidos ao longo das audiências públicas na subcomissão e analisou os que suscitaram as maiores disputas, entre eles, o ensino laico:

A temática do ensino religioso e sua relação com o conceito de ensino laico criou uma cisão ideológica entre os grupos de interesse convidados para audiências públicas na área da educação. Trata-se de uma questão relevante para essa pesquisa por ter moldado as estratégias do lobby do setor confessional, que defendia o ensino religioso nas escolas públicas. (...) Dezesseis entidades se posicionaram sobre o tema, sendo que a maioria (dez) defendeu que a oferta do ensino religioso deveria ser vetada nas escolas públicas, mas permitida em escolas particulares. (...) Prevaleceu no anteprojeto da Subcomissão 8-a e na Constituição de 1988 a tese de que o ensino religioso deveria constituir disciplina de matéria facultativa nas escolas públicas. (...) Significaram uma derrota para a posição majoritária dos grupos de interesse que participaram das audiências públicas. Consideramos que o lobby da CNBB, somado à atuação das entidades que apoiaram seu projeto (AEC e ABESC), foi importante para legitimar a posição dos constituintes simpáticos a esta proposta (COSTA, 2017).

O uso, por Costa, da expressão *lobby* explica a complexa articulação promovida pela Igreja em torno do tema da educação na década de 80 e que não se reduz ao ensino religioso: Campanha da Fraternidade de 1982, com o tema “Fraternidade e Educação; em 1984, um seminário nacional unindo CNBB, CRB e AEC, no qual foi apresentado um estudo do grupo de assessores da CNBB; e em 1985, um encontro inter-regional sul de Educação e outro do Conselho Superior da AEC. Por fim, em 1986, a publicação de um texto, sob o título **Para uma Pastoral da Educação**, que orientou os representantes da educação católica na Assembleia Constituinte¹⁸. Considerado

¹⁷ A Subcomissão 8-a foi instalada em 7 de abril de 1987 e durou 48 dias, se encerrando em 25 de maio, com a apresentação da redação final de seu anteprojeto. No período, foram realizadas 35 sessões.

¹⁸ A presença de representantes da Igreja Católica em organismos ligados à Educação nacional, como o Conselho Nacional de Educação, merece ser investigada. No periódico “Comunicado

inconcluso, esse subsídio foi publicado “na esperança de que ele continue inspirando a caminhada dos educadores” (CNBB, estudo 41).

Em 1992, quatro anos após a aprovação da Constituição, a CNBB publicou documento oficial sob o título *Educação, Igreja e Sociedade*. Assim o texto é apresentado:

A educação – condição básica para o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania – é urgência nacional. A Igreja, que recebeu de Jesus Cristo, Mestre do Amor e da Verdade, a missão de educar, sente o dever de contribuir para a superação dos desafios e a melhoria do sistema educativo de nosso país (CNBB, doc. 47).

Conhecido como “Documento 47”, é resultado de contribuições de dioceses e entidades educativas recebidas ao longo de dois anos (de 1990 a 1992) ao *estudo Educação: exigências cristãs*, elaborado por uma comissão e enviado aos setores da Igreja envolvidos com a Educação, como *instrumento de escuta*.¹⁹ Visa apresentar os posicionamentos e propostas da Igreja Católica para promover o aperfeiçoamento dos vários níveis de ensino no Brasil, objetivando a futura Lei de Diretrizes e Bases.

Neste momento, quando se buscam saídas para a crise socioeconômica e é elaborada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parece-nos indispensável apresentar claramente a toda a sociedade as seguintes propostas (CNBB, doc. 47, p. 65).

O Acordo Brasil–Santa Sé, assinado em 2008 e promulgado em 11 de fevereiro de 2010, é fruto de anos de articulação político-diplomática e tem caráter de lei internacional, uma concordata entre Estados com a intenção de salvaguardar o estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Três dos vinte artigos que compõem o texto referem-se à educação: sobre os títulos acadêmicos (artigo 9); as instituições de ensino

mensal”, da CNBB n.260, de maio de 1974, encontra-se transcrita uma carta do Pe. José de Vasconcelos, sobre sua eleição para o Conselho Federal de Educação, para Dom Ivo Lorscheiter, então secretário geral da CNBB e bispo de Santa Maria, RS. O sacerdote conclui a carta com as seguintes palavras: “acabo de ser eleito Presidente do Conselho Federal de Educação, onde espero continuar a servir não só à educação nacional, mas também à Igreja no Brasil”.

¹⁹ Um exemplar do estudo encontrado na Biblioteca Cardeal Motta, em Roseira, SP, pertenceu a um sacerdote da diocese de Santos. Nele, há anotações e esquemas para compreensão do texto. É oportuno observar que um dos que participaram da subcomissão da Constituinte em 1987 era o Pe. Waldemar Valle Martins, da diocese de Santos, um dos fundadores da Universidade Católica de Santos e, na ocasião, representante da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC.

(10); e o ensino religioso (11)²⁰. Tal decreto é um garante das lutas empreendidas em prol da educação católica no país.

Muito foi feito pela Igreja a favor da educação até quase o final da década de 90. No entanto, após a Campanha da Fraternidade de 1998, a instituição passou quase duas décadas sem dar exclusividade ao tema em seus documentos. Apenas em 2016 volta às discussões: publica um estudo para servir de diretrizes nacionais para a pastoral da educação; em 2020, publica texto convocando para o Pacto Educativo Global e; em 2022, lança a Campanha da Fraternidade: “Fraternidade e Educação”, com o lema “Fala com sabedoria, ensina com amor” (Cf. Pr 31,26).

As Campanhas da Fraternidade (CF) objetivam despertar a solidariedade dos fiéis e da sociedade em relação a um problema que envolve a sociedade brasileira, buscando soluções à luz do Evangelho. Realizadas desde 1964, sempre no período da Quaresma, a cada ano é escolhido um tema que define a realidade a ser refletida. São promovidas em espaços múltiplos, ou seja, além da abordagem do tema em discursos e em músicas para os ritos religiosos, são criadas campanhas publicitárias para rádio e TV, ações sociais e políticas para chamar a atenção para o tema, atividades voltadas para grupos de famílias, de trabalhadores e juventudes e também material didático para ensino fundamental e médio, normalmente adquirido pelas escolas confessionais. São ocasiões em que a instituição socializa seus valores e promove crítica social a partir das bases. Das 58 edições já realizadas (1964-2022), quatro tiveram como tema a Educação: 1971, 1982, 1998 e 2022.

Em 1971 o tema geral era a **Reconciliação**, mas o enfoque foi a alfabetização. Estava em pauta a Lei de Reforma da Educação Brasileira e a estratégia foi reforçar os valores éticos no ambiente escolar. Em carta enviada ao Brasil, o Papa Paulo VI afirmou: “Em particular, reconciliamo-nos com os que não sabem ler nem escrever e não possuem a consciência da própria dignidade de homens e de filhos de Deus.”

A Campanha de 1982 teve como tema **Fraternidade e Educação**, com objetivo de criar condições para a prática de uma educação libertadora, questionava o modelo de

²⁰ Disponível em: www.planalto.gov.br; Decreto 7.107/2010.

educação em vigor no Brasil e proclamava o lema “A Verdade vos libertará”. Dois anos antes, João Paulo II havia visitado o Brasil; em carta, recordando sua passagem aqui, assinala: “Na nossa época, marcada pelos contrastes do modelo predominante da sociedade industrial, a educação é desafio posto a todos os homens de boa vontade, desafio à atividade pedagógica da Igreja, que faz parte da sua missão evangelizadora.”

Dezesseis anos mais tarde, em 1998, o tema **Fraternidade e Educação** se repete, agora com o lema “A serviço da vida e da esperança” e se propõe a estimular o exercício da cidadania e a promover ações para a erradicação do analfabetismo amplo. Desta vez, João Paulo II envia mensagens no início da Campanha, da qual se destacam as seguintes palavras: “Uma educação que promova, de um lado, o crescimento e amadurecimento da pessoa humana em todas as suas dimensões: material, intelectual, moral, espiritual e religiosa; e, por outro, a formação integral para a solidariedade e a cidadania, que combata a chaga do analfabetismo e seja promotora da paz e do bem-estar social, vem a ser, sem dúvida, uma forma de exercer a caridade, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento para que o indivíduo seja agente da sua própria formação.”

Em 2022, a Campanha da Fraternidade volta sua atenção para a educação, impulsionada pelo Pacto Educativo Global, convocado pelo Papa Francisco em 2019. Alguns elementos ganharam peso maior nesse novo momento, como o cuidado com a “casa comum” (meio ambiente) e a comunidade como elemento educador, em vista de uma educação humanizadora. O discurso reforça que a educação é compreendida não apenas como um ato escolar, com transmissão de conteúdo ou preparação técnica para o mundo do trabalho, mas um processo que envolve uma “comunidade” ampliada envolvendo muitos atores: família, Igreja, Estado e sociedade.

CAPÍTULO 3 - ALTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESPAÇO SOCIAL CATÓLICO

Este capítulo investiga as dinâmicas de transformação na educação brasileira no período de 1960 a 2010, explorando as nuances das alterações legislativas, a evolução demográfica e o progresso no campo da alfabetização e escolarização. O estudo faz uma análise do impacto dessas mudanças no contexto sociocultural e educacional, com particular atenção à influência e ao envolvimento do espaço social católico.

Por meio da avaliação de dados estatísticos, legislações e ações da Igreja Católica, este capítulo objetiva elucidar o papel das escolas católicas e de outras iniciativas religiosas na moldagem da paisagem educacional brasileira, revelando as intersecções entre religião, educação e sociedade em um período de significativas transformações.

Este estudo parte da hipótese de uma 'virada instrucional', impulsionada pelo avanço das tecnologias da informação e pela prevalência dos meios de comunicação em massa, como rádio e televisão, e suas influências nas metodologias de transmissão de conhecimento e geração de cultura. O primeiro capítulo analisou conceitos para estudar o *aggiornamento* do espaço social católico nas buscas de seu lugar na geração de cultura. O segundo trouxe fontes que, lidas em conjunto, mostram como os discursos da hierarquia católica sobre a sociedade e a educação se desenvolveram nesses sessenta anos em âmbitos nacional, regional (América latina) e internacional (Igreja Católica Romana).

Para que a consideração sobre as mudanças ocorridas na segunda metade dos 1900s na educação brasileira e no espaço social católico possa ter consistência argumentativa, este terceiro capítulo dedica-se aos números dos censos populacionais (IBGE), escolares (INEP) e um específico sobre a educação católica (CERIS)²¹.

Além dos números, mudanças qualitativas podem ser observadas a partir da legislação educacional brasileira que tomou corpo nesse mesmo período, seja em linhas

²¹ Este capítulo privilegia números nacionais, ciente de que a complexidade geográfica, histórica e cultural do País tem faces diversas.

gerais, caminhando da primeira até a terceira lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961, 1971, 1996), seja em outras ações específicas voltadas à escolarização.

O presente capítulo contextualiza o período em foco na história da educação brasileira com base na obra de Laércio Dias de Moura, que detalha a trajetória da educação católica no País (LOYOLA, 2000). A análise de Moura, distribuída em dez capítulos, é organizada em três seções, abrangendo diferentes eras e aspectos da educação brasileira: o período colonial, qual seja: o período jesuítico (1500-1759) e o período pombalino (1759-1808); segundo, o período real, da independência de fato e de direito (1808-1834), e do Ato Institucional ao fim do Império (1834-1889); e, por fim, o período republicano, qual seja, a primeira república (1889-1930), o Estado Novo (1930-1945); a democracia no pós-guerra (1945-1964); os governos militares (1964-1985) e a redemocratização, estendida até 1999, quando Moura finaliza sua análise.

Essa abordagem historiográfica permite compreender o período em análise (1960-2010) como dividido em três fases distintas: os quatro anos da democracia pós-guerra (1960-1964), os vinte e um anos sob governos militares (1964-1985) e os vinte e cinco anos do processo de redemocratização (1985-2010).

Tabela 9: Contexto sociopolítico (1960-2010)

Período	Contexto histórico	Anos em análise
1960-1964	Democracia no pós-guerra	04 - Dos 9 anos do contexto histórico
1964-1985	Governos militares	21 (período completo)
1985-2010	Redemocratização	25 - Dos 39 anos até os dias atuais

Elaborado pelo autor. Fonte: Moura, 2000.

Com o objetivo de identificar as alterações que conduziram a uma 'virada instrucional' na educação brasileira, examinam-se as mudanças na legislação educacional antes de explorar os dados quantitativos

Voltando ao período anterior ao foco deste estudo, o Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública foi estabelecido por Getúlio Vargas em 1930, no início do Estado Novo. Francisco Campos, conhecido por suas reformas educacionais em Minas Gerais na década anterior, assumiu a pasta, implementando uma série de mudanças

significativas em 1931, como a criação do Conselho Nacional de Educação, o Estatuto das Universidades, a reformulação do ensino secundário e o ensino comercial. No ano seguinte, um manifesto de educadores foi publicado, e os debates se intensificaram durante a Assembleia Constituinte, que resultou na Constituição de 1937 (MOURA, 2000, p. 119-125).

Já na era Dutra, em 1946, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma comissão para elaborar um projeto de lei educacional, que só seria aprovado quinze anos depois, em 1961 (MOURA, 2000, p. 133-137). Durante esses trinta anos (1930-1960), o espaço social católico expandiu significativamente o número e a diversidade de suas instituições educacionais, participou ativamente da construção do pensamento educacional no Brasil, bem como procurou organizar-se internamente a partir da criação da Associação de Educação Católica (AEC) em 1945.

3.1 Alterações qualitativas na educação básica brasileira: a legislação educacional (1960-2010)

Este item dedica-se a uma análise das alterações qualitativas ocorridas na educação básica brasileira no período de 1960 a 2010, com um enfoque particular na evolução da legislação educacional e em iniciativas governamentais específicas. O objetivo é compreender como as mudanças legislativas e os projetos de governo refletiram e moldaram as práticas e estruturas educacionais, influenciando significativamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A investigação aborda o ensino infantil, fundamental e médio, integrando a análise de processos de alfabetização de adultos, e examina como essas etapas educacionais, cada qual com suas nomenclaturas e definições específicas, evoluíram ao longo do tempo em resposta às políticas educacionais e às necessidades sociais emergentes. Através deste exame, o estudo busca ilustrar o impacto das políticas educacionais na configuração da educação básica no Brasil, enfatizando as interações entre legislação, sociedade e o espaço educacional católico.

Tabela 10: Desenvolvimento da legislação para a educação básica (1961-2006)

Ano	Legislação	Proposição	Contexto
1961	Lei 4.024	Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Democrático do pós-guerra (governo João Goulart)
1971	Lei 5.692	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Governo militar (governo Emílio Médici)
1988	Constituição Federal	Capítulo III, seção I, artigos 205 a 214 (trata da educação)	Redemocratização (governo de José Sarney)
1996	Lei 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Redemocratização (governo Fernando Henrique)
2001	Lei 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Redemocratização (governo Fernando Henrique)
2006	Lei 11.274	Dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.	Redemocratização (governo Lula)

Elaborado pelo autor.

A revisão dessas normativas legislativas oferece um entendimento amplo das mudanças substanciais ocorridas no campo educacional, espelhando as dinâmicas sociais e políticas que o Brasil experimentou ao longo dessas cinco décadas.

1ª Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (Lei 4.024/61)

O início da década de 1960 no Brasil foi marcado por dois projetos distintos de educação. Durante o governo democrático pós-guerra, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, acompanhada do Plano Nacional de Educação inserido no Plano Trienal (1963-1965), que, no entanto, não foi implementado. Com a chegada do governo militar em 1964, o foco se deslocou para o projeto de alfabetização, intensificado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), embora sem

alterações legais significativas no ensino básico, mas com ênfase em renovações metodológicas (SOUZA, 2008, p. 244-246).

No início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileira atendia menos de 60% das crianças em idade escolar, que somavam 12 milhões de crianças entre 7 e 14 anos. Esta deficiência era exacerbada pela alta taxa de evasão escolar entre a primeira e a quarta série do ensino primário. Outros problemas incluíam altas taxas de repetência, formação deficiente dos professores, baixos salários, condições precárias nas escolas rurais, métodos de ensino tradicionais, dificuldades nas condições de trabalho e na execução dos programas de ensino, além de uma 'enorme seletividade escolar' que contribuía para a evasão precoce (VAGO e SCHWARTZ, 2013, p. 82).

O espaço social católico teve um papel ativo nos debates acerca da educação nacional durante a formulação da primeira lei de diretrizes e bases. Um exemplo notável foi o envolvimento da AEC. Conforme relatado pelo padre Artur Alonso Frias, presidente da instituição nos seus primeiros vinte anos (1945-1965), parlamentares frequentemente encaminhavam projetos de lei em andamento à AEC, que chegou a redigir discursos que eram pronunciados por eles no plenário. A colaboração incluiu figuras como Luís Novelli, Nestor Jost, Gustavo Capanema e Carlos Lacerda; por exemplo, o substitutivo apresentado por Lacerda à lei em discussão na Câmara sobre Bases e Diretrizes foi redigido pela AEC (FRIAS, 1995, p. 165).

Durante o período de formação da Lei 4.024, a arena política brasileira foi palco de intensos debates entre dois grupos com visões distintas sobre a direção da educação nacional. De um lado, estavam os defensores de uma escola pública, laica e gratuita, influenciados pelas correntes progressistas e focados em promover uma educação mais igualitária. Do outro, um grupo apoiado pela Igreja Católica defendia a liberdade de escolha das famílias, enfatizando a importância da educação religiosa e das escolas particulares. Este segundo grupo, como apontado por Sgarbi (2007), valorizava a autonomia das famílias e das instituições religiosas no campo educacional.

Saviani (1987; 2011) destaca como esses debates refletiam as complexas dinâmicas entre Estado, sociedade e instituições religiosas na construção da política

educacional brasileira, moldando uma Lei de Diretrizes e Bases que equilibrasse as demandas por uma educação pública acessível com a defesa da liberdade de ensino.

2ª Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei 5.692/71)

Em 1971, durante o governo militar, a Lei 5.692 trouxe significativa atualização nas diretrizes e bases do ensino básico, que passou a ser dividido em primeiro e segundo graus.

Segundo Romanelli, o sistema educacional teve dois momentos bem definidos nos governos militares. De início, houve a aceleração do crescimento da demanda social da educação, e o consequente agravamento da crise do sistema educacional, **que levou** aos acordos com agências internacionais (MEC-USAID); o segundo, a adoção de medidas para conter a crise, resultando, por influência da assistência técnica dada pela USAID, na adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 1993, p. 196).

José Vieira de Vasconcelos, presidente da AEC de 1965 a 1974, era também membro do Conselho Federal de Educação e subsecretário da Comissão de Educação da CNBB. É ele quem descreve esse período de entusiasmo e de incentivos econômicos para as iniciativas pela educação.

Nós fizemos um curso em 1972, hospedados na Universidade de Brasília, com todas as despesas pagas pelo Ministério. De modo que isso facilitava demais as AECs que ainda não tinham recursos para se movimentarem. Nesse tipo de reuniões, nós caminhávamos juntamente com as duas grandes ideias-forças da educação: a do Vaticano II, que sempre tinha uma presença muito grande nessas reuniões, e a lei de Diretrizes e Bases (VASCONCELOS, 1995, p. 175).

Irmão Orlando da Cunha Lima, que sucedeu ao Pe. Vasconcelos na presidência da AEC (1974-1980), afirma que o projeto que se tornaria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação havia sido debatido em duas reuniões do conselho superior da instituição no decorrer de 1970 e no VII Congresso da entidade em 1971, este último com a presença de 1.200 educadores. Entre as propostas estavam a municipalização do ensino, a liberdade de organização pedagógica e curricular de cada unidade educacional,

a recuperação progressiva através no núcleo mínimo comum, entre outros temas (LIMA, 1995, p. 183).

A mudança mais notável trazida pela lei 5.692/71 foi a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, compreendendo a faixa etária de 7 a 14 anos, e o fim do dualismo entre escola primária e técnica, criando uma única escola em dois graus, sendo o primeiro grau voltado à educação geral fundamental e à sondagem vocacional, e o segundo, à habilitação profissional em nível médio (ROMANELLI, 1993, p. 237-239).

No processo de confecção da segunda lei de diretrizes e bases da educação brasileira, reflete-se a complexa tessitura de influências que moldaram a educação no País. As contribuições do espaço social católico, por meio de figuras influentes na AEC e em outros fóruns de discussão educacional, demonstram a presença persistente da Igreja Católica no diálogo nacional sobre a educação, em meio às complexidades sociais e políticas da época.

A Constituição Federal (1988)

Os fins dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram tempos de discernimento no Brasil: a crise econômica e o empobrecimento da população, a luta pela democracia e a repressão do governo promoveram, como que às avessas, a sincronização de esforços em vista da superação dos problemas nacionais. Formaram-se novas lideranças e novos grupos políticos, novas visões sociais econômicas eram cultivadas. Iniciou-se um processo de transição dos governos militares à redemocratização, que teve como pontos altos a eleição do civil Tancredo Neves para presidente da República e a promulgação da nova Constituição Federal.

Candidato de oposição ao governo militar, Tancredo Neves foi eleito em pleito indireto em janeiro de 1985 e faleceu em 21 de abril, antes de tomar posse. Em seu lugar assumiu o vice José Sarney que, em junho do mesmo ano, convocou a Assembleia Nacional Constituinte, cujos membros foram eleitos em novembro de 1986 e os trabalhos instaurados em fevereiro de 1987, sob a presidência do deputado Ulisses

Guimarães. Após dezoito meses de trabalho, a Constituição foi promulgada no dia 05 de outubro de 1988.

A participação do espaço social católico na preparação e nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte foi explorada por Vinicius P. Wohnrath na tese “*Constituindo a nova República: agentes católicos na Assembleia Nacional 1987-1988*”, defendida em 2017 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A CNBB organizou a militância de base, moldou modos de operação e disputou a legitimidade para definir direitos políticos, econômicos e sociais. Esteve ativa na imprensa e nos espaços públicos, acompanhando o funcionamento do Congresso e as eleições de 1986. Realizou campanhas e consultas públicas, divulgou boletins e outros materiais, marcando presença na Constituinte desde os seus primeiros passos. Esta figuração central da cúpula da Igreja, somada com as ações de grupos católicos progressistas ainda durante o regime militar, possibilitou sua presença constante nos debates que se desenrolaram, inclusive nos condicionados pelas regras congressuais (WOHNRATH, 2017, p. 35).

Sanchez (2021) analisou os debates nas audiências públicas da subcomissão da Educação Cultura e Esportes da Assembleia Nacional Constituinte. Entre os grupos ali presentes estavam a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) representada pelo Pe. Waldemar Walle Martins, reitor da Universidade Católica de Santos, e a AEC, representada por seu presidente, o jesuíta Agostinho Castejon.

Segundo Sanchez,

a exposição da ABESC marcou na subcomissão a presença de um processo de reposicionamento político e de modernização educacional da Igreja Católica, já conhecida por seus novos programas de modernização em pleno regime militar, que contaram com ampla participação dos setores da sociedade civil e de alas progressistas e intelectualizadas (SANCHEZ, 2021, p. 129).

O posicionamento da AEC segue em direção semelhante, ao apresentar um discurso de tom progressista e defender uma sociedade democrática e pluralista que, além de levar em conta o direito de escolha das pessoas, pudesse preservar, sobretudo, o direito de todos, e o Estado fosse um instrumento a serviço da sociedade, afirmando mais adiante que público não é sinônimo de estatal (SANCHEZ, 2021, p. 139).

Na visão da autora, essa foi a reunião mais polêmica da subcomissão, visto ter ali representantes de entidades com posições antagônicas e por se ter concentrado num dos temas mais conflituosos, que foi a distribuição de verbas para a educação.

No texto da Constituição, a Educação é apresentada no artigo 6º como o primeiro entre os direitos sociais, e a ela é dedicada uma seção com dez artigos (de 205 a 214) no terceiro capítulo da Carta Magna. Assim é apresentada:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Campanha promovida pela CNBB em 1982 com o tema “Educação e Fraternidade” e o *estudo* publicado em 1986 com o título *Para uma pastoral da educação* (que inclui as conclusões da XVI Assembleia da ABESC, 1984) demonstram como o espaço social católico brasileiro se debruçou sobre o tema da educação nos anos que antecederam a promulgação da Constituição.

3ª Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei 9.394/96)

Obedecendo ao disposto no artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal, que definia que à União competia legislar as diretrizes e bases da educação nacional, após oito anos de trabalhos, foi promulgada, no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, a “Lei Darcy Ribeiro”.

O Congresso Nacional tomou a iniciativa de propor, ainda em 1988, um projeto de lei referente às diretrizes e bases da educação nacional. As turbulências econômicas e políticas que atingiram tanto o governo Sarney como o governo Collor fizeram com que o projeto de lei não fosse tempestivamente apreciado. Esta apreciação começará a ganhar espessamento com o governo Itamar Franco e os esforços de seu ministro da educação Murilo Higuel com apoio de considerável número de educadores e especialistas (CURY, 2017, p. 29).

Afirma Moura, desde a apresentação, pela Câmara, do projeto de lei para uma nova lei de diretrizes e bases da educação (PL), teve início uma longa discussão não

apenas entre os parlamentares, mas também entre as organizações educacionais de todos os tipos, professores, pesquisadores e estudiosos da Educação (MOURA, 2000, p. 175).

A Lei promulgada em 1996 resultou de dois projetos paralelos, um da Câmara dos Deputados, considerado mais analítico e amplo, e outro do Senado, mais sintético. O governo Fernando Henrique, iniciado em 1995, deu ênfase ao projeto do Senado e nele foram incorporadas demandas do projeto proposto pela Câmara e por outros grupos. Assim, a lei aprovada estrutura-se em dois eixos: o da flexibilidade e o da avaliação:

Tabela 11: Estrutura da LDB 9.394/96

Títulos	Capítulos	Seções	Artigos
I – Educação			1
II – Princípios e fins da educação nacional			2 e 3
III - Direito à educação e ao dever de educar			4 a 7
IV – Organização da educação nacional			8 a 20
V – Níveis e modalidades de educação e ensino	1. Os níveis escolares		21
	2. Educação básica	I – Disposições gerais	22 a 28
		II- Educação infantil	29 a 31
		III-Ensino fundamental	32 a 34
		IV – Ensino médio	35
		V – Educação de jovens e adultos	37 e 38
	3. Educação profissional		39 a 42
	4. Educação superior		43 a 57
	5. Educação especial		58 a 60
VI – Profissionais da educação			61 a 67
VII – Recursos financeiros			68 a 77
VIII – Disposições gerais			78 a 86
IX – Disposições transitórias			87 a 92

Quadro elaborado pelo autor²²

Embora ampla, contemplando os mais diversos aspectos da educação nacional, a Lei 9394/96 deixou questões incompletas e uma redação com termos imprecisos, o que, aliado às demandas que foram surgindo, a tornou objeto de inúmeras alterações. Após 20 anos de sua promulgação, grande parte de seu texto (89%) havia sido alterada,

²² Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

com mudanças das mais diversas: acréscimo de componentes curriculares, ampliação da obrigatoriedade, introdução de dias comemorativos, redefinição da educação profissional, complemento à educação especial etc. (CURY, 2017, p. 31-32).

A Igreja Católica manteve-se atenta não apenas ao legislativo, mas envidou esforços para fazer chegar ao máximo número possível de pessoas sua visão sobre a educação nacional. Em 1990, publicou *Educação: exigências cristãs*, um estudo preparado por Grupo de Trabalho; em 1992, os resultados desse estudo foram publicados) pelos bispos sob o título “*Educação, Igreja e Sociedade*”. Para melhor representar os interesses da educação católica, bem como para promover o desenvolvimento de um sistema católico de ensino no Brasil, em 1993, foram fundidas as associações de ensino fundamental (AEC) e de ensino Superior (ABESC), formando a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC).

Essa fusão, além de atender aos interesses nacionais, sofreu influência dos debates e conclusões da Conferência dos Bispos da América Latina, realizada em Santo Domingo (1992). Na ocasião, ao celebrar os 500 anos da chegada dos europeus ao continente americano, foram levantadas questões sobre a importância da “evangelização da cultura”, para o que a educação é tema central (MOURA, 2000, p. 176-178).

Graças ao empenho da Igreja, a primeira alteração na Lei de diretrizes e Bases ocorreu já em 1997, com a promulgação da Lei n.9.475 alterando o artigo 33 que trata do ensino religioso em escolas públicas de ensino fundamental. A nova redação exclui a expressão “sem ônus para os cofres públicos” e acrescenta dois parágrafos sobre a regulamentação (CURY, 2017; MOURA, 2000).

A Igreja manteve-se atenta aos rumos da educação, tanto que, em 1998, a Campanha da Fraternidade teve por tema a educação e, entre suas propostas, assim se lia:

Motivar a participação de pais, professores, de toda a comunidade no processo de regulamentação e execução da LDB em cada Estado e município. Promover, portanto, debates, encontros, cursos, artigos sobre a nova lei; apoiar iniciativas nesse sentido; colocar pais, professores, alunos, o povo todo a par dos pontos principais da referida Lei e alertar criticamente a respeito de aspectos falhos da mesma (CNDB, 1998, p. 73).

A atuação do espaço social católico na formulação e revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é exemplo da interação entre fé e política no Brasil. Sua participação efetiva, especialmente por meio da CNBB e de outras associações, influenciou aspectos específicos da lei, como o ensino religioso nas escolas públicas.

Plano Nacional de Educação – 2001-2011 (Lei 10.172/01)

No entorno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outras medidas legais do executivo e do legislativo continuaram a interferir na esfera educativa, por exemplo, a Lei 9.424/96, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a Emenda Constitucional 14/96, que modificou os artigos 208, 211 e 212 da Constituição que se referem à educação, e o Decreto 2.208/97, que redefiniu e regulamentou o ensino profissionalizante (CARNEIRO, 1998). Também o Plano Nacional de Educação, lançado pelo mesmo governo Fernando Henrique Cardoso em 2001, reuniu informações, diretrizes e normas que marcaram fortemente a década que se seguiu.

A sugestão de um Plano Nacional de Educação aparece na Constituição de 1934 e nas seguintes; foi apresentado pela primeira vez em 1962, mas, com as mudanças de governo e regime não se estabeleceu. Na Constituição de 1988, ocorre a intenção que repropô-lo (art. 214) com força de lei, e a 3ª LDB determina que haja diretrizes e metas para a educação definida por dez anos. Esse processo é iniciado em 1998 a partir de um projeto de lei que sistematizava contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil, e que foi concluído em janeiro de 2001, quando sancionado pelo presidente da República.

O PNE teve como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais.

Para atingir esses objetivos, foram definidas cinco prioridades a partir dos recursos financeiros disponíveis e de uma progressão necessária para alcançar os níveis de qualidade almejados, a saber: 1) garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino e a prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas; 2) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; 3) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; 4) valorização dos profissionais da educação, incluída aqui a garantia das condições adequadas de trabalho, do tempo para estudo e preparação das aulas, de piso salarial e carreira de magistério; 5) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, como instrumentos para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

O texto do Plano Nacional de Educação foi estruturado em seis partes, começando por uma introdução com histórico, objetivos e prioridades. À exceção da última, todas as partes apresentam diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para cada tema, a saber: para os níveis básico e superior (A e B, respectivamente); para as modalidades de ensino (Jovens e adultos, EAD, tecnológica e profissional, especial e indígena); para a formação e valorização do magistério da educação básica e; para o financiamento e gestão. A última parte ocupa-se do acompanhamento e avaliação do plano.

Em resumo, foram definidas no PNE as diretrizes e metas para o financiamento da educação, para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério no período de 2001 a 2011. Informações apontam para uma ampla mobilização de diversos setores da sociedade civil, incluindo entidades sindicais, estudantis, acadêmicas e científicas no debate e na formulação do PNE, mas nenhuma ênfase é dada às entidades associadas à educação católica (AGUIAR, 2010).

Por fim, a Lei 11.274/2006, não alterou as demais vigentes, mas estabeleceu dois marcos importantes: aumentou de oito para nove anos a obrigatoriedade do ensino fundamental e determinou a idade de seis anos para o seu início.

3.2 Alterações quantitativas na educação básica brasileira: população, analfabetismo e escolarização (1960-2010)

Para entender as alterações na educação brasileira entre 1960 e 2010, é crucial considerar a evolução da população brasileira. Nos censos realizados **nesse** (no) período, observa-se um crescimento significativo e uma tendência à urbanização. O primeiro censo, no sentido moderno do termo (OLIVEIRA, 2003, p. 9)²³, foi realizado em 1872, no período do Império. Antes, havia outras formas de contagem populacional menos precisas, entre as quais as realizadas pela Igreja Católica no registro dos fiéis em seus ciclos de vida (batismo, casamento, óbito) ou em “listas de desobrigas” (BOTELHO, 1998). A projeção é que sejam realizados censos a cada dez anos, o que nem sempre ocorreu. A contar do censo do Império, foram realizados treze nacionais, a saber: 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010 e 2023.

Em vista do período em tese, se tem a referência a seis censos, tendo por ponto de partida o de 1960 e final em 2010.

Gráfico 1: População Brasileira (1960-2010)

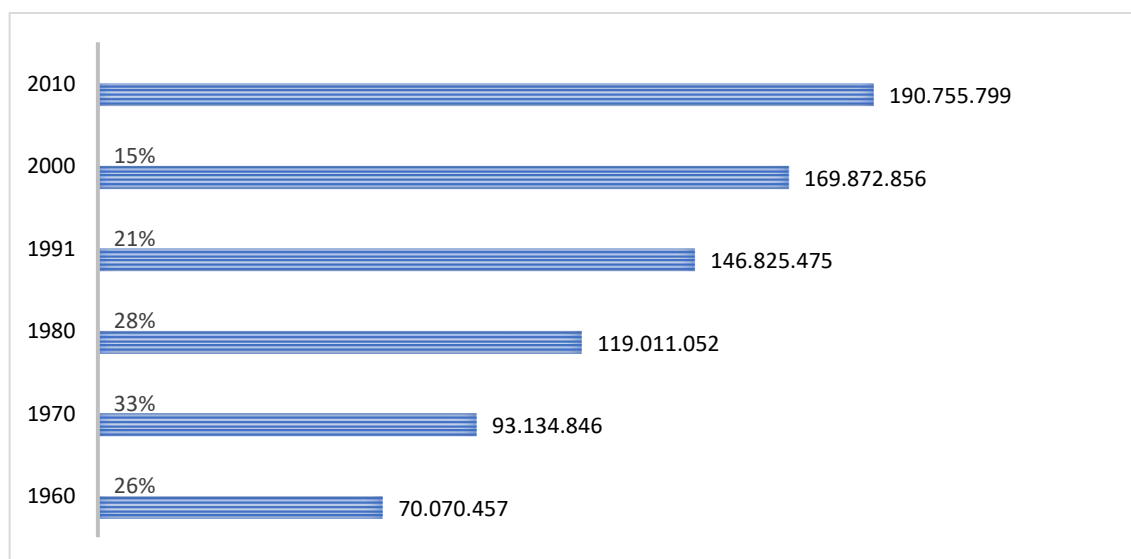


Gráfico elaborado pelo autor: Fonte Censos IBGE

²³ Segundo Jane Souto de Oliveira, o censo de 1872 foi realizado a partir de uma série de critérios modernamente atribuídos a um censo: respaldo legal, dotação orçamentária específica, simultaneidade da pesquisa; data de referência pré-estabelecida; demarcação territorial pré-fixada; universalidade da enumeração dentro deste território e enumeração individual de todas as pessoas, além de ter o propósito específico e claro de conhecer a população brasileira e não objetivos militares, fiscais ou eleitorais.

O censo de 1960 foi realizado no período de euforia pelo crescimento industrial no Brasil, alavancado pelo governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), e manifestou a mobilidade da população rural para os centros urbanos, bem como os problemas enfrentados no processo de urbanização. Registrou crescimento de 26% em relação ao Censo de 1950; o de 1970 foi realizado em pleno “milagre econômico”, mas também em meio às repressões políticas do regime militar; confirmou a tendência de urbanização massiva já presente em 1960 e trouxe à tona os níveis de desigualdade social e de pobreza; o de 1980 reproduz em grande parte uma estabilização dos resultados do levantamento demográfico anterior; o Censo de 1991, com atraso de um ano, é realizado após a Constituição de 1988, com a intenção de colher uma quantidade maior de informações, visto que o planejamento da União, dos Estados e Municípios levaria em conta os dados demográficos registrados. Fechando o período estudado, o censo de 2010 revelou dados sobre mulheres, negros, deficientes, igrejas etc. O aumento da população em áreas urbanas, a diversificação demográfica e a crescente necessidade de inclusão social impactaram a educação no Brasil, influenciando políticas públicas.

3.2.1 Enfrentamento do Analfabetismo

Ao abordar a educação básica no Brasil entre 1960 e 2010, este estudo concentra-se em dois aspectos: a taxa de alfabetização da população e as matrículas no ensino fundamental e médio. Vale ressaltar a evolução do sistema educacional brasileiro no período: de apenas quatro anos de ensino fundamental (da 1ª a 4ª série) em 1960, para doze anos de escolarização obrigatória, abrangendo do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e três anos do médio.

Ao examinar a trajetória da educação básica no Brasil entre 1960 e 2010, observa-se um cenário marcado tanto por avanços quanto por desafios. Enquanto a expansão do período de escolaridade obrigatória, de quatro para doze anos, reflete um esforço significativo em prol da inclusão educacional, persistem questionamentos quanto à efetividade e à qualidade da educação oferecida. A maior duração do ensino fundamental

e médio indica um compromisso formal com a educação, mas esconde realidades de disparidades regionais, desigualdades de acesso e problemas de infraestrutura. Este período, portanto, além de representar um avanço na legislação educacional, também expõe a necessidade de uma análise crítica quanto à implementação e aos impactos reais dessas políticas no desenvolvimento social e educacional do País.

3.4 Alfabetização

O Censo de 1960 revelou que o Brasil podia ser dividido ao meio entre os que sabiam ler e escrever e os analfabetos. Em números absolutos, as pessoas com mais de 5 anos recenseadas eram quase 59 milhões (58.997.981); desses, 31 milhões (53%) sabiam ler e escrever (31.362.783) enquanto quase 28 milhões (27.578.971) (47%) eram analfabetos (IBGE, 1960, p. 98).

Esses dados demonstram o desafio educacional enfrentado pelo Brasil na década de 1960, onde uma parcela significativa da população não tinha acesso à educação básica. Essa situação reflete as condições socioeconômicas e as políticas educacionais da época e serve como ponto de partida para avaliar o progresso da educação nas décadas subsequentes.

Segundo os resultados definitivos sobre a população brasileira, publicados pelo VIII Recenseamento geral do País em junho de 1973, a população residente era de 93.139.037. Desse total, 79.327.231 acima dos 5 anos de idade já deveriam saber ler e escrever. No entanto, 47.864.531 (61%) estavam alfabetizados e 30.718.597 (39%) não. Os esforços na alfabetização apresentavam resultados (IBGE, 1970).²⁴ Muitos foram os movimentos tanto da educação escolar, com a ampliação da educação básica, quanto da educação popular, como o MEB, promovido pela Igreja Católica, e o Mobral, criado em 1967 pelo governo militar.

Os números do IX Recenseamento, realizado em 1980 e publicado em 1983, mostram que, dos 119.002.706 habitantes, 102.579.006 tinham mais de 5 anos de idade.

²⁴ Observação válida na apresentação da metodologia usada no Recenseamento de 1970: “Foram consideradas como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer; as que assinassem apenas o próprio nome, foram consideradas analfabetas”.

Nesse universo, 69.703.993 (75%) declaravam que sabiam ler e escrever, enquanto 32.731.347 (25%) eram analfabetos.

O recenseamento de 1991, publicado em 1994, revelou uma multiplicidade de informações além das até então oferecidas. Em relação à instrução, três alterações foram observadas: diferentemente das edições anteriores, foram considerados analfabetos “quem aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu”; os que apenas assinavam o próprio nome; e quem declarou ter apenas um ano de instrução. Os que frequentaram cursos de alfabetização de adultos também foram considerados à parte (458.961 pessoas).

Em uma população total de 146.825.745 habitantes, eram contados com mais de 5 anos de idade 130.283.404 pessoas, dentre as quais 98.702.914 (74%) se declaravam alfabetizadas e outras 34.472.085 (26%) foram contadas como sem instrução ou com menos de 1 ano de escolaridade. Essas mudanças na contagem fizeram com que o percentual de alfabetizados se mantivesse praticamente o mesmo do censo anterior. Mas deve-se levar em conta o crescimento de mais de 20% da população geral.

O Censo de 2000 começou a ter seus dados divulgados pelo IBGE a partir de 2002, incluindo não apenas as publicações em volumes específicos, mas também disponibilizando informações em meios diversificados usando das tecnologias da informação. O volume sobre educação apresenta um extenso “comentário sobre os resultados” preparado pelo INEP:

As mudanças recentes ocorridas no sistema educacional, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL,1996) e a contextualização do Brasil no âmbito do Mercosul, exigem uma constante atualização por parte do IBGE quanto à investigação de novas informações. No Censo Demográfico 2000, foi introduzido um conjunto de perguntas que trazem importantes subsídios para a melhor compreensão do quadro educacional brasileiro, entre os quais se destacam os que se referem a natureza da rede de ensino e a espécie de curso superior concluído, compatível com as classificações internacionais. Além disso, no passado, as informações sobre educação só eram investigadas para pessoas acima de 5 anos de idade, e no Censo Demográfico 2000, passou-se fazer para todos os indivíduos, possibilitando fornecer dados sobre frequência à creche das crianças.

Para o INEP, a democratização da educação deve ser entendida como acesso à escola, garantia de permanência dos estudantes e sucesso da prática social da educação.

E entende como condição básica para ser um cidadão a alfabetização. As tabelas de resultados mostram que em 2000, num universo de quase 170 milhões de habitantes, havia 153.486.617 brasileiros com idade acima de 5 anos. Entre esses, 129.382.841 (84%) declaravam-se alfabetizados enquanto 24.093.776 (16%) ainda eram analfabetos.

No Censo de 2010, a educação é apresentada como um tema político, cuja observação baliza outros setores sociais. Os dados mostram que 94% de uma população de 190.755.799 era escolarizada e apenas 6% nunca frequentara a escola, notadamente os mais velhos. Como no censo anterior, a publicação dos dados veio acompanhada de análises e, sobre a educação, assim inicia:

As informações de educação associadas a outras características socioeconômicas e demográficas ampliam o entendimento da situação educacional da população do País como um todo e nos recortes geográficos que auxiliam nos estudos e políticas públicas das três esferas do poder. Ademais, as informações de educação constituem subsídio importante para o entendimento de outros aspectos temáticos que foram pesquisados no Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010, p. 53).

Algumas alterações na legislação educacional no período interferiram na forma de coletar os dados e de informá-los. Duas merecem destaque: a Lei 9.394, de 1996, que estabeleceu a educação infantil dos três aos cinco anos, constituída em creche e pré-escola. Isso alterou a escolaridade a ser contada, ou seja, não mais a partir dos cinco anos de idade, mas a partir dos três anos; e a Lei 11.274, de 2006, que estabeleceu o início do ensino fundamental aos seis anos de idade e nove anos de duração, um ano antes da prática anterior que iniciava aos sete anos.

Ao fim da primeira década do novo milênio a escolarização alcançava quase 95% da população acima de cinco anos, e já se estendia também por dois anos antes, começando aos três anos de idade. Declara o INEP na análise dos resultados do Censo 2010 sobre Educação:

De 2000 para 2010, no País, houve expressivo crescimento na frequência à escola ou creche das crianças de até 5 anos de idade: de 9,4% para 23,5%, no grupo etário de 0 a 3 anos, e de 51,4% para 80,1%, no de 4 ou 5 anos. (IBGE, 2010, p. 53).

Assim sendo, pode-se considerar que a luta por alfabetizar a população teve êxito no decorrer do período.

Gráfico 2: População x analfabetismo (1960 a 2010)

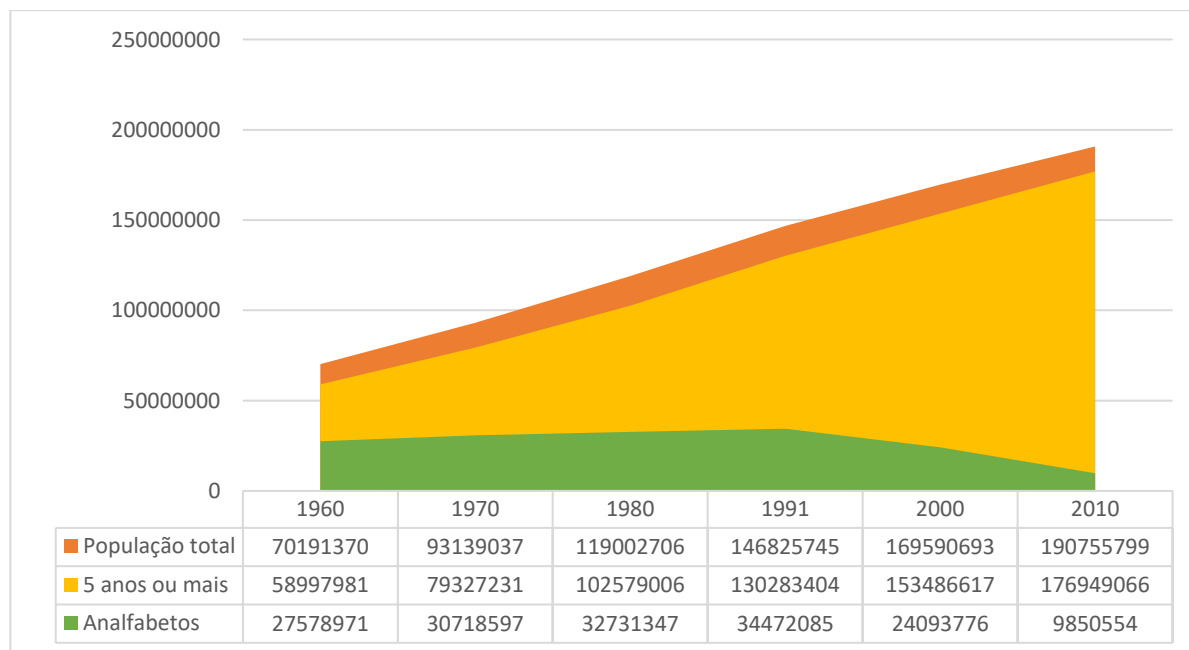


Gráfico elaborado pelo autor. Fonte: Censos IBGE

O gráfico apresenta o crescimento progressivo da população brasileira em paralelo com a diminuição percentual de analfabetismo de 1960 a 2010. As áreas representam, respectivamente, a população total (em laranja), a população com mais de 5 anos (em amarelo), e a população analfabeta (em verde), permitindo uma visualização clara da proporção de indivíduos alfabetizados em relação à população total. Os dados demonstram que, apesar do aumento substancial na população total, houve uma tendência consistente de redução na taxa de analfabetismo, refletindo os esforços nacionais para melhorar o acesso à educação e a eficácia das políticas públicas de alfabetização.

3.2.3 A expansão do Ensino básico

Ao longo das últimas décadas, a escolarização básica no Brasil tem sido objeto de profundas transformações que refletem os esforços contínuos de reformas

educacionais e desenvolvimento socioeconômico. Esta parte do estudo propõe-se a examinar as tendências de escolarização básica no contexto brasileiro, utilizando como base os dados coletados nos censos decenais. Tais dados fornecem um panorama quantitativo para compreender a evolução da educação no País, particularmente em relação ao aumento das taxas de matrícula e à redução do analfabetismo.

Através da análise dos censos realizados de 1960 a 2010, a investigação busca compreender não apenas as mudanças numéricas, mas também as qualitativas, considerando o impacto das políticas educacionais e o papel das diferentes esferas de governo na promoção da educação básica. O estudo também procura elucidar como a expansão quantitativa da escolarização se traduziu em avanços qualitativos no ensino e na aprendizagem.

Ao considerar fatores como a obrigatoriedade do ensino, a oferta de vagas e a conclusão dos ciclos educacionais, o estudo destaca as prioridades estabelecidas e as lacunas a serem preenchidas para assegurar o acesso e a qualidade da educação para todas as crianças e jovens do País. A análise se aprofundará na compreensão das políticas educacionais adotadas em diferentes períodos e suas consequências na sociedade, fornecendo subsídios para futuras decisões e ações na área da educação.

População e ensino básico segundo o censo de 1960

O recenseamento realizado em 1960 ocorreu enquanto a educação brasileira era regida pelos decretos-leis promulgados na década de 1940. Em 1942, o decreto-lei 4.244 estabelecia o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, em quatro anos, e o clássico ou o científico, em três anos. Esse decreto foi alterado em 1945 (n. 8.347), atualizando os dois ciclos sob os nomes de ginásio e colégio.

No início de 1946, dois decretos-leis simultâneos (n. 8.529 e 8.530) foram promulgados, o primeiro estabelecendo a lei orgânica do ensino primário, com o curso elementar de quatro anos e o complementar com mais um ano, e o segundo estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Normal para a formação de professores para o ensino primário.

O censo mostrou que em uma população total de mais de 70 milhões de habitantes, 58.997.981 tinha 5 anos ou mais, portanto, em possibilidade de estar cursando ou ter cursado a educação formal e, desses, 44% (25.894.190) na faixa etária de 5 a 19 anos. Os resultados mostram que, dos 25.894.190 jovens em idade escolar, apenas 36% (9.416.916) estavam matriculados no ensino básico em seus três níveis: elementar, ginásial e colegial, sendo quase 90% no elementar (da 1ª a 5ª série).

Tabela 12: Matrículas no ensino básico – Censo 1960

Elementar (da 1ª a 5ª série)	Médio – 1º Ciclo Ginásial (da 1ª a 4ª)	Médio – 2º Ciclo Colegial (da 1ª a 3ª)	Total (ensino básico)
8.358.819	845.638	212.459	9.416.916
89%	9%	2%	100%

Elaborado pelo autor. Fonte: IBGE

População e ensino básico segundo o censo de 1970

Um ano após o recenseamento, foi promulgada em dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), mas a estrutura do ensino foi mantida. O ensino primário obrigatório foi estabelecido em 4 anos (de 7 a 10 anos), podendo ser acrescido de mais 2 anos (art. 26 e 27), e o ensino médio em 2 ciclos: 1ª a 4ª série ginásial (11 a 14 anos) e 1ª a 3ª série colegial (de 15 a 17 anos (art. 44), incluindo formação de professores primários e cursos técnicos industrial, agrícola e comercial.

Apenas em 1970 foram recolhidas informações sobre a educação regida sob essa lei. No universo de 93.139.036 de habitantes, quase 80 milhões estavam com 5 anos ou mais, e na faixa etária de 5 a 19 anos, idade escolar, foram contadas 35.571.910 pessoas. Nesse universo, 20.015.719 (56%) eram estudantes e 15.556.191 (44%) (ainda não figuravam entre os matriculados em escolas.

Tabela 13: Matrículas no ensino básico – Censo 1970

Elementar	Médio – 1º Ciclo	Médio – 2º Ciclo	Total
------------------	-------------------------	-------------------------	--------------

(da 1ª a 4ª série)	Ginasial (da 1ª a 4ª)	Colegial (da 1ª a 3ª)	(ensino básico)
14.841.003	3.358.440	1.204.987	19.404.430
77%	17%	06%	100%

Elaborado pelo autor. Fonte: IBGE

População e ensino básico segundo o censo de 1980

Em 1980, o censo captou informações sobre a educação sob uma nova estrutura que fora estabelecida pela lei. n. 5.692, de 1971. A maior mudança ocorreu ao integrar o primeiro ciclo do ensino médio anterior, o ginásio, ao ensino básico, compondo oito anos do chamado Primeiro Grau. Os três anos do segundo ciclo, até então chamado colegial, foi denominado Segundo Grau, e fortemente marcado pela profissionalização.

Em uma população de 119.002.706 habitantes, 86%, ou 102.582.989, tinham 5 anos ou mais, ou seja, poderiam estar na escola ou já ter passado por ela, sendo que 42.613.034 pessoas tinham entre 5 e 19 anos (IBGE 1980, p. 114).

Segundo as tabelas do próprio censo de 1980 havia um total de 25.995.740 estudantes naquele ano (Tabela 3.3), contingente que inclui 893.256 crianças na pré-escola, 141.059 na Alfabetização de Adultos, 110.124 em Cursos Supletivos do 1º Grau e 59.970 em Supletivos do 2º Grau, bem como 1.371.206 no ensino Superior. No ensino regular foram contados:

Tabela 14: Matrículas no ensino básico – Censo 1980

Primeiro Grau (da 1ª a 4ª série)	Primeiro Grau (da 5ª a 8ª)	Segundo Grau (da 1ª a 3ª)	Total (ensino básico)
13.822.270	6.578.050	2.716.431	23.116.751
60%	28%	12%	100%

Elaborado pelo autor. Fonte: IBGE²⁵

População e ensino básico segundo o censo de 1991

O recenseamento concluído em 1991 foi realizado contou 145.825.475 milhões de habitantes (tabela 1.1, p. 161), sendo que mais de 130 milhões tinham 5 anos ou mais

²⁵ IBGE, IX Recenseamento Geral, 1980, Instrução: tabela 3.3.

de idade e 49.485.296 com idade entre 5 e 19 anos (tabela 2.1, p. 183). Desse universo, 71% (35.077.990) eram estudantes.

Cursavam o Primeiro Grau 27.580.714 estudantes, e 3.406.004 estavam no Segundo Grau. Foram contados ainda 2.435.734 crianças no pré-escolar, 79.891 adultos em cursos de alfabetização e outros 1.427.967 em cursos superiores.

Tabela 15: Matrículas no ensino básico – Censo 1991

Primeiro Grau (1ª a 4ª série)	Primeiro Grau (5ª a 8ª)	Segundo Grau (1ª a 4ª)	Total (ensino básico)
18.028.053	9.465.710	3.406.004	30.899.767
58%	31%	11%	100%

Elaborado pelo autor. Fonte: IBGE²⁶.

População e ensino básico segundo o censo de 2000

Em 2000, o recenseamento retratou a realidade educacional sob nova organização estabelecida quatro anos antes pela lei 9.394 de 1996, que ampliou o ensino obrigatório e deu nova nomenclatura às etapas: ensino infantil (de 0 a 6 anos), ensino fundamental dividido em 2 ciclos (de 7 a 14 anos) e ensino médio (de 15 a 17 anos).

Em uma população total de 169.590.693, havia 51.879.230 com idade entre 5 e 19 anos e, desses, 82% (42.408.067) frequentavam a escola.

Tabela 16: Matrículas no ensino básico – Censo 2000

Fundamental I (da 1ª a 8ª)	Médio (da 1ª a 3ª)	Total (ensino básico)
33.886.031	8.302.599	42.188.630
80%	20%	100%

Elaborado pelo Autor. Fonte: IBGE²⁷.

População e ensino básico segundo o censo de 2010

Realizado em um contexto de crescimento demográfico moderado, o censo de 2010 revelou uma população brasileira de aproximadamente 190 milhões de habitantes.

²⁶ Fonte: IBGE, X Recenseamento Geral, 1991, Instrução: tabela 2.4, p.199.

²⁷ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000, Tabela 1.5, p. 75.

Este aumento populacional veio acompanhado de um avanço significativo na redução do analfabetismo e na expansão do acesso à educação básica.

Os dados mostram um incremento na população com mais de cinco anos de idade, totalizando cerca de 177 milhões. Dentre estes, a proporção de indivíduos escolarizados atingiu 94%, refletindo as políticas educacionais implementadas ao longo das décadas anteriores, bem como a transformação da sociedade brasileira que, cada vez mais, reconhecia a educação como um vetor de progresso social e econômico.

Dentro da faixa de população em idade escolar (de 5 a 19 anos), observou-se que 59.565.188 estavam frequentando a escola e outros 112.465.188 já haviam passado pelo processo educacional, mas o dado mais significativo talvez seja o decréscimo do número de indivíduos que nunca frequentaram a escola, que representou 18.725.449 do total.

As inovações na legislação educacional influenciaram a coleta de dados e sua subsequente análise. A Lei 9.394, de 1996, e a Lei 11.274, de 2006, que estabeleceram respectivamente a educação infantil dos 3 aos 5 anos e o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade com duração de 9 anos, modificaram os parâmetros de escolaridade, expandindo a compreensão de educação básica e obrigatória.

A segmentação etária oferecida pelo censo permite uma análise detalhada do impacto das políticas educacionais: de 0 a 3 anos: educação infantil, com ênfase nas fases de berçário e maternal; de 4 a 6 anos: abrangência da creche obrigatória e o início do ensino fundamental; de 7 a 9 anos (Fundamental I): quase totalidade (98%) de crianças estavam escolarizadas; de 10 a 14 anos (Fundamental II): alto índice de escolarização (96%), com pequena porcentagem que havia deixado a escola ou nunca a tenha frequentado; de 15 a 17 anos (Ensino Médio): menor taxa de escolarização (83%), com 17% dos jovens fora da escola.

A análise do censo revela que mais de **90%** da população entre 6 e 17 anos estava na educação básica. A comparação com os dados de 1960 impressiona: de 50% da população analfabeta, a quase 100% na escola em 2010, feito ainda mais significativo se considerado o crescimento de 70 milhões para 190 milhões de habitantes.

Esses dados apontam para uma transformação na estrutura educacional do País: passou de um cenário de oferta limitada de vagas públicas e particulares, mesmo para os quatro anos obrigatórios em 1960, para uma escolaridade obrigatória de doze anos em 2010 e com plena oferta. O foco, ao longo dos anos, deslocou-se da simples matrícula para a conclusão efetiva e a qualidade do ensino.

A análise das estatísticas educacionais do censo evidenciou não apenas uma quantificação dos indivíduos em processo de alfabetização, mas também trouxe à tona a diversidade da sociedade brasileira, com atenção especial às minorias e grupos historicamente marginalizados.

3.3 As Escolas Católicas entre 1960 e 2010

A Educação no Plano de Emergência da CNBB (1962)

Desde outubro de 1952 quando foi fundada, a CNBB tomou para si a responsabilidade de coordenar nacionalmente as atividades da Igreja Católica, e o primeiro documento de planejamento pastoral foi chamado Plano de Emergência.

Preparado às pressas para responder ao pedido que o Papa João XXIII fizera ao episcopado da América Latina em fins de 1961, após a crise dos mísseis em Cuba, o documento foi debatido na 5ª Assembleia Geral Ordinária da entidade realizada de 2 a 5 de abril de 1962. Foi aprovado com a seguinte estrutura:

De acordo com o que nos foi sugerido pela Santa Sé, voltaremos as vistas para uma Parte Pastoral e para uma Parte Econômico-Social. Na primeira, merecerão cuidado especial: a Pastoral de Conjunto, a Renovação Paroquial, a Renovação do Ministério Sacerdotal, a **Renovação dos Educandários**. Na segunda: **o Movimento de Educação de Base**; as Frentes Agrárias, levando à Sindicalização Rural; a eventual colaboração com a Aliança para o Progresso; a coordenação das obras apostólicas e sociais; o treinamento de líderes (CNBB, 2004, p. 29).

O assunto educação figura entre as prioridades de duas formas diferentes: na renovação dos educandários católicos e na educação de base.

Quanto à Renovação dos Educandários, é desenvolvido um texto relativamente longo, estruturado em 3 itens: 1) **princípios**, que são o espírito de família e o espírito

missionário; 2) **metas a atingir**, que se resumem em dar à Igreja líderes autenticamente marcados pelo cristianismo e dar à Pátria cidadãos conscientes, responsáveis, competentes e cultos; 3) e os **meios para realizar os princípios e atingir as metas**, que são a formação intelectual sem mediocridade, a formação religiosa que penetre e informe todas as dimensões da educação para construir uma cultura religiosa; a formação da vontade e dos sentimentos; a formação cívica e social e; a **seleção e formação** do corpo docente e administrativo.

A Igreja confia, então, nos seus educandários; na abertura e espírito missionário dos dirigentes e dos alunos, para que todos, unidos nesta transformação de mentalidades, nesta coordenação de esforços e hierarquização de metas, enfrentem o momento histórico que vivemos, dando alma e face cristãs a este mundo que precisa ser batizado, que deve ser de Cristo (CNBB, 2004, p. 89).

A renovação dos educandários estava naquele momento atrelada à mentalidade de formação de uma nova cristandade, assim entendendo a partir da afirmação de que o objetivo era dar “alma e face cristãs a este mundo que precisa ser batizado, que deve ser de Cristo”. No entanto, mudanças importantes já estavam em curso.

Segundo Azzi (2005), os educandários católicos entraram em crise a partir dos anos 1950. Foi um processo lento, com motivações diversas, entre as quais ele menciona o deslocamento crescente da população das zonas rurais para os grandes centros, a multiplicação das estradas e veículos que facilitavam a comunicação com outras cidades; a abertura de escolas principalmente públicas no interior e as dificuldades de adaptação às mudanças sociais e econômicas. Os alunos não aceitavam mais a disciplina rígida tradicional, e os custos para manutenção aumentavam constantemente (AZZI, 2005, p. 36).

A preocupação dos bispos era tradicionalmente esperada, como afirma Lima (2010): “criar institutos e escolas sempre foi um dos instrumentos utilizados pelos católicos, seja para ampliar sua influência na sociedade, seja para educar crianças sob a ética e a moral católicas (LIMA, 2010, p. 74), mas as condições apontadas por Azzi (2005) irão impor obstáculos difíceis de serem transpostos.

O esforço em renovar os educandários era impulsionado pela necessidade de responder às mudanças sociais e culturais da época, e enfatizava a importância de adaptar a educação católica às novas realidades. Conforme Azzi (2005) destaca, os desafios enfrentados pelos educandários, como a crescente urbanização e as mudanças nas expectativas dos alunos, evidenciam a complexidade do período e a necessidade de adaptação. Além disso, Lima (2010) aponta como a criação e manutenção de escolas católicas sempre foram fundamentais para a influência da Igreja na sociedade.

Assim, o interesse na renovação dos educandários católicos, tomada de início com a intenção de ser uma resposta estratégica da Igreja para manter e fortalecer sua influência educacional e cultural, ao se defrontar com as rápidas transformações econômico e sociais, bem como do *aggiornamento* do pensar da Igreja provenientes do Concílio e de Medellín, sofrerá alterações e mudanças em relação ao rumo inicial.

A segunda parte do Plano de Emergência, com o objetivo de inferir sobre as questões econômico-sociais, menciona ações já em andamento:

A Assembleia da CNBB examinou especialmente o que se vem fazendo por meio do Movimento de Educação de Base (MEB) das Frentes Agrárias e do trabalho de Sindicalização Rural, da Formação de Líderes e da Aliança Eleitoral pela Família. A Assembleia aprovou e recomendou o que se vem fazendo nestes diversos campos, mas não emitiu nenhum documento especial (CNBB, 2004, p. 97).

A abordagem adotada pela CNBB, em relação à educação de base e às questões econômico-sociais, é de reconhecimento e aprovação das iniciativas do MEB que, a essa altura, estava em pleno processo de expansão em parceria com o governo federal. Era um projeto audacioso de alfabetização e educação popular que, partindo do modelo escolar, o extrapolava ao fazer uso do rádio para chegar aos ambientes rurais mais isolados do País.

A não redação de algo específico sobre a educação de base, bem como sobre os outros segmentos mencionados, leva a duas conclusões: primeiro, a de que já existiam planos específicos para essas ações; segundo, não estabelecer normas rígidas no plano das atividades econômico-sociais, entendendo que estas não se restringiam ao interior

da Igreja, mas à participação desta na sociedade, e isso pode ser considerado um *aggiornamento* da posição tradicional.

O Plano de Emergência apresenta também a conformação da Igreja Católica no Brasil naquele ano a partir dos números e organização. Declara que havia no País.

166 Circunscrições Eclesiásticas, de nossos 12.000 sacerdotes, dos 4.000 religiosos leigos e das 35.000 religiosas, dos 25.000 seminaristas, de legiões de apóstolos leigos e dos fiéis todos que, nas 4.500 paróquias do Brasil, vão realizando o Reino de Deus, muito embora com as limitações e deficiências inseparáveis de quem caminha ainda pelos caminhos da terra (CNBB, 2004, p. 14).

O trecho do Plano de Emergência citado oferece uma perspectiva quantitativa e estrutural da Igreja Católica no Brasil naquele período, destacando sua amplitude e presença significativa no País. Os números retratam uma instituição robusta e enraizada no território brasileiro, capaz de influenciar e participar ativamente em diversos aspectos de sua vida social e cultural.

Por fim, o texto publicado pelos bispos é encerrado com “Estatísticas gerais do Brasil”, nas quais, além das citadas acima, figuram informações sobre as obras educacionais: 12 universidades católicas entre as 37 existentes no país; 134 faculdades entre as 329 existentes; sobre o ensino básico, cita a quantidade de alunos cursando o ensino médio em estabelecimentos particulares (936.201), o total de alunos no ensino primário (6.403.991), mas não identifica os números e instituições católicas (CNBB, 2004, p. 143-146)

Para contextualizar esses dados, é importante considerar o cenário educacional mais amplo da época. Em 1960, eram nove milhões e meio de alunos que frequentavam o ensino básico, então dividido em três ciclos: elementar (da 1ª a 5ª série), ginásial com quatro anos e colegial com três anos.

Segundo o Censo (IBGE), dos 25.894.190 jovens em idade escolar naquele ano, apenas 36% (9.416.916) estavam matriculados no ensino básico, com uma predominância esmagadora (89%) no nível elementar (da 1ª a 5ª série). Isso sugere uma concentração da população estudantil nas séries iniciais, com uma distribuição decrescente para os níveis ginásial (9%) e colegial (2%). Comparando os números do

Censo 1960 com aqueles do Plano de Emergência, consideramos a representação da educação nas mãos de iniciativas particulares, em sua maioria católicas:

Tabela 17: Matrículas no ensino básico – Particulares – 1960

Nível de Ensino	Brasil*	Escolas particulares**	% Particulares
Ensino Elementar	8.358.819	6.403.991	76,61%
Ensino Médio	1.058.097	936.201	88,48%

Elaborado pelo autor. Fonte: Censo IBGE 1960*; Plano de Emergência CNBB**

Este quadro demonstra a dimensão do ensino particular que, em grande parte, estava nas mãos de congregações religiosas masculinas e femininas, principalmente no interior do País. De forma semelhante, a presença da Igreja Católica no ensino superior no Brasil pode ser observada:

Tabela 18: Ensino superior no Brasil - 1960

Tipo de Instituição	Brasil em 1960	Instituições Católicas	% católicas
Universidades	37	12	32,43%
Faculdades	329	134	40,73%

Elaborado pelo autor. Fonte: Plano de Emergência CNBB

Embora com proporção menor em relação ao ensino básico, o ensino superior católico estava em crescimento. Por fim, é fundamental considerar que o Plano de Emergência foi preparado sob intensa tensão internacional na Guerra Fria (ALCADIPANI & BERTERO, 2012)²⁸, mais especificamente no episódio dos mísseis instalados pela União Soviética em Cuba e a Revolução Cubana em 1961. Este contexto

²⁸ A Guerra Fria durou desde o final da II Guerra Mundial até o colapso da URSS, em 1991. Do ponto de vista ocidental, a disputa apoiava-se em ideologias radicalmente opostas. O Ocidente, capitaneado pelos EUA, era visto como o lado democrático, com instituições políticas racionais e representativas, enquanto o Bloco Soviético era visto como o lado autocrático, no qual apenas uma minoria exercia o poder. Tanto os EUA quanto a URSS procuravam abarcar o máximo de países dentro de sua influência, e isso foi fator decisivo na modelagem da segunda metade do século passado, travada no campo político, ideológico e econômico. A América Latina nunca esteve no centro da Guerra Fria, contudo, por ser região de influência dos EUA, sofreu as repercussões. Durante as décadas de 1960 e 1970, a região viveu instabilidade política, sob a forma de ditaduras militares, vistas como baluartes contra um avanço do comunismo, tal como acontecera em Cuba.

global de incerteza e o subsequente apelo do Papa João XXIII aos bispos da América Latina para uma organização mais efetiva refletiram a necessidade urgente de uma resposta coesa da Igreja, como meio para resistir ao comunismo e cultivar a paz.

Momentos adversos para a escola católica

A Igreja Católica publica em média a cada quatro anos um catálogo intitulado Anuário da Igreja Católica no Brasil, com dados recolhidos dos diversos segmentos que compõem a instituição, inclusive sobre educação. No anuário de 1960, nas informações sobre cada circunscrição eclesiástica²⁹, estão incluídos os nomes das escolas católicas dos municípios, e também as escolas não católicas onde há ensino religioso, bem como outras atividades na imprensa, nas rádios e nos cinemas, em outras instituições. Observa-se, nesses anuários, a preocupação com os espaços culturais³⁰. Segundo os dados recolhidos no Anuário de 1960, no Brasil havia um total de 2.349 institutos de educação básica distribuídos em 143 circunscrições eclesiásticas, como segue:

Tabela 19: Instituições católicas de ensino básico - 1960

Tipo de instituição	Total	Dioceses
Escolas	1.409	136
Ginásios	361	101
Colégios/Liceus	314	83
Institutos	215	68
Externatos	50	23

Elaborado pelo autor. Fonte: Anuário de 1960

²⁹ Território delimitado e confiado a uma autoridade. São classificadas em Arquidioceses (25), Dioceses (87), Prelazias (30), Abadia (01) e Eparquia (01).

³⁰ O Anuário de 1960 apresenta informações sobre a Igreja Católica em cada Circunscrição segundo 17 itens: 1. Notas históricas; 2. Governo; 3. Dados geográficos; 4. Paróquias; 5. Santuários; 6. Clero Secular; 7. Clero Regular; 8. Formação do clero secular; 9. Formação de religiosos; 10. Ordens e Congregações religiosas; 11. **Outras Obras católicas** 12. **Auxiliares do clero (em sua maioria segmentos da Ação Católica)**; 13. **Catequese**; 14. **Imprensa católica**; 15. **Rádio católica**; 16. **Cinema católico**; 17. **Escolas católicas**. Do item 13 em diante, são identificadas ações não só em ambientes exclusivamente católicos, mas também civis. Por exemplo, na Catequese, enumera os grupos escolares, ginásios e colégios públicos onde há aula de ensino religioso; na Imprensa Católica, menciona colunas ou encartes regulares publicados pela Igreja em periódicos profanos; além das rádios católicas, enumera os programas veiculados em outras emissoras.

Essas instituições são distribuídas desigualmente no território nacional, em face dos diferentes cenários socioeconômicos das diversas regiões e como a Igreja se apresenta em cada uma delas:

Tabela 20: Circunscrições eclesiais com maior número de escolas - 1960

Diocese	Escolas	Ginásio	Colégio/Liceu	IEE	Externato	Total
Porto Alegre	124	27	10	17	1	179
Rio de Janeiro	70	8	27	22	6	133
São Paulo	39	16	21	10	15	101
Santa Cruz do Sul	84	3	1	0	0	88
Joinville	63	3	7	0	0	73
Olinda e Recife	44	8	11	5	1	69
Natal	38	4	3	16	1	62
Santa Maria	43	10	5	1	0	59
Curitiba	30	4	11	11	0	57

Elaborado pelo autor. Fonte: Anuário Católico 1960

Entre as dioceses com maior número de instituições educacionais, destacam-se centros urbanos e regiões economicamente mais desenvolvidas, como Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, e também cidades fora desses grandes centros, como Joinville e Santa Maria. A presença de bispos que incentivaram fortemente a educação e de congregações religiosas dedicadas ao ensino que se instalaram nessas localidades provocou tais diferenças.

Muitas dioceses não declararam possuir escolas ou possuíam poucas, por razões diversas, como menor densidade populacional, menor presença institucional da Igreja e limitações econômicas.

Tabela 21: Circunscrições eclesiásticas com menor número de escolas - 1960

Quantidade	Núm. Dioceses	Nome das Dioceses
Nenhuma escola	2	Caetité, São Mateus
1 Escola	2	Petrolina, Tocantinópolis
2 Escolas	7	Januária, Cristalândia, Paracatu, Rio Negro, Santo Antônio de Balsas, Xingu, Abadia Rio de Janeiro
3 Escolas	12	Aterrado, Campo Mourão, Caratinga, Governador Valadares, Guanhões, Itabira, Leopoldina, Nova Friburgo, Ponte Nova, Resende, São João Del Rei, Valença

Elaborado pelo autor. Fonte: Anuário Católico 1960

As escolas identificadas no Anuário da Igreja Católica no Brasil de 1960, sofreram alterações na forma de sua apresentação nas edições seguintes dessa publicação. A partir de 1965, o Anuário passou a ser publicado pelo Centro de Estudos Religiosos e Investigações Sociais (CERIS), um instituto formado pela parceria anunciada no Plano de Emergência entre a CNBB e CRB, para otimizar o planejamento, a organização e as ações sociais da Igreja no Brasil.

O Censo de 1965 dá ênfase aos Institutos de Ensino Superior Católicos, atualizando a lista anterior, enquanto o volume publicado em 1970/71 traz mudanças em sua estrutura: acrescenta os nomes dos padres, diáconos e religiosos (membros de Institutos Religiosos) de todas as Circunscrições, lista as escolas diretamente vinculadas às dioceses, mas não se ocupa das aulas de ensino religioso ministradas em escolas públicas. Em suma, as publicações seguintes vão diminuindo a atenção sobre as escolas católicas.

Uma das possíveis explicações pode ser a de que a educação passou a ter um entendimento maior que escolas, como observado por Joaquim Panini³¹:

A AEC é por natureza uma associação de educação e não de escolas. É o que explica sua preocupação também com a educação popular e sobretudo

³¹ Joaquim Panini (1924-2014), irmão marista, foi presidente da AEC de 1992-2002

com a promoção do professor cristão, tanto na escola privada quanto na escola pública (LIMA, 1995, p. 146).

Quanto à educação popular, há que se ressaltar o papel do MEB, que buscava levar ao interior do País, a começar pelo Nordeste, a educação básica por meio de escolas radiofônicas. Como afirma Vanilda Paiva:

A Igreja Católica sempre extrapolou o conceito e a prática da educação para além da escola, dando a esta última um destaque, sem fazer dela o único lugar de atuação. Para além de colégios, conventos e internatos, ela atuou através de missões, paróquias, festas, romarias e outras formas (PAIVA, 1991, p. 111).

Irmão Joaquim Panini expõe ainda fases vividas na administração da Associação das Escolas Católicas, identificando prioridades em cada década:

Fui percebendo igualmente a fidelidade da AEC em responder aos desafios que foram surgindo no decorrer dos anos: o enfoque pastoral na década de sessenta, a educação evangélico-libertadora na década de setenta, o compromisso com a educação popular na década de oitenta e a necessidade do planejamento participativo e a pesquisa no final da década de oitenta e o início da década de noventa (LIMA, 1995, p. 199).

No entanto, tal percurso não acontece sem conflitos. Marilena Fávero³², afirmou que a renovação dos educandários católicos proposta no Plano de Emergência da CNBB em 1962, encontrou resistência em grupos dentro da AEC que a viam com desconfiança:

O que significa “renovar” a escola católica se ela tem valor em si e é tida como a de melhor qualidade pela maioria das famílias de maior projeção na sociedade? Chega-se a sugerir que se trata de uma armadilha contra a escola católica (FÁVERO, 1995, p. 52).

Esse conflito não passa despercebido a Alvarenga. Ele observa que os movimentos da Igreja após 1964 vão gradativamente imergindo em aguda crise, configurando-se discordâncias cada vez maiores entre a Igreja e o Estado, crise essa que, segundo Fávero (1984 p. 249), vai se recrudesce a partir de 1968, “quando o autoritarismo e a repressão se mostram por inteiro.” Isso porque, segundo Padre Vaz

³² Marilena Fávero, também conhecida pelo nome religioso Irmã Leônida, pedagoga, mestra em educação, foi presidente da AEC-RS, assessora de Educação na CNBB na década de 1980 e membro do conselho editorial da revista AEC.

(*apud* FÁVERO), o princípio de conscientização do MEB, apesar de ter se originado em terreno pedagógico, colocou-se gradativamente no terreno do conflito ideológico que, por sua vez, se encaminhou para o terreno político (ALVARENGA, 1996, p. 193-194).

Crescimento e distribuição das Escolas Católica no Brasil (1960-2010)

Tendo em conta as demandas e ideologias presentes na educação brasileira e no espaço social católico no período, a contagem das instituições criadas ou sob a responsabilidade da Igreja Católica ficou relegada a um segundo plano, como mostrou esta pesquisa.

Três fontes possibilitaram recolher números sobre as escolas católicas no período: os anexos da obra “A educação católica no Brasil”, de Laércio Dias de Moura, contendo a lista das escolas fundadas de 1890 a 1996 (pp. 251 até 287); o Censo das Escolas Católicas no Brasil, elaborado a partir das pesquisas realizadas pelo CERIS em 1996 e em 2004; e o Anuário Católico no Brasil 2009/2010, também publicado pelo CERIS, compreendendo entre as páginas 179 e 206 uma lista das escolas católicas por Estado.

Tabela 22: Número de escolas católicas no Brasil (1960-2010)

Região	1960	1996	2004	2010
Norte	20	79	44	56
Nordeste	136	339	284	397
Centro-Oeste	40	124	140	159
Sul	239	392	356	428
Sudeste	297	478	516	849
BRASIL	732	1.412	1.340	1.889
	<i>*fonte: Moura</i>	<i>*fonte: Censo</i>	<i>*fonte: Censo</i>	<i>*fonte: Anuário</i>

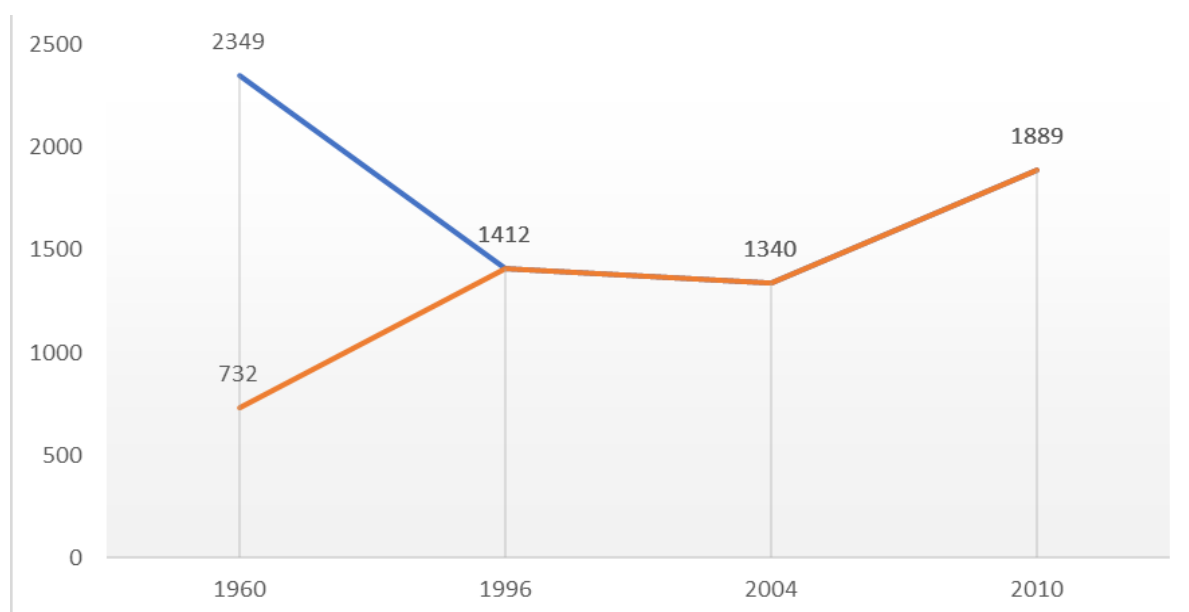
Fontes: Moura, 2000; Censo das escolas católicas Brasil, 2006; Anuário Católico do Brasil, 2010.

Em números gerais, a análise dos dados de Moura (2000), do Censo das Escolas Católicas no Brasil (2006) e do Anuário Católico do Brasil (2010) revela um aumento

no número de escolas católicas no Brasil entre 1960 e 2010, com uma redução no início dos anos 2000 e uma recuperação numérica rápida.

Na identificação das escolas católicas atuantes em 1960, há uma diferença significativa de números encontrada na coleta de dados. Na lista apresentada por Laércio Dias no anexo de seu livro, estão identificados 732 estabelecimentos, enquanto o Anuário apresenta 2.349 escolas. Como as informações presentes no livro “*Educação Católica no Brasil*” decorrem da coleta de dados feita em 1995 para o censo das escolas católicas, é possível que unidades extintas antes desse período não tenham sido consideradas.

Gráfico 3: Número de Escolas Católicas (1960 a 2010)



Elaborado pelo autor: Fontes: Anuário 1960 (azul) e Moura, 2000 (laranja)

No Anuário 1960, em cada uma das Circunscrições eclesiais, era mencionada como “escolas católicas” uma diversidade de modelos e estabelecimentos educacionais, desde creche e jardins de infância (que não foram contabilizadas nesta pesquisa), passando por orfanatos, lares de menores e asilos, escolas paroquiais, grupos escolares, ginásios, colégios, até escolas normais, de enfermagem e agrícolas.

A falta de padronização dos nomes e das finalidades das instituições se justifica, pois, a citação no Anuário seguia a maneira como cada uma se identificava: colégios, liceus, institutos, patronatos, educandários, internatos, externatos etc. A pesquisa

procurou identificar as instituições que exerciam atividades de educação formal na faixa etária entre 7 e 17 anos, equivalente ao ensino básico. A diversidade de nomenclaturas e finalidades educacionais, que incluía desde instituições de cuidado infantil até escolas técnicas, agrícolas e de formação de professores (normais), reflete as múltiplas facetas da educação católica.

Laércio Dias de Moura registra a criação de 549 escolas católicas entre 1960 e 1996. Nesse intervalo de 36 anos é possível observar a perda de força da escola católica.

Gráfico 4: Estabelecimentos de ensino católicos criados (1960-1996)

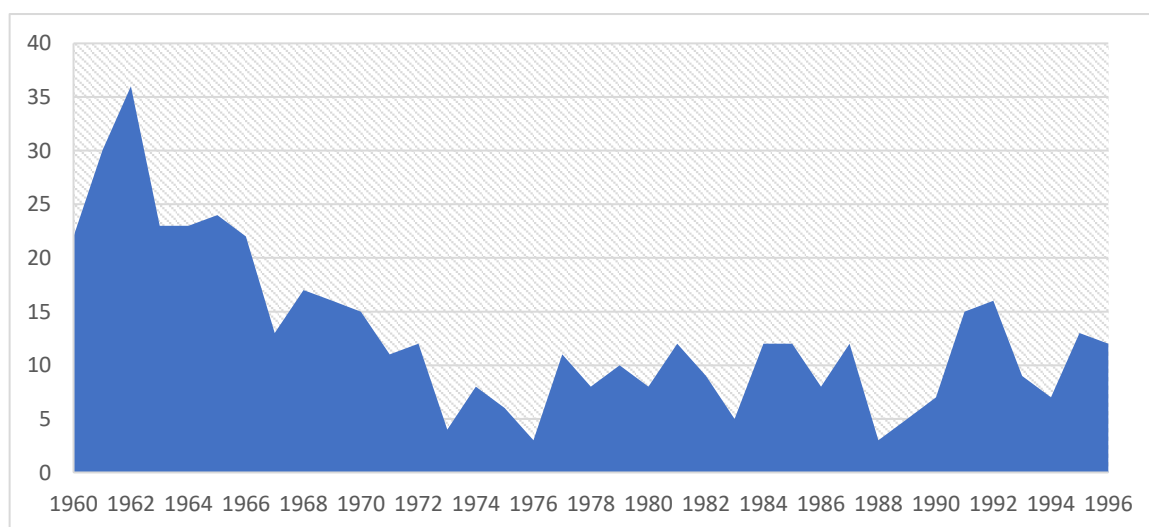


Gráfico elaborada pelo autor. Fonte: Moura, 2000

Em seis anos (1960-1966), foram criadas mais de vinte escolas católicas por ano, ao todo 180 novos estabelecimentos. Muitos eventos eclesiais e sociais relevantes foram realizados, como o Concílio Vaticano II (1962-1965) e o início dos governos militares (1964). A partir de 1967, diminui o número de novas fundações. Em 1973, foram inauguradas apenas quatro. Nesse período, ocorre na América Latina o encontro dos bispos em Medellín (1968) que motiva à educação libertadora, o governo militar apresenta a sua face mais dura (AI-5, em 1968) e é publicada nova legislação educacional em 1971. As décadas de 1970 e 1980 mantêm o baixo ritmo de novas fundações, com uma leve retomada no início dos 1990.

A escola católica após a Lei 9.394/96

Se considerarmos o aumento da população brasileira e o crescimento da escolarização, é sensível a perda da representação católica no período. O artigo de Manoel Alves, intitulado "Perspectivas para o Ensino Católico no Brasil", publicado na Revista Diálogo Educacional em 2006, aborda diversas questões-chave relacionadas ao ensino católico no Brasil.

Alves discute a gestão das instituições católicas de ensino, o sistema católico de ensino em si e as relações deste com o Estado brasileiro. Ele destaca o desafio da adaptação às mudanças no cenário educacional e a necessidade de uma gestão eficaz e competitiva nas escolas católicas. Alves também aponta a crise da vida religiosa e sua influência sobre o futuro do ensino católico, além de enfatizar a importância da liderança e da formação profissional nas escolas católicas. Essas perspectivas fornecidas por Alves podem ser integradas à análise dos dados das escolas católicas no Brasil de 1960 a 2010, possibilitando compreender as tendências e desafios enfrentados por estas instituições no contexto educacional brasileiro.

A retração no número de escolas católicas nos anos 2000 coincide com um período de mudanças significativas na legislação educacional a partir da promulgação da LDB de 1996.

O ensino católico no Brasil, conforme analisado por Manoel Alves, enfrentou desafios significativos de adaptação ao novo cenário, e precisou revisar suas estruturas organizacionais e seus modelos de gestão para sobreviver (Alves, 2006). Nesse novo contexto, a ineficiência e inaptidão para responder ao novo “mercado educacional” comprometeu a sobrevivência de instituições que insistiram em modelos considerados obsoletos.

Alves (2006) também discute a crise da vida religiosa e seu impacto no ensino católico. A diminuição de membros dos institutos religiosos, em cujas mãos estavam a maioria das escolas, forçou-os a fechar estabelecimentos de ensino ou, como alternativa,

passá-los às mãos de leigos que nem sempre mantiveram a identidade e o compromisso confessional católicos.

Portanto, a análise dos dados das escolas católicas no Brasil, à luz do artigo de Manoel Alves, indica que o período de 1960 a 2006 foi marcado por desafios significativos relacionados à gestão, identidade religiosa e relação com o Estado, exigindo uma adaptação contínua e uma gestão eficaz para enfrentar o cenário educacional em mudança.

A partir dos anos 2000 já é possível observar alguns movimentos nesse sentido. Ainda que o investimento em educação pública tenha sido gigantesco, a partir de 2012, começa-se a observar um aumento da participação do setor privado na educação básica (de 8,9% em 2000 para 14,4% em 2012), em sua grande maioria empreendimentos com fins lucrativos, como mostra o Relatório Educação para todos no Brasil (2000-2015, p. 27).

Entre essas iniciativas estavam algumas congregações religiosas que, para manter suas instituições e, por meio delas, realizar a própria missão, foram se adaptando às exigências da educação nacional e trabalhando o fortalecimento da qualidade pedagógica e sua identidade confessional católica.

Redes como a Salesiana, Marista e La Salle se destacam pelo grande número de escolas, presença em vários Estados e um grande número de alunos. Além disso, a presença de educadores qualificados e o investimento em soluções educacionais inovadoras são elementos comuns entre essas redes e outras de menor porte.

A ANEC, que congrega as escolas católicas, reúne 350 mantenedoras, 901 escolas, 117 Instituições de Ensino Superior, atendendo a 1 milhão e meio de alunos; é verdade que se trata ainda de uma pequena parcela dos cerca de 8 milhões de alunos de ensino fundamental que estudam em escolas particulares, mas muitas congregações religiosas de diferentes portes vêm intensificando esforços pelo Brasil afora.

Chama atenção no Anuário Católico de 2010 a Rede Salesiana de Escolas:

A Rede Salesiana Brasil de Escolas foi iniciada em 2002 com a proposta de formar uma rede de educação fundamentada na concepção educativo-pastoral salesiana e, desde o seu início, foi constituída por instituições

mantidas pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco (SDB) e Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) (RSB, s/d)³³.

Com mais de cem escolas no Brasil distribuídas em 23 estados, a rede tem mais de 5 mil educadores e 68 mil alunos do ensino infantil ao médio. Investiu em soluções educacionais como a produção de um material didático impresso e digital próprio, desenvolvimento de plataformas digitais e a formação continuada de gestores e educadores.

A União Marista do Brasil (UMBRASIL) também segue investindo. Trata-se de uma associação de mantenedoras, com dez associadas, e conta com cerca de trinta mil colaboradores.

No Brasil, os primeiros Irmãos Maristas chegaram em 1897 dispostos a dar continuidade ao projeto de formar bons cristãos e virtuosos cidadãos. O Brasil Marista está presente em 23 estados e no Distrito Federal. São 98 cidades brasileiras, mais de 27 mil Irmãos, Leigas, Leigos e colaboradores, mais de 80 mil alunos distribuídos em unidades de educação básica, mais de 58 mil alunos em unidades de ensino superior (UMBRASIL)³⁴.

Além de formar uma rede educativa, as atividades dos Maristas se estendem também à saúde, ação social e evangelização. Sua atuação segue modelos empresariais de eficiência e transparência, sem omitir a confessionalidade em ações e propagandas.

Outra congregação que abraçou o desafio da renovação da escola católica foram os Irmãos das Escolas Cristãs. Presentes no Brasil desde 1907, formaram recentemente a Rede La Salle:

A Rede La Salle atende mais de 47 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas. Formam essas Comunidades 33 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior. Localizadas em nove estados (Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e no Distrito Federal, as Comunidades contam com o auxílio de mais de 5.000 educadores na Missão Educativa Lassalista (LASALLE)³⁵.

³³ Disponível em: www.rsb.org.br.

³⁴ Disponível em: <https://umbrasil.org.br>.

³⁵ Disponível em <https://lasalle.edu.br>

Entre as Congregações femininas, há uma diversidade de redes menores como a Rede Notre Dame, com vinte escolas em nove estados; a Rede Sagrado, com mais de 15 mil alunos em suas 14 escolas; a Rede Santa Marcelina, com mais de 17 mil estudantes; o Grupo Educacional Bom Jesus, que atende aproximadamente 30 mil alunos em cinco estados; e a Rede Imaculado Coração de Maria, com mais de 11 mil alunos em 15 unidades.

Ao analisar a trajetória da escola católica no Brasil no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, evidencia-se uma complexa interação entre desafios e adaptações. Este capítulo discutiu a diminuição da presença católica na educação brasileira, em meio ao crescimento populacional e à expansão da escolarização, um fenômeno que, segundo Manoel Alves (2006), reflete não apenas mudanças legislativas, mas também a necessidade de reinvenção diante de um mercado educacional em transformação. Alves destaca a importância de uma gestão eficiente e a adaptação a novas realidades educacionais, considerando a crise da vida religiosa e seu impacto na gestão e na identidade das instituições católicas de ensino.

A resposta das instituições católicas, conforme observado desde os anos 2000, ilustra o esforço de adaptação. Congregações religiosas e redes educacionais, como a Salesiana, Marista e La Salle, destacaram-se pela inovação pedagógica, fortalecimento da identidade confessional e expansão de sua atuação, apesar do contexto adverso marcado pela competição com o setor privado lucrativo. A ANEC, representando um amplo espectro de instituições católicas de ensino, evidencia essa dinâmica de renovação diante de um cenário desafiador.

Entretanto, é imperativo questionar até que ponto a adaptação das escolas católicas às demandas do mercado educacional e a sua consequente reconfiguração organizacional comprometeram princípios da educação católica. Enquanto as iniciativas de renovação e a busca por soluções inovadoras são louváveis, emerge a preocupação de que a ênfase na competitividade e eficiência possa eclipsar os valores essenciais de formação integral, espiritualidade e compromisso com a justiça social, tão proclamados pela educação católica. A transformação das escolas católicas em entidades que primam pela excelência acadêmica e infraestrutura de ponta, embora positiva, suscita reflexões

críticas sobre a diluição de sua identidade confessional em favor de uma lógica mais comercial e menos voltada para a formação humana integral. Esta tensão entre adaptação e preservação da identidade confessional católica é novamente o desafio das instituições educacionais católicas no Brasil, questionando a viabilidade de um equilíbrio sustentável entre princípios missionários e demandas mercadológicas.

Portanto, a narrativa deste período revela uma instituição que, confrontada com as exigências de um novo cenário educacional e a diminuição dos membros das congregações religiosas, buscou soluções inovadoras para a sustentabilidade de suas escolas e reafirmou a presença católica no âmbito educativo nacional. Esse esforço de adaptação e inovação sugere ser tomado como um novo capítulo da história da educação católica no Brasil. Este capítulo, portanto, recapitulou os desafios enfrentados pelas escolas católicas, e destacou estratégias de adaptação que asseguraram sua continuidade e relevância na paisagem educacional brasileira.

CAPÍTULO 4 - DESAFIOS PARA O CATOLICISMO NO USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (1960-2010)

Este capítulo estuda o desenvolvimento do uso do rádio e da televisão pela Igreja Católica entre os anos 1960 e 2010. Segundo Soares, a periodicidade da história da relação Igreja-Comunicação no Brasil do início da década de 1960 até meados da década de 1980 pode ser vista da seguinte forma: a) na década 1960, uma apologia dos meios massivos como instrumentos de participação na promoção do desenvolvimento; b) no início dos anos 1970, uma valorização dos meios não massivos na promoção da evangelização; d) no final da década de 1970, a Igreja estabeleceu metas para sua pastoral “dos” e “nos” meios de comunicação; e) na década de 1980, a comunicação passou a ser refletida à luz da Teologia da Libertação. (SOARES, 1988, p. 343). E a periodização continua: f) nos anos 1990, os meios de comunicação tornaram-se a prioridade para a nova evangelização; g) nos anos 2000, as mídias sociais induziram a uma “cultura do encontro” e diálogo com o mundo e suas tecnologias (CNBB, 2014).

A expectativa que a Igreja depositou no rádio no início dos anos 1960 foi diminuindo com o passar dos anos. Teixeira, citado por Soares, que acompanhou a Assembleia dos bispos latino-americanos em Puebla, México, como especialista brasileiro (1978), afirmou:

Em se tratando de meios massivos, as Conclusões de Puebla, mesmo optando preferencialmente pelos pobres, não tiveram uma palavra sequer explícita e significativa para um dos meios de comunicação de maior penetração em nossos povos, o de maior influência dentro da realidade latino-americana e de maior uso em nossas dioceses e congregações. Puebla não pensou na ‘opção preferencial dos pobres: o rádio’ (TEIXEIRA, *apud*, SOARES, 1988, p. 357).

Por outro lado, em Puebla, os bispos se conscientizaram de que a aliança com os governos e grandes veículos de comunicação de massa não era o caminho para transformar a realidade sociocultural. Ao menos dentro dos marcos estruturais do capitalismo, os meios industriais de comunicação mostraram-se impróprios e inadequados para gerar e disseminar uma pedagogia da comunicação, já que o controle exercido pelos centros de poder não tinha por princípio a justiça e o bem comum, mas o arbítrio e interesses próprios (MELO, *apud* SOARES, p. 359).

No entanto, essa não era uma questão a ser considerada isoladamente. Raquel Salinas Bascour, em conferência na Assembleia da União de Radiodifusão Católica (UNDA)/AL, realizada em Quito, Equador, em 1984, exortou que a decisão de privilegiar a comunicação grupal feita por organismos de comunicação da Igreja, não considerando aspectos estruturais mais amplos, como a política dos Estados quanto à comunicação, era equivocada. Essas políticas davam ao Estado e às empresas particulares o controle não apenas sobre os meios, mas sobre os bancos de dados gerados, que transformados em informação abastecem o sistema de comunicação. Assim, a América latina transformara-se em grande exportadora de dados e compradora de informações.

Já não é possível, não é justo, nem adequado continuar dando todo o campo da comunicação aos governos e aos interesses comerciais privados. Alguém deve defender os interesses da sociedade global, alguém com uma vocação de respeito aos direitos fundamentais de todos os grupos e setores e com a força suficiente, ao mesmo tempo, para fazer escutar sua voz e não deixar-se envolver pela tentação de seu próprio interesse particular. Alguém capaz de inspirar uma ação política superior, que ajude a interpretar e conciliar os interesses da nação na Comunicação Social. (BASCOUR, 1984, *apud* SOARES, p. 371).

O Concílio respondia a um processo de redução do papel da igreja como organizadora da vida coletiva e também ao pluralismo religioso com a concorrência de outras denominações, como as pentecostais. Assim, as rádios católicas, como muitas emissoras de rádio comerciais, se desenvolveram durante a Ditadura Militar (1964-1985), período de desenvolvimento da indústria cultural no Brasil e das redes nacionais de comunicação, a partir do projeto de modernização capitalista implementado pelos militares.

Depois dos anos 1990, as estratégias de comunicação da Igreja se ampliaram e passaram a envolver também emissoras de TV, grandes eventos comandados por padres cantores, portais de internet e utilização das redes sociais. Muitos analistas atribuem o investimento da Igreja na comunicação católica como uma resposta ao crescimento do pentecostalismo no Brasil. Em 2010, o número de católicos era de cerca de 123 milhões e os evangélicos somavam 42 milhões. Juntos, os dois grupos que apostaram na

evangelização usando os meios de comunicação formavam um percentual de 86,7% da população brasileira³⁶.

4.1 – Educação e apostolado nas rádios de inspiração católica no Brasil

No Brasil³⁷, a primeira estação de rádio – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro – foi instalada nos anos 1920 pelo médico e antropólogo Edgar Roquette Pinto, com a proposta de transmitir educação e cultura. Em 1936, Getúlio Vargas abriu a Rádio Ministério da Educação e Saúde e instituiu o Serviço de Radiodifusão Educativa. (SAMPAIO, 1984, p. 20).

Alguns setores da Igreja Católica viram no rádio a oportunidade de ampliar seu alcance para evangelização. Em 1937, ocorreram as primeiras tentativas de obter uma concessão para o Santuário Nacional, o que só foi concluído em 1951 com a inauguração da Rádio Aparecida.

Antes dessa inauguração, a primeira concessão feita à Igreja Católica foi a Rádio Excelsior, em Salvador, BA, em 1941, durante o governo Vargas. Como anteriormente haviam apostado na imprensa como meio de evangelização, o rádio era um prolongamento dos púlpitos e das torres das igrejas locais, e assim a Igreja buscou e conseguiu diversas concessões de emissoras que, a princípio, transmitiam a programação religiosa local.

Em 1958, Dom Eugênio Sales, bispo auxiliar de Natal, RN, começou a utilizar a emissora católica daquela diocese para transmitir programas educativos às comunidades rurais, tomando como exemplo uma experiência que conhecera na Colômbia. A iniciativa foi seguida por outras dioceses nos Estados do Ceará, Alagoas e Sergipe. Em março de 1961, o presidente Jânio Quadros assinou um decreto (Decr. 50.390/61) formalizando parceria entre os bispos e o governo federal para expandir nacionalmente essa experiência, que ficou conhecida como Movimento de Educação de Base – MEB,

³⁶Disponível em: brazil.mom-gm.

³⁷ Uma das versões sobre a origem do rádio atribui ao brasileiro e padre Landell de Moura a primeira transmissão radiofônica, realizada na cidade de São Paulo em 1890, seis anos antes da experiência do italiano Guglielmo Marconi, conhecido como o inventor do rádio.

atingindo assim, Estados como Amazonas, Pará, Piauí, Mato Grosso, Rondônia, Maranhão, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais.

Por volta de 1958 já havia um bom número de emissoras de rádio de propriedade de dioceses e, naquele ano, ocorreu o primeiro encontro para discutir problemas de interesse comum. Nesse encontro, assistido por representantes de 32 emissoras, muitas delas dos mais prósperos Estados do sul do país, foi estabelecida uma organização encarregada de manter as emissoras em contato umas com as outras e de estudar a solução de problemas comuns: a Rede Nacional de Emissoras Católicas (Renec) (KADT, 2007, p. 149).

Em cinco anos, o MEB havia alcançado o número expressivo de 29 emissoras e 6.200 escolas de rádio, sendo Pernambuco o Estado com o maior número delas, seguido de Rio Grande do Norte, Pará e Sergipe.

Essas escolas radiofônicas eram muito simples. Embora muitas vezes funcionassem nos prédios de escolas locais, construções geralmente precárias, havia muitas comunidades onde nem estes prédios existiam. Nesse caso, a classe, de 10 a 15 alunos, a maioria deles entre 15 e 30 anos, reunia-se na moradia do monitor, quase sempre uma casa de taipa, semelhante às outras da área. Segundo Kadt, o número de escolas radiofônicas alcançou pouco mais de sete mil, no terceiro trimestre de 1963 (KADT, 2007, p. 153).

A Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) foi formalizada em 1960, reunindo cerca de setenta emissoras. Sua primeira convenção teve por sede o então Estado da Guanabara e, como anfitriã, a extinta Rádio Vera Cruz; a participante mais importante era a Rádio 9 de julho, de São Paulo. Mas não foi uma experiência longa; a dificuldade em atender aos interesses das emissoras de rádio de inspiração católica a deixou inativa em poucos anos. Segundo Soares, representantes de 26 emissoras das dioceses nordestinas, reunidos em Olinda em junho de 1968, defenderam a ideia de criarem coordenações regionais para as rádios católicas, substituindo a RENEC, muito controlada pelo governo (SOARES, 1988. p. 259).

Até 1971 o Secretariado Nacional de Opinião Pública (SNOP), era o órgão da CNBB responsável pelas comunicações sociais, e promovia encontros nacionais e regionais para comunicadores, jornalistas, bispos e outros profissionais e voluntários ligados ao rádio e à televisão. À frente estava o dominicano Romeu Dale, que havia assessorado Dom Hélder Câmara durante o Concílio Vaticano II e atuado no SNOP sob a presidência de Dom Eugênio de Araújo Sales e Dom Avelar Brandão Vilela. Com a reformulação dos estatutos da CNBB, a partir de 1972, passou a ser chamado de Setor de Comunicação Social (SOARES, p. 260-264).

Em 1976, é fundada a UNDA/BR, segmento nacional de uma associação de profissionais e emissoras de rádio e televisão de orientação católica, ligada ao Conselho Pontifício para os Meios de Comunicação, com sede em Bruxelas, Bélgica. Essa associação encontrou no Brasil ambiente favorável devido às atividades já promovidas pela RENEK. Nesse período, além de obter a concessão de emissoras, o espaço social católico dedicou-se aos profissionais de comunicação reconhecidos no meio que, uma vez “convertidos”, davam testemunhos a outros colegas. Essa atitude angariou simpatia em muitos meios, chegando a ocorrer mais de mil transmissões de missas aos domingos em todo o País, bem como o espaço para divulgação de notícias católicas, pronunciamentos do Papa e anúncios das Campanhas da Fraternidade (SOARES, p. 282-283).

Em fins dos anos 1970, a Rádio América de São Paulo, comprada em 1967 pelos padres paulinos, era uma das líderes de audiência na capital paulista, enquanto a Rádio Aparecida liderava no interior do Brasil graças a concessões obtidas no decorrer dos anos. Para Montero,

a Rádio América e a Rádio Aparecida constituem duas experiências bem-sucedidas, ainda que tardias com relação a suas congêneres leigas, de modernização da rádio no campo católico. Para garantir uma fatia significativa de audiência para sua missão evangélica, num espaço cada vez mais abarrotado de ondas radiofônicas, tiveram que investir na ampliação de seus recursos tecnológicos, redefinir sua programação e organização interna e apostar em profissionais especializados (MONTERO, p. 230).

No início dos anos 1990, o uso dos satélites modificou as bases e as técnicas de transmissão. A Rádio Aparecida começou a utilizar a nova tecnologia em 1992 e agregou

à sua volta uma centena de emissoras, criando em 1994 a Rede Católica de Rádio (RCR), com objetivo de compartilhar programações. Na assembleia de fundação ficou acertada a montagem de três bases geradoras regionais em Curitiba/PR (Rádio Clube – Fundação Marcelino Champagnat), Aparecida/SP (Rádio Aparecida – Fundação Nossa Senhora Aparecida) e Goiânia/GO (Rádio Difusora – Fundação Padre Pelágio). Com o passar do tempo outras bases geradoras foram sendo agregadas, algumas de curta duração: Rede Paulus de Rádio, São Paulo (SP); Rede América, de Belo Horizonte (MG); Rede Sul de Rádios, de Caxias do Sul (RS); Rede Canção Nova, de Cachoeira Paulista (SP); Rede Milícia Sat, de São Bernardo do Campo (SP); Rede Evangelizar, de Curitiba (PR); e Rede América, de Vitória (ES).

Em 1996, estava sob administração da Igreja Católica 181 emissoras de rádio espalhadas em 22 estados e no Distrito Federal; isso correspondia a 1 de cada 16 rádios em operação no País. Embora sem uma administração unificada, era o grupo com maior concessão, seis vezes maior que a Igreja Universal e nove vezes maior que a Rede Globo. Parte dessas concessões foi confiada pelo governo à Igreja nos anos 50 e 60 para incentivar projetos de educação a distância (FOLHA DE S. PAULO, 1996).

A RCR foi extinta em 2010 para dar origem à SIGNIS/Brasil, organismo internacional ligado ao Pontifício Conselho para a Comunicação a partir da fusão da Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC), da UNDA e da Organização Católica Internacional de Imprensa (UCIP), associação que engloba diversas mídias como rádio, TV, impressos, cinema e internet.

Pesquisa promovida pela CNBB, em 2022, colheu informações sobre 139 emissoras de inspiração católica e mostrou que: 77 eram geridas por arqui/dioceses, 26 por congregações religiosas, 12 por paróquias e 24 por empresários ou fundações autônomas. E se distribuíam no território nacional da seguinte forma: 12 localizadas na região Norte; 31 no Nordeste; 23 no Centro-Oeste; 46 no Sudeste; e 27 no Sul. Estima-se que estejam ativas cerca de 450 emissoras de rádio de inspiração cristã, a maioria delas

ligada a congregações ou dioceses. Cerca de 1/3 dessas emissoras são filiadas à SIGNIS/Brasil e outro tanto à Rede Aparecida de Rádio³⁸.

O gráfico abaixo mostra as entidades que tentaram integrar as emissoras de rádio de inspiração católica: A criação da RENEC em 1960; da UNDA/BR, em 1976; da RCR, em 1994 e da SIGNIS/Brasil, em 2010. No entanto, nenhuma delas obteve êxito em agregar a totalidade das emissoras.

Gráfico 5: Entidades para organização das rádios de inspiração católica

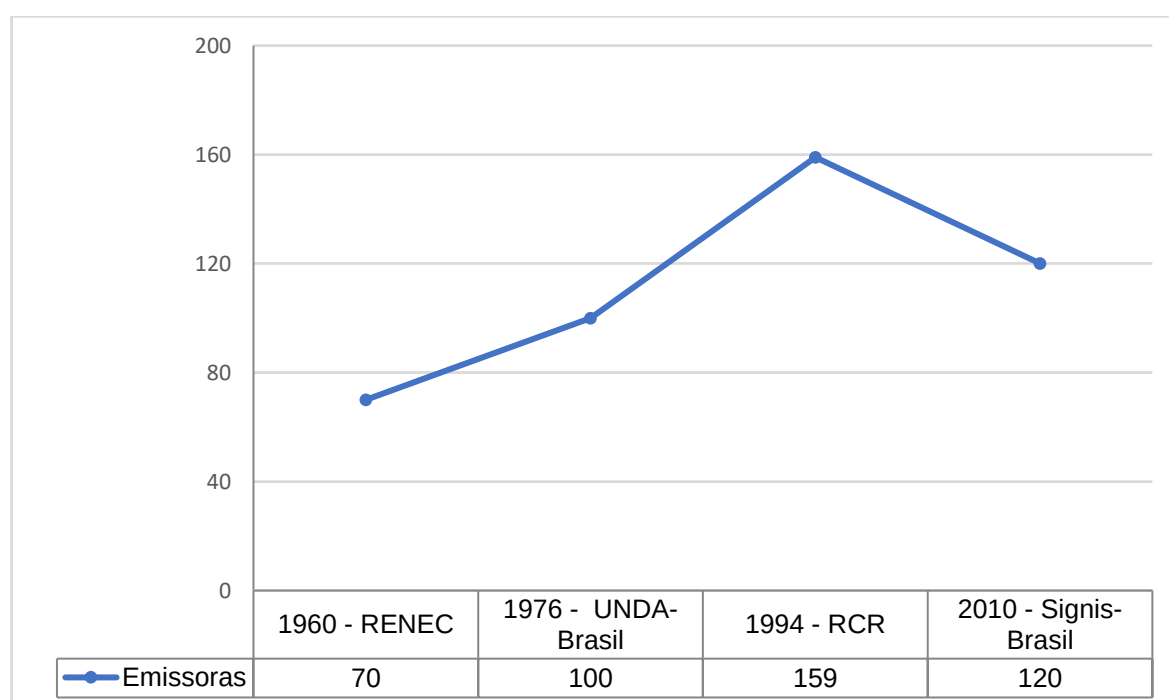


Gráfico elaborado pelo autor. Fonte: Signis Brasil

A formação de redes de rádio nunca alcançou êxito completo e continua um desafio. A característica de parte das rádios formalizou-se em ser meio de comunicação local, ainda que transmitindo conteúdos gerais. Locutores e outros comunicadores falam diretamente com a população ao redor.

Atuação predominantemente local e a formação de pequenos grupos de emissoras dificultavam a identificação de rádios de inspiração católica em cada período. Tomando como exemplo o ano 1960, o Anuário Católico do Brasil contou 37 emissoras;

³⁸Disponível em: <https://signis.org.br/2023/05/11/a-evolucao-da-organizacao-do-radio-catolico-no-brasil>. Acessado: em 08 nov. 2023.

Ismar Soares, em sua pesquisa, contabiliza 48; Paula Montero, em outro trabalho, fala em 54; e o histórico no *site* da SIGNIS/Brasil menciona 70 emissoras. Abaixo, mais um exemplo referente à década de 60:

Já em 1960... das 800 emissoras de rádio no Brasil, 48 eram católicas, estando prevista a inauguração de mais 16 e, em processo de concessão mais 7 (...). Em 1960 havia 17 emissoras católicas no Rio Grande do Sul e 1 de Televisão (a única no País); No Rio Grande do Norte, destacava-se a radiodifusão educativa com 09 emissoras seguindo a Emissora de Educação Rural de Natal; no restante do País, outras 10 emissoras se preparavam para promover produção e divulgação de conteúdos para todo o País (SOARES, 1988, p. 256).

Nas décadas posteriores ocorre algo semelhante. Soares afirma que no fim da década de 1960 eram 120 as emissoras católicas, e pouco mais de uma década depois, em 1980, eram 125; em 1987, enumera 69 apenas no Sudeste e Sul do Brasil, sendo 23 no Rio Grande do Sul, 21 no Paraná, 13 em São Paulo, e 12 em Minas Gerais (SOARES, 1988, p. 256). Assmann (1986) menciona que em 1984 havia 126 emissoras católicas entre as 1.300 em funcionamento no País.

O desejo de evangelização e as demandas, somadas à reflexão dos bispos e outros setores na Igreja, fizeram nascer também instituições de ensino com finalidade de formação para a comunicação. Duas delas merecem destaque, ambas em São Paulo: o Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC), criado em 1982 pelas Irmãs Paulinas, centro de capacitação que tem por objetivo refletir sobre os processos comunicacionais e formar agentes sociais e pastorais na área da comunicação e cultura; e a Faculdade Paulus de Comunicação (FapCom), fundada em 2005 pelos Padres Paulinos, instituto de Ensino Superior especializado em comunicação que visa integrar Filosofia e Tecnologia.

Ao observar os textos dos discursos papais para o “Dia Mundial das Comunicações”, percebe-se uma orientação para o uso dos meios numa linha mais ética do que técnica. Na opinião de alguns comunicadores católicos, a repetida frase de que a Igreja Católica é atrasada no mundo da comunicação, não procede (MARCELO, 2007, p. 5)³⁹. A “lentidão” que se observa é decorrente dos métodos utilizados.

³⁹ Por exemplo, a Rádio Vaticano, emissora oficial dos católicos, foi criada pelo Papa Pio XI e inaugurada em 12 de fevereiro de 1931. Hoje transmite em 45 idiomas, tem um site em português e sua programação é replicada por rádios de todo o mundo. “[...] A Igreja Católica sempre teve o

A Igreja não é atrasada em comunicação, ela acompanha os desafios do tempo mas com seu jeito próprio, onde prevalece não o deslumbramento com as novidades tecnológicas, mas busca entender como as novas tecnologias vão refletir nas relações humanas⁴⁰.

Em *Panorama do rádio religioso no Brasil*, artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em 2014, em Foz do Iguaçu, PR, os autores apresentam pesquisas em cursos sobre a relação entre as igrejas e rádio no Brasil, concluindo que 40% das rádios encontram-se de alguma forma vinculadas ao setor religioso, a quase totalidade entre evangélicos e católicos. Nos anos 1990 aconteceu uma disputa acelerada entre as igrejas cristãs, principalmente a católica e as evangélicas neopentecostais, pelas concessões de canais de televisão e emissoras de rádio (PRATA, 2014). Santos assinala que as emissoras de rádio tiveram seu número quadruplicado no País entre 1977 (711 emissoras) e 1999 (2.986 emissoras), sendo que, desse último número, 45% pertencem a políticos, 25% a seitas, 20% são comerciais e 15% estão nas mãos da Igreja Católica (2021, p. 252).

Gráfico 6: Distribuição das concessões de rádio (1999)

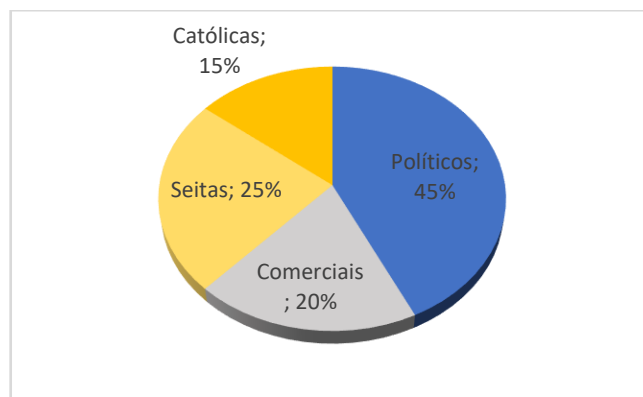


Gráfico elaborado pelo autor. Fonte: PRATA, 2014

Ainda considerado um dos principais meios de comunicação, o rádio mantém sua relevância na mídia brasileira e se destaca especialmente no cenário da cultura de comunicação local. Um indicativo dessa continuidade é evidenciado pela Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, conduzida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, que revelou um aumento no número de brasileiros que

rádio como forte aliado em seu trabalho de evangelização. No entanto, é mais comum observarmos uma relação vertical entre a Igreja e devotos por intermédio dos meios de comunicação”.

⁴⁰ Diego Joaquim, em entrevista Igreja e Comunicação: Desafios e Perspectivas, *YouTube* A12.

escutam rádio diariamente. Além disso, a facilidade de acesso ao rádio tem sido ampliada pela internet e pela redução dos custos das tecnologias associadas, o que contribui para sua presença em quase todo o território nacional (CHAGAS, 2016).

Da mesma forma, o rádio tem sido um dos meios de evangelização preferidos pela Igreja Católica, devido ao baixo custo, à capacidade de falar às culturas locais e de se integrar às novas mídias.

4.2 – A televisão como meio para evangelização e educação

Associando técnicas diversas, a televisão foi inaugurada mundialmente em 1931, e é pelas mãos do jornalista e empresário Assis Chateaubriand que foi estabelecido seu uso comercial no País a partir de 1950, com a criação da TV Tupi (Canal 3), em São Paulo, o primeiro canal brasileiro.

Chateaubriand havia visitado os Estados Unidos e resolveu usar seu capital e conhecimento no rádio e nos jornais, com a empresa Diário Associados, para investir em televisão. Quinze anos mais tarde, a fundação da Rede Globo marca o início de novo período e a formação de redes. O crescimento da televisão no Brasil foi rápido. Segundo Santos, em 1977, havia 75 emissoras e, em 1999, eram 366, grande parte vinculada às grandes redes, como a Globo, que reunia 107 emissoras, e o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), com 97 (SANTOS, 2021, p. 252)⁴¹.

Nos anos 1950 e 1960, foram lançadas as bases para que o sistema de televisão fosse possível no País: a indústria de aparelhos, a instalação de antenas, a infraestrutura necessária para a constituição e funcionamento do audiovisual e a criação das primeiras geradoras e transmissoras.

Na década de 1970, a adoção do sistema Pal-M no Brasil traz a possibilidade de as emissoras transmitirem imagens em cores (ABREU *et alii*, 2021, p. 10-11)⁴², e a

⁴¹ Em 2010, eram 512 geradoras no País e 10.403 retransmissoras.

⁴² A pioneira da transmissão em cores “ao vivo” foi a TV-Difusora de Porto Alegre, emissora dos frades capuchinhos, ao transmitir em fevereiro de 1972 a “Festa da Uva”, em Caxias do Sul. A TV Difusora buscou, durante a década de 1970, produzir uma programação nacional, tentando colocar

televisão torna-se a referência entre os meios de comunicação. Mudam-se comportamentos e criam-se modas a partir dos conteúdos por ela apresentados. As produções nacionais ganhavam e superavam as produções estrangeiras, e a qualidade dos profissionais destacava-se, principalmente na TV Globo (LIMA, 2010).

Nos anos 1980, redes como Globo e SBT consolidam-se no País e, para conquistar telespectadores, diversificam e qualificam suas produções, tornando as novelas e os programas de auditório seus principais atrativos.

Nos anos 1990, surgem as TVs por assinatura. Com programação especializada, incentiva novos hábitos de consumo e força os canais abertos a pensarem alternativas para sobrevivência (ABREU *et alii*, 2021, p. 3).

A primeira década do século XXI prossegue no processo de digitalização dos meios iniciado na década anterior, dando início à convergência das mídias. A popularização da internet e o crescimento da televisão por assinatura transformam as práticas de produção e de consumo da televisão no País. A interação com os telespectadores por telefone ou internet ganha espaço, dando a eles o direito de escolher o que assistir e opinar nas programações⁴³.

4.3 Televisão para educação

Assim como o rádio, a televisão foi vista como um meio para formar cultura e, portanto, educar. Os sucessos e insucessos do rádio no setor educacional foram levados em conta, mesmo porque, em grande parte, eram os mesmos os detentores dos dois meios de comunicação.

A primeira iniciativa foi de Assis Chateaubriand, empresário que trouxera ao Brasil a televisão, ao criar no Rio de Janeiro, em 1961, a Fundação João Batista do Amaral, que desenvolveu curso de alfabetização de adultos. Concomitantemente, em Estados do Nordeste, as escolas radiofônicas do MEB faziam trabalho semelhante.

Porto Alegre no cenário da produção cultural como um contraponto às produções de Rio e São Paulo.

⁴³ Disponível em: www.memoria.globo.com.

Em 1963, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a direção do padre Januário Baleeiro, assinou convênio com a empresa Diários Associados para uso da TV Cultura (Canal 2) na produção e transmissão de programas educativos. Criou-se a Secretaria de Formação e Tecnologia (SEFORT) à qual coube o preparo de apostilas e material didático. Foram realizados cursos de educação de base e, mais adiante, programas da TV-Escola, como cursos de Admissão, intensivos de férias, Inglês, Português, Geografia e Ciências e cursos de extensão cultural e de educação musical; posteriormente, incluiu-se a curso de preparação para o exame de Madureza (que dava acesso ao Ensino Médio). Os programas também eram gravados, prevendo sua distribuição pelo País. A então recém-criada Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativa impulsionou o ensino pela TV, facilitado pela autonomia financeira da instituição (CARVALHO, 2018).

As emissoras educativas foram se organizando durante o governo militar (1964-1985). De início, houve dificuldades legais para o setor público ser o detentor de TVs educativas. As iniciativas perduraram por mais de uma década, até que, em 1967, a lei 5.198 criou o Centro Brasileiro de TV Educativa, tornando possível regularizar os contratos e as parcerias entre o setor público e privado para produção e veiculação de conteúdos educativos pela televisão⁴⁴. Angeiras estuda a criação da primeira TV Educativa do País na Universidade Federal de Pernambuco em 1967, após a regulamentação da lei que permitiu a compra de canais pelo serviço estatal.

Em 1965, foi criado o Serviço de TV da Secretaria de Educação de Pernambuco, com a finalidade de atender programas de ensino, orientação sanitária e agrícola. No biênio 1966/67 foram instituídos Cursos de Preparação aos Exames Madureza, coordenados pelo Setor de Rádio-TV Educação (SERPE-PE). Outras iniciativas marcaram essa fase em que se desenhava um modelo de TV Educativa no país, como o I Curso Rápido de Iniciação Técnica “Aprenda pela TV”, realizado no Rio Grande do Sul em 1966, com 9 mil inscritos que assistiram aulas em telepostos sob a orientação de monitores; o II Curso de Iniciação Técnica de Mecânica de Automóveis, retransmitido pela TV Brasília, por iniciativa da Universidade Nacional de Brasília, em coordenação com a Faculdade de Comunicação;

⁴⁴ Em vista da relação entre catolicismo e educação, vale notar que o jesuíta Laércio Dias de Moura, então reitor da PUC-Rio, estava entre os membros do primeiro Conselho Diretor da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (designado em abril de 1967).

o mesmo curso foi lançado pela Secretaria do Trabalho e Ação Social, em Belo Horizonte, pela TV Itacolomi (ANGEIRAS, 2015, p. 52).

Ao estabelecer a legalidade para a televisão educativa, imaginava-se a transmissão de aulas, palestras, debates. Em vista disso, foi criado o Projeto Minerva que, além da produção e transmissão de conteúdos, trazia consigo a reserva de canais para novas emissoras e um satélite para transmissão de conteúdos educativos (PIERANTI, 2017).

Ao dar aos conteúdos tradicionais linguagem audiovisual, os canais educativos continuaram os projetos de combate ao analfabetismo, promoção da educação de base e investiram na formação de profissionais, professores e técnicos para atuar no novo meio de educação.

Em janeiro e fevereiro de 1966, realizou-se no Rio de Janeiro, o primeiro Curso de Preparação para a TV Educativa, promovido pelo Departamento Nacional de Educação, em colaboração com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O objetivo foi avaliar as perspectivas da TV Educativa, com aulas práticas e teóricas, reunindo um grupo de 56 bolsistas vindos do Pará, Pernambuco, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Distrito Federal. Em julho de 1967, foram discutidos os problemas e direcionamentos ligados à TV Educativa. No segundo semestre do mesmo ano, o Instituto de Educação da Guanabara promoveu um curso destinado à formação do magistério para a TV Educativa (BECKER, 1967, p. 293).

A capacitação de educadores para atuarem nas televisões é o desdobramento de um processo de formação iniciado em período anterior (1955-1960), uma espécie de transferência de modelo de educação para o meio rural patrocinada pelos Estados Unidos no pós-guerra, com a intenção de erradicar o analfabetismo, modernizar as práticas agrícolas e abrir caminhos para uma nova forma de vida que se integrasse aos modelos de crescimento e consumo (MARTINS & FERREIRA, 2021).

Angeiras nos dá uma visão sobre as emissoras educativas no Brasil. Entre 1968 e 1974 foram criadas nove emissoras educativas de televisão, sendo três ligadas ao Ministério da Educação e outras seis a secretarias estaduais de educação, comunicação ou cultura: TV Universitária-PE (TVU, a pioneira..., TV Cultura-SP, TVE-AM, TVE-CE, TVE-ES, TVE-MA, TVE-RJ, TV Universitária-RN e TVE-RS (ANGEIRAS, 2015, p. 60).

Como é próprio da comunicação de massa, os programas de TV formatavam conteúdos educativos na intenção de educar através da cultura, um modelo já adotado pelo rádio. A televisão, contudo, foi integrando cada vez mais o entretenimento, fazendo dele um instrumento de formação cultural.

Pieranti esclarece que a radiodifusão educativa é o embrião da radiodifusão pública, considerando que a Constituição Federal de 1988 prevê três sistemas complementares: público, privado e estatal. Desta forma, nem sempre emissoras de radiodifusão educativa pertencem ao Estado e nem sempre são empresas com fins econômicos, compondo, então, o sistema público. Das 550 geradoras de TV e 13 mil retransmissoras em 2017, menos de 30 pertencem à Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Entre as emissoras educativas e públicas, ao menos 15% delas transmitem majoritariamente conteúdo religioso, sem considerar o que é veiculado também nas estatais e privadas (PIERANTI, 2017).

4.4 A Igreja Católica e a TV

Entre 1960 e 2010 houve mudanças significativas na relação da Igreja Católica com a televisão. Na chegada da televisão ao País, havia sempre a tradicional “bênção” em momentos de rituais - por exemplo, quando o bispo auxiliar de São Paulo, Dom Paulo Rolim, estava presente, ou na abertura dos trabalhos da TV Tupi; a bênção era de forma simbólica, como na primeira transmissão de um musical executado pelo Frei José Mojica⁴⁵; e de forma prática, na transmissão das missas dominicais.

Algum tempo depois, criou-se um clima de crítica e desconfiança por parte da Igreja em relação aos programas de entretenimento (de auditório e novelas), vistos como instrumentos de corrupção dos costumes cristãos, ao controle do regime militar e ao poderio dos grupos empresariais com objetivos não sincronizados com o pensamento eclesial, especialmente nos anos 1970 e 1980.

⁴⁵ Ex-Ator de Hollywood que havia se tornado padre

A partir dos anos 1990, a Igreja concentra esforços em tornar-se proprietária de emissoras, produtora e veiculadora de conteúdos pela televisão, em franca concorrência com a presença protestante, que crescera exponencialmente. Até o fim dos anos 2000 construiu um conglomerado de concessões, emissoras, repetidoras e redes, nem sempre bem articuladas.

Tanto quanto investimentos materiais, a relação entre catolicismo e televisão exigiu da Igreja e dos católicos repensar a evangelização e a cultura. Em 1962, a CNBB criou o Secretariado de Opinião Pública (SNOP). Na ocasião, os bispos citaram os meios de comunicação – imprensa, rádio, cinema e televisão – como uma área de preocupação formal e administrativa e teve período muito fecundo sob a direção de Frei Romeu Dale (1966 a 1971) e, na década seguinte (1970), a televisão havia alcançado o primeiro lugar entre as prioridades constantes da Igreja (DELLA CAVA, 1991, p. 23-28).

Uma discussão teológica ocupou – e ainda ocupa – considerável espaço quando se trata do uso dos meios de comunicação pelos católicos: as celebrações litúrgicas. Antes da publicação da instrução pastoral *Communio et progressio* pela Pontifícia Comissão para os Meios de Comunicação Social em 1971, eram feitas no País experiências na liturgia, na catequese e na pastoral em busca de alternativas:

No Brasil, a SNOP já fazia uso dos meios audiovisuais para a liturgia e a catequese, e promovia cursos de formação e aperfeiçoamento para especialistas, leigos e membros do clero, inclusive bispos, experiências que foram compartilhadas com o CELAM quando Dom Romeu Alberti, bispo de Apucarana e presidente da Comissão Nacional de Liturgia, foi eleito presidente do Departamento de Liturgia do Conselho Episcopal Latino-americano, em 1972 (DELLA CAVA, 1991).

Como consequência, os debates sobre a transmissão de celebrações litúrgicas pela televisão e a participação sacramental dos fiéis se intensificaram e ainda perduram. Por outro lado, a necessidade de investir grandes valores para ter produção e transmissão próprias e de qualidade confrontou-se com a realidade de bispos de dioceses empobrecidas, que tinham necessidades básicas a serem atendidas, não permitindo o consenso em favor da construção de uma comunicação moderna e efetiva.

Para Della Cava, a década de 1970 foi o advento de uma nova ordem capitalista que, em menos de duas décadas, conduziu o País de quadragésima nona à oitava

colocação entre as economias mundiais e, entre os setores que tiveram crescimento exponencial estavam o ensino superior e as telecomunicações. Segundo ele, foi também o período de consolidação de uma Igreja verdadeiramente nacional. Isso porque a CNBB assume a liderança da sociedade civil, opondo-se aos excessos do governo militar, posição antes assumida por alguns arcebispos e cardeais individualmente. Internamente, o grupo formado por padres, religiosos e teólogos que nos anos 1960 discordavam da postura dos bispos acabou por se acomodar, por motivos diversos, sob “o manto” da CNBB.

Como a urdidura e a trama de uma tela sem costura, no Brasil a nova ordem capitalista avançada e uma igreja nacional centralizada constituíram os fios inseparáveis a partir dos quais foi tecido o maior empreendimento da CNBB no setor das comunicações nos anos 1970. Referimo-nos à Campanha da Fraternidade... que a partir de 1971 assumiu a forma definitiva que ainda perdura... e contribuiu para implantar e reforçar por toda a Igreja brasileira a supremacia institucional da CNBB (CAVA, 1991, p. 31).

As Campanhas da Fraternidade foram manifestações da força simbólica da CNBB. Congregando organizações e pensamentos diversos, por simpatia ou autoridade, a promoção dos temas tinham por objetivo sensibilizar os brasileiros para a realidade do próprio País. Ao mesmo tempo em que manifestava unidade, assumia método (ver-julgar-agir), estilo (músicas, artes) e autoridade (obrigatoriedade de seguir) que foram estabelecendo a Igreja Nacional, constituindo-se como agente de integração, construindo uma pastoral orgânica da Igreja, por meio da qual as metas e diretrizes eram popularizadas.

No entanto, a construção da hegemonia católica da CNBB, via Campanhas da Fraternidade, teve oposições manifestas inclusive pelos meios de comunicação. A Campanha da Fraternidade de 1988⁴⁶, por exemplo, partia da celebração dos 100 anos a abolição da escravidão para refletir questões sobre o racismo. O arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eugênio Sales, por discordar do viés da CNBB, fez uso de sua amizade pessoal com Roberto Marinho, proprietário da Rede Globo, e colocou no ar sua versão

⁴⁶ A Fraternidade o Negro foi o tema da Campanha da Fraternidade em 1988.

(e não a da CNBB), que foi veiculada nas televisões e rádios de vários estados do País (MONTERO, 1991, p. 223).

Fazer alianças com os proprietários dos meios de comunicação ou tornar-se proprietária desses meios foi uma questão debatida por muito tempo no seio da Igreja, desde 1960. A questão se a Igreja deveria ou não construir sua própria rede de comunicações, competitiva e comercialmente viável, oscilava entre sim e não, mas as coisas foram se acomodando às condições da época.

A aliança entre os membros da Igreja e as elites leigas que dirigiam os meios de comunicação começa a se dissolver à medida que a liberdade de imprensa foi se restaurando e as facções foram reaparecendo com maior nitidez (tanto no interior da Igreja quanto na sociedade) (CAVA, 1991, p. 35).

Outro aspecto que dificultou a expansão da presença da Igreja nos meios de comunicação foi a censura imposta pelo governo, de forma mais intensa entre 1968 e 1978 sobre os meios seculares de comunicação, mas que atingia igualmente o setor eclesiástico, seja banindo da imprensa membros da Igreja (bispos e padres), seja coagindo jornais e estações de rádio. A situação levou a Igreja a apostar em comunicações alternativas, como panfletos distribuídos nas missas dominicais, anúncios em alto-falantes e debates em reuniões de grupos.

O contexto político do final dos anos 1970 e dos anos 1980 foi permeado por diversas situações, por isso, o momento ficou conhecido como período da redemocratização: fim da censura, leis de organização partidária e da anistia (1979), eleições presidenciais de 1982, eleições para o legislativo em 1986, Assembleia Constituinte instalada em 1987 e eleições municipais de 1988. Esse contexto exigiu da Igreja reencontrar seu lugar como partícipe na nova composição de forças.

Igualmente a Igreja mundial vivia situações especiais com o início do pontificado de João Paulo II (1978). Sua primeira viagem internacional, fartamente documentada pelos meios de comunicação modernos, foi a Puebla de los Angeles, no México, para participar da III Conferência (1979); logo a seguir, ele veio ao Brasil em 1980, ponto alto das transmissões dos meios de comunicação nacionais e da imprensa em geral. No decorrer da década, ações do novo pontífice foram mudando algumas características da

Igreja, retomando a antiga centralização do poder em Roma e priorizando a ortodoxia da doutrina sobre a pastoral social.

Apesar desses aparentes impasses, a verdade é que, no início dos anos 1980, as comunicações de massa já haviam se tornado elemento essencial na propagação do Evangelho. No setor da comunicação, a CNBB estabeleceu uma Equipe de Reflexão (ER) que aglutinou intelectuais (professores que estudavam e ensinavam sobre os MCS), empresários (profissionais diretamente envolvidos na rotina diária de algum serviço de comunicação, em sua maioria religiosos) e articuladores dos meios de comunicação dentro da Igreja (participantes de organizações internacionais) e passou de iniciativas pessoais de bispos a trabalho de equipe. A essa equipe cabia entender e promover a ação pelos meios de comunicação no Brasil (LIMA, 2010).

Iniciativas paralelas foram surgindo, como o Sistema Salesiano de Video-comunicação (SSV), criado em Belo Horizonte em 1982. Dotado das mais modernas tecnologias de produção de vídeo-tapes, chegou a se tornar a sétima produtora de vídeos do País, principalmente na criação de anúncios para TV e cursos e treinamentos para indústrias. Em Campinas, a Associação do Senhor Jesus (ASJ) trazia ao Brasil a Renovação Carismática Católica (RCC). Começou com um programa semanal transmitido por uma TV local (Gazeta) que, em meses, passou a ser reproduzido por uma dezena de estações, alcançando mais de 50 mil espectadores. Com ajuda externa trazida pelo seu fundador, o jesuíta americano Pe. Eduardo Dougherty, as doações dos associados e a publicidade, a ASJ tornou-se competitiva no mercado da propaganda. Antes dessas, a Sono-Viso, dos franciscanos e a Verbo-Filmes, dos verbitas, já se destacavam na criação de audiovisuais, mas a rápida evolução das tecnologias limitou seu crescimento (DELLA CAVA, 1991, pp. 74-77).

Tentativas de unir esforços da Equipe de Reflexão e outros organismos ocorreram, mas sem muito sucesso. Destaque maior tem a ASJ que, embora se afirmasse aberta à sugestões, teologicamente situava-se no polo oposto da Teologia da Libertação, cujo pensamento era preponderante na equipe de reflexão. A verdade é que católicos urbanos e de classe média, sentindo-se abandonados pela hierarquia que fizera opção pelos mais pobres, facilmente se “convertiam” à Renovação Carismática, bem como

grande número de padres que se sentiam refeitos em sua identidade clerical após o tumulto do pós-concílio. No fim dos anos 1980, centenas de bispos já acolhiam em suas dioceses iniciativas da RCC e, em meados dos anos 1980, a ER declarou a ASJ como um grupo que não se somava aos esforços da visão pastoral que a CNBB desejava implantar (DELLA CAVA, 1991, pp. 78-80).

Quanto à oposição à Teologia da Libertação, declara Della Cava,

É essencial afirmar que os carismáticos não são, de modo algum, os únicos a expressarem reservas com relação à Teologia da Libertação. Mais precisamente, eles constituem apenas um grupo de cerca de vinte outras organizações leigas do catolicismo romano que surgiram após o Concílio chamadas coletivamente de “os movimentos” (CAVA, 1991, p. 85).

Os movimentos têm seus membros provenientes sobretudo das classes médias; organizam-se a partir dos leigos e ultrapassam as jurisdições eclesiásticas tradicionais como paróquias e dioceses; atraem para si membros do clero e de ordem religiosas que a eles aderem espontaneamente; tornam-se transnacionais em estrutura e finalidade; consideram primordial uma espiritualidade pessoal, desenvolvem práticas e devoções litúrgicas próprias e preferem a concordância à controvérsia, a unidade ao pluralismo; desconfiam da democracia e opõem-se frontalmente ao marxismo. Professam fidelidade ao Santo Padre e rebatem a acusação de serem igrejas paralelas, afirmando sua catolicidade (DELLA CAVA, 1991, pp. 86-87).

Até o início dos anos 1980, a pressão exercida pelos militares e a resistência a eles manteve unidos diversos segmentos da sociedade civil, juntando forças para se protegerem contra um adversário comum. Com as tratativas para o fim do governo militar e maior liberdade de imprensa, cada segmento foi buscando seus próprios objetivos, e parcerias dissolveram-se. Assumir o controle de alguns meios de comunicação tornou-se um assunto urgente.

O último ano da década de 1980 tornou-se referência para uma virada na relação da Igreja Católica com a televisão no Brasil. A Campanha da Fraternidade de 1989 teve por tema Fraternidade e Comunicação, refletido sob o lema “Comunicações para a Verdade e a Paz”, trazendo documentos conciliares como prioridade para o espaço social católico do País. A mensagem de João Paulo II para o Dia Mundial da

Comunicações daquele ano, foi também impulso para iniciativas sobre os meios de comunicação (LIMA, 2010).

Escrevendo em 1991, Paula Montero afirma:

Depois da imprensa, o rádio é o meio de comunicação com o qual a Igreja Católica tem mais familiaridade. As primeiras emissoras datam do final da década de vinte. A televisão, ao contrário, permanece ainda um campo praticamente inexplorado. Num país em que ela acabou tornando-se, nestes últimos vinte anos, o meio de comunicação mais poderoso, a presença católica no campo televisivo é ainda tímida e controvertida (MONTERO, 1995, p. 220).

A primeira experiência da Igreja Católica como proprietária de um canal televisivo durou dez anos, de 1969 a 1979, quando a TV-Difusora canal 10, de Porto Alegre, pertenceu aos franciscanos capuchinhos e, segundo Monteiro, gozava de ótima audiência no Sul do País. Na tentativa de ampliar as transmissões, os frades compraram a TV-Rio no fim dos anos 1960. Além de a nova emissora ter graves problemas financeiros, a concessão foi cassada em 1977 pelo presidente da República. As dívidas assumidas e o fim da concessão levaram os capuchinhos a vender a TV-Difusora ao grupo Bandeirantes para pagar as dívidas⁴⁷.

Em 1987, os Capuchinhos voltaram a investir em um canal de televisão, desta vez em Pato Branco, PR. Tratava-se de um canal de alcance regional, que funcionava mais como retransmissora da TV Manchete e incluía alguns programas religiosos, como missas e um “jornal da igreja” (MONTERO, 1995, p. 221).

Contudo, o período em que a Igreja Católica entrou definitivamente na televisão foi na década de 1990. Em dez anos (de 1995 a 2005) foram iniciadas oito emissoras de TV que produziam e transmitiam seus próprios conteúdos. A ausência no meio televisivo foi suprida, ainda que o crescimento de emissoras confessionais não católicas tenha sido maior. Dois fatores incidiram fortemente para o empreendimento televisivo: os apelos de João Paulo II para uma nova evangelização e a Constituição Federal de

⁴⁷Esses são os motivos alegados por Montero (1991) e Assmann (1986), mas ambos reconhecem a falta de informações seguras para declarar que a crítica aos militares e o apoio a movimentos contra o regime levaram os militares a pressionar o arcebispo de Porto Alegre e as agências de publicidade a tirarem o apoio institucional e financeiro à duas emissoras.

1988, que modificou as regras para concessão de canais (LIMA, 2009). Intensa articulação política e inovações na forma de captar recursos também marcaram principalmente o início das quatro redes paulistas: Canção Nova, Século XXI, Vida e Aparecida (PLACERES, 2017).

Em 2008, a CNBB realizou um encontro com diretores, produtores e artistas das TVs de inspiração católica para refletir, articular e animar a comunicação televisiva; reconheceu que a audiência vinha aumentando significativamente; e recomendava um cuidado maior em relação aos conteúdos e a boa programação. Essas eram as convocadas para o encontro: TV Século XXI, TV Nazaré, TV Aparecida, TV Canção, Rede Vida, PUC–São Paulo, TV Rio Claro, TV Milícia Imaculada, TV 3º Milênio⁴⁸.

Quadro 5: Emissoras de Televisão de Inspiração Católica (2008)

Nome	Fund.	Mantenedora	Cidade origem	Cobertura
TV 3º Milênio	1988	Fundação Cultural N. Sra de Lourdes	Maringá	Local
TV Rio Claro	1990	Fundação Claret	Rio Claro	Local
TV PUC-SP	1993	Fundação São Paulo	São Paulo	Local
Rede Vida	1995	INBRAC	S. José do Rio Preto	Nacional
TV Canção Nova	1997	Fundação João Paulo II	Cachoeira Paulista	Nacional
TV Horizonte	1998	Arqu. de Belo Horizonte	Belo Horizonte	Local
TV Século XXI	1999	Associação do Senhor Jesus	Valinhos	Regional S SE
TV Nazaré	2002	Fund Nazaré de Comunicação	Belém	Regional N C
TV Imaculada	2004	Fund Pe. Kolbe de Rádio e Televisão	Campo Grande	Local

⁴⁸ Disponível em: www.cnbb.org.br/tvs-de-inspiracao-catolica.

TV Aparecida	2005	Fundação Nossa Senhora Aparecida	Aparecida	Nacional
PUC-TV	2007	Sistema Ligeado de Comunicação	Goiânia	Local

Elaborado pelo autor: Fonte: BRAZIL.MOM

No fim dos anos 1980, um leigo católico, o jornalista João Monteiro de Barros Filho, com o apoio de dois bispos, Dom Antônio Maria Mucciolo e Dom Luciano Mendes de Almeida, iniciou procedimentos para a criação de uma rede católica de televisão. Em março de 1990, obteve a concessão do Canal 11 de São José do Rio Preto, SP e, com a ajuda desses bispos, criou, em 1992, o Instituto Brasileiro de Comunicação Cristã (INBRAC) para ser a mantenedora da Rede Vida, já que a CNBB não podia administrar uma emissora. Outros leigos, como o jurista Ives Gandra Martins, o advogado Celso Neves e professores da ECA-USP, foram importantes na formação e consolidação do empreendimento. Houve também o patrocínio do extinto Banco Bamerindus. A primeira transmissão da Rede Vida ocorreu em 1º de maio de 1995⁴⁹.

Segundo o site da emissora, a Rede Vida atualmente está presente em todas as capitais brasileiras e nas cinquenta maiores cidades do País, alcançando mais de 1.500 municípios em canal aberto VHF e UHF.

Possui a maior distribuição de TV por assinatura do País e está disponível também através das antenas parabólicas, em sinal digital e analógico. São 24 horas diárias de programação produzida em HD, tanto na sede e geradora em São José do Rio Preto no interior de São Paulo, como nos estúdios auxiliares na capital de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Brasília, além de produções independentes e matérias jornalísticas enviadas de diversas outras localidades do País e do mundo⁵⁰.

⁴⁹ Disponível em: <https://brazil.mom-gmr.org/br>.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.redevida.com.br/a-redevida>.

A inauguração da Rede Vida em 1995 (FOLHA DE S PAULO, 1996)⁵¹ foi o início de uma sequência de iniciativas. Em 1998, entraram no ar a primeira geradora da TV Canção Nova (hoje são quatro) e a TV Horizonte, da Arquidiocese de Belo Horizonte. Um ano depois, surgiu a TV Século 21. Em 2002, a TV Nazaré, da Arquidiocese de Belém (PA), à qual se seguiram a TV Educar (Ponte Nova-MG, em 2003) e a TV Imaculada Conceição (Campo Grande-MS, em 2004). Em 2005, foi lançada a TV Aparecida, com a pretensão de ter cobertura nacional (FOLHA DE S. PAULO, 2007).

Em meados dos anos 1970 teve início na região do Vale do Paraíba Paulista a Comunidade Canção Nova, iniciativa do padre salesiano Jonas Abib, com aprovação de Dom João Hipólito de Moraes, bispo de Lorena e ligado às experiências do movimento da Renovação Carismática Católica.

Em um encontro em 1976, Dom Antônio dá a Padre Jonas a missão de colocar em prática a Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi*: Evangelização no Mundo Contemporâneo, assinada pelo Papa Paulo VI em 8 de dezembro e publicada em 21 de dezembro de 1975 (MACHADO, 2009, p. 43).

Essa comunidade entende como sua principal missão “evangelizar pelos meios de comunicação”. Em 2009, contava com aproximadamente seiscentos membros, distribuídos em dezenove casas no Brasil e outras cinco no exterior (Itália, França, Portugal, EUA e Israel) (MACHADO, 2009, p. 51).

A Comunidade Canção Nova detém o Sistema Canção Nova de Comunicação, que integra imprensa (Editora Canção Nova), rádio (inaugurada em 1985 em AM 1.060 e FM 96,3 e transformada em rede no início das transmissões por satélite em 1995); televisão (início em 1989 com transmissão local e transformada em rede em 1997) e internet (site, portal com webradio e webtv, aplicativos, e-commerce). Produz e transmite conteúdos para telespectador católico, especialmente ligados à Renovação Carismática Católica, e custeia as despesas a partir do “Clube do Ouvinte”, sem propagandas comerciais. Foi considerada em 2007 a maior rede católica do País. Possui emissora de

⁵¹ Até 1996, a Igreja Católica contava com 3 concessões de TV: uma em Pato Branco, PR, outra em Santo Anastácio, SP, e a terceira em São José do Rio Preto, SP.

rádio em Portugal, produz e transmite conteúdos via web e satélite em países como EUA, Itália, Israel e França.

A terceira rede de televisão católica brasileira é a TV Aparecida, inaugurada em 2005. Assim como a Canção Nova, ela é parte de um sistema de comunicação que inclui a Rádio Aparecida e o portal A12, ambos pertencentes à Fundação Nossa Senhora Aparecida, sediada no interior de São Paulo. Em 2001, durante as celebrações dos 50 anos da rádio Aparecida, foi concedido à Fundação o uso do canal 59 UHF, destinado à cidade de Aparecida⁵². Com programação destinada ao público católico, tem uma grade ampla com especial atenção à transmissão de missas, devoções e eventos católicos, e, ainda, programas de auditório, jornalismo e entretenimento. Transmitindo em canal aberto, está presente em 289 municípios de 25 Estados e possui diversos canais por assinatura e via internet.

Além das três grandes redes de televisão católicas, a TV Século XXI, fundada pelo jesuíta Eduardo Dougherty em Valinhos e mantida pela Associação do Senhor Jesus foi fundada em 1999, está presente em sete Estados, e transmite a todo território via satélite e pela internet.

Outros canais menores geram e transmitem conteúdos televisivos localmente. A TV Nazaré (ou Rede Nazaré) é uma rede de televisão aberta voltada para o público católico; pertence à Fundação Nazaré de Comunicação da Arquidiocese de Belém e suas transmissões começaram em 11 de maio de 2002⁵³. Já a TV Horizonte, pertence à Arquidiocese Belo Horizonte, foi fundada em 1998 e transmite a partir do canal 19 UHF; está disponível entre os canais por assinatura e em antenas parabólicas para todo o país.

A TV Sudoeste, em Pato Branco, PR, continua sendo propriedade dos frades capuchinhos desde 1967, mas é afiliada da RedeTV através da qual transmite seus conteúdos. A TV Claret, fundada em 1990 em Rio Claro, foi adquirida pelos Missionários Claretianos em 1996; é mantida pela Fundação Claret e afiliada da TV

⁵² Disponível em: www.a12.com/tv/historia-tv-aparecida.

⁵³ Disponível em: tvpedia-brasil.fandom.com.

Século XXI. A TV UniSantos, fundada em 2003, no litoral de São Paulo, pertence à Fundação São Leopoldo e é afiliada da TV Brasil. A PUC-TV, mantida pelo Sistema Lageado de Comunicação, pertence à Pontifícia Universidade Católica de Goiânia; é afiliada da TV Aparecida e tem alcance local. A TV 3º Milênio, **tem** com sede em Maringá, PR, é mantida pela Fundação Cultural Nossa Senhora de Lourdes; foi fundada em 1988 pelo Mons. Gerhard Schneider, passada ao controle da Diocese de Maringá em 2004 e, em 2011, à Associação Evangelizar, ligada ao Pe. Reginaldo Manzotti. Hoje é conhecida como TV Evangelizar.

A Igreja Católica demorou quatro décadas para ingressar no modelo de comunicação televisiva e o fez com êxito em período relativamente curto, fazendo-se consideravelmente presente tanto na TV aberta quanto nos canais por assinatura.

A presença religiosa nos meios de comunicação vez ou outra volta ao debate, às vezes fazendo entender que os religiosos “estão no lugar errado”.

O sistema de mídia brasileiro, que permite a concentração da propriedade e da audiência nas mãos de poucos proprietários, também beneficia os grupos religiosos. No texto *“Igrejas cristãs no topo da audiência”*, parte desta *série* que discute os resultados da pesquisa Monitoramento da Propriedade da Mídia, mostramos que, dos cinquenta veículos de comunicação de maior audiência no Brasil, nove são de propriedade de igrejas ou de lideranças religiosas cristãs. Além disso, a programação religiosa é o principal gênero transmitido pelas redes de TV aberta do país, ocupando 21% do total de programação, segundo dados de 2016 da Agência Nacional de Cinema (Ancine)⁵⁴.

No entanto, na divisão das concessões de radiodifusão, a participação das igrejas em geral (católicas, evangélicas e outras) chegava a 16% do total, em detrimento de 34% nas mãos de políticos e 23% com empresários, ainda que o assunto de religiões nos meios de comunicação volte vez ou outra aos noticiários (SANTOS, 2008). Mesmo com o grande investimento feito pela Igreja Universal do Reino de Deus ao comprar a Record, uma das maiores redes do País, em pesquisa feita pelo *Media Ownership Monitor*

⁵⁴Disponível em: diplomatieque.org.br/midia-religiao-e-politica-igrejas-cristas-intensificam-presenca-na-esfera-publica.

Brasil (MOM-Brasil), em 2017, de 50 veículos pesquisados, 9 eram de propriedade de lideranças religiosas, ou seja, 18%. É notável que a presença das igrejas na mídia tem como um de seus objetivos a cultura cristã a ser conservada e renovada. Ainda que os grupos sejam antagônicos entre si, representam em sua quase totalidade o cristianismo⁵⁵.

Steil e Toniol, em estudo sobre a Igreja Católica diante da crise do catolicismo popular, afirmam que a diminuição do número de católicos constatada no censo de 2010 não é decorrente de uma questão institucional, mas cultural. Isto é, a Instituição Igreja Católica cresceu e se estruturou, o clero aumentou, a pastoral melhorou, mas está ocorrendo uma mudança cultural que impede a reprodução do catolicismo popular tradicional; trata-se de um processo de metamorfose da cultura católica.

A diminuição de católicos deverá ser interpretada, portanto, como parte de um processo cultural bem mais amplo que ultrapassa tanto a possibilidade de controle da Igreja Católica sobre a perda de fiéis, quanto a ação dos novos agentes religiosos ou o sucesso das novas igrejas e grupos que os atraem e congregam (STEIL & TONIOI, 2013, p. 229).

É frente a essa cultura que Souza propõe organizar a reflexão sobre a midiaticização da religião e da religiosidade em quatro frentes: 1) a mídia laica; 2) as produções midiáticas das organizações religiosas; 3) a participação da mídia na interação do campo religioso com outros campos sociais; 4) o religioso na produção midiática dos indivíduos e agrupamentos formados por eles na internet.

Na mídia laica, é comum a criação de narrativas e tramas fictícias sobre o universo religioso real. Ao mesmo tempo em que causa aproximação com o mundo simbólico da religião (representação de cerimônias, vestimentas e práticas tradicionais), a mídia laica o rompe quando suscita a perda da autoridade institucional das religiões tradicionais e adota rituais cada vez mais secularizados, desconstruindo valores culturais.

Quando se observam as produções midiáticas das organizações religiosas, se observa a apropriação que o catolicismo faz do rádio e da TV às, é o que mais

⁵⁵ Lobato, ao escrever sobre as TVs na Amazônia Legal, remete à mesma porcentagem de 16% das retransmissoras de TV pertencem às igrejas, sendo 174 canais católicos e 97 evangélicos e, das 271 outorgas de retransmissão de TV na região, 64% são da Igreja Católica, mas sem estratégia unificada. A TV Nazaré tem 76 canais autorizados para entrar em funcionamento, mas concorre com a Rede Vida, a Canção Nova e a 3º Milênio (2015).

encontramos, vendo neles como meios estratégicos para chegar a seus fiéis ou aos não fiéis. Ao mesmo tempo em que repetem as práticas que ocorriam presencialmente, precisam inová-las para aproximarem-se do ouvinte ou telespectador. Este, por sua vez, também procura a distância os mesmos modos que teria se estivesse no templo.

O terceiro aspecto que é a interação entre o campo religioso e os demais campos sociais, embora não abordado nos elementos históricos colhidos no estudo, não são difíceis de serem apreendidos ao menos em dois aspectos. Primeiro no político, tornando o religioso grande influenciador nas discussões dos grupos sociais; o segundo é o mundo do show-business, onde padres, pastores e outros religiosos tornam-se personalidades com fama e interagem com outras personalidades de outros campos.

Gomes (2002) conclui que quando se fala em evangelização e meios de comunicação, é preciso pensar em como fazê-lo pela mídia, na mídia e através da mídia, pois cada um tem características próprias. No primeiro caso, é cuidar dos profissionais dos meios de comunicação. Como são pessoas que interagem diretamente com a opinião pública, necessitam de formação humana, ética e religiosa de qualidade. No segundo caso, está o aproveitamento dos produtos culturais para executar a ação evangelizadora, o que exige conhecer a lógica do produto. No último caso, quando se pretende utilizar os veículos da mídia como meios para aumentar o alcance da mensagem evangélica, é necessário conjugar o conhecimento técnico e profissional com boa formação teológica e humana. Não basta ter boa aparência, boa voz e saber cantar ou dançar. É necessário conhecer profundamente os processos midiáticos, porque o microfone e a câmera não são meros instrumentos de ampliação do antigo púlpito (GOMES, 2002).

Outra consideração de Gomes vem da interação do campo religioso com o espaço midiático, ou seja, o deslocamento dos templos para um campo aberto e multidimensional. Os ministros se adaptam, e os fiéis também, e uma nova Igreja é criada

Os templos são os próprios lares; os púlpitos são os aparelhos de televisão; o sinal da pertença ao grupo se expressa no consumo. Somente é fiel dessa Igreja aquele que possui capacidade de consumir alguns dos produtos por ela vendidos (GOMES, 2002, 344).

A trajetória da Igreja Católica no Brasil, no que concerne ao uso da televisão e do rádio para fins de evangelização e educação, reflete uma evolução adaptativa às mudanças socioculturais e tecnológicas ocorridas entre 1960 e 2010. Inicialmente, a Igreja abraçou as como um meio para transmitir missas e outros rituais, reconhecendo o potencial desses meios para alcançar os fiéis. Contudo, a relação com a televisão e o rádio não se manteve estática, passando por fases de desconfiança e crítica em relação aos conteúdos seculares que, segundo a percepção eclesial, poderiam corromper os costumes cristãos. Essa tensão destaca a complexidade da relação entre a esfera religiosa e os meios de comunicação, num contexto marcado tanto pela censura política quanto pela rápida expansão dos meios de comunicação.

Ao longo dos anos, a Igreja não apenas se adaptou a esse novo cenário, mas também tomou a iniciativa de se tornar produtora de conteúdo e proprietária de emissoras, criando seu espaço próprio no ecossistema midiático e concorrendo com outras denominações religiosas, especialmente o protestantismo, que expandia sua presença na mídia. Essa estratégia, embora tenha reforçado a capacidade da Igreja de comunicar sua mensagem e valores, também a colocou frente a desafios significativos, como o alto custo de produção e transmissão de conteúdo próprio e a necessidade de atender a uma diversidade de públicos e necessidades dentro da própria comunidade católica.

No entanto, é necessário ponderar sobre as implicações dessa imersão no ambiente midiático. Enquanto a aquisição de emissoras e a produção de conteúdo próprio possibilitaram um novo canal de diálogo com os fiéis e a sociedade em geral, essa estratégia também suscita questionamentos sobre a missão da Igreja. A ênfase na competição por audiência e na necessidade de sustentar estruturas midiáticas complexas pode desviar o foco do essencial da mensagem cristã, levando a uma mercantilização da fé. Além disso, a centralização de esforços em iniciativas de grande escala pode obscurecer a riqueza da vivência comunitária e da pastoral local, essenciais para a experiência de fé.

A entrada da Igreja Católica no cenário midiático, especialmente na televisão, a partir da década de 1990, marca um ponto de inflexão na sua história de evangelização

no Brasil. As iniciativas, como a formação de redes televisivas católicas e a produção de conteúdo alinhado aos valores e ensinamentos da Igreja, refletem um esforço considerável de adaptação às novas realidades culturais e tecnológicas. Esse movimento de adaptação não apenas ampliou o alcance da mensagem católica mas também representou uma resposta aos desafios impostos pela secularização e pela pluralidade religiosa crescente no país.

Nesse contexto, a presença cada vez mais significativa da Igreja Católica nos meios de comunicação evidencia um duplo movimento: de resistência e de integração. Por um lado, a Igreja busca preservar sua identidade e seus valores diante de uma cultura midiática muitas vezes em tensão com seus princípios; por outro, reconhece a necessidade de utilizar esses mesmos meios como ferramentas de evangelização e formação. Assim, a história da relação entre a Igreja Católica e a mídia no Brasil entre 1960 e 2010 revela não apenas a complexidade dessa interação, mas também a capacidade da Igreja de navegar e influenciar o espaço público através dos meios de comunicação num mundo em constante mudança.

O uso da televisão e do rádio pelo espaço social católico é exemplo claro de *aggiornamento*. Para atender à missão que entende como sua, quer seja, a evangelização do País, o catolicismo renovou-se, adaptou-se e assimilou novas práticas para se adequar ao meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que vive cessa de viver quando se terminou de dissecá-lo.
O estado doloroso e doentio começa quando começam os
exercícios de dissecação histórica.*
(F. Nietzsche).

Ao concluir este estudo sobre as relações entre o catolicismo e a educação no Brasil durante a segunda metade do século XX e a primeira década do século XXI, observando a dinâmica das organizações escolares e dos meios de comunicação social, algumas considerações fazem-se oportunas.

Desde a realização do Concílio Vaticano II e a promulgação de primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional no início dos anos 1960 até o Acordo Brasil-Santa Sé e a universalização do ensino no Brasil em fins dos anos 2000, os tempos foram de mudanças constantes.

Na educação, passou-se de um país semianalfabeto e com poucas escolas elementares para uma população quase totalmente escolarizada; nos meios de comunicação, os parques impressos e rádios a pilha foram “ilustrados” pela televisão, e os celulares trouxeram “o mundo à mão” em tempo real; na Igreja Católica, de heroicos missionários no interior e poucas eminências nas capitais e grandes cidades para uma instituição estruturada nacionalmente e versátil; na sociedade, um enriquecimento onze mil vezes maior para uma população triplicada, com instituições em funcionamento e perspectivas de aumento da qualidade de vida.

Por outro lado, nem tudo ocorreu auspiciosamente nessas cinco décadas. A educação universalizada não alcançou a qualidade necessária; os meios de comunicação foram se alojando nas mãos de grandes conglomerados comerciais; a Igreja não viu seu rebanho crescer como esperado e a sociedade enriquecida não conseguiu superar as desigualdades injustas. É nesse panorama de mudanças exponenciais que, imbricados, a educação brasileira e o espaço social católico se relacionam.

A primeira hipótese era de que a virada instrucional que Hamilton identificou ao estudar o início da escolarização moderna no século XVI estava ocorrendo novamente.

Lá, passou-se da aprendizagem para a instrução; aqui, da instrução para a ubiquidade, isto é, para uma aprendizagem contínua e acessível, que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, apoiada numa diversidade de meios tecnológicos de comunicação e sem necessidade de mediação humana determinada.

Mas a virada para a “era da ubiquidade” não foi confirmada no decorrer do estudo. A história presente pode afirmar que ocorre um *aggiornamento*, ou seja, que há renovações no espaço social católico e na educação brasileira, no entanto, uma virada exige distanciamento temporal para observar seus efeitos. Isso porque *aggiornamento* é um processo e, portanto, algo que está acontecendo, enquanto “virada” é um paradigma, uma referência estabelecida.

Pelo *aggiornamento*, a educação popular disputou atenção com a educação escolar, ampliando dos livros e salas de aula para as escolas radiofônicas e programas educativos pela televisão. No entanto, as escolas continuaram a se expandir, assimilando o rádio, a televisão a internet, sem mudar a sua forma (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001), frequência, horários, professores, avaliação, certificados etc., mantendo sua validade e eficácia dentro do sistema.

Entre as estratégias da Igreja Católica para ampliar seu campo de atuação e influência e intervir no espaço social estavam a manutenção das escolas católicas, a (luta pela) garantia do direito ao ensino religioso nas escolas públicas e o uso dos meios de comunicação. Essa intervenção se fazia necessária visto que nas décadas após o Concílio Vaticano II, o catolicismo foi perdendo terreno para a secularização e para as novas denominações cristãs. A Igreja buscava, por um lado manter os espaços conquistados e por outro iniciar processos segundo as demandas contemporâneas. Para tanto, fez articulações com setores privados e com o Estado, seja institucionalmente ou por meio de segmentos variados que compunham seu espaço social. Exemplo dessas iniciativas foram as relações contraditórias com os governos militares e com as redes de televisão, que ora eram manifestadas em apoio, ora em resistência e crítica.

Para a Igreja Católica, a persistência e a extensão das mudanças foram tamanhas que se chegou a afirmar: “mais que uma época de mudanças, experimenta-se uma mudança de época”. Um jogo de palavras assertivo para dizer que, enquanto na primeira

uma grande quantidade de novidades é apresentada e com elas interagimos a partir de condições pré-estabelecidas, a segunda se caracteriza pela ausência ou ineficácia dessas condições. Hamilton diria ser essa uma virada, uma mudança qualitativa, porque não pode ser analisada pelas teorias vigentes, visto que ocorre não apenas na história (espaço e tempo) mas no conjunto de ideias.

Certas mudanças vivenciadas pela Igreja Católica entre 1960 e 2010 foram impactantes. Nos anos 1960 e 1970, fez opção preferencial pelos pobres, preocupou-se com a educação popular, especialmente nos meios rurais e usou os rádios para isso, deixou as escolas para elites e os costumes palacianos. Contudo, a partir dos anos 1980, observou-se um reencontro com as classes médias, a retomada das escolas e o ingresso na mídia televisiva. As lideranças eclesiais maiores nesse período foram Paulo VI e João Paulo II. O primeiro empenhou-se em promover na Igreja a abertura à modernidade defendida pelo Concílio e o senso de Povo de Deus; seu sucessor priorizou o controle da instituição, da doutrina e com uma “nova evangelização”. As conferências dos bispos latino-americanos também apontaram para direções distintas, sendo as duas primeiras (Medellín/Puebla) fortemente defensoras da opção preferencial pelos pobres e as duas últimas (Santo Domingo/Aparecida) preocuparam-se com a evangelização da cultura. Em termos de pensamento e prática, forjou-se no Brasil e na América Latina a Teologia da Libertação nos anos 1960 a 1980, mas em fins dos anos 1980 os Movimentos foram, aos poucos, redirecionando as práticas católicas do engajamento social para experiências espirituais individuais.

Essas dinâmicas no espaço social católico repercutiram nas opções culturais e educacionais, ocasionando uma virada de 360° no período: da reconstrução da cristandade (início do século XX) para a opção pelos pobres (anos 1950/70) e, desses, para o indivíduo globalizado (1990/2000); das escolas de elite à educação popular e desta ao mercado educacional; do “apostolado da boa imprensa” à comunicação alternativa e, desta, às grandes redes (de rádio e TV). São processos de espacialização da Igreja nem sempre programados, mas respostas ao que está posto pela realidade objetiva, que exige adaptações pautadas mais no sentimento social do que numa racionalidade esclarecida.

A tensão entre a constância do *aggiornamento* e a importância da identificação dos pontos de virada é próprio da cultura. Williams afirma que a cultura é, ao mesmo tempo, processo de desenvolvimento humano (intelectual, espiritual, estético) e modo estabelecido de vida por meio do qual um povo, um período ou a humanidade se identificam.

Uma reflexão exclusivamente dialética, que encontraria resposta simplesmente na definição de pontos de virada, depara-se com dificuldades para abarcar a realidade e pede um arcabouço analítico para compreender que o *continuum* é, em si, tão presente quanto as rupturas.

Dois exemplos estudados aqui corroboram com essa afirmação. A leitura das atas das conferências episcopais, seja do Concílio ou do CELAM, mostraram tensões nas comissões e nos plenários que não apareceram nos documentos conclusivos quando publicados. Estes foram divulgados, estudados, mas resistências discretas, em sua maioria, sobreviveram, perpassaram as práticas eclesiais e ressurgiram em momento oportuno. Outro exemplo vem do estudo dos números da população brasileira. Notou-se que o destaque dado para o aumento de 70 milhões para 200 milhões, fez passar por insignificante a redução percentual de 30% para 6,5%, no mesmo período, o que pode impactar em futuro próximo a demografia do País

Essas dinâmicas, nem sempre fáceis de serem apreendidas, podem gerar simulacros ou “visões de moda”, como duas constatadas neste estudo: a educação como salvação e a religião como fracasso. A primeira levou a acreditar que o aumento da escolarização e o emprego das tecnologias de comunicação salvariam a sociedade de suas misérias, como a fome, a pobreza e as violências. Em vista disso, multiplicaram-se as escolas e o tempo dos alunos dentro da escola (de 4 para 14 anos), no entanto, a pouca qualidade e as mudanças globais atualizaram os padrões de fome, pobreza e violências.

A segunda (a religião como fracasso) propagou que a racionalidade científica e a secularização seriam as portas para uma sociedade pacífica e justa, no entanto, foram as bases cristãs que forjaram, nos anos mais difíceis, nos meios populares ou na elite, as

condições para a superação da violência institucional e a operacionalização de instrumentos de justiça social.

Quando, nos anos 1970, Souza Lima afirmou que seria preciso desenvolver um conjunto conceitual capaz de analisar o amplo e complexo espaço social ocupado pelos católicos na sociedade brasileira, seu contexto e preocupação eram bem específicos, mas este estudo constata que sua proposta permanece aberta. As tensões e alianças, as ideologias e as práticas, a institucionalidade e o protagonismo de indivíduos, as declarações militantes e os silêncios estratégicos são como sinapses que ora se ligam, ora se desligam, mas que mantêm vivo e inteligente o corpo social.

Por fim, este estudo revelou um processo de *aggiornamento* nas relações entre educação e catolicismo no Brasil, demonstrando que, por meio da escola e dos meios de comunicação — e em prol destes —, o espaço social católico interagiu com os setores público e privado com o objetivo de cumprir sua missão e participar na dinâmica de evolução da sociedade brasileira contemporânea. Não ocorreram apenas transformações nas práticas educacionais, midiáticas e religiosas; houve também significativas mobilizações para se adaptar às mudanças de significado, cultura e contexto. Assim, este trabalho ilumina o caminho percorrido pela educação e pelo catolicismo no Brasil nas últimas décadas e indica possíveis direções para a continuidade dessas relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Karen Cristina Kraemer; CASSAL, Yasmin; TEWS, Julia Nadine; RODRIGUES, Fábio Andrei Kuckert. Memória da televisão no Brasil: um breve passeio pela história *in Revista Icom+D*, vol. 4, n. 1, 2021.

AGUADO, J. D. C. *Da utopia ao despertar do carisma: vivências na Igreja Católica de Ribeirão Preto (1967-1988)* (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

AGUIAR, M. A. D. S. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 707–727, jul. 2010.

ALVES, Manoel. Perspectivas da Escola Católica no Brasil *In: Censo das Escolas Católicas no Brasil*. Bauru: Edusc, 2006.

ALVES, Manoel. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. *In: Diálogo Educacional*. vol. 5, n. 16, set-dez 2005.

ANAMEC/CERIS. Censo das Escolas Católicas no Brasil. Bauru: EDUSC, 2006.

ANGEIRAS, Maria Clara de Azevêdo. *Televisão e educação: história da criação da primeira TV Educativa do Brasil – TV Universitária, Canal 11* (Mestrado em Educação) Recife:UFPE, 2015.

ARDUINI, Guilherme Ramalho. A Igreja Católica e suas instituições de Ensino Superior. *In: Pro-posições*. Vol 28, n. 3 (84), set-dez 2017.

ASSMANN, Hugo. *A Igreja Eletrônica e seu impacto na América Latina*. Petrópolis, Vozes, 1986.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Pacto Educativo Global, Campanha da Fraternidade 2022 e a Pastoral da Educação: elos, fundamentos e práxis*. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e8711426978, 2022.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas in: *Revista de Educação*, AEC, 1992.

BECKER, Beatriz. Telejornalismo de qualidade: um conceito em construção. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 10, p. 51-64, dez. 2005.

BEOZZO, Jose Oscar. *A Igreja do Brasil: de João XXIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL. Decreto 7.107/2010 (Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil).

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. *A Campanha de Defesa da Escola Pública em São Paulo* (1960-1961). 2003. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10737>.

CARVALHO, Samuel José de. *Política e Educação no Estado de São Paulo: a gestão do secretário Januário Baleeiro* (1963-1964). [Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade]; PUC/SP, 2018.

CELAM. *Conclusões da Conferência de Puebla*. 10ª. São Paulo: Paulinas, 1986.

CELAM. *Documento de Aparecida*. 7ª. São Paulo: Paulus, 2008.

CELAM. *Santo Domingo: conclusões*. São Paulo: Loyola, 1993.

CERIS, Anuário Católico do Brasil, Rio de Janeiro, 1965.

CERIS, Anuário Católico do Brasil. Rio de Janeiro, 1971.

CERIS, Anuário Católico do Brasil, Rio de Janeiro, 1981.

CERIS, Anuário Católico do Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

CHAGAS, Hudson das; BANDEIRA, Jaqueline; VELOSO, Ana. “*A Igreja Optou Pelos Pobres E Os Pobres Optaram Pelo Rádio*”: Programas de Rádio Como Uma Escolha Pastoral Da Igreja Católica in Intercom Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: 2016.

CNBB, Anuário Católico. Rio de Janeiro, 1960.

CNBB, Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil. Brasília: CNBB, 2014.

CONCÍLIO VATICANO II. *Compêndio do Vaticano II*: Constituições, decretos, declarações. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORAZZA, HELENA. *Educomunicação: caminhos e perspectivas na formação pastoral: a experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC)*. (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUNHA, L. A. *Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1982.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Para uma pastoral da educação*. São Paulo, Paulinas, 1987.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Exigências éticas da ordem democrática*. São Paulo, Paulinas, 1989.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Educação: exigências cristãs*. São Paulo, Paulinas, 1990.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Educação: Igreja e Sociedade*. São Paulo, Paulinas, 1992.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Fraternidade e Educação: a serviço da vida e da esperança* [Texto-base da Campanha da Fraternidade 1998]. São Paulo, Salesiana, 1998.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Plano de Emergência para a Igreja no Brasil – 1963*. 2ª. São Paulo: Paulinas, 2004.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Catequese renovada: orientações e conteúdo*. Brasília: CNBB, 2009.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Pastoral da Educação: um estudo para as Diretrizes Nacionais* [Estudos da CNBB n. 110]. Brasília, CNBB, 2016.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Setor Universidades da Igreja no Brasil: identidade e missão*. [Estudos da CNBB n. 112]. Brasília, CNBB, 2019.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Orientações pastorais para as Mídias Católicas: imprensa, rádio, TV e novas mídias*. [Estudos CNBB n. 111]. Brasília, CNBB, 2019.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB (2021). *Fraternidade e Educação*. Fala com Sabedoria, ensina com amor [Texto-base da Campanha da Fraternidade 2022] Brasília, CNBB, 2021.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Ensino Religioso no Brasil: novos desafios, novas perspectivas* [Estudos da CNBB n. 116]. Brasília, CNBB, 2023.

COSTA, Evando Ruiz Alves. *Dinâmica populacional e Igreja Católica no Brasil (1960-2000)* in Caderno CERIS, ano 2, n. 3, 2002.

COSTA, Lucas N. F. *Os lobbies no processo Constituinte 1987-1988*. (Mestrado em História). (Tese: Ciência Política); São Carlos: UFSCar, 2017.

COSTA, L. A. *A esquerdição do catolicismo no Brasil*. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista, 2006.

COUTROT, Aline. Religião e Política in REMOND, Renè. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.

DELLA CAVA, Raph & MONTERO, Paula. *...e o Verbo se faz imagem*. Igreja Católica e os meios de comunicação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCISCO, Papa. *Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo*. Vaticano: Dicastero per la Comunicazione – Libreria Editrice Vaticana, 12 set. 2019.

FREITAS, Renata. *Igreja Católica*: 2.000 anos de história, ainda na infância na TV in www.g1.globo.com/noticias/politica, publicado em 08 de maio de 2007, acessado em 30 de novembro de 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et alii*. Difusão, apropriação e produção do saber histórico in **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 8, n. 1, jan-abr 2008, pp. 171-234.

GOES, M. *De pé no chão se aprende a ler* (1961-1964): uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 4: Temas de cultura. Ação Católica; Americanismo e fordismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

HAMILTON, David. *A virada instrucional*: construção de um argumento. *Mimeo*, s/d.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: *Revista brasileira de História da Educação*. n.1, jan-jun 2001.

JEANNENEY, Jean-Nöel. A mídia In: REMOND, Renè. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.

KADT, Emanuel. *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

KLOPPENBURG, Boaventura. *Concílio Vaticano II*: documentário preconiliar pré-conciliar. Petrópolis: Vozes, 1962.

KOPANYSHYN, E. *Ação política dos bispos católicos na ditadura militar*: os casos de São Carlos e Assis. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

LAGROYE, Jacques. *La vérité dans l'Eglise catholique*: Contestations et restauration d'un regime d'autorité. Paris: Belin, 2006.

LEIRIAS, D. A. "*Louvado seja o Santíssimo Sacramento*": o anticomunismo católico e a formação da identidade e de espacialidade norte-riograndense (1934-1937) - (Mestrado em História). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

LEVA, José Ulisses. *Recepção do Vaticano II na América Latina*. [A. do livro] João Carlos ALMEIDA, Rosana MANZINI e Marcial MAÇANEIRO. As Janelas do Vaticano II: a Igreja em diálogo com o mundo. Aparecida: Santuário, 2013.

LEONARDI, Paula. Educação e Catolicismo. In: *Pensar a educação em revista*. Vol 2, n. 4, out-dez 2016.

LIMA, Irmã Severina Alves de. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995.

LIMA, Eduardo de Campos. *Formação da Rede Vida de Televisão: entre a política brasileira de concessões televisivas e as diretrizes católicas de comunicação social (1989-1995)*. (Mestrado em História) Assis : UNESP, 2010.

LOBATO, Elvira. *TVs da Amazônia: lei da selva na disputa entre igrejas*. disponível em apublica.org/tvsdaamazonia/lei-da-selva-na-disputa-entre-igreja, 2015. acessado em 03 de dezembro de 2023.

MANCUSO, Lara; TORRES-LONDOÑO, Fernando. Los estudios sobre lo religioso en Brasil: un balance historiográfico. In: *Istor: Revista de historia internacional*, año III, número 9, 2002.

MARIANO, Ricardo. *Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública*. In: *Civitas – Revista de Ciências Sociais*. v. 11, n. 2, set. 2011.

MONTERO, Paula. O problema da cultura na Igreja Católica contemporânea. In: *Estudos Avançados*. Vol. 9 (25), 1995.

MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil*. São Paulo: Loyola: 2000.

OLIVEIRA, Luciano Dutra. *As Estruturas de sentimento: história e desenvolvimento da noção cultural por Raymond Williams* (Mestrado em História), PUC/SP, 2016.

OLIVEIRA, P. F. B. *Os arquitetos da neocristandade: análise da atuação de intelectuais convertidos e leigos na construção do espaço social católico centrado no Rio de Janeiro (1930-1935)* - (Mestrado em História). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

PAIVA, Vanilda (org.). *Catolicismo, educação e ciência*. São Paulo: Loyola, 1991.

PEREIRA, Antonio Nunes. *A Hegemonia Católica como Risco ao Princípio da Laicidade no Ensino Religioso Brasileiro*. (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2015.

PEREIRA, Paulo da Silva. *Projeto político e estratégias de educação da igreja católica no Brasil e na América Latina (1968-1985)*, Maringá, PR, 2002.

PERFIL DA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Site do Vaticano. [Online] Santa Sé. [Citado em: 28 de 04 de 2020.] disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia//congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_20051996_profile_po.html.

PIERANTI, Octavio Pena. Radiodifusão Pública? A Programação das Emissoras de TV Educativa no Brasil. In Revista Eptic, vol. 19, n. 3, 2017.

PLACERES, Giulliano. *Confluência política, religiosa e midiática: os laços das redes paulistas de televisão católica no Congresso Nacional*. In Revista Espaço e Cultura, n. 42. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PRATA, Nair; LOPEZ, Debora Cristina; CAMPELO, Wanir. Panorama do rádio religioso no Brasil in Intercom: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Foz do Iguaçu, 2014.

RAMOS, Vandeia Lucio. *A Igreja que aprende e ensina: a relação entre Igreja e Educação a partir do Concílio Vaticano II*. (Mestrado em Teologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

REMOND, Renè. *Por uma História Política*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. A contemporaneidade como Idade Mídia In *Rev. Interface: comunicação, saúde, educação*. v.4, n.7, 2000.

SANCHEZ, Isabela. *Educação e constituinte: os debates nas audiências públicas da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes* (1987). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no século XXI*. 22ª. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SANTOS, O. G. D. *Opcao pelos pobres ou neoconstinismo às avessas?: a imprensa que desvela os desencontros político-eclesiais entre intelectuais da Igreja Católica no nordeste brasileiro (1965-1979)*. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2017.

SAJURIA, E. S. Escola Católica e formação do homem. *Communio: Revista internacional católica de cultura*, Ano I, vol. 1, n. 3, 1982.

SAMPAIO, M. F. *História do Rádio e da Televisão no Brasil e no mundo: memórias de um pioneiro*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SANTOS, Suzy dos; VIEIRA, Taynée Mendes; PAIVA, Thais da Silva Brito. *Condições de diversidade na distribuição e na produção audiovisual: análise dos casos da televisão comercial aberta, da distribuição cinematográfica e da criação de uma rede pública de televisão*. In Intercom: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SETTON, Maria da Graça J. & VALENTE, Gabriela. Religião e Educação no Brasil: uma leitura em periódicos. In: *Cadernos de Pesquisa*. Vol 46, n. 160, abr-jun 2016.

SGARBI, Antonio Donizete. *Igreja, educação e modernidade na década de 30; escolanovismo católico, construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de pedagogia (Mestrado em Educação) PUC/SP, 1997.*

SILVA, Eronildo José da. *Educação e igreja católica no Brasil: a educação nas campanhas da fraternidade*. (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SILVA, Gabriel Machado Rodrigues da. *Os meios de comunicação na Igreja Católica: novos rumos e uma Canção Nova*. Rio de Janeiro; UFRJ/ECO, 2009. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo).

SOARES (1988), Ismar de Oliveira. *Do Santo Ofício à Libertação: o discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a comunicação social*. São Paulo: Paulinas, 1988.

SOUZA, Marco Tulio. Igreja eletrônica, religiosidade midiática, religiosidade midiaticizada: conceitos para pensar as relações entre mídia e religião in *Revista Matrizes*, vol. 15, n. 1. São Paulo: 2021.

SOUZA, A. F. D. *Atividade política da Igreja Católica no Brasil: as demandas da sociedade brasileira transnacionalizadas por Dom Helder Camara (1968-1978)*.

SOUZA LIMA, Luiz Gonzaga de. *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil: hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

STEIL, Carlos Alberto; TONIOL, Rodrigo. O catolicismo e a Igreja Católica no Brasil à luz dos dados sobre religião no censo de 2010 in *Revista Debates do NER*, ano 14, n. 24. Porto Alegre: 2013.

VANZELLA, José Adalberto. Campanha da Fraternidade: a Igreja do Brasil a serviço da vida. (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VASSELAI, C. *As universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidade, contradições e desafios*. Campinas: Universidade de Campinas, 2001.

VOZA, Pasquale & LIGUORI, Guido. (orgs.) *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003.