

“LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE” o projeto educativo de Henriette Amado nos tempos da ditadura militar (Guanabara, de 1965 a 1971)

“Freedom with responsibility”: Henriette Amado's educational project
during the military dictatorship (Guanabara, 1965 to 1971)

“Libertad con responsabilidad”: el proyecto educativo de Henriette Amado
durante la dictadura militar (Guanabara, 1965 a 1971)

PATRÍCIA COELHO DA COSTA*, DANIEL VILAÇA DOS SANTOS

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*Autora correspondente. E-mail: pcoelho@puc-rio.br.

Resumo: O tema deste artigo é a repressão e a censura às classes secundárias experimentais do Colégio Estadual André Maurois (CEAM), no estado da Guanabara, implementadas por Henriette Amado durante o período da ditadura militar. A pesquisa qualitativa utilizou como fontes as memórias de Henriette Amado, notícias publicadas em periódicos de grande circulação e o Inquérito nº 1471 do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Guanabara, instaurado em 2 de setembro de 1971. A partir da análise do discurso, conclui-se que a continuidade das classes experimentais foi inviabilizada pelo processo de repressão imposto pela ditadura militar, que desqualificou a proposta pedagógica e a considerou uma ameaça ao regime, resultando na prisão de estudantes e professores.

Palavras-chave: classes secundárias experimentais; Colégio Estadual André Maurois; Henriette Amado; ditadura militar.

Abstract: The subject of this article is the repression and censorship of the experimental secondary classes at the André Maurois State College (CEAM) in the state of Guanabara, implemented by Henriette Amado during the period of the military dictatorship. The qualitative research used as sources Henriette Amado's memoirs, news published in widely-circulated periodicals and Inquiry No. 1471 of the Department of Political and Social Order (DOPS) of the Guanabara State Public Security Secretariat, opened on September 2, 1971. From the analysis of the discourse, it is concluded that the continuity of the experimental classes was made unfeasible by the process of repression imposed by the military dictatorship, which disqualified the pedagogical proposal and considered it a threat to the regime, causing arrests of students and teachers.

Keywords: experimental secondary classes; André Maurois State College; Henriette Amado; military dictatorship.

Resumen: El tema de este artículo es la represión y censura de las clases experimentales de secundaria en el Colegio Estatal André Maurois (CEAM) del estado de Guanabara, implementadas por Henriette Amado durante el período de la dictadura militar. La investigación cualitativa utilizó como fuentes las memorias de Henriette Amado, noticias publicadas en periódicos de circulación masiva y la investigación nº 1471 del Departamento de Orden Político y Social (DOPS) de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Guanabara, abierta el 2 de septiembre de 1971. A partir del análisis del discurso, se concluye que la continuidad de las clases experimentales fue inviable por el proceso de represión impuesto por la dictadura militar, que descalificó la propuesta educativa y la consideró una amenaza para el régimen, provocando detenciones de estudiantes y docentes.

Palabras clave: clases experimentales de secundaria; Colegio Público André Maurois; Henriette Amado; dictadura militar.

INTRODUÇÃO

Henriette de Hollanda Amado (1913-1994) foi professora, escritora e vereadora no Rio de Janeiro. Estudou no Colégio de Sion, onde iniciaria sua carreira docente em 1932. Em 25 anos de magistério, lecionou história, latim, ciências e biologia em instituições públicas e privadas. Em 1957, prestou concurso para o estado do Rio de Janeiro e foi designada para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na Tijuca. Entre 1959 e 1964, exerceu pela primeira vez o cargo de diretora escolar, no Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht (CEBS), na zona oeste. Mas o ponto alto de sua trajetória se deu entre 1965 e 1971, como diretora do Colégio Estadual André Maurois (CEAM). Situado no Leblon, um bairro nobre da praiana zona sul carioca, o CEAM foi uma das 72 escolas de nível médio erguidas pelo então governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, que tinha como grande aspiração assegurar, para a antiga capital do país, “um lugar privilegiado” (Motta, 2005, p. 3) perante os demais estados da federação.

Henriette Amado participou do movimento de classes secundárias experimentais desde a década de 1950. Em 1959, organizou no CEBS um projeto imbuído de princípios de experimentação e renovação educacional, que constava de um conjunto de atividades interdisciplinares, organizadas em torno de técnicas de teatro ou recursos de cinema. Seu objetivo era o de pôr em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante as aulas de disciplinas como matemática, desenho, ciências, línguas (latim e francês), geografia e história.

Em 1966, o CEAM aderiu ao movimento das classes secundárias experimentais, durante a vigência do regime militar (1964-1985). Essa adesão ocorrera em uma ambiência promissora para iniciativas de renovação educacional: conforme Cunha & Abreu (1963), havia 172 classes experimentais no Brasil em 1962, dentre as quais 55% funcionavam em território fluminense. Eram dois os modelos pedagógicos que predominavam entre essas classes: o modelo de primeira hora, o das *classes nouvelles*, incentivado por Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (DESe/MEC), de passagem pelo *Centre International d'Études Pédagogiques*, em Sèvres, na França; e os modelos norte-americanos — o plano Morrison, pautado no ensino por unidades didáticas; e os planos Dalton e Winnetcka, métodos de laboratório que prescindiam da noção de disciplina escolar.

O lema da proposta pedagógica do colégio era “Liberdade com responsabilidade”, que teve inspiração na experiência da *Summerhill School*, um modelo para a educação libertária criado em 1921 por Alexander Sutherland Neill (1883-1973) e situado em *Leiston*, no condado de *Suffolk*, na Inglaterra. Fortunato (2018, p. 5; grifos do autor) afirma que Neill tinha “a **liberdade**, o **autogoverno** e a **felicidade** como princípios norteadores, [de sorte que] seus estudantes [escolhiam] suas atividades conforme seus desejos e/ou aptidões: em Summerhill, nada é *introduzido à força*”. Henriette também se espelhava na “escola secundária moderna”

de Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), que, por seu turno, buscava popularizar a sua metodologia psicogenética, inspirada na epistemologia de Jean Piaget (1896-1980).

Em 1971, a experiência pedagógica do CEAM foi interrompida após intenso monitoramento do cotidiano escolar por agências do regime militar, críticas e denúncias à Henriette Amado. No dia 20 de agosto de 1971, a diretora se negou a entregar uma lista com o nome dos possíveis alunos que consumiam drogas e saiu no carro de polícia da escola para a delegacia, com o objetivo de prestar esclarecimentos. De acordo com Carmo (2018), Henriette foi sequestrada, torturada e presa durante um mês. Foi afastada definitivamente da direção do CEAM e proibida de assumir cargos similares enquanto durasse o governo Chagas Freitas (1971-1975). Na sequência, foi instaurado o inquérito 1471 pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Guanabara.

O objetivo deste artigo é identificar e analisar as estratégias de repressão às classes experimentais do CEAM durante a ditadura militar, estratégias essas que levaram não só à interrupção de suas práticas, como também ao apagamento de suas memórias. Trata-se de uma análise documental qualitativa, cujas fontes são: 1) os livros *Uma experiência interrompida* (editora Lidador, 1972), escrito por Henriette em parceria com Célia Neves Dourado e Samira Nahid de Mesquita, professoras de português, e Circe Navarro Vital Brazil, psicóloga e orientadora educacional do CEAM; e *Exercício de vida* (editora Codecri, 1981), esse último publicado pela mesma editora do jornal *O Pasquim*¹; 2) notícias publicadas em periódicos de grande circulação, compulsadas da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional; 3) e o inquérito nº 1471 do DOPS da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Guanabara, instaurado em 02 de setembro de 1971; esse processo possui 47 páginas, que incluem ofícios, relatórios de investigação e registros de depoimentos de Henriette Amado e outros professores.

Dentre os pressupostos teóricos, esta análise apoiou-se nos conceitos de “rede de sociabilidade”, no âmbito da história dos intelectuais (Sirinelli, 2003); e na definição de “discurso autoritário”, na linha da análise do discurso de Orlandi (1996, 2023). Em relação às redes de sociabilidade, Sirinelli (2003, p. 243) joga com a expressão “feudo intelectual”, enquanto Alves (2019), sua interlocutora, aponta para algo de mais preciso, como “uma gama de relações circunstanciadas” (Alves, 2019, p.

¹ *O Pasquim* (1969-1991) foi um jornal de circulação semanal, criado no Rio de Janeiro no âmbito da chamada imprensa alternativa, isto é, uma imprensa voltada essencialmente para questões políticas, cujo objetivo era o de se contrapor à imprensa convencional, envolvendo a manifestação de setores alheios a ela. Tendo sido fundado após a decretação do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, *O Pasquim* distinguiu-se como um relevante espaço de oposição à censura e à eliminação de garantias constitucionais. Seu conteúdo mesclava sátira política e crítica de costumes, que se traduziam organicamente em quadrinhos, charges e entrevistas, além de outros recursos do gênero. Seu corpo editorial era formado por jornalistas, intelectuais, quadrinistas e humoristas como Henrique de Souza Filho, o Henfil (1944-1988); Paulo Francis (1930-1997); Millôr Fernandes (1923-2012); Ivan Lessa (1935-2012); Luís Carlos Maciel (1938-2017); e Ziraldo (1932-2024), dentre outros. (Castro, [s.d.]).

33). Tais relações são constituídas por “mecanismos de capilaridade” que servem de esteio às “sensibilidade[s] ideológica[s] ou [culturais] [em] comum, [as] afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes”, sem desconsiderar o alienamento e as exclusões (Sirinelli, 2003, p. 246; 248; 249) que também envolvem a atmosfera ou o microclima dos intelectuais. Em outras palavras, as redes de sociabilidade são formadas por liames espontâneos, afetivos ou oportunos que instrumentalizam a compreensão de estruturas de coexistência de indivíduos — intelectuais, neste contexto — e que explicam os vínculos conceituais, políticos e/ou corporativos e laborais.

Já para Orlandi (1996, 1998, 2023), o indivíduo, ao falar, estabelece uma configuração para o ato discursivo, que se define na própria interação e nas suas finalidades específicas. As condições de interlocução, ou seja, o contexto e as determinações histórico-sociais, tendem a definir uma tipologia ou uma atmosfera discursiva. O chamado discurso autoritário “é aquele em que a reversibilidade [movimento entre posições] tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia [o diferente] contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando” (Orlandi, 1998, p. 9; 2023, p. 184). Não seria, pois, impertinente considerar que o discurso autoritário aspira à monossemia, uma vez que se propõe a uniformizar o dizer, como se não fosse possível defender outras interpretações da realidade, mas apenas aquela que convém a um dado padrão de discurso e leitura.

O artigo será dividido em três partes. A primeira seção intenciona historicizar o percurso docente de Henriette Amado, priorizando os seus projetos com as classes experimentais. Será posto em causa o seu engajamento político; sua participação social, com vistas às decisões de caráter coletivo. Nesse sentido, buscar-se-á enfatizar as redes de sociabilidade que ela construiu afetiva e voluntariamente como o fiel da balança da realização de seus projetos educativos. Uma vez estudado o discurso de Henriette Amado sobre a experiência pedagógica das classes experimentais do CEAM, a segunda parte examinará o texto do inquérito movido pelo DOPS da Guanabara sobre a proposta do colégio. Em se contrapondo os dois discursos — o de Henriette e o do Estado militar —, será possível identificar as motivações do regime para extinguir as classes experimentais no CEAM.

HENRIETTE AMADO: A EDUCADORA E SEU TEMPO

Com o Golpe de 1964, e durante a vigência do regime militar (1964-1985), a educação brasileira seguiu a lógica produtivista e eficientista de um modelo econômico, que visava à consolidação da sociedade urbano-industrial e à modernização dos mecanismos capitalistas, privilegiando as soluções técnicas em detrimento dos aspectos sociais. Para atingir as metas econômicas, era preciso formar capital humano.

Martins (2014) ressalta que o regime militar investiu na criação de uma nova ordem educativa. A educação era fundamental para garantir o desenvolvimento e a segurança nacional. Com este propósito, o Estado lançou mão de estratégias de âmbito nacional, que englobavam a formação docente, reformas curriculares, programas editoriais, material didático e definição dos conteúdos mínimos. No imaginário social militar, o meio educacional estava repleto de agentes que ameaçavam a ordem, como os movimentos estudantis com a suposta influência de comunistas. Assim, eles propuseram a moralização da cultura escolar e a divulgação de nova interpretação da realidade nacional.

Foi nesse contexto que Henriette Amado implementou, no CEAM, um programa de classes experimentais, tendo como traços característicos a adoção de métodos ativos de aprendizagem; o incentivo ao uso de objetos e equipamentos de tecnologia educacional; e a crença nos princípios de liberdade e autogestão como bases de ação. Por um lado, essa bricolagem (Certeau, 2014) mostrava afinidades com a realidade do campo educacional, onde havia um movimento sistêmico que discutia a revisão da retórica escolar, a flexibilização das regras disciplinares, a modernização dos métodos didáticos e o aprimoramento da orientação e da avaliação da aprendizagem, dentre outras questões sobre a escola secundária.

Mas, por outro lado, esse movimento de renovação foi sendo refreado à medida que a ditadura se estabelecia e que ganhava força a ideia de que a economia, com as demandas do modelo urbano-industrial, devia correr parelhas com a educação, por sua tarefa de gerar mão de obra qualificada. Manter essa equivalência era essencial ao regime, pois interessava tanto ao bloco empresarial-militar que o instaurou, a partir de abril de 1964, quanto aos setores conservadores que o apoiavam desde então (Ferreira Jr. & Bittar, 2008; Dallabrida, 2017). O que convinha ao “governo dos técnicos” era que as instituições educativas subscrevessem à neutralidade científica: padronizando o sistema de ensino e organizando os meios para que preferissem a racionalidade à subjetividade, a lógica fabril, com seus princípios de eficiência, produtividade e lucro estariam resguardados. Ou seja, a “educação [proporcionaria] um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (Saviani, 2021, p. 383). Ademais, enquanto interferia nas liberdades básicas e defendia a ordem, a moral e os bons costumes, o regime supunha avançar na repressão ao comunismo e rastreamento das dissidências contrárias a sua máquina tecnocrática (Ferreira Jr. & Bittar, 2008; Fico, 2012).

Nesse sentido, o ano de 1968 demarca um ponto importante na historiografia das classes secundárias experimentais. Pivô do início da fase mais dura do regime militar, o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de dezembro daquele ano, acirrou a perseguição contra diretores, ratificou a prisão de alguns deles e levou à interrupção das classes experimentais em unidades escolares (Dallabrida, 2017). A essa altura, o regime já operava com um sistema de segurança, que se coalizava em torno da espionagem, da polícia política e da censura, em primeiro plano; e, em segundo plano,

com função subsidiária, havia a propaganda política, sob a responsabilidade de militares que, mesmo contrários ao radicalismo, não se furtaram a corroborar as vinculações ideológicas do regime. Então, situações de repressão, como a que envolveu as classes experimentais, tornaram-se cada vez mais comuns em um contexto marcado por profundas arbitrariedades, que não somente obtiveram o consenso de muitos setores da sociedade civil, como também contaram com o consentimento e a colaboração de profissionais de diversas áreas, especialmente os de imprensa (Fico, 2012).

Em 1965, ano de início do recorte desta análise, as questões legais da educação secundária no Brasil estavam no meio do caminho entre as possibilidades de experimentação previstas em lei e a construção de leis que representassem o ideário tecnicista dos militares. Ou seja, ainda era possível agir conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961), mas já havia um movimento retórico que buscava nivelar as críticas e standardizar as mentalidades educacionais, movimento esse que seria concretizado com o realinhamento do funcionamento do ensino superior, pela Lei nº 5.540/1968; e, posteriormente, com a reforma das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5.692/1971 (Ferreira Jr. & Bittar, 2008; Souza, 2008; Dallabrida, 2017; Saviani, 2021).

Nesse contexto ruidoso, coube à Henriette Amado estabelecer um *modus faciendi* que lhe permitisse respeitar as prescrições válidas e coabitar com o ideário tecnicista, mas sem, necessariamente, aderir exclusivamente a ele. Tal paradoxo se traduziu na criação de uma rede de apoios, formada de indivíduos interdependentes, já reconhecidos ou em vias de reconhecimento social e interligados por valências de família, de amizade e de atividade profissional ou política (Elias, 2018). O *modus faciendi* propriamente dito se baseava no que se pode chamar de ética de condescendência, porque consistia no fato de que Henriette tiraria proveito dos bens simbólicos ensejados pela rede, a fim de que, ao transcender as estruturas, ela pudesse fazer “voltar ‘às coisas tais como elas são’ e [...] chegar mais perto da ‘realidade’” (Bourdieu, 2022, p. 55).

À vista disso, o que se põe como questão no interior da trajetória de Henriette é, precisamente, aquilo que se define nas palavras de Levi (2011, pp. 137-138):

toda ação social é vista como o resultado de constantes negociações, [...] escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens -, por mais estreitas que possam ser - da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam.

Em um estudo sobre a trajetória de Henriette, é correto afirmar que o referido processo está vinculado à sua atuação na rede pública do Estado, fato que remete precisamente ao ano de 1957, quando ela foi designada para o Colégio Estadual Brigadeiro Schörcht (CEBS)², no subúrbio industrial de Jacarepaguá. Nesse colégio, o qual passaria a dirigir em 1960, ela organizou um projeto de menor extensão, mas já imbuído de princípios de experimentação e renovação educacional. Ao contrário do que ela faria no CEAM alguns anos depois, no CEBS ela não partia de uma visão sistêmica do currículo, mesmo que seus professores investissem em estratégias experimentais. A proposta do CEBS constava de um conjunto de atividades interdisciplinares, organizadas em torno de técnicas de teatro ou recursos de cinema, com o objetivo de pôr em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante as aulas de disciplinas como matemática, desenho, ciências, línguas (latim e francês), geografia e história.

Vale ressaltar que o decurso desse projeto evidencia a rede de sociabilidade construída por Henriette Amado, que articulava a sua vida privada e a sua vida pública. Sirinelli (2003) destaca que os intelectuais edificam redes de sociabilidade em torno de afinidades e ideias em comum. No caso de Henriette Amado, o pilar dessas relações era o entusiasmo pela educação pública renovada por métodos pedagógicos, que fossem capazes de melhorar a aprendizagem.

Gilson Amado (1908-1979) foi o elemento catalisador da rede de apoios de Henriette; foi seu principal agente na construção de suas interdependências objetivas e circunstanciais (Elias, 2018). Ele tinha formação em direito, mas ganhou destaque no rádio e na TV, especialmente na produção de programas educativos. Foi um dos pioneiros da tele-educação, tendo presidido, entre 1967 e 1979, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, que se tornou a entidade mantenedora da TV Educativa (TVE, canal 2, RJ), além de outras prestadoras de serviços de radiodifusão educativa pelo país. Gilson também compôs o gabinete de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde, foi assessor do Ministério do Trabalho e depois faria parte do conselho consultivo da CNEG (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos), bem como do Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro (Murce, 1976; Lobo Neto, 2002; Milanez, 2007).

² Henriette ingressou na rede estadual do Rio de Janeiro em um concurso para provimento de professores efetivos para a disciplina de Latim, sendo designada para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no bairro da Praça da Bandeira. Transferida para o CEBS, conciliou suas funções com um contrato de exercício temporário no Colégio Pedro II, em sua unidade matriz; foi contratada para dar aulas de Latim, mas acabou remanejada para suprir vagas remanescentes de Biologia e História, por conta de sua formação generalista, anterior ao seu curso universitário de Letras. Essa formação generalista, ela obteve no Colégio de Sion, tradicional instituição privada confessional onde assinou seu primeiro contrato como professora na década de 1930. Paralelamente, Henriette atuou na administração pública, com lotação no Departamento Nacional de Portos, Rios e Canais, no Ministério da Viação e Obras Públicas; iniciou como datilógrafa e depois passou, via concurso interno, a Primeiro Oficial Administrativo. Foi por ocasião desse concurso que ela se aproximou de Gilson Amado, que lhe deu aulas de Direito. Eles se conheceram no gabinete do Ministro da Viação, enquanto ela se apresentava para o cargo; Gilson trabalhava junto a Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (Amado, 1981).

Gildásio Amado (1906-1983), um dos irmãos de Gilson³, foi outro componente da rede de sociabilidade de Henriette. Ele chefiou a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (DESe/MEC) durante a vigência da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), entre 1953 e 1969, em dois momentos: primeiramente entre 1956 e 1963, e depois entre 1964 e 1968. Nesse período, o fato de a CADES ter em vista “tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes” (Brasil, 1953 como citado em Oliveira & Vaz, 2023), dentre outras atribuições, fez coro com o projeto da DESe/MEC, que cuidaria de modernizar o ensino secundário, não somente com a revisão dos seus fins, mas sobretudo com o incentivo à desoneração da administração central e a criação de dispositivos de assistência técnico-pedagógica. Nesse sentido, Gildásio Amado conseguiu antecipar soluções, caminhando em sintonia com as ideias que, em alguma medida, viriam a dar forma à LDBEN/1961. Dentre as suas realizações, destaca-se um projeto que estaria no centro de interesse de sua cunhada Henriette, a criação das classes secundárias experimentais, “[resultado] de mais uma tentativa de abrir brechas na estrutura rígida do ensino secundário” (Pinto, 2002, p. 417). Essa iniciativa começou a se desenvolver no ano de 1957; por coincidência, o mesmo ano em que Henriette assumiu o posto de professora no CEBS. A partir de 1959, as classes ganharam o perímetro nacional após a publicação, no ano anterior, das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, que viriam a influenciar o texto da LDBEN/1961, notadamente no que concerne ao artigo 104 (Amado, 1973; Dallabrida, 2017; Vieira & Dallabrida, 2022).

O programa das classes experimentais tinha inspiração nas *classes nouvelles*, um modelo de ensino que compunha a reforma do 2º grau que se iniciou, na França, em 1945, no bojo da restauração nacional no pós-segunda guerra. Dispostas sob o princípio da orientação educacional, esse modelo reivindicava a existência de uma relação de contiguidade entre os bens culturais, os processos escolares e as condições individuais de aprendizagem, e, assim como Gildásio Amado, mostrava-se contrário a uma visão tradicional de escola, que ainda sustentasse entendimentos como o da hegemonia dos conteúdos; o das aulas desconectadas da realidade prática; o do professor como único agente, embora sem autonomia; e o dos alunos como meros pacientes. Em linhas gerais, as *classes nouvelles* e as classes experimentais brasileiras trabalhavam no sentido de estimular o uso de métodos ativos, o que fomentava atividades como estudos dirigidos, fóruns de discussão e o estudo do meio como espaço de aplicação. Ao lado da orientação educacional, havia uma preocupação com

³ Parte de uma família de 15 irmãos, os sergipanos Gildásio e Gilson Amado estavam entre os 5 irmãos que fizeram parte da intelectualidade que se destacou no século XX, no Brasil. Além deles, Gilberto Amado (1887-1969), o primogênito, tinha formação em jornalismo, farmácia e direito. Também atuou como deputado federal, senador e diplomata, e teve profícua carreira de escritor. Gileno Amado (1891-1969) também cursou direito, o que lhe valeu o posto de Delegado Escolar; opositor das velhas oligarquias, fez jornalismo político e foi prefeito de Itabuna, depois deputado estadual e deputado federal. E Genolino Amado (1902-1989), que transitou entre o jornalismo, a docência de ensino secundário, a literatura, o rádio e o teatro (G. Amado, 2020).

a educação integral, de onde o interesse que as disciplinas intelectuais e de educação física fossem entremeadas àquelas de prumo artístico. No mais, era de praxe que os alunos mantivessem uma participação sistêmica na administração de questões disciplinares; que os professores discutissem, em reuniões periódicas, as subjetividades dos alunos nas diversas etapas do processo de aprendizagem; e que as famílias fossem implicadas nesse processo, participando do cotidiano da escola (Amado, 1973; Pinto, 2002; Savoye, 2010; Dallabrida, 2017).

Sobre a diferença entre as *classes nouvelles* e as classes experimentais brasileiras, Amado (1973, pp. 42-43) pondera que:

o plano das “classes nouvelles” era minuciosamente traçado pelo Ministério da Educação. Currículos e métodos eram preestabelecidos. Aplicava-se estritamente ao ensino público. Representava, portanto, uma experiência a ser conduzida diretamente por órgãos oficiais. As classes experimentais brasileiras envolviam a iniciativa das próprias escolas, públicas ou particulares. Assim, a iniciativa brasileira associava o propósito de renovação de currículos, processos e métodos à preocupação com a liberdade da escola, estimulando-lhe a capacidade criadora, animando-lhe as tendências inovadoras. Não se tratava, portanto, de atividade dirigida de fora, por qualquer autoridade de administração oficial, mas de empreendimento que deveria nascer dentro da escola, planejado pelo conjunto de seus responsáveis, diretores, professores, orientadores.

Reduzindo a escala de observação (Levi, 2011), pode-se dizer que as classes experimentais de Henriette Amado corresponderam aos planos traçados por Gildásio Amado, tanto em termos de planejamento quanto em termos de administração. É pertinente supor que ele tenha sido não apenas um de seus interlocutores privilegiados, como também tenha contribuído para a promoção de sua ágora (Sirinelli, 2003), com sua rede de sociabilidade.

Ao assumir a direção do CEAM, Henriette buscou implementar um projeto cujas diretrizes se voltavam para a solução de questões-problema. Para esse fim, os professores apoiaram-se em Jean Piaget (1896-1980), que preconizava que os adolescentes, a partir dos 11 anos, são capazes de formular hipóteses e verificá-las, dissociando fatores e interpretando fatos. Em se valorizando o equilíbrio mental e emocional dos alunos, foi possível perceber que eles conseguiam confiar em suas próprias decisões. Os professores do colégio também fizeram o curso *Técnicas de Dinâmica de Grupo* com Lauro de Oliveira Lima, com quem discutiram as dificuldades da relação interpessoal, as estruturas dos grupos e seus fenômenos específicos. Para as questões atitudinais e disciplinares, o Colégio adotou o lema “Liberdade com responsabilidade”.

A estrutura pedagógica do colégio tinha duas bases: o Serviço de Orientação Educativa (SOE) e a Seção de Orientação Pedagógica (SOP). A equipe do SOE elaborou fichas de avaliação e autoavaliação para os alunos, realizou pesquisas socioeconômicas e aplicou testes vocacionais. A partir dessas informações, foram organizados cinco departamentos: Auxiliar de Ensino, Línguas, Ciências Sociais, Ciências Exatas e da Natureza e Práticas Educativas. O SOP era responsável pela criação de estratégias que permitissem a flexibilização curricular e a diversificação dos programas oficiais, subsidiando a elaboração de métodos de ensino diferenciados entre as diferentes áreas.

Várias atividades do CEAM foram registradas por jornais do período, como: as aulas de ciências na praia da Urca; o uso pioneiro de recursos audiovisuais para as aulas de francês; a criação de um jornal pelos alunos, com fatos históricos anunciados como forma de notícia; a criação de um cineclubes aberto aos moradores da cidade; e a formação de um grupo de teatro experimental. Os professores organizavam palestras sobre os temas em discussão na época, como as questões ecológicas, a construção da Transamazônica, a criação da Embratel e o Projeto Rondon. Médicos eram convidados para debater sobre as pílulas anticoncepcionais e os transplantes. Em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, foi feita uma experiência sobre o impacto das drogas em camundongos, ficando os alunos encarregados de registrar as alterações no comportamento dos animais. Foi criado um círculo de pais, onde responsáveis e alunos discutiam questões que os mobilizavam em seu cotidiano. E havia aulas de educação sexual.

Em entrevista ao *Correio da Manhã*, em 1969, Henriette explicou da seguinte forma o seu projeto de escola:

[...] duas modificações fundamentais ocorreram relativamente à função desempenhada no grupo pelo professor e aluno. De simples transmissor da verdade, o professor passa a ser um criador de situações-problema e fornecedor de dados capazes de favorecer o encontro de soluções. O aluno é estimulado a duvidar. Se ele não duvida, não tem problemas para solucionar e sem problemas ele não levanta hipóteses explicativas. O aluno, de mero receptor, transforma-se em elemento atuante na busca em comum de soluções para o problema proposto. Torna-se nítida, então, a dinâmica do grupo e a função que cada elemento desempenha no contexto (Unir..., 1969, p. 5).

A implementação das classes experimentais do CEAM ainda contou com uma vantagem a mais: o isolamento político de Negrão de Lima em relação ao governo federal (Motta & Mauad, 2015). Essa vantagem conjuntural ainda seria acrescida do fato de ela ter bom trânsito na secretaria de Educação, em função dos laços de amizade

que havia estabelecido após o seu casamento com Gilson. Boa parte dessas relações haviam sido estabelecidas na década de 1920, época em que Gilson estudou na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, e participou do Centro Acadêmico de Estudos Jurídicos, junto de estudantes que vinham, em sua maioria, de famílias ligadas a funções intelectuais, militares e políticas, e que manteriam seu prestígio social (Ribeiro, 2023).

Chamados de “manos”, esses amigos formavam uma ciranda de secretários de Educação que havia começado com Sá Freire Alvim, então prefeito do Distrito Federal (1958-1960). Foram eles: Américo Lacombe, secretário de Sá Freire Alvim; Carlos Octávio Flexa Ribeiro, proprietário do Colégio Andrews, secretário de Lacerda e seu candidato na frustrada sucessão ao governo da Guanabara; e o próprio Sá Freire Alvim, secretário interino de Negrão de Lima. Havia ainda outros “manos” vinculados a outras esferas da administração pública, como era o caso de San Tiago Dantas, deputado federal (1959-1963; 1963-1967) e ministro de Estado (1961-1962; 1963), um dos signatários da LDBEN/1961; e de Salvador Pinto Filho, desembargador do Tribunal de Justiça (a partir de 1963) e vice-presidente da Associação dos Magistrados (1967) do Estado da Guanabara.

Os amigos de Gilson estiveram muito tempo presentes na nossa vida e os chamávamos, carinhosamente, de manos. [...] San Tiago, uma espécie de guru a quem todos consultavam. Um riso aberto, um coração grande, uma inteligência que nem Gilson ousava discutir. [...] foi San Tiago que me induziu a fazer o curso universitário [de Letras]. Era diretor da Faculdade [Nacional] de Filosofia [FNFi] e mandou que me inscrevesse. Ouvi vários dos seus discursos. [...] Se precisava de um juiz, Salvador Pinto aconselhava a consulta certa. [...] Dentre os manos, graças a Deus, um deles foi Prefeito: José Sá Freire Alvim, que compreendeu e aceitou as minhas experiências no campo educacional. Vera Maria, sua filha, era o testemunho vivo da sinceridade do meu trabalho. Dois Secretários de Educação: Flexa Ribeiro e Americo Lacombe. A luzinha vermelha do gabinete nunca se acendeu para mim. Recebiam-me com a paciência de manos escolhidos e ouviam-me com certa curiosidade (Amado, 1981, pp. 79-80).

No contexto da educação fluminense, Henriette também contou com uma rede própria, formada por professores que partilhavam do ideal de “uma escola diferente”. Entre esses professores estava Myrthes de Luca Wenzel (1917-2004), que era Inspetora Federal do Ensino Médio do MEC. Com a ajuda de Myrthes, Henriette organizou o corpo docente do CEBS, convocando colegas de quem Myrthes havia se aproximado na década de 1950, enquanto cursava Geografia na Universidade do Distrito Federal. Em uma entrevista publicada por Lôbo Neto (2002), Myrthes fez a seguinte reflexão:

Eu sou fundadora daquele grupo de professores que Henriette reuniu no Brigadeiro Schörtch... os professores do Brigadeiro implantaram uma escola diferente... fornecendo aos seus alunos a oportunidade de desenvolvimento intelectual e emocional, ensinando os alunos a amar o saber, a buscar o saber, aprender a aprender, a gostar da arte, da música, da pintura... a participar dos clubes de Geografia, de Ciências, de Inglês e Francês. ... aos sábados ainda íamos dançar no Brigadeiro Schörtch. E, assim, tivemos uns anos muito agradáveis... tudo começou lá, no Brigadeiro Schörtch, colégio dirigido pela ilustre educadora Henriette Amado, a quem presto minha homenagem (Wenzel, 2001 como citado em Lôbo Neto, 2002, pp. 6-7).

Com esse aporte, Henriette dotou o CEAM de uma administração colegiada que compreendia quatro departamentos curriculares, um departamento auxiliar e seis setores de assessoramento técnico e pedagógico, formando um todo fundamentado em preceitos de autonomia, liberdade e experimentação. O núcleo duro da administração era o setor de Orientação Pedagógica, que mantinha uma relação de cooperação com os demais setores e de coordenação com os departamentos. Da fileira de setores constava o Setor de Orientação Educativa (SOE), a Caixa Escolar Reembolsável, a Cantina, a Secretaria Administrativa e a Secretaria Pedagógica.

Os departamentos curriculares eram: 1) o de Auxiliar de Ensino, para as questões sobre o uso de objetos e equipamentos de ensino; 2) o de Línguas, que reunia os professores de português e literaturas brasileira e portuguesa, de línguas estrangeiras modernas, como o francês, o inglês e o espanhol, e de latim como opção de língua clássica; 3) o de Ciências Sociais, com as disciplinas de geografia, história, estudos sociais e educação moral e cívica, tornada obrigatória em 1969 pelo regime militar; 4) o de Ciências Exatas e da Natureza, para matemática, desenho e as chamadas ciências físicas e biológicas. O único departamento auxiliar era o de Práticas Educativas, que articulava as atividades de artes, música, cinema, teatro, educação física e ensino religioso. Em torno do setor de Orientação Pedagógica e dos cinco departamentos, havia uma Comissão de Programas, destinada a estudar soluções curriculares alternativas que dialogassem com o cotidiano da escola. Os aspectos estruturais e atitudinais eram mediados por uma coordenação-geral que agrupava serventes e inspetores de alunos.

Na perspectiva de Henriette, somente uma administração descentralizada e autorreguladora propiciaria a flexibilidade de que dependia a organização pedagógica do programa de classes experimentais. Com esse entendimento, ela implantou uma "direção sem portas", participativa por excelência, tendo conseguido estabelecer relações eficazes com a comunidade, além de consolidar uma ambiência de validação perante a gestão educacional da Guanabara.

Sendo um Colégio Estadual, havia pouca possibilidade de se conseguir fugir aos padrões oficialmente estabelecidos. Precisávamos, mais que tudo, de uma administração de apoio pedagógico, e não de uma administração puramente burocrática. [...] Surgem, assim, dois polos na estrutura: a *Direção* [grifo das autoras], com seu caráter incentivador de todo o trabalho de relação [...] e o *Aluno* [grifo das autoras] que como ser orientado viesse a encontrar oportunidade de criar sua própria hierarquia de valores (Amado et al., 1972, p. 25).

Ao organizar esse espaço-tempo, Henriette mostrou identificação com três caminhos de renovação educacional: a educação moderna, a tecnologia educacional e a educação livre.

O INQUÉRITO NO GOVERNO CHAGAS FREITAS

Antônio de Pádua Chagas Freitas (1914-1991) foi eleito governador do Estado da Guanabara de forma indireta em 1970. Apoiado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), Chagas Freitas tinha entre suas metas de governo o controle do movimento estudantil, visto pelos ditadores militares como uma ameaça comunista, que intencionava promover uma guerrilha urbana objetivando a derrubada do regime (Siqueira, 2011). Dessa forma, o Serviço Nacional de Inteligência (SNI) deveria contar com a colaboração do governador e de seus secretários para que esse movimento fosse desarticulado por meio da prisão e da condenação de seus membros.

De acordo com Chirio (2012), na virada para a década de 1970, alguns temas como a destruição da família, a derrubada da moral e os estragos provocados pelo materialismo ateu se tornaram temas centrais nas declarações públicas de militares. Após o AI-5 e fatos como a morte do estudante Edson Luís, a Passeata dos Cem Mil, a morte do soldado Mário Kozel Filho no Quartel General em São Paulo e a invasão da Universidade de Brasília pela polícia militar acirraram o clima de anticomunismo. O general Carvalho Lisboa declarou: buscar os comunistas onde estejam infiltrados, na igreja, nos colégios, nas fábricas até mesmo no inferno (Chirio, 2012, p. 118).

As manchetes dos jornais de grande circulação no Rio de Janeiro dimensionam a pressão que Henriette Amado e a comunidade escolar sofreram no ano de 1971: “André Maurois combate drogas e age com governo” (Diário de Notícias, 07/04/1971, p. 9), “Maconha no André Maurois tem ciência da diretora” (Diário de Notícias, 05/08/1971, p. 3), “CPI ouve Henriette Amado” (Jornal do Brasil, 05/08/1971, p. 15), “Secretário se diz contra a lei que obrigue diretor denunciar aluno por tóxico” (Jornal do Brasil, 19/08/1971, p. 16), “Tóxicos: Henriette Amado quer não violência” (O Jornal,

05/08/1971, p. 3), "Ela sabe afastar o jovem do vício" (O Jornal, 07/08/1971, p. 1), "Tóxicos" (Correio da Manhã, 05/08/1971, p. 3).

Em 11 de agosto de 1971, o secretário de educação do estado da Guanabara, Fernando de Carvalho Barata, nomeou uma comissão com o objetivo de apurar denúncias feitas sobre o Colégio André Maurois, "segundo as quais em praticadas no interior do educandário atos imorais, sendo patente a conivência, ou pelo menos a omissão da Diretora Henriette Amado, que nada fazia para impedir a licenciosidade ali reinante" (Amado, 1971, p. 4).

O inquérito relatou que, para cumprir a investigação, foi formada uma comissão constituída por três professores, que foram ao colégio para interrogar a diretora Henriette Amado, que "se negou peremptoriamente, a prestar declarações". Os membros da comissão registraram as suas estratégias de intimidação: "alertada de se estava negando a cumprir uma ordem superior, manteve-se intransigente, reafirmando a negativa em tom de galhofa; alertada que se tratava de apurar denúncias feitas pelo SNI, declarou no mesmo tom: O SNI? Eu adoro o SNI os militares, eles têm sido tão bonzinhos para mim!" (Amado, 1971, pp. 6-7).

A análise do relatório mostra que os membros da comissão se esmeraram ao máximo para decalcar a pecha de subversiva sobre Henriette Amado. Em se observando a polissemia ou mesmo a monossemia de expressões como "insistentemente propaladas", "sendo patente a conivência, ou pelo menos a omissão", "licenciosidade ali reinante"; e de palavras como "galhofa", "peremptoriamente", "intransigente", "bonzinhos", além da repetição intencional do verbo "alertar", nota-se que o relator usou de sarcasmo fosse para intimidar Henriette, fosse para enfatizar um comportamento considerado inadequado por parte dela.

Ao saber do ocorrido, o Governador Chagas Freitas exonerou a diretora e nomeou novo diretor, que deveria tomar posse do seu cargo às 7h da manhã do dia seguinte. O relator declara que isso não foi possível, uma vez que estudantes impediram que o diretor nomeado permanecesse na instituição. No inquérito o governador utilizou essas ações dos estudantes para justificar o envio de 20 agentes do DOPS às 6h30 para que fosse garantida a posse do novo diretor. O relato destaca que os policiais foram orientados para "não empregar violência desnecessária e nem usar armas" (Amado, 1971, p. 4). O adjetivo "desnecessária" relativo ao substantivo "violência", e ainda acompanhado da assertiva "nem usar armas", torna-se um atenuante muito frágil, na medida em que não esclarece as atitudes dos prováveis manifestantes que, de fato, não despertariam atitudes violentas por parte dos policiais. Ao buscar assegurar uma transição sem percalços, a sentença acima deixa patente que aos interessados, dentre alunos, professores e funcionários, não havia outra alternativa a não ser aquiescer com impassibilidade à chegada do novo diretor. Afinal, qualquer comportamento diferente desse suscitaria o uso da propalada força policial.

O novo diretor, José Gonçalves Villanova, definido como disciplinador sem ser tirano, tomou posse no dia seguinte, no entanto as aulas foram suspensas por mais de uma semana, sob alegação de que era necessário “executar modificações internas”. Os registros no documento revelam que, na realidade, o governador temia as manifestações estudantis e não hesitaria em usar a força para reprimi-las, dando-nos indícios do nível de violência do regime:

Medidas preventivas têm sido tomadas em ligação com a Secretaria de Segurança Pública que vem dando todo o apoio necessário. Não cometeria a engenuidade [sic] de pensar que o assunto está pacífico. Não será surpresa que surjam novas indisciplinas ao ansejo [sic] da reabertura das aulas. Contudo, estamos aparelhados para repeli-las: se entre professores, estes serão imediatamente transferidos; se entre alunos, receberão as punições previstas, indo até a expulsão. Não hesitarei em manter a ordem, a qualquer preço (Amado, 1971, p. 9).

Na plasticidade do substantivo “engenuidade [sic]”, está a memória da movimentação estudantil na Guanabara, após o AI-5; ainda que a indisciplina não viesse a gerar surpresa, era imprescindível que se evitasse que essa indisciplina se expandisse. Para além disso, as duas sentenças subsequentes, “estamos aparelhados para repeli-las” e “Não hesitarei em manter a ordem, a qualquer preço”, não somente referendam as análises empreendidas anteriormente, na tessitura parafrástica sobre o uso da força policial, como endossam plenamente o que afirma Orlandi (2023, p. 184, grifos nossos) sobre o discurso autoritário — “O exagero é *a ordem no sentido militar*, isto é, o assujeitamento ao comando”. Com efeito, os registros do inquérito nº 1471 revelam que o governador Chagas Freitas temia as manifestações estudantis e, por isso, não hesitaria em usar a força para reprimi-las, dando indícios do nível de violência a que o regime estava disposto a empreender para se manter de pé.

Outra ação da comissão, no mesmo dia 23, foi a inspeção física do colégio. Os registros desta atividade são importantes, pois nos dão indícios da concepção de educação dos professores que compunham a comissão. Também evidencia o discurso autoritário ao destacar o que deveria ser reprimido com adjetivos que demonstram o apoio ao regime ditatorial, à medida que concordam que os estudantes eram uma ameaça ao sistema e deveriam ser caçados.

O relator iniciou destacando a depredação do colégio: “trata-se de construção relativamente recente (mais ou menos 6 anos) sem a necessária conservação, observação a depredação dos banheiros, salas de aula, corredores e no auditório, onde as cortinas e cadeiras se encontram parcialmente danificadas” (Amado, 1971, p. 11). Este registro resultou em um indiciamento à Henriette Amado de negligência com o patrimônio público.

É interessante contrapor o relato do inquérito ao registro da memória do mesmo fato por Henriette Amado em seu livro *Uma experiência interrompida* (1972). Henriette lembra que, antes de sua inauguração, o colégio foi ocupado de 12 a 22 de janeiro de 1966 por 271 vítimas da enchente, considerada por muitos como uma das piores tragédias naturais que atingiu os cariocas na década de 1960. Em decorrência das chuvas torrenciais, morreram 250 pessoas, mais de mil ficaram feridas e 50 mil desabrigadas. Os colégios serviram de abrigo temporário para essas pessoas. Essa ocupação gerou danos ao espaço físico: pias entupidas com comida, parede sujas e marcadas e mobiliário quebrado (Amado et al., 1972).

Assim, parte da destruição patrimonial descrita no relatório do DPOS foi consequência do período que o colégio serviu de abrigo, no entanto Henriette Amado não enxergou esse período como um prejuízo à instituição. A diretora considerou a organização para socorrer os desabrigados como ato inaugural do colégio, mesmo antes do início do ano letivo no dia 7 de março de 1966. Ela descreveu seus sentimentos: “A princípio não vi com bons olhos a invasão daquele colégio tão bonito por pessoas que não tiveram oportunidade de receber aquelas noções básicas necessárias um convívio numeroso” (Amado et al., 1972, p. 66). A reação da comunidade escolar trouxe um outro significado àquela experiência. O engajamento dos jovens que compareceram ao colégio para participar de mutirões foi classificado por Henriette como uma *pedagogia da humanidade*:

Cabeludinhos e meninas de minissaias cruzavam o pelos corredores, atendendo a uns outros sorridentes e espontâneos. Quantas mamadeiras, quantas fraldas, quantas doenças e quantas lágrimas. Compreenderam rápido toda a miséria e entenderam a inércia daquela gente tão sem esperanças (Amado et al., 1972, p. 65).

Outro ponto abordado no relatório foram as paredes escritas: “Chamava atenção de qualquer pessoa que chegasse ao colégio naquele momento a quantidade de escritos pornográficos espalhados nas suas dependências, como também de dizeres de caráter político” (Amado, 1971, p. 11). O relator destacou que foram tiradas inúmeras fotografias, para que servissem de prova no inquérito. Outra questão anotada é que as “inscrições são colocadas à maneira de serem observadas por todos que transitam”. As fotos não foram encontradas nos arquivos do inquérito, no entanto as frases foram reproduzidas tal como se encontram no corpo do texto:

FRASES DE CARÁTER SUBVERSIVO QUE SE ENCONTRAM NAS
PAREDES DO COLÉGIO ANDRÉ MAUROIS

- 1) MORAL E CÍVICA = FASCISMO = DITADURA MILITAR
- 2) BRASIL AME OU DEIXE-O – O ÚLTIMO A SAIR APAGUE A LUZ DO AEROPORTO

- 3) COMPANHEIROS SECUNDARISTAS, UNIDOS LUTANDO
DERRUBAREMOS AO LADO DO POVO A DITADURA MILITAR
FASCISTA. CONSEGUIREMOS QUE O ENSINO SEJA GRATUITO E
POPULAR. AMES
- 4) COMPANHEIROS SECUNDARISTAS, UNIDOS LUTANDO AO LADO
DE TODOS DERRUBAREMOS A DITADURA MILITAR POR UM
ENSINO GRATUITO E VOLTADO PARA O INTERESSE DO POVO
BRASILEIRO. AMES
- 5) POVO NA LUTA DERRUBA DITADURA 7/9/22 LIBERTAÇÃO
EXPULSA O LIBERALISMO
- 6) 7/9/69 FARSA 7/9/69 DESFILE DA DITADURA GORILAS EM FESTA
- 7) ABAIXO A DITADURA QUE MATA OS TRABALHADORES
GARANTIDO A EXPLORAÇÃO DA CLASSE DOMINANTE E O
IMPERIALISMO NORTE- AMERCIANO
- 8) FORA ROCKFELLER (Amado, 1971, p. 18).

É fundamental observar que as frases foram *selecionadas* para a elaboração do relatório. Em apenas uma não tinha a palavra ditadura, mas referia-se a um slogan do regime “Ame-o ou deixe-o” e de forma pejorativa. As mensagens eram muito claras no sentido do combate ao governo ditatorial. O relator enfatizou que o tipo de educação que era praticado no Colégio André Maurois tornou-se motivo de preocupações dos órgãos de informação do regime. Em diferentes partes do texto, a Professora Henriette Amado foi responsabilizada pelo contexto de insurgência contra o governo, por ser “defensora intransigente do ensino livre” ou por “conseguir sempre influenciar a opinião pública, usando como pretexto sua moderna metodologia de ensino” (Amado, 1971, p. 19).

A narrativa que subjaz ao inquérito nº 1471 desconsiderou deliberadamente a concepção educacional de Henriette Amado. Na perspectiva da diretora, o diálogo era fundamental ao processo educacional. Várias estratégias foram elaboradas para incentivar essa relação dialógica com os alunos.

Um dos seus primeiros atos ao iniciar seu trabalho no colégio foi retirar a porta da sala da direção: Era uma sala sem portas, para evitar o distanciamento entre direção e corpo docente, entre direção e alunos, entre direção e funcionários. Quis significar que meu desejo maior era o do diálogo (H. Amado et al., 1972, p. 66).

Um exemplo desse tipo de interpretação é que no relatório consta que um dos pontos criticados foi a ausência de porta na sala da diretora:

SALA DA DIRETORA: sem porta; vários quadros e posters nas paredes, um deles retrato dos artistas Gordo e Magro, com um

pênis, desenhado a tinta, na boca do Magro; um sofá de couro trançado, aparentemente novo, inutilizado com nomes de alguns alunos escritos à tinta, tendo também, desenhado, um PÊNIS com um nome provavelmente do autor; uma mesa redonda toda inutilizada, com rabiscos e nomes dos alunos; móveis em geral em péssimo estado de conservação; um pôster do Ziraldo: Super homem carregando no colo um homem, tendo abaixo os dizeres: Mamãe me protege, mas não exagere; um pôster do ator Humphrey Bogart, sentado à mesa de um bar, um pôster de Chico Buarque de Holanda, e outros (Amado, 1971, p. 25; preservadas as maiúsculas usadas pelos relatores).

No inquérito as descrições são descontextualizadas da proposta pedagógica. Não há intenção de interpretar pedagogicamente a materialidade do espaço. A diferença é vista como subversão. Para os investigadores, não existia a possibilidade daqueles registros terem sido autorizados ou até mesmo incentivados por Henriette Amado. As assinaturas dos alunos e outros escritos são vistos como destruição, inutilização.

Outra questão são os escritos no mobiliário. Ao olhar de Henriette Amado, essa era uma forma de expressão dos jovens; por meio da leitura e interpretação desses registros, era possível identificar seus anseios e, assim, planejar atividades pedagógicas que fossem significativas:

O aluno libera através do grafismo nas paredes e poltronas, a tensão que o contexto alimenta sem cessar. Os desenhos que apareceram nas cadeiras do auditório do CEAM, longe de nos escandalizarem, nos alertaram, como sinal que foram de um bloqueio que precisava ser interrompido. Raspar, lavar, pintar de novo seriam operações posteriores à conversa franca e pesquisa das causas (Amado, 1972, p. 114).

As conclusões do inquérito são que no colégio havia ações de entidades estudantis ligadas ao comunismo, que deveriam ser reprimidas, pois a diretora adotava a “filosofia do palavrão, incrementado por desenhos pornográficos, que podiam induzir a juventude sedenta de conhecimentos e em formação, para caminhos escusos, não afinados com os princípios morais, religiosos e cívicos que regem o povo brasileiro” (Amado, 1971). Além do afastamento de Henriette Amado, seis professores foram transferidos para outras unidades escolares por terem manifestado solidariedade à diretora exonerada.

As ações repressivas continuaram com a prisão de quatro jovens acusados de participarem de movimentos subversivos: Tereza Cristina de Moura Peixoto, Alberto Jan Schprejer, Ney Rottman e Lúcia Velloso Maurício. Segundo o inquérito, eles eram oriundos do Colégio Estadual André Maurois e confessaram que iniciaram lá suas

formações políticas. Lúcia Velloso ainda apontou inúmeros companheiros que foram alunos do colégio.

Entrevistada para a edição de 20 de junho de 1980 da *Tribuna da Imprensa*⁴, Henriette fez um balanço de sua trajetória como professora da rede oficial do Estado e visitou a experiência do CEAM, destacando as suas histórias, sujeitos e práticas. Questionada sobre a interrupção dessa experiência, Henriette não hesitou e apontou a perseguição do *Diário de Notícias*⁵:

Houve uma campanha dirigida pelo *Diário de Notícias*, sabe. Uma coisa tão triste! Um rapaz foi me pedir para fazer um curso de jornalismo com os alunos. Eu achei maravilhoso, mas ele se aproveitou disso e passou a tirar fotografias, sabe como é que é. Enfim, tudo muito tendencioso, muito desagradável. Eu fiquei muito chateada, mas esperei a reação partir dos alunos: passou uma semana e o colégio estava coberto de faixas e mais faixas feitas por eles: “respeitem a nossa liberdade”, “Bolinha aqui só de gude”. E teve o movimento da outra imprensa, a imprensa favorável, que foi uma coisa muito bonita (Henriette..., 1980, p. 9)

Ao final dessa entrevista, Henriette esclareceu o que lhe aconteceu após a dispensa do cargo de diretora do André Maurois. O inquérito que sofreu foi federalizado pelo governo Chagas Freitas (1971-1975), já que a Guanabara não poderia aplicar o AI-5. O ministro da Justiça de então, Alfredo Buzaid (1914-1991), ainda que defensor de primeira hora do AI-5, determinou o arquivamento do processo, ordem essa que Chagas Freitas não cumpriu. Esse processo só seria arquivado pelo primeiro governador da fusão, Faria Lima (1917-2011), o mesmo que escolheu Myrthes Wenzel para ser a sua Secretária de Educação e Cultura. Entretanto, Henriette continuaria a ser perseguida. Uma vez Secretária, Myrthes nomeou Henriette para uma das comissões sob sua responsabilidade, mas essa nomeação foi coibida uma semana depois. E mesmo Arnaldo Niskier (1935-), Secretário de Estado de Educação e Cultura entre 1979 e 1983, e amigo de Henriette, considerou mantê-la afastada das salas de aula, ainda que ela continuasse recebendo o seu ordenado; afinal, sua secretaria respondia a Chagas Freitas, desta feita governador do estado do Rio.

⁴ A *Tribuna da Imprensa* foi fundada por Carlos Lacerda em 27/12/1949, no Rio de Janeiro, como um jornal diário e vespertino. Com Lacerda, notabilizou-se pela oposição ao comunismo e ao nacionalismo exacerbado. Em 1961, foi vendida a Manuel F. N. Brito, que fracassou em seu projeto e a repassou a Hélio Fernandes em 1962. Em 1964, respaldou o golpe que depôs o presidente João Goulart, mas voltou a fazer oposição ao governo logo que foi decretado o Ato Institucional nº 1, em 9 de abril. Em 2008, a circulação impressa deu lugar às edições online, o que não durou mais do que 2 meses (Leal, [s.d.]). Em 2022, o formato online foi reativado com o propósito de recuperar o tom crítico e combativo dos primeiros tempos do jornal.

⁵ O *Diário de Notícias* (1930-1976) foi um periódico carioca de circulação diária e inserção nacional. De tradição matutina, demarcou uma linha editorial favorável às concepções do Estado do pós-64 (Ferreira, [s.d.]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEAM ainda funciona no mesmo endereço da sua inauguração. Fisicamente, o prédio não sofreu grandes modificações. Atualmente lá estudam aproximadamente 1800 estudantes, divididos em três turnos. Alunos e professores não conhecem a experiência pedagógica desenvolvida por Henriette Amado, ou sabem muito pouco sobre ela. É possível considerar que ocorra um silêncio a respeito da história da primeira década do colégio. Existe uma lacuna de referências físicas e literárias que remetam às classes experimentais lá desenvolvidas durante os anos 1960: não há placas, pinturas, documentos na biblioteca, fotos, livros ou qualquer outro registro sobre o assunto.

A esse respeito, Orlandi (2007) coloca que o silêncio não fala, mas significa, tornando-se impossível traduzi-lo em palavras. Essa pesquisadora ainda pondera que “o silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (Orlandi, 2007, p. 102). Portanto, o silêncio é o que é deixado de lado: é a exclusão, é aquilo que sofreu um apagamento. Orlandi (2007) pensa o silenciamento a partir da ótica da censura. Para ela, “a censura sempre coloca um ‘outro’ no jogo. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder de dizer, do dizer de ‘um’ e do dizer do ‘outro’” (Orlandi, 2007, p. 104). A censura é uma imposição, uma proibição, isto é, é um corte seccional premeditado. Por essa perspectiva, existe uma elaboração histórica dos sentidos a partir do que foi censurado a respeito dos seis primeiros anos de funcionamento do CEAM. Além disso, diante da ausência de material que preencha esse vazio, as informações passam a circular de forma alterada, o que não contribui para burlar a censura.

O desenvolvimento das classes experimentais do CEAM foi inviabilizado pelo processo de censura imposto pela ditadura militar, que tinha capilaridade nos estados. Mas não foi só isso. O inquérito do DOPS do estado da Guanabara impôs diferentes formas de proibição e controle que colaboraram com o apagamento da memória dessa experiência. Henriette Amado não poderia ser mais diretora, o projeto pedagógico não seria mais desenvolvido, os estudantes e os professores não deveriam mais se manifestar. As paredes deveriam ser pintadas, o jornal deveria ser interrompido, o grêmio estaria proibido. Essas ações tinham também como objetivo retirar possíveis marcas, que remetessem ao tempo de “Liberdade com responsabilidade”. No inquérito, é possível identificar que sempre houve uma continuidade no monitoramento por parte do DOPS após a saída da diretora, para que a censura fosse permanente. Um exemplo desse tipo de controle e vigilância duradouro foi que, no final dos anos 1970, quando Henriette Amado foi convidada para ser diretora do Colégio Hélio Alonso, havia mensagens da polícia política destacando que, de acordo com o inquérito, ela não poderia assumir este cargo em nenhuma instituição escolar (Amado, 1978).

Sendo a memória um fenômeno seletivo, de manifestação individual e coletiva (Pollak, 1989), a narrativa deste texto – mesmo que lacunar e perspectivada (Prost, 2015) – é representativa do conceito, uma vez que se revela na confluência de acontecimentos, personagens e lugares que se põem em contiguidade na conformação de identidades sociais.

Enfim, se “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (Le Goff, 2013, p. 437), considera-se que este exercício historiográfico tenha examinado, ainda que de forma preliminar, uma experiência bastante significativa para a História da Educação Brasileira e seus matizes. No diálogo com as fontes, a partir da exposição da proposta do CEAM, é possível conhecer a proposta pedagógica que se baseou no diálogo, no reconhecimento da individualidade e na diversidade. Também demonstra a importância das redes de sociabilidade de Henriette Amado para a organização e a manutenção da estrutura que possibilitou o desenvolvimento dessa experiência em uma escola pública. Havia orientadores pedagógicos, supervisores, equipamentos e outros fatores que, no mesmo período, encontravam-se ausentes ou em número bem menor em outras instituições do estado do Rio de Janeiro.

Como essa tensão nos leva, como atores sociais, a refletirmos sobre nós e que todos “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 2013, p. 437), este trabalho saiu em defesa do direito que têm, ao menos, as atuais e as futuras gerações de alunos e demais atores do CEAM, de estar a par do lastro que as concerne. Aqui se entende que o esquecimento desse ensaio renovador é resultado de uma ação deliberada de defensores de uma educação tradicional e repressora, os quais se fortaleceram com a implementação do regime militar a partir de 1964.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. A. de, & Paula, C. J. de. (2014). Sá Freire Alvim. In *Dicionário da política republicana do Rio de Janeiro* (pp. 34–35). Editora FGV/CPDOC.
- Alves, C. (2019). Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Educação e Filosofia*, 33(67), 27–55.
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47879>
- Amado, G. [Gildásio]. (1973). *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, Brasília: Livraria José Olympio/Instituto Nacional do Livro/MEC.

- Amado, G. [Giovanni]. (2020). *A genealogia dos Amado no Brasil: Memória e patrimônio, iconografia e genealogia*. [s.l.]: [s.n.].
- Amado, H. de H. (1971, 2 de setembro). *Serviço Nacional de Informações (Processo nº 1471, Código de Referência: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.CCC.82006516)*. Arquivo Nacional - Banco de Dados Memórias Reveladas - Ministério da Justiça.
- Amado, H. de H. (1978, 24 de novembro). *Serviço Nacional de Informações (Informação nº 129/116/ARJ/78, BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.78115698 - Dossiê)*. Arquivo Nacional - Banco de Dados Memórias Reveladas - Ministério da Justiça.
- Amado, H. de H. (1981). *Exercício de vida*. Rio de Janeiro: Codecri.
- Amado, H. de H., Mesquita, S. D., Dourado, C., & Vital Brazil, C. (1972). *Uma experiência interrompida*. Rio de Janeiro: Editora Lidor.
- Barros, T. (1968, 10 de março). A alegre escola de D. Henriette. *Correio da Manhã*, p. 3.
- Bourdieu, P. (2022). *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Carmo, A. X. do. (2018). *Henriette Amado e seu legado ao Colégio Estadual André Maurois* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10783>
- Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: Vol. 1. Artes de fazer* (22ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chiozzini, D. F., Fagionato, Y. F. C. de O., Marques, S. M. L., & Mannini, B. (2023). Conexões entre classes secundárias experimentais e os ginásios vocacionais (década de 1950 e 1960, Brasil). In N. Dallabrida (Org.), *"Brechas no monólito educacional": Classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960* (pp. 369–391). Curitiba: Appris.
- Chirio, M. (2012). *A política nos quartéis: Revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira* (A. Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

- Coutinho, M. A. de G. C., & Gouvêa, F. C. F. (2019). Flexa Ribeiro: Secretário de educação de Carlos Lacerda na Guanabara (1960–1965). *Educação em Perspectiva*, 10, 1–13. <https://periodicos.ufv.br/educacao-emperspectiva/article/view/7103>
- Cunha, N., & Abreu, J. (1963). Classes secundárias experimentais - balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 40(91), 90–151.
- Dallabrida, N. (2017). As classes secundárias experimentais: Uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(3), 213–234. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v17n3.978>
- Dallabrida, N., & Chiozzini, D. (2016). Experimentalismo no ensino secundário nos anos 1950 e 1960. *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 464–467. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-1>
- Elias, N. (2018). *Introdução à sociologia*. Edições 70.
- Ela sabe afastar o jovem do vício. (1971, 7 de agosto). *O Jornal*, p. 1.
- Fernandes, R. (1980, 20 de junho). Henriette: Os jovens não podem ser violentados. *Tribuna da Imprensa*, p. 9.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 333–355. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000300004>
- Fico, C. (2012). Espionagem, polícia política, censura e propaganda: Os pilares básicos da repressão. In J. Ferreira & L. d. A. N. Delgado (Eds.), *O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX* (5ª ed., pp. 167–205). Civilização Brasileira.
- Gomes, A. d. C., & Hansen, P. S. (2016). Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: Uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In A. d. C. Gomes & P. S. Hansen (Eds.), *Intelectuais mediadores: Práticas culturais e ação política* (pp. 7–37). Civilização Brasileira.
- História. (s.d.). *Colégio Andrews*. Recuperado de <https://www.andrews.g12.br/paginas/historia>

- Keller, V. (2014). Carlos Lacerda. In A. A. d. Abreu & C. J. d. Paula (Eds.), *Dicionário da política republicana do Rio de Janeiro* (pp. 625–636). Editora FGV/CPDOC.
- Keller, V. (s.d.). San Tiago Dantas. In *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. Recuperado em 13 de maio de 2024 de <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbetes-biograficos/francisco-clementino-de-san-tiago-dantas>
- Le Goff, J. (2013). Documento/monumento. In *História e memória* (B. Leitão, I. Ferreira, & S. F. Borges, Trads.; 7ª ed., pp. 485–499). Editora da Unicamp.
- Leal, C. E. (s.d.). Tribuna da imprensa. In *Atlas histórico do Brasil*. Editora FGV/CPDOC. Recuperado em 6 de maio de 2024 de <https://atlas.fgv.br/verbete/6390>
- Levi, G. (2011). Sobre a micro-história. In P. Burke (Ed.), *A escrita da história: Novas perspectivas* (pp. 135–163). Editora Unesp.
- Lôbo, Y. L. (2002). D. Myrthes: A secretária de educação e cultura da fusão. In *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação – Memória da Educação Brasileira*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1FJpHdsK6Bt2QLbkETszzqyn8ItBHStva/view?usp=drive_link
- Lobo Neto, F. J. d. S. (2002). Gilson Amado. In M. d. L. d. A. Fávero & J. d. M. Britto (Eds.), *Dicionário de educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais* (2ª ed., pp. 420–424). Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped.
- Maconha no André Maurois tem ciência da diretora. (1971, 5 de agosto). *Diário de Notícias*, p. 3.
- Martins, M. d. C. (2014). Reflexos reformistas: O ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, (51), 37–50. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100004>
- Milanez, L. (2007). *TVE: Cenas de uma história*. ACERP.
- Motta, M. d. S. (2001). *Rio de Janeiro: De cidade-capital a Estado da Guanabara*. Editora FGV.

- Motta, M. d. S., & Mauad, A. M. (2015). *Nos tempos da Guanabara - Uma história visual (1960–1975)* (P. Knauss, Ed.). Bazar do Tempo e Edições de Janeiro.
- Oliveira, G. F. S., & Vaz, A. F. (2023). Campanhismo, modelo e função social: O caso da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário CADES (1953–1969). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18891. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18891>
- Orlandi, E. P. (1998). Paráfrase e polissemia: A fluidez do simbólico. *Rua*, 4(1), 9–20. <https://doi.org/10.20396/rua.v4i1.8640626>
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos* (6ª ed.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2023). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso* (7ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Osório, M. (2005). *Rio nacional Rio local: Mitos e visões da crise carioca e fluminense*. Editora Senac Rio.
- Pinto, D. C. (2002). Gildásio Amado. In M. d. L. A. Fávero & J. d. M. Britto (Orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais* (2ª ed., pp. 414–419). Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3–15.
- Prost, A. (2015). *Doze lições sobre a história* (G. J. d. F. Teixeira, Trad.; 2ª ed.). Autêntica Editora. (Obra original publicada em 1996)
- Ribeiro, R. F. (2023). Por uma revolução conservadora: O centro acadêmico de estudos jurídicos e o fascismo no contexto da revolução de 1930. *Sociologia & Antropologia*, 13(2). <https://doi.org/10.1590/2238-38752023v13210>
- Rosa, F. T. d., & Dallabrida, N. (2016). Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na revista Escola Secundária (1957–1961). *História da Educação*, 20(50), 259–274. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/61595>

Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (6ª ed.). Autores Associados.

Savoye, A. (2010). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire: L'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945–1952). In R. D'Enfert & P. Kahn (Eds.), *En attendant la réforme: Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVe République* (pp. 51–64). Presses Universitaires de Grenoble.

Servidores dão a solução para pagar aumento na GB. (1971, 5 de agosto). *Correio da Manhã*, p. 2.

Siqueira, M. N. (2011). O movimento estudantil na Guanabara de 1964 a 1968: Contexto, objetivos, estratégias e consequências. *Diálogos*, 15(2).

Sirinelli, J.-F. (2003). Os intelectuais. In R. Rémond (Org.), *Por uma história política* (2ª ed., pp. 231–269). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Souza, R. F. (2008). A renovação didática da escola secundária brasileira nos anos 60. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13(18), 142–156.
<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1536>

Unir vida-escola é o objetivo do André Maurois. (1969, 16 de outubro). *Correio da Manhã*, p. 5.

Vieira, F. G., & Dallabrida, N. (2022). Representações das classes secundárias experimentais construídas por Gildásio Amado (1958–1973). *Educação e Pesquisa*, 48, e246923. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248246923>

PATRÍCIA COELHO DA COSTA: Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação PUC-Rio e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). Coordena o grupo de pesquisa Educação, História e Comunicação e é pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado. Atua principalmente nos seguintes temas: história do ensino de História, radioeducação, reformas educacionais, ensino secundário e as classes experimentais.

E-mail: pcoelho@puc-rio.br

<https://orcid.org/0000-0002-2277-2779>

DANIEL VILAÇA DOS SANTOS: Possui graduação e licenciatura em Letras, especialização em literatura infantil e juvenil e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É doutorando em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa “Desigualdades Sociais, Políticas Públicas e Instituições”, sendo membro do grupo “Educação, História e Comunicação”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Coelho da Costa. Professor do Departamento de Francês no Campus Realengo II do Colégio Pedro II, onde ainda participa do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros.

E-mail: dvilaca@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3955-2200>

Recebido em: 31.07.2024

Aprovado em: 13.03.2025

Publicado em: 01.05.2025

NOTA:

Este artigo faz parte do dossiê “A Educação nos Tempos da Ditadura”.

EDITORES RESPONSÁVEIS:

Eduardo Lautaro Galak (UNLP, Argentina)

E-mail: eduardo.galak@unipe.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

Elizabeth Figueiredo Sá (UFMT)

E-mail: elizabethfsa1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5861-7535>

Rosa Fátima de Souza Chaloba (Unesp)

E-mail: rosa.souza@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3905-7317>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: dois convites, dois pareceres recebidos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Costa, P. C., & Santos, D. V. (2025). “Liberdade com responsabilidade”: o projeto educativo de Henriette Amado nos tempos da ditadura militar (Guanabara, de 1965 a 1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, 25, e375. DOI:

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e375>

FINANCIAMENTO:

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

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).