

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

**A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO
BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (1947-1963): UM
PROJETO CIVILIZADOR**

**VITÓRIA
2012**

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

**A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO
BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (1947-1963): UM
PROJETO CIVILIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gilda Cardoso de Araújo

**VITÓRIA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C837c Costa, Deane Monteiro Vieira, 1976-
A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador / Deane Monteiro Vieira Costa. – 2012.
245 f.: il.

Orientadora: Gilda Cardoso de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de adultos - Espírito Santo (Estado) - História. 2. Política e educação - Espírito Santo (Estado) - História. 3. Educação do adolescente - Espírito Santo (Estado) - História. 4. Educação - Brasil - História. I. Araujo, Gilda Cardoso de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

***A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E
ADULTOS NO BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO (1947-1963): UM PROJETO CIVILIZADOR***

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 28 de junho de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cynthia Greive Veiga
Universidade Federal de Minas Gerais

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

A Deus, meu pai celeste.

AGRADECIMENTOS

Nos últimos três anos e meio, recebi inúmeras contribuições, ajudas e socorros, tanto no que diz respeito à tessitura de concepção, pesquisa e redação da tese quanto na vida pessoal, sem os quais seria muito difícil chegar a termo.

Agradeço, em primeiro lugar, à Prof.^a Dr.^a Gilda Cardoso de Araújo, pelo o amor à minha pessoa, que se concretizou na orientação desta pesquisa e em sugestões tão originais e inspiradoras com as quais me apresentou em diferentes momentos. Obrigada, Gilda, pela alegria de trabalharmos juntas.

Ao Prof.^o Dr.^o Leôncio José Gomes Soares pelas sugestões e incentivos feitos durante os exames de qualificação. Muito obrigada.

À Prof.^a Dr.^a Cynthia Greive Veiga, que contribuiu de forma significativa no último exame de qualificação diante do aprofundamento teórico das ideias/noções do processo civilizador de Norbert Elias. As suas respostas, tão automáticas em minha caixa de *e-mail*, asseguravam-me diante da sua aposta em meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, que me ajudou a construir esta pesquisa, com sua leitura atenta e análise profunda e rigorosa, antes e depois dos exames de qualificação. A você todo o meu respeito e carinho.

À Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões pela acolhida em seu grupo de pesquisa e pela dedicação no acompanhamento de meu estudo nos exames de qualificação. Muito obrigada.

À Prof.^a Dr.^a Edna Castro de Oliveira pela participação na banca de avaliação da minha tese e por sua trajetória de luta política em nosso Estado pela educação de jovens e adultos.

À Capes – que me concedeu uma bolsa durante a realização de meu doutoramento.

A Jocimar pelo companheirismo, carinho e otimismo que tornam a nossa vida mais fácil e feliz.

A Rafael, meu filho, que conhece toda a minha trajetória de pesquisa e que me chamou a atenção pelos excessos.

Aos meus pais, Djaci da Silva Vieira e Tereza Araújo Monteiro Vieira, pela presença, pelo apoio incondicional, pela companhia e paciência. Minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, em especial, a Dania e Djane que, mesmo diante de todas as adversidades, sempre procuraram me fazer acreditar que a concretização deste trabalho era possível.

Aos meus amigos e amigas da minha linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do PPGE/Ufes – Cristina, Rose, Fábio, Simone, Marlene, Polney, Edson, Charlini, Patrícia e Eloana – pelos encontros, nas terças-feiras, de interesses comuns e pelo companheirismo que foi criado.

Aos meus amigos e amigas da linha de pesquisa Currículo e Formação de Educadores – Sandro, Rosianny, Miriã, Maria Lucia, Geraldo, Andrea, Tatiana e Karen – pelo apoio e carinho. E também às amigas Ariadny Bezerra e Maria Novaes pelas transcrições das entrevistas tão bem realizadas.

Aos professores do PPGE, em especial às professoras Cláudia Maria Mendes, Cleonara Schwartz, Denise Meyrelles, Elizabeth Barros, Gilda Cardoso, Janete Magalhães e Sônia Lopes, que me apoiaram na luta pelo direito de dizer “não” a uma versão que tentou virar consenso.

À amiga Alina pela dedicada leitura e revisão do texto desta tese.

Aos meus amigos da secretaria do PPGE – Ana, Elisabeth e Inês – o meu muito obrigada.

RESUMO

Analisa, numa perspectiva histórica, a primeira iniciativa governamental de educação de adolescentes e adultos nas áreas rurais e urbanas no Brasil e no Estado do Espírito Santo, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), a partir de 1947. Intitulada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tratou-se de um marco importante no processo de constituição do campo teórico-prático da área de educação de jovens e adultos. Com esse propósito, estudamos documentos oficiais e as diversas produções didáticas elaboradas pelo Setor de Orientação Pedagógica da CEAA do Ministério da Educação e Saúde, que difundiam um projeto civilizador por meio do discurso aglutinador de saneamento, pátria e educação. Considerando essa intenção de pesquisa, recorre ao conceito de processo civilizador de Norbert Elias para compreender o vínculo entre educação, saúde e civilização. Em sua obra *O processo civilizador*, Norbert Elias analisa o processo por meio do qual a sociedade ocidental vivenciou uma importante mudança de hábitos e comportamentos, a partir das alterações nas relações de interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais, portanto, nas relações de poder. Para essa análise, utiliza os textos para leitura “pós-escolar” distribuídos em todo o País, pelo Serviço de Educação de Adultos, destinados aos alunos matriculados nas classes da CEAA, que já tinham alcançado o domínio da leitura. Nessa figuração social, portanto, a luta contra o analfabetismo gerou processos de estigmatização e desonra grupal *dos outros – os analfabetos*. O lugar inferior foi declarado por meio da linguagem utilizada nos documentos oficiais da CEAA, que utilizou termos e apelidos pejorativos e depreciativos aplicados aos analfabetos, além do uso de indicadores da baixa expectativa em relação a eles, como se pode notar na escrita do livro *Juca Fubá visita uma cidade*. Além disso, também foi orientada pela CEAA em forma de conselhos a ampliação no universo da mulher brasileira, no exercício de novas funções, a partir da década de 1940, no livro *Mulheres exemplares*. O livro indicou que os papéis propostos pela urbanização e industrialização não poderiam concorrer com o papel de exaltação da pátria – o de esposa e mãe de família. O papel civilizador do trabalho feminino destacado por esse texto “oficial” nos levou a um entendimento sobre a construção da imagem de “abnegada” dada à professora de Cachoeiro de Itapemirim, Zilma Coelho Pinto, que liderou o “combate” ao analfabetismo em sua região, no Estado do Espírito Santo. O reconhecimento estadual, nacional e internacional da professora Zilma se deu com

criação de uma entidade sem fins lucrativos, que tinha como objetivo primordial o fim do analfabetismo em seu município, a Campanha de Alfabetização e Assistência social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI), que teve a concepção de educação semelhante a da CEEA, apresentada como a possibilidade de “redenção” do homem brasileiro. Os adolescentes, jovens e adultos atendidos por essa entidade foram considerados seres em desenvolvimento que podiam ser moldados para atender às demandas sociais, ou seja, para ocupar os lugares que lhes foram destinados pelo desenvolvimento natural da sociedade. Das reflexões efetuadas nesse estudo, destacamos que a proposição da alfabetização da CEEA foi parte integrante do curso civilizatório brasileiro já em andamento, que apresentou, desde o século XIX, a escolarização como uma referência civilizatória, nos seus limites de interdependência e das correlações das práticas localistas em desenvolvimento.

Palavras-chave: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Espírito Santo. Lourenço Filho. História da Educação no Brasil. Zilma Coelho Pinto.

ABSTRACT

This dissertation analyzes, through a historical perspective, the first governmental initiative started in 1947 and promoted by the Ministry of Education and Health in educating youngsters and adults in urban and rural areas of Brazil and in the state of Espírito Santo. Entitled *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA) – Educational Campaign of Youngsters and Adults – it was a milestone in the process of elaboration of both theoretical and practical grounds for the education of youngsters and adults. With this purpose, official documents and various didactic productions elaborated by the Pedagogic Orientation Sector of CEAA of the Ministry of Education and Health are studied. These organizations, with a peacemaking approach of sanitation, patriotism, and education, proposed a civilizing process. In his book, *O processocivilizador* (The civilizing process), Norbert Elias analyzes the process through which western society went habit and behavioral changes, which started in the alterations in the relationships of interdependence among individuals and social groups, and therefore, in the relationships of power. In his analysis, he uses “after-school” texts distributed throughout the country by the Serviço de Educação de Adultos (Adult Education Service), targeted to students matriculated in CEAA classes that had already mastered reading. In this social figuration, therefore, the struggle against illiteracy generated stigmatization and dishonor processes of *the others* – *the illiterate*. The inferior place was declared with the type of language used in the CEAA official documents which utilized pejorative and depreciative terms and nicknames applied to the illiterate, and also the use of indicators of low expectations towards them, fact that may be noticed in the language used in the book *JucaFubávisitaumacidade*. In addition to that, in the book *Mulheresexemplares* – Ideal women - the amplification of the role of women, taking over different social functions starting in the decade of 1940 was also oriented by CEAA. The book indicated that the roles proposed by urbanization and industrialization could not compete with the role of national pride – the role of wife and housewife. The civilizing role of the working women highlighted by this “official” text helped us construct the image of “abstained” attributed to the teacher of Cachoeiro de Itapemirim, Zilma Coelho Pinto, who led the “initiative/battle” to eradicate illiteracy in her region, in the state of Espírito Santo. Her state, national, and international recognition happened after the creation of a not-for-profit organization whose main objective was to eradicate illiteracy in her municipality, the Campanha de Alfabetização e Assistência

Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI) – Campaign of Assistance and Literacy of Cachoeiro de Itapemirim –, and whose conception of education was similar to the one of CEAA, presented as the “redemption” of the Brazilian man. The teenagers, youngsters, and adults that attended this organization were seen as individuals in stage of development which could be shaped in to attend to the social demands, in other words, to occupy places that were attributed to them by the natural development of society. From the reflections raised in this study, we highlight that CEAA’s proposition of literacy played an integral role in the ongoing Brazilian civilizing process, which presented schooling since the XIX century as a civilizing reference, in its interdependence limits and of the local practice correlations in under development.

Key words: Educational Campaign of Youngsters and Adults in Espírito Santo. LourençoFilho. History of Education in Brazil. Zilma Coelho Pinto.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da quota escolar do Estado do Espírito Santo por municípios e contingentes de analfabetismo	30
Quadro 2 – Os fins e as razões individuais e sociais na educação de adolescentes e adultos analfabetos.....	105
Quadro 3 – Tiragem do livro <i>Segundo guia de leitura Saber</i> da CEEA.....	120
Quadro 4 – Plano de distribuição inicial dos auxílios (1949).....	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto extraído da monografia <i>Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização</i> (1986).....	37
Figura 2 – Livro <i>Juca Fubá visita uma cidade</i>	60
Figura 3 – Capa do livro <i>Campanha de Educação de Adultos</i>	80
Figura 4 – Capa da publicação que divulgava o <i>Hino do alfabetizado</i> da CEAA.....	85
Figura 5 – Página do livro <i>Campanha de Educação de Adultos</i> (1949).....	90
Figura 6 – Setor de Orientação Pedagógica e as suas respectivas ações no desenvolvimento da CEAA.....	114
Figura 7 – Seção do livro <i>Alfabeto da saúde</i>	122
Figura 8 – Seção do livro <i>Segundo guia de leitura – saber</i>	124
Figura 9 – Seção do livro <i>Alfabeto da saúde</i>	128
Figura 10 – Ilustração da história de vida da enfermeira Ana Néri.....	136
Figura 11 – Texto extraído da monografia <i>Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização</i> (1986).....	140
Figura 12 – Título de Aprovação dada pela Secretaria da Instrução do Estado do Espírito Santo.....	145
Figura 13 – Fotografia da professora Zilma e de sua auxiliar.....	152
Figura 14 – Curso de alfabetização ministrado pela voluntária Antonia de Medeiros no salão do centro espírita.....	154
Figura 15 – Curso oferecido pela professora Alaíde Machado, na fazenda Salgadino.....	155
Figura 16 – Texto extraído da monografia <i>Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização</i> (1986).....	156
Figura 17 – Curso de crianças paupérrimas de diversos morros da cidade.....	157
Figura 18 – Texto extraído da monografia <i>Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização</i> (1986).....	163
Figura 19 – Construção da CAASCI.....	166
Figura 20 – Texto extraído da monografia <i>Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização</i> (1986).....	167
Figura 21 – Os alunos e a sede da CAASCI.....	168
Figura 22 – Foto da sede da CAASCI.....	168
Figura 23 – Imagem extraída do livro <i>Campanha de Educação de Adultos</i> (1949).....	171
Figura 24 – Certificado de Honra ao Mérito da Companhia Stander Oil do Brasil.	175

Figura 25 – Medalha de ouro entregue à professora Zilma Coelho Pinto por Lourenço Filho.....	175
Figura 26 – Trecho dos anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958).....	179
Figura 27 – Continuação do trecho dos anais do II congresso de Educação de Adultos (1958).....	180
Figura 28 – Boletim informativo com os nomes dos participantes de cada Estado do II Congresso de Educação de Adultos.....	182
Figura 29 – Boletim informativo com os nomes dos participantes de cada Estado do II Congresso de Educação de Adultos.....	183
Figura 30 – Diploma de reconhecimento do II Congresso de Adultos (1958).....	184
Figura 31 – Tabuleta utilizada pela professora Zilma para apontar as residências alcançadas pela CAASCI.....	191
Figura 32 – Crianças e adolescentes atendidos pela professora Zilma e pela professora voluntária Antonia de Medeiros.....	195

SUMÁRIO

1	INICIANDO UM PERCURSO	16
1.1	SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	21
1.2	FONTES DA PESQUISA: DOCUMENTOS E ENTREVISTAS.....	23
2	CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE ESTUDO: UM DIÁLOGO COM ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	40
2.1	AS TRAMAS DA PESQUISA: A CONTRIBUIÇÃO DE NORBERT ELIAS.....	44
2.2	A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	45
2.3	O LIVRO <i>JUCA FUBÁVISITA UMA CIDADE</i> E OS ESTIGMAS SOCIAIS DO ANALFABETO	59
3	EDUCAÇÃO E SAÚDE: A CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA	69
3.1	O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE: A DEMANDA PELA PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA UNIÃO NO COMBATE AO ANALFABETISMO.....	72
3.2	O INTELLECTUAL LOURENÇO FILHO COMO DIRETOR DA CEEA (1947-1950).....	91
3.3	O PROJETO CIVILIZADOR NA CEEA.....	112
4	A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E O CULTO ÀS MULHERES EXEMPLARES: O CASO DA PROFESSORA ZILMA COELHO PINTO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	130
4.1	VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ZILMA COELHO PINTO.....	139
4.2	À FRENTE DEDUAS CAMPANHAS: CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM.....	150
4.3	RELAÇÕES COM A CENA NACIONAL E COM O PROFESSOR LOURENÇO FILHO.....	170
4.4	A CRISE DA ENTIDADE CAASCI.....	188
5	CONSIDERAÇÕES	199
6	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICES	224
	APÊNDICE A – Autorização de entrevista e de imagens concedidas.....	225
	APÊNDICE B – Transcrição da entrevista de Carlos Luiz	

Pinto.....	226
APÊNDICE C –Quadro com normas de transcrição.....	236
ANEXOS.....	237
ANEXO A – <i>As eleições e os analfabetos</i> de Pedro Calheiros Bomfim...	238
ANEXO B – Artigo <i>Lourenço Filho e a Campanha de alfabetização</i> de Solimar de Oliveira.....	239
ANEXO C – Discurso da aluna de curso de corte e costura da CAASCI (1950).....	240
ANEXO D – Artigo <i>Alfabetização</i> de Lindolfo Assumpção.....	241
ANEXO E – Artigo <i>Travessuras de uma professora</i> de Alvino Gatti.....	242
ANEXO F – Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 1.....	243
ANEXO G– Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 2.....	244
ANEXO H – Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 3.....	245

1 INICIANDO UM PERCURSO

Pedro Martins vivia numa praia do nordeste com sua família. Às vezes se queixava da vida perigosa a que era obrigado. Uma vida sem alegria só de trabalho. Até que um professor, certo dia na feira lhe fez um convite. Pedro Martins aceitou-o e foi à escola com sua esposa e o filho. *Hoje a vida não é tão triste, a leitura enche as horas vagas, ensina a Pedro Martins coisas úteis* (BRASIL, 1949, s/p.).

Essa história ilustrou uma das inúmeras produções do Setor de Orientação Pedagógica da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do Ministério da Educação e Saúde, nos anos de 1947 a 1963, no Brasil, com destino às diversas classes supletivas criadas nos vários Estados do País. Disseminando a ideia de que a leitura e a escrita, associadas ao plano dos comportamentos, das atitudes, dos valores e das orientações culturais mais gerais, poderiam, por si sós, resolver o “atraso” da maioria de nossa população – que se encontrava distante do universo escolar com suas “realidades” – uma visão se tornou predominante: a de que a alfabetização era uma “virtude”.

Nesse sentido, uma pessoa letrada não apenas era uma pessoa boa, porque ajudava a garantir a estabilidade social e a adesão a normas sociais e políticas desejáveis; era também “[...] alguém capaz de exercer um julgamento bom ou razoável, pois o gosto e o julgamento de uma pessoa letrada dependiam do acesso a uma tradição escrita – um *corpus* de textos – refletindo séculos de experiência coletiva” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 13).

Foi na década de 1940 que os primeiros movimentos voltados para a extensão do ensino às grandes massas de jovens e adultos analfabetos começaram a responder às características típicas atribuídas aos processos da “educação para o povo”, que pressupunham uma necessidade de uma determinada educação para todos os habitantes de um país. Os conteúdos dessa educação deveriam ser “[...] justificados como conteúdos de um projeto de aperfeiçoamento de uma sociedade” (BEISIEGEL, 2008, p. 28).

Dessa forma, a perspectiva educativa adotada pelo Ministério da Educação e Saúde na CEAA contava com um projeto civilizador, que procurava abrandar costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados na construção do homem brasileiro.

A CEAA, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947,

era, nesse aspecto, exemplar. Tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar “[...] para a educação de adultos os recursos materiais, humanos e administrativos das unidades da Federação” (BEISIEGEL, 2008, p. 29). Cabiam às Unidades Federadas, nos respectivos territórios, as providências relativas “[...] à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e ao recrutamento de docentes e, sobretudo, do maior número possível de alunos” (BEISIEGEL, 2008, p. 29).

Desse modo, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi um marco importante no processo de constituição do campo teórico-prático da área de educação de jovens e adultos. A extensão territorial que a CEAA abrangeu, “[...] o período em que se desenvolveu e o material de fundamentação que produziu já justificariam o investimento feito em pesquisas por interessados na temática” (SOARES, 1995, p. 51).

No entanto, existe uma escassez de estudos sobre as implicações no que veio a ser CEAA nos vários Estados brasileiros. As exceções são: a) o trabalho pioneiro realizado por Beisiegel, publicado, pela primeira vez, em 1974, sobre o desenvolvimento da CEAA no Estado de São Paulo;¹ b) o estudo de Soares (1995) que contempla o desenvolvimento da Campanha em Minas Gerais.² *Com vistas à ampliação dos estudos já existentes, este trabalho pretende contribuir com a construção de um entendimento histórico sobre as particularidades do desenvolvimento da CEAA no Estado do Espírito Santo.*

Assim, o presente texto, para o doutoramento em Educação, tem como ponto de investigação compreender, numa perspectiva histórica, discursos e práticas que, situados entre as décadas de 1940 e meados de 1960, se inserem na experiência educativa da CEAA, pensada pelo Ministério da Educação e Saúde como meio possível para solucionar uma das principais “chagas” do País – o analfabetismo. Assim, podemos nos perguntar: *como foi trabalhado, nos documentos oficiais e nas diversas produções elaboradas pelo Setor Pedagógico da CEAA, o controle da conduta e de emoções numa direção civilizatória de adultos e adolescentes analfabetos que eram identificados particularmente como improdutivos,*

¹ BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

² SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais**: continuidades e rupturas. 1995. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

degenerados, servís, viciados e incapazes, por esse plano nacional? É possível observar indícios, nessas produções literárias e livros escolares da CEAA, de um projeto civilizador em curso?

Essas questões serão respondidas tomando como foco de análise, o *desenvolvimento da CEAA em geral e no Estado do Espírito Santo, mediante o trabalho educativo no município de Cachoeiro de Itapemirim, realizado pela professora Zilma Coelho Pinto*, que atuou como alfabetizadora nas escolas rurais de sua região antes da CEAA e que, no momento de implantação da Campanha, criou uma entidade denominada de Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI), no Estado do Espírito Santo.

Considerando nossa intenção de pesquisa, recorreremos ao conceito de processo civilizador de Norbert Elias, para compreender o vínculo entre educação, saúde e civilização pelo qual essa Campanha se guiou, por meio do Ministério da Educação e Saúde, que atuou como instituição controladora do patrimônio artístico, cultural e histórico da nação brasileira.

Em sua obra *O processo civilizador*, Norbert Elias (1994), afirma que o processo civilizador do Ocidente, antes de tudo, revela alterações nas relações de interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais e, portanto, nas relações de poder – não é fruto de instituições controladoras externas aos indivíduos. Ainda segundo o autor, o aumento do autocontrole indica diminuição do controle externo. Ambos estão estreitamente associados.

Nesse sentido, a hipótese do trabalho é a de que a alfabetização proposta pela CEAA se apresentou como um recurso para mudança de comportamento de uma população estigmatizada, como degenerada. Isso se deu em decorrência das dinâmicas de interdependência entre indivíduos e grupos que levaram à criação de instituições reguladoras da educação e da saúde, como o caso do Ministério da Educação e Saúde.

Nesse contexto histórico, as dinâmicas de interdependência entre indivíduos e/ou grupos sociais, entre regiões e/ou nações, foram marcadas por tensões que produziram a demanda por uma sociedade civilizada e democrática, especialmente tendo em vista as profundas desigualdades econômicas presentes na América Latina.

Assim, nos primeiros anos da Campanha, pôde-se afirmar a prevalência dos discursos a respeito da educação de adultos, indicando que esta deveria estar a

serviço da democracia. Isso se deu em virtude dos contextos históricos e sociopolíticos no contexto mundial – a euforia do pós-guerra com a vitória do liberalismo democrático, a derrocada do nazifascismo e a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na condução da educação mundial. No contexto nacional, temos a queda do Estado Novo, a convocação das eleições, a volta do “espírito democrático” e a efervescência do debate educacional que antecedeu a edição da instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4.024/61.

No caso da CEAA, a alfabetização e a escolarização, com suas tensões inerentes, lançavam condições para o controle social, por meio da estigmatização sobre o analfabeto, sob o rótulo de um ser inferior aos outros no âmbito do processo civilizador proposto. Para isso, recorreremos à sociodinâmica “estabelecidos-outsiders” (ELIAS, SCOTSON, 2000) para compreender e problematizar esses processos de estigmatização e desonra grupal *dos outros – os analfabetos*.

A associação de que o domínio da leitura e da escrita eram também virtudes morais dos indivíduos correu o risco de se transformar em luta contra os analfabetos, que foram identificados nas produções pedagógicas da CEAA. Esses processos sociais são acontecimentos que nos ajudam a compreender a “[...] inserção da educação de adultos em um contexto de formação para a sociedade democrática” (SOARES, 1995, p.129).

O desenvolvimento desta pesquisa, como exigência para o exame de tese, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, apresentará, como ponto de partida, o enfoque de três questões centrais:

1) A abordagem teórica adotada por este trabalho, que toma como perspectiva metodológica o conceito de processo civilizador de Norbert Elias para compreender a CEAA e seus desdobramentos, na história da educação brasileira. A partir, dessa perspectiva de análise, apresentamos uma produção literária da CEAA intitulada *Juca Fubá vai cidade*, destacando o modo pelo qual se veiculavam normas civilizadoras.

2) A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) no Brasil e a sua influência na trajetória de um processo civilizador para a nação brasileira, mediante a instauração de uma política nacional de alfabetização para jovens e adultos “analfabetos” de todo o País denominada CEAA.

Depois, passaremos a discutir a vida e a obra do intelectual e professor Manoel Bergström Lourenço Filho. Procuraremos destacar a sua individualidade acadêmica e a sua trajetória profissional, até ocupar o cargo de diretor-geral da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Além disso, tomamos, como documentos de análise: a) as *súmulas das aulas ministradas no curso promovido pela Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1949*, em cooperação com o Departamento Nacional de Educação, destinadas aos professores da CEAA da Capital do País (que, naquele período, se tratava do Rio de Janeiro); b) o *1º e 2º Guia de leitura da CEAA*; c) o livro de leitura *Alfa saúde*, em que o projeto de civilização é tratado como uma virtude individual, um dom particular que desabrocha nas práticas privadas e que se alcança pela leitura atenta desses livros.

3) A ampliação no universo da mulher brasileira no exercício de novas funções, a partir da década de 1940, que também foi orientada pela CEAA em forma de conselhos, indicando que os papéis propostos pela urbanização e industrialização não poderiam concorrer com a principal função de exaltação da pátria – a de esposa e mãe de família. Esse discurso, dotado de sentido normativo, é verificado no livro de leitura publicado pelo Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, *Mulheres exemplares*, destinado aos jovens e adultos que já tinham aprendido a ler em uma das classes supletivas espalhadas pelo País.

O papel civilizador do trabalho feminino destacado por esse texto “oficial” nos levou a uma compreensão sobre a construção da imagem de “abnegação” dada à professora de Cachoeiro de Itapemirim Zilma Coelho Pinto, que liderou o “combate” ao analfabetismo em sua região no Estado do Espírito Santo.

Feitas as devidas considerações sobre os eixos centrais de sistematização desta pesquisa, iniciaremos situando o lugar social do pesquisador que culminou na construção do tema da pesquisa, bem como na localização das fontes que compõem o *corpus* deste trabalho. Depois, passaremos a analisar as pesquisas que explicam o desenvolvimento da CEAA em nosso país e nos Estados brasileiros.

1.1 SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

A presente seção visa a contextualizar o problema da pesquisa que estamos desenvolvendo durante o Doutorado em Educação, na linha “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE).

Inicialmente, é importante destacar que a educação de adolescentes e jovens sempre esteve no centro de nossa atuação docente e de nossos estudos. Antes mesmo da conclusão de nossa graduação, já trabalhávamos em escolas com adolescentes e jovens alunos/as do período noturno, nas cidades de Vitória e Vila Velha (ES). No Mestrado, também desenvolvido no PPGE-UFES, realizamos uma pesquisa, cuja análise se voltava para as práticas juvenis construídas numa escola pública do ensino médio, do período noturno. A análise da realidade observada permitiu, além de outros aspectos, vislumbrar que a escola pesquisada estava distante dos seus jovens alunos(as) e não os via como jovens, mas apenas como alunos. Além disso, observamos que as dimensões juvenis geralmente eram negligenciadas no ambiente escolar, como o lazer, a diversão, o tempo livre, o homoerotismo, o espaço não tutelado pelo adulto, a experimentação dos relacionamentos grupais e os sentidos estéticos de identificação que refutavam a ideia de uma juventude homogênea.³

Em 2009, iniciamos o Curso de Doutorado em Educação, concomitantemente com a disciplina “Cidadania, Espaço Público e Educação”, com a professora Dr^a Gilda Cardoso de Araújo, orientadora desta tese. A nossa atenção estava voltada cada vez mais em direção ao entendimento da relação entre Estado, Poder e Governo, associando-os aos princípios e diretrizes das políticas educacionais brasileiras ao longo da história de nosso País.

Desses encontros, surgiu o nosso interesse pela história da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, consolidada nos meados da década de 1940, quando se cogitava, pelo Ministério da Educação e Saúde, uma política educacional para todos os adolescentes e adultos analfabetos do nosso país. Em torno dessa proposta, surgiram outras questões: *como se constituiu historicamente a CEEA no*

³ A pesquisa intitulada *Escola e juventude: encontros e desencontros*, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, do Programa de Pós-Graduação em Educação /Ufes, foi defendida em julho de 2005.

Estado do Espírito Santo e como se deu a atuação de Lourenço Filho no período de 1947-1950, quando ocupava o cargo de diretor-geral na primeira fase da Campanha?

Ao optarmos por um estudo focado na história do Espírito Santo e, em especial, a história da educação, é preciso levar em consideração determinadas questões que permeiam essa opção, dentre elas: o fato de a história do Estado do Espírito se apresentar como um campo de pesquisa ainda pouco explorado:

[...] se, de maneira geral, o desenvolvimento da pesquisa histórica no Brasil enfrenta sérios obstáculos, no Espírito Santo, essa realidade mostra-se, em muitos aspectos, ainda mais dura. A incipiência da pesquisa histórica no Estado pode ser vista não apenas como decorrência de uma lógica de desenvolvimento econômico e cultural centralizadora, que restringiu os espaços e os meios materiais necessários para a pesquisa, mas também pela hegemonia de uma perspectiva historiográfica que priorizava as grandes narrativas em detrimento das especificidades locais (SALIM, 2008, p. 13-14).

Mesmo assim, a “renovação”, na produção historiográfica contemporânea, tem contribuído na formulação de novos problemas às fontes documentais que permitiram aproximações com o campo da pesquisa em história da educação. Isso tem sido notado no Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente nas linhas: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”,⁴ “História, Sociedade, Cultura e Políticas Públicas” e a linha “Educação e Linguagens”,⁵ que têm se firmado como centros de pesquisa da história local em nosso Estado.

⁴ Sob a orientação da professora Regina Helena Silva Simões, encontramos as seguintes pesquisas: a) *A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930)*: um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua, dissertação de mestrado de Jaklane de Souza Almeida Bonatto (2005), b) *Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República*, tese de doutorado de Maria Alayde Alcantara Salim (2009) e c) *Escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX*, de Johelder Xavier Tavares (2010).

⁵ Nessa linha, as pesquisas coordenadas pelas professoras Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo e Dr^a Cleonara Maria Schwartz sobre a história da alfabetização e da leitura no Espírito Santo têm contribuído com a História da Educação de nosso Estado. O primeiro estudo sobre a história da alfabetização no Espírito Santo intitulou-se *A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo (1870-1920)*, de autoria da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008). Em seguida, *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950*, de Dulcinéia Campos (2008), que analisou, por meio de fontes documentais e orais, os sentidos da alfabetização na história da educação no Estado do Espírito Santo, na década de 1950. Depois, *As práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960* de Neusa Balbina de Souza (2008), que investigou as práticas de ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, desenvolvidas na década de 1960, no município de Linhares/ES. *A instrução pública no Espírito Santo na década de 1870*, de autoria de Maria da Penha Santos Assunção (2009) que, por meio de fontes documentais, analisou a forma como os discursos oficiais acerca da alfabetização contribuíram para a constituição de “novos”

Outra questão que se evidencia na história de nosso Estado e que foi vivenciada na fase de levantamento e seleção inicial dos documentos para a escrita deste texto é o problema relacionado com as condições de conservação e catalogação dos acervos das principais instituições de pesquisa do Estado.

Diante dessas limitações, acreditamos que o tema proposto contribuirá com novos olhares e novas ideias diante do movimento que tem potencializado pesquisas que vêm ultrapassando as tradicionais análises simplificadoras da história local, “[...] que explicam e enfocam os diversos aspectos da vida social do Estado a partir do atraso e do déficit econômico e cultural em relação às outras regiões do País” (SALIM, 2008, p. 13).

Além disso, é importante registrar as poucas pesquisas que resgatam os processos de escolarização de jovens e adultos durante o desenvolvimento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e a total inexistência desse tema na história da educação do Espírito Santo. Isso se constituiu na “mola propulsora” para a realização desta pesquisa que, de certa forma, escreveria a história de milhares de brasileiros que foram incluídos como sujeitos que precisavam ter acesso aos conhecimentos, ao menos, dos rudimentos da leitura e da escrita, trabalhados a partir dos valores e concepções vigentes dos “idealizadores” e “coordenadores” da Campanha via Estado brasileiro.

1.2 FONTES DA PESQUISA – DOCUMENTOS E ENTREVISTAS

É sabido, pelo *Relatório do Serviço de Educação para o Exercício de 1947*, do Departamento Nacional de Educação, que foram instaladas, no Estado do Espírito Santo, 170 classes de ensino supletivo sob a coordenação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). A partir desse dado, o primeiro local pesquisado foi a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Não foi encontrado nenhum documento ou informação que confirmasse a existência da Campanha no Estado.

Dando prosseguimento ao levantamento de fontes, foi realizada uma pesquisa na biblioteca Pública Estadual Levy Cúrcio da Rocha. Os dados ali

métodos e práticas de ensino da língua, baseados no trabalho com as unidades mínimas da língua. Em 2010, temos a defesa de dissertação de Elis Beatriz Falcão de Lima, intitulada *História do ensino da leitura no Espírito (1946-1960)*. No mesmo ano, a publicação do livro *Estudos de História da alfabetização e da leitura na escola (2010)*, organizado pela professora Dr^a Cleonara Maria Schwartz, Eliana Peres e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, abre a possibilidade de novos estudos.

encontrados foram as Mensagens dos Governadores do Estado do Espírito Santo – Carlos Monteiro Lindenberg⁶ e Jones dos Santos Neves⁷ – apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado, em sessões Ordinárias. Essas fontes registravam a cooperação valiosa da União em suprir a continuidade da educação de jovens e adultos no Estado, e focalizavam, em maior proporção, os problemas mais graves no campo educacional capixaba: a insuficiência do ensino primário ofertado, a necessidade de construção de escolas, a aquisição de mobília escolar, a formação de docentes e a divulgação de decretos-leis que deveriam ser conhecidos pelas autoridades de ensino.

Partimos, então, para a pesquisa em jornais e impressos do Estado do Espírito Santo no Arquivo Público capixaba. Em artigos do jornal *A Gazeta*, do ano de 1947, foi possível obter informações sobre o desenvolvimento da CEAA no Estado do Espírito Santo. Entre as reportagens encontradas, estavam as seguintes: *A Campanha de Alfabetização de Adultos / Plano e sentido do ensino* (capa, 19-3-1947); *Cruzada da luz* (3ª página, 20-3-1947); *A Campanha de Alfabetização de adultos* (capa, 21-3-1947); *A educação de adultos* (capa, 22-3-1947); *Subsídios para a Campanha Nacional de Educação de Adultos* (texto da professora Dulcie Kanitz Viana, capa, 23-3-1947); *Serviço de Educação de Adultos: que pode fazer o voluntário na Campanha de Educação de Adultos?* (Capa, 01-4-1947); *Educação e ensino: Campanha de Alfabetização* (capa, 09- 4-1947); *Louvável Campanha* (3ª página, 24-4-1947); outros que apoiavam⁸ e criticavam a CEAA, como os artigos do professor, jornalista e advogado, Waldyr Menezes, que foram publicados em 30 de maio, 1.º de junho e 7 de junho de 1947, com um único título *A instrução é um mal*.

Também encontramos, nos meses de janeiro, fevereiro e março de 1947, no jornal *A Gazeta* e *Diário Oficial* de nosso Estado, as informações a respeito da fase preliminar da implantação da CEAA, que se deu no período final da Interventoria de Moacyr Ubirajara (nesse contexto, o secretário de Educação e Saúde era Dirceu Cardoso)⁹ e os interlocutores do Estado com o Departamento Nacional de Educação

⁶ Governou o Estado do Espírito Santo de 1947 até 1950.

⁷ Governou o Estado do Espírito Santo de 1951 até 1954.

⁸ Artigo *As eleições e os analfabetos*, de Pedro Calheiros Bomfim, ver (ANEXO A). Artigo *Lourenço Filho e a campanha de alfabetização*, de Solimar de Oliveira, ver (ANEXO B).

⁹ Filho do jornalista e político Melquíades Cardoso e de Adalgisa Leite Cardoso, seguiu o exemplo de seu pai que fora deputado estadual pelo Rio de Janeiro. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, com Especialização em Direito Criminal pela Escola Superior de Guerra em 1973, Dirceu Cardoso foi diretor (1934-1952) do Colégio de Muqui, cargo que acumulou com o de Secretário de Educação e Cultura do Espírito Santo, em 1947, ano em que foi

foram José Celso Cláudio¹⁰ e Ulisses Ramalhete Maia.¹¹ Também é importante salientar que, a partir de 24 de fevereiro de 1947, a Secretaria de Educação e Saúde teve nova organização e recebeu a denominação de Secretaria de Educação e Cultura (Decreto-lei nº 16.471).

De 1945 a 1947, houve uma instabilidade política no governo capixaba, pois, nesse curto período, quatro interventores administraram o Estado. Tratava-se de administrações transitórias e sem grandes realizações ou mudanças. Nesse contexto específico do pós-guerra, o Brasil atravessava, com o fim do Estado Novo, o “processo de redemocratização”:

[...] originário da combinação de fatores externos e internos que expressavam a dissensão entre a democracia liberal e o fascismo, uma vez que seria muito contraditório manter o país numa ditadura totalitária e marcada pelo alto nível de centralização e burocratização, quando soldados brasileiros foram para o front lutar ao lado dos aliados contra os regimes fascistas (COSTA, 1997, p. 391).

O pluripartidarismo instalado com redemocratização política não passou de uma “abertura branca”, pois foi o próprio Vargas que conduziu o processo de mudança institucional, “[...] mas é também verdade que esse processo foi perpassado por toda uma discussão em torno de uma nova estrutura político-jurídica que fosse compatível com os valores democráticos” (COSTA, 1997, p. 391).

No caso capixaba, o interventor Jones dos Santos Neves foi um dos articuladores políticos do processo de transição para a democracia. Em discurso proferido no Senado Federal, em outubro de 1948, direcionado ao Presidente da República, Jones descreveu o seu percurso político da seguinte forma:

Em começo de 1945, quando se agitavam os quadros da política nacional, procurei o então chefe da nação e solicitei exoneração, atendendo a que só a aceitaria porque o país estava em guerra e da minha consciência nascera

eleito prefeito de Muqui pela primeira vez. Na imprensa, foi diretor e proprietário do jornal *O Município*. Sempre no PSD, foi eleito deputado estadual em 1950 e 1954 e, a seguir prefeito de Muqui em 1958, vencendo também as eleições para deputado federal em 1962 e 1966. Neste último caso, já filiado ao MDB. Em 1970, disputou um novo mandato, mas ficou na suplência sendo efetivado em 19 de maio de 1971, em razão da morte de Adalberto Nader. Eleito senador em 1974, cumpriu seu mandato na íntegra e, a partir de 1980, integrou os quadros do PMDB. Ao deixar o parlamento, foi secretário de Segurança do governo Gerson Camata (1983-1985) e diretor-presidente da Companhia das Docas do Estado do Espírito Santo (Codesa) durante o governo José Sarney (1985-1990) e, a seguir integrou o Conselho de Administração do Espírito Santo Centrais Elétricas S.A. (Escelsa) de 1990 a 1995. Após sua morte, o plenário da Assembleia Legislativa do Espírito Santo foi batizado com o seu nome.

¹⁰ Diretor do Grupo Escolar Professor Lelis em Alegre (ES).

¹¹ Foi inspetor-chefe do Ensino Secundário, Profissional e Técnico do Estado do Espírito Santo na década de 1930.

o imperativo de aceitar aquela árdua função. Aproximava-se a luta política; e não sendo eu político, achava que deveria ir para a interventoria do Estado elemento político que pudesse liderar a situação estadual [...]. A minha exoneração não foi aceita. Voltei para o Estado com a diretriz de continuar o mesmo caminho (SANTOS NEVES, 2002, p. 179).

Segundo Santos Neves (2002), por determinação do ministro da Justiça, ele organizou o Partido Social Democrático (PSD) na seção estadual. Essa forma como o PSD foi estruturado no Espírito Santo é particularmente elucidativa, cabendo a um só homem, no caso, Jones dos Santos Neves, a estratégia de agregar o maior número possível de lideranças políticas com suas respectivas correntes ou facções. De acordo com Silva (1995, p. 166):

[...] Jones Santos Neves não se importou [...] com a natureza das tendências ideológicas nem com suas posições, se situacionistas ou oposicionistas. Assim, sob o lema de formação de uma poderosa frente única em torno do nome de Eurico Gaspar Dutra, e enfatizando a necessidade de se construírem partidos nacionais que facilitassem a unidade e integridade nacional, Jones, auxiliado, principalmente, por Fernando de Abreu – líder do sul do estado – articulou as bases do PSD no Espírito Santo.

Em março de 1947, eleito por voto direto, Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, do PSD, foi empossado como governador do Espírito Santo. Abria-se um período na história republicana do Estado, marcado pela continuidade do predomínio de forças econômicas e políticas ligadas à agricultura. O “monteirismo”, ou seja, o “coronelismo” renascia das cinzas com toda força (VASCONCELLOS, 1995).

No dia 29 de março de 1947, houve a cerimônia de instalação da Assembleia Legislativa do Espírito Santo e a posse do governador eleito, Carlos Fernando Monteiro Lindemberg (PSD), que, em seu discurso, garantiu que a instrução pública merecia o mais especial “devotamento” de sua administração. A respeito desse fato, Santos Neves (2002) também proferiu discurso no Senado Federal, em julho de 1947, e declarou que, cessada ardorosa luta eleitoral que no Estado campeou,

[...] sustentada com bravura e desenvolvida sem excessos [...] representantes da quase unanimidade dos partidos políticos se congoçaram num só pensamento e se confundiram no mesmo e nobre propósito de trabalhar [...] no sentido de dotar o nosso Estado de uma Constituição que refletisse, em suas linhas mestras, as justas aspirações do povo capixaba e as diretrizes supremas de sua legítima vocação democráticas (SANTOS NEVES, 2002, p. 142).

A instalação e a estruturação dos trabalhos constituintes no Espírito Santo de 1947, no Estado do Espírito Santo, foram marcadas por um:

[...] reordenamento jurídico-político do país e de acirramento das posições sobre o desenvolvimento industrial. Contudo, o contexto sócio-político e econômico do Estado caracterizava-se pela concentração da população na zona rural, pela predominância da agricultura cafeeira como a principal atividade econômica do Estado, pelo mandonismo local pelo grande índice de analfabetismo e conseqüentemente pela reduzida participação política e eleitoral, uma vez que o voto era vedado aos analfabetos (COSTA, 1998, p. 15-16).

Foi nesse contexto que o efetivo funcionamento das classes da Campanha se deu no governo de Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, agora tendo como secretário de Educação e Cultura Fernando de Abreu.¹² O Serviço Estadual de Educação de Adolescentes e Adultos (SEEAA) era composto pela seguinte comissão: José de Oliveira Mattos¹³ – diretor da Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas; José Elias de Queiros¹⁴ – encarregado do Setor de Planejamento e Controle; Ulysses Ramalhete Maia – encarregado do Setor de Relação com o Público; e José Celso Cláudio – encarregado do Setor de Organização Pedagógica.

A imprensa local era um dos meios de convencimento e incentivo para a realização das matrículas de adolescentes, a partir de 15 anos, e adultos “analfabetos”, conforme apontado pelo plano nacional da CEAA dirigido à Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo e publicado pelo jornal *A Gazeta*, durante cinco dias consecutivos (19 a 23 de março de 1947) disposto nas capas, com letra em caixa-alta. A cada dia, era dada continuidade do texto completo.

Com relação ao incentivo à matrícula, o plano destacava que:

Será preciso dar ampla publicidade, por todos os meios, à instalação das classes. Será preciso atrair os adultos e, preferencialmente até, os adolescentes, por isso que estes têm diante de si mais oportunidades de aplicar seus conhecimentos na melhoria de sua condição de vida. Uma das formas de propaganda será a utilização das próprias crianças das escolas públicas, as quais deverão ser orientadas pelas professoras no sentido de que anunciem as classes abertas e expliquem aos seus irmãos, parentes, vizinhos ou conhecidos que não saibam ler, as vantagens da leitura e a facilidade com que ela pode ser aprendida. A organização de comissões locais de propaganda, constituídas das autoridades, do vigário, do professor

¹² Líder político de grande expressividade na região sul do Estado e que apoiou a candidatura de Carlos Lindemberg, em 1947.

¹³ Ainda não foram encontradas informações biográficas de José de Oliveira Mattos.

¹⁴ Foi diretor das seguintes escolas: Escola Normal Oficial de Cachoeiro de Itapemirim (ES) e da Escola Normal Muniz Freire de Cachoeiro de Itapemirim (1934) e assistente-técnico em comissão em 1935. Autor de diversos artigos da *Revista de Educação do Espírito Santo*, que circulou, no Estado, nos anos de 1934 a 1937.

e demais pessoas gradadas, poderão ser também de excelente efeito (A GAZETA, Vitória, 19 mar.1947, s/p).

Dessa forma, encontramos, na imprensa local e no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, convocações e incentivos de autoria da Secretaria de Educação e Cultura a toda a população capixaba para que apoiasse a “causa” e a “missão nacional”:

Operário! Se ainda não sabeis ler e escrever, procurai a escola mais próxima de vossa residência e nela matriculai-vos para o vosso bem e para a melhoria de vosso estado social.

Lavrador! Mandai vossos filhos adolescentes e adultos ainda iletrados à escola mais próxima e se ainda sois analfabeto, matriculai-vos também, pois depois que souberdes lêr e escrever, é que podereis aquilatar do valor da educação e avaliar a diferença entre um iletrado e um alfabetizado (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 28 mar. 1947, 3ª página).

O texto acima citado é produção do setor de Relações com o Público, do Serviço de Adultos do Ministério da Educação e Saúde, que cumpria a função de “[...] esclarecimento constante dos objetivos e dos processos da Campanha, bem como dos resultados, já por ela alcançados e de estímulo do trabalho voluntário” (BRASIL, 1949, p. 41). Por isso, o setor manteve, por todos os anos da CEEA, um serviço informativo, com remessas de materiais mimeografados a todos os jornais das Capitais e das cidades do interior do País, incluído o Estado do Espírito Santo.

Sendo assim, os enunciados que circulavam nos jornais, nas estações radiodifusoras e nos serviços de alto-falantes de todo o País destacavam um ponto comum, preconizado pelo o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde: o de que a CEEA não era uma campanha “[...] só do governo, é também do povo. E que o povo tem assim deveres a cumprir, pode e deve ter iniciativa, no sentido de seu próprio aperfeiçoamento” (BRASIL, 1949, p. 45). Por isso, o *slogan* de convocação popular era demasiadamente utilizado:

O êxito da Campanha de educação de adultos dependerá, em grande parte da ação dos voluntários individuais. Não negue o seu patriótico auxílio de uma ou de outra forma! (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 abr. 1947, p. 2).

É uma questão de honra e de ciência nacional a campanha contra o analfabetismo que o Ministro de Educação e Saúde está promovendo em todo o País. Todas as associações de classe e patronais, todas as entidades científicas e artísticas, esportivas e recreativas, todos os

estabelecimentos e sociedades, a imprensa, o rádio, o cinema, o teatro, todos os verdadeiros patriotas por todos os meios e recursos, em todas as capitais, cidades e vilas, podem e devem cooperar na cruzada nacional da educação (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 abr. 1947, p. 2).

A maior riqueza do Brasil é a sua população. Um povo que não sabe ler não sabe também quanto vale. Aprenda a ler e escrever. No regime democrático em que estamos vivendo, não há distinção entre povo e governo. Ensine o seu filho a ler e a escrever e ele participará amanhã, em dias melhores, do destino nacional (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 de abr. 1947, capa).

Essa publicidade indica tanto o cumprimento por parte da Secretaria quanto as exigências e ações normatizadas pelo Ministério da Educação e Saúde nas formas de difusão da CEAA, bem como as primeiras ações locais via Secretaria de Educação e Cultura com relação à implantação da Campanha.

Em 2 de abril de 1947, foi divulgada, pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA) da Secretaria de Educação e Cultura, a distribuição de classes por municípios, num total de 170 classes em todo o Estado. A justificativa apresentada por essa Secretaria à população do Estado, com a abertura dessas classes, era que todas as autoridades do País, em quaisquer ramos de Administração, vinham dando todo “[...] o calor do seu entusiasmo para o bom êxito deste Plano, e unidas do mesmo desejo, estimulam e traçam diretrizes com o objetivo de que se converta numa magnífica realidade para que a Pátria pudesse elevar a consciência de todos os seus valorosos filhos” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 17 abr. 1947, capa). Dessa forma:

[...] em nosso estado, os homens de Governo vêm dando todo o apoio à Comissão Encarregada do Serviço, de sorte que, em todos os Setores, observa-se um trabalho constante que redundará em breves dias, na instalação e funcionamento de 170 classes em nosso território.

Contemplaremos, assim, a uma afirmação radiosa da utilidade de tão brilhante iniciativa, cuja beleza cívica transpareça nos seus patrióticos objetivos.

Mister, porém é que todos se associem, vindo de encontro à Administração, auxiliando-a, para que qualquer dificuldade seja removida.

Povo do Espírito Santo! Imitai os vossos irmãos de todos os Estados. Trabalhai com afinco, com a vossa fé inabalável nos nossos destinos, a fim de que, em todas as ocasiões, estejas presente o vosso idealismo construtivo a vossa abnegação e esforço no combate intenso ao grande mal que tanto prejudica a uma grande porcentagem de brasileiros o analfabetismo (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 abr. 1947, capa).

A distribuição obedeceu à orientação do Departamento Nacional de Educação, que fez a distribuição dos cursos tomando por base o Censo de 1940, com os dados da população analfabeta de cada município, mas concedia poderes a Secretaria de Educação e Cultura para alterar a relação enviada por aquele Departamento, desde que fosse coerente com as conveniências locais (ESPÍRITO SANTO, 25 set.1947, n. 54, ano I, s/p). No caso do Estado do Espírito Santo, ficou assim estabelecida a distribuição, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Distribuição da quota escolar do Estado do Espírito Santo por municípios e contingentes de analfabetismo

Cidade	População Analfabeta/ nº de classes
Afonso Cláudio	8,1 – 7
Alegre	16,2 – 14
Alfredo Chave	2,7 – 2
Anchieta	2,7 – 2
Baixo Guandu	5,2 – 4
Cachoeiro de Itapemirim	17,1 – 11
Cachoeiro de Santa Leopoldina	3,6 – 3
Cariacica	3,9 – 3
Castelo	8,3 – 7
Colatina	23,2 – 15
Conceição da Barra	2,3 – 2
Domingos Martins	3,7 – 3
Espírito Santo da Vitória	3,2 – 3
Fundão	2,3 – 2
Guarapari	3,0 – 3
Iconha	2,7 – 2
Itaguassu	4,1 – 3
Itapemirim	9,3 – 8
João Pessoa	14,5 – 12
Muniz Freire	6,1 – 5
Pau Gigante	3,3 – 3
Rio Novo	2,1 – 2
Rio Pardo	5,4 – 5
Santa Cruz	4,7 – 4
Santa Tereza	5,5 – 5
São João do Muqui	4,7 – 4
São José do Calçado	4,3 – 4
São Mateus	9,5 – 8.
Serra	1,4 – 1
Siqueira Campos	6,6 – 6
Viana	2,0 – 2
Vitória	8,2 – 7
Linhares	– ... – 2
Barra de São Francisco	– ... – 2
TOTAL	199,9..170¹⁵

Fonte adaptada: ESPÍRITO SANTO. **Diário da Assembleia**, ano I, n. 54, 25 set.1947, s/p.

¹⁵ Número de classes no Espírito Santo.

É necessário fazer uma observação: o contingente de analfabetos foi deduzido dos resultados do Recenseamento Geral de 1940, e a divisão territorial é a que vigorava naquele ano.¹⁶

Esses dados divulgados pelo Diário da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo eram acompanhados de um texto escrito pela Secretaria da Educação e Cultura, que reafirmava a sua adesão à CEAA e aproveitava a abertura dada pelo Departamento Nacional de Educação para alterar a relação enviada por aquele Departamento nos seguintes municípios: Colatina, Itaguaçu, Muniz Freire, Itapoama, Iúna, Santa Tereza, Linhares, Barra de São Francisco e Vitória. É importante destacar que o próprio Departamento Nacional de Educação cita que alguns cálculos populacionais no Estado do Espírito Santo e Minas Gerais tiveram que ser refeitos por tratar-se de zonas de litígio¹⁷ (BRASIL, 1948).

Após a divulgação feita pelo SEA da Secretaria de Educação e Cultura, a etapa seguinte foi a convocação, com a abertura de inscrições e designações de professores, de cooperadores de ensino e voluntários que iriam trabalhar com essas classes. Concomitantemente, seguia a realização das matrículas dos alunos e, para isso, o Diário Oficial do Estado do Espírito Santo servia como canal de informação dessas etapas.

Acham-se abertas todos os dias úteis das 19 às 21 horas, as matrículas no Grupo Escolar Adolfinia Zamprogno em Paul de Dentro, para ambos os sexos maiores de 15 anos.

O serviço Estadual de Educação e Adolescentes e Adultos avisa ao

¹⁶ A soma total dos primeiros valores se aproxima de 199,9 enquanto a soma total dos segundos valores se aproxima de 170. Exemplo: Cálculo de Afonso Cláudio $(8,1/199,9) \times 170 = 6,888 = 7$. Interessante destacar que, na prática da CEAA, a quota escolar era a quantidade de classes que deveria ser ofertada em cada município. Como o censo de 1940 não especificava o contingente de pessoas que não sabiam ler e escrever em cada município, o valor 199,9 foi um critério técnico adotado pelos profissionais responsáveis pela divulgação dos dados quantitativos de cada município às Secretarias de Educação Estaduais. Para Luiz Carlos Dutra da Silva, técnico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/ES), consultado por esta pesquisadora e que tornou esta análise mais “clara”, o critério que foi adotado não permitiu uma distribuição proporcional aos municípios, a partir do número de pessoas não alfabetizadas.

¹⁷ De acordo com Tallon (1999), o Espírito Santo teve, em sua história, três questões de limites com Minas Gerais e Bahia. A primeira delas surgiu em 1912, em virtude de um incidente fiscal. Tal questão gerou uma região disputada entre Minas Gerais e Espírito Santo e chamada de “Contestado”, culminando com a perda dos territórios de Lajinha, Mutum, São Manoel do Mutum, Chalé, Conceição do Ipanema, São Sebastião do Ocidente e Bom jardim. A segunda questão com Minas eclodiu quando regiões do noroeste do Espírito Santo começaram a ser disputadas por Minas Gerais num conflito conhecido como “Guerra do Contestado”. Com a Bahia, a questão envolveu a bacia do Mucuri.

professorado primário em geral, que se acham abertas nesta Secretaria até o dia 10 de Abril entrante, as inscrições para 10 lugares de regentes de turmas do curso de Educação de Adultos.

Essas classes iram funcionar na Capital e na sede dos Municípios e Distritos de todo o Estado, diariamente durante duas horas, à tarde ou à noite.

A duração do curso é de oito meses e o professor receberá Cr\$300,00 mensais. Para a inscrição é necessário um requerimento ao Secretário da Educação e Cultura, dizendo qual o grau de ensino que possui, se é professor normalista, de concurso ou cooperador de ensino e o lugar e Município onde pretende lecionar.

Acham-se abertas todos os dias úteis das 19 às 21 horas, as matrículas no Grupo Escolar Alberto de Almeida em Santo Antônio, arrabalde da capital, para ambos os sexos maiores de 15 anos (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 abr. 1947, p. 3).

Com os trabalhos já iniciados, a imprensa continuou divulgando os êxitos das classes no Estado, relacionando-os com outros Estados da Federação.

Com as designações verificadas pelas Portarias, baixadas pelo Sr. Dr. Secretário da Educação, datadas de 11 do corrente mês, foram supridas todas as escolas de ensino supletivo para alfabetização de adultos e adolescentes, dessa patriótica Campanha promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de dar instrução em massa aos maiores de 15 anos.

Em todos os Estados da Federação, é grande o entusiasmo dominante em torno momentoso assunto e todos, Governo e povo, colaboram de maneira eficaz, afim de que sejam reais os objetivos colimados (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 abr. 1947, capa).

O tom salvacionista e patriota tomava conta das ações da CEAA em todos os âmbitos da Federação Brasileira, inclusive em nosso Estado, dando uma ideia de uma luta armada contra um mal que assolava o País: o analfabetismo.

No Espírito Santo, cujos habitantes têm alma e o coração abertos as iniciativas que surgem graças a elevada compreensão dos seus deveres cívicos, mormente quando está em causa um Plano de salvação nacional, todos envidam os seus esforços, procurando ser úteis aqueles que analfabetos, se acham tolhidos de participar das nossas realidades.

É um trabalho paciente que requer bastante habilidade, porquanto, bem sabemos a dificuldade não está em se ministrar o ensino aos adultos, pois estes desde que sejam normais e imbuídos de uma dose de boa vontade aprenderão com enorme rapidez. A dificuldade, portanto, está em conduzi-los à escola, pois de modo geral, os analfabetos adultos se sentem constrangidos em freqüentar as aulas, mostrando-se, assim, indiferentes.

Urge, através de uma propaganda eficiente e sistematicamente, bem orientá-los, levando-lhes a palavra conselheira e amiga no sentir de banir tal

vexame, para que melhor compreendam as suas necessidades freqüentando as aulas com a maior dedicação e assiduidade, em condições de participar dos dias melhores e mais felizes do destino nacional (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 1 de abr. 1947, capa).

Nos anos de 1950, a CEAA é tema de crítica do jornal *A Gazeta*, na coluna *Hoje*, do articulista Mesquita Neto:¹⁸

“[...] não parece dúvida de que o Serviço Nacional de Alfabetização de adultos tem produzido alguns benefícios, mas também é certo que ele não realizará jamais o sonho da extinção do analfabetismo no País. **Quando se instalou a Campanha parecia que estava chegada a hora de uma luta sem tréguas para dentro de alguns anos, ter-se uma vitória completa. O que se vê, porém é um trabalho pouco eficiente, que se arrasta morosamente, sem o interesse, a confiança que deveria despertar** (MESQUITA NETO, 1956, capa, grifo nosso).

A falta de visibilidade da CEAA nos anos de 1950, no jornal *A Gazeta*, é compensada pela valorização da atuação da professora Zilma Coelho Pinto e da Campanha de Alfabetização de Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, por ela criada e dirigida, nas seguintes reportagens: *Discurso da aluna do curso de corte e costura da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, por ocasião do encerramento das aulas em 1950* (5-1-1950, p. 6)¹⁹ e um outro artigo intitulado *Alfabetização* (26-6-1950),²⁰ de Lindolfo Assumpção, que termina o texto da seguinte forma:

“[...] como cachoeirense, resolvi, não para cartaz, mas sim pelo mérito da causa, angariar ‘semestralmente’ um auxílio da colônia Espíritosantense residente no Rio de Janeiro. Com eles já consegui da primeira coleta a importância de CR\$ 2.400,00 (dois mil quatrocentos cruzeiros) (ASSUMPÇÃO, 1950, p. 5).

Um outro artigo publicado em 26 de junho de 1950, no jornal *A Gazeta*, descreve a atuação da professora Zilma Coelho Pinto, a partir do título *Travessuras*

¹⁸ Um dos mais importantes jornalistas da história da imprensa capixaba, Octávio José de Mendonça, conhecido como Mesquita Neto, nasceu em Penedo, Alagoas, a 12 de março de 1900. Considerava-se mateense — havia chegado ao Porto de São Mateus em junho de 1923 a bordo do Lude, uma das principais embarcações da navegação de cabotagem de ligação do Cricaré com algumas cidades da costa brasileira — e fazia questão de dizer que nada o fazia demover daquela afirmação. No final dos anos 50, quando o jornal *A Gazeta* ainda pertencia ao empresário mateense Eleozippo Cunha — descendente do Barão dos Aymorés, fazendeiro e desbravador das matas do Norte do Estado —, este o levou para Vitória, para exercer a função de diretor de redação. Na Capital capixaba, ele fez escola como um dos melhores profissionais de imprensa do Espírito Santo. Também deixou um legado de profissional criterioso, e que jamais se curvou aos poderosos, mesmo num veículo que flutuava próximo ao poder. Terminou a carreira como diretor do *Diário Oficial*, para onde o sistema costuma “promover” os velhos jornalistas que sabem de muitas “maracutaias” e precisam ficar calados (AGUIAR, 2011).

¹⁹ Ver ANEXO C.

²⁰ Ver ANEXO D.

de uma professora,²¹ de Alvino Gatti.²² Ele afirma que as “[...] centenas de realizações e concretizações de ordem espiritual e moral produzidas pela professora não podem ser aquilatadas pelo metro ou pela balança de prata fiel” (GATTI, 1950, p. 3). Inclusive, na coluna de Mesquita Neto, foi narrada a experiência produzida pela professora Zilma Coelho Pinto e a intenção do prefeito de Colatina²³ de reproduzir tal experiência em seu município pelo convite e apoio à professora Zilma:

[...] o progresso do mundo se deve aos letrados, aos que sabem ler e escrever. Fosse a humanidade conquistada só de analfabetos, não teríamos nenhuma obra como essas que fazem do homem, um ser superior, um deus, como as grandes embarcações, o avião, o cinema, o rádio, a energia nuclear, os milagres das ciências, como medicina, cirurgia, engenharia etc. Tudo isso vem do alfabeto.

Porque estamos falando em combater o analfabetismo, queremos, ainda nessa oportunidade, render homenagem a uma mulher que, no Espírito Santo, empunhou a bandeira do combate a essa infelicidade e tornou-se no país e no exterior, uma figura admirada, a professora Zilma Coelho Pinto, que fundou e dirige, em Cachoeiro de Itapemirim, a Campanha de Alfabetização e Assistência Social. Faz poucos dias, esteve ela aqui e nos disse que havia chegado de Colatina, onde entrara em contato, com o prefeito do município, a fim de estender ali os benefícios de sua Campanha, para o que autoridade lhe facilitará o que for necessário. Deu-nos imenso prazer e notícia, por isso que, sabendo da luta titânica, da paixão da professora Zilma Coelho Pinto, pela educação popular, não se compreende o encontro de obstáculos em suas atividades.

Gostaríamos de saber que outros prefeitos do Estado, com o mesmo espírito esclarecido do cidadão que ora dirige os destinos administrativos do próspero município de Colatina, também compreendam a importância do trabalho daquela professora e desejam confiar-lhe a organização de cursos nos moldes da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim.

Quem conhece a luta da professora Zilma Coelho Pinto não pode deixar de admirá-la. Infelizmente, porém, nem todos que desejam vê-la triunfante podem fazer alguma coisa para esse fim. Dona Zilma é uma lutadora

²¹ Ver ANEXO E.

²² Nasceu em Cachoeiro de Santa Maria, município de Colatina, a 12 de fevereiro de 1925. Faleceu em 25 de junho de 1982. Foi jornalista, advogado, cronista e poeta. Fez os primeiros estudos no Colégio Aristides Freire, Colatina. Nessa escola, ensina, mais tarde, Latim e Grego. Foi seminarista durante quatro anos. Estudou no Colégio Estadual do Espírito Santo. Em 1945, passa a atuar como jornalista nos jornais *A Gazeta*, *A Tribuna* e *Folha Capixaba*, em Vitória, como articulista político. Na mesma época, começa a escrever crônicas, usando o pseudônimo de Atílio Papini e, depois, Mar-Te-Co, iniciais do nome de sua esposa Maria Teresa Coronel, com quem se casou em 1953. Redigiu e apresentou o programa *Boa tarde, para vocês*, nas rádios Capixaba e Espírito Santo, de 1946 a 1947. Na mesma década, montou uma marcenaria junto com dois amigos italianos e atuou como professor secundário no Colégio São Vicente. Foi um dos fundadores da "Academia Capixaba de Novos" (1946). Cursa Jornalismo no Rio de Janeiro e Filosofia em Belo Horizonte, não concluindo, no entanto, o último Curso. Na década de 50, conclui o curso de Direito. Nessa mesma época, passa a redator-chefe do jornal *Folha do Povo*, criado em 1952, por José R. Sette, que também dirigia o periódico. Foi secretário da revista *Vida Capixaba*. Faleceu em 25 de junho de 1982 (LOPES; ALVARENGA; SIMÕES; PACHECO, 2011, s/p).

²³ Curiosamente, o município de Colatina (ES) foi escolhido para instalar o primeiro Centro Regional da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), devido à localização centralizada do município entre os pontos extremos do País. Esse Centro Regional de Educação de Base “[...] foi um dos pontos altos do planejamento e das relações da CNER em 1955” (BRASIL, 1959, p. 108).

desassombrada, que às vezes cansa, mas não desanima, porque alimenta um ideal, qual seja o de concorrer para que um dia o Espírito Santo possa dizer: 'aqui não existe analfabeto!' (MESQUITA NETO, 1957, capa, grifo nosso).

Na capa do jornal *A Gazeta* do dia 1º de agosto de 1953, é destacada a sessão do Legislativo Estadual, presidida pelo senhor Francisco Schwartz, fazendo referência ao projeto enviado pelo deputado estadual Custódio Tristão, que visava a autorizar ao Poder Executivo a liberação do auxílio de CR\$ 560.000,00 (quinhentos e sessenta mil cruzeiros) a CAASCI: “[...] o orador subiu a tribuna para justificar seu projeto na sua parte de assistência social, citando casos acontecidos e solucionados pela senhora Zilma Coelho Pinto, tendo o deputado Dirceu Cardoso, hipotecado seu apoio” (A GAZETA, 1953, capa). Por falta de “quorum” regimental, o projeto não pode ser votado, sendo por isso encerrada a sessão.

A partir desses dados, seguiu-se, então, para as entrevistas²⁴ com familiares,²⁵ amigos da professora Zilma Coelho Pinto²⁶ e auxiliares da CAASCI. Foi entrevistado, inicialmente, Carlos Luis Pinto, filho da professora Zilma Coelho Pinto, que acompanhou o desenvolvimento da CAASCI e a atuação de sua mãe na direção dos trabalhos, desde a sua infância (APÊNDICE B,C). Na ocasião, apresentou um acervo de documentos pessoais, cartas, notícias, fotos, certificados, “miudezas”, “detalhes” e “fios” de uma totalidade que compõe esta pesquisa (GINZBURG, 2002).

A segunda entrevista foi realizada com o cientista social Sidney Gonçalves Netto Jordão,²⁷ que, entre os anos de 1985 e 1986, atuou como voluntário na CAASCI, trabalhando na organização da biblioteca da entidade, que, segundo ele, era a maior em tamanho e em acervo no município de Cachoeiro de Itapemirim. O contato com a entidade e a sua presidente Zilma Coelho Pinto fez com que ele e mais dois colegas de curso (Carlos Geraldo Carvalho e Elza Helena da Silva), que também atuavam como voluntários na entidade, escolhessem, como tema de conclusão de curso: *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização*. Pesquisa

²⁴ Ver APÊNDICE A – Autorização de entrevista e de imagens concedidas.

²⁵ Conversamos, de modo informal, com a neta da professora Zilma Coelho Pinto, Luilma Pinto Mendonça e com a sua mãe, Neiva de Oliveira Pinto, que foi casada com Luis Carlos Pinto.

²⁶ Conversamos com Ailse Therezinha Cypreste Romanelli, que ocupa a cadeira da Academia Feminina de Letras do Espírito Santo (AFLES) n.º 25, cuja patrona é Zilma Coelho Pinto. De acordo com Ailse, ela conheceu Dona Zilma, como amiga de sua mãe, interagindo com ela. Depois, trabalhando como técnica de educação da Sedu, ela visitou a escola, algumas vezes, umas três vezes, e teve contato com Zilma, como diretora da escola e como líder do movimento da Campanha.

²⁷ Nessa entrevista, o foco se deu na localização da monografia escrita por ele e mais dois amigos, que sistematizou os últimos olhares e falas da professora Zilma, antes de sua morte. Fonte bem procurada por esta pesquisadora.

defendida em 4 de julho de 1986, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São Jose”.²⁸

Essa fonte é um documento que apresenta a atuação da professora Zilma Coelho Pinto de modo diferente. Ao incluir a sua fala em primeira pessoa, a imagem é “distorcida” daquela produzida pelos jornais, revistas e livros, que procuravam tratá-la como “santa” e “abnegada” diante de sua luta social. A narrativa é construída pela própria professora Zilma, que, na ocasião, tinha 76 anos, por meio de entrevistas concedidas aos alunos pesquisadores, durante seis meses (julho a dezembro de 1985).

De acordo com Bosi (1994), os velhos têm uma memória social atual, contextualizada e definida, pois são expectadores de um quadro bem delineado no tempo. Assim, na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo e da sociedade, sempre avaliando o passado com os recursos do presente. Nesse sentido, lembrar não significa reviver, mas refazer, reconstruir e reelaborar as experiências do passado. Nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida “fica o que significa”.

Desse modo, a professora Zilma partiu do passado a partir das lembranças significativas de sua infância, adolescência, formação profissional, da construção da CAASCI, dos colaboradores, das doações, dos governos com suas políticas, do clube agrícola e dos “milagres da louca”²⁹.

A problematização do trabalho de conclusão de curso consistiu em entender as dificuldades encontradas pela professora em sua atuação na CAASCI e a falta de êxito total contra o analfabetismo em Cachoeiro de Itapemirim. As respostas construídas ao longo do trabalho, para compreender tal problemática, foram divididas em hipóteses e variáveis (Figura 1):

²⁸ Atualmente Centro Universitário São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim (ES). Essa fonte só foi encontrada em 18 de março de 2012.

²⁹ Termo dado à professora, devido à sua obstinação em acabar com o analfabetismo em seu município.

Figura 1 – Trecho extraído da monografia Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização (1986)

5.6.2 - HIPÓTESE:

- A falta de êxito total do ideal de Zilma Coelho deve-se ao insuficiente apoio por parte do poder público nos últimos anos, ao insuficiente apoio por parte da família, a falta de delimitação de objetivos da própria Zilma e ainda imcompreensão e desprezo, emitidos por parte de alguns segmentos da sociedade Cachoeirense.

5.6.3 - VARIÁVEIS:

- Os recursos financeiros conseguidos não foram empregados de forma correta.
- A falta de delimitação no programa de trabalho dificultou a realização.
- A desorganização pessoal de Zilma Coelho foi ponto negativo / para seu trabalho.
- A imcompreensão da família de Zilma para com seu trabalho dificultou a realização de seu objetivo
- O temperamento de Zilma Coelho contribuiu bastante para que seus colaboradores se afastassem.

Fonte: Carvalho, Silva e Jordão (1986, s/p).

A partir dessas questões, foi preciso entender os desdobramentos do trabalho da CAASCI na CEAA. Para isso, recorreremos à pesquisa nos relatórios nacionais produzidos pelo Departamento Nacional de Educação, para compreender a visibilidade dessa atuação em Cachoeiro de Itapemirim. Foi realizado um estudo no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no acervo de arquivo pessoal de Lourenço Filho.³⁰ A partir desses documentos encontrados, foi possível reconstruir o

³⁰ As fontes encontradas foram: *Cuidemos da criança!* CPDOC/FVG ref. (CMA-10f), *A América ante o analfabetismo: inquérito para o Conselho Cultural Interamericano* CPDOC/FVG ref. (LF-36f), *Documentos iniciais da Campanha* CPDOC/FVG ref. (LF-40f), *Movimento do ensino supletivo nos anos de 1947 e 1948* CPDOC/FVG ref. (LF-14f), *Planejamento geral da Campanha* CPDOC/FVG ref. (LF-84f), *II Reunião dos Delegados dos Estados, Territórios e Distrito Federal, 1948* CPDOC/FVG ref. (LF-86f), *A Campanha de Educação de Adultos* CPDOC/FVG ref. (LF-89f), *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo* CPDOC/FVG ref. (374.7(81)/F981), *Histórico da educação de adultos no Brasil* CPDOC/FVG ref. (LF-85f), *Instruções aos professores de ensino supletivo*

quadro geral da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e seus desdobramentos nos Estados, inclusive no Estado do Espírito Santo, com as menções do Serviço Estadual de Educação de Adultos, da Secretaria de Educação e Cultura, e da entidade CAASCI, em Cachoeiro de Itapemirim.

Prosseguindo com o levantamento de fontes, foi realizada uma pesquisa na biblioteca no Espaço Cultural Anísio Teixeira (antiga biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) na Universidade Federal do Rio de Janeiro.³¹ Dentre as fontes encontradas, a *Coleção Educar*, com diversas séries (Ficção, Moral e Civismo, História e Teatro) e volumes, que se mostrou de grande relevância para a reflexão sobre a presença de um projeto civilizador, na educação de jovens e adultos da CEAA.

Esses livros “textos para leitura pós-escolar”³² ou destinados à Biblioteca Popular, foram distribuídos por todo o País, pelo Departamento Nacional de Educação, por meio do Serviço de Educação de Adultos, selecionados ou produzidos pelo Setor de Orientação Pedagógica: “[...] especialmente preparado para servir [...] nas lições de educação moral e cívica, esses livrinhos adaptam-se [...] pela simplicidade de estilo, à leitura dos alunos de maior adiantamento”

CPDOC/FVG ref. (LF-83f), *Missão rural de educação de adultos*: um ensaio de educação integral CPDOC/FVG ref. (LF-103f), *Um começo de vida*: depoimento biográfico CPDOC/FVG ref. (82-94/D192c), *Campanha de Educação de Adultos* (fotos da CEAA no Brasil) CPDOC/FVG ref. (LF89f), *Campanha de Educação de Adultos*: Hino do Alfabetizado CPDOC/FVG (LF I/ALF. ADULTOS (0187)). *O Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1950* CPDOC/FVG ref. (061.1(81) (047) SEA/B823s.

³¹ As fontes encontradas foram: *Mulheres exemplares* (Coleção Educar n. 2, v. 1, Série História), *Juca-Pirama* (Coleção Educar n. 5, v. 2, Série Ficção), *Voto e democracia* (Coleção Educar n. 6, v. 1, Série Moral e Civismo), *Direitos e deveres do cidadão brasileiro* (Coleção Educar n. 6, v. 2, Série Moral e Civismo), *Como é bom trabalhar* (Coleção Educar n. 8, v. 2, Série Moral e Civismo), *Carta a Margarida* (Coleção Educar n. 10, v. 3, Série Teatro), *Juca Fubá visita uma cidade* (Coleção Educar n. 12, v. 3, Série Ficção), *O hipnotizador de serpentes* (Coleção Educar n. 14, v. 4, Série Ficção), *O esposo, a esposa, os filhos* (Coleção Educar n. 15, v. 4, Série Moral e Civismo), *O álcool sepulta uma vida* (Coleção Brasil n. 17, v. 6, Série Moral e Civismo), *Dois histórias do velho Deca* (Coleção Educar n. 1, Série Ficção). Outros livros de leitura, também publicados pelo Departamento Nacional de Educação, foram localizados: *Maranduba: narrativas de histórias do Brasil* (C. Paula Barros, 3. ed., 1956); *Caderno de Aritmética* (1960) produzido pela professora Fany Malin, com a supervisão do professor França Campos; *Alfabeto da saúde* (1960); *Guia de alimentação* (1960), organizado pelo Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil para a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, *Guia de Leitura* (1962) produzido pela professora Alaíde Lisboa de Oliveira; *Deca: o pescador vitorioso* (1957); *Guia de linguagem para o sexo feminino* (organizado pela professora Dulcie Kanitz Vicente Vianna, Ministério da Educação e Cultura, 1960); *Guia de linguagem para o sexo masculino* (organizado pela professora Dulcie Kanitz Vicente Vianna, Ministério da Educação e Cultura, 1960); e *os Anais do I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1950)*, *Anais do v. 1 e v. 2 do Congresso Nacional de Educação de Adultos* (1958).

³² Termo utilizado no Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o exercício de 1950, que designava textos destinados aos alunos matriculados nas classes da CEAA, que já tinham alcançados o domínio da leitura (1951).

(BRASIL, 1948, p. 32). Desse modo, os temas desenvolvidos nesses livros eram “simples”,

[...] mas de incontestável valor educativo, sobre educação da saúde, higiene da alimentação, vida social, princípios de economia individual, incitamento ao trabalho, direitos e deveres do cidadão. Embora em linguagem muito simples, [...] oferece também quadrinhas populares e anedotas (BRASIL, 1948, p. 32).

Apesar das inúmeras e profundas especificidades observadas nesses variados tipos de textos pedagógicos, próprios de temáticas diferenciadas, é possível percebê-los como propostas de moldagem social, dotados de claro sentido normativo.

Para fundamentar e contextualizar a temática proposta – **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador** – é importante procurar estudos já realizados que tivessem como objeto a CEAA, destacando as concepções e práticas educativas durante sua vigência.

2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE ESTUDO: UM DIÁLOGO COM ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Começamos este trajeto pesquisando na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tendo como recorte temporal o período entre 1999-2009. Não encontramos qualquer pesquisa desenvolvida que contemplasse especificamente a CEAA. Ao longo do levantamento da consulta, com base nas palavras-chave e conteúdos dos resumos, percebemos que o campo teórico e prático da educação de jovens e adultos é vasto e mantém numerosas interfaces com temas correlatos. Por isso, recorreremos ao relatório de pesquisa, do tipo estado da arte, no campo da educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998), coordenado pelo professor Sérgio Haddad e publicado pelo Inep, a fim de iniciar a nossa inserção no campo de estudo.

De acordo com a obra, a ampla maioria dos estudos, no campo de educação de jovens e adultos, refere-se a práticas de alfabetização e escolarização dessas faixas etárias, promovidas por organismos civis ou pelo setor público, no ensino supletivo ou regular noturno, no nível fundamental ou médio. Chama a atenção, no que se refere ao adensamento quantitativo desses estudos, o fato de o conjunto de estudos não ter produzido “[...] resultados consistentes com relação à formulação de proposta para o desenvolvimento curricular ou de metodologias de ensino adequadas e eficazes” (HADDAD, 2002, p.16).

Além disso, o subtema do ensino noturno (regular e, muitas vezes, de nível médio) dentro do tema educação de jovens e adultos, é um dos mais recorrentemente abordados no período do estudo (1986-1998), quase sempre como problema e associado ao fracasso/reprovação e evasão escolar, “[...] frequentemente o ensino noturno é pesquisado em conexão com a relação educação e trabalho, pois o seu alunado é identificado com a categoria ‘trabalhador’” (HADDAD, 2002, p.16).

Isso nos remete, aos dados que foram analisados no corpo do texto da nossa dissertação e discutidos pelas professoras da banca examinadora, durante a defesa de Mestrado, que apontavam:

[...] curiosamente, 87,6% dos alunos do ensino médio da Escola pesquisada não trabalhavam. Isso desvirtuava a idéia tão difundida de que a escola noturna é um espaço apenas freqüentado por jovens trabalhadores. Nos

grupos focais³³ realizados, o trabalho não era um valor prioritário na vida e na fala desses jovens. No entanto, o sentido de impotência diante do risco do desemprego trazia à tona a discussão e a centralidade do trabalho (COSTA, 2005, p. 64).

Por isso, chegávamos à conclusão de que ver no aluno da escola noturna somente o jovem que trabalha, sem considerar suas características e papéis assumidos, inviabilizava qualquer projeto pedagógico que procurasse responder às suas necessidades.

Concordamos com Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58-59), ao afirmarem que a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que, inevitavelmente, transborda o limite da escolarização em sentido estrito:

Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, à formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Essas questões colocadas pelos autores são fundamentais e reafirmam a importância da compreensão dos processos educativos de jovens e adultos, como dinâmicas históricas, que envolvem espaços e tempos de sujeitos e práticas socioculturais diversas.

Todas essas questões dialogam com as de Haddad (2002), quando o autor destaca o desafio crescente para as universidades, no sentido de garantir e ampliar os espaços de discussão e de formação sobre a educação de jovens e adultos nas

³³Castro, Abramovay, Rua e Andrade (2001, p. 34) caracterizam o grupo focal como “[...] um processo no qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. Frequentemente usado nas ciências sociais para buscar uma resposta o ‘porquê’ e ‘como’ dos comportamentos, o grupo focal tem-se revelado uma estratégia privilegiada para o entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se pesquisam”.

diversas instâncias que lhes compete (ensino, pesquisa e extensão). É fundamental considerar, nesses espaços, a produção já existente para a realização dos avanços e contestações pela divulgação dos conhecimentos advindos de pesquisas.

Verificamos que a temática de políticas públicas de educação de jovens e adultos, área de interesse desta pesquisa, inclui – como um dos seus subtemas mais trabalhados – a história da educação de jovens e adultos, pois se trata de estudos apoiados em amplo levantamento e revisão bibliográfica, “[...] além da utilização de fontes primárias³⁴ mediante a leitura e interpretação de textos referentes à legislação, aos planos, boletins, artigos, folhetos, relatórios, materiais diversos produzidos pela equipe técnica e professores” (HADDAD, 2002, p. 86). Isso faz com que esses trabalhos abordem a evolução da política educacional de ensino supletivo, concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, em correspondência com o contexto econômico, político e social.

Nesse trajeto, encontramos a tese do professor Leôncio José Gomes Soares (1995), orientada pelo Dr.º Celso de Rui Beisiegel, intitulada *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. Sua análise partiu de dois momentos favoráveis à educação de jovens e adultos em Minas Gerais: o primeiro, quando da redemocratização do País e implementação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947, objeto de nossa pesquisa; e o segundo, em pleno governo ditatorial, na implantação do ensino supletivo a partir de sua conformidade legal pela Lei nº 5.692/71.

A importância desta pesquisa, de acordo com Haddad (2002, p. 87), é que:

Ao comparar dois momentos da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil – o das campanhas de alfabetização posteriores a segunda guerra mundial, período marcado pela redemocratização da vida nacional, e a implantação do ensino supletivo em pleno autoritarismo –, indica que as demandas populares imprimiram novas características à estruturação do ensino supletivo, correspondendo àquelas que orientaram a ação do Estado.

Dessa forma, a importância de dialogar com essa pesquisa consiste em discutir duas categorias, nela encontradas: a primeira reside na fundamentação rigorosa do processo histórico e dos contextos sociopolíticos e culturais que

³⁴ É relevante destacar que não concordamos com a noção de fontes primárias e fontes secundárias, na medida em que a base teórica que tomamos como perspectiva amplia o conceito de fonte e recomenda que o historiador tenha em mente que as fontes são sempre um ponto de vista sobre a realidade.

ancoraram as suas análises; e a segunda, no destaque conferido ao papel do Estado como fomentador e gestor de ações educativas “[...] seja como democratizador das oportunidades de escolarização, seja como aparato excludente e reproduzidor das condições sociais vigentes” (HADDAD, 2002, p. 87).

A tese em questão aponta que a CEAA foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) fizesse uma série de recomendações aos países, entre essas, a de um “olhar” específico para a educação de adultos; o segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no País (SOARES, 1995).

Por isso, a pesquisa, ao confrontar os planos legais e as práticas efetivas no Estado de Minas Gerais, analisou o papel do Estado na democratização das oportunidades de escolarização da população jovem e adulta. O percurso teórico e metodológico já fora construído por Beisiegel (2004), nos anos de 1970, no lançamento de sua obra *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*, que também tomaremos como referência bibliográfica, por se tratar de um trabalho pioneiro que situa as origens e vicissitudes das ideias, das leis e das práticas da educação de jovens e adultos no âmbito de outros processos ideológicos, jurídicos e políticos mais abrangentes de nosso país. Ao analisar a CEAA e seus desdobramentos, tomando por base o Estado de São Paulo, produziu um entendimento coerente e ímpar sobre a implantação das iniciativas federais em âmbito estadual, trajeto metodológico fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, é possível perceber que a conexão entre mudança social e mudança educacional, identificada por Beisiegel (2004) nos projetos da “elite liberal” dos primórdios da Independência e no programa nos partidos republicanos, permite-nos pensar que a educação se tornou também um instrumento para a efetivação de um projeto de sociedade.

Em suma, esses pesquisadores produziram em suas obras importantes interfaces nos campos da história da educação e da política educacional brasileira, contribuindo para o conhecimento sobre a constituição dos sistemas de ensino no Brasil e sobre questões relativas à oferta educacional.

2.1 AS TRAMAS DA PESQUISA

No desenrolar dessas reflexões, procuraremos apresentar algumas ideias/noções de Norbert Elias³⁵ (1993, 1994, 2001) que norteiam a construção metodológica deste trabalho de pesquisa.

No caso específico de nossa pesquisa, foi a partir da seleção, do recorte e o do confronto das inúmeras fontes obtidas sobre a CEAA que algumas ideias, indagações iniciais e abordagens teóricas foram reformuladas como novas e diferentes perspectivas, visando a estabelecer relações com questões mais gerais. Sendo assim, novas problematizações foram elencadas. São elas:

- a) Como historicamente se constituiu a primeira ação governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947?
- b) De que forma os discursos oficiais da (CEAA), produzidos ao longo do seu desenvolvimento, dialogavam com as forças econômicas, políticas, culturais e histórico-sociais de seu tempo e espaço?
- c) Quais concepções de homem, sociedade e educação é possível encontrar nos documentos oficiais e nas diversas produções elaboradas pelo setor pedagógico da CEAA?
- d) Por que o analfabetismo, na década de 1940, no Brasil, foi tratado como um problema de segurança nacional?
- e) Por que a preocupação com a “redenção” do Brasil por meio da alfabetização reuniu a educação e a saúde em um empenho comum?

³⁵ Filho único do casal Hermann Elias e Sophie Elias, o judeu Norbert Elias nasceu em Breslau (Alemanha), em 22 de junho de 1897. Serviu o Exército durante a Primeira Guerra Mundial, estudou Medicina, Filosofia e Psicologia em Breslau, Freiburg e Heildeberg. Trabalhou com Alfred Weber e se tornou assistente de Karl Mannheim em Frankfurt. De família judia, precisou refugiar-se na França e na Inglaterra ao final dos anos de 1930. Seu pai faleceu em 1940 e sua mãe, vítima em um dos campos de concentração (em Auschwitz), foi assassinada logo no início daquela mesma década (ELIAS, 2001). De acordo com Veiga (2008, p.147, 148), “[...] Somente em 1954, aos 57 anos, Elias assume uma cadeira de docente de Sociologia na Universidade de Leicester. Nesse período, exerceu atividades como conferências ocasionais em Londres e foi membro fundador, com participação ativa do Group Analytic Society, filiado à perspectiva freudiana ortodoxa. Após esse período, destaca-se o recebimento, em 1977, do prêmio Theodor W. Adorno em Frankfurt e seu deslocamento, em 1979, para a Universidade de Bielefeld, Alemanha, embora possuísse domicílio também em Amsterdã, onde faleceu em agosto de 1990”.

- f) Quais valores e categorias conceituais dirigiram as ações da CEAA no Estado do Espírito Santo, especificamente mediante a atuação da educadora Zilma Coelho Pinto?

Essas indagações ganharam novos significados e sentidos diante da nossa expectativa em estabelecer um diálogo com esse autor, a partir de suas noções que contribuem para a compreensão do fenômeno educativo, em toda a sua complexidade e em seu contexto histórico.

Passaremos, agora, a analisar o desenvolvimento da CEAA entre os anos de 1947 a 1963, relacionando-o com alguns pontos de teorização de Norbert Elias, que são fundamentais para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

2.2 A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E SEUS DESDOBRAMENTOS

A CEAA funcionou durante o período compreendido entre 1947 e 1963, quando foi extinta.³⁶ Entretanto, de acordo com Paiva (1983, p.191), durante o ano de 1962, “[...] em face da contenção do orçamento e de motivos políticos e administrativos – ela praticamente não desenvolveu suas atividades”. A evolução da CEAA apresentou várias etapas:

Na primeira, seus limites coincidem com a permanência do professor Lourenço Filho, uma das principais figuras dos meios educativos brasileiros, na direção-geral dos trabalhos de 1947 a 1950. Momento de redemocratização do Brasil, com o fim do Estado Novo, pois Getúlio Vargas havia sido deposto em 1946 e havia uma nova Constituição promulgada que retomava as bases da democracia liberal proposta pela Constituição de 1934.

Essa primeira fase da CEAA é destacada por Fávero (2010, p. 3) em suas dimensões positivas, na medida em que:

[...] teve grande penetração em praticamente em todos os estados da federação. Com firme coordenação Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou ao mesmo tempo

³⁶ Na prática, caracterizava-se pela alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses, seguidos de ações de desenvolvimento comunitário e de treinamento profissional (PAIVA, 1983).

um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização do meio rural.

Dessa forma, de 1947 a 1950, o movimento de ensino supletivo, por meio da CEAA, foi planejado por Lourenço Filho e seus assistentes técnicos,³⁷ com a finalidade de atender a dois objetivos centrais:

- O de estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
- O de influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa. Para atingir a maior atenção dos próprios pais, ou da família em geral, com relação à educação das crianças (BRASIL, 1951 p. 74).

Mas, para isso, a CEAA deveria ser “democrática”, numa obra que pudesse ser “[...] sentida como justa, necessária e urgente, de parte do próprio povo; obra que o povo faça viver e perdurar, como esforço comum para propósitos comuns, no sentido da melhoria de vida de todos” (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 11).

Esses objetivos centrais comungavam com as recomendações da Conferência Internacional de Instrução Pública,³⁸ datada de 1946, que alertavam sobre a profunda influência das tendências sociais daquele contexto histórico, na organização do ensino, especialmente no que se referia ao princípio de igualdade,

[...] considerando que esse princípio é o mesmo que foi claramente expresso tanto pela Conferência Internacional de Trabalho como pelo Convênio criando a Organização de Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO), em que se estabelece que a colaboração das nações tenda a realizar gradualmente o ideal de igualdade de possibilidades de educação para todos, sem distinção de raça, sexo ou condição econômica ou social (BRASIL, 1965, p. 30).

Nesse contexto de pós-guerra, a defesa da oferta da educação a todos significava a construção de uma comunidade mundial “[...] rica em diversos aspectos, mas unida na obtenção de objetivos comuns: igualdade, paz, segurança,

³⁷ Noemy Silveira Rudolfer (catedrática de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo); Dulcie Kanitz Viana (técnica de Educação, com exercício no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); Helena Mandroni (antiga professora da seção de Prática de Ensino no Instituto de Educação do Distrito Federal); Ormindá Isabel (ex-diretora da mesma Seção) (BRASIL, 1948).

³⁸ As conferências Internacionais de Instrução Pública de Educação foram promovidas inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação, desde 1934. E, a partir de 1947, pelo Bureau e pela Unesco. Os objetivos principais dessas conferências consistiam na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior, na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios da Educação. Das 24 conferências realizadas até 1963, foram expedidas 57 recomendações abrangendo, aproximadamente, 1.500 proposições sobre os problemas universais do ensino (BRASIL, 1965).

vida mais harmoniosa para todos os seres humanos” (BRASIL, 1965, p. 38). Para isso, era recomendado que todo o “1. [...] ensino contribuísse para a educação do sentimento e da ideia de solidariedade internacional” e que a

2. [...] vida de todas as instituições de ensino se organizasse de modo a desenvolver nos estudantes o sentido das responsabilidades e auxílio social recíproco necessário a uma melhor compreensão mútua entre os povos, e que as diversas fases dos estudos sejam de natureza a interessar a juventude nos problemas do mundo de amanhã.

3. Que os deveres em relação à Comunidade das Nações sejam compreendidos em toda a parte e ensinados como uma extensão dos deveres cívicos (BRASIL, 1965, p. 39).

No conjunto dessas recomendações, a Unesco em 1947, apontou que quaisquer que fossem as insuficiências das instituições de ensino dos diversos países naquele período, seriam valorizadas aquelas que, naquela etapa, organizassem esforços para desenvolver a consciência internacional, com a finalidade de: “[...] suprimir o flagelo da guerra, consolidar a fé nos direitos fundamentais do homem, fazer reinar a justiça, favorecer o progresso social e assegurar a todos uma vida livre e melhor” (BRASIL, 1965, p. 39).

Para tanto, as instituições de ensino deveriam atentar para formar nos jovens o “espírito da solidariedade” e nos adultos “[...] as responsabilidades no desempenho de seus papéis como pais e cidadãos” (BRASIL, 1965, p. 39). Para isso, as instituições de ensino deveriam tomar medidas para a promoção de cursos populares de educação de jovens e adultos, que contribuíssem para divulgar o conhecimento esclarecido das organizações internacionais (BRASIL, 1965).

Dessa forma, a Recomendação de nº 24, datada de 1948, complementa que esses cursos populares de educação de jovens e adultos deveriam ser guiados por um material audiovisual apropriado:

[...] levando em conta a idade e desenvolvimento mental do auditório de jovens e adultos, aos quais se destina, procurando dar um cunho estético às imagens, estimulando a participação de jovens e adultos na preparação desse material, **com fundamentação nos estudos da psicologia infantil relacionados ao comportamento da criança diante da tela** e deve ser organizada uma larga difusão desse material, organizada racionalmente (BRASIL, 1965, p. 39-40, grifo nosso).

Pela importância dessa recomendação no debate da organização dos materiais pedagógicos para a utilização nos cursos populares, é que a próxima Recomendação (nº 25) destacou:

[...] que os manuais dos diversos países, sejam, tão freqüentes quanto possível, objeto de revisão com o fim de **eliminar trechos ou passagens que constituam risco de provocar mal-entendidos entre os povos, e acrescentar textos que possam servir a uma melhor compreensão da colaboração internacional** (BRASIL, 1965, p. 40, grifo meu).

Assim, os Ministérios de Instrução Pública e as organizações de ensino em geral, deveriam contribuir “[...] na formação de uma consciência internacional na juventude e para conhecimentos das organizações internacionais destinadas a assegurar a paz mundial” (BRASIL, 1965, p. 40).

Manoel Bergström Lourenço Filho, diretor-geral da 1ª fase da CEAA, registrou, na 6ª edição do seu livro *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, essa marcha do esforço da Unesco e dos seus Estados-membros, por via da educação, cultura e ciência, em tornar o “mundo mais integrado”. Admitiu que a escola tinha uma “[...] influência poderosa no sentido da preservação da paz pela via da formação humana que minore as tensões internas em cada nação e que leve a melhor compreensão das tensões internacionais” (LOURENÇO FILHO, [19--], p. 28).

Para ele, tal resultado não podia advir de um “[...] livre desenvolvimento da criança por si só, [ou de uma] concepção autônoma da ação educativa” em relação aos sistemas políticos, como já se pensou, porque, ao “[...] ao terminar a segunda grande guerra, os problemas da renovação educativa tiveram de abranger novos aspectos” (LOURENÇO FILHO, [19--], p. 28). Desse modo,

Já não bastaria pensar, portanto, num centro de informações relativo ao ensino dos grandes países do mundo, pelo qual se difundissem os conhecimentos referentes ao crescimento escolar e à reforma dos métodos didáticos, como se havia tentado logo após a primeira guerra. Seria preciso ir além. Ao ser criada, depois da guerra iniciada em 1939, a Organização das Nações Unidas, entidade que veio a substituir a Sociedade das Nações, imaginou-se também necessário estabelecer órgãos auxiliares devotados ao estudo da vida dos povos, suas condições de organização, saúde, alimentação, equilíbrio político e desenvolvimento econômico. Quanto à educação, em tudo fundamental, já não seria suficiente uma comissão internacional de cooperação, mas órgão mais complexo, para estudos de grande profundidade e com visão realista. Foi assim que nasceu, em 1946, a *Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas*, abreviadamente, a UNESCO, com o apoio imediato de 43 países. Propõe-se ela a contribuir para a manutenção da paz e da segurança entre os povos, estreitando pela educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações a fim de assegurar o respeito universal pela

justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais de todos sem distinção de raça, sexo língua e religião, e que a Carta das Nações Unidas viria a reconhecer (LOURENÇO FILHO, [19--] p. 28, grifo do autor).

De acordo com Lourenço Filho (1992), por muitos aspectos, o programa da Unesco condensa muito dos propósitos gerais da educação renovada, da qual ele foi um dos representantes no Brasil, como:

[...] a democratização do ensino, o aperfeiçoamento das instituições por organização racional e maior espírito técnico, a fundamentação dos objetivos gerais da educação para minoração das tensões entre grupos de cada povo e entre os povos – tudo no sentido da preservação da harmonia entre as nações, respeitados seus costumes e tradições, ou seus componentes histórico-culturais (LOURENÇO FILHO, 1992, p. 75).

Um elemento-chave para a compreensão da proposição da Unesco com o apoio de 43 países na preservação da harmonia entre as nações pela via da educação fundamental, após o término da Segunda Grande Guerra, é a ideia de configuração de Norbert Elias (2005), que pode ser definida como um padrão estruturado e mutante de dependências recíprocas entre seres humanos.

A configuração como um instrumento conceitual, “[...] serve para afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 2005, p. 141). Assim, tal conceito pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes.

Para Elias (2005), as pessoas vivem em relação de interdependência, o que nos reporta à expressão relações humanas e, esta, de imediato, nos leva a evocar o círculo familiar, de amizade, de trabalho, do local onde se vive, incluindo a nós mesmos. Entretanto, observa o autor, com um nível de consciência mais desenvolvido, pode-se perceber o envolvimento de milhares e milhões de pessoas relacionadas umas com as outras, dependentes entre si.

Nessa perspectiva, como um primeiro ponto crucial, temos que o desenvolvimento e a dinâmica histórica dessas cadeias de interdependência social geraram, e geram, consequências sociais não planejadas ou mesmo não desejadas por qualquer indivíduo ou grupo que as componham. No entanto, ao mesmo tempo, é entrecruzamento das motivações e ações desses mesmos indivíduos e grupos (ELIAS, 2005).

Desse modo, Elias (1994) nos chama a atenção, lembrando que a crescente

integração da humanidade, pós-Segunda Guerra Mundial, como plano de integração não apenas mais abrangente, porém sumamente eficaz, mostra-se de maneiras boas e ruins:

O entrelaçamento global de todas as nações expressa-se com bastante clareza em algumas instituições centrais em estágio muito primitivo de desenvolvimento. A Organização das Nações Unidas é fraca e, em muitos aspectos, ineficaz. Mas qualquer um que tenha estudado o crescimento de instituições centrais sabe que os processos de integração precipitados quando elas se organizam num novo nível precisam, muitas vezes, de um período de aquecimento de vários séculos para que elas se tomem relativamente eficazes. E ninguém é capaz de prever se as instituições centrais criadas no decorrer de uma poderosa integração não poderão ser destruídas num processo igualmente poderoso de desintegração. Isso se aplica não somente às Nações Unidas, mas a outras instituições globais em suas primeiras formas, como o Banco Mundial, a Organização Mundial da Saúde, a Cruz Vermelha ou a Anistia Internacional. Mas a crescente integração da humanidade também se expressa de maneiras malignas: a luta pela supremacia global e a corrida armamentista entre duas potências hegemônicas constituem sintomas disso. Outro sintoma, não menos importante, é a possibilidade técnica de autodestruição de toda a humanidade ou das condições de sua sobrevivência pelo desenvolvimento de armas com poder destrutivo cada vez maior (ELIAS, 1994, p. 185).

Na correlação de forças entre integração e desintegração, a Unesco, como instituição central, propusera a organização “[...] de intercâmbios de opiniões e informações, entre as autoridades escolares de vários países, sobre o caráter e os resultados de tal ensinamento, de maneira a utilizar ao máximo suas experiências respectivas” (BRASIL, 1965, p. 40).

No Brasil, em 1949, aconteceu o *Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos*. A direção-geral desse evento foi composta pelos professores Lourenço Filho, Frederick J. Rox (representante da Unesco), Guillermo Jannetti (membro do Conselho Executivo da Unesco), Carmela Tejada (especialista em Educação), Francisco Jarussi (responsável pelo Setor de Planejamento e controle do Serviço de Educação de Adultos no Brasil) e Rubens Falcão (chefe de Inspeção Especializada de Educação de Adultos do Estado do Rio de Janeiro).

Uma das discussões ocorridas nesse seminário, que nos chama a atenção, é a definição de alfabetismo, analfabetismo e analfabetismo relativo, em forma de resolução aos governos e institutos de estatística das Américas, na realização de censos.³⁹

³⁹ Esse debate ocorreu no grupo de trabalho *Documentação e Estatística*, constituído por Germano Jardim (Brasil), Ernesto Nelson (Argentina), Jesus Aguilar Paz (Honduras), Mário Augusto Teixeira de

1. Alfabetismo: la capacidad de las personas, de leer y escribir comprensiva y corrientemente.
2. Analfabetismo : la incapacidad de las personas de leer y escribir comprensiva y corrientemente.
3. Analfabetismo Relativo: la capacidad de las personas de leer o solamente escribir, o leer y escribir imperfectamente (1949,

Além dessas definições, o delegado de Honduras, que compunha o mesmo grupo de trabalho, apresentou um texto intitulado *Definición de alfabetismo y analfabetismo*, que classificava os níveis culturais do verdadeiro alfabetismo ou ensino fundamental “[...] para beneficio de todas las gentes”:

- Alfabetismo Físico o Animal: Comprende la conquista de la salud positiva; carencia de defectos corporales; la posesión de um desarrollo normal, y la adquisición de habilidades físicas. Es el hombre corporalmente sano, mediante las prácticas higiénicas y reglas sanitarias modernas.
- Alfabetismo Económico: Capacitación económica para cada ser; habilidad adquisitiva, medios adecuados de vida, buen empleo del capital , hábitos de ahorro, capital de servicio justo de la comunidad. Rechazo de la explotación del prójimo y de las masas. Comprensión de la economía comunal.
- Alfabetismo de las Letras: conocimiento y conservación de la lectura y escritura para toda persona, además, instrucción y dotación de habilidades mentales. Destrucción del analfabetismo absoluto hasta 95% de la población.
- Alfabetismo Moral y Cívico: Propaga la moralidad; destruyé los males hábitos y costumbres indeseables; combate la falta de religión. De injusticia , la crueldad, los vicios, los defectos personales y colectivos y las deficiencias humanas. Desarrolla el amor el prójimo, al pueblo y a la patria: cultiva el altruismo y humanidad y el respecto a los demás.
- Alfabetismo o Educativo Fundamental: Es la suma, de las etapas anteriores del Alfabetismo, más la enseñanza de otras capacitaciones que hagan apta a la persona para superarse y cumplir satisfactoriamente su misión humana, para bien propio, de la familia, de la vecindad, de su patria y del mundo. Enseña a utilizar adecuadamente las fuentes de riqueza nacionales. Crea en definitiva, buen criterio, aptitud, capacidad y ciudadanía, perfeccionando los individuos em todas as fases de utilidad y servicio modernos (AGUILAR, 1949, p.7).

Ao qualificar com precisão as expectativas tradicionais de uma série de conexões diretas dos crescentes níveis de alfabetização com o desenvolvimento de sociedades, economias, formas de governo e culturas, o estudo de Aguilar (1949) não apresentou um conceito de alfabetização neutro. Mesmo que, naquele contexto histórico, a alfabetização fosse vista como uma “variável”, como uma “meta” e como a responsável pela “modelação de atitudes”, suas contribuições e impactos exatos na frágil dicotomia alfabetização-analfabetização não puderam mais ser simplesmente supostas. A predominância do modo depreciativo e a natureza ideológica desses estudos sobre a alfabetização foram consequências “[...] da

manipulação fácil da palavra alfabetização [...] com seus problemas de comunicação que a permeiam e cercam” (GRAFF, 1994, p. 17).

Desse modo, na segunda fase, que se estendeu de 1951 até 1954, a Campanha continuou a desenvolver-se normalmente amparada na mesma organização de cooperação interadministrativa, lançada pela União, mediante acordos com os Estados, Territórios e Distrito Federal, a partir das concepções dicotômicas de alfabetização-analfabetização presentes na primeira fase. No entanto, a partir de 1951, a CEAA começou a promover a criação de “Centros de Iniciação Profissional”, cujos cursos se multiplicaram, atingindo, principalmente, a zona urbana (PAIVA, 1983).

Os Centros de Iniciação Profissional, instalados em 1951, contaram com a participação da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, da Superintendência do Ensino Agrícola e da Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais, por meio de acordos com governos estaduais e entidades públicas e privadas (BRASIL, 1952). Esses centros foram instalados, a partir do período de maio a agosto de 1951, nos seguintes Estados: “[...] 05 de maio, em Pernambuco, 18 de maio, no Estado do Ceará, 23 de maio, no território do Amapá, 26 do mesmo mês, em Sergipe, 25 de junho, em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, em 30 de julho, na Base Naval Ladário, em Mato Grosso, a 16 de agosto no Petronato de Ponta Negra, no Rio Grande do Norte” (BRASIL, 1952, p. 79).

E é da própria CEAA, nessa fase, que nasceu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), oficializada pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1952. Entretanto, “[...] tornou-se um movimento separado, dedicando-se à educação rural através de programas de desenvolvimento comunitário” (PAIVA, 1983, p. 191).

Desse modo, o Departamento Nacional de Educação acreditava “[...] na possibilidade de sanar os grandes males do abandono de nossos rurícolas, levando a eles os educadores, os médicos sanitaristas, os assistentes sociais, os mestres” (1952, p. 13-14). A educação defendida para a realização desse “milagre” não era a educação “[...] que se transmite pelo aparelhamento mais que milenar de adestramento cultural que, em nossas escolas, carinhosa e tradicionalmente utilizamos e defendemos” (1952, p. 13-14). Entretanto,

[...] ecos de angústia dos que vêm bradando para os homens de boa vontade dos governos, e reclamam auxílio urgente e providências, a fim de poderem usufruir algum pouco do bem estar que já é lícito obter-se nos meios civilizados, esses ecos e essa angústia a reboar dos grandes centros já atingiram os campos do país.

Urge em verdade, pensar-se no estabelecimento do justo equilíbrio indispensável entre a disponibilidade das terras e a pressão demográfica do país, mas impossível será obter a Nação esses desideratum sem que se eleve o nível cultural dos que devem possuir a terra, para a felicidade geral de todos os cidadãos. O problema agrário, que está na ordem do dia, não pode ter retardada sua solução (BRASIL, 1952, p. 14).

Os problemas da população rural brasileira foram colocados pela CNER como os de um “círculo vicioso” que se mantinha e se reproduzia ao longo das gerações: uma estrutura de miséria, doença e analfabetismo que impedia o País de alcançar a sua “maioridade econômica, política e jurídica” (PAIVA, 1983). Para isso, era preciso ampliar as ações conjugadas dos órgãos de educação, saúde e agora da agricultura,⁴⁰ na perspectiva de um trabalho junto às populações rurais.

Existe uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o despreço pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida, etc. Essa estrutura é mantida pelo isolamento, pela dificuldade de comunicações, ao mesmo tempo em que gera a miséria, é por esta preservada. Para romper esse círculo vicioso, o poder público tem o encargo de empreender uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas de estrutura agrária. Tal ação deve ter resultado permanentes. (NOBREGA, 1968, p. 184).

As atividades da Campanha Nacional de Educação Rural tinham dois pontos principais de apoio: as Missões Rurais, cuja metodologia era derivada da experiência de Itaperuna no Estado do Rio de Janeiro. Essa experiência, iniciada em 1950, teve como objetivo principal obter o maior número de elementos que permitissem indicar “[...] no plano nacional, diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais visando à melhoria das condições de vida econômica e social da comunidade”⁴¹ (PAIVA, 1983, p. 198), e apoio também dos centros de treinamento destinados aos professores leigos, para a preparação de filhos de agricultores, as atividades agrárias e a preparação de técnicos em audiovisuais

⁴⁰ De acordo Fávero (2004, p. 17), “[...] Pelo menos até meados dos anos 1960, mesmo depois da extinção dessas duas campanhas, encontravam-se no interior excelentes quadros técnicos de nível médio, formados de: educadores sanitários, extensionistas rurais, agentes de malária e também professoras para as escolas rurais”.

⁴¹ A Campanha de Educação Rural no Estado do Rio de Janeiro atuou com oito setores em seu centro social, a saber: Médico e de Higiene, Serviço Social, Costura, Culinária, Indústrias Rurais, Alimentação da Escola, Recreação e Organização da Comunidade. No ano de 1951, o setor Médico e de Higiene divulgou os principais casos atendidos: verminoses, anemia, gripe, bronquite, varicela, gravidez, tuberculose e diversos, enquanto os serviços prestados pelo setor de Serviço Social foram os seguintes: encaminhamento às escolas, hospitais e centros de saúde, registro civil de crianças e adultos, batizados, casamentos de “pessoas que viviam juntas” e casos diversos (BRASIL, 1952).

aplicados à educação de base (PAIVA, 1983).

A terceira ou a última fase da CEAA se deu no final dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960, no calor dos debates relativos à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (promulgada em 1961), documento que explicitou as novas finalidades da educação brasileira.

A proposta dos técnicos de educação foi reestruturar todo o Sistema Municipal de Ensino, regularizando a matrícula das crianças de sete a dez anos; criando classes de emergência para os adolescentes que ainda tiveram acesso à escola naquela idade ou dela tivessem saído precocemente. Para isso, os professores teriam “[...] preparação especial, seria elaborado material adequado, seriam construídas novas escolas, inclusive acopladas com oficinas para a iniciação profissional” (FÁVERO, 2004, p. 18).

Com esses objetivos traçados, experiências piloto de curta duração foram iniciadas em alguns municípios das regiões brasileiras – Leopoldina (MG), Timbaúba (PE), Benjamin Constant (AM), Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS). De acordo com Fávero (2004, p. 18), “[...] Leopoldina foi sede da experiência- matriz na qual se associou a implantação de escolas radiofônicas, organizadas pelo recém criado Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA)”. Criada em 1957 e anexado à CEAA, essa campanha contribuiu com o desenvolvimento da radioeducação no Brasil, ao fomentar a criação de sistemas radioeducativos regionais.

Em síntese, para Paiva (1983, p. 176), a CEAA, em todo o seu desenvolvimento, foi a “[...] primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural”, mesmo depois da existência da CNER, com orientação genuinamente ruralista, inclusive a partir de sua denominação. E complementa afirmando que,

[...] durante o Estado Novo, Vargas havia explicitado a sua orientação rural como meio de conter a migração rural-urbana ‘em suas fontes’ e a CEAA é o primeiro programa a colocar esta orientação em prática em larga escala. Entretanto, parece pouco provável que esta orientação tivesse o mesmo caráter daquela preconizada por Vargas (num momento em que o fechamento do processo eleitoral eliminava as preocupações com o poder político das oligarquias rurais, mas em que se tinha presente a questão das tensões sociais na cidade) (PAIVA, 1983, p. 176).

A nosso ver, a partir da segunda fase da CEAA, a orientação ruralista predominante da Campanha acenava para as percepções sociais que associavam

analfabetismo à roça, ao campo, à zona rural, ideias que se articulam ao contexto político e intelectual do período. No momento em que florescia e competiam entre si propostas de industrialização, urbanização e modernização, paradigmas cientificistas tinham grande penetração, e muitos intelectuais brasileiros já tinham alcançado cargos que indicavam que sua tarefa era conduzir o processo de consciência nacional em nossa sociedade. Nesse sentido, os aspectos rurais de nosso país eram associados à ideia de atraso e de uma ausência de uma consciência nacional em nossa sociedade.

Martins (1975) destaca que é no âmbito das relações entre a industrialização e a constituição da economia nacional, com suas repercussões na sociedade e na economia agrária, que se pode entender a formação de estereótipos a respeito do modo de viver do homem rural. Nessas repercussões, advogava-se a “intervenção” das instituições urbanas na vida rural, tendo em vista dinamizá-la e propiciar as condições para transformar o caipira do estereótipo no cidadão (MARTINS, 1975).

Para isso, para além do olhar dirigido ao “ler, escrever e contar” da CEAA, configurava-se uma preocupação com a transmissão de hábitos e comportamentos à população, de maneira a se conformar um “corpo social saudável”. Nesse caso, era recomendável que intervenções situadas no âmbito da saúde e educação caminhassem em estreita articulação entre si.

De acordo com o diretor-geral da CEAA, Lourenço Filho (1950, p.4), “[...] ensinar a ler é bom, mas não será ainda tudo”. Será preciso, com aquisição da leitura, favorecer

[...] o desenvolvimento dos hábitos de solidariedade social, da visão de bem comum, da compreensão cívica e humana. Será preciso desenvolver e esclarecer as mais nobres e mais elevadas preocupações da vida. Será preciso ensinar a defesa da saúde, o combate dos vícios, a elevação da vida do trabalho, pela noção de melhores técnicas e de seu aperfeiçoamento constante.

Assim, aliadas ao discurso da alfabetização, foram construídas experiências como “[...] as tradicionais campanhas para filtrar ou ferver a água; os cuidados com a higiene, com a construção de fossas; os cuidados pré e pós-parto exercidos nos clubes de mães” (FÁVERO, 2004, p.17), no decorrer da CEAA nos anos de 1950.

A preocupação com a “modelagem” da família, de modo a capacitá-la a exercer sua função junto aos indivíduos, em busca da consolidação do conceito de

povo civilizado,⁴² insere-se na perspectiva educativa adotada pela CEAA em seus manuais escolares, livros, diafilmes, cartazes de propagandas, de murais e textos orais (transcritos em seus documentos oficiais) transmitidos pelas estações radiodifusoras e por serviços de alto-falantes. Dotada de sentido normativo, essa perspectiva educativa contava com um projeto civilizador, que abrandava costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados.

Em sua obra *O processo civilizador*, Norbert Elias analisa como a sociedade ocidental vivenciou uma importante mudança de hábitos e comportamentos, a partir das alterações nas relações de interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais e, portanto, nas relações de poder. Ainda segundo Elias (1993, 1994), o aumento do autocontrole de hábitos e emoções individuais indica diminuição do controle externo, pois ambos estão estreitamente associados – principal crítica que ele fez à sociologia determinista, que indica que as alterações dos comportamentos individuais é fruto das ações das instituições controladoras externas aos indivíduos.

Embora enfatize o momento de formação das monarquias absolutas na Europa Ocidental como crucial no “processo civilizado”, o autor destaca que esse processo ainda estaria em curso em seu tempo. (ELIAS, 1994).

Veiga (2008)⁴³ nos chama a atenção para o fato que, para a análise da sociedade brasileira, evidentemente, não é possível transpor a longa experiência dos processos civilizadores das nações europeias, devido, entre outras coisas, à permanência da escravidão em longa duração histórica. De acordo com a mesma autora, observa-se que, na tradição brasileira,

[...] não se realizou plenamente o que foi fundamental em outras sociedades para a produção de uma auto-imagem civilizada, ou seja, o uso legal da força física não esteve totalmente centralizado no Estado, mas foi partilhado com os senhores de escravos. Dessa maneira, as relações entre civilização e violência no Brasil, enquanto experiência de autocontrole e controle externo, se fizeram de forma dual, mas não necessariamente contraditória.

⁴² Discussão elaborada por SILVEIRA, J. Elydio da. Metodologia de conhecimentos gerais. In: BRASIL. *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*: curso de orientação pedagógica de professores. Fundação Getúlio Vargas em cooperação com o Departamento Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos, publicação n. 12, Rio de Janeiro, ago. 1950, p. 259. (CPDOC/FGV ref. 374.7(81)/F981).

⁴³ Cynthia Greive Veiga, professora e pesquisadora em História da Educação da UFMG, realiza pesquisas em história da educação investigando principalmente os seguintes temas: escolarização, disciplinas escolares, educação da infância, professores, relações interétnicas, de gênero e classe social na história da escola. Utiliza, como aporte teórico, as questões propostas por Norbert Elias em suas obras.

O Estado normatizou o tesouro público e a guarda nacional, criou a força militar, legislou sobre os direitos civis e, entre outras, estabeleceu como prescrição constitucional que “desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. Entretanto, manteve o regime da escravidão, em que o proprietário de escravos dispunha de autonomia para uso da violência, situação que evidentemente não foi isenta de muitas tensões (VEIGA, 2008, p.160-161).

Em que pesem as muitas diferenciações das experiências históricas dos processos civilizadores das diversas nações ocidentais, e como citada acima, a do Brasil, um pensamento unificou as diferentes ações, o “[...] estreito vínculo anunciado entre escola e civilização” (VEIGA, 2008, p. 160).

Nesse sentido, no contexto de desenvolvimento e consolidação da autoimagem das sociedades ocidentais como civilizadas, a educação escolar se apresentou como referência básica:

[...] a escolarização obrigatória foi imposta pelo grupo que ascendeu ao poder e, ao mesmo tempo, foi desejada pela sociedade de uma maneira geral como fator civilizador de novos valores de pacificação: desenvolvimento cultural, ascensão e mobilidade social, socialização etc. (VEIGA, 2008, p. 165).

Dessa forma, como integrante dos mecanismos monopolizadores, como fator de equilíbrio de tensões e controle sobre as relações sociais, a escolarização pública e obrigatória se organiza, no Brasil, sob o princípio de que os governos passam a ter à sua disposição “[...] instituições, pessoas e objetos autorizados a exercer o ensino legitimador dos saberes úteis e necessários à edificação e à manutenção da civilização de uma sociedade” (VEIGA, 2008, p. 166).

O percurso civilizador abarca – de acordo com Elias (1993) – a um só tempo, uma dimensão psicológica e um mecanismo de racionalização social, pois a civilização tem como força motriz as mudanças de auto-orientação individual geradas por pressões surgidas do entrelaçamento em muitas esferas de atividades humanas, pressões que atuaram numa direção dada, ocasionando mudanças na forma dos relacionamentos e em todo o tecido social.

Como a civilização não é um estado, mas um processo que deve ser seguido – controlar pulsões, racionalizar gestos e movimentos e disciplinar conduta – criam-se sutilezas para o intercâmbio social, oferece-se um padrão de conduta de distinção, “[...] ao qual serão opostos como bárbaros todos os comportamentos divergentes” (BOTO, 2011, p. 58).

Dessa forma, civilização significa, entre outras coisas, uma mudança no patamar de controle das condutas e emoções, no sentido de que o homem, e as sociedades por ele formadas, presos por cadeias de interdependência, produzem múltiplas figurações e contextos funcionais e que, no jogo das figurações, sofrem coerções impostas por suas estratégias (ELIAS, 1993).

Sendo assim, Elias (1993, p. 268-269) afirma que, para

[...] compreender o controle de conduta que a sociedade impõe a seus membros, não basta conhecer as metas racionais que podem ser referidas para explicar seus comandos e proibições. Temos que explorar até a sua origem os medos⁴⁴ que induzem os membros dessa sociedade, e acima de tudo, os guardiões de seus preceitos, a controlar a conduta dessa maneira.

Dessa forma, o controle pode ser tanto exercido pelo Estado sobre o indivíduo, mediante suas leis, como por outros indivíduos dentro do convívio social, ou pode ser, ainda, exercido pelo próprio indivíduo sobre si mesmo, o chamado autocontrole ou superego. Para Elias, o autocontrole é o código social de conduta, gravado tão fortemente no indivíduo, que se torna um elemento constituinte do próprio, agindo até quando o indivíduo se encontra sozinho (ELIAS 1993, 1994).

Nesse contexto, Elias (1994, p. 269) destaca que a estrutura dos medos e ansiedades nada mais é que a contrapartida psicológica das restrições que pessoas exercem umas sobre as outras pelo entrelaçamento de suas atividades.

A força propulsora subjacente à mudança na economia das paixões, na estrutura dos medos e ansiedades, é uma mudança muito específica nas restrições sociais que atuam sobre o indivíduo, uma transformação específica de toda a teia de relacionamentos e, acima de tudo, da organização da força.

De acordo com Oliveira (2009, p. 131), essa abordagem das emoções, de caráter histórico, que se destaca nas considerações do processo civilizador, “[...] é mais uma das grandes contribuições de Elias para a compreensão da constituição social e histórica dos afetos e das emoções”.

Segundo Elias (1994), o comportamento nas sociedades “industrializadas mais democratizadas” é cercado de tabus por todos os lados, com sentimentos

⁴⁴ Para Brandão (2009, p. 84), “[...] apesar do vocabulário medo possuir pelo menos dois significados na língua alemã, medo no sentido de pavor, terror e medo no sentido de angústia em relação ao desconhecido, ao porvir, entendemos que Elias, segundo a tradução em espanhol, feita diretamente do original alemão, utiliza o termo medo no primeiro sentido, ou seja, medo imediato das ações de outros homens, medo de sofrer violência física imediata, pavor, terror”.

inculcados de vergonha ou embaraço em graus variáveis. Isso se dá pela crescente divisão da vida em duas esferas, a pública e a privada. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha que os cerca são transformadas tão completamente em hábitos, que não podemos resistir a eles, mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada.

Partindo dessa discussão, é possível afirmar que a proposição da alfabetização da CEAA pode ser parte integrante do curso civilizatório brasileiro já em andamento, que apresentou, desde o século XIX, a escolarização como uma referência civilizatória, nos seus limites de interdependência e das correlações das práticas localistas em desenvolvimento.

Com base nessa afirmativa e adotando a perspectiva da análise sobre a teoria do processo de civilização de Norbert Elias, discorreremos, a partir de uma produção literária da CEAA, sobre o modo pelo qual veiculava normas civilizadoras que ensejavam processos de interiorização dos constrangimentos que permitiriam o aprendizado de um “analfabeto caipira” da vida em grupo em uma cidade grande.

2.3 O LIVRO *JUCA FUBÁ VISITA UMA CIDADE* E OS ESTIGMAS SOCIAIS DO ANALFABETO

O livro *Juca Fubá visita uma cidade*, escrito e ilustrado pelo cartunista gráfico Fernando Pieruccetti, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Serviço de Educação de Adultos da CEAA, conta a história “desastrosa” de Juca Fubá, um “caipira analfabeto”, tocador de viola das bandas do Rio São Francisco, que vai a Belo Horizonte à procura de seus amigos que para lá migraram (Figura 2).

Figura 2 – Livro: *Juca Fubá visita uma cidade*



Tratava-se de um livro de leitura que compõe a *Biblioteca Popular* da CEAA. Foi organizado em uma coleção denominada (Educar) e dividida em séries (Ficção, História, Moral e Civismo) pelo setor de orientação pedagógica da campanha. No caso específico desse livro, ele foi catalogado na coleção Educar, n.12, Série Ficção, v. III. O prefácio de alguns dos livros dessa biblioteca era dirigido aos leitores da seguinte forma: “Este livrinho foi feito exclusivamente para vocês, que já venceram a primeira etapa dos cursos de Educação de Adolescentes e Adultos, e, portanto, já sabem ler. Nossa intenção foi proporcionar-lhes um entretenimento [...]” (DAMAZIO, [19--], p.4).

Fonte: PIERUCETTI, Fernando. **Juca Fubá visita uma cidade**. Rio de Janeiro: [19--] (Espaço Anísio Teixeira da Biblioteca UFRJ).

São muitas as sequências de situações de “vergonha”, “encabulação” e “vexame”, vividas pelo “matuto”: uma delas foi o seu primeiro passeio no bonde

[...] O coitado tinha receio de cometer algum fiasco, mas [...] as luzinhas de cores dos bondes deslumbravam o Juca Fubá, que não se cansava de contemplá-las. No abrigo foi o analfabeto caipira esperar o elétrico da luzinha vermelha. Resultado de sua contemplação. Pegou o bonde errado e ainda teve que pagar mais setenta cruzeiros. [...] e não ficou por aí a infelicidade do desastrado tocador de viola: percebendo que os outros

passageiros riam e zombavam dele, encabulou-se de tal maneira que desceu do bonde elétrico andando [...]. O coitado foi cair de cheio com a cara no chão, levantando uma nuvem de poeira. Aí, antes que os passageiros o socorressem, o Juca Fubá, envergonhado, saiu numa carreira doida, apesar de machucado (PIERUC CETTI, [19--], p. 8, 9,10).

Outra situação “vexatória” foi no dia seguinte, com o “rosto todo esfolado”, foi à Praça da Liberdade a pé. O “caipira”, com sede, diante do bebedouro de animais, pensou que a água do enorme tanque circular fosse destinada ao povo e,

[...] mais que depressa, meteu a boca na água, achando-a com gosto esquisito. Ao erguer, todavia a cabeça, viu do outro lado uma carroça puxada por um burro: o animal com o focinho machucado, sangrando um pouco, bebia da mesma água (PIERUC CETTI, [19--], p.15-16).

O Juca, “fulo de raiva”, achou que aquilo era um desafio e se dirigiu ao dono do animal, que não se conteve e ofendeu o carroceiro – “Eu não sei qual é o burro... o que está em cima da carroça ou o que está bebendo água!”. O carroceiro, um “português dobrado”, “[...] foi logo repelindo com o chicote na mão” (PIERUC CETTI, [19--], p. 16). O Juca Fubá, vendo a situação, desandou a correr, chegou à Praça da Liberdade – “[...] atirou-se ao primeiro banco que encontrou. Tão exausto estava que não reparou na tinta fresca: o banco tinha sido pintado naquela manhã” (p.18).

Com as costas e os fundilhos das calças listrados de tinta verde, pegou o bonde Ceará, que, no momento, passava pela praça. Juca estava alheio às manchas verdes. “[...] ao parar, todavia o veículo, no cruzamento e que ele descobriu o desastre. E de que maneira! Ao virar o corpo para dar passagem a uma senhora que entrava, deu com as costas sujas no seu vizinho de banco. Este era um turco enfezado[...]. Chamava-se Abdala” (PIERUC CETTI, [19--], p. 18-19).

De acordo com Pieruccetti ([19--], p.19), “[...] nunca houve cena tão cômica dentro de um bonde”.

Os passageiros riam a valer. Não era para menos: de um lado, exprimido, a figurinha humilde do Juca, pedindo desculpa, com a fala fininha de taquara rachada. De outro lado, um vasto homem narigudo, furioso, cego de raiva. Com as costas das mãos tatuadas e com uma voz grossa que parecia fazer estremecer o bonde, xingando, xingando [...]. Juca Fubá, muito envergonhado, teve de pular do bonde, senão o turco era capaz de esgoelá-lo.

Após tantos incidentes, o personagem Juca Fubá deseja regressar à sua terra natal,

[...] avaliando o prejuízo que tivera naquela manhã: inutilizará o seu melhor terno e por cima aquele escândalo no bonde. Aborrecido, com as mãos nos bolsos, **olhando sempre para o chão**, pensou em regressar à Fazenda da Tendinha o mais depressa possível (PIERUCETTI, [19--], p.19-20, grifo nosso).

Ao ouvir sons de cornetas e caixas-surdas do desfile na avenida do 59º Batalhão de Caçadores, Juca ficou deslumbrado – mas com uma preocupação: como participar daquele evento com a “roupa toda lambuzada de tinta?”. E teve a ideia de virar a roupa ao avesso. “Voltou e embarafustou-se por um matagal. Aí, escondido, conseguiu despir-se e virar a calça e o paletó pelo lado dos forros” (PIERUCETTI, [19--], p.26). E o autor afirma que

[...] nem de longe se pode imaginar de que maneira deixou o Juca o mato. Que figura cômica, exótica! Tinha-se a impressão de que até as árvores riam se dele. Não era para menos; com os fundilhos dos bolsos de fora; com os chuleados das emendas aparecendo e ainda por cima, em letras enormes, as marcas azuis da fazenda (PIERUCETTI, [19--], p. 26).

Os encadeamentos de situações sociais advindas pelo uso do paletó ao avesso lhe causaram constrangimentos, pois os curiosos “não tardaram a se aproximar dele”. À medida que Juca Fubá andava, a molecada ia aumentando.

Dirigiam-lhe gracejos sob tremendas risadas, perguntavam de onde viera e que fantasia era aquela. [...] o caipira, coitado diante daquela vozeria ensurdecadora, começou a **tremar de medo e vergonha. Nunca sofreu tanto na vida. Era preferível passar uma semana sem comer; uma mordida de cobra ou uma chifrada talvez não o molestassem tanto** (PIERUCETTI, [19--], p. 27, grifo nosso).

O personagem conseguiu chegar ao seu quarto da hospedagem, “[...] recolhido no seu aposento, ouviu ainda, por muito tempo, as gargalhadas dos outros hóspedes e as vaias da molecada da rua” (PIERUCETTI, [19--], p. 27). Mais tarde, com fome, Juca foi até a copa da hospedaria. Com o barulho que fez no local (esmurrando a mesa e batendo com os talheres nos pratos), a cozinheira apareceu e “[...] ficou estupefata ao encontrar o Juca fazendo aquelas maluquices”. Ela avisou que o expediente tinha terminado há muito tempo.

O “caipira analfabeto” responde que não queria saber do seu “Expediente”, para Juca Fubá a palavra expediente era um nome de alguma pessoa. “[...] Quiá! Quiá! Quiá!... não é isso, seu Juca! Explodiu a mulher numa gargalhada” (PIERUCETTI, [19--], p. 49).

Depois disso, resolveu ir ao boteco da frente para comer pastéis. Parou em frente ao um cinema, “[...] aos poucos foi se animando até fazer uma coisa que nunca tivera coragem: entrou num cinema. Reparou como se comprava o ingresso”. Após observar bem, adquiriu o seu e entrou, de maneira que, ao pisar, com as luzes apagadas, o caipira atrapalhou-se e “[...] e escarrapachou-se de cheio no colo de uma senhora. Foi um verdadeiro escândalo!” (PIERUC CETTI, [19--], p.52). O Juca andava com uma garrucha, hábito adquirido quando fora agredido por um jagunço do bando de Lampião. Ao tentar levantar-se do colo da senhora, o gatilho da garrucha esbarrou de leve num dos braços da poltrona disparando a arma.

E assim, o Juca Fubá, o famoso tocador de viola das margens do Rio São Francisco, foi visto [...] **naquela atitude tremendamente ridícula, como se fosse um bebê de oito meses.** [...] o infeliz não arredou pé do lugar, permanecendo ali imóvel, estático, no colo da senhora. Esta, escandalizada, vendo que ele não saía, esmurrou-lhe as costas sem parar até a chegada de um guarda civil. Tão encabulado se encontrava, que nem ligou a prisão. Pelo contrário, deu graças a Deus, quando o policial o retirou preso do cinema, conduzindo-o à delegacia (PIERUC CETTI, [19--], p. 52, grifo nosso).

O autor termina o livro afirmando que Juca Fubá consegue se safar daquele “inferno” e resolve voltar para a sua terra e que daí em diante “[...] esconjurava Belo Horizonte. Mil vezes a sua Dores do Indaiá!”([19--], p. 55).

O livro *Juca Fubá vai à cidade* foi distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura⁴⁵ gratuitamente aos alunos matriculados nas classes de educação de adolescentes e adultos, espalhadas pelo país, que já “tinham vencido a primeira etapa” da campanha, ou seja, que sabiam ler e escrever. De acordo com Leão (2007, p. 61), “[...] quem difunde livros difunde ideias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido, intervém na íntima estrutura das emoções formando sensibilidades”.

Nesse sentido, os profissionais que participaram da produção desse livro ou de todos que integravam a coleção Biblioteca Popular da CEAA, composta de “livrinhos” de formato pequeno e de poucas páginas, com as séries direcionadas à ficção, à história, à moral e ao civismo, são “peças-chave” no processo de civilização.

⁴⁵ Em 1953, a educação e a saúde separam-se na instância federal, com a criação do Ministério da Educação e Cultura (Decreto-lei nº.1.920, de 1953), alterando novamente essa designação, em 1985, quando passa a Ministério da Educação (Decreto-lei nº. 91.114, de 1985).

Como nos mostra Norbert Elias, na história dos costumes, os comportamentos vão se transformando sempre no sentido do controle e da proibição. Dessa forma, o discurso circulante no livro *Juca Fubá vai à cidade* girava em torno da vergonha e do embaraço que sofreu um “analfabeto matuto” que não conseguiu compreender as normas e os preceitos exigidos pela sociedade urbana.

A tendência “animalesca” e “pueril” do personagem Juca Fubá é comparada com as crianças que dependem de sua família e do adulto como “[...] alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções” (ELIAS, 1994, p. 142). Ao pedagogizar a ficção por meio da imposição das regras de comportamento e convívio social, dedicava-se à disseminação das artes de bem conduzir-se no mundo.

A *sociodinâmica estabelecidos e outsiders*, elaborada por Norbert Elias e Scotson (2000),⁴⁶ traz importantes reflexões para compreendermos as estigmatizações que produzem uns seres como inferiores aos outros no âmbito do processo civilizador, como no caso dos analfabetos. De acordo com os autores (2000, p. 23), a estigmatização social “[...] só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência”.

Assim, o grupo estabelecido é aquele que detém o monopólio das fontes de poder e tem a possibilidade de, ao longo do tempo, eleger e consolidar novos referentes de poder que legitimem e justifiquem sua condição de estabelecidos. Mas essas fontes de poder não são fixas (ELIAS; SCOTSON, 2000).

⁴⁶ Esse estudo sistematizou aquilo que convencionou chamar figuração “*estabelecidos-outsideers*”. Wilson Parva era uma área suburbana de uma grande cidade industrial localizada na região central da Inglaterra. Constituíam-se de três bairros admitidos como distintos entre si pelos próprios moradores. “A Zona 1 era o que se costuma chamar de área residencial de classe média. A maioria de seus moradores a via como tal. As Zonas 2 e 3 eram áreas operárias, uma das quais, a Zona 2, abrigava quase todas as fábricas locais. Em termos de faixas de renda, tipos de ocupação profissional e ‘classe social’, os habitantes das Zonas 2 e 3 não pareciam marcadamente diferentes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 51). Contudo, analisando o cotidiano dos moradores, os autores perceberam uma figuração cuja estrutura e regularidade concorriam para a consolidação e legitimidade de um sentimento de superioridade por parte dos moradores das Zonas 1 e 2 em relação aos moradores da Zona 3. Os autores nos explicam tal figuração nos seguintes termos: “[...] A Zona 2 era um bairro operário antigo, a Zona 3, um bairro novo. Os moradores da Zona 2, em sua maior parte, eram membros das famílias que viviam na região havia bastante tempo, que ali se haviam estabelecido como antigos residentes, que acreditavam parte do lugar e achavam que lhes pertencia. Os moradores da Zona 3 eram recém-chegados que haviam passado a morar em Winston Parva em data relativamente recente e que continuavam a ser forasteiros em relação aos habitantes mais antigos [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 52). Assim, para Elias e Scotson (2000), os referentes (ou as fontes) de poder que estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders*, era o tempo de moradia naquela localidade.

A natureza das fontes de poder (ou os referentes) se altera nas diferentes figurações e contextos, mas alguns aspectos são comuns e constantes numa figuração *estabelecidos-outsiders*, como: “[...] um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletivo aos outsiders pode-se fazer prevalecer” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Outro aspecto que se deve levar em consideração nessa sociodinâmica é a coesão grupal alcançada pelos estabelecidos em torno das fontes de poder nas figurações que formam com os outros. Com alto grau de coesão, a opinião interna de qualquer grupo,

[...] tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta. **Quando se trata de um grupo estabelecido, que reserva monopolisticamente para seus membros o acesso recompensador aos instrumentos de poder e ao carisma coletivo, esse efeito é particularmente pronunciado** (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39, grifo nosso).

Analogamente, enquanto, em Winston Parva (ELIAS; SCOTSON, 2000), o grupo estabelecido era formado de “famílias antigas” residentes naquela região por duas ou mais gerações que atravessaram juntas um processo grupal, com “estoques de lembranças, apegos e aversões comuns”, observamos, no contexto da criação e no decorrer de desenvolvimento da CAASCI, que a crença de que o analfabeto padecia de minoridade econômica, política e jurídica por não possuir sequer os elementos rudimentares da cultura de seu tempo e que a educação escolar, inclusive a supletiva, como era o caso da Campanha, deveria homogeneizar a população para a consolidação da nação brasileira é que se constituiu em *referente de coesão* que legitimava o discurso e prática das instituições reguladoras da educação e da saúde em sintonia com “[...] outras instituições globais em suas primeiras formas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (ELIAS, 1994, p.185).

Assim, a coesão grupal assegura que os estabelecidos detenham maior poder coercitivo sobre os grupos de fora. Por meio do processo de estigmatização, os estabelecidos consolidam uma autoimagem positiva, um carisma coletivo distintivo e percebem:

[...] uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer ‘nós’, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a

quem se referem coletivamente como 'eles' (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37-38).

Nessa figuração social, portanto, a luta contra o analfabetismo gerou processos de estigmatização e desonra grupal *dos outros – os analfabetos*. A estigmatização refletia e justificava a aversão bem como o *ato ideológico de evitação social* exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders*. O lugar inferior foi declarado por meio da linguagem utilizada nos documentos oficiais da CEAA, que utilizou termos e apelidos pejorativos e depreciativos aplicados aos analfabetos, além do uso de indicadores da baixa expectativa em relação a eles, como podemos notar na escrita do livro *Juca Fubá visita uma cidade*.

Desse modo, são encontradas, nos textos da Campanha, as seguintes referências – “que o povo que não sabe ler, não sabe também quanto vale”, que o analfabetismo “é um grande mal”, “uma vergonha de oralidade” e uma “ignorância popular”, e as campanhas de alfabetização significavam “uma profilaxia social” e a CEAA no Brasil “uma nova abolição” e “uma redenção nacional”.

A partir desse lugar de inferioridade que o analfabeto ocupou, associaram-se a ele outras condições, como pobreza, vícios, doenças e localização em zona rural, tornando-se possível transformar a condição social em sintoma de inferioridade humana. Para isso, os processos históricos da construção social dessas condições e da figuração social que a produz e reproduz são anulados.

No livro *Juca Fubá visita uma cidade*, o trecho que destaca o encontro entre Juca e a sua amiga Gertrudes, que se mudou das bandas do Rio São Francisco para Belo Horizonte, é ilustrativo a respeito das condições de moradia do analfabeto pobre, que resolveu migrar para uma cidade grande, e da fixação do rótulo de “[...] indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros”, como sinal de inferioridade humana (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27).

- Olá, Gertrudes! Olá, Gertrudes!

Foi a primeira pessoa conhecida que ele encontrou em Belo Horizonte.

O grito do homem e o latido do cão a um só tempo, quase a fizeram cair de susto dentro do córrego.

O Juca Fubá surgiu cansado, passando o lenço na testa molhada de suor. Já havia percorrido toda a Barroca à procura da lavadeira e ficou alegre por tê-la encontrado ali, esfregando roupa. Contudo, não deixava de lamentar a caminhada.

- Puxa! Onde você mora, Gertrudes!...Mais longe que no caixa-prego!

- Uai! Juca... é o lugar mais perto, onde o pobre pode morar em Belo Horizonte! Respondeu a lavadeira [...].

A Barroca daquele tempo constituía-se de um amontoado de casinhas imundas, mal construídas: uma espécie de favela. Lá viviam os maiores desordeiros da capital, gente esfarrapada, misturada com

cães, gatos, galinhas e porcos. À noite, a macumba, a batucada e a orgia imperavam naquele bairro afamado. Diziam até que corria risco de morte uma pessoa estranha que passeasse por aquelas bandas [...]. Tudo isso contribuiu para o cansaço do Juca Fubá. Ademais, o Jeca da Fazenda da Tendinha passou apertado pelos becos e vielas da Barroca, vendo aqueles homens esquisitos, com cara de assassinos ou de ladrões a olharem para ele (PIERUC CETTI, [19--], p. 4-5-6, grifo nosso).

Dessa forma, “[...] os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e tradições de cada grupo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26). Em muitos casos,

[...] não têm sentido fora do contexto específico em que são empregados, mas, apesar disso, ferem profundamente os outsiders, porque os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais. **Com frequência, os próprios nomes dos grupos que estão numa situação de outsiders, trazem em si, até mesmo para os ouvidos de seus membros, implicações de inferioridade e desonra. A estigmatização, portanto, pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder** (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26-27, grifo nosso).

Nessa situação, o estigma social de analfabeto “[...] penetra na auto-imagem deste e, com isso, [procura] enfraquecê-lo e desarmá-lo”, dificultando ou bloqueando as possibilidades de mobilizar as fontes de poder que, porventura, existirem ao seu alcance (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

Outra questão que podemos abordar é o estilo humorístico e caricato, que o autor do livro *Juca Fubá visita uma cidade* adota ao falar de um tema que interessava e incomodava a opinião pública – o analfabetismo no Brasil. Na ficção jocosa criada por Fernando Pieruccetti, podemos distinguir dois gestos contraditórios: “[...] semear os próprios escritos de detalhes concretos, voltados a comprovar a veracidade dos mesmos; de outro, dar a entender, por vários expedientes que se tratava de narrativas completamente inventadas” (GINZBURG, 2004, p. 25).

De acordo com Bakhtin (1993, p.113), no estilo cômico, oscilar entre o plano da realidade e o da ficção “[...] baseia-se na estratificação da linguagem comum e na possibilidade de separar de algum modo as suas intenções dos seus estratos, sem se solidarizar inteiramente com eles”.

Nesse sentido, Bakhtin (1993) nos chama a atenção, lembrando que é justamente o “caráter plurilíngue”, e não a unidade de uma linguagem normativa, que representa a base desse estilo que, em suma, poderia ser “salpicado de aspas”, destacando as “ilhas” do discurso direto e limpo do autor, que se encontram

espalhadas pelas “ondas” do plurilinguismo e penetradas, ao mesmo tempo pelo discurso do “outrem” e no do autor.

Nesse “jogo multiforme”, com as fronteiras dos discursos, das linguagens e das perspectivas, “[...] a verdade é restabelecida pela redução da mentira ao absurdo, mas ela mesma não procura suas palavras, teme emaranhar-se nelas, atolar-se no patético verbal” (BAKHTIN, 1993, p. 114-115).

Desse modo, ao curso e ao final da leitura do livro *Juca Fubá vai à cidade*, os efeitos de sentidos e afetos produzidos por esse “jogo multiforme” funcionam como suportes de “legitimidade da marginalidade” do analfabeto rural que foi desassistido das “[...] melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país naquele período” (ALMEIDA, 2005, p. 279)

Então, a discursividade dos livros e manuais escolares da CEAA é marcada pela ideia de educar, no sentido de dirigir os destinos dos indivíduos e, para tanto, a necessidade de educar o adolescente e o adulto “analfabeto” em seus modos de ser e fazer a vida, em todos os aspectos: o caráter, as condutas e a moral. Elias (1994, p. 95, grifo nosso) sublinha:

Se a herança escrita do passado é examinada principalmente do ponto de vista do que estamos acostumados a chamar ‘importância literária’, então a maior parte deles não tem valor. **Mas se analisamos os modos de comportamento que [...] cada sociedade esperou de seus membros, tentando condicioná-los a eles, se desejamos observar mudanças de hábitos, regras e tabus sociais, então essas instruções sobre comportamento correto, embora talvez sem valor como literatura, adquirem especial importância [...].** Mostram-nos com exatidão o que estamos procurando – isto é, o padrão de hábitos e comportamentos que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduo.

Contudo, a discursividade desses textos pedagógicos da CEAA não pode ser tomada como homogênea. Ela produziu-se diferentemente nas diversas experiências ocorridas nos municípios e Estados brasileiros “[...] sob a marca da improvisação, do voluntariado, da transposição de métodos e materiais didáticos da escola para criança para a escola dos adultos” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 274).

3 EDUCAÇÃO E SAÚDE: A CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

Para investigar o vínculo entre educação, saúde e civilização pelo qual a CEAA se guiou por meio do Ministério da Educação e Saúde (MES), que atuou, nesse período, como instituição reguladora do patrimônio artístico, cultural e histórico da nação brasileira, entendemos que é fundamental discutir a relação dos marcos significativos na História do Brasil que desembocaram no processo de escolarização de adolescentes e adultos analfabetos por meio da CEAA. Para Beisiegel (2004, p. 79), foram vários os marcos históricos:

[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da idéia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.

No entanto, neste capítulo, procuraremos nos deter em apenas um marco – a criação do Ministério da Educação e Saúde no Brasil e a sua influência na trajetória de um processo civilizador à nação brasileira, mediante a instauração de uma política nacional de alfabetização para jovens e adultos “analfabetos” de todo o País, denominada CEAA. Além disso, também acreditamos que os outros marcos adotados por Beisiegel (2004) foram constituídos diretamente ou não, a partir da criação desse Ministério.

Para isso, recorreremos à perspectiva de análise eliasiana já adotada por essa pesquisa, que nos ajuda a compreender o MES como uma figuração de sujeitos em relações de interdependência a partir de suas diversas formações e atuações como: gestores, professores, médicos sanitaristas, assistentes sociais, estatísticos, artistas e demais profissionais envolvidos nesse projeto institucional, em que a educação é tomada como forma de se transmitir e divulgar os saberes atrelados à construção de uma sociedade civilizada.

Assim também, para problematizar os processos sociais tensos que produziram a demanda por uma sociedade civilizada e democrática em decorrência das dinâmicas de interdependência entre indivíduos e grupos que levaram à criação

de instituições reguladoras da educação e saúde, como é o caso da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, no Brasil.

Nesse sentido, ao gerenciar o patrimônio artístico, cultural e histórico da nação brasileira, o MES contava com uma ideia de educação para a civilização, que propunha a mudança “[...] na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p.193). Essas mudanças eram oriundas de acontecimentos referentes à ampliação da interdependência, à complexidade das funções humanas, como a divisão social do trabalho, que produziram extensas redes de dependência que se integram em instituições (Estado, propriedade, escola etc.) que forçosamente aumentaram a necessidade de autocontrole para a existência social (ELIAS, 1993, 1994).

De acordo com Elias (1993), esse processo civilizador não foi construído racionalmente, o que também não significa a ausência de uma ordenação; mas as alterações nos comportamentos rumo a uma atitude civilizada que foram postas e mantidas pelo controle

[...] efetuado através de terceiras pessoas que é convertido, em vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez estável, uniforme e generalizada (ELIAS, 1993, p. 194).

Esse controle, rumo “a uma direção muito específica” foi e é mantido pela dinâmica da interdependência humana, que mantém os indivíduos em movimento e estes, por sua vez, são pressionados na direção das mudanças feitas por suas instituições e pelas estruturas globais de suas configurações (ELIAS, 1993).

Nesse sentido, Elias (1993) analisou as alterações nos processos de autocontrole dos indivíduos que estiveram relacionadas com os processos de mudanças nas configurações sociais⁴⁷ (sociedade da corte, aristocracia absolutista, sociedade burguesa industrial) e nas relações de interdependência como forma de produção de diferenciação, integração e visibilidade social. Dessa forma, a teoria do processo civilizador se propõe a

[...] demonstrar possíveis ligações entre a mudança a longo prazo nas

⁴⁷ ELIAS (1993) apresenta as redes de interdependência produzidas na passagem da sociedade guerreira para a sociedade da corte que implicaram a necessidade de constituição de novos códigos de conduta para diferenciação dos grupos sociais, entre nobres e burgueses, entre burgueses e as classes mais pobres da sociedade.

estruturas da personalidade no rumo da consolidação e diferenciação dos controles emocionais, e a mudança a longo prazo na estrutura social com vistas a um nível mais alto de diferenciação e prolongamento das cadeias de interdependência e a consolidação de controles estatais (ELIAS, 1994, p. 216).

De acordo com Veiga (2008, p.152), Norbert Elias, ao elaborar essa proposta, “[...] recusa a ideia de que mudança é algo dado historicamente; apresenta-a, pois, numa perspectiva de construção histórica”, quando afirma:

Jamais se pode dizer com absoluta certeza que os membros de uma sociedade são civilizados. Mas, com base em pesquisas sistemáticas, calcadas em evidência demonstrável, cabe dizer com alto grau de certeza que alguns grupos de pessoas tornam-se mais civilizados, sem necessariamente implicar que é melhor ou pior, ou tem valor positivo ou negativo, tornar-se mais civilizado (ELIAS, 1994, p. 221).

Nesse sentido, Veiga (2008, p.152-153) defende que a ideia do processo civilizador de Norbert Elias é baseada na problematização sociológica de mudança da estrutura da personalidade e da figuração social (redes de interdependência) que Elias toma como “[...] objeto de investigação histórica a sociedade da corte e o processo de civilização”.⁴⁸

Assim, a premissa que dirige a obra de Elias, como constatou Veiga (2008), reside na tentativa de apreensão das relações humanas demarcadas pelas posições dos sujeitos existentes em uma dada sociedade, a partir de suas redes de interdependência, uma vez que as coerções sociais exercidas uns sobre os outros são produtoras de comportamentos e códigos humanos. Norbert Elias (1994, p. 62) comenta:

Duas ideias se fundem no conceito de civilização. Por um lado, ela constitui um contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie. Este sentimento há muito permeava a sociedade da corte. Encontrar uma expressão aristocrática de corte em termos como *politesse* e *civilité* [...]. A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Este é o novo elemento manifesto no termo *civilisation*. Ele

⁴⁸ Dessa forma, Elias (1993, 1994) distingue *cortesia*, *civilidades* e *civilização* como modelos que circulam entre os diferentes grupos sociais. O comportamento *cortês* típico dos *cortesãos* que gravitavam em torno dos senhores feudais produziu diferenciações em relação aos demais grupos inferiores da sociedade; a ascensão dos estratos burgueses e a apropriação destes dos modelos de *cortesia*, por sua vez, fizeram com que a aristocracia de corte produzisse as *civilidades* como código diferenciador, associando *cortesia* à vulgaridade. Isso ocorreu devido às constantes tensões entre esses dois grupos, possibilitadas pelas disputas de favores de lugares, na medida em que a burguesia também ambicionava cargos e uma vida de privilégios. Finalmente, com a ascensão da burguesia, a civilização é apresentada como atitude desejável de uma sociedade, entendendo esse modelo como homogeneizador de toda a população (VEIGA, 2008).

absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser – em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara – um tipo mais elevado de sociedade: a ideia de um padrão de moral e costumes, isto é, tato social, consideração pelo próximo, e numerosos complexos semelhantes.

Vale a pena ressaltar que a construção da escola moderna teve a marca de tal matriz civilizadora. De acordo com Boto (2011, p. 58): “[...] A escola que ensina o ler, escrever e contar pretendeu, acima de tudo civilizar – ou seja, conferir prioridade à transmissão sistemática e institucional de formas de se comportar”.

Mediante a exposição de alguns dos desdobramentos da teoria eliasiana perguntamos: *de que maneira a teoria sociológica, com seus objetos de investigação histórica (costumes, formação do Estado e civilização), pode contribuir para a compreensão do estreito vínculo entre educação, saúde e civilização na sociedade brasileira a partir da década de 1940, com a implementação da primeira campanha de alfabetização de adolescentes e adultos criada pelo Ministério da Educação e Saúde? Que finalidades educativas foram atendidas? A concepção vigente de alfabetismo que estava associada ao plano dos comportamentos, das atitudes, dos valores e das orientações culturais mais gerais que encontramos nos manuais escolares e livros literários produzidos pelo MES, por meio do Departamento Nacional de Educação, pelo Setor de Orientação Pedagógica, foi utilizada pelos professores e voluntários? Poderíamos pensar que a abertura de classes de alfabetização, tanto pelas Secretarias Estaduais de Educação quanto pela adesão dos voluntários, significava uma rede de unidades de referência civilizatória?*

Para tanto, é preciso compreender os desdobramentos da ideia sobre a participação efetiva na união no combate ao analfabetismo, como condição de exercício da democracia paralelo à construção do nacionalismo brasileiro. Nessa direção, passaremos a discutir a criação do MES e a sua influência na trajetória desse processo civilizador à Nação brasileira.

3.1 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE: A DEMANDA PELA PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA UNIÃO NO COMBATE AO ANALFABETISMO

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde (MES) foi criado na esteira da Revolução de 1930. Esse impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e na política do Estado: as instituições existentes se

reorganizam e ganham novas dimensões; criam-se inúmeros outros órgãos técnicos e administrativos, nas diferentes áreas de atividade do Poder Público. Com efeito, logo, em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (BEISIEGEL, 2004), no entanto, nesse Ministério, “[...] inexistiam diretrizes que inspirassem uma política geral de educação. Havia apenas regulamentos pontuais como os de instrução primária e secundária (WERLE, 2005, p. 41)”. Assim,

[...] a linha de liberdade de ensino, elo comum às instâncias federal e estadual, só contribuiu para dar ao nível estadual um espaço de autonomia e deliberação independente do federal, a qual justificativa a não intromissão da União no ensino de primeiras letras. Não havia se constituído na sociedade brasileira a ideia de Estado como articulador da instrução em seus diferentes níveis (WERLE, 2005, p. 41).

Na década anterior à criação desse Ministério, dada a quase inexistência de uma organização de uma educação nacional e pública no País, havia um amplo espaço para um movimento em prol da educação – o movimento da Escola Nova “[...] onde as eventuais diferenças de orientação não tiveram tanta relevância quanto os esforços de, de uma forma ou outra, levar a educação ao povo” (SCWARTZMAN; BOMENY, 1984, p. 52).

No Brasil, o movimento da Escola Nova se tornou conhecido a partir das reformas educacionais em vários Estados, durante as décadas de 1920 e 1930. Manoel Bergström Lourenço Filho, diretor-geral da CEAA de 1947 a 1950, foi responsável pela reforma do Ceará na década de 20. Foi, também, diretor-geral do Ensino Público em São Paulo, na década de 30, e um dos líderes de maior expressão desse movimento no País, principalmente com a publicação de seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, divulgado pela primeira vez em 1930, que se tornou “[...] a mais importante fonte de divulgação das bases científicas e filosóficas da perspectiva escolanovista em língua portuguesa. Em suas treze edições, entre 1930 e 1978, tornou-se um clássico na literatura em psicologia e educação no Brasil” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 17).

Mas é preciso destacar que o movimento da Escola Nova no Brasil não pode ser visto ou estudado de uma forma “canônica”, na medida em que não havia um único corpo doutrinário que moldava os primados de seus defensores. As várias maneiras como a Escola Nova foi compreendida por políticos e educadores e os diversos modos como seus princípios foram traduzidos em legislação e práticas

escolares demonstram o jogo político

[...] de que se valeram os educadores e políticos da educação para implementação das propostas reformistas. Os debates em torno da correta aceção de Escola Nova demarcavam as fronteiras entre inovadores e tradicionalistas. Assim, a adesão aos princípios da Escola Nova nem sempre implicou o pertencimento de uma mesma rede. Ao contrário, os significados atribuídos ao termo parecem menos controlados no período que antecede à publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A carta de 1932 pretendeu não apenas precisar os contornos da expressão, como constituir uma comunidade autorizada de interpretação (MIGUEL; VIDAL; ARAÚJO, 2011, p. 2).

Nesse sentido, o estudo de Schwartz e Bomeny (1984) chama a atenção para o fato de que Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Francisco Campos, principais representantes desse movimento, não pensaram a educação brasileira da mesma maneira e nem tiveram o mesmo percurso na arena federal.

Anísio Teixeira [...] e Fernando de Azevedo atrairiam a ira da Igreja Católica, seriam chamados de comunistas, e passariam períodos de ostracismo; Lourenço Filho assumiria uma postura predominantemente técnica e se manteria como assessor próximo de Capanema até o fim de seu ministério. Francisco Campos não mais voltaria à área educacional depois de seu período no ministério, assumindo mais tarde posição no governo de Vargas como seu ministro da justiça e mentor intelectual do golpe de estado de 1937 (SCWARTZAN; BOMENY, 1984, p. 53).

Interessa-nos aqui a constatação de que as reformas educacionais que o sistema brasileiro de educação realizou durante o século XX envolviam questões como: o problema da escola, a nacionalização da educação, o analfabetismo, a mudança social e a democracia. Questões essas que apontam para a presença de intelectuais que, na década de 1920, ficaram conhecidos como escolanovistas. A partir de 1930, esses mesmos intelectuais ocuparam posições políticas de destaque na esfera estatal. Essa presença, no cenário educacional brasileiro,

[...] estremeceu os alicerces de uma escola que se fazia urgente renovar e principalmente deixou registrada na história da educação brasileira a sua passagem como um movimento que buscava um melhor ensino, um maior respeito ao homem como cidadão e principalmente uma Escola Democrática que retratasse uma Educação Democrática e uma Sociedade Democrática (PINTO, 1986, p. 129).

No entanto, para Saviani (2008, p. 8), o tipo de escola que o movimento escolanovista propunha não conseguiu

[...] alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a 'Escola Nova' organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.

De acordo com o texto da historiadora Diana Vidal, apresentado em forma de vídeo, denominado – *Educadores brasileiros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo* – criado pela produtora ATTA [19--], o Brasil foi o único país do mundo em que a Escola Nova assumiu o lugar do Estado, ou seja,

[...] em todos os lugares do mundo em que a Escola Nova foi mencionada ou foi tentada, ela sempre foi pensada como uma experiência pontual. Você tinha uma escola que dizia que fazia Escola Nova. Geralmente particular criada por um educador [...] que ia defendendo princípios da atividade, a criança como centro do conhecimento [...] tratava-se de uma experiência pontual. No Brasil, ao contrário, esses educadores Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, vão, de maneiras diferentes, se apropriarem do ideário da Escola Nova [...] nas suas reformas educacionais feitas a partir do aparelho do Estado, vão propor a extensão da Escola Nova a toda população em idade escolar. Então, era uma iniciativa do Estado [...], tem uma dimensão política fortíssima, não é apenas uma dimensão pedagógica [...] ela assume um lugar do que a gente vai fazer com o sistema educacional nacional. [...] a Escola Nova aparece como uma grande frente, a frente de uma certa unidade nacional e de uma certa unidade de escola [...] impondo um novo modelo e forma de escolarização ao sistema de educação pública (VIDAL, [19--]).

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), o Governo Provisório empreendeu uma reforma marcadamente centralizadora do ensino superior brasileiro (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) e reorganizou o ensino secundário do País (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Nesse mesmo ano, o Decreto nº 20.348, de 29 de agosto de 1931, obrigou os Estados e os municípios a empregarem determinadas porcentagens de suas rendas tributárias na manutenção dos serviços de ensino. Ainda em 1931, o Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro, estabelecia o Convênio de Estatísticas Educacionais. Com todas essas ações em planos legais, “[...] a Constituição de 1934 viria a estabelecer certo equilíbrio entre a tendência à centralização e as teses em favor da autonomia dos sistemas regionais de ensino” (BEISIEGEL, 2004, p. 81).

Por meio dela, reconhecia-se a existência dos sistemas educacionais dos Estados. Mas, ao organizar e manter em funcionamento os seus respectivos sistemas, as unidades da Federação deveriam atender às “diretrizes estabelecidas pela União”. Vencia, assim, entre os constituintes, a ideia da competência da União,

[...] para fixar o plano Nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país (art.160, a). Determinava-se que os Estados e os municípios aplicariam na manutenção e no desenvolvimento de seus sistemas de ensino, respectivamente, não menos de 20 e 10 por cento das rendas resultantes dos impostos (art. 156). Competia, ainda, à União, o exercício de uma ação supletiva, onde ela se fizesse necessária por deficiência de recursos ou iniciativas locais (art.150) (BEISIEGEL, 2004, p. 81).

A Constituição de 1937 dará continuidade à política de centralização na área do ensino, ao estabelecer a competência privativa da União para

[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da juventude (art. 5º, nº IX). Mas as atribuições da União ainda se afiguravam insuficientes [...] segundo as perspectivas dos responsáveis pela Administração Federal: um pouco mais tarde, na exposição de motivos do projeto que instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942), o ministro Gustavo Capanema declarava ter chegado o momento de uma ação mais direta do Governo Federal no terreno do ensino primário'. Já era um dado irrecusável da experiência – afirmava – que os Estados, só com os seus recursos e iniciativas, não conseguiriam resolver o problema do ensino primário; a interferência federal se fazia imprescindível, e não apenas para fixar diretrizes, mas também para cooperar nas realizações (BEISIEGEL, 2004, p. 82).

O Fundo Nacional de Ensino Primário, complementado por um Convênio Nacional Primário (o Convênio foi ratificado pelo Decreto-lei nº 5.293, de 1º de março de 1943), “[...] aparecia como o instrumento dessa maior intervenção do Governo Federal junto aos sistemas escolares regionais” (BEISIEGEL, 2004, p. 82).

Assim, mediante a concessão de auxílios financeiros e de assistência técnica aos Estados, a União colocava as administrações regionais a serviço da realização dos projetos do Ministério da Educação e Saúde. “Seria exatamente este o esquema administrativo articulado mais tarde pelo Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de estender a educação de adultos a todas as áreas do território nacional” (BEISIEGEL, 2004, p. 82).

Além dessas ações, apontando que a educação era um problema nacional, o censo populacional de 1940 mostrou que 56% da população, maior de 15 anos, eram analfabetas, com variações regionais muito acentuadas – de 40% nos Estados da Região Sul e cerca de 70% em vários Estados da Região Nordeste. De acordo o Relatório do Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1950:

Mais da metade da população ativa do país vivia, portanto, desprovida dos mais elementares instrumentos de cultura, por não lhe ter sido oferecida escola, nas idades próprias. Essa situação estava a exigir remédio, já que pudesse representar, de modo direto, para a vida cívica e econômica do país, já, e também, no que pudesse influir para alertar a consciência pública em matéria de educação popular (BRASIL, 1950, p. 74).

A influência dos discursos médicos, que relacionavam “doença” e “analfabetismo” como males que precisavam de cura e remédio, tornava-se discurso recorrente, inclusive na citação acima que demonstra as concepções que predominavam nos escritos da equipe técnica e pedagógica da CEAA, alegando que a campanha seria um “remédio” na solução desse problema. Para Fávero (2010), essa influência foi marcada desde os anos de 1920, quando o médico Miguel Couto, em discurso proferido, comparou o analfabetismo com uma “chaga” nacional. Dessa forma,

[...] o analfabeto foi visto como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. ‘Erradicar o analfabetismo’ era quase entendido como ‘erradicar o analfabeto’, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje [...] (FÁVERO, 2010, p. 2).

Pensar numa Campanha de Educação de Adultos, atrelada a um movimento nacional, voltado à extensão dos serviços de ensino a uma totalidade de adolescentes e adultos não escolarizados nas idades próprias, pela via de uma política pública, nos anos de 1940, significa assumir uma postura de ter que perceber o fenômeno a partir de um emaranhado de situações, condições históricas, sociais, econômicas e de concepções que culminaram no recurso de extensão das oportunidades para os indivíduos que não as encontraram no passado.

De igual modo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Saúde, também contribuiu com a idealização e implementação da CEAA, na medida em que, entre os anos de 1938 e 1944, realizou estudos sobre as condições em que se processaram a educação popular brasileira – no conjunto

desses estudos, as conclusões definiam a necessidade e urgência de uma ação supletiva partindo da União, em matéria de ensino primário, dado este que fundamentou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Além disso, foi constatada a elevada taxa de analfabetismo nos grupos de população composta de adolescentes e de adultos, não bastando dirigir os esforços da atuação da União apenas a crianças em idade escolar, sendo necessário estender o serviço de alfabetização (BRASIL, 1950).

Com relação à distribuição de classes de alfabetização, nos municípios brasileiros, direcionadas a população de 15 anos em diante considerada “analfabeta”, encontramos, no Relatório do Serviço de Educação de Adultos do exercício de 1947, outras dimensões que também foram levadas em consideração pelo Departamento Nacional de Educação no cômputo da quantidade de classes que culminassem com as dez mil classes de ensino supletivo da CEAA, nas unidades da Federação no ano vigente:

O Serviço Nacional de Recenseamento tem já destacado, para atender o interesse do Serviço Eleitoral, os cômputos municipais referentes à população de 18 anos a mais, os brasileiros, natos e naturalizados, que sabem ler e escrever, compreendidos no mesmo grupo de idades. Evidentemente, não fornece essa apuração, os elementos que melhor conviriam ao objetivo em vista, porque exclui não só os estrangeiros, como também os adolescentes. Seria preferível, sem dúvida, basear o cálculo de distribuição das mencionadas classes na população analfabeta de 15 anos a mais, sem distinção de nacionalidade. Acontece, entretanto, que qualquer outra limitação de idades, que não seja a de 18 anos a mais, já apurado, o que obrigaria a uma série demorada dos cálculos, retardando, assim, por prazo relativamente longo, o início dos trabalhos de distribuição das classes, que deverão iniciar o funcionamento a 15 de abril próximo (BRASIL, 1947, p. 8).

É importante destacar que esse texto, extraído de um documento oficial, destaca que a CEAA também deveria atender às demandas do Serviço Eleitoral Brasileiro, ponto de tensão com os objetivos centrais da CEAA, já discorridos neste texto, que defendiam prioritariamente a alfabetização dessa parcela da população como mola propulsora do desenvolvimento do País. Sendo assim, os índices de analfabetismo por município de cada Estado foram a base de cálculo de instalação de classes e de investimento dos recursos da parte federal à disposição da CEAA.

A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), mediante o Decreto nº. 19.513 de 1945 – formado pela renda proveniente dos tributos federais que seriam anualmente aplicados, sob a espécie de auxílios federais – que destinava a importância de 70% dos recursos às construções escolares, 25% por cento dos recursos à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos, em obediência aos termos de um plano geral do ensino supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, e 5% convertidos em bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal, dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – foi um dos fatores de implementação da CEAA.

De acordo com Beisiegel (2004, p. 99-100):

Estas disposições instituíam uma nova área de atuação do Governo Federal no campo da educação. Pela primeira vez, uma importante parcela de recursos ficava explicitamente reservada para a educação de adultos. Por outro lado, imobilizando estes recursos, cuja aplicação subordinava a um plano geral ainda inexistente, a União se declarava obrigada a formular e a fazer cumprir uma política global de atuação, nesta área do ensino.

Dois anos depois, essa medida foi concretizada quando o Ministério da Educação e Saúde autorizou o Departamento Nacional de Educação a instalar o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Esse serviço foi criado como “serviço especial” do Departamento Nacional de Educação, ainda no ano de 1947, e tinha por objetivo a orientação e a coordenação-geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Inicialmente, o SEA desdobrava-se em quatro setores – da Administração, de Planejamento e Controle, de Orientação Pedagógica e de Relações com o Público.

Tido, então, como um esforço jamais tentado de uma só vez em nosso país, o plano da Campanha admitia, onde fosse conveniente, o funcionamento de classes para dois turnos, em dias alternados – turno de adolescentes e turno de adultos – pretendendo matricular meio milhão de alunos (Figura 3). O ensino supletivo existente até então apresentava mais do que 150 mil alunos, de onde se verifica o que, numericamente, a CEAA viria a representar (SOARES, 1995).

De acordo com Soares (1995, p. 53):

Não era o aspecto quantitativo e nem apenas a alfabetização a que visava a Campanha. Cada classe seria um centro de propagação de informações úteis de educação da saúde, da educação física, das técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias.

Figura 3 – Capa do livro *Campanha de Educação de Adultos* (1949)



Esse livro disponibilizou um material iconográfico da Campanha. A obra foi composta de fotos da atuação dos principais Estados brasileiros ao longo da Campanha. Todas as imagens destacavam as diversidades da sociedade brasileira (étnica, geracional, gênero, religiosa e outras). Além disso, enfatizava a importância dos trabalhos desenvolvidos tanto por professores/normalistas quanto por voluntários, atestando, assim, que a alfabetização poderia homogeneizar as diferenças humanas. Abaixo, das mãos “calejadas” que escrevia, é lançada a frase do então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani – “Esta Campanha é uma autêntica obra de salvação Nacional”.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1949.

Convém, ainda, acrescentar que a criação do MES se deu num período específico no Brasil surgido no final da Primeira Guerra Mundial, que levou as elites brasileiras à produção de certo consenso “[...] de que a população existente no Brasil teria de bastar como motor do progresso nacional”. No entanto, o desafio que esse consenso apresentava era questionador: “[...] como o Estado poderia curar os brasileiros de seu atraso?” (DÁVILA, 2006, p. 367-368).⁴⁹

⁴⁹ O estudo de Jerry Dávila (2006), intitulado *Diploma de branca: política social e racial no Brasil*–

Para isso, Dávila (2006) aponta que as respostas para essa questão partiram das comunidades científica, intelectual e política da virada do século no Brasil, que devotaram à reforma e à expansão educacional, via escola pública, a condição de “veículo” para atingir os diversos objetivos com relação às questões de raça e degeneração do povo brasileiro. Conforme o mesmo autor (2006, p. 364), os objetivos principais seriam:

[...] a criação de uma força de trabalho especializada e disciplinada, o saneamento das classes populares brasileiras, a implantação de hábitos e costumes europeus e o desenvolvimento de uma identidade nacional coerente. Juntos, esses objetivos se somaram para criar uma agenda para o desenvolvimento nacional baseada em valores científicos e modernos.

Ainda de acordo com Dávila (2006), isso pode ser observado na composição do personagem “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, em um ensaio de 1914. Jeca era caipira e encarnava tudo o que havido de errado com as “subclasses” racialmente mistas do Brasil: “[...] ele existe a vegetar a cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso” (DÁVILA, 2006, p. 59). O ensaio, abertamente racista, retratava o caipira como causa das deficiências econômicas e políticas da nação.

Mas, em 1918,⁵⁰ em meio a um debate crescente sobre as populações pobres e rurais da Nação e às causas de sua inferioridade (herança racial ou condicionamento), Monteiro Lobato reviu sua interpretação de Jeca Tatu. Sua coleção de ensaios, *O problema vital*, incluía uma parábola chamada *A ressurreição de Jeca Tatu*, em que o

[...] caipira era curado da degeneração por um médico ambulante, sendo assim capaz de transformar sua fazenda por meio do trabalho árduo e tornar-se feliz, rico e viajar pelo mundo. A moral dessa história, amplamente distribuída pelo interior como uma fábula infantil, era ‘Preto no Branco? O Jeca não é assim: está assim’ (DÁVILA, 2006, p. 59).

(1917-1945), afirma que o MES – a partir da defesa da Educação e da Saúde, como condições “ideais” para se alcançar atitudes, valores e comportamentos desejáveis à população afastada da experiência da escolarização elementar, construiu a imagem do “homem brasileiro” e consagrou o papel da educação em sua moldagem.

⁵⁰ Isso se deve aos discursos proferidos por médicos e sanitaristas que exigiam do Estado uma posição em frente à degeneração do povo brasileiro. Em 1917, Arthur Neiva e Belissário Pena, ambos médicos e defensores da saúde pública, foram enviados, pela Academia Nacional de Medicina, para estudar as doenças no interior do Brasil. Voltaram de sua expedição de saúde e reivindicaram a criação de um Ministério da Educação e Saúde Federal. Ativaram um vínculo entre a educação e a questão de raça. Ainda em 1916, o lema divulgado pelo médico e defensor da saúde pública Miguel Pereira Couto influenciou toda uma geração de educadores, médicos e cientistas sociais ativos em diversas áreas do movimento eugenista e na educação pública, quando afirmou que: “O Brasil era um vasto hospital” (DÁVILLA, 2006).

Essa coleção de ensaios foi publicada em conjunto pela Sociedade Eugênica de São Paulo e pela Liga Pró-Saneamento, período em que esses grupos começaram a “[...] divulgar suas ideias sobre a degeneração cultural e ambiental no debate sobre raça no Brasil!” (DÁVILLA, 2006, p. 59). É interessante destacar que a ideia de que o “Jeca pode mudar através da educação e saúde” perdurou até as décadas vindouras no Brasil. Para isso, Dávilla (2006) traz o enunciado de um panfleto carioca denominado *O urubu de nosso progresso*, de 1935, para ilustrar a permanência desse olhar. O impresso trazia como declaração: “[...] O Jeca é analfabeto porque vive na miséria! Vive na miséria porque é doente! É doente porque é analfabeto!” (DÁVILA, 2006, p. 59-60).

Esta demanda pela participação efetiva da União no combate ao analfabetismo e ampliação da escola primária, como condição de exercício da democracia, de acordo com Veiga (2011), processou-se como parte da crise do federalismo brasileiro concomitantemente à construção do nacionalismo, nas primeiras décadas republicanas, como um processo político-social integrante das tensões entre as políticas estaduais e o desenvolvimento do nacionalismo.

Segundo a mesma autora (2011, p.153),

[...] não é possível afirmar para os anos iniciais da República a existência de um projeto republicano nacional de educação, mas ações locais ou mesmo políticas republicanas essencialmente de âmbito estadual, como é o caso da edificação dos grupos escolares que marca a gestão política dos governadores. O entendimento da educação como um problema nacional se fez concomitante à percepção dos limites das ações estaduais e das práticas coronelísticas.

Desse modo, Veiga (2011), baseada em outros estudos, identifica três vertentes na política educacional dos primeiros tempos republicanos: uma vertente liberal, que defendia uma unidade política centralizada, mas com descentralização administrativa federativa; outra era a vertente positivista, ultrafederalista, com descentralização administrativa e política; a terceira era a vertente autoritária, que defendia uma forte intervenção do Estado na educação, mas baixa descentralização administrativa. Para a autora (2011), essas tendências manifestaram-se em diferentes momentos, mas, ao longo do processo republicano e no desgaste do federalismo, “[...] as elites governantes e os intelectuais acabaram por lentamente indicar para a necessidade da qualificação dos problemas da educação como problemas nacionais, portanto com a intervenção da União” (VEIGA, 2011, p. 158).

Além disso, Veiga (2011) destaca que as dificuldades de se introduzirem nos debates formadores de opinião pública temas como democracia e educação do cidadão eleitor, “[...] inicialmente esbarram nos interesses locais para posteriormente se transformarem em tema nacional, tal qual expresso no Manifesto dos Pioneiros em 1932” (VEIGA, 2011, p. 172). Ou, ainda, na perspectiva da República, como processo social, “[...] também o federalismo na educação aos poucos declina em favor da unificação e nacionalização do ensino primário” (VEIGA, 2011, p. 172).

Paralelamente à competência da União no combate ao analfabetismo, predominou a concepção de que a educação do povo era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os referentes problemas referentes à ignorância de nossa população. Paiva (1983, p. 28) nos chama a atenção para o fato de que essa ideia reforçava a posição de “[...] preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz, responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade de o Brasil participar do conjunto de nações de cultura”. Além disso, as origens dos problemas sociais, econômicos, políticos e históricos do País eram mascaradas e justificadas pela atribuição de que o problema nacional era a educação.

É preciso levar em conta que esse estereótipo do analfabeto processou efeitos imediatos na formação e no desenvolvimento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, nos anos de 1940 e 1950, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, objeto desta pesquisa.

Após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, aprofundou-se a valorização da “[...] eugenia associada ao nacionalismo e aos preconceitos raciais, nesse caso devido também ao crescimento do movimento negro” (VEIGA, 2007, p. 266). A partir de meados dos anos 40, “[...] o tema do higienismo tomou novas proporções, pois inseriu-se nas discussões sociológicas sobre as condições de vida do povo brasileiro” (VEIGA, 2007, p. 266).

Desse modo, não se tratava mais apenas da interpretação moralista de responsabilização individual abordada pela Biologia e pela Psicologia com aplicação na Educação,

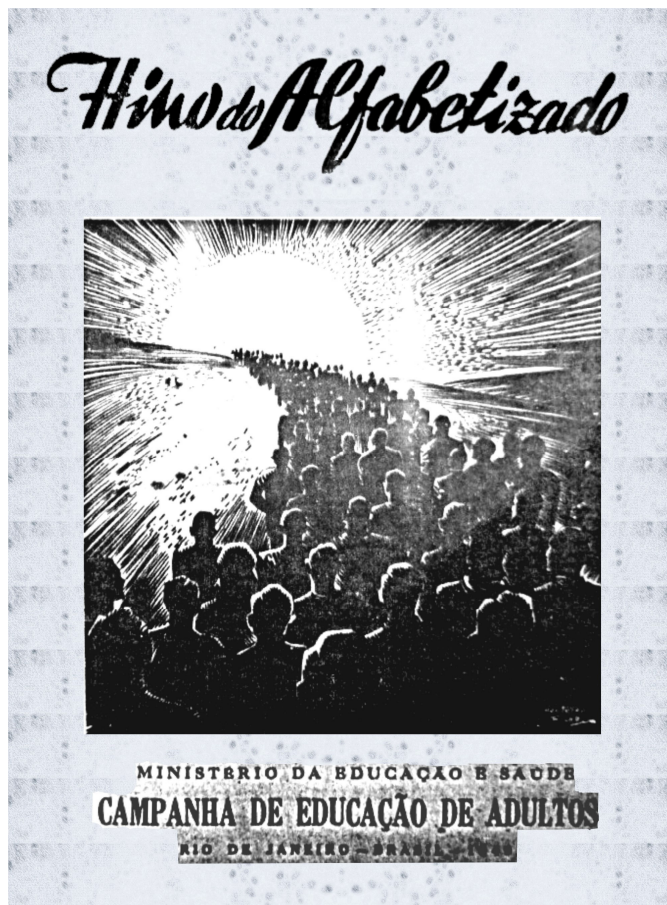
[...] sobre as condições físicas e morais das pessoas se adaptarem à sociedade, ou mesmo da desqualificação pela origem étnico-racial. De maneira mais geral, buscava-se antes a intervenção no meio social: planejamento de ocupação urbana, saneamento básico, políticas de fixação do homem do campo na zona rural (para evitar a disseminação de favelas), criação de campanhas de educação rural, educação de adultos etc. (VEIGA, 2007, p. 266).

Ainda de acordo com Veiga (2007), é importante atentar para o discurso higienista presente nas ações voltadas para educação rural nos anos 50, período em que vigorava a CEAA:

[...] Tal discurso substituiu a concepção de educação centrada nas questões raciais pela educação do 'povo rústico' ou do sertanejo, em meio a discussões que também problematizavam a oposição entre campo e cidade e a necessidade de sua superação, seja pelo planejamento econômico, seja pela educação (VEIGA, 2007, p. 266).

Esse posicionamento também calibrou os discursos textuais oficiais do Ministério da Educação e Saúde, mediante o Departamento Nacional de Educação, no lançamento e desenvolvimento da CEAA no Brasil. Dentre as várias produções produzidas por esse Departamento, que foram enviadas aos Estados e municípios por esse Ministério, destacamos o *Hino do alfabetizado*. Tratava-se de um desses documentos em que a letra era afetada por esse olhar – “o de que soletrar é a maior libertação de um povo” e que só assim “somos cidadãos e iguais a todos os irmãos”. Nesse sentido, a educação poderia “rasgar um negro e imenso véu” da ignorância do povo brasileiro e seria a responsável por produzir nos “olhos a luz da felicidade como a luz do sol no céu”, ideia que serviu como ilustração da capa do folheto *Hino do alfabetizado* (Figura 4).

Figura 4 – Capa da publicação que divulgava o *Hino do alfabetizado* da CEAA



Agora já podemos soletrar:
Brasil! Brasil!
Seis letras do alfabeto
a proclamar
O nome de um povo varonil!

Maior ventura não há,
nem pode haver,
Do que sair de uma longa escravidão,
Pois temos o direito de aprender,
Que é a maior libertação!

Num mundo novo surge
agora para nós a liberdade,
Rasgando um negro e imenso véu,
Em nossos olhos resplandece
a luz da felicidade
Como a luz do Sol no céu.

Agora já somos cidadãos
Iguais a todos os irmãos!
Iremos juntos a cantar,
sob êste nosso céu de anil
Mais uma glória do Brasil!

Assim como outras formulações simbólicas, formalmente institucionalizadas, promoviam o culto de “[...] certos valores e normas de comportamento através da repetição e perpetuação, o que implica numa continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM; RANGER, 1984, p. 9).

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. Hino do alfabetizado. Rio de Janeiro, 1949. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF I/ALF. ADULTOS (0187).

A música do *Hino do alfabetizado* foi produzida pelo compositor, maestro e arranjador brasileiro Hekel Tavares e a letra foi escrita pelo jornalista, cronista, professor e dramaturgo brasileiro Joracy Camargo. De acordo com Badaró (2000), em virtude da excelente e cordial relação que eles mantiveram com o ministro Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério da Educação e Saúde de 1934 a 1945, ambos gozaram de prestígio e foram convidados a prestar serviço a esse Ministério em uma missão especial que percorreu quase todas as cidades do Brasil, em busca de catalogar as produções folclóricas que formavam a identidade brasileira.

No decorrer da CEAA, Hekel Tavares e Joracy Camargo também foram convidados, em virtude dos serviços prestados ao Ministério da Educação e Saúde

em gestões anteriores, a dirigir o projeto artístico denominado “Visitando a Família”, que preconizava a utilização do teatro como meio capaz de educar adultos e adolescentes.

No *Relatório das atividades da CEAA*, no exercício de 1950, apresentado ao senhor Pedro Calmon, ministro da Educação e Saúde, Lourenço Filho, como diretor-geral da CEAA, destaca os serviços prestados por Hekel e Joracy no projeto “Visitando a Família”:

Os trabalhos de 1950 foram realizados especialmente, nos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. [...] há a destacar a ação construtiva da execução do referido grupo artístico, nas seguintes cidades: *Icó (Ceará)* – Troupe Amadora de Icó, [...] as representações realizam-se no Teatro Municipal da cidade, construído em 1860; *Jaguaruana (antiga União- Ceará)* – Elenco Uniense, [...] as representações realizam-se no Teatro Edem; *Natal (Rio Grande do Norte)* – Conjunto Teatral Potiguar [...] o conjunto já encenou 39 peças, num total de mais de 100 representações. É reconhecido de utilidade pública pelo Governo do Estado, e está neste momento empenhado numa campanha para construção de sede própria; *Mossoró (Rio Grande do Norte)* – Grupo Cênico do Ginásio Sagrado Coração de Maria [...] sede do próprio ginásio; *João Pessoa (Paraíba do Norte)* – Teatro do Estudante da Paraíba [...] sede Teatro Santa Rosa e *Campina Grande (Paraíba do Norte)* – Teatro Universitário de Campina Grande [...] sede Rádio Borborema.

De acordo com esse relatório (1951), a constituição desses grupos cênicos era feita a partir de palestras e cursos intensivos de teatro que preconizavam a organização dos elencos. Para isso, era preciso dialogar com os prefeitos municipais, os vigários das paróquias, os diretores das escolas normais, os industriais e os agricultores locais.

Todas essas atividades eram atravessadas pela ideia de que o domínio da leitura e escrita acrescentava imediatamente às noções “[...] de higiene geral, puericultura, educação alimentar, novas técnicas de trabalho, conservação das riquezas naturais, civismo e vida social em geral” (BRASIL, 1951, p. 75). Assim, a educação, como meio de regeneração do povo brasileiro, alcançou ecos de aceitação pública em virtude do que o Ministério da Educação e Saúde, ao longo dos anos de 1930 e 1940, passou a deter – uma presença avassaladora na vida intelectual, cultural, educativa e médica brasileira.

Segundo Dávila (2006, p. 116), esse domínio só foi possível na medida em que “[...] uma elite educacional, médica e de cientistas sociais emergiu nacionalmente e deslocou-se de estado em estado e acabou gravitando em torno do

Ministério da Educação e Saúde”, por meio do revezamento dos cargos públicos. Essa movimentação, orientada pelos discursos médicos, higiênicos, biológicos, psicológicos e sociológicos, de acordo com Monarcha (2010, p. 50), “[...] credenciava a pedagogia experimental como ciência capaz de solucionar não só os problemas de ensino-aprendizagem, como também de resolver os males sociais”.

Assim, segundo Dávila (2006, p. 60), a preocupação com a “redenção” do Brasil “[...] reuniu a educação e a saúde em um empenho comum. Tornou menos rígidas as distinções entre diferentes profissões e disciplinas científicas. Criou também uma rede nacional de profissionais trabalhando em problemas locais”. Na área da saúde pública, o Ministério da Educação e Saúde manteve uma rede nacional de colônias de leprosos e sanatórios para a tuberculose e também administrava a Fundação Oswaldo Cruz, que lidava com o ensino da saúde e doenças tropicais.

Além disso, o MES também administrou uma crescente rede de museus históricos que glorificavam episódios do passado colonial e imperial, criou uma agência de pesquisa educativa (Inep) e “abrasileirou” as escolas de colonos imigrantes no Sul do País, banindo o uso de línguas estrangeiras e exigindo que os professores apresentassem certidão de nascimento brasileiro. O MES criou também a Universidade do Brasil e dirigiu a escola secundária modelo, o colégio Pedro II (DÁVILA, 2006).

Na constituição do campo educacional brasileiro, o MES contou com o trabalho de vários eminentes educadores brasileiros do início do século que XX, que participaram das reformas educacionais estaduais e que, mais tarde, ao ocuparem postos nesse Ministério, lutaram pelo desenvolvimento de políticas educacionais nacionais. Dentre esses educadores, Manoel Bergström Lourenço Filho foi a principal figura na sistematização e orientação teórica da 1ª fase (1947-1950) do primeiro movimento de educação popular de iniciativa governamental – A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – promovida pelo Ministério da Educação e Saúde no Brasil.

Antes mesmo de 1947, quando assumiu a direção-geral dos trabalhos, Lourenço Filho realizou uma palestra, a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro, que foi publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em agosto de 1945, quando o professor teorizou e defendeu a necessidade de educação ou de *reeducação* na vida adulta. Para isso, ele apontou as funções

(supletiva, profissional, cívica e social e de difusão cultural) como os grandes eixos norteadores da educação de adultos que a organização escolar deveria suprir com a finalidade de remediar deficiências encontradas, porém era categórico ao afirmar que o ensino supletivo deveria ser mais do que a simples alfabetização. Discorrendo sobre o adulto analfabeto como ser marginal, afirmava:

[...] Numa grande cidade, o homem iletrado é elemento sempre dependente de outrem; nas pequenas povoações, ou no campo, homem 'marginal', ao qual não podem chegar, por via direta, os problemas de mais relevância na vida cívica; estão-lhes defesas, em grande parte, as conquistas da civilização e da cultura, no país e no mundo. Se toda uma pequena povoação do interior é analfabeta, então esse aspecto de 'marginalidade' se agrava e tende a perdurar [...]. Sem o comércio pronto de idéias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 171).

Dessa forma, a educação dos adultos seria uma obra de organização social de revigoramento econômico e de fundamentação democrática, necessária na recuperação dos valores sociais e cívicos. Seus efeitos positivos se fariam sentir nos índices de produção, pois, nas regiões mais produtivas, segundo Lourenço Filho (1945), havia taxas de mais elevada cultura "popular", com maior porcentagem de letrados.

Com essa visão já difundida, na qual o desenvolvimento do País dependeria da educação do seu povo, tratou-se de organizar de forma sistemática as primeiras ações da CEAA, como a primeira iniciativa de âmbito nacional de "combate" ao analfabetismo no Brasil.

A implantação da nova rede de escolas supletivas feitas pela CEAA foi acompanhada de uma série de providências, com a finalidade de garantir uma orientação e instruções para tentar uma padronização dos trabalhos docentes nos Estados, Municípios e do Distrito Federal, dos colaboradores voluntários da iniciativa privada, das entidades paraestatais e dos órgãos oficiais.

O Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação elaborou um currículo especial, cartilhas, jornais, folhetos e textos para serem distribuídos em larga escala, por todos os cursos do País. Entre todas as publicações editadas pelo Ministério, o primeiro *Guia de leitura (Ler)*, aparecia, "[...] como um dos principais instrumentos de orientação dos trabalhos do ensino supletivo" (BEISIEGEL, 2004, p. 104).

A dificuldade encontrada pelo Serviço de Educação de Adultos foi a reprodução desse material nas principais gráficas do Rio de Janeiro e São Paulo, até o início de abril de 1947, num volume de quinhentos mil exemplares. Por isso, o Departamento Nacional de Educação (DNE) “[...] resolveu imprimir somente a parte inicial do guia de leitura com 32 páginas. Quanto à distribuição, o DNE contou com o Ministério da Guerra para o transporte aéreo para os estados” (COSTA, 1995, p. 9).

No Espírito Santo, essa dificuldade se fez sentir, quando o Serviço de Divulgação da Secretaria da Educação e Cultura noticiou, pelo Diário Oficial no dia 12 de abril de 1947, na 2ª página, a seguinte notícia:

O Ministério da Educação fez imprimir quinhentos mil ‘Guias de Leituras’ com o fito de servir ao plano nacional de alfabetização de adultos, que vem sendo desenvolvido em todo o país, intensamente. A fim de que possam ser instaladas desde já, com o material necessário às classes de alfabetização, estão sendo remetidos aos Estados, alguns milhares de cartilhas para o ensino supletivo.

Pelo Correio Aéreo Nacional já seguiu, desde domingo, o material do Ceará, Rio Grande do Norte e da Bahia. Também foram enviados para Belo Horizonte e São Paulo, pela Central do Brasil, respectivamente, 60.000 e 40.000 exemplares do ‘Guia de Leitura’ num total de 13 caixas pesando 3.500 quilos.

Para outros Estados, será igualmente, enviado o material necessário, intensificando-se ainda mais a patriótica Campanha que vem interessando não apenas as autoridades, mas o próprio povo brasileiro, a exemplo do que já se fez em outros países do mundo, especialmente o México.

Uma visão patriótica dominava as ações e as orientações da Equipe Técnica do Departamento de Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e da Saúde. Isso pode ser notado nos pronunciamentos e textos produzidos pelo setor. A exaltação e a propagação de campanhas contra o analfabetismo, ocorridas em outros países que tiveram êxito, seriam uma forma de inculcar nos cidadãos uma responsabilidade diante da luta e uma crença no desenvolvimento de sua Nação.

No caso específico da citação, informando o exemplo do povo mexicano que combateu com sucesso o analfabetismo, Lourenço Filho (1961) realizou um trabalho sobre o ensino e a educação rural no México, que fornece pistas de que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil, da qual ele foi diretor-geral, recebeu grande influência teórica e pragmática contra o analfabetismo no México, o que teve início na década de 20, “[...] com um grande apelo a todos os homens e mulheres do país, a fim de que, aos sábados e domingos, ensinassem a ler a seus vizinhos, empregados e parentes” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 264). Até

que:

[...] em 1944, foi promulgado um decreto que obrigava a todos os mexicanos, de 16 a 60 anos a ensinarem a ler e escrever pelo menos um analfabeto entre as idades de 6 a 40 anos. Esse decreto marcou o início de uma vasta campanha nacional contra o analfabetismo (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 127).

“O alfabetizado ensinando um analfabeto”, como *slogan* de uma campanha nacional de alfabetização, era também objetivo a ser alcançado pelo Ministério da Educação e Saúde quando elaborou e implantou a CEAA. Só que o apelo buscava o incremento e envolvimento popular como expressão da cooperação espontânea e da adesão via voluntariado. Essa participação popular no envolvimento com a CEAA era encarada pela direção-geral da Campanha como o verdadeiro exercício da democracia, uma vez que o País passava, historicamente, por um período de redemocratização, não precisando, assim, da instauração de uma lei que forçasse a ação do cidadão perante a adesão de uma política pública governamental e sim via “conscientização” (Figura 5).

Figura 5 – Página do livro *Campanha de Educação de Adultos* (1949)



Nessa foto, registra-se a valorização do interesse idoso e do jovem em aprender nos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação de seus Estados. Esse destaque também funcionava como incentivo aos professores e voluntários em persistir no desafio patriótico. As frases são as seguintes: “Observe-se a aplicação desta vovozinha, ao quadro negro, onde escreve com a mão esquerda! Curso no Distrito Federal” e “A vontade que ela tem de aprender é a mesma que manifesta este jovem”. Classe em Niterói, Estado do Rio.

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1949.

Desse modo, na próxima seção, discutiremos a vida e a obra desse intelectual e professor, destacando a sua individualidade acadêmica e sua trajetória profissional até ocupar o cargo de diretor-geral da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

3.2 O INTELECTUAL LOURENÇO FILHO COMO DIRETOR DA CEAA (1947-1950)

Tendo em vista discutir a vida e a obra de Lourenço Filho, abordaremos a sua interação e convivência com as múltiplas vozes que representavam o seu contexto histórico, político, social e econômico “vivido”, tomando como referência a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Nessa abordagem, a função da palavra-enunciado não serve para caracterizar o personagem e, sim, para provocar o diálogo entre as vozes que ecoam em um homem situado (tempo e espaço).

Lourenço Filho foi considerado, por Péricles Madureira de Pinho,⁵¹ ministro de Educação do governo de Vargas, em 1953, como um dos membros do grupo – Os Grandes da Educação do Brasil – ao lado de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Almeida Júnior. Para Pinho, Fernando Azevedo foi sociólogo, historiador da cultura e reformador de sistemas e instituições; Anísio foi filósofo, inovador, inquieto com os problemas pedagógicos, e Lourenço Filho foi o sistematizador dos estudos pedagógicos brasileiros por sua incrível capacidade de trabalho nesse âmbito (GANDINI, 1995).

Nesse sentido, Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do início do século XX. Participou efetivamente da constituição do campo educacional, bem como do movimento de instituição da Psicologia como campo

⁵¹ Nasceu em Salvador (BA). Professor e político, tornou-se conhecido com uma passagem efêmera, ocupando o cargo de ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas, de 26 de maio a 24 de junho de 1953.

científico no País. “[...] Atuou em diversas instâncias do campo educacional, em especial nas que se dedicavam à produção e à propagação dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à educação” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 173).

Importa ainda destacar que a vida de Lourenço Filho pode ser apreciada sob outros numerosos aspectos: professor primário, professor da Escola Normal, professor universitário, mestre de Psicologia, administrador escolar no âmbito estadual e federal, homem público, escritor, o pai de Ruy e Márcio, o esposo de Aída de Carvalho e o amigo de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira (MONARCHA, 2010).

No entanto, ao adotarmos a perspectiva bakhtiniana, percebemos que a vida de Lourenço Filho não pode ser analisada isoladamente; ela deve ser compreendida tanto em seu fundamento geral (como homem de seu tempo e espaço) quanto em suas peculiaridades individuais (mundo interior). Nessa perspectiva, Lourenço Filho foi um homem que nasceu no final século XIX, filho de imigrante português (Manoel Lourenço Júnior) e da jovem sueca (Ida Cristina) e viveu sua infância e parte de sua juventude em uma pequena vila (Porto Ferreira) do interior de São Paulo.

Manoel Bergström Lourenço Filho, em casa, era conhecido como “Manequinho” e, mais tarde, seu nome reduziu-se a Lourenço Filho, seu avô sueco (João Pedro), hábil carpinteiro e bom fabricante de barcos, troles, carros de boi e carroças de rodas altas à moda escandinava:

[...] gostava também de ler e tocar violino, reunindo em casa pessoas amigas da localidade que soubesse tocar instrumentos, para fazerem música, aos domingos e feriados. Na pequenina vila onde fora fixar-se, inquietava-o a falta de uma escola primária, e, assim, embora não dominasse ainda de modo perfeito a língua do país, reunia aos domingos as crianças da vizinhança e procurava ensinar-lhe a leitura. Manequinho aprendeu a ler muito cedo, e aos seis anos iniciou os estudos primários na sua terra natal (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 24).

Sendo assim, Lourenço Filho teve seus primeiros contatos com a escrita e leitura com o seu avô e, mais tarde, com o seu pai que trabalhava em uma tipografia e no jornal de Porto Ferreira – *A Folha*. Todas essas interações influenciaram Lourenço Filho que criou um jornalzinho próprio – “O Pião”, “[...] que no cabeçalho esclarecia: Chefe, único redactor e typógrapho: Manoel Lourenço Filho” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 24). Essa influência é tão singular que, no decorrer da vida de Lourenço Filho, em muitas de suas preleções realizadas,

afirmava: “[...] tipógrafo, essa é a minha profissão manual” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 24).

A partir do que foi dito, é possível dialogar com Bakhtin (2006, p. 117) quando defende que “[...] a situação social imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação dos sujeitos”. No início de sua vida, Lourenço Filho teve acesso aos acontecimentos e eventos do País e do mundo por meio de jornais e livros e foi assim que a “[...] palavra como produto das interações das forças sociais” era expressa nesses suportes textuais, quando ainda era incipiente o rádio, o cinema e a televisão. Assim,

[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 127-128).

Os jornais e os livros que circularam em sua infância e os discursos orais de seu pai e de seu avô são germes de sua futura orientação e particular enunciação no campo educacional. Isso se dá a partir da interação verbal, em que a palavra funciona como “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” [ou como um] “território comum entre locutor e interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, o que quer dizer que toda palavra comporta duas faces, pois ela

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação *ao outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2006, p. 117, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a palavra aparece relacionada com a vida, a realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação (são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor), dialoga diretamente com os valores da

sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores (STELLA, 2005).

Um dado interessante, que influenciou a decisão de Lourenço Filho de “responder” aos valores de sua sociedade local, foi se tornar professor e isso tem muito a ver com a especificidade que a sociedade paulista do século XX experimentava. No ano de 1911,

[...] o Estado de São Paulo criara cinco escolas normais no interior, que se destacavam pela qualidade do ensino, e foi na de Pirassununga, recém-criada por Oscar Thompson,⁵² onde teve como grande mestre de francês e pedagogia Antonio Almeida Júnior,⁵³ que Lourenço Filho completou seus estudos (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 15).

Após formar-se, no ano de 1916, decidiu se mudar para São Paulo para cursar os dois últimos anos na Escola Normal da Praça da República (primeira escola-modelo de São Paulo cujo objetivo era a formação de professores), recebendo novo diploma de professor. De acordo com Sganderla e Carvalho (2008), ao ser diplomado pela Escola Normal da Praça, Lourenço Filho conseguiu “[...] a possibilidade de desfrutar de prestígio intelectual e institucional, sendo o diploma um título decisivo na carreira profissional e na ocupação de postos importantes no aparelho escolar” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 176).

Sua trajetória como docente começa em sua terra natal, Porto Ferreira – São Paulo, em 1915. Mais tarde, em 1921, é nomeado professor da cadeira de Psicologia na Escola Normal de Piracicaba.⁵⁴ Dedicou-se exclusivamente a fazer com que as práticas escolares se fundamentassem no arcabouço teórico e prático da Psicologia vigente.

No ano de 1922, foi indicado para a direção da Instrução Pública do Ceará,

⁵² Oscar Thompson fazia parte de uma elite de intelectuais que vinha, desde o final do século XIX, postulando a conversão das ideias e métodos da ciência em princípios de organização de um sistema público de ensino (SGANDERLA; CARVALHO, 2008).

⁵³ Antonio Ferreira de Almeida Júnior, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lecionou em diversos cursos de formação de professores e formou-se em Medicina (1921) pela Faculdade de São Paulo, “[...] Uniu os conhecimentos oriundos da medicina aos da educação, trabalhando com temas de biologia e higiene educacional” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 176).

⁵⁴ Isso se deve ao interesse em dedicar-se à Psiquiatria em anos anteriores, o que o levou a matricular-se, em 1918, na Faculdade de Medicina de São Paulo, curso que não levou a cabo por vários motivos: “[...] necessidade de trabalhar, obrigatoriedade de frequência diurna às aulas da Faculdade e inadaptação a situações agressivas das aulas de anatomia ou ambientes de hospital” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 28).

quando começou a gozar de projeção nacional. De acordo com Nagle (2001, p. 248):

Observe-se, inicialmente, que foi o prestígio de que gozou o sistema de instrução pública paulista, particularmente a repercussão da Reforma Sampaio Dória, que levou o presidente do Estado do Ceará, Justiniano de Serpa, a solicitar do presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís, o concurso de educador paulista qualificado para proceder à reforma da instrução pública do Estado; do pedido resultou o comissionamento junto ao governo cearense de Lourenço Filho, professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba.

Muda-se para Fortaleza, onde esteve por quase dois anos, até dezembro de 1923. Efetuou a reorganização da instrução pública do Estado, pelo Decreto nº. 474, de 2 de janeiro de 1923 (Regulamento da Instrução Pública). Além dos encargos da administração, ensinou na Escola Normal da Capital. “Realiza reforma geral do ensino, de grande repercussão na época, e que é registrada como um dos grandes movimentos pioneiros da Escola Nova no País” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 29).

Segundo Lourenço Filho (1978), a designação Escola Nova representa um novo tratamento dos problemas da educação em geral. A expressão Escola Nova não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um determinado sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais de ensino. Dessa forma, a Escola Nova era constituída de grupos que trabalhavam nos estabelecimentos de ensino. Realizavam a renovação educacional utilizando novos métodos de ensino, na busca de integração de vida dos alunos, tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto moral, intelectual e artístico.

Dessa forma, a tese de Nagle (2001) consiste na afirmação de que o aparecimento desses novos princípios e ideias sociais que vão nortear a “moderna pedagogia” – o escolanovismo, reorientando os processos e algumas reformas, como no caso a do Ceará conduzida por Lourenço Filho e outras que ocorreram nos sistemas escolares estaduais – é o que vai transformar a década de 20, do ponto de vista da escolarização, de um “modelo político” para um “modelo pedagógico”, ou seja, esses princípios pedagógicos ganham tanta importância que chegam a ter mais proeminência que os princípios políticos.

Isso diz respeito ao ambiente de agitação de ideias (a fermentação de ideias novas que irradiavam dos principais centros de cultura, tanto da Europa como dos

Estados Unidos), de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos (entrava o nosso país numa época de transformações econômicas, devido não só aos extraordinários progressos da exploração agrícola e à grande alta dos preços de café, como ao maior surto industrial que se verificou na história econômica brasileira), que se iniciou no planalto e no litoral (AZEVEDO, 1971).

Assim, a divulgação de “novas práticas”, bem como a insistência e o esforço de Lourenço Filho para influenciar a ação do professorado cearense, especialmente pelas suas demonstrações na Escola Modelo da Capital e pela produção do Regulamento da Instrução Pública de 1923, definem bem o novo rumo traçado que era impregnar o conjunto das diretrizes técnico-pedagógicas com os novos princípios que orientariam a seleção e ordenação dos assuntos dos programas já existentes (NAGLE, 2001).

Nagle (2001) utiliza os diversos parágrafos do *Regulamento da Instrução Pública de 1923*, para justificar sua hipótese de que a reforma cearense pode ser considerada pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista no Brasil:

Na cultura intelectual deve ser dada toda a preferência aos processos objetivos e práticos de ensino, procurando-se desenvolver o espírito de observação, verificação e de crítica dos fatos; educando a inteligência, não como mero armazenamento de noções, mas ensinando o aluno a aprender por si mesmo; fazê-lo observar, experimentar e executar; pô-lo em contato direto com as realidades, evitando a confusão perniciosa entre saber e dizer. Além da luta contra o ‘psitacismo’ e do esforço para fazer com que as práticas escolares se fundamentassem nas ‘leis da Psicologia e segundo as quais, o aluno é um ser ativo que se educa, reagindo ao contato do meio ambiente’, firma-se, também, segundo o reformador, a idéia de que ‘o professor é apenas um intermediário: o seu papel é o de estreitar e multiplicar as relações do indivíduo com o meio, não só aproveitando as circunstâncias, mas criando circunstâncias artificiais, de que o aluno se terá de sair, agindo e raciocinando, associando e abstraindo – organizando, enfim, a sua própria mentalidade (NAGLE, 2001, p. 323-324).

É interessante destacar que essas ideias revelam a existência de um movimento não homogêneo de tendências pessoais de alguns educadores, que procuravam uma aglutinação desses grupos esparsos, diante da ausência de uma política escolar oficial (AZEVEDO, 1971).

De acordo com Azevedo (1971, p. 655), a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924 por Heitor Lira da Silva,⁵⁵ desempenhou o papel de aglutinar

⁵⁵ Heitor Lyra da Silva é apontado como o principal fundador e organizador da entidade (ABE). Em discurso comemorativo do 1º aniversário da Associação, ele afirmava: “A associação aspira a constituir-se em órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta a colaborar em perfeita

esses grupos de educadores, inclusive Lourenço Filho, configurando a primeira sociedade de educadores:

[...] que se instituiu no Brasil, com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debate para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

Além disso, pretendiam pôr em foco os problemas que percebiam no campo da educação, sensibilizando o Poder Público para a urgência da demanda de soluções e realização de conferências nacionais, publicações de revistas e cursos de diversos tipos (NOGUEIRA, 2005).

Dessa necessidade de discussões acerca da educação nacional, a Associação Brasileira de Educação passou a promover, a partir de 1927, as Conferências Nacionais de Educação, que perduraram até 1967, uma por ano, e objetivavam, especialmente em seu projeto inicial,

[...] promover o estudo de uma política nacional de educação, mediante debate entre educadores, administradores de ensino, políticos, jornalistas e representantes de todas as classes sociais, não se configurando em congressos de natureza técnica ou científica, mas em encontros capazes de despertar uma opinião pública esclarecida em matéria de educação (BERTOLETTI, 2006, p. 53).

A atuação, as ideias e a produção acadêmica de Lourenço Filho na Associação Brasileira de Educação e nas Conferências Nacionais de Educação podem indicar, para esta pesquisa, os estilos e os esquemas de pensamento produzidos por esse intelectual no seu contexto histórico de rupturas e permanências com o sistema vigente no cenário educacional. Parte dessas questões foi analisada pela pesquisadora Lêda Maria Silva Lourenço, no artigo *O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos e nas conferências da Associação Brasileira de Educação – ABE* (1997), que culminou no processo de projeção nacional desse intelectual.

Em 1927, Lourenço Filho compareceu à I Conferência Nacional de Educação

harmonia com os governos e a aplaudir-lhes os acertos, mas capazes e [...] de apontar-lhes, quando necessário, os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente nesse terreno os grandes interesses do Brasil” (CARVALHO, 2003, p. 77).

em Curitiba, no Paraná, como delegado de São Paulo. Apresentou trabalho referente à segunda tese em discussão: *A uniformização do ensino primário, nas suas idéias capitais, mantidas a liberdade dos programas*, que teve aprovação unânime e foi adotada pela Associação Brasileira de Educação em todas as suas conclusões. Foi publicada no ano seguinte. As seguintes ideias se destacaram:

[...] unidade do ensino primário, sem prejuízo das peculiaridades regionais; unidade de fins e diversidade de currículo, programas, processos de ensino e horários; ensino que não seja simples alfabetização; nacionalização; ensino vocacional; instituições pós-escolares; escola pública, gratuita e obrigatória sem exclusão do ensino subvencionado ou privado; maior diferenciação entre escolas urbanas e rurais (LOURENÇO, 1997, p. 60).

Lourenço Filho também compareceu, em 1928, à II Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte-MG, novamente como delegado de São Paulo e publicou extenso relatório dessa reunião na *Revista Educação*, de São Paulo, em 1929, abordando uma minuciosa descrição da organização do curso secundário e propostas de solução.

Na III Conferência, realizada em São Paulo, em 1929, sobre o Ensino Secundário, Lourenço Filho apresentou três proposições que diziam respeito “[...] às relações entre ensino secundário e a formação de uma elite nacional e à finalidade do ensino secundário” (LOURENÇO, 1997, p. 61).

Durante o Governo Provisório de 29-11-1930 a 23-11-1931, Lourenço Filho esteve à frente da Direção-Geral do Ensino no Estado de São Paulo e realizou alguns procedimentos que marcaram sua atuação:

Fez um recenseamento e estatística completa do sistema escolar. Criou um curso de aperfeiçoamento do magistério na Escola Normal, regulou a fiscalização nas escolas normais particulares, organizou uma revista *Escola Nova*, órgão oficial da Diretoria, uma pequena biblioteca especializada para o professor, sobre diversos assuntos de educação, reformou a inspeção, criou serviços técnicos diversos (NOGUEIRA, 2005, p. 27).

Em junho de 1930, publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* e publicou os artigos: *Ação social brasileira* na revista de São Paulo e também na revista *Escola Nova*. De acordo com Carvalho (2011, p. 197), nesse momento em que Lourenço Filho assumiu a Diretoria-Geral da Instrução Pública, imediatamente após a Revolução de 1930, “[...] uma de suas primeiras iniciativas é mudar o título, o formato e o escopo da revista que vinha sendo publicada como órgão da Diretoria”.

O primeiro número da revista *Escola Nova* era aberto por uma apresentação de Lourenço Filho na qualidade de diretor-geral da Instrução Pública.

Nela, Lourenço joga com a designação do título da publicação (que é título também do texto de apresentação), de modo a falar, não explicitamente da revista, mas da nova escola que deveria ser implantada no país como obra política de 1930: 'Para um Brasil novo, uma escola nova', era a frase com que iniciava a preleção (CARVALHO, 2011, p. 198).

Na IV Conferência, em 1931, no Rio de Janeiro, foram discutidas as grandes diretrizes da educação popular. Nessa reunião, foram aprovados os convênios estatísticos, de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de educação e ensino entre União, Estados e municípios. É nessa conferência que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* teve origem. Foi assinado por vários educadores, inclusive por Lourenço Filho, e dirigido ao povo brasileiro e ao governo, em março de 1932. A gênese do manifesto ocorreu “[...] em um momento de redefinição do campo educacional como área política setorial do Estado nacional e também como espaço de uma atração de uma fração da elite intelectual” (GONDRA, 2004, p. 25).

Em fins de 1932 e começo de 1933, em Niterói, foi realizada a V Conferência que promoveu:

[...] estudos e debates com vistas a dar sugestões para o capítulo da Educação e Cultura, da futura constituição do País. Nessa Conferência é elaborado o anteprojeto do capítulo 'Da Educação Nacional', documento preliminar, que foi então objeto de amplos debates e revisões, e que Lourenço Filho participou da comissão especial que foi constituída para a sua elaboração (LOURENÇO, 1997, p. 64).

Um dos embates promovidos por Lourenço Filho foi o de fazer com que as práticas escolares se fundamentassem no arcabouço teórico e prático da Psicologia vigente. Isso se deve ao fato, tanto do seu exercício de professor na cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, assumido em 1921, e que reassume em 1924, quando volta do Ceará, quanto ao predomínio dos seus estudos que, segundo Penna (1997, p. 25), “[...] marcam a própria história da Psicologia no Brasil”.

De acordo com Penna (1997), Lourenço Filho e a história da Psicologia no Brasil se relacionam, na medida em que as obras desse intelectual dão visibilidade aos pensadores da Psicologia de seu momento, tornando-os conhecidos na área da educação e na academia brasileira, contribuindo com a construção da história da

Psicologia em nosso País.

[...] a importância de seu estudo sobre a Escola Nova, obra que foi prefaciada por Paul Fauconnet e recebeu tradução para o espanhol, com edição lançada pela Labor e, ainda, o seu Teste ABC, produzido com o objetivo de detectar a faixa evolutiva em que a criança alcança condições de maturidade para o aprendizado da escrita. [...] mais especificamente, no domínio da psicologia das massas tocadas pelo misticismo, por ele mesmo denominado de ‘perverso’. Refiro-me à sua obra Juazeiro do Padre Cícero, redigida no período compreendido entre 1922 e 1925 quando, à convite do governo do estado do Ceará, radicou-se em Fortaleza, a fim de promover a reforma do ensino nesse Estado e onde inclusive, fundou um pequeno laboratório de psicologia na Escola Normal (PENNA, 1997, p. 14).

A partir de suas produções – *A introdução do estudo da Escola Nova* (1929)⁵⁶ e *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (1928) – os diálogos eram travados com os diversos teóricos da Psicologia mundial mantidos pela convivência e pela interação de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenas, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (BAKHTIN, 2006).

Em suma, esses textos são cheios de intenções individuais que, para Bakhtin, é uma “questão relativa”, na medida em que o “eu” é uma função do “nós”. Assim, o total de liberdade disponível para o locutor individual em um dado caso depende da razão constantemente mutante entre a fala interna, que é pensamento consciente, e a fala externa. De maneira similar, a sociedade reveste o indivíduo através do meio comum a ambos – os signos e a linguagem (BAKHTIN, 2006).

Desse modo, o discurso de Lourenço Filho estava cheio de palavras de “outros” que, introduzidas em sua fala, eram revestidas inevitavelmente de algo novo, pois algumas dessas palavras do outro reforçavam as suas próprias palavras ou provocavam estranhamento e hostilidade a partir de suas produções e preleções.

Ao refletir sobre a ênfase psicobiológica em seus trabalhos, Lourenço Filho atribuiu certa importância à influência que recebera do Curso de Medicina que havia frequentado anos antes e ao princípio do movimento higienista. Os higienistas levantavam hipóteses epidemiológicas para explicar a falta de progresso e as condições precárias da vida da grande massa de população sem escolarização,

⁵⁶ Tornou-se “[...] a mais importante fonte de divulgação das bases científicas e filosóficas da perspectiva escolanovista em língua portuguesa. Em suas treze edições, entre 1930 e 1978, tornou-se um clássico na literatura em psicologia e educação no Brasil” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 17).

como a exposição crônica a infecções parasitárias e a ignorância na observação de princípios simples de higiene (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

A partir dessas vozes, Lourenço Filho, de 1925 a 1930, consolida sua posição de maior especialista em Psicologia na área educacional no Brasil, o que lhe dá legitimidade quanto à tradução dos clássicos de Henri Piéron – *Psicologia experimental* – e de Edouard Claparède – *A escola e a psicologia experimental*.

De acordo com Freitas (2002, p. 355), não resta dúvida de que determinados escritos de Lourenço Filho, como os *Testes ABC* e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, “[...] revestiram-se da condição do ato fundador, ora da cientificidade de uma prática de aferição, ora do lugar da psicologia diante da pedagogia”. Nesse sentido, as ciências da aferição voltadas à educação, defendidas por Lourenço Filho, focalizaram a medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita diante das altas taxas de repetência no 1º grau (atual 1º ano) da escola primária daquele contexto histórico.

Lourenço não explicou o problema desse fracasso em termos de

[...] Quociente de Inteligência (QI) ou interesse [...], mas como decorrente de diferenças individuais de nível de maturidade que, em classes de 1º grau, apresentam-se como velocidades variáveis de aprendizado, com as quais não se trabalhava adequadamente. [...] de acordo com os princípios escolanovistas formulados e defendidos pelo autor, a matéria-prima, ‘a criança real’ ‘com suas mil diversidades individuais’ (MORTATTI, 1997, p. 63, grifos do autor).

Ocorria que monitorar e medir as “capacidades” e as “velocidades variáveis” significava, muitas vezes, dirigir-se ao tipo de infância “ideal” e engendrar esforços para mantê-la “saudável” e, quanto aos “desnívelamentos” entre crianças educandas, as respostas estariam no passado, com suas causas expressas no diagnóstico. Dessa forma, a métrica significava “[...] uma espécie de manual de instruções para edificar uma nova civilização” (FREITAS, 2002, p. 354-355).

Nesse contexto, Lourenço Filho participou da produção científica que indicava a direção a ser tomada por toda a sociedade por meio de um *ethos* de civilidade. A métrica revestia-se da condição de instrumento verificador dos “[...] danos da mestiçagem e o higienismo tornava-se condição para afirmação de uma ciência missionária, imbuída da missão de converter um país arcaico e doente num país moderno e saudável” (FREITAS, 2002, p. 351). E a escola pública passou a ser identificada como um “[...] campo de ação da organização sanitária moderna”

(FREITAS, 2002, p. 353).

Nesse período, a ciência da Pedagogia, amparada nos diversos matizes interpretativos dos seus cientistas, tornou-se “[...] uma ciência vocacionada a dirigir a humanidade” (FREITAS, 2002, p. 351). Assim, os assuntos educacionais se integraram de forma sistemática nos empreendimentos editoriais brasileiros (GANDINI, 1995).

Surgiram duas coleções especializadas de livros sobre educação, umas delas organizada por Lourenço Filho, que provocaram ampliação do quadro teórico de discussão e análise:

A primeira coleção especializada foi a que se denominou Biblioteca de Educação, organizada desde 1927 por Lourenço Filho e publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. Pela biblioteca do ‘naturalismo Pedagógico’ – como seria chamada mais tarde pelos intelectuais católicos – foram publicados, desde o seu aparecimento até 1929, dez livros que abrangem diversos aspectos da problemática educacional, como os de natureza psicológica, biológica, sociológica. Por meio delas difundem-se as idéias de Piéron, Claparède, Durkheim, Binet e Simon [...]. Difundem-se, assim, os conhecimentos especializados e vão se sistematizando as contribuições das chamadas ciências-fontes da escolarização. A coleção se casa com a tendência à tecnificação de diferentes aspectos das instituições escolares e, com isso, reforça, também em parte, a orientação que surge no período, e que se expressa na supervalorização dos elementos interescolares.

O segundo empreendimento editorial foi a Coleção Pedagógica, publicada sob a direção de Paulo Maranhão, desde 1929, pela Editora F. Briquet & Cia, do Rio de Janeiro. Em 1929 foram publicadas três obras traduzidas e adaptadas ao meio brasileiro, de autores representativos da chamada escola ativa, entre as quais se destacam os trabalhos de Decroly (NAGLE, 2001, p. 348-349).

Foi também na década de 1930 que diversos educadores brasileiros passaram a fazer “[...] cursos de especialização em universidades norte-americanas. Lourenço Filho foi um desses intelectuais que, entre o final 1934 e o início de 1935, visitou os Estados Unidos” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 184).

De acordo com Sganderla e Carvalho (2008), a partir desses movimentos e posições sociais alcançadas por Lourenço Filho e outros intelectuais, propagou-se, entre as camadas médias brasileiras, um certo preconceito contra as massas “analfabetas”, assim como uma crescente consciência de que era necessário educá-la. Nesse contexto, a educação, nos anos de 1940, foi vista como o meio por excelência para levar a cabo um projeto nacionalista de desenvolvimento.

Assim, nesse contexto histórico, Lourenço Filho foi chamado pela segunda

vez à Direção-Geral do Departamento Nacional de Educação, encontrando um novo campo para as atividades de técnico, intelectual e renovador das práticas pedagógicas – o da educação supletiva. Ao destacar essas implicações no surgimento da CEAA, é preciso lembrar que o sujeito bakhtiniano é corporificado, historicamente situado e produz o evento no mundo vivido.

Desse modo, não é possível analisar os documentos e os diversos textos produzidos pelo diretor da CEAA, como uma produção individual de um sujeito; é preciso estabelecer diálogos com os diversos pensamentos de sua época, como o nacionalismo, a continuidade do discurso militar na esfera educacional numa era de “redemocratização” e a crença no desenvolvimento da nação por meio da campanha.

O envolvimento direto de Lourenço Filho na condução teórico-prática da CEAA fez com que, em 1950, no decorrer da Campanha com colaboração de outros especialistas, publicasse o volume *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*, resultado de um curso que atendeu aos professores da Capital, conforme já discutido neste capítulo.

De acordo com Lourenço Filho (1950), foi a partir de diversas questões que se pensou e efetivou o curso, como: o que é educação de adultos? Por que e para que convém realizá-la? Que características especiais apresentam os adolescentes e adultos analfabetos, quer do ponto de vista de suas capacidades individuais, quer sob o aspecto das exigências sociais? Como se deve organizar tecnicamente o ensino que a essas pessoas há de ser dirigido? Como levá-las a aprender, com agrado e eficiência, a leitura, a escrita, a aritmética e os conhecimentos gerais de Geografia, de História, de civismo, de higiene?

A participação do diretor-geral da CEAA, Lourenço Filho, foi primordial. Na ocasião, apresentou, de forma inicial, conceitos, funções da educação de adultos e os principais avanços da (CEAA) em todo o País.

Os demais professores, também atuantes no curso de 1949, destacaram-se por se posicionarem favoráveis à continuidade da CEAA e ministraram temas técnicos e científicos que embasaram o setor de Orientação Pedagógica da Campanha (BRASIL, 1950).

A aula de Lourenço Filho, divulgada no livro em questão, destacava, como preocupação principal, trazer para o campo conceitual a educação de adultos como uma educação de cunho supletivo, mas com uma finalidade mais “nobre” de

conceder a todos uma “educação de base” ou “educação fundamental”:

Essa ‘educação de base’ é a que forneça a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de nosso tempo, em técnicas que facilitem essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e, com as quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social (BRASIL, 1950, p. 3).

Lourenço Filho ainda complementou que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura definiu os objetivos dessa “[...] educação de base como sendo a que faculte a cada homem os elementos que lhe permitam viver vida mais completa e mais feliz, e de forma a que se adapte com mais facilidade às modificações de seu meio” (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 4).

Nesse sentido, ele destaca que a característica fundamental dos que não possuem essa educação é o analfabetismo, pois o analfabeto é um ser “marginal”. Além disso,

[...] padece de ‘minoridade’ econômica, política e jurídica: produz pouco e mal, e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo (BRASIL, 1950, p. 8).

Essa preocupação com os “estratos sociais mais baixos” pela proposição da alfabetização “como referência civilizatória” de estender a toda a população os processos de mudança de atitudes, valores e comportamentos, constituiu uma das peculiaridades do contexto de desenvolvimento e consolidação da autoimagem das sociedades ocidentais como civilizadas e “[...] a educação escolar se apresentou como referência básica” (VEIGA, 2008, p. 165).

Assim, para Elias (1993), constituiu uma das peculiaridades dos processos sociais no Ocidente a ampliação da interdependência, a necessidade de pensamento em longo prazo e a sincronização ativa da conduta individual com a social. Dessa forma,

[...] a diferença é muito grande se alguém vive num mundo que possui densos, extensos e fortes, laços de dependência, como um mero objeto passivo dessas interdependências, sendo afetado por eventos distantes sem ser capaz de influenciá-los ou mesmo percebê-los – ou se tem uma função na sociedade que exige, para seu desempenho, um esforço permanente de previdência e um controle firme da conduta. Para começar,

no desenvolvimento do Ocidente foram certas funções das classes alta e média que exigiram de seus responsáveis essa autodisciplina ativa e constante, voltada para interesses a longo prazo: funções de corte nos centros políticos de sociedades importantes, funções comerciais nos centros da rede de comércio de longa distância, que se encontravam sob a proteção de um monopólio de força razoavelmente estável.

[...] Até mesmo as funções e a situação social dos estratos mais baixos foram tornando a um tempo possível e necessário um certo espírito de previsão e nessa mesma medida forçaram a moderar-se todas as inclinações que prometiam satisfação muito imediata ou a curto-prazo. No passado, as funções dos estratos mais baixos de trabalhadores manuais geralmente eram incluídas na rede de interdependência apenas na medida em que seus membros sentissem o efeito de ações remotas e – se elas fossem desagradáveis – reagissem com inquietação e rebelião, com descargas emocionais a curto prazo (ELIAS, 1993, p. 208-209, grifo nosso).

Lourenço Filho, como profissional dessa unidade de referência civilizatória desse Estado-Nação, apresentou os fins e razões, tanto individuais quanto sociais, que deveriam determinar a educação de adultos e adolescentes durante a CEEA (Quadro 2).

Quadro 2 – Os fins e as razões individuais e sociais na educação de adolescentes e adultos analfabetos

INDIVIDUAIS	
FINS	RAZÕES
Desenvolvimento de cada ser humano; formação pessoal; formação equilibrada da personalidade; gozo dos bens da civilização e da cultura	Princípios de compreensão humana, de igualdade de oportunidades a todos, no melhor sentido democrático. “A educação é direitos de todos”, estabelece a Constituição
SOCIAIS	
FINS	RAZÕES
Existência social mais harmônica, mais integrada, mais elevada; vida social em cooperação; melhor produção, mais ordem, mais justiça	Princípios de previsão social, de manutenção e revigoramento da unidade nacional; princípios de civismo e de solidariedade social

Fonte: Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo. Rio de Janeiro, 1950. p. 7.

Obs.: O quadro foi construído pela autora a partir dos dados que constam do documento.

Assim, Lourenço Filho argumenta que foi necessário elaborar uma campanha, no sentido de organizar uma série de operações militares contra forças inimigas:

[...] no sentido figurado, que designa conjunto de esforços, continuados e sistemáticos, para a consecução de um mal determinado. Como o ensino supletivo, visa extinguir um mal, um adversário, que é a ignorância popular, e como esse mal exige o esforço⁵⁷ de muitos, e esforço que há de ser desenvolvido em séries de operações, de crescente complexidade, o nome da campanha não lhe fica mal (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 8).

⁵⁷ Ao longo deste texto, é possível encontrar palavras escritas de forma diferente. Isso diz respeito à opção escolhida de transcrever as palavras como foram encontradas nas fontes pesquisadas.

Ocorre que a palavra “campanha”, tomada à terminologia da guerra, faz sugerir também algumas daquelas nobres e viris qualidades da ação militar: o ímpeto e a bravura pessoal, a noção de responsabilidade na execução de qualquer missão, o espírito de solidariedade nos fins e de precisa coordenação nos meios, valores inculcados durante o curso ministrado aos professores que trabalhavam na Campanha, nas instruções elaboradas pelo Setor de Orientação Pedagógica da CEAA, destinadas também aos professores e aos voluntários que acompanhavam o *Primeiro guia de leitura* (LER) que, sem dúvida alguma, foi o principal instrumento de orientação dos trabalhos do ensino supletivo da Campanha. A página inicial desse texto, manual de instrução do *Primeiro guia de leitura* (LER), tinha como objetivo geral normatizar a ação pedagógica da CEAA e apresentar as concepções idealizadas de educação, alfabetização e de professor.

Sr. Professor – Ao assumirdes a regência de uma classe de um ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, cumpris uma das mais belas tarefas de vossa missão de educador. Onde quer que trabalheis, nas cidades ou nos campos, estareis colaborando num grande movimento de redenção nacional e humana: antes de tudo, concorreis para que milhares e milhares de nossos patrícios sejam chamados ao convívio universal, recebendo aquelas ideias e aqueles princípios que estão na base de toda condição humana, e que são de difícilíssima, senão de impossível aquisição, sem a aprendizagem da leitura; depois estareis concorrendo, direta e decisivamente para a elevação do homem brasileiro, do cidadão de nossa pátria, do produtor de nossas riquezas, do defensor de nossa língua, nossas tradições e nossas crenças (BRASIL, 1952, s/p).

Além do termo “campanha”, Lourenço Filho ainda tomava duas expressões da “arte da guerra” para ajustar aos trabalhos desenvolvidos na obtenção dos fins sociais e individuais visados no empreendimento – “estratégia” e “tática”. E definia:

[...] estratégia é a parte da arte militar que trata das operações e movimentos de um exército até chegar à presença do inimigo. Tática é a arte de dispor e de empregar os elementos de ação no terreno, ou em cada lugar em que tenha de combater (BRASIL, 1950, p. 8).

Mediante essas definições, Lourenço Filho afirmava que a Campanha de Educação de Adultos necessitava de uma estratégia, a fim de que pudesse ser levado o ensino ao povo, ou a fim de que pudesse ser defrontado o “inimigo”: o analfabetismo, destacando a permanente necessidade de recursos táticos e sugerindo que os professores, como combatentes, precisariam saber utilizar bem os meios de ação para que pudessem “[...] destroçar o inimigo” (LOURENÇO FILHO,

1950, p. 8).

Por isso, ele se preocupou em apresentar, durante o curso, a Campanha, mostrando como ela estava organizada, a fim de levar as “forças” ao inimigo, ou seja, para levar o ensino ao povo. Sendo assim, a primeira atuação é a do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, responsável pela organização do ensino supletivo, a ser posta em prática com a colaboração dos Estados, Territórios e Distrito Federal, “[...] de modo a alcançar todos os municípios do país. Por todos os municípios o inimigo está presente: a todos os municípios seria preciso, portanto, levar as forças de operação, isto é, os cursos de ensino supletivo” (BRASIL, 1950, p. 9).

Mas os planos estratégicos não ficaram apenas no aspecto governamental da Campanha. De acordo com Lourenço Filho, para ser completa a atuação da Campanha, também deveria apelar para o “povo”, como foi feito. Dessa forma, defendia que a Campanha deveria estimular e coordenar a cooperação popular,

[...] necessária para maior intensidade da luta, a fim de que se avivasse a consciência pública em relação ao problema, e para que, enfim, se visasse uma sadia atmosfera democrática ao redor dela. Foi por isso, lançada a idéia de um ‘voluntariado’, no qual poderiam e podem, em qualquer tempo, incorporar-se quaisquer associações, igrejas, escolas já existentes, empresas, ou simples particulares (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 9).

Assim, Lourenço Filho apontava o que era necessário para ser um voluntário:

[...] a) informar-se sobre a Campanha, e falar dela (bem ou mal) mas falar, discuti-la com os conhecidos, com os amigos, a fim de despertar interesse, público em relação a ela; b) aconselhar adolescentes e adultos analfabetos, seus conhecidos, que procurem os cursos abertos e que os freqüentem; c) ensinar a um, a dois, a três ou mais analfabetos seus empregados, seus vizinhos, ou seus amigos; d) influir nas associações, igrejas, escolas a que pertençam, para que criem os seus próprios cursos ou escolas; e no caso de poderem e assim os desejarem, que paguem um professor para isso (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 9).

Então, para Lourenço Filho, a denominação Campanha fazia sentido, pois se tratava de um grande movimento de educação popular que contava com a cooperação das várias esferas do Poder Público e do próprio “povo”. Dessa forma, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes seria uma obra de defesa nacional “[...] porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, e na sociedade, em

geral” (BRASIL, 1950, p. 5). Nesse sentido, “[...] a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta” (ELIAS, 1993, p. 212).

As justificativas, as razões e os termos (Campanha, estratégia, tática, obra de defesa nacional, democracia e outros) tomados por Lourenço Filho com relação à CEAA nos documentos oficiais e também apresentados neste curso que foi compilado em livro nos permitem relacionar a influência do ideário militar na elaboração e justificativa de políticas nacionais educacionais brasileiras (COSTA; ARAÚJO, 2011).

Essa crença já permeava a produção discursiva de Lourenço Filho, pois, em 1939, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, fez uma conferência na Escola do Estado Maior do Exército sobre “Educação e Segurança Nacional”, tratando de encontrar os pontos de união entre os dois ideais. De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 60):

Na evolução das instituições sociais, diz ele, ou elas se harmonizam nos mesmos propósitos e, então, a segurança é comum a educação; ou, ao contrário, as instituições entram em luta pela própria existência e expansão, e os processos educacionais se diversificam para atender ao choque de interesses postos em jogo.

Sendo assim, Lourenço Filho diferencia os domínios da ação militar e da ação pedagógica, mas cede, quando demonstra que as intenções deveriam ser comuns:

A penetração consciente das ideias de segurança, em todo o labor educativo do País, não significa, portanto, nem a tendência para a exaltação guerreira, o que seria desmentir as nossas tradições e ir de encontro ao espírito mesmo da política continental, nem, por outro lado, a abdicação do pensamento e da ação dos órgãos próprios ou das instituições educativas. Há um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação militar. Há também um domínio próprio do pensamento, da técnica e da ação pedagógica. O que se há de reconhecer é que o sentido que os norteiem, a um e outro, seja o da mesma inspiração e para resultados coerentes, em prol da grandeza da Nação, na previsão de sua segurança interna e externa (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 67).

Lourenço Filho defende que toda a educação escolar, inclusive a supletiva, como era o caso da CEAA, deveria homogeneizar a população, a partir da difusão da imagem da Pátria, dos princípios da preservação da família e do amor ao trabalho por meio dos rudimentos da Geografia e da História com a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e o da comunhão

nacional repousariam a cada nova geração.

Assim, para ele, seria um erro pensar que o problema da educação a ser atacado era apenas o de educação de crianças, esquecendo a educação de adolescentes e de adultos, pois seria “[...] preciso fazer uma e outra coisa”. (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 6). Dessa forma, Lourenço Filho (1950, p. 5) defendia a educação de adultos, relacionando-a com a educação de crianças.

Será preciso saber, antes de tudo, que, onde a maioria do povo é analfabeta, há maiores índices de ‘mortalidade infantil’. Educar os adultos é, assim, salvar a própria vida das crianças. Por outro lado, será preciso compreender que a obra de educação é um processo social complexo, que não só depende das escolas, ou dos esforços do Governo, mas do nível de instrução dos próprios adultos. Os pais analfabetos, em geral, não podem compreender a necessidade da educação de seus próprios filhos. As estatísticas mostram que a baixa frequência às aulas, a descontinuidade nos cursos, ou ‘evasão escolar’, estão sempre relacionadas com o grau de cultura dos próprios pais. E ainda não é tudo: nos lares de famílias analfabetas não entram livros e jornais, não há estímulo para desenvolvimento da cultura – e, assim, milhares e milhares de crianças, que chegam a aprender alguma coisa na escola, são depois reabsorvidas pelo analfabetismo ambiente. Por isso tudo é que podemos dizer, sem medo, de errar, que, ainda por amor às crianças, é que devemos educar adolescentes e adultos.

A outra questão a ser analisada, no discurso de Lourenço Filho (1950), é a percepção da educação como referência civilizatória na sua dinâmica funcional de organizar as gerações. De acordo com Veiga (2008), a difusão de escolas elementares para crianças foi um referencial de diferenciação geracional e deu visibilidade às novas experiências temporais, na perspectiva de que “[...] escolarizar a infância é parte da cultura da previsibilidade e da produção da consciência do futuro” (VEIGA, 2008, p. 169). Assim, “[...] completar a civilização dos povos implicou organizá-los também enquanto geração” (VEIGA, 2008, p. 169).

Lourenço Filho, imbuído dessa preocupação, que combina a monopolização dos saberes elementares e a organização geracional por meio da escola, defendeu, ao longo de sua carreira profissional, a valorização da descrição das variações psicológicas pelas idades e da construção de procedimentos, que se organizaram em torno das diferenças individuais no comportamento humano, como pilares necessários à renovação escolar. Tais perspectivas se encontram também presentes na CEAA seja por meio de Lourenço Filho, seja por outros profissionais que atuaram no Departamento Nacional de Educação, inclusive, o nome da Campanha sugere uma preocupação na diferenciação entre adolescente e adulto analfabeto.

Nesse sentido, nas smulas das aulas lecionadas durante o curso, a professora Noemy da Silveira Rudolfer se encarrega de destacar uma Psicopedagogia do adolescente e do adulto analfabeto, valorizando que o nível de maturidade do homem varia de acordo com o nível da cultura.⁵⁸ Assim,

Os estudos da Antropologia, sobretudo cultural, nos autorizam a considerar a adolescência como aquela fase do desenvolvimento humano que resulta da complexidade da cultura. Nos agrupamentos pr-letrados, em que o mero viver no grupo garante o domínio das técnicas necessárias ao status do adulto. Assim que se d o advento da puberdade, após os ritos de iniciação, o jovem ou a jovem, via de regra, assume a responsabilidade de membro adulto da coletividade. Com isto, ganha o direito e arca com os deveres que os padrões culturais determinam para o adulto (BRASIL, 1950, p. 29).

Para a professora Noemy,  medida que a cultura se complexifica, é mister que o imaturo se prepare para satisfazer as exigências do viver adulto. Essa preparação abrange, em geral, a habilitação para resolver três problemas fundamentais:

1) Quem sou eu? Por que vivo? Que são esta vida e êste mundo? 2) Que lugar ocuparei na sociedade? Que trabalho farei? 3) Quem vai ser meu companheiro definitivo da vida?. Podemos, pois, dizer que a idade adulta global só se inicia, de fato, quando êsses três problemas estejam resolvidos (BRASIL, 1950, p. 29).

Por isso, ao longo da descrição de seu curso, defendeu um olhar diferenciado para um adolescente e um adulto analfabeto, no sentido de que ambos não conseguiram atualização e integração nos padrões culturais da personalidade. Para isso, apresentou uma amostra estatística de uma pesquisa por ela realizada, a pedido do Ministério da Educação, com 1.036 alunos dos cursos noturnos de alfabetização da cidade de São Paulo.

A defesa de que a CEAA precisava procurar levar o adolescente e o adulto

⁵⁸ A aula intitulada de **Psico-Pedagogia do Adolescente e do Adulto analfabeto** foi dada pela professora Noemy da Silveira Rudolfer, a partir da apresentação dos dados e análises da pesquisa feita por ela, com um grupo de 1.036 alunos dos cursos noturnos da cidade de São Paulo. As temáticas das aulas foram as seguintes: "I. A incapacidade de compreender a letra impressa, uma anormalidade nos ajustamentos ao mundo contemporâneo, a marginalidade do analfabeto: problemas de adolescentes e de adultos que não sabem ler; II. Influência da distribuição ecológica de analfabetos adolescentes e adultos em seu psiquismo: adolescência e idade adulta – idades culturais – migrantes e imigrantes e as exigências culturais modernas; III- Diferenças individuais entre os alunos dos cursos noturnos de alfabetização – Métodos de estudo – homens e mulheres – adolescentes e adultos e velhos – brasileiros e estrangeiros – profissionais diversos – migrantes e imigrantes; IV- Por que 1036 adolescentes e adultos dizem freqüentar os cursos noturnos de alfabetização – a motivação existente como fator fundamental da eficiência da aprendizagem – os motivos existentes perante as diferenças individuais de sexo, idade, nacionalidade, profissões – motivos individuais e os fins de uma educação para a democracia, V. Princípios de eficiência na aprendizagem".

analfabeto a um ajustamento e integração social é a tônica de seu curso. Esses valores são também defendidos por Lourenço Filho, em sua defesa, por uma aplicação de técnicas com base no estudo das diferenças individuais para a ação educativa, em sua obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*:

Um dos erros da escola tradicional era conceber um tipo de criança em abstrato, uma criança de tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente. Daí, as formas de má aplicação do ensino, segundo critérios da lógica do adulto em relação ao material que se pretendesse ensinar sem atenção às condições de adequação psicológica. Hoje, o mestre sabe que está em face de educandos similares em grupos, mas todos diferentes entre si, e que, em consequência, terá de adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno particular [...]. Nisso têm fundamento as técnicas de orientação educacional e de orientação profissional, como também as de readaptação social para indivíduos desajustados e delinquentes (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 130).

Assim, ambos os pensadores – Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer – acreditavam que o educador precisa se apoiar num modelo explicativo do comportamento humano que seja capaz de revelar fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá sistematizar esforços no sentido de bem influir na geração dos educandos.

Nesse sentido, a condição de ser adulto e adolescente “alfabetizado” e “civilizado” foi elaborada a partir das prescrições sobre a educação civilizada das crianças, ou seja, a constituição de um novo lugar do adulto a partir da CEAA se fez em meio às alterações das funções da infância civilizada no início do século XX, no Brasil, das quais ambos os pensadores participaram, com a produção de expectativas sobre o lugar futuro do adulto (VEIGA, 2011).

Desse modo, a percepção da alfabetização como referência civilizatória diz respeito à dinâmica funcional de organizar as gerações, o que demandou um longo percurso de aprendizagem a partir do processo de escolarização da experiência humana. A constelação de coações que o processo civilizatório apresentou à convivência social alterou o comportamento dos adultos, ampliando a distância entre os padrões comportamentais e emocionais de adultos e crianças, e entre homens e mulheres, “[...] esse movimento possibilitou que grande parte dos países ocidentais se autointitulassem como povos civilizados” (VEIGA, 2011, 23). Para Elias (1994, p. 187-188),

[...] não deixa de ter um toque paradoxal o fato de que, à medida que aumentam o controle, a restrição e o ocultamento de ardores e impulsos que são exigidos do indivíduo pela sociedade e, por conseguinte, se torna mais difícil. o condicionamento dos jovens, mais a tarefa de instalar os hábitos socialmente requeridos se concentre na família nuclear, no pai e na mãe... A inter-relação dos hábitos de pais e filhos, através da qual a vida instintiva da criança é lentamente modelada, é assim determinada por nada menos do que pela razão.

Ressaltando o papel da vida em sociedade e da cultura, Elias (1998, p. 56, grifo nosso) afirma:

[...] para os homens que crescem no interior de sociedades como as nossas, talvez pareça óbvio que todo mundo tem uma ideia de sua própria identidade como um ser vivo que passou da infância para a maturidade, que envelhece e que morrerá, mais cedo ou mais tarde. Essa representação da identidade pessoal como um continuum de mudanças, como uma individualidade que passa por um crescimento e um declínio, **pressupõe um imenso patrimônio de saber.**

Dessa forma, a CEAA, com os seus desdobramentos nos diversos Estados e municípios do Brasil, significou um imenso patrimônio do saber da história da educação. Ao contar com diversos atores em sua execução materializada em práticas sociais distintas, com base em uma política oficial elaborada por uma elite intelectual brasileira que acreditava que as finalidades da educação de jovens e adultos deveriam ser acompanhadas de formas diferenciadas de alterações dos comportamentos tidos como “aceitáveis” para a consolidação da nação brasileira.

Dedicaremos a nossa atenção à análise de alguns dos discursos e práticas das décadas de 1940 até meados de 1960, que se inserem na experiência educativa da CEAA, pensada pelo Ministério da Educação e Saúde como meio possível para solucionar um dos principais “males” do País – o analfabetismo.

3.3 O PROJETO CIVILIZADOR NA CEAA

A partir da perspectiva eliasiana, entendemos que é possível apontar que as ações recomendadas pelo MES sobre a atuação da CEAA, nos diversos Estados e municípios do Brasil, funcionavam como vetores da modulação dos comportamentos dos indivíduos analfabetos e dos já alfabetizados pela campanha, pois, por meio das intervenções em estreita articulação no âmbito da saúde e educação propostas pelo

MES, como ações de desenvolvimento da CEAA, é possível identificar uma política direcionada a um processo civilizador, que procurava abrandar costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados.

Esse processo, quando “didatizado” nos manuais direcionados aos jovens e adultos “analfabetos” ou aos professores e voluntários dessas classes, destacava o predomínio de uma pedagogia do comportamento privada e pública na aprendizagem das “boas maneiras”, combinada com as bases da instrução elementar, como a leitura e a escrita. Evidentemente, tratava-se de um “percurso inventado”, que, no seu limite, evocava usos e costumes de determinadas camadas sociais em situação de poder (BOTO, 2011).

Esse percurso foi defendido pelo ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, na primeira entrevista coletiva de divulgação da CEAA à imprensa, em 15 de janeiro de 1947. O discurso buscava o convencimento da nação brasileira diante daquele projeto de integração da nação via alfabetização. Assim ele enunciou:

Para que possamos organizar a vida do País, em bases democráticas, será preciso dar ao povo saúde e educação, condições de vida que, aliás, só podem existir conjugadas. E não bastará o trabalho com as crianças em idade escolar, que só produzirá no futuro. Será preciso tentar a recuperação da grande massa da população brasileira ainda desprovida de instrução. [...] o trabalho não visará apenas à alfabetização. **Cada classe deverá ser um centro de propagação de informações úteis, no sentido da educação da saúde, da educação cívica, da vulgarização das modernas técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias.** Contamos, para isso tudo, com dois recursos essenciais: a produção, por um serviço do próprio Ministério, do material de aprendizagem e dos textos de leitura, e a cooperação dos órgãos técnicos da agricultura, da indústria, do comércio, sem falar também na colaboração do Departamento de Saúde e do Departamento da Criança.

[...] onde for desde logo possível, tratar-se-á de criar ‘centros de comunidade’, nos quais grupos de populações, agora como marginais, se ponham em contato com a cultura, por intermédio do rádio, do cinema, e de coleções de livros e de jornais (BRASIL, 1947, p. 3, grifo nosso).

Esse *centro de propagação de informações úteis*, ao qual o ministro se referiu, compreendeu a oferta do ensino da leitura e da escrita a partir do “[...] ensino das noções relativas à conservação e defesa da saúde através do estudo da higiene, à compreensão da vida econômica, os conhecimentos da geografia, história e da educação moral e cívica” (BRASIL, Ministério da Educação e Saúde, 1950, p.

247).

Por isso, foi necessária a elaboração de livros de literatura, manuais escolares, jornais murais, diafilmes, cartazes de propagandas que guiaram essas classes de alfabetização. Todas essas produções foram elaboradas pelo setor de Orientação Pedagógica, do Serviço de Adultos⁵⁹ do Departamento Nacional de Educação. Na Figura 6, a seguir, é possível visualizar as quantidades de exemplares de produções didáticas editadas nos anos de 1947 a 1949 e, além disso, localizar os tipos de serviços realizados por esse setor (preparação de textos, edição de material, programa de ensino visual, preparação de instruções didáticas, cooperação com os outros órgãos, material de aluno, biblioteca popular, diafilmes, jornal mural e cursos para professores).

Figura 6 – Setor de Orientação Pedagógica e as suas respectivas ações no desenvolvimento da CEAA



Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Documento avulso encontrado (Arquivo Lourenço)

⁵⁹ Consta no relatório de atividades da CEAA, no exercício de 1947, que a chefia desse setor foi assumida pelo próprio diretor da campanha, Lourenço Filho. De acordo com esse documento, isso ocorreu em “[...] virtude dos estudos que, anteriormente pudera realizar sobre a matéria, quando na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pesquisas sobre o vocabulário mínimo do adulto e ensaios de adaptação à língua portuguesa do sistema de ensino para adultos [inclusive] os empregados em numerosos países, pelo educador norte-americano Frank Laubach, [que concedeu] os direitos de adaptação [...] ao antigo Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que assim as transmitiu ao ministério” (BRASIL, 1948, p. 29-30).

Filho, CPDOC).

O fato de o diretor-geral da CEAA, na primeira fase (1947-1950), ter sido Lourenço Filho traz uma peculiaridade ao desenvolvimento desse setor. É preciso dizer que ele assumiu a chefia do Setor de Orientação Pedagógica, devido aos estudos realizados por ele e também pela notoriedade que alcançou no momento em que ocupou a organização e a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), entre os anos de 1938 e 1946.

Nesse período em que ocupou a direção do Inep, Lourenço Filho realizou pesquisas sobre “o vocabulário mínimo do adulto” e também “ensaios de adaptação” à língua portuguesa do sistema de ensino para adultos Laubach, já empregado em numerosos países pelo educador norte-americano, Dr. Frank Laubach.

Muitas publicações elaboradas pelo Setor de Orientação Pedagógica são de autoria e colaboração de Lourenço Filho. São elas:

Planejamento Geral da Campanha; Instruções aos Professores de Ensino Supletivo, Educação de Base para Adolescentes e Adultos e Missão Rural de Educação de Adultos. Sob sua direção e colaboração, é organizada uma cartilha para adultos, *Ler* e dois textos para iniciantes, *Saber e Viver*. Desses livros, o Ministério da Educação, de 1947 a 1950, distribuiu gratuitamente cerca de seis milhões de exemplares, nos cursos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Além disso, ainda circulava *Cartilha do Povo*, também de autoria de Lourenço Filho. Ainda nessa época, Lourenço Filho iniciou a publicação de uma série de pequeninos contos infantis, sob o título geral de *Histórias do Tio Damião* – 12 volumes, Edições Melhoramentos (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 197-198).

Essas produções tinham uma finalidade pedagógica específica para o seu tempo e o seu espaço, que era ensinar as maneiras legítimas de conduta ou uso particular de uma civilidade, a partir do público ao qual se destinavam e das formas de aprendizagem que sugeriram. Assim, é possível afirmar, baseado em Jacques Revel (2009),⁶⁰ que, nesses textos pedagógicos da CEAA, existe uma “[...] linguagem dos corpos, destinados aos outros” [que projeta] “o indivíduo para fora de si mesmo e o expõe ao elogio ou à sanção do grupo. As regras da civilidade que se impõem então podem ser compreendidas como uma manobra para limitar ou até mesmo negar a vida privada” (2009, p. 169-170).

⁶⁰ Historiador francês, especialista do século XVI e XVII da Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS), uma dos mais privilegiados estabelecimentos de ensino superior e pesquisa em ciências sociais na França. Suas pesquisas focalizam a história social das práticas culturais.

Para dialogar com essa afirmativa, tomamos como documento de análise as súmulas das aulas ministradas no curso promovido pela Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1949, em cooperação com o Departamento Nacional de Educação,⁶¹ destinado aos professores da CEAA da Capital do País que, naquele período, tratava-se do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o conjunto das súmulas desse curso foi publicado no livro *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*, que se tornou referência nas práticas da educação de jovens e adultos em nosso país.

No prefácio da obra, assinado pelo o Setor de Orientação Pedagógica da CEAA, o destaque as lições

[...] que aqui se apresentam estão reunidas neste volume, que **se fez imprimir para distribuição a todos os professores de ensino supletivo do país**. Não se trata, é certo, de obra definitiva ou completa. Todos quantos cuidam do assunto sabem que há, nesse ramo da pedagogia, muitos aspectos por definir e outros a aperfeiçoar.

Contudo, as lições que aqui se apresentam, podem permitir a **professores, inspetores e chefes de serviço, uma visão de síntese muito útil**, em que se aclaram e se hierarquizam os diferentes problemas suscitados pela campanha que nasceu em 1947, e a fim de que mais profundos estudos, de ordem geral e de aplicação regional, possam ser feitos (BRASIL, 1950, p. VII, grifo nosso).

É a localização histórica da CEAA que, da “fase extensiva” passava, naquele período, para a fase de “[...] aprofundamento da ação educativa, [...] quer pelos cursos, quer pela extensão do ‘programa de ensino visual’ e da instituição de bibliotecas volantes, como ainda e também, pela criação de centros de iniciação profissional” (BRASIL, 1950, p. VIII).

Esse curso, divulgado em forma de livro com as súmulas das aulas, pode ser visto como uma proposta de formação de professores de ensino supletivo, fundamentada por uma concepção de educação escolar integrada ao ideário civilizador às massas populares analfabetas e pobres. De acordo com Veiga (2002,

⁶¹ As súmulas das aulas ministradas nesse curso foram divulgadas aos professores e voluntários da CEAA no livro *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*, publicado pelo Ministério da Educação e Saúde. As disciplinas trabalhadas ao longo do curso, com os seus respectivos professores e/ou técnicos reconhecidos no cenário educacional brasileiro pelo MES, foram: *Introdução à Educação de Adultos* lecionada pelo professor Lourenço Filho; *Psico-pedagogia do Adolescente e do Adulto Analfabetos* trabalhada pela professora Noemy da Silveira Rudolfer; *Didática Geral* curso proferido pelo professor Luiz Alves de Matos; *Metodologia da leitura e da escrita* lecionada pelo professor Juracy Silveira; *Metodologia da Aritmética* trabalhada pelo professor França Campos e a última unidade do Curso *Metodologia de Conhecimentos Gerais (o ensino da Geografia, o ensino da História, o ensino da Educação Moral e Cívica e o ensino da Higiene)* curso proferido, conforme já dito, pelo professor Elydio da Silveira.

p. 99), a universalização do acesso aos saberes e à escolarização em massa “[...] marcou o grande diferencial em relação a outros tempos históricos, pela dimensão inclusiva de todos, ou, mais especificamente, dos pobres, nos processos de socialização em curso na sociedade”.

Essa universalização dos saberes da instrução também ampliou para toda a população “[...] os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social” (VEIGA, 2002, p. 98).

O currículo da disciplina *Metodologia de Conhecimentos Gerais*, que abrangia o ensino de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e o ensino de Higiene, que foi ministrado pelo professor Joaquim Elydio da Silveira,⁶² difundiu esse modelo de autocoerção a partir do ideário de formação do cidadão e de civilização da população.

De acordo com o professor Joaquim Elydio da Silveira, o objetivo central da disciplina Metodologia de Conhecimentos Gerais era “[...] formar hábitos e cultivar atitudes do bom cidadão” (SILVEIRA, 1950, p. 256). E ser bom cidadão, para Silveira (1950, p. 256), significava o sujeito “[...] que cumpre seu dever como membro da comunidade ou sociedade – uma família, uma escola, um povoado, uma cidade, um estado ou um país, isto é, um grupo de pessoas unidas por laços ou interesses comuns e sujeitas às mesmas leis”

De acordo com Silveira (1950), o ponto inicial da aprendizagem deveria ser a comunidade em que vive o aluno e o cultivo dos “bons sentimentos”, incluindo os “sentimentos cívicos”, que deveriam constituir uma das preocupações constantes dos professores

[...] que tudo fariam a favor da aquisição por parte dos alunos de **boas atitudes sociais** em geral e, especialmente, dos **hábitos de ordem, respeito e disciplina como formar fila, seguir a mão, usar fórmulas de cortesia – com licença, por favor, muito obrigado – trabalhar e respeitar o trabalho e o repouso dos demais indivíduos** (SILVEIRA, 1950, p. 257, meu nosso).

Silveira (1950) ainda chamava a atenção para que os professores, “sempre que oportuno”, exaltassem as vantagens das “boas práticas morais e normas cívicas”, de modo que “[...] avivasse nos alunos o interesse de proceder de acordo

⁶² Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, atuou como técnico da educação no Distrito Federal.

com as boas práticas”. Para isso, seria preciso que o professor sempre “[...] repetisse o que foi dito na primeira aula” (p. 256). A fim de que os alunos “[...] sintam, realmente a necessidade de exercitar tais práticas conscientemente, quer no âmbito escolar quer fora dele, na sociedade em que vivem” (SILVEIRA, 1950, p. 257).

Além disso, Silveira (1950) destacava a importância para o professor no entendimento de sua “nobre tarefa” e “missão” na educação de adolescentes e adultos analfabetos, que seria de ver o desenvolvimento de cada classe de ensino “[...] como um organismo vivo, capaz de se adaptar às características sociais do ambiente que o envolve” (SILVEIRA, 1950, p. 257).

Assim, Silveira (1950, p. 258) sintetizava que o principal papel do professor na educação seria

[...] socializar os educandos; deve, pois, ensiná-los a cooperar, fazendo-os participar, na medida de suas forças, nos propósitos e no bem-estar geral. A fim de realizar este desiderato democrático, promoverá ou estimulará a organização de um grêmio cívico social, onde possam praticar a cooperação, exercitar o auxílio mútuo e, muito especialmente, compreender a necessidade da subordinação do indivíduo aos interesses do grupo ou da sociedade.

Para explicar aos professores cursistas e aos futuros leitores das súmulas dessa aula sobre a importância de criar, nas classes de alfabetização, um *grêmio cívico social*, Silveira (1950, p. 258) descreve as oportunidades e os meios auxiliares para a aprendizagem dos alunos a partir de inculcação de valores cooperativos e beneméritos por meio das “[...] celebrações de datas cívicas, das leituras e narrações de exemplo de patriotismo, abnegações e sacrifícios pelo bem comum, visitas as instituições políticas e de assistência da localidade: Prefeitura, Câmara Municipal, Posto de saúde, Hospital, etc”.

A partir disso, Silveira (1950), defende que o aluno será capaz de tomar parte “[...] ativa e direta em cruzadas de benemerência, tendo por objetivo o auxílio de uma instituição de beneficência, em movimentos coletivos organizados entre eles próprios”, visando, por exemplo, a : “[...] melhorar o curso que freqüentam, auxiliar uma pessoa da localidade ou, mesmo um colega do curso ou do trabalho, enfermo e necessitado” (SILVEIRA, 1950, p. 258).

Nesse sentido, Silveira (1950) exemplifica que o começo dessa formação poderia ser no apoio de todas as instituições educativas, inclusive as classes da

CEAA, na programação do *Departamento Nacional da Criança*, das comemorações da Semana da Criança, que “[...] naquele ano (1950) se comemoraria em todo o país de 10 a 17 de outubro próximo” (SILVEIRA, 1950, p. 258) O tema escolhido para o ano de 1950 para as comemorações da Semana da Criança foi o registro civil de nascimento, temática que poderia ser trabalhada como um meio auxiliar de aprendizagem do ensino da educação moral e cívica.

Assim, Silveira (1950) destaca que cada curso das classes supletivas da CEAA poderia concorrer na difusão às camadas populares de nosso país da noção do registro civil de nascimento para todos os brasileiros, mediante o esclarecimento dos principais prejuízos para o indivíduo e para a sociedade, elencados pelo *Departamento Nacional da Criança*, aos jovens e adultos que estavam em fase de alfabetização nas classes da campanha e que por “[...] ignorância de seus pais e do atraso em que vivem poderia gozar da sua existência legal por meio do cumprimento desse dever” (SILVEIRA, p. 258). Os prejuízos eram:

a) *Prejuízos individuais:*

- 1) Escola – dificuldade de matrícula;
- 2) Carteira de identidade – impossibilidade de adquiri-la;
- 3) Carteira de reservista – impossibilidade de adquiri-la;
- 4) Carteira profissional – impossibilidade de adquiri-la;
- 5) Emprego – dificuldade ou impossibilidade de consegui-lo;
- 6) Casamento – impossibilidade de realizá-lo;
- 7) Defesa em casos policiais e questões judiciárias, impossibilidade de fazê-la;
- 8) Herança – impossibilidade de herdar;
- 9) Aquisição de bens – impossibilidade de adquiri-los;
- 10) Atividades comerciais e industriais – impossibilidade de exercê-las;
- 11) Abono familiar – impossibilidade de recebê-lo;
- 12) Internação e tratamento em algumas instituições – impossibilidade de consegui-los;

b) *Prejuízos para a sociedade:*

- 1 – Um desajustado a mais;
- 2 – Uma falha a mais nas estatísticas dos fatos vitais;
- 3 – Um obstáculo a mais na consolidação do nosso conceito de povo civilizado (SILVEIRA, 1950, p. 259).

Para finalizar essa ação de convencimento aos professores, Silveira (1950) recorreu ao discurso do ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, que se referiu sobre essas questões da seguinte forma:

Engano será imaginar que o adolescente e ainda mais o adulto, embora

recém-alfabetizados, não tenham interesse por essas questões, nem o devido alcance de compreendê-las. Ao contrário, um e o outro as estão vivendo e, de modo certo ou errôneo sobre elas refletindo, e delas retirando conclusões com as quais norteiam seus próprios atos. Esclarecer-lhes o espírito para essa tarefa, auxiliá-los a **pensar de forma coerente e correta, em benefício da vida social, será, pois, o mais admirável resultado da Campanha, desde o início concebida com esse propósito** (SILVEIRA, 1950, p. 259, grifo nosso).

A difusão do ideário de civilização que se inscreve nas sùmulas das aulas de Joaquim Elydio da Silveira, assim como o discurso oficial enunciado pelo ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, a respeito da alfabetização de adolescentes e adultos, repousam, pelo menos implicitamente, num duplo postulado: os bons comportamentos podem ser ensinados e aprendidos de maneira útil ao indivíduo e são os mesmos para todos. Não se reconhecem as diferenças sociais vividas pelos “analfabetos” brasileiros nas décadas de 1940 a 1950. Considera-se que, por meio das lições dos livros, dos guias de leitura, de diafilmes e cartazes baseados numa aprendizagem comum da leitura e da escrita e no ensino das noções de higiene e de pátria, seria possível “unir os homens”, via divulgação generalizada de um código comum de comportamento.

Assim, os textos da CEAA visavam a sensibilizar seu público-alvo para a necessidade de um código geral de sociabilidade, mediante a prescrição dos comportamentos lícitos e, mais ainda, dos que eram considerados irregulares ou maus, pois a “[...] verdadeira civilidade consiste em livrar-se de todos os idiotismos e reivindicar somente as expressões corporais que são reconhecíveis e aceitáveis para o maior número” (REVEL, 2009, p. 175).

Para isso, a opção pela educação assumida pelo MÊS, na CEAA, foi compreendida em sua feição abrangente e moralizante, tal como assinalam os documentos e produções didáticas da campanha. Tais sentidos foram articulados por meio de duas dimensões do trabalho educativo: aquela exercida junto ao aluno e a direcionada para a comunidade. Contudo, fica claro que essas duas dimensões não eram vistas como suficientemente eficazes, sem o concurso de um terceiro agente que deveria ser alvo de estratégias educativas precisas: a família.

Por isso, no que diz respeito ao objetivo de inculcação de hábitos e comportamentos considerados desejáveis nos indivíduos pertencentes à comunidade, investiu-se com muita força na tarefa de modulação da família e, em especial, ao combate aos vícios, nas preocupações com a higiene, a saúde e a

moral. Inclusive, foram elaborados conselhos e normas de orientação aos jovens solteiros sobre as condutas “ideais” antes do casamento, numa tentativa de configuração de um modelo ideal e unívoco de família.

VAI CASAR?

ENTÃO LEIA ISTO?

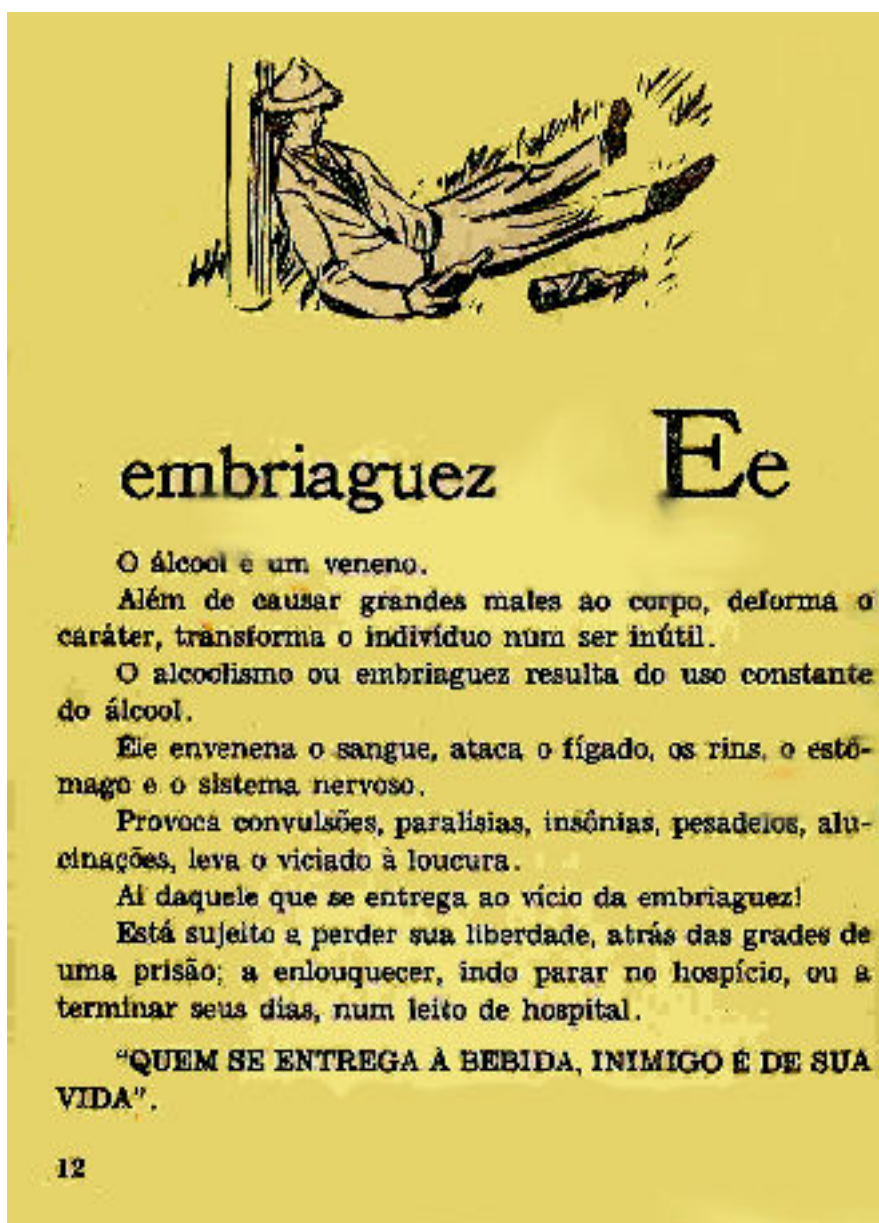
Você é um rapaz jovem e quer fundar um lar. Já escolheu a sua futura esposa? E você, que é moça ainda, já tem arrumado o seu futuro marido? Então prestem atenção!

- a) Saúde: por que não fazem um exame de saúde, para se então verificar se tem condições de fundar uma família sadia?
- b) Jogo: seu noivo é jogador? É uma pena. Um homem que tem o vício do jogo nunca será um bom pai de família.
- c) Bebida: seu noivo tem gosto pela cachaça? Que tristeza! Nada pior do que um homem beberrão. Viverá cheio de dívidas e será uma criatura violenta e má.
- d) Luxo: sua noiva tem a mania de gastar dinheiro com vaidades tolas, de comprar enfeites inúteis? É pena, pois assim nunca farão economia para a velhice e a casa será muito mal dirigida.

Tomem cuidado! Casem com gente de boa saúde e de boas qualidades. É melhor ter cuidado antes do que remediar depois! (BRASIL, 1ª quinzena de julho de 1949, nº 4).

Tais propostas traduziram-se como valorização de medidas disciplinadoras e sanitárias, como normas de fixação de hábitos e erradicação de vícios (Figura 7), muitas vezes definidas nos documentos oficiais e nas produções didáticas da CEAA, em *termos de condutas compatíveis com a moral católica*. De acordo com Marta Chagas de Carvalho (2003, p. 105), na história da educação brasileira, nas décadas de 1930 a 1940, é possível encontrar a existência, de “[...] traduções católicas do programa de organização nacional por intermédio da cultura”.

Figura 7 – Seção do livro *Alfabeto da saúde*



O livro foi elaborado por Dulcie Kanitz Vicente Viana, na ocasião, responsável pelo Setor de Orientação Pedagógica do Setor de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, que já contava, em sua atuação profissional, com a experiência na elaboração do *Primeiro guia de leitura* (LER), da CEAA, no período de direção de Lourenço Filho. O *Alfabeto da saúde* também foi elaborado por mais duas servidoras do Setor de Educação de Adultos: Anadir Justa Passos da Silva e Íris Fadel. Os textos do livro são escritos a partir de temas prescritivos como – alimentação, higiene pessoal e da habitação, saúde, partes do corpo, trabalho e vícios (gula e alcoolismo), em ordem alfabética.⁶³

Fonte: BRASIL. Departamento Nacional de Educação. *Alfabeto da saúde*. Rio de Janeiro, 1960, p.12.

Tendo como denominador comum a implementação de um modo de vida moralizado e sanitizado, em que o trabalho e a família eram modelados por uma série de dispositivos, essas propostas funcionavam como os principais recursos de

⁶³ A ordem do livro é esta: A de água, B de banho, C de cabelo, D de dentes, F de frutas, G de gula, H de higiene da habitação, I de inspiração, J de jejum, N de nariz, O de ouvidos, P de pés, Q de queimadura, R de roupas, S de sol, T de trabalho, U de unhas, V de vacina, X de xeroftalmia e Z de Zelo.

uma “profilaxia social” acionada no discurso e nas práticas das organizações católicas (CARVALHO, 2003).

As formas de aproximação entre o movimento católico e os ideias renovadores no campo da educação foram múltiplas. Na década de 1920, os educadores católicos estiveram envolvidos na própria fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo participado ativamente dos debates promovidos por essa instituição. No entanto, “[...] é bastante conhecido o processo marcado pelo afastamento progressivo entre os católicos e os educadores que partidários do escolanovismo, registraram seu posicionamento no Manifesto de 1932” (MAGALDI, 2007, p. 124).

Tendo, na definição de seus signatários a favor da secularização da cultura e, em especial, da laicização da educação, “[...] o principal alvo de oposição dos católicos, esse documento pode ser visto como um importante divisor de águas na demarcação de posições dos dois grupos” (MAGALDI, 2007, p.124). Essas divergências, tendo nas interpretações sobre o tema da relação entre “[...] religião e educação um foco indiscutível, [...] sugeriam a expressão de projetos diversos, dotados de compreensão diferenciada sobre o sentido que deveria assumir o processo de reorganização educacional estimulado a partir da mudança institucional de 1930” (MAGALDI, 2007, p. 124).

Referindo-se à eficácia das estratégias católicas de difusão doutrinária no campo pedagógico, Magaldi (2007, p. 124) destaca

[...] no caso do projeto católico, renovação e conservação não apareciam em pólos opostos, tal tendência pode ser observada através da produção dos intelectuais vinculados à Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE)⁶⁴, constituída em 1933, com o objetivo de congregar educadores católicos após o seu rompimento com ABE.

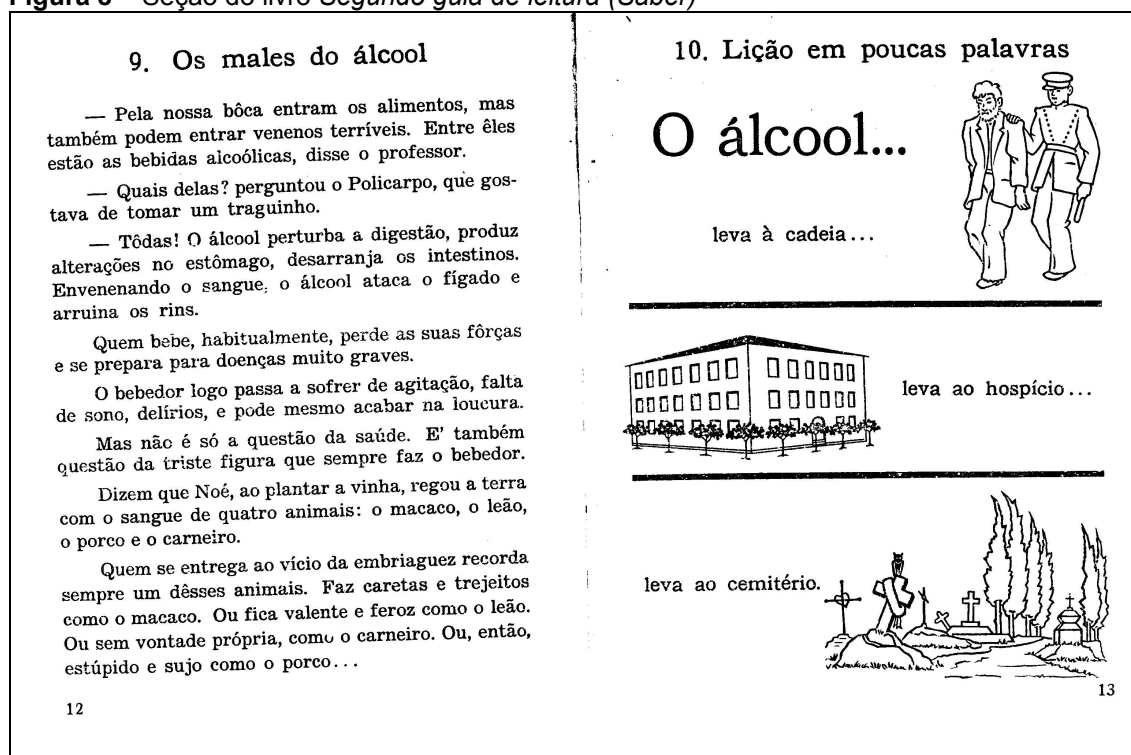
Com a organização da CCBE, os católicos lançaram boletins e revistas, organizaram congressos, realizaram cursos e conferências, no propósito “[...] de regradar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado” (CARVALHO, 2003, P. 103). De acordo a mesma autora (2003, p.103), “[...] neste empreendimento tiveram talvez mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado

⁶⁴ Conforme Carvalho (2003), a CCBE foi organizada, inicialmente, como a Associação de Professores Católicos (A.P.C.) do Distrito Federal.

católico das escolas públicas”.

A defesa de valores cívico-patrióticos, a utilização do trabalho voluntário no ensino da leitura e escrita, as prescrições sobre saúde e o combate dos vícios, o tom de exaltação da família na sociedade configuravam um projeto social da CEAA, para a nação. Acionava indiretamente o catolicismo como constitutivo da “alma nacional”,⁶⁵ como tradição a ser preservada.

Figura 8 – Seção do livro *Segundo guia de leitura (Saber)*



O livro é dotado de um tom fortemente didático de exaltação do papel da família na sociedade no cultivo das virtudes (trabalho, higiene, saúde e cooperação social) e no combate dos vícios (preguiça e alcoolismo). O guia começa com as seguintes problematizações: “[...] Que devemos saber? – É certo que devemos saber. Mas que coisas devemos saber? Quais as mais úteis? Quais as mais necessárias? Foi isso que o José perguntou ao professor. E a resposta foi a seguinte: – **Devemos saber tudo quando sirva para melhorar nosso corpo e nossa alma. Devemos procurar ser melhor na saúde. Melhores no trabalho. Melhores nos nossos sentimentos de amigos, de chefes de família, de cidadãos e de criaturas de Deus**”.

Fonte: BRASIL, 1960, p. 9, grifo nosso.

O texto acima foi extraído do *Segundo guia de leitura (Saber)* (Figura 8), elaborado pelo Setor de Orientação Pedagógica, com a finalidade de possibilitar o prosseguimento dos estudos iniciados com o *Primeiro guia de leitura (Ler)*, que alcançou uma tiragem de 2.550.000 exemplares, entre os anos de 1947 a 1950. O

⁶⁵ Termo utilizado por Marta Maria Chagas de Carvalho no artigo intitulado: *Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia*, originalmente publicado em Cadernos Anped, Belo Horizonte, Anped, n. 7, dez. 1994.

Segundo guia de leitura (Saber) também alcançou uma tiragem considerável ao longo da CEAA, durante os seguintes anos (Quadro 3):

Quadro 3 – Tiragem do livro *Segundo guia de leitura (Saber)* da CEAA

ANOS	TIRAGENS
1947	500.000 exemplares
1949	500.000 exemplares
1952	500.000 exemplares
1954	300.000 exemplares
1956	500.000 exemplares
1957	500.000 exemplares
1960	500.000 exemplares
Até 1960	Valor total: 3.300.000 exemplares

Fonte: BRASIL, 1960, p. 47.

O *Segundo guia de leitura (Saber)*,⁶⁶ apresentava 27 lições,⁶⁷ constituídas de pequenos textos, dedicadas ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da divulgação de noções elementares nos campos da saúde, da higiene, da alimentação, das técnicas de trabalho cooperativo, da educação moral e cívica e também abordava o combate aos vícios e o cultivo das virtudes humanas.

No caso geral das lições desse guia de leitura, mais especificamente a nona – *Os males do álcool* – e a décima, que descreve, em forma ilustrativa, os lugares que o sujeito entregue ao vício da embriaguez irá ocupar (cadeia, hospício e cemitério), denominada *Lição em poucas palavras*, expostas ao longo deste texto, é possível analisar a veiculação de normas que dão oportunidades aos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo.

Assim, o texto evoca comparações “animalescas” ao indivíduo que se entrega ao vício da embriaguez: “Faz caretas e trejeitos como o macaco. Ou fica valente e feroz como o leão. Ou sem vontade própria, como o carneiro. Ou, então, estúpido e

⁶⁶ De acordo com o portal dos fóruns de EJA no Brasil (<<http://forumeja.org.br>>, acesso em 9/set. 2011), o *Segundo guia de leitura (Saber)* foi retomado durante os anos de 1960, pela cruzada ABC (Ação Básica Cristã), e é ainda utilizado atualmente, com adaptações, pela Alfabetização Através da Literatura (ASFALIT).

⁶⁷ As lições prescritas nesse livro de leitura foram: 1. José quer saber; 2. Que devemos saber? 3. Melhores na saúde; 4. Mais vale evitar...; 5. O leão doente; 6. Como aparecem as doenças; 7. A questão não é comer muito; 8. A questão é saber comer! 9. Os males do álcool; 10. Lição em poucas palavras; 11. Limpeza e saúde; 12. “Ora, plantando dá!”; 13. O trabalho (versos de Olavo Bilac); 14. Que pode dar um quintal?; 15. E não se podem criar galinhas?; 16. O trabalho do Quincas; 17. Como progredir no trabalho; 18. Canção do exílio (versos de Gonçalves Dias); 19. Trabalho e economia; 20. Trabalho e cooperação; 21. A história de dois lenhadores; 22. Direitos e deveres; 23. Nosso Governo; 24. As eleições; 25. Deveres do cidadão; 26. Dois deveres muito importantes; 27. A nossa bandeira e textos complementares contendo as letras dos hinos à Bandeira e o Nacional.

sujo como o porco [...]” (BRASIL, 1960, p. 9).

De acordo com Leão (2007, p. 62), a partir da leitura de Norbert Elias, podemos facilmente chegar a uma definição sociológica para os livros:

[...] são os objetos cujas formas psicológicas ou estruturas da personalidade dos produtores e leitores encontram expressão nos contratos de leitura – que são laços sociais – reciprocamente estabelecidos entre eles. A partir daí, conhecemos mais uma função dos livros: a de utensílios que melhor fazem o elo entre as estruturas mentais e as figurações sociais, entre a psicogênese e a sociogênese.

Sendo assim, os princípios da sociedade daquele período histórico estavam presentes nos guias de leitura da CEEA como finalidades educativas, pois a concepção de educação, por meio do ensino da leitura e da escrita, estava associada ao plano dos comportamentos, das atitudes, dos valores, das orientações culturais de aprendizagem societária e das regras do bem viver.

Esses livros impressos dotados da função de “guia”, prescreviam os “bons” e os “maus” comportamentos previstos nas regras de civilização, como elementos que possibilitassem ao homem a sua inserção no convívio universal. Assim, a um só tempo, esses guias abarcaram uma dimensão psicológica, com foco nas mudanças de auto-orientação individual, e um mecanismo de racionalização social, surgidos pelo entrelaçamento das diversas esferas de atividades humanas que atuaram nas formas dos relacionamentos sociais. Ou seja, a alfabetização dos adolescentes e adultos resultaria na “[...] elevação do homem brasileiro”, [na constituição] do “cidadão de nossa pátria”, do “produtor de nossas riquezas” [e do guardião de] “nossa língua e nossas tradições” (BRASIL, 1952, p. 71).

Esses guias de leitura tinham como razão última a sua leitura. O circuito da significação no livro percorre cuidadosamente as etapas da produção e circulação. No caso específico, a distribuição foi feita gratuitamente, mas só se fecha com as apropriações que dele fazem os leitores, “[...] os quais entre constrangimentos e liberdades, dotam-no de novos e insuspeitos sentidos” (LEÃO, 2007, p.62). Ou seja, entre a produção e o consumo cultural, há estreitos vínculos. Para Leão (1997, p. 62):

As figuras da escrita e da leitura, em boa medida, são o que as configurações objetivas fazem delas e caminham no sentido de determinação de seu lugar no processo de produção dos bens simbólicos. Em muitas experiências, os esquemas de apreciação e classificação de autores e leitores podem vir entrelaçados, como nos primeiros momentos da aventura impressa do conceito de civilidade.

A sacralidade da leitura, como o único meio capaz de atribuir sentido ao mundo contido nos guias de leitura da CEEA, permite-nos analisar que a concepção da leitura se baseava na visão de uma atividade restrita aos automatismos da consciência a partir dos quais os produtores inculcariam facilmente modelos culturais. No *Segundo guia de leitura (Saber)*, foi apresentado o poema *Saber*, de Belmiro Braga, que compara o ritual da leitura com uma prece realizada, devotada ao “SABER, Santo no altar”.

Saber
Versos de Belmiro Braga

Há no livro uma luz calma
Que torna o mundo maior:
- Quem vê pelos olhos d'alma
vê mais longe e vê melhor.

Nas vossas aulas de estudo
seja embora insana a lida
é onde se forja o escudo
para os embates da vida.

Um livro aberto parece
uma ave que quer voar;
E, quem lê, reza uma prece
ao SABER, Santo no altar.

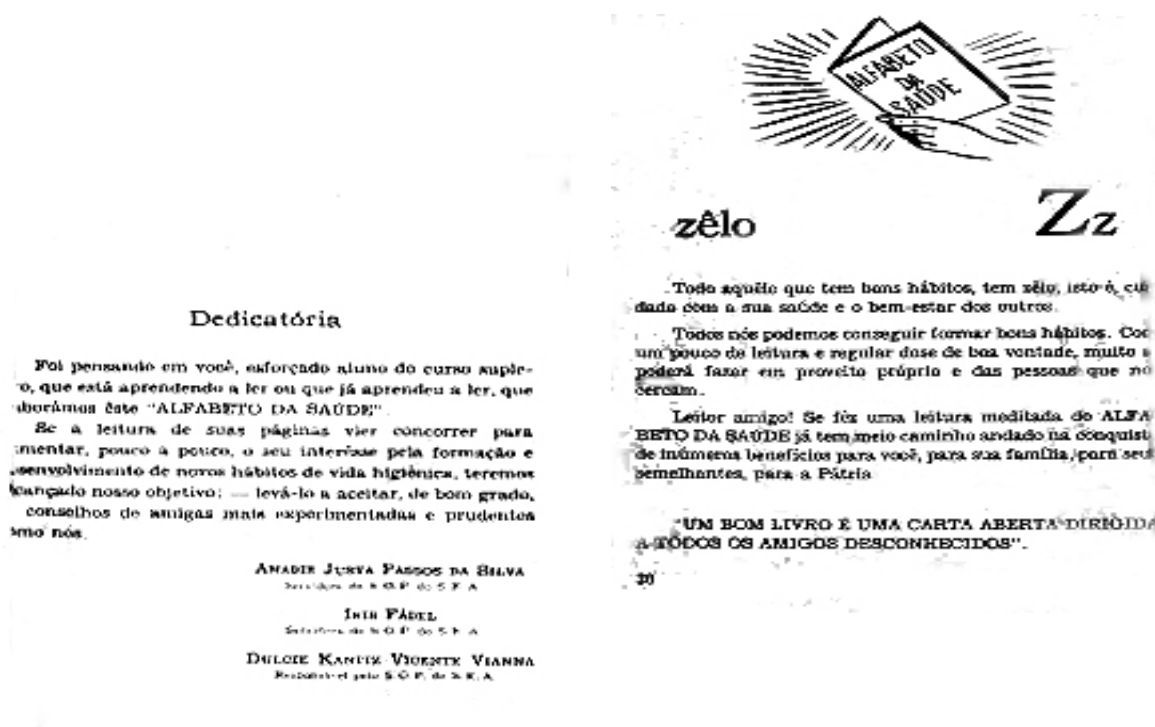
Não descureis a leitura,
Que a leitura nos consola!
- Não existe noite escura
para quem cursou a escola! (BRASIL, 1960, p.31)

Além disso, a leitura foi apresentada como um “bom hábito” que era preciso ser cultivado para o bem-estar pessoal e do coletivo - “[...] todos nós podemos conseguir formar bons hábitos. Com um pouco de leitura e regular dose de boa vontade, muito se poderá fazer em proveito próprio e das pessoas que nos cercam (família, semelhantes e Pátria)”, assim defendia o livro *Alfabeto da saúde*, da CEEA (BRASIL, 1960, p. 31).

Dessa maneira, podemos interpretar que o vício da embriaguez deveria ser substituído pelo da leitura. Nesse contexto, acreditava-se que algumas obras poderiam subverter valores e alterar comportamentos desejados. O certo é que maneiras de ler e os efeitos causados pelos usos dos livros se situam “[...] no movimento de civilização, que leva ao controle cada vez mais estrito dos afetos, ao autodomínio necessário à fruição das obras e à estruturação do trabalho intelectual,

como exercício da escrita” (LEÃO, 2007, p.15).

Figura 9 – Seção do livro *Alfabeto da saúde*



O projeto de civilização aqui posto é um dom particular que desabrocha nas práticas privadas e que se alcança pela leitura atenta desses livros. No caso do *Alfabeto da saúde* (Figura 9), o objetivo principal, segundo suas autoras, seria fazer com que o aluno das classes supletivas pudesse “[...] aceitar de bom grado os conselhos de amigas mais experimentadas e prudentes, como nós” (BRASIL, 1960, s/p).

A obediência ao modelo defendido pela vontade social, nas palavras dos técnicos do MES, tem por função regulamentar o comportamento que pode ser aprendido pela imitação, como formas de habilitação do mérito da pessoa, que ainda não tinha alcançado por ser analfabeta.

Diante da compreensão de que tais virtudes individuais somente poderiam ter eficácia se penetrassem a intimidade do lar de modo “[...] a atingir os recônditos da privacidade individual” (MAGALDI, 2007, p. 20), foram muitos os intelectuais que, engajados na CEAA, elegeram a família e, em especial, a mulher, como alvo de suas ações. Desse modo, as mulheres erigiam-se em educadoras autorizadas a atuar junto às suas famílias e vizinhança, sendo profundamente convencidas da importância de sua missão pelos documentos oficiais e textos didáticos da CEAA.

No próximo item, discutiremos essa missão a partir do livro publicado pelo Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos, do Departamento Nacional de Educação *Mulheres exemplares*. A obra em questão compatibilizava os papéis femininos com as lições de sentimento pátrio, que prolongavam a ação materna e a função de suporte moral da mulher diante da sociedade brasileira.

4 A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E O CULTO ÀS MULHERES EXEMPLARES: O CASO DA PROFESSORA ZILMA COELHO PINTO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Joana mendigava e com o produto dessas esmolos praticava a caridade. Sentindo, porém, que nem só o dinheiro conforta, dava a seus pobres assistência moral.

Encorajava-os, protegia-os, alfabetizava-os e, quando doentes, dispensava-lhes cuidados, carinhos e remédios.

Sua influência era tão grande entre os habitantes daquela região, que sua simples presença bastava para cessar contendas entre portugueses, índios e espanhóis do Prata. Joana não conhecia o medo, nem media sacrifícios. Enfrentava as intempéries, a solidão e os mil perigos de regiões desabitadas.

Aqueles que tiveram a ventura de conhecê-la e amá-la denominavam-na 'Mulher Santa', 'Bandeirante do Amor', 'Beata da Lagoa' ou 'Santa Brasileira' (DAMAZIO, [19--], p.14-16, grifo nosso).

O trecho acima foi retirado do livro *Mulheres exemplares*,⁶⁸ escrito por Guiomar Reis Damazio e ilustrado por Enio Damazio, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Serviço de Educação de Adultos da CEEA. Trata-se de um livro que narra histórias de mulheres como: Inês de Souza,⁶⁹ Joana de Gusmão,⁷⁰ Bárbara Heliodora,⁷¹ Princesa D. Leopoldina,⁷² Antônia Maria do Rêgo Barros,⁷³ Maria Quitéria de Jesus,⁷⁴ Estela Sezefreda,⁷⁵ Damiana da Cunha,⁷⁶ Ana Néri,⁷⁷

⁶⁸ Tratava-se de um livro que compõe a *Coleção Educar* (n. 2), da série História (v. 1), organizado pelo Serviço Pedagógico da Campanha.

⁶⁹ Foi casada com Salvador de Sá, governador do Rio de Janeiro, em 1583. Combateu a invasão dos piratas franceses no litoral do Rio de Janeiro e as guerras internas provocadas pelos índios “revoltados contra os portugueses” (DAMAZIO, [19--], p. 7 a 10).

⁷⁰ Denominada “Mulher Santa” por suas ações de filantropia entre os índios e pobres, após a morte de seu marido (DAMAZIO, [19--]).

⁷¹ “Casada com Inácio Alvarenga, um dos inconfidentes, rica, inteligente, poetisa, bela, amada com loucura pelo marido, Bárbara Heliodora, era uma mulher feliz. Possuía uma filha a quem dedicava todo carinho. Tudo isso foi ofertado à sua pátria desde o momento em que a denuncia de Silvério dos Reis tivera efeito” (DAMAZIO, [19--], p. 21-25).

⁷² A primeira imperatriz brasileira que distribuiu fitas verdes a todas as pessoas que estavam no Palácio São Cristóvão em comemoração à Independência do Brasil proclamada por seu esposo (DAMAZIO, [19--]).

⁷³ Foi filha do coronel Régio Barros, um dos heróis da Revolução Pernambucana de 1817. “Seu pai na luta pela liberdade de sua pátria fora preso e condenado à morte. Antonia Maria cansou-se de esperá-lo e, um belo dia, adoeceu de saudade e seu coraçãozinho cheio de amor filial parou de bater para sempre” (DAMAZIO, [19--], p. 36).

⁷⁴ Recebeu em audiência especial do Imperador Dom Pedro I, a insígnia de “Cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro”, por sua luta ao lado dos militares brasileiros nas batalhas no rio Paraguai (DAMAZIO, [19--]).

⁷⁵ Jovem bailarina do Teatro São Pedro de Alcântara que abandonou “[...] o corpo do balé e dedicou-

Izabel (a Redentora),⁷⁸ Maria Josefina Matilde Durocher,⁷⁹ Nísia Floresta,⁸⁰ Chiquinha Gonzaga,⁸¹ Ermelinda Lopes de Vasconcelos,⁸² Rosa da Fonseca,⁸³

se desde então, ao teatro declamado ao lado de seu esposo João Caetano” (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. DAMAZIO, [19--], p. 43). “Sempre mais mulher do que atriz, nunca permitiu que seu sucesso no palco prejudicasse sua condição de esposa dedicada e conselheira do homem que amava” (DAMAZIO, [19--], p. 46).

⁷⁶ “Neta do cacique dos caiapós, tribo que assolava as estradas que ligavam a capitania de Goiás às Minas Gerais e São Paulo. Tão perigosos eram esses índios que, assaltando os viajantes, atacando as “bandeiras”, tornavam, às vezes, intransponíveis tais estradas. Damiana, aos 18 anos, casou-se com um homem branco dali, que assentara praça no batalhão local. Damiana tornava-se um elo entre os índios e os civilizados, pois via, com grande tristeza, que os de sua tribo, longe de seguirem seu exemplo, continuavam a assaltar os viajantes das estradas desertas e a causar inquietação” (DAMAZIO, [19--], p. 47-48). Junto com seu marido e dois índios, permaneceram seis meses na mata. “[...] **Essa mulher no papel de civilizadora, esquecia de si mesma, do seu lar e das grandes alegrias da vida para se dedicar a sua alta missão. [...] foi a primeira missionária brasileira, grande na sua época e grande no seu destino, porque serviu ao Brasil e à Civilização**” (DAMAZIO, [19--], p. 51-52, grifo nosso).

⁷⁷ Descrita pela autora como a primeira enfermeira brasileira que trabalhou na guerra do Paraguai. (DAMAZIO, [19--]).

⁷⁸ “A princesa Isabel, possuidora das qualidades que engrandecem uma mulher – pureza, bondade, amor ao próximo – católica convicta, desejava ardentemente ver chegado o dia em que fosse exterminada a escravidão no Brasil” (DAMAZIO, [19--], p. 59-60).

⁷⁹ Madame Durocher foi a primeira parteira formada pela Escola de Medicina do Rio de Janeiro. “Estudou medicina numa época em que essa profissão era escolhida só pelos homens. Sua vida durante 60 anos foi dedicada ao mister sagrado de salvar centenas de vidas, não só atendendo as suas clientes, mas também na epidemia de febre amarela em 1850 e na cólera morbus em 1855. Foi autora também de trabalhos científicos sobre a sua especialidade, como: - ‘Considerações sobre a clínica obstétrica’, ‘Reflexões sobre a eclampsia e as convulsões dos recém-nascidos’ e muitos outros. A academia de Medicina, à qual pertencia como titular, do que muito se orgulhava, instituiu, para conservar sua memória, o ‘prêmio Madame Durocher’ para os médicos que apresentassem trabalhos de valor na especialidade da qual ela foi mestra” (DAMAZIO, [19--], p. 63-66).

⁸⁰ Professora e fundadora do Colégio Augusto (1938) no Rio de Janeiro. “Nísia, porém, não se contentava em ser apenas professora. Sua vasta cultura, sua inteligência privilegiada não podiam admitir nem aprovar os limites impostos pelos preconceitos às mulheres de sua época. Temperamento apaixonado dedicou-se sem reserva à causa sagrada da emancipação feminina” (DAMAZIO, [19--], p. 68). “Dela podemos dizer que foi a primeira mulher feminista no Brasil, isto é, aquela que abriu para a mulher brasileira o caminho da sua emancipação social e cultural” (DAMAZIO, [19--], p. 70).

⁸¹ “[...] desde menina, mostrava dedicação musical e um temperamento forte. Filha do Marechal de Campo José Basileu Neves Gonzaga e D. Rosa Maria de Lima, herdara de seus ascendentes Thomas Antônio Gonzaga e Luiz de Lima e Silva (Duque de Caxias) a inteligência, a coragem e a bravura” (DAMAZIO, [19--], p. 73). “Rompeu o casamento com o oficial da marinha mercante Jacinto Ribeiro do Amaral e para sustentar seus filhos, Chiquinha Gonzaga começou a dar aulas de piano, a vender suas composições e a tocar nos bailes particulares. O grande mérito dessa extraordinária compositora está em que, sem desprezar a música européia, tão em voga nos salões daquele tempo, conseguiu dar a sua obra um caráter bem nosso. Esse foi o seu maior triunfo” (DAMAZIO, [19--], p. 74-75).

⁸² A primeira mulher formada em Medicina no Brasil. Deixou-nos um belo exemplo de abnegação, coragem e força de vontade. “Durante cinqüenta anos aquela mulher teve uma extensa vida profissional, socorrendo pobres e ricos, e procurando esconder os benefícios que fazia. As famílias mais respeitáveis e de maior prestígio social utilizavam-se de sua assistência, tais como: as famílias de Rui Barbosa, Campos Sales, Gastão Ruch, Marechal Deodoro, Rodolfo Miranda e centenas de outras” (DAMAZIO, [19--], p. 82).

⁸³ “Quando rebentou a Guerra do Paraguai, D. Rosa da Fonseca, virtuosa mulher alagoana, já viúva, viu todos os seus sete filhos partirem para os campos de batalha” (DAMAZIO, [19--], p. 83). “Ao receber as notícias de morte de seus filhos, disse com firmeza: - Hoje é dia de glória para a nossa Pátria. Não recebeu pêsames [...]. Era assim que essa grande brasileira, essa mãe patriota amava sua pátria. Assim do seu amor materno, acima da vida de seus filhos, estava a honra de seu

Semiranis (a poetisa),⁸⁴ Nicolina Vaz de Assis,⁸⁵ Firmina Sobreiro,⁸⁶ e Violante Bivar,⁸⁷ que de acordo com a autora do livro, deveriam ser vistas como “exemplos” a serem seguidos.

No caso dessa citação, trata-se de um trecho que se refere à história de Joana Gusmão, irmã de Bartolomeu Gusmão (padre) e de Alexandre Gusmão (diplomata da coroa portuguesa). Após ter recebido cura no rio Iguapé, ela e seu esposo fizeram um voto solene: “[...] que no caso de viuvez, aquele que sobrevivesse jamais se casaria e o resto de sua vida seria dedicado a piedosa peregrinação em prol dos pobres e excluídos do país” (DAMAZIO,[19--], p. 13).

A distribuição gratuita dessa obra da coleção *Educar* destinou-se a jovens e adultos considerados pela CEAA já “alfabetizados”, ou seja, “[...] os que já tinham vencido a primeira etapa – mediante o domínio da leitura” nas classes da campanha. No prefácio da obra, foram apresentados os objetivos de tal publicação: “[...] gerar entretenimento e relembrar a vida de algumas mulheres que nos legaram exemplo de sua fé, de sua coragem, de seu amor à Pátria e ao próximo, enfim, **dos mais puros sentimentos que se possam abrigar na alma feminina**” (DAMAZIO, [19--], p. 4, grifo meu).

Assim, a autora sugeria aos leitores que os usos dos conselhos contidos nas histórias vividas por aquelas mulheres fossem além das exigências da vida e que tocassem nas disposições da alma, pois, para ela, os princípios gerais apresentados no livro nada significariam, se a experiência não lhes permitisse conhecer sua

país” (DAMAZIO, [19--], p. 86).

⁸⁴ Dona Maria Carolina Corcoroca de Souza, com pseudônimo Seminaris, no sossego do lar, mãe e esposa dedicada, escrevia belos versos. Ela nasceu em Florianópolis, onde completou sua educação. Casada muito moça, no lar que passou a formar com o seu digno esposo, nasceu a sua inspiração, rica e espontânea de imagens e conceitos. A modéstia, que era um dos traços de seu caráter de mulher, inteligente e educada, fazia com que a “[...] dedicada flor de estufa, escondida só se fizesse sentir pelo aroma, os versos que escreveu” (DAMAZIO, [19--], p. 88-90).

⁸⁵ A primeira mulher escultora que o Brasil teve. Frequentou, como aluna livre, a Escola de Belas-Artes do Rio de Janeiro. “[...] aos 16 anos, Nicolina casou-se com o médico Benigno de Assis, que foi para ela, não só um amigo, como também um incentivador de sua vocação. Conquistou medalhas de honra e foi alvo de outras distinções, mas não se empolgava, pois era uma mulher destituída de vaidade. Nem de sua beleza física se orgulhava e entretanto, foi uma das mulheres mais bonitas que, na época, o Rio de Janeiro conheceu. Nicolina teve a honra de fazer o busto de oito Presidentes da República” (DAMAZIO,[19--], p. 93-94).

⁸⁶ Professora de Flores no Piauí, responsável pela organização e direção da Escola Modelo de Teresina. “[...] usando com inteligência nossos métodos e novos programas humanizando, o ensino, a professora de Flores teve o prazer de assistir o progresso da instrução em seu Estado. Foi ela o braço direito do governador na fundação onde durante muitos anos lecionou pedagogia, música e português. Para Firmina a escola era sua vida, sua alma, sua razão de ser” (DAMAZIO, s/d, p. 100).

⁸⁷ Foi a primeira jornalista brasileira. “[...] juntamente com Joana Paulo Manso de Noronha, senhora argentina de espírito adiantado e que trouxera de sua terra um grande ideal – a emancipação feminina – do jornal das Senhoras” (DAMAZIO, [19--], p. 82).

aplicação.

As forças motivadoras para essa defesa seriam a necessidade de definição, veiculação e aprendizagem de códigos “[...] de relacionamento ainda não dominados por uma sociedade na qual práticas sociais, valores e padrões de comportamento transformavam-se profundamente, causando um razoável grau de desnorreamento” (MAGALDI, 2007, p. 34).

Em forma de conselhos, o texto revela um momento de desorientação vivida pela sociedade brasileira do pós-Segunda Guerra, sobretudo na orientação do lugar da mulher, que se transforma com a urbanização e industrialização produzida.

A mulher, como vocês sabem, em todas as épocas e em todos os recantos do mundo, além da divina função de ser mãe, exerceu e exerce muitas outras de grande importância social.

Educando, fiando, tecendo, executando trabalhos caseiros, lavrando a terra, através dos tempos, a mulher mostrou que tem capacidade não só para as funções próprias a seu sexo, como também para aquelas que durante muito tempo estiveram reservadas ao homem.

Hoje em dia, vemos mulheres operárias, funcionárias públicas, médicas, advogadas, dentistas, artistas, locutoras de rádio, cientistas, etc.

As mulheres, cujas vidas esse pequeno livro focaliza, foram, muitas delas, pioneiras de um movimento que revolucionou o mundo inteiro - a emancipação feminina. Emancipação que deu às mulheres, os direitos civis até então concedidos apenas aos homens.

Neste modesto trabalho de exaltação à mulher, que fizemos para vocês, reunimos algumas vidas que não se apagaram, através dos tempos, **para que não esqueçamos que a mulher brasileira na paz ou na guerra, na alegria ou na dor, no lar ou fora dele, sempre esteve presente na grande obra comum – o engrandecimento da Pátria** (DAMAZIO, [19--], p. 5, grifo nosso).

É possível verificar que, no discurso destacado por Guiomar Reis Damazio, a ampliação no universo da mulher no exercício de novos papéis não poderia concorrer com o principal papel de engrandecimento da pátria – o de esposa e mãe de família, “funções próprias do seu sexo”. Dessa forma, foi por meio dessa “dinâmica contraditória” que se definiram novos horizontes para a vida da mulher em um contexto que não cessava de mudar (MAGALDI, 2007).

A respeito dessa questão, Magaldi (2007) cita o trabalho de Mônica Schpun, que estudou o processo contraditório do papel da mulher no século XX, a partir da progressiva urbanização que transformou a vida feminina e que, ao mesmo tempo, prejudicou o projeto social de diversas nações, no tocante à visão tradicional da mulher, como figura central do universo doméstico, responsável pela manutenção

das famílias.

Invisíveis essas fronteiras se impõem sempre com força: fora do lar, uma mulher de boa família deve ostentar seus 'papéis naturais' de esposa e de mãe. Altruísta e desinteressada, ela se dedica às atividades que não fazem mais que prolongar sua ação maternal e sua função de suporte moral. Portanto, o movimento é contraditório, pois é justamente graças a ele que esta mulher alarga o horizonte que define a esfera privada (SCHPUN, apud MAGALDI, 2007, p. 36-37).

Dessa forma, a obra *Mulheres exemplares* atendeu a um discurso que compatibilizava os vários papéis femininos, devendo as novas demandas sociais se conjugarem com as clássicas funções familiares. As mulheres exemplares citadas por Guiomar Reis Damazio eram pessoas que possuíam características comuns de abnegação, fé, coragem, luta pelos pobres e, sobretudo, a consciência de seu papel na proteção da pátria.

Assim, é possível perceber, a partir dessa obra, uma proposta de moldagem social, em que um aspecto comum é a presença de um projeto civilizador, dotado de claro sentido normativo, tanto no que diz respeito à estruturação do discurso, quanto à finalidade de conformação de hábitos e comportamentos aceitos como femininos (MAGALDI, 2007).

De acordo com Leão (2007, p. 33):

A civilização também foi um processo de produção simbólica. A edição e a difusão de livros tomaram parte central na construção do conceito de civilidade, que logo assumiu a forma de uma literatura de regras. Essa literatura, se posta em ação através da leitura, impulsiona um conjunto de disposições íntimas à imitação e ao aprendizado, logo serve como matriz societária. [...] destinada a disciplinar as condutas, a civilidade, no entanto, são de início, textos e livros.

Norbert Elias (1994), apresentando o sucesso impressionante do manual de civilidade de Erasmo Rotterdam, intitulado *A civilidade pueril*,⁸⁸ publicado pela primeira vez em latim, em 1530, destaca que “[...] o tratado de Erasmo surge em

⁸⁸ “Tão logo publicada, *A Civilidade Pueril* torna-se um best-seller pelos padrões do Século XVI. Quase em seguida é reimpressa em Basiléia, Paris, Antuérpia, pouco depois em Frankfurt, Leipzig, Cracóvia. E adaptada com maior ou menor liberdade, anotada em 1531 pelo humanista Gisbertus Longolius em Colônia, organizada na forma de perguntas e respostas por Hadmarius em 1537, compilada ou ainda republicada sob a forma de trechos selecionados; e sempre atinge públicos tidos como diferentes. Sobretudo, é logo traduzida para o alemão em 1531, para o inglês (edição bilíngüe) no ano seguinte, para o francês e o tcheco em 1537 para o holandês em 1546. No total, um mínimo de oitenta edições e catorze traduções, várias dezenas de milhares de exemplares antes de 1600, produzidos e difundidos sobretudo na Europa setentrional, com excepcional concentração no norte da França, nos Países Baixos e na Alemanha renana” (REVEL, 2009, p. 176).

uma época de reagrupamento social. É a expressão de um frutífero período de transição após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização da moderna” (ELIAS, 1994, p. 85).

Essas sociedades em plena transformação precisavam de uma “[...] linguagem comum [e de] [...] novos pontos de referência” (REVEL, 2009, p. 177), já que as relações provisoriamente se tornavam mais livres e densas. A partir daí, os manuais de civilidade, um novo gênero de publicações, alcançaram uma longa duração na história editorial do Ocidente e permaneceram populares “[...] ainda que não se conservassem imutável mas supondo remanejamentos, adaptações necessárias e práticas renovadas a eles associadas” (REVEL, 2009, p. 177).

Com base no que foi dito, é possível afirmar que, diante da desorientação quanto aos padrões de comportamento esperados da mulher no tempo da CEAA, os textos escritos por Guiomar Reis Damazio responderam às demandas específicas de sua época, com novos remanejamentos sociais. Essa resposta foi calcada na valorização da atuação da mulher que, na arena pública, se projetava semelhantemente como em sua atuação no âmbito privado, familiar.

É o caso da história contada por Damazio, de Ana Néri, que atuou como enfermeira na Guerra do Paraguai, na qual seus dois filhos lutaram.

No dia 13 de agosto de 1865, Ana Néri deixou a Bahia, vencendo os preconceitos, firme no seu desejo de levar um pouco de seu esforço a glória das armas brasileiras e a assistência caridosa do seu coração aos seus soldados. Não era, apenas, a mãe que queria estar ao lado dos seus filhos, na hora da luta sangrenta, era a mulher que se revelava a primeira enfermeira do Brasil.

Ao fragor das mais rudes pelejas na Guerra do Paraguai, Ana Néri surgia como um anjo tutelar a levar vida aquelas vidas que se extinguíam. Correndo, pelos campos de batalha, entre as balas que caíam em seu redor indiferente ao perigo, ela distribuía socorro salvando vidas.

Sua existência foi cheia de sofrimento, mas o golpe que mais feriu a sua alma foi aquele que ela, cuidando das feridas do filho, Isidoro Antônio, atingido na luta, recebe a notícia da morte de outro filho. Dominando a emoção, esconde dele a notícia e, depois de socorrê-lo, parte em busca do filho morto. Procura-o entre os cadáveres amontoados à beira do caminho, retira-os um e um até encontrá-lo. Quando o puxou para seus braços, ouve um gemido. Era um soldado que, de mãos estendidas, pedia-lhe socorro. Ana Néri não vacilou: naquele momento, o mais sagrado na vida de uma mulher, ela não era enfermeira, mas era a mãe que chorava sobre o cadáver do filho. Vencendo todos os impulsos do coração materno, deixa o corpo do filho e socorre o soldado, até que seja transportado para o hospital. E, então, volta a ser mãe, depois de ter sido a enfermeira (DAMAZIO, [19--], p. 55, 56, grifo nosso) (Figura 10).

Nessa narrativa, observamos que toda a ação conduzida por Ana Néri, embora primeiramente dirigida à sua família (seus dois filhos), não deveria se reverter apenas em benefício. Deveria concorrer ainda para o “[...] engrandecimento do nosso meio social – a nação, [tarefa vista como importante] [...] em qualquer sociedade, mas cuja relevância seria amplificada no caso do Brasil, pelo fato de sermos um país novo, cujos instintos ainda não estariam afinados pelo atavismo de educações seculares” (MAGALDI, 2007, p. 49).

Figura 10 – Ilustração da história de vida da enfermeira Ana Néri



Assim, na obra *Mulheres exemplares*, a magnitude do papel educativo feminino é destacada mediante o exemplo, ou seja, cabia à mulher educar por meio de seu exemplo. Esse discurso valorizava o papel civilizador do trabalho feminino.

A partir disso, podemos compreender o reconhecimento estadual, nacional e internacional da atuação da professora Zilma Coelho Pinto do município de Cachoeiro de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo, durante a vigência da CEAA no Brasil, que culminou na construção de sua imagem como “santa professora” que

levou aos cidadãos cachoeirenses “[...] a luz bendita do saber, abrindo aos cegos da ignorância – um sonho novo, um horizonte de otimismo capaz de mudar a mentalidade desses e abrir caminhos novos para o futuro” (SILVA, 2009, p. 9), pois sua atuação foi, de certo modo, “[...] coisa de santa, se sua missão fosse a de igreja” (MANSUR, 2006, p. 3).

A Unesco homenageou-a com destaque na revista *Le Courier*”, de setembro de 1950.⁸⁹ O texto foi elaborado por Yvonne Tabbush, redatora da Unesco, com o título central de *A louca da escola: campanha contra o analfabetismo no Brasil*. A reportagem destaca que o analfabetismo no Brasil, desde 1947, estava perdendo terreno devido a uma Campanha promovida pelo Ministério da Educação, com resultados surpreendentes. Aponta, ainda, que foi na localidade de Cachoeiro de Itapemirim, a partir das iniciativas de uma mulher excepcional, Dona Zilma, que o referencial de êxito obtido no País foi produzido:

Cachoeiro não é sequer capital do Estado do Espírito Santo, senão uma pequena cidade de província, em um país, onde pequenas cidades se contam por centenas, sua localidade é hoje célebre e deve sobretudo aos esforços realizados há 3 anos por Dona Zilma Coelho Pinto. O começo foi muito difícil e Dona Zilma deu prova de grande paciência e energia para reunir a suprema humildade, com que empreendeu sua Campanha, afrontando a indiferença, as chacotas e as críticas de muitos. Teve quem a chamava ‘louca de Itapemirim’ e também quem a batizou com o nome jocoso de ‘mendiga’ (LA LOCA de la escuela, 1950, p.12, grifo da redatora).

O texto da revista continuava exaltando o trabalho de Dona Zilma, ao apontar **que ela não desanimava por pouca coisa: algumas vezes a pé, outras a cavalo, foi** organizando coletas em todos os bairros da cidade e em áreas vizinhas. As contribuições individuais eram, de modo geral, bastante modestas: cinco cruzeiros aqui, dez ali. Mas, juntando todos os donativos que recolhia, um dia após outro, pôde, por fim, reunir a quantidade necessária para custear os cursos elementares.

Além disso, o editorial destacava que, em 1949, Zilma já tinha obtido 32 registros em classes regulares, permitindo a cada uma delas atender aos gastos de uma classe, incluindo o pagamento dos docentes. Dessa forma, “[...] As fábricas e as escolas colaboraram em sua Campanha, inclusive certos particulares, cederam

⁸⁹ Esse texto pode ser visualizado e lido no site oficial da Organização em três idiomas disponíveis – espanhol inglês e francês. LA LOCA de la escuela: campaña contra el analfabetismo en el Brasil. **Revista El Correo. Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**. V. III, n. 8. Publicación mensual Septiembre, 1950, p. 12. (Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/008/00815/081543/so.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010).

locais para os cursos noturnos, e, inclusive, certos particulares colocaram suas casas à disposição de Dona Zilma” (LA LOCA de la escuela, 1950, p. 12).

Além disso, a professora Zilma foi classificada como “[...] uma mulher que pertence à estirpe de mulheres de fibra, de valor pessoal invulgar” (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p), tal como:

[...] a americana Susan Brownell Anthony, autora de tenaz campanha de emancipação da mulher moderna, campanha que durou 75 anos, obtendo completo êxito; Florence Nightingale, filha de ingleses, nascida na cidade italiana da qual recebeu o nome, a abnegada fundadora do corpo de enfermeiras laicas, que tantos serviços prestou à Inglaterra e à humanidade. E qual Joana D’Arc, a “Donzela de Orleans” que se empenhou em libertar a sua querida Pátria do jugo inglês, sacrificando à sua fé ao ideal, a própria vida, Zilma Coelho quer libertar o Brasil do jugo do analfabetismo e de toda a corte que acompanha a ignorância, para isso tem sacrificado seu conforto, a própria família e todos os seus interesses particulares (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p).

Assim, de alguma forma, a CEEA promovia o culto de mulheres exemplares no decorrer de sua existência, destacando a valorização de projetos educativos de caráter não formal e personalista, o que, de certa forma, prolongava a ação materna e a função de suporte moral da mulher diante da sociedade brasileira.

Para entender melhor essa relação, é preciso contextualizar a vida e a trajetória profissional da professora Zilma Coelho Pinto, relacionando com as questões de ordem política, social, econômica e histórica do Estado do Espírito Santo. A partir dessa exposição, relataremos também como a professora Zilma liderou a criação da entidade CAASCI, destinada à alfabetização e assistência social de sua comunidade local. Depois teceremos as articulações desse movimento localizado com a cena nacional, bem como a sua concepção de educação e alfabetização no município de Cachoeiro de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo. Finalizaremos, discutindo o texto publicado em 1970, de autoria da professora Zilma, no momento de crise vivida pela CAASCI, a partir do fim das campanhas no Brasil, em 1963.

4.1 VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA ZILMA COELHO PINTO

Zilma Coelho Pinto nasceu em 31 de março de 1909, em Cachoeiro de Itapemirim, cidade localizada na região sul do Estado do Espírito Santo que, durante a vigência da Primeira República (1889-1930) desempenhou um importante papel “[...] de centro econômico, cultural e político, sendo mesmo, nesse período, em alguns momentos, mais importante do que a capital” (SILVA, 1995, p. 111).

A região sul do Espírito Santo se consolidou historicamente, ao longo da expansão cafeeira por diversos núcleos urbanos que foram influenciados por Cachoeiro de Itapemirim, que, por sua vez, se mantinha polarizado pela cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, Cachoeiro de Itapemirim esteve, ao longo de sua história, “[...] mais suscetível às influências políticas e culturais do Rio de Janeiro do que da capital do Espírito Santo – Vitória” (SILVA, 1995, p. 111).⁹⁰

Era filha de José Coelho Ferreira, proprietário rural e um dos administradores das indústrias de Cachoeiro de Itapemirim no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912),⁹¹ e de Julita Moreira Coelho, dona de casa. A gestão de Jerônimo Monteiro transformou o vale do Rio Itapemirim em polo de desenvolvimento econômico do Estado,

[...] para aproveitar as matérias-primas extraídas ou produzidas na região, algumas empresas foram montadas em Cachoeiro: fábrica de tecidos, de cimento, de papel, de óleo vegetal e uma serraria industrial. No Baixo Itapemirim, foi instalada uma usina de beneficiamento de açúcar. No Rio Fruteiras, afluente localizado no Alto Itapemirim, uma usina hidrelétrica foi construída, gerando energia para todo o ‘distrito industrial’ (SCHAYDER, 2002, p. 91).

Para a administração dos recursos dos variados investimentos, era preciso convocar homens da região com experiência em gestão de negócios. Seu José Coelho Ferreira, pai da professora Zilma, foi um desses homens convidados pelo governador Jerônimo Monteiro.

⁹⁰ A influência política, econômica e social do Rio de Janeiro sobre Cachoeiro de Itapemirim pôde ser percebida antes da Proclamação da República, com a circulação dos ideais republicanos e da criação de um clube republicano pelos filhos de proprietários rurais de Cachoeiro de Itapemirim que voltavam de seus estudos realizados no Rio de Janeiro, em fins do século XIX. Ver, a respeito, Costa (2000).

⁹¹ Informação cedida em entrevista por Carlos Luiz Pinto, filho da professora Zilma Coelho Pinto, em 27-1-2011, à pesquisadora.

Além desse perfil desbravador, os pais de Zilma eram cuidadosos com a formação intelectual, moral e religiosa dos filhos. De acordo com entrevista dada pela professora Zilma Coelho Pinto (1986), seus pais eram religiosos, sua mãe era “[...] dada ao espiritismo e seu pai ao catolicismo. Todos nós não deitávamos, nem levantávamos sem rezar. Os primeiros princípios religiosos, nós tivemos” (1986, p. 5). Além disso, podemos conferir seu relato em texto reproduzido na (Figura 11):

Figura 11 – Trecho extraído da monografia *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (1986)

“ Mamãe fez questão que fizéssemos a 1ª comunhão, a minha foi aos sete anos de idade . Com vestidinho comprido, veuzinho, grinalda e luvinha, muito bonitinha. A gente ficava tão vaidosa, tão impressionada que achava que estava virando santinha”.

Fonte: (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 5).

No entanto, a morte precoce de seu José Coelho Ferreira fez com que dona Julita Moreira Coelho, mãe de Zilma, tivesse que criar seus nove filhos ao lado de sua família, de sobrenome Moreira. De acordo com Portilho (1986, p. 3), na ocasião, Dona Julita se tornou a única responsável pela formação educacional de seus filhos, como

[...] uma brava criatura, mas exemplar mãe de família que, mesmo depois de viúva, dividia seu pedagógico chinelo e suas preocupações com os filhos: Jarbas, Sérgio, Clóvis, Job e José e as filhas: Stelita, Zilma, Marina e Maria José. [...] Todos os filhos tiveram que frequentar a escola por imposição da saudosa genitora. Job, a despeito de seu nome, não teve paciência para terminar o estudo da tabuada e aguardar o futuro, levado pelo tifo, antes dos dez anos, foi o primeiro amigo que perdemos. Um dia, Zilma viu-se obrigada a estudar música. Mas o estudo da artinha e o monótono solfejo impacientavam D. Julita, que sonhava com a filha encantando as visitas no dedilhar do bandolim. Os tempos e a inteligência inspiraram a Zilma, a fundação da ‘Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim’, antecipando-se, em muitos anos ao malogrado Mobral. Zilma nutria a aspiração de erradicar o analfabetismo do seu município (PORTILHO, 1986, p. 3).

Segundo Herkenhoff (1991, s/p.), a trajetória escolar de Zilma foi a seguinte: “[...] ela foi matriculada em Vitória, para estudar no então famoso ‘Sacré -Coeur’. Ali fez o curso primário e iniciou o de normalista que não concluiu”. No entanto, essa informação divulgada por Paulo Herkenhoff, no Jornal *Correio do Sul*, não foi

atestada pelas fontes.⁹²

De acordo com a biografia fornecida pela Academia Feminina Espírito-santense de Letras, da qual a professora Zilma é patrona da cadeira nº 25, e do estudo histórico do pesquisador Agostino Lazzaro, intitulado *A face múltipla e vária: a presença da mulher na cultura capixaba*, Zilma cursou o ensino “[...] primário e ginásial no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Vitória e o curso normal, no Colégio Pedro Palácios, em Cachoeiro de Itapemirim” (LAZZARO, 1994, p. 115).

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, conhecido como o “O Carmo”, foi fundado graças à ação do bispo Dom João Nery, que, em 20 de novembro de 1889, firmou um acordo com a visitadora das filhas de São Vicente de Paulo, para que as irmãs pudessem dirigir um educandário na Capital do Estado, “[...] no ano seguinte, chegaram a Vitória três religiosas, que se estabeleceram no velho prédio do Carmo” (FRANCO, 2011, p. 316).

Mas foi em 1902 que o colégio ganhou mais prestígio e atenção, em virtude do exercício do episcopado de D. Fernando de Souza Monteiro, que escolheu o Carmo “a pérola de sua diocese...” (NOVAES, apud FRANCO, 2011, p. 317). O sucesso do Colégio Carmo se deu ano após ano, devido à aliança entre a Igreja e o Estado do Espírito Santo. De acordo com Franco (2011, p. 317), em 1905, o colégio passou a receber da Assembleia Legislativa uma subvenção mensal, para ajudar a manter o funcionamento da Escola. E, em 1907, “[...] os exames do Colégio já eram oficialmente reconhecidos”, atraindo uma clientela, sobretudo vinda de cidades do interior e de Estados vizinhos do Espírito Santo, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Ainda de acordo com Franco (2011, p. 317), a formação oferecida a essas moças era rígida e seguia os preceitos católicos e os valores morais conservadores da época. Para isso, “[...] era ofertada a disciplina de História – sobretudo a Sagrada e a Antiga”, inculcando valores de preparo ao exercício das funções de mãe e esposa. As disciplinas de Geografia e Ciências Físicas e Naturais eram ofertadas “[...] como forma de garantir a cultura geral das alunas, mais nunca como centro da

⁹² Uma vez, que o Colégio Sacré-Coeur de Marie foi instalado em Vitória (ES) em 1944, “[...] a partir do convite do interventor federal no Estado (1943-1945), Jones dos Santos Neves que, impressionado com a qualidade da educação recebida por sua filha, em um colégio no Rio de Janeiro pertencente às Irmãs desta congregação, considerou necessária a instalação, na sua cidade, de um colégio nos mesmos moldes. O acordo firmado entre o Interventor e as Irmãs incluía a doação de um terreno para a construção da futura sede do Colégio, em um local escolhido por elas mesmas” (MARGOTTO, 1997, p. 61).

instrução”.

No contexto desta discussão sobre a formação inicial da professora Zilma realizada no “Colégio do Carmo”, podemos problematizar: *de que maneira a sua formação no Colégio do Carmo contribuiu com o exercício de sua profissão? Quais as relações existentes entre as campanhas de alfabetização e sua formação religiosa?*

De acordo com Graff (1994), o importante vínculo entre alfabetização e religião forma um dos legados mais vitais (ainda que às vezes, mas nem sempre, conservador), na história da humanidade, e as reformas do século XVI, tanto protestantes quanto católicas, são os exemplos mais marcantes desse fenômeno. No entanto, destaca o mesmo autor (1994) que o impulso religioso para a leitura, tendo como objeto a propagação da piedade e da fé, antecede de muito aquela época, “[...] sua história está estreitamente ligada à história da cristandade ocidental e as contradições dentro de uma, são com frequência as da outra” (GRAFF, 1994, p. 42). Dessa forma,

[...] a alfabetização serviu para registrar desde tempos imemoriais a Palavra, mas sua influência e difusão vieram, por séculos, de forma avassaladora, através dos meios orais de ensino e pregação. Entretanto, muitos que nunca vieram a pertencer ao clero aprenderam suas letras através das agências da igreja cristã medieval universal, usando-as para o serviço do Estado, do comércio, das letras ou para seu próprio benefício. Isso não se constituiu necessariamente num fim conservador (GRAFF, 1994, p. 42).

A Reforma Protestante constituiu-se como a primeira grande campanha de alfabetização na história do Ocidente, com seus legados sociais de alfabetização individual “[...] como uma força social e moral poderosa e com suas tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para os propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos” (GRAFF, 1994, p. 42). Desse modo, uma das grandes inovações da Reforma Alemã ou Luterana, segundo Graff (1994), foi o reconhecimento de que a alfabetização, uma habilidade potencialmente perigosa ou subversiva, poderia ser empregada – se controlada – como um meio para escolarização e o treinamento popular numa escala sem precedentes.

Nesse sentido, o autor (1994) afirma que a grande reforma dificilmente se constituiu num êxito claro em sua época, mas ela pode ter contribuído mais para a causa da alfabetização popular do que para a piedade e a prática religiosa.

[...] Lutero tinha um sonho que dependia da alfabetização e da escolarização universais para seu êxito, que os profetas do progresso e das soluções institucionais da Ilustração do século XVIII encontraram os meios e que os construtores de instituições de massas e promotores de escolas e da escolarização do século XIX os puseram em prática! (GRAFF, 1994, p. 42).

A motivação religiosa, na base da trama social que forja concepções de educação, de homem e sociedade, pode também ser encontrada na história do Brasil. De acordo com Azevedo (1981, p. 11),

[...] a invocação do nome de Deus na lei, o emprego de linguagem religiosa, a participação ou a promoção de ritos litúrgicos, a associação de sacerdotes a funcionários seculares em cerimônias civis e militares, a observância de dias santificados, a exposição de imagens ou símbolos religiosos em recintos e lugares públicos, as declarações de acatamento da religião e de seus representantes, por parte do Estado, são interpretados, ordinariamente, como manifestações de um Estado religioso e mesmo confessional, que apóia ou incorpora a religião da população, ou são tidos como evidências de boas relações com as instituições [...] religiosas.

Nesse sentido, para Azevedo (1981, p. 107), no Brasil, a permanência dos valores de uma civilização cristã pode ser notada como “[...] o apelo às tradições sob orientação e interpretação estatal” [e também como] [...] um recurso simbólico destinado a dirigir a ação e as energias coletivas”. A sagrada missão pedagógica foi, ao longo da história da educação no Brasil, verificável a partir das concepções teóricas divulgadas nos centros de formação dos professores primários e secundários. Essas noções eram difundidas por meio dos discursos demarcados de uma clivagem entre os saberes científicos e a utilização de uma linguagem religiosa, com função e efeito doutrinário que se prolongou e se atualizou com as reformas educacionais.

Nesse sentido, apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da redemocratização do regime republicano brasileiro vivido pelo país, naquele contexto de idealização da CEAA, a credibilidade na alfabetização, como crença salvífica na transformação social, difundida nos diversos textos e produções da CEAA, revelou, em muitos casos, o peso da influência religiosa.

Por isso, o destaque no cultivo da caridade na constituição do voluntariado e na composição de doações para a manutenção da campanha, no caráter educativo mediante o exemplo, na divulgação do modelo unívoco de família baseado nos valores cristãos, na defesa do trabalho, no combate aos vícios e, por último, a ênfase na educação da mulher para educar a família.

Assim, a pressa em alfabetizar por parte das alfabetizadoras, professoras e voluntários era a resposta dada às exigências justas e profundamente cristãs que marcavam o cenário político-ideológico. Desse modo, a professora Zilma dedicou-se sobremaneira à alfabetização de crianças e adultos de sua cidade e das comunidades rurais afastadas daquela região, antes mesmo da criação da CEAA. De acordo com a monografia *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 2),

[...] o gosto por este trabalho advém de suas raízes interioranas e das muitas experiências vividas entre gente simples que sofria por não ler. Isto aconteceu em sua casa: um senhor com as receitas de remédio de seu filho, havia caminhado léguas para que Zilma lesse o que estava escrito. O homem não sabia ler e pedia-lhe ajuda. A falta de leitura deixava-o sem saber como. Descobre que onde morava esse pobre homem ninguém sabia. Incentiva-o a mandar as crianças de sua vizinhança para que ela as ensinasse. A distância era longa. O que faz ela? Passou então a ir uma vez por semana, o dia inteiro, reunindo toda criançada do lugarejo para ensiná-las a ler e escrever. Desde então, não parou mais de lutar contra a praga do analfabetismo, tão fatal quanto às doenças de massa.

Carlos Luis Pinto⁹³ comenta que, quando sua mãe “[...] começou a lecionar tomou gosto pelo ensino e se apaixonou pelo ensino. Virou um idealismo dela”. Mas não alfabetizou nem ele e nem sua irmã, Luma. Quem o alfabetizou foi uma amiga de sua mãe, Dona Verônica, que “[...] era tão brava quanto Zilma. Zilma era muito brava, ela ganhava no grito e com a sua personalidade forte. Mas, nunca agrediu nenhum de seus alunos”. No entanto, afirma Carlos que Dona Verônica, ao contrário, “[...] descia a palmatória na gente”.

Em uma de suas recordações, Carlos Luis Pinto conta, emocionado, que teve uma conversa com sua mãe sobre as dificuldades que enfrentava nos estudos iniciais, apontando que a sua luta pela alfabetização dos “outros” poderia acarretar no analfabetismo de seu filho.

[...] Ela não tinha tempo. Ela começou a campanha em 1948 eu tinha seis anos. Eu reclamava com ela que eu fui abandonado. A senhora deixou a maior obrigação que a senhora tinha, que era alfabetizar seu filho, você deixou ele analfabeto. Ela tinha sempre uma saída: **‘Pra você ver qual é o meu valor. Abandonei o ente mais querido da minha vida por milhares...’**.

Carlos Luis Pinto conclui o trecho fitando os olhos na pesquisadora e perguntando: “[...] Quem podia? Vai discutir o quê?” E emocionado, afirma: “[...] Era

⁹³ A entrevista cedida por Carlos Luis Pinto, filho de Zilma, foi realizada em 27-1-2011.

o idealismo dela”. Esse idealismo pode ser compreendido a partir do seu envolvimento com a educação das comunidades rurais de seu município, que projetava, em sua posição de alfabetizadora/professora, a valorização de “guia”, “líder” e “autoridade”. Ao trabalhar como professora numa fazenda de Santana do Itabira,

[...] onde lhe deram para começar uma sala vazia e um punhado de meninos. E desde aquele dia, ela habituou a receber sempre as coisas vazias, para ter que enchê-las com o seu esforço e dedicação. Foi sempre, com a ajuda das próprias crianças, que acabou de construir as próprias escolas, endireitando bancos toscos, arranjando mesas quebradas, recompondo livros desfolhados. Em muitas ocasiões, ela teve que fazer cadernos para os alunos com folhas de papel de embrulho, ficando muitas noites em claro, onde as folhas eram passadas a ferro e costuradas, para que o aluno pobre pudesse escrever (SILVA, 2009, p. 6).

Nesse período, Zilma já atuava como professora de concurso, uma vez que, concluídos os estudos primário e ginasial, prestou concurso para o exercício no magistério local. Em 28 de abril de 1931, Zilma recebeu o título de aprovação obtido no exame de habilitação para o magistério público de 3ª e 4ª entrâncias, pela Secretaria da Instrução Pública do Estado do Espírito Santo (Figura 12):⁹⁴

Figura 12 – Título de Aprovação dada pela Secretaria da Instrução do Estado do Espírito Santo



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Carlos Luis Pinto.

⁹⁴ De acordo Moreira e Caliari (2009), uma das características das escolas no Espírito Santo, na Primeira República, é a sua classificação a partir da localização em função de sua maior e menor proximidade das cidades na forma de entrâncias. “Assim, as ditas *escolas ruraes* aparecem nos relatórios, em alguns regimentos, como de primeira entrância por estarem muito longe da sede das cidades; ou em outros momentos, em quinta entrância na mesma situação” (MOREIRA; CALIARI, 2009, p. 45, grifo dos autores).

Por ter interrompido seus estudos no 2º ano normal, por motivos financeiros e de doença, a professora Zilma (1986, p. 7) afirmou:

[...] que não desistiu e prestou concurso no exame de habilitação para o magistério público em Vitória, para poder lecionar. Foi aprovada, mas só ingressou depois que todos os outros aprovados já haviam assumido os seus lugares. Isso ocorreu porque Zilma não era formada e seu ingresso se deu através do prestígio que contava e de certas considerações. Foi a última para que não despertasse suspeita (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p.7).

Essas “certas considerações” a que a professora Zilma se referiu tratava-se do prestígio deixado por seu pai, por ele ter sido o primeiro diretor da Campanha Industrial do Estado do Espírito Santo, “[...] isto lhe abriu algumas portas” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 11). Além disso, o juiz de Direito de Cachoeiro de Itapemirim “[...] era compadre de seu pai e conseguiu com o Governador do Estado, Dr. Florentino Avidos, que no final de seu governo, a última nomeação que ele faria, seria a de Zilma, isto para não despertar a oposição” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 11).

No entanto, esse fato, de acordo com a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p.11) gerou perseguição “[...] pelos órgãos educacionais, ou seja, inspetores, pessoas importantes e pessoal da secretaria que colocavam obstáculos em seu trabalho”.

Em Cachoeiro, sua terra natal, começou suas atividades de professora “[...] como professora concursada pelo Estado, lecionou de 1928 a 1948, em Escolas de 1º Grau primário e preponderantemente na Zona Rural e depois na Zona Urbana de Cachoeiro de Itapemirim-ES, Escola Graça Guardiã e no colégio Bernardino Monteiro” (SILVA, 2009, p. 5).

De acordo com Almeida (2005), o final dos anos de 1940 e início dos anos 1950, no Brasil (período de realização da CEAA), “[...] foram momentos importantes de difusão das escolas primárias rurais e de promoção das Escolas Normais Rurais” (p. 289). Todavia, as dificuldades existentes no País eram muitas. Os professores eram poucos, considerando-se a demanda de alunos espalhados pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro. Assim,

[...] os professores rurais se auto-representavam como o *guia*, aquele que conduz a comunidade. E realmente esse papel, essa *máscara* é assumida por muitos deles, principalmente por aqueles que se envolveram mais com o ensino. É importante considerar que nem todos os professores rurais

tiveram o mesmo envolvimento e, de certa forma, uma cumplicidade com a profissão, tendo em vista que muitos ficavam por pouco tempo na escola rural e, assim que podiam, solicitavam transferência para uma escola da cidade (ALMEIDA, 2005, p. 291).

No entanto, aos professores que se envolveram com a causa do ensino rural não bastava só ensinar aos alunos,

[...] era importante ser um orientador, um conselheiro da comunidade, conhecer sua realidade e perceber o magistério menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. Não se pode esquecer que os discursos educacionais da época acentuavam posturas morais que os professores deveriam ter, especialmente as professoras rurais (ALMEIDA, 2005, p. 291).

Na concepção de Lourenço Filho (1953),⁹⁵ o importante e decisivo papel do professor rural, como “guia da comunidade”, dava-se na medida em que ele se responsabilizava por “[...] elevar o nível de vida das populações campestres”. E a escola significaria um “centro cultural do vilarejo”, talvez com uma importância maior que a paróquia local.

Nesse sentido, a trajetória da professora Zilma Coelho Pinto foi marcada por esse movimento que dava ao professor das comunidades rurais uma moldura de “guia da comunidade” (que indica os caminhos a serem trilhados) e também outra moldura também produzida pelo discurso educacional da CEAA, na pessoa de Lourenço Filho (1950), a do professor como “guerreiro e soldado”, que estaria diante de uma cruzada contra o inimigo – o analfabetismo.

Dessa forma, a CEAA surgiu como uma tentativa de influir na conjuntura social, cultural e econômica do País, argumentando que mais da metade da população ativa estava “[...] desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país” (PAIVA, 1983, p. 180).

De acordo com os textos oficiais da CEAA, essa população “desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura” concentrava-se no meio rural, por isso mesmo a CEAA lá fora iniciada e manteve essa diretriz com o propósito de estimular

⁹⁵ Texto intitulado *La formation des maîtres ruraux*, publicado pela Unesco em 1953. Para Almeida (2005), esse documento tinha como objetivo chamar a atenção para as deficiências na formação docente rural no País e tentar encontrar respostas e soluções para essa realidade. Segundo Lourenço Filho (1953), a ideia de uma formação especial para os professores rurais já sinalizava uma das soluções, pois “[...] os professores constituem um elemento essencial de todo o sistema de ensino. Deles depende, em grande parte, o sucesso ou fracasso da instituição escolar, notadamente nas áreas rurais. Os professores rurais devem receber uma moldura rural apropriada, formação adequada e orientada para o mundo rural e para a prática do serviço social” (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 10).

a educação no meio rural. Assim, o professor ou voluntário da CEEA que atuava no meio rural era, naquele contexto, responsável por “[...] uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição” (BRASIL, 1949, s/p).

De acordo com Almeida (2005), toda essa valorização dada ao professor pelos discursos educacionais vigentes proporcionava-lhe uma importante posição que assumia nas comunidades, de líder e autoridade.

É como se isso os distinguisse dos demais atores sociais de seu tempo. Entretanto, se por um lado eram valorizados quando se apropriavam dessa imagem *ideal e idealizada*, por outro lado, havia a necessidade de um esforço para a manutenção dessa posição de destaque social e cultural. Portanto, conseguiam preservar essa imagem, essas *máscaras*, através da forma como se apresentavam socialmente, adotando posturas e hábitos de vida condizentes à moral vigente, que tinha na figura do professor *um santo, um ídolo* da comunidade. É claro que o acesso ao conhecimento e os anos de escolarização também auxiliavam na construção desta imagem de *pessoas notáveis*, mas a identificação com as referências morais e culturais próprias do mundo rural era imprescindível para a ‘construção do personagem professor’ (ALMEIDA, 2005, p. 291-292, grifos do autor).

Estas duas molduras – a de guia e de soldado/guerreiro – ilustram também o reconhecimento dessa professora pelas comunidades em que atuou. No texto da música cantada na ocasião em que completou 50 anos de atuação no exercício do magistério, a ênfase é dada à sua vocação, ao sacerdócio, ao altruísmo e à renúncia de si mesma em prol da causa dos pobres, analfabetos e todos que dela precisaram.

D. Zilma – 50 anos (Para ser cantada com a música ‘ciranda, cirandinha’)

D. Zilma, D.Zilma, queremos hoje saudar, pois completa 50 anos na tarefa de educar. Muito jovem, bem mocinha, começou a *trabalhar pela causa dos humildes, sempre, sempre a trabalhar.*

Até mesmo abandonou o conforto do seu lar, dedicando sua vida a quem dela precisar. *Na ‘Campanha’ sua luta ninguém pode contestar, só mesmo Deus, lá no céu, é quem pode lhe pagar. Só nosso Deus, lá no céu, é quem pode lhe pagar, por todo bem que tem feito, ao povo deste lugar* (CAGUIN, 16-6-1978, s/p.).

A professora Zilma projetou-se na CEEA dando asas ao pensamento do peso político da ação educativa da mulher no “seio” da pátria e, para isso, trabalhou exaustivamente contando com o apoio de um grupo local de mulheres. Cabe destacar que tal projeto, de caráter não formal, assumiu uma relevância social significativa, num contexto em que as instituições escolares ainda se encontravam em um grau incipiente de organização e sua dimensão ainda era bastante restrita.

Essas ações manifestaram-se de uma apropriação particular da noção de “civilização” tomada por ela e por suas colaboradoras, a de que havia uma realidade a transformar e para isso procuraram contribuir. A educação, então, era apontada como caminho certo para a superação dos graves problemas sociais e para a construção e organização da Nação.

Nesse sentido, para essas professoras, a civilização não seria um estado, mas um processo que se deve prosseguir. Aos poucos, passam a referir-se a um padrão universal de moral e costumes. A respeito disso, Elias (1994a) afirma:

O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – *este processo civilizador devia seguir-se* ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país [...] (ELIAS, 1994a, p. 62, grifo nosso).

Assim como Elias observa que, na formação dos Estados-Nação como componente do desenvolvimento das sociedades industriais e da ascensão das classes burguesas, a imagem idealizada de nação é orientada para o futuro “que devia seguir-se”, para as professoras que atuaram na CAASCI, a imagem idealizada de educação também é orientada para o futuro, como instrumento de afirmação social e nacional.

Para isso, há uma mudança significativa na alteração dos vínculos do indivíduo com a coletividade. O sentimento de pertencer a uma nação demandou “[...] processos e instrumentos de aprendizagem que variaram desde a sua forma legal de ser cidadão de direitos e deveres até a perspectiva cultural de apropriação de uma cultura nacional” (VEIGA, 2008, p. 166).

Nessa perspectiva, a socialização de uma ideia de nação e de identidade nacional, planejada pelo Departamento Nacional de Educação, por meio do Serviço de Adultos, pela CEAA, foi constituída juntamente com a concepção de que a visibilidade nacional no combate ao analfabetismo era também fator de fortalecimento local. Assim, a CEAA, ao defender a alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, a partir de princípios humanitários, moralizantes e igualitários, como um benefício da coletividade nacional, em uma ação do voluntariado, fortalecia o Poder Estadual e Municipal com a fragmentação das práticas localistas com traços de autonomia, como a da CAASCI, mas com um discurso aglutinador nacional

comum – a educação como processo civilizador.

Para isso, a professora Zilma Coelho Pinto elaborou um minucioso planejamento para atender aos pobres e analfabetos de seu município, prevendo a criação de uma entidade sem fins lucrativos para alcançar o apoio federal, o que lhe garantiu a autonomia econômica e política em seu território. Além disso, conseguiu edificar a sede dessa entidade naquela região, o que, simbolicamente, produzia a materialização do seu “sonho”, ou seja, como “guerreira” no combate ao analfabetismo, o espaço ali edificado significou um “quartel” de luta a favor da alfabetização, assistência social e profissionalização dos pobres.

4.2 À FRENTE DE DUAS CAMPANHAS: CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS E A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Primeiro, é importante destacar que o Espírito Santo, na década de 1940, já contava com uma posição geográfica privilegiada, situado na região de melhor nível econômico, social e político, mas não compartilhava com os demais Estados da Região Sudeste do mesmo desenvolvimento. Possuía uma estrutura produtiva baseada na monocultura cafeeira, e sua população, eminentemente rural, tinha a participação política restringida pelos ditames dos “coronéis” (VASCONCELLOS, 1995).

Da abolição da escravatura até metade da década de 1950, a economia estadual era totalmente dependente da cafeicultura desenvolvida com base num sistema de pequenas propriedades familiares e autossuficientes, o que desfavoreceu a concentração de capital e alterações de monta na estrutura produtiva (ROCHA; MORANDI, 1991). De acordo com Costa (1997, p. 396):

[...] em 1946, de uma população de 850.000 habitantes havia 52.272 matrículas nas escolas de ensino primário e os cálculos oficiais estimavam em 70.000 o número de crianças fora da escola primária, a taxa de analfabetismo era de 54,21%, mais da metade dos docentes do ensino primário eram leigos e nomeados por favorecimentos políticos (as chamadas cooperadoras de ensino), as instalações físicas eram em número insuficiente e inadequadas, os vencimentos eram baixíssimos, não existia um plano de carreira para o magistério e o ensino secundário estava concentrado na iniciativa privada, pois de 28 estabelecimentos de ensino, apenas 3 (cerca de 10%) eram oficiais.

Assim, o entrecruzamento desses dados com os dados nacionais do censo de 1940, já apresentados neste texto, explica a preocupação em elevar o nível de escolarização da população em todo o Brasil, inclusive no Estado do Espírito Santo. Foi nesse contexto que se deu a participação da professora Zilma na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. Isso ocorreu quando ela, ouvindo e lendo os jornais que divulgavam os feitos e realizações de voluntários empenhados com a CEAA, assumiu, espontaneamente, o movimento de sua cidade (MACIEL, 2003). De acordo com o mesmo autor, a professora Zilma

[...] caminhou por toda a cidade, desde as margens do rio até aos escarpados dos morros, batendo de casa em casa, à procura de salas, cômodos vazios, barracões, enfim um cantinho qualquer onde pudesse reunir um grupo de pessoas para serem alfabetizadas. Desse modo, conseguiu dar início ao seu intento (MACIEL, 2003, p. 285).

A partir daí, a professora Zilma, trabalhou incessantemente por doações e apoio em prol do projeto já iniciado. Curiosamente, a residência de Dona Zilma virou a “sede” da Campanha, onde se guardavam os materiais didáticos doados e/ou enviados pelo Ministério da Educação e Saúde, pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura e por entidades filantrópicas. Além disso, o local também foi utilizado como ponto de encontro do professorado envolvido na Campanha, a fim de planejar e discutir as próximas ações.

Carlos Luis Pinto também relembra o fato de sua casa ter se tornado o “escritório” da Campanha e apontou dificuldades trazidas para a família,⁹⁶ quando seu pai se queixava da falta de privacidade em seu lar:

⁹⁶Zilma teve muitos problemas particulares, “[...] com o assassinato de seu irmão Clóvis, o qual teve de amparar e ainda esconder sua atuação à frente da Campanha. Até que chegou um momento em que saiu publicado em jornal que a Campanha era dirigida por Zilma Coelho Pinto. Luiz (seu esposo) se sentiu iludido e enganado, pois não sabia da atuação de Zilma na Campanha. Para tentar contornar, disse: “Isto é erro de imprensa” (rindo muito). Ela deixou que ele desabafasse, ela ficou toda quietinha. Depois, continuou com a Campanha, e ele continuou contra, mas ajudava, pois, a essa altura da situação, era impossível voltar atrás. A casa de Zilma era constantemente repleta de gente. Luiz não gostava de casa cheia. Ela levava os carentes que queria ajudar para dentro de casa e ficava feliz em ver muita gente. Os gênios deles eram completamente diferentes. Ela saiu a seu pai, muito caridoso. Chegou um momento em que Luiz pediu a Zilma para escolher: ou ele ou a Campanha. Ela disse: “Você vai me desculpar, Luiz, mas eu não posso largar a Campanha”. Ele foi embora para Vitória viver com a filha. Segundo Zilma, ela gostava do marido, mas não podia deixar ao “léu” da sorte a Campanha, pois tinha uma responsabilidade com o público. Não teve como contornar a situação e seu casamento se desfez, pois seus próprios filhos eram contra a Campanha e até mesmo sua mãe. Apenas Clóvis, meu irmão, foi solidário e até lhe doou um terreno, mas, depois de sua morte, a esposa tomou o terreno de volta” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p.13).

[...] ele, às vezes, reclamava. É uma questão de que nossa casa, muitas vezes, nós perdíamos a nossa privacidade. Muitas vezes, tinha uma mesa grande lá em casa que almoçava vinte, trinta pessoas, professoras... Na hora do almoço, muitas vezes, não tinha aquela privacidade para conversar. E minha mãe, levou no começo, levou a Campanha pra dentro de casa. Tinha dois cômodos ocupados dentro de nossa casa, era o escritório da Campanha, pilhas e mais pilhas de documentos, doações, livros, tudo lá dentro. Depois meu pai construiu, nos fundos de nossa casa, uma casinha de madeira com dois cômodos, pensando que ia aliviar dentro de casa, mas não. Continuou...em vez de dois cômodos, passou a quatro cômodos... e isso atrapalhava a gente (Figura 13).

Figura 13 – Fotografia da professora Zilma e de sua auxiliar



Em sua residência construiu um barracão para guardar as ofertas que chegam da fora. Todo e qualquer material didático e de recreio é recebido entre festas por suas jovens e vontadosas auxiliares.

“Em sua residência construiu um barracão para guardar as ofertas que chegavam de fora. Todo e qualquer material didático e de recreio é recebido entre festas por suas jovens e vontadosas⁹⁷ auxiliares” (CARNEIRO, 1950, p.115).

Fonte: CARNEIRO, 1950, p. 115.

⁹⁷ Termo utilizado, naquele período, para se referir à ação humana caracterizada “de boa vontade”.

No entanto, de acordo com a professora Zilma, “[...] muitos preconceitos e tabus” ela teve que superar na sua época, por ser mulher (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p.8). Lembrou-se do seu primeiro discurso pronunciado em cima de um banco na Praça Jerônimo Monteiro, onde reuniu em torno de si várias pessoas que passavam no local. Ali, batendo com as mãos “[...] colocava ao público, o seu ideal de exterminar o analfabetismo e assistência social que desejava implantar com a Campanha” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8).

Com esse discurso, conseguiu um salão na fábrica de Cimento Nassau, com a finalidade de abertura de um curso de alfabetização para os filhos dos operários dessa fábrica. Por sugestão de algumas pessoas, escreveu para Carlos Lindenberg, que era governador do Espírito Santo naquele período, “[...] pedindo-lhe para doar uns pedaços de carteiras que haviam na Escola Quintiliano de Azevedo, para serem recuperadas e utilizadas” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8).

Depois de sua exposição, a professora Zilma, conseguiu também receber a adesão de alunas – professoras voluntárias – a colaboração da comunidade e a participação dos próprios alunos. De acordo com Maciel (2003), com o empenho e a dedicação dessas professoras comandadas por Zilma, o município de Cachoeiro de Itapemirim se destacou na década de 1940 e 1950, “[...] na vanguarda da luta contra o analfabetismo” (MACIEL, 2003, p.286).

Assim, em junho de 1948, num jornal da região,⁹⁸ foi noticiado, pelo repórter Gilson Carone, o funcionamento de 11 escolas em diversos locais de Cachoeiro de Itapemirim (Figura 14), cedidos por industriais, empresários, líderes religiosos, funcionando nas casas das próprias professoras e contando também com o apoio das seguintes educadoras voluntárias: Antônia M. Cardoso, Izabel Pinheiro Cordeiro, Luiza X. Lima, Maria José Moreira, Maria de Lourdes Jacinto, Maria Vivaqua Vieira, Sebastiana P. de Matos, Vera Carias⁹⁹ e Zelina Moraes. O texto ia narrando o cotidiano e a composição dos/as alunos/as dessas classes:

Na Serraria Industrial fica localizada uma escola de alfabetização [...] como seus alunos são pequenos trabalhadores da madeira, resolveram as professoras denominá-la *Escola 'São José'* como uma homenagem ao santo carpinteiro.

⁹⁸ Jornal não identificado, pois se trata de um recorte feito pela própria professora Zilma Coelho Pinto, com a intenção de arquivar notícias locais sobre a atuação do projeto de alfabetização que ela liderou.

⁹⁹ Segundo a professora Zilma Coelho Pinto, “[...] Vera Carias foi uma companheira do período inicial da Campanha. Tinha muitos ideais e era muito prestimosa” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 8).

No Salão do Cruzador, a Campanha criou duas escolas (Diurna e Noturna). No curso noturno os alunos na maioria são trabalhadores da Serraria da Fábrica de Cimento, etc. [...] e é interessante acentuar que entre outros cursantes já idosos, há uma cuja idade é de 49 anos. Entre os menores que estudam no curso da manhã [...] muitos há que esmolam pelas nossas ruas.

Também na fábrica de Tecidos e no *Centro Espírita* da rua 25 de Março, funcionam escolas de alfabetização, sendo que na primeira existe apenas o curso noturno e na segunda, também o diurno. Como em todas as outras por nós visitadas, estas escolas já contam com um bom número de alunos, pobres em sua totalidade.

No Aquidabã existem 3 pequenas escolas de alfabetização que somam o total de 65 alunos matriculados e que funcionam nas próprias casas de suas professoras. Assim é que nos lares de D. Sebastiana P. de Matos onde funcionam um curso noturno e um diurno, e no da Srta. Maria de Lourdes Jacinto, os alunos reúnem-se nas salas das referidas casas, buscando nas explicações das modestas professoras, a luz do saber (CARONE, 1948, s/p.).

Figura 14 – Curso de alfabetização ministrado pela voluntária Antonia de Medeiros no salão do centro espírita



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney Gonçalves Netto Jordão.

A partir do que foi dito, poderíamos nos perguntar: quem foram essas mulheres que apoiaram o trabalho inicial da professora Zilma? De acordo com a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9), “[...] não haviam profissionais que se dispusessem a trabalhar em horários noturnos, sendo assim, foi

necessário preparar uma equipe de pessoas simples, mas que lutassem pelo mesmo ideal”. Então, inicialmente, foi organizada uma sala de aula “[...] com 40 alunas-professoras para juntos planejarem e estudarem um método rápido de alfabetizar” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9).

Dessa forma, nas palavras finais da professora Zilma, tratou-se de “[...] um trabalho de grande esforço, pois na época não existia e nem se falava em alfabetização de adultos” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9). E acrescentou que não foi possível, para a instalação da obra como a campanha, “[...] a elaboração e a realização de uma pesquisa para que esta nascesse numa base científica; nasceu do que foi possível” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9).

Figura 15 – Curso oferecido pela professora Alayde Machado, na fazenda Salgadinho



A professora vai à noite para a escola amparada por muletas e ao, mesmo tempo, iluminando o caminho por lanterna. Curso grandemente frequentado, inclusive pela a senhora do fazendeiro, que é analfabeta.¹⁰⁰

Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney.Gonçalves Netto Jordão.

Além da professora Vera Carias, a professora Zilma citou a professora

¹⁰⁰. Texto redigido pela professora Zilma, na foto apresentada na Figura 15.

colaborada Alayde Machado (à frente da professora Zilma na foto acima), da região “[...] íngreme e inacessível aos modernos veículos”, chamada de Couro Dantas, em Cachoeiro de Itapemirim” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 29). De acordo com a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 29), a professora Alayde Machado, juntamente com a sua comunidade, contando com a assistência e orientação da CAASCI, na figura da professora Zilma, construíram a primeira escola da região, em 1952. Antes, a professora Alayde lecionava em um “[...] velho paiol de sua região, transformado por ela em escola”. Além disso, a professora Zilma destacou a formação da professora Alayde e sua relação com a sua deficiência física, conforme Figura 16:

Figura 16 – Trecho extraído da monografia *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (1986)

Alayde não era professora diplomada, cursou até o terceiro ano do curso comercial básico e pela lei não poderia ser funcionária pública, além de ser deficiente física.

Através dos esforços de Zilma, que depois de muito “choro” conseguiu fazer com que a prefeitura pagasse CR\$500.000,00 mensais a Alayde. Esta por ser uma pessoa simples e dedicada, sempre recebeu muito apoio de Zilma.

Fonte: Carvalho, Silva e Jordão (1986, p. 29).

Podemos destacar que o movimento na criação de classes de alfabetização contou com a solidariedade social de empresários, industriais, cidadãos e de líderes religiosos motivados pela crença exaltada e coesiva do processo civilizatório da população brasileira via alfabetização. A escola São José e as classes criadas no Centro Espírita, citadas na reportagem de Gilson Carone (1948), sugerem que o apelo ao voluntariado sob interpretação estatal foi um recurso simbólico destinado a dirigir a ação e as energias coletivas ambíguas e contraditórias do jogo social, inclusive não fazendo distinção de credo entre os voluntários da CEAA.

Essa reportagem foi concluída convocando o restante da população cachoeirense ao apoio e solidariedade à causa de extinção do analfabetismo da região. Além disso, os elogios e méritos dados à atuação da professora Zilma já a destacava como a líder daquele movimento local. Quanto às figuras políticas da região, a reportagem conclui “[...] que pouco fizeram pela alfabetização do seu povo até aquele momento” (CARONE, 1948, s/p.).

A composição étnica e social das classes de alfabetização criadas pela professora Zilma e suas colaboradoras gerou muitos comentários e preconceitos por parte da população rica e urbana de Cachoeiro de Itapemirim. De acordo com Zilma, “[...] muitas vezes chegaram a lhe dizer que suas salas estavam cheias de negrinhos e negrinhas” (CARVALHO, SILVA e JORDÃO, 1986, p. 14). Teve, ainda, que tolerar as críticas mais “injustas”, como as de estarem “[...] pervertendo o povo e tirando-lhe a sua felicidade, tentando alfabetizá-los. Ensinar os pobres seria, segundo muitos, ensiná-los a ‘perseguirem os ricos’. As donas de casa, também receavam ficar sem cozinheiras” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 22) (Figura 17). Esses relatos expressam a ameaça que o trabalho pedagógico-social da CAASCI, provocou na estabilidade do poder social em Cachoeiro de Itapemirim.

Figura 17 – Curso de crianças paupérrimas¹⁰¹ de diversos morros da cidade



Funcionou no Centro Espírita na Rua 25 de Março. Uniformes de pano doados.¹⁰²
Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney Gonçalves Netto Jordão.

Uma forma encontrada pela professora Zilma e pelas demais voluntárias de levar adiante o movimento que elas denominavam de “apolítico”, mas de natureza educacional e de assistência social, sem sofrer interferências do poder municipal, foi a materialização de uma entidade sem fins lucrativos, que poderia contar com o apoio direto do Governo Federal, da sociedade civil e do empresariado do município

¹⁰¹ Título escrito pela professora Zilma Coelho Pinto atrás da foto em destaque.

¹⁰² Texto escrito pela professora Zilma Coelho Pinto atrás da foto em destaque.

e do Estado.¹⁰³

Devido à visibilidade do “nobre” movimento, foi legitimada a criação da CAASCI, que teve os seus estatutos registrados em 11- 4-1949, no Cartório do 1º ofício de Cachoeiro de Itapemirim. Também foi registrado em 23- 4-1949, sob nº 79, no Cartório do Registro Civil de Cachoeiro de Itapemirim, e foi considerada de utilidade Pública Municipal pela Lei nº 205/52 – e pelo Governo Estadual pela Lei de nº 741, de 3 novembro de 1953.

Constam também os seguintes registros: no Conselho Nacional de Serviço Social como Entidade Filantrópica – Proc. nº 241.412/71; na Secretaria do Trabalho e Promoção Social do Espírito Santo (SETRAPS), sob o nº 00010- Proc. SETRAPS nº 00986/70; e, por último, o registro no Fesbem, sob o nº 007 (MACIEL, 2003).

Após a criação da entidade, a campanha passou a gozar de maior prestígio diante da sociedade cachoeirense, e com certa “liberdade” quanto às interferências das ações políticas locais que pudessem dar cabo ao grande propósito – alfabetizar e assistir socialmente os excluídos do município.

De acordo o Estatuto da CAASCI, a entidade seria constituída de ilimitado número de associados, pessoas físicas ou jurídicas e teria duração por tempo indeterminado. A finalidade principal da organização seria elevar o nível intelectual e dar assistência social ao povo brasileiro, promovendo os meios e métodos necessários à alfabetização de adultos, adolescentes e menores, prestando-lhes, ainda, assistência médica, odontológica. Todos os serviços seriam prestados gratuitamente pela instituição.

A partir desses objetivos traçados no Estatuto da CAASCI, pudemos observar uma das dimensões da obra educativa da professora Zilma, que se traduzia no trabalho diretamente realizado com os jovens e os adultos. Além dos ensinamentos referidos a conteúdos pedagógicos específicos da alfabetização, eram inculcados valores e comportamentos pautados em preocupações com a higiene, a saúde e a moral. Lições de civilização tinham, então, nos alunos, os destinatários.

Nesse sentido, é preciso destacar que a Campanha de Dona Zilma era perpassada por empreendimentos de alcance assistencialista, sanitarista e cívico,

¹⁰³ O termo apolítico foi destacado nas entrevistas com Carlos Luís Pinto, filho da professora Zilma Coelho Pinto, e com o professor Wilson Lopes de Resende, amigo da professora Zilma. Ambos se referiam ao termo para descrever a autonomia da entidade (CAASCI) fundada pela professora Zilma, até os anos de 1963, quando recebia verbas do âmbito federal e doações de empresários e civis, sem contar com a interferência dos políticos e partidos locais.

pois não se limitava apenas ao ensino da leitura e da escrita aos seus conterrâneos. Buscava também meios para melhorar o nível de vida da população local,

[...] pois sabia perfeitamente que a instrução não bastava, era preciso também combater as doenças e a fome. Quando um aluno de sua classe faltava sem justificativa aparente, de imediato enviava uma professora ao seu domicílio para se informar se era doença ou sem ânimos para estudar (LA LOCA de la escuela, 1950, p. 12).

Combater as doenças oferecia um campo enorme para a atuação dos médicos que, no contexto da CAASCI, foram aqueles que, afinados com a missão educativa da entidade, propuseram medidas de ordenamento do espaço e “purificação” do meio que conduziram a sociedade local, tanto na orientação da vida privada dos indivíduos quanto na vida pública das coletividades. Desse modo, a alfabetização apareceu como aquela tarefa mais “nobre”, com a missão preventiva e saneadora da Medicina.

O ensino da higiene se efetuava em colaboração com o serviço de saúde do Estado. Dona Zilma tem recorrido ao concurso de médicos, de laboratórios e de dentistas da cidade, que vão aceitando atender gratuitamente a todos os seus alunos. As coletas de produtos têm permitido reunir objetos de todos os tipos com destino aos pobres do lugar: vestidos, artigos de higiene e louças de cozinha, etc.(LA LOCA de la escuela, 1950, p.12).

Com esse currículo “praticado”, acreditava-se que, progressivamente, a as novas formas de relações humanas acarretariam uma mudança mais importante, a valorização da “compulsão de policiar o próprio comportamento”, ou seja, o aumento da importância do controle do indivíduo sobre os seus próprios atos sociais, o autocontrole, em detrimento de outras formas de controle social (ELIAS, 1994).

De acordo com Elias (1994, p. 198),

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação da conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. Ocorre uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento.

Essa mudança “civilizadora” do comportamento se deu com o crescimento da interdependência humana, a partir dos processos de industrialização, urbanização e crescimento populacional com seus elos de intensificação da dependência mútua.

Para Hochman (1998), essa dependência coletiva promoveu o abandono gradual das soluções individuais e potencializou as decisões de “custos de interdependência”. Uma dessas decisões foi o combate “[...] das doenças, em especial quando se apresentava à sociedade sob a forma epidêmica” (1998, p. 51). Assim, a doença acabara “[...] por igualar e conectar todos os seres humanos e suas comunidades, em uma ampla cadeia de mútua dependência” (HOCHMAN, 1998, p. 50).¹⁰⁴

Desse modo, a própria formação de uma comunidade nacional “[...] está associada à extensão das cadeias de dependência recíproca”. Assim, os elos de interdependência que fundariam a necessidade da coletivização do cuidado:

[...] com os pobres, destituídos, desnutridos, doentes, iletrados ou quaisquer outros indivíduos que sofram adversidades temporárias ou permanentes, são os efeitos externos ou externalidades. Ou seja, as consequências indiretas das deficiências e adversidades de uns indivíduos sobre outros, que são imediatamente atingidos, apesar de não sofrerem dos mesmos problemas. Por exemplo, a ameaça da doença, do crime, da improdutividade e da rebelião causada pela pobreza e pela destituição de alguns, sobre os membros da sociedade (HOCHMAN, 1998, p. 25).

Nesse sentido, a preocupação dos ricos e sadios

[...] para com os menos afortunados e doentes e a decisão de agir para combater esse estado de coisas não derivariam apenas de uma concepção ética e moral, **mas principalmente, da percepção de que a ameaça da doença os tornara solidários e reorganizava a sociedade, certamente, a contragosto, para muitos.** Definitivamente, as elites percebiam que tinham perdido a sua imunidade social, diante de um problema do qual dificilmente alguém poderia se eximir. Nesse sentido, a consciência social das elites corresponderia à percepção de que não estavam mais isentas dos efeitos negativos produzidos pelos membros menos afortunados da sociedade (HOCHMAN, 1998, p. 51, grifo nosso).

Por isso, é possível verificar que, no currículo da CEAA e da CAASCI, há um esforço de divulgação do sanitarismo brasileiro, como uma política de proteção pública e nacional, por meio da prevenção de contágio. No entanto, a preocupação dessas Campanhas com uma educação física, intelectual, sexual, mental, enfim, moral, dos indivíduos dividiu algumas opiniões no que se referia à alfabetização desses jovens, adolescentes e adultos, como prioridade governamental.

¹⁰⁴ Hochman (1998) utilizou, para a compreensão da coletivização do bem-estar, a ideia de configuração de Norbert Elias (1993), que pode ser definida como um padrão estruturado e mutante de dependências recíprocas entre seres humanos.

A fome e as doenças existentes nas comunidades rurais e que persistiram ao longo da década de 1940, fizeram com o articulista Waldyr Menezes publicasse, no jornal *A Gazeta*, em 1947, a ideia de que a instrução é um mal nessas comunidades:

Antes da escola, deve haver o posto médico. O dinheiro que se gasta com a professora semi-analfabeta e ineficiente, com a escola e com o material escolar, o dinheiro gasto por cada pai em livros e melhores roupas, deve ser empregado em vermifugo. Estamos cansados de ver meninos barrigudos de vermes, amarelos e subnutridos com uma professora e querer meter-lhe uma cartilha ou a tabuada pela cabeça a dentro. Postos médicos tenderão para a elevação do nível sanitário. Estrada com transportes valorizarão os produtos elevando o nível econômico. O homem da lavoura precisa de saúde e dinheiro. A instrução virá em segundo [...]. Parece paradoxal mas é profundamente verdadeiro, a civilização marchou através de massas compactas de analfabetos. [...] instrução antes de saúde e fortuna é carro de frente de bois. É tóxico que envenena. O cidadão pobre e doente que aprende a ler compreenderá melhor a miséria que o cerca. Tudo fará para fugir ao trato da terra. Correrá em busca de um mundo melhor. Será um revoltado contra tudo e contra todos. O caminho será curar e enriquecer. Depois, instruir. Tudo a mais é demagogia (MENEZES, 1947, p. 3).

A defesa feita por esse articulista coincidiu com o discurso de uma parcela da intelectualidade brasileira que naquele momento, defendia, por meio da cultura do medo, que a alfabetização “[...] de criaturas incultas talvez aumentasse a anarquia social” (LEÃO, 1917, apud PAIVA, 1983, p. 92), discurso produzido por Carneiro Leão, em 1916, e que encontrava ecos na década de 1940. Segundo ele,

Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público (LEÃO, 1917, apud PAIVA, 1983, p. 92).

Assim, só poderia ser justificada uma campanha de alfabetização de proporção nacional, se ela viesse acompanhada de uma formação moral que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre dos vícios e adaptável ao mundo social. Foi baseada nessa defesa que a CEEA lançou seus fundamentos no plano político que combatia

As ideias anárquicas e socialistas, pois ‘as grandes massas, relegadas a um plano secundário de ignorância e estacionamento, eram presas fáceis de ideologias nocivas nas mãos de demagogos anarquistas’. Entretanto, uma vez reajustadas às suas inclinações, integradas nos grupos sociais a quem pertencem ou, ainda, sobrepujando o nível social desses mesmos grupos – pela capacidade adquirida – terão oportunidades de se tornarem participantes de uma vida melhor, úteis a si próprios, à coletividade e, conseqüentemente, ao país que lhes serviu de berço (PAIVA, 1983, p. 182).

Mesmo a partir da exposição dos fundamentos políticos da CEAA, Waldyr Menezes criticou duramente a CEAA no Brasil e no Estado do Espírito Santo, num segundo artigo que levou o mesmo título – *A instrução é um mal*:

Estamos ouvindo falar em um amplo programa de alfabetização de adultos. O problema será mais grave ainda. Que sucederá ao receber um pouco de luz o espírito do homem que viveu grande parte de sua vida enfrentando a miséria [...] de nossa hinterlandia? Aprendendo a ler e escrever, abrirá os olhos para a sua própria miséria e, por certo, há de se revoltar por ter perdido grande parte de sua existência numa luta desigual, ingente e inglória [...], a natureza da escola que propugnamos é a de que nos fala **Carneiro Leão**: “ não se limita á ação restrita do livro da leitura, de tabuada e da escrita. Vai além, muito além. Confunde-se com a economia, completa-se com a sociologia, ajusta-se na civilização. Onde há miséria, há doenças, há deficiências físicas, mentais e morais e a educação só se torna construtiva, só se integra e se ajusta, depois de combatidos e curados todos aqueles males (MENEZES, maio de 1947, p. 3, grifo nosso).

Apesar dos julgamentos de valores “preconceituosos” sobre a missão rural da CEAA, a crítica do jornalista também provocava os limites de se tentar, somente com a alfabetização, a superação dos problemas sociais do campo, cujas causas eram mais profundas e requeriam uma ação conjunta e mais extensa de outras áreas de atuação do Estado.

Assim, a CEAA vinha como uma política do mundo urbano para as comunidades rurais, como um condutor dos parâmetros culturais, sociais, econômicos e políticos que, de certa forma, excluía o modo de viver das comunidades rurais. Essa desvalorização crescente do modo de viver do meio rural, em relação ao urbano, produzia, ao mesmo tempo, “[...] o encontro e o choque entre valores e referências desses dois mundos” (ALMEIDA, 2005, p. 280).

Por isso, a Campanha realizada em Cachoeiro de Itapemirim se destacou porque a responsável por ela, a professora Zilma, uniu outros elementos de ação social em prol da alfabetização que aplacava as resistências locais. Segundo a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 9) (Figura 18),

Figura 18: Trecho extraído da monografia *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (1986)

" A princípio o trabalho era em escolas primárias do Estado , no meio rural, quando ao lado do ensino, procurávamos ver as necessidades individuais, como a fome, doenças causadas por verminoses que consequentemente levava-os a anemia, dificultando a aprendizagem. Conclui-se que o problema era coletivo, Foi necessário um trabalho junto aos recursos da comunidade e junto às famílias. Ensinamos os princípios mais elementares de higiene pessoal e do meio ambiente. Orientação quanto a alimentação, Quando eram afastados os tabús alimentares. Não sabiam, no meio rural , aproveitar o que tinham e muitas vezes morriam de fome.

Posteriormente o trabalho foi dentro do município, que seguiu o mesmo processo educativo. Na cidade, além dos problemas do meio rural , contava-se com o desemprego e também o analfabetismo dos adultos, que não conseguiam emprego por não terem certificado de 4º ano primário. Concluiu-se mais uma vez que o problema era coletivo.

O trabalho de mobilização da comunidade se deu em uma época em que as pessoas não eram conscientizadas para o trabalho comunitário . Ainda não existia televisão, pouquíssima infra-estrutura, poucas instituições sociais. Para utilização de recursos da comunidade haviam maiores barreiras entre os dirigentes, Tudo era difícil e mais ainda, capacitar ' pessoas a integrar-se a uma ação organizada. Tinham que trabalhar num labirinto de idéias, valores, preconceitos e sapirações.

Fonte: Carvalho; Silva ; Jordão (1986, p. 9).

Para a obtenção dos recursos necessários, foi prevista, pelo Estatuto da organização, a promoção de festivais e campanhas para aquisição de donativos e contribuições, juntamente com a solicitação de auxílios e subvenção extraordinária ou permanente aos Governos Municipal, Estadual e Federal. Além disso, os sócios "contribuintes" da entidade pagavam uma contribuição mínima de Cr\$10,00 (dez cruzeiros) para manutenção dos serviços prestados à comunidade.

Curiosamente, a entidade foi composta de três categorias de sócios: os fundadores, os contribuintes e os beneméritos. Os sócios fundadores foram os que contribuíram para a Campanha durante o ano de sua fundação, em 1948; os sócios contribuintes foram os que se comprometeram a realizar o pagamento de uma contribuição mensal mínima de Cr\$10,00, como já foi dito; e os beneméritos, os que prestaram serviços relevantes ou fizeram doações de vulto à campanha.

Além dessas categorias previstas pelo Estatuto da CAASCI, foram também

propostos o título de “Honorário” – que seria dado a qualquer pessoa por sua notoriedade ou serviços prestados à campanha ou ao País – e o título de “Protetor” – que seria dado à pessoa que prestou assistência jurídica, médica ou odontológica, ou, por qualquer outra forma de proteção à sociedade. Esses títulos só seriam conferidos a juízo da diretoria, sob a aprovação da assembleia geral (ESTATUTO DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, [19--], capítulo 3, p. 2).

Essa estratificação nos títulos, baseada em “mérito”, tratava de um reconhecimento da própria sociedade cachoeirense e da Pátria, uma vez que a entidade gozava de grande prestígio em seu nível local, nacional e internacional. Sendo assim, quanto mais “especializada” e “necessária” fossem as atividades prestadas à comunidade local, maior seria o prestígio alcançado pelo profissional, pois tinha contribuído diretamente com a elevação do nível intelectual e de assistência social do povo brasileiro, não apenas de sua comunidade.

Além disso, o envolvimento de profissionais, como médicos, dentistas, advogados e outros, no decorrer da campanha, produzia uma visibilidade aos sujeitos e às suas ações, projetando a importância social do exercício dessas profissões no serviço ao público da região.

A CAASCI foi administrada por uma diretoria que era eleita trienalmente pelos sócios fundadores e contribuintes, composta pelos seguintes cargos: presidente, vice-presidente, 1º secretário, 2º secretário, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro e 2º secretário. A professora Zilma Coelho Pinto sempre foi a presidente da entidade, inclusive, foi a responsável pela redação do Estatuto da entidade, prevendo as ações dessa função que ela ocupou até os últimos dias de sua vida. Suas atribuições, como presidente, foram:

Representou a campanha em juízo e fora dela; encarregou de receber os auxílios oficiais do Governo, recebeu e assinou todos e quaisquer documentos, inclusive cheques. Autorizou despesas e vistoriou os documentos da tesouraria, rubricou os livros (caixa doativos de registros de sócios etc.), documentos de determinados trabalhos, apresentou anualmente relatório das atividades da Campanha; presidiu as reuniões da diretoria e da assembleias gerais, ordinárias e extraordinárias, com voto de desempate, enfim, supervisionou todas as medidas necessárias ao cumprimento deste Estatuto (ESTATUTO DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, [19--], capítulo 3, p. 2).

Na ocasião de sua fundação, a diretoria da CAASCI foi formada pelas seguintes pessoas e seus respectivos cargos: Zilma Coelho Pinto – presidente;

Claudionor Ribeiro – vice-presidente; Adyr Miranda Madureira – 1ª secretário; Théa Baptista – 2º secretário; João Athayde – 1º tesoureiro; e Lourival Sales – 2º tesoureiro.¹⁰⁵

A partir da criação da CAASCI, a movimentação de todos se deu em busca de uma doação de um terreno para a construção da sede da entidade, que pudesse oferecer instalações ao atendimento das classes já atendidas e outras a serem abertas ao público. Em 13 de junho de 1950, foi doado, pelo prefeito do município, Dr. Dulcino Monteiro de Castro, um terreno com 22.998 metros quadrados, situado no bairro Aquidabã em Cachoeiro de Itapemirim à CAASCI, representada, no ato de escrituração, por sua presidente – a professora Zilma Coelho Pinto. Na escritura, ainda constavam outras doações:

O terreno doado pela presente escritura se destina à edificação das casas doadas pelo SESI – Serviço Especial de Indústria, de um grupo escolar pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e de outras edificações que venham a beneficiar a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CARTÓRIO do 1º Ofício de Cachoeiro de Itapemirim, registro nº 15.439, Lº 3-X e FLs.10,1).

Nessa escritura ainda é declarada uma doação de um terreno medindo 6.762 metros quadrados à CAASCI, situado também no bairro Aquidabã, que havia sido doado pelo casal Anacleto Ramos e sua mulher Carly Levy Ramos¹⁰⁶ à Prefeitura do município de Cachoeiro de Itapemirim, que seria destinado à construção de uma praça municipal de esportes, mas o casal acima citado “[...] estava de pleno acordo que o município de Cachoeiro de Itapemirim doasse, como fez pelo instrumento acima, parte dos referidos terrenos à Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim” (Cartório do 1º Ofício de Cachoeiro de Itapemirim, registro nº15.439, Lº 3-X e FLs.10, 3).

De acordo com Silva (2009), para a construção da sede da CAASCI, a professora Zilma “[...] montou em carroceria de caminhão, ficou exposta sobre o assoalho de carroças, andou a cavalo ou a pé e pegou carona nos carros”, recolhendo, em suas andanças pela cidade, “[...] refugos de madeira, telhas, folhas

¹⁰⁵ Conforme a professora Zilma Coelho Pinto, “[...] a presidência da Campanha sempre foi ocupada por ela, desde a fundação, os outros cargos eram modificados. Ela mesma manipulava a forma de eleição e convidava as pessoas para ocuparem os cargos. Nenhuma da diretoria que passou pela Campanha teve destaque, nunca encontrou ninguém com disposição para olhar e fiscalizar. Ela procurou trabalhar e fazer tudo” (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 17).

¹⁰⁶ Segundo o professor Wilson Lopes de Resende, via contato telefônico, o francês Samuel Levy era o detentor de todas as terras onde foi construída a sede da CAASCI. Sua filha Carly Levy casou-se com o Anacleto Ramos. Como o casal não teve filhos, a herança das propriedades foi doada às instituições e ao Poder Público, com finalidades sociais.

de zinco, resto de tijolos, latas vazias, sobras de tintas, enfim, tudo que pudesse ser útil a CAASCI, e isso lhe valeu o apelido de “cata lixo” e “mendiga nº1””. Além disso, em muitos momentos, “[...] empunhou a ferramenta bruta, ora para cavar a terra, ora para aplicar caiação nas paredes, que se iam levantando” (SILVA, 2009, p. 2) (Figura 19).

Figura 19: Construção da CAASCI



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney Gonçalves Netto Jordão.

Além disso, para aterrar o terreno pantanoso, os recursos humanos foram da

própria comunidade, de acordo com a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 10), conforme registro no texto da Figura 20.

Figura 20 – Trecho extraído da monografia *Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização* (1986)

A sitemática de trabalho foi a seguinte: A comunidade retirava a tabôa e fazia dos brotos desta alimento e do resto fazia-se esteiras as quais vendiam e tinham uma atividade remunerada. Os construtores mandavam terra para o aterro e só cobravam o combustível.

Quando em 1948, a Campanha começou a conseguir se instalar e lá vem D. Zilma dizendo : "Sabe lá Deus comê. Antes de comprar, pediam ' materiais de construção nas lojas e a industriais, assim conseguiam por um preço melhor.

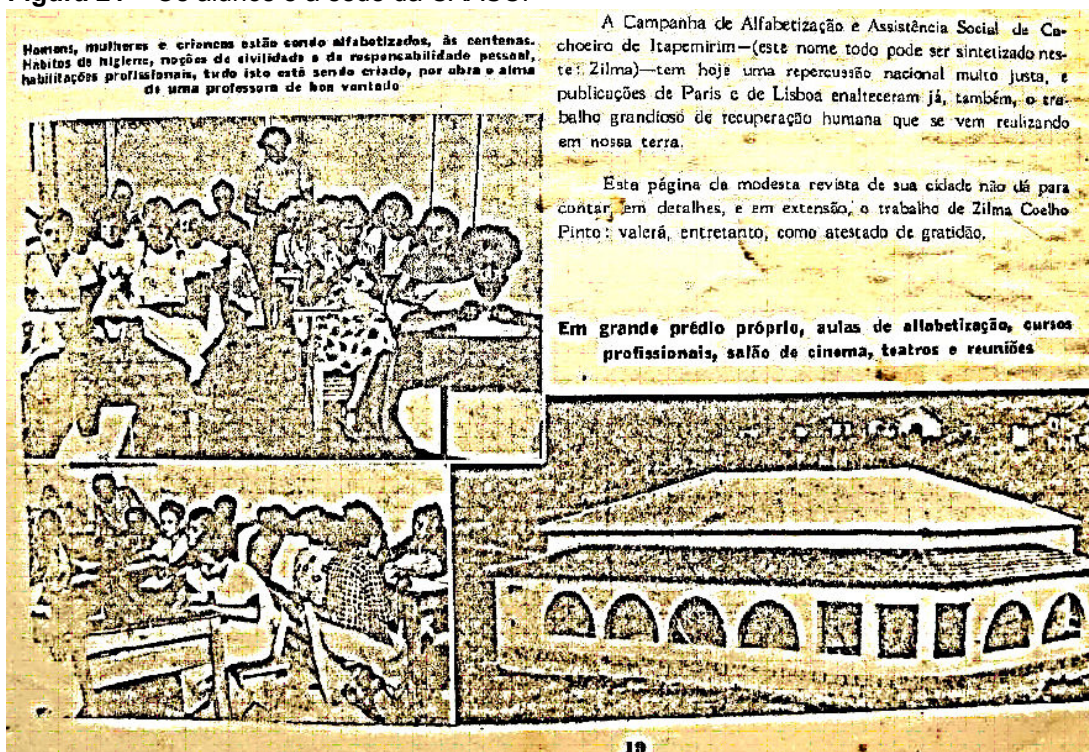
Fonte: Carvalho; Silva; Jordão (1986, p.10).

A partir do trabalho no aterro do terreno para a construção da sede da CAASCI, feito pela população pobre de Cachoeiro de Itapemirim, a professora Zilma só aceitou que a CAASCI funcionasse a partir do encontro entre as finalidades educacionais, assistenciais e profissionalizantes para aquela camada populacional de sua região. Para a professora Zilma (CARVALHO; SILVA; JORDÃO, 1986, p. 14):

[...] tratou-se de um acordo feito com os pobres, onde ela propunha que se eles me ajudassem aterrar a área de construção da Campanha, eu iria fazer uma escola onde a filha do pobre pudesse aprender a ler e a escrever da mesma forma que a filha do rico.

A CAASCI obteve também substancial apoio da embaixada dos Estados Unidos na construção de sua sede. Doou “[...] as casas pré-fabricadas de madeira onde funcionavam os diversos departamentos da entidade; máquinas datilográficas; material de escritório; livros, cadernos e material escolar em geral” (GUEDES, 2010, s/p). Desse modo, a CAASCI abriu suas portas para atender homens, mulheres e crianças, conforme Figura 21, e ergueu sua sede em Cachoeiro de Itapemirim (Figura 22).

Figura 21 – Os alunos e a sede da CAASCI



“Homens, mulheres e crianças estão sendo alfabetizadas, às centenas. Hábitos de higiene, noções de civilidade e de responsabilidade pessoal, habilitações profissionais, tudo isto sendo criado, por obra e alma de uma professora de boa vontade. Em grande prédio próprio, aulas de alfabetização, cursos profissionais, salão de cinema, teatros e reuniões”.

Fonte: Recorte de reportagem, sem identificação de origem, que compõe o acervo familiar.

Figura 22 – Foto da sede da CAASCI



Serviço de Terraplanagem em andamento. Nos fundos, o barracão, que mais tarde foi substituído pelo amplo espaço de corte e costura, aula de datilografia e dispensa (texto escrito pela professora Zilma Coelho Pinto).

Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney.Gonçalves Netto Jordão

Diante da contribuição de muitos e do reconhecimento da CAASCI, a professora Zilma Coelho Pinto se pronunciou em um artigo intitulado *O agradecimento da Campanha de Alfabetização*, que foi publicado num jornal local, *Vanguarda*, do dia 18 de novembro de 1948.¹⁰⁷ O texto era destinado “[...] Ao distinto e esclarecido povo de Cachoeiro de Itapemirim, bem como ao de todo o Brasil, que nos concedeu o seu valoroso apoio monetário e material” (PINTO, 1948, s/p). E continuou,

[...] quero em nome da Campanha de Alfabetização, por mim promovida em Cachoeiro de Itapemirim, e no de minhas abnegadas auxiliares, apresentar os nossos sinceros agradecimentos pela valiosa colaboração que nos deu, e a que se deve, sem dúvida, o êxito dessa campanha que, inegavelmente trouxe ao seio de nossa terra um surto de desenvolvimento e progresso.

Agradecemos, também, a Imprensa e a todos que tão bem souberam nos encorajar, enviando-nos as palavras de estímulo com que nos honraram. Sentimo-nos felicíssimas em poder dizer que o trabalho foi árduo, mas que os frutos foram bem compensados. Reconhecemos ter sido sacrifício para muitos o auxílio que nos concederam, porém, em Cachoeiro de Itapemirim decresceu o índice de analfabetos.

Desejo – em particular – dizer ao povo que tanto confiou em mim, que me apoiou com tanta bondade e convicção, no êxito do meu trabalho, que fez tudo por não desmerecer essa confiança e que me sentia sensibilizadíssima toda vez que recebia uma manifestação de um elevado apreço e confiança. **É a ele, o povo, que devo o êxito do meu trabalho, animando-me moralmente e me impelindo para frente, a fim de não recuar diante das inúmeras peripécias que me depararam.**

Muita vez, pensei confiaram em mim os cachoeirenses e não posso recuar. Assim, cheia de desenganos e cansaço, por vezes, prossegui na minha peleja. Portanto, é a todos que me incentivaram, dando-me, apoio que mais uma vez agradeço. Aos que me combateram expressei ainda o meu agradecimento pois, à maneira de Nietzsche ‘tudo que não me mata me faz mais forte’ e os convido, para, no próximo ano ajudarem-me na grande tarefa de redenção dos brasileiros, às trevas da ignorância.

Comunico, outrossim, que dentro em breve publicarei uma prestação e contas do meu trabalho (PINTO, 1948, s/p, grifo nosso).

O reconhecimento e o agradecimento da participação popular de Cachoeiro de Itapemirim no envolvimento da tarefa de redenção nacional no combate “às trevas da ignorância”, por parte da presidente da CAASCI, nos leva ao seguinte questionamento: essa participação e apoio popular se deram por via da assistência ou da prerrogativa da vida política pela adesão de uma política pública governamental, como o exercício de democracia, uma vez que o País passava, historicamente, por um período de redemocratização?

¹⁰⁷ Esse texto escrito pela professora Zilma Coelho Pinto e só foi localizado no final desta pesquisa.

A partir da visibilidade, a Campanha de Alfabetização e de Assistência Social de Cachoeiro (CAASCI) alcançou relevante posição no setor educacional cachoeirense e na cena nacional. A sua atuação permaneceu em notável prosperidade enquanto recebia verbas do Governo Federal, Estadual e Municipal, nas décadas de 1940 e 1950. Desses repasses, o maior era do Governo Federal que, em 1950, chegou a garantir a existência de 20 cursos, dentre os 60 ministrados pela Campanha.

Passaremos, neste momento, a tecer as relações entre a CAASCI que se movimentou dentro de uma campanha nacional e também o envolvimento da professora Zilma Coelho Pinto com o primeiro diretor-geral dessa Campanha – o professor Lourenço Filho.

4.3 RELAÇÕES COM A CENA NACIONAL E COM O PROFESSOR LOURENÇO FILHO

Desde o início, uma das bases principais da CEEA foi a atuação dos voluntários. O voluntariado era tido como cooperação popular, mediante ajuda espontânea de qualquer entidade – associações culturais e religiosas, partidos políticos, sindicatos, empresas comerciais, industriais e agrícolas, instituições pedagógicas privadas, instituições paraestatais – ou indivíduos que desejassem se associar ao movimento. Esse aspecto da CEEA baseava-se no princípio de que, “[...] se cada alfabetizado ensinar um analfabeto a ler, o analfabetismo mais rapidamente se extinguirá” (BRASIL, 1948, p. 7).

Assim, para o Ministério da Educação e Saúde, o movimento do voluntariado dizia respeito a uma capacidade cívica dos indivíduos em tornar uma causa nacional o seu lema de vida, como o caso histórico específico da professora Zilma Coelho Pinto.

Os voluntários recebiam material didático e de divulgação da CEEA, para que pudessem desenvolver seu trabalho. Nos momentos iniciais da Campanha, foi distribuído o *Primeiro guia de leitura (Ler)*, considerado o principal instrumento de orientação dos trabalhos na 1ª fase da CEEA; o *Segundo Guia de Leitura (Saber)*; o *Guia do bom cidadão (Viver)*; o *Guia da alimentação*; o folheto *Cuidemos da criança!*; quadros murais para o ensino da leitura; *O trabalho* – página ampliada do

primeiro guia; quadros e folhetos do Serviço Especial de Saúde Pública; o folheto *Instruções aos professores de Ensino Supletivo*; e as publicações *Documentos Iniciais da Campanha*, *Planejamento Geral da Campanha* e *Reunião dos Delegados* (1947) (BRASIL, 1948, p. 6) (Figura 23).

Figura 23 – Imagem extraída do livro *Campanha de Educação de Adultos* (1949)



O livro disponibilizou material iconográfico da Campanha. Nessa imagem, o interesse era apresentar ao leitor todos os materiais e publicações pedagógicas produzidas ao longo da CEAA. A foto (lado esquerdo) destaca um aluno matriculado em uma das classes espalhadas pelo país, lendo o *Primeiro guia de leitura (Ler)*, considerado o principal instrumento de orientação dos trabalhos da Campanha. Acompanhando a foto, segue o seguinte texto: “Pode-se aprender, porém, de qualquer forma, desde que haja boa vontade, e seja utilizado material didático apropriado, como o que é preparado pelo Departamento Nacional de Educação. Desse material, em livros e folhetos, já foram distribuídos 2.500.000 exemplares, com peso superior a 120.000 quilos. Colocados numa só pilha, alcançariam esses livros a altura de 7.500 metros”.

Fonte: Brasil (1949, s/p).

A entidade CAASCI, criada por uma professora voluntária, foi citada pela primeira vez no relatório das atividades do exercício de 1949 do Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação e foi caracterizada como “[...] uma associação destinada a criar e manter escolas tanto para adolescentes e adultos analfabetos, quanto para crianças em idade escolar” (BRASIL, 1950, p. 26).

Além disso, o relatório ressalta que o surgimento dessa associação, com sede

em Cachoeiro do Itapemirim, no Estado do Espírito Santo, e a da sociedade “Campanha pela Biblioteca do Neo-Alfabetizado”, que se ocupava na edição e distribuição de livros “úteis” aos egressos dos cursos do ensino supletivo, com sede em São Paulo, eram devido às condições “[...] do ambiente social e da capacidade cívica dos promotores de movimentos do voluntariado em garantir a sua eficiência e continuidade” dos serviços já prestados em suas regiões (BRASIL, 1950, p. 26).

Nesse mesmo documento, encontramos uma tabela intitulada *I - Plano de Distribuição Inicial dos Auxílios*, do Ministério da Educação, que divulgava os repasses dos auxílios federais para a realização dos serviços administrativos e pagamento de gratificação (pró-labore) aos professores pagos em três quotas aos Estados e Entidades. O Estado do Espírito Santo é contemplado por duas vias: a da Secretaria de Educação e Cultura, que repassaria aos municípios os valores, e a CAASCI, fundada em solo capixaba. Isso sugere a legitimidade e o reconhecimento dessa organização em esfera nacional (Quadro 4).

Quadro 4 – Plano de distribuição inicial dos auxílios (1949)

AUXÍLIO PARA GRATIFICAÇÃO PRÓ-LABORE A PROFESSORES							
Estados Entidade	Nº de Cursos	Auxílios para serviços administrativos	1ª QUOTA	2ª QUOTA	3ª QUOTA	TOTAL	TOTAL DOS AUXÍLIOS
ESPÍRITO SANTO	250	35.000,00	87.500,00	262.500,00	262.500,00	612.500,00	647.500,00
CAASCI	15	7.350,00	22.500,00	9.000,00	-	31.500,00	38.850,00

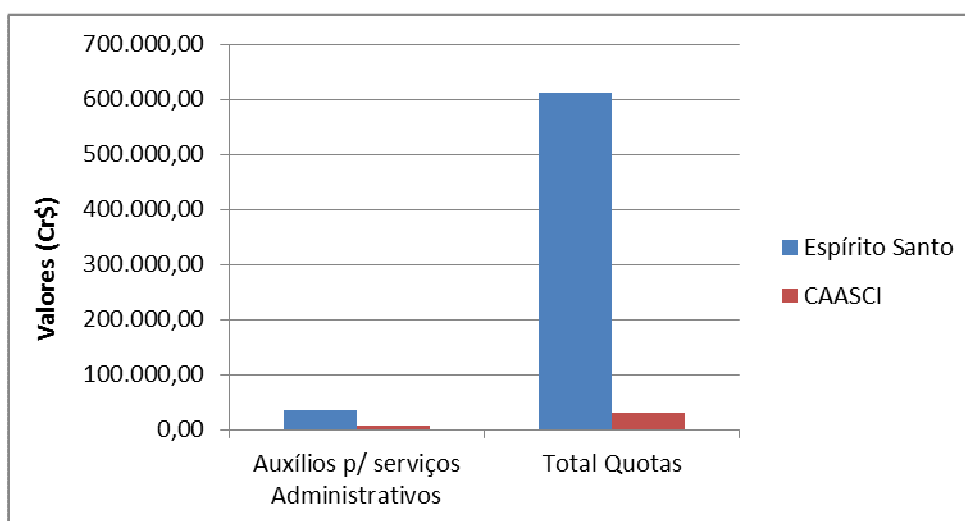
Fonte: Brasil (1950, p. 33).

Quadro adaptado do Relatório do Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1949.

Os valores descritos acima foram entregues à presidente da entidade – a professora Zilma Coelho Pinto – em 26 de maio de 1949, poucos dias depois da assinatura do primeiro acordo da entidade com o Departamento Nacional de Educação no Setor de Serviço de Educação de Adultos, oficializado no dia 11 de maio de 1949.

Para visualização do total dos auxílios advindos do Ministério da Educação e Saúde ao Estado do Espírito Santo, no ano de 1949, criamos o Gráfico 1, que nos mostra a diferença nos montantes dos valores.¹⁰⁸ Essa diferença é justificada pela quantidade de números de classes supletivas abertas pelo Estado e pela entidade.

¹⁰⁸ Esses auxílios federais são oriundos do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades da Federação.

Gráfico 1 – Investimento público no Estado do Espírito Santo (1949).

A maior parte dos recursos disponíveis no exercício de 1949 pela União foi destinada à implantação e ao funcionamento da rede de cursos do ensino supletivo. De acordo com Beisiegel (2004), os planos financeiros da Campanha já explicitavam a orientação adotada pela União, com vistas à implantação da nova rede de ensino. As verbas relativas à coordenação e controle e à elaboração e distribuição de material “[...] atenderam as necessidades da direção central da Campanha e possibilitaram o exercício do planejamento, da supervisão geral e da orientação pedagógica dos trabalhos” (BEISIEGEL, 2004, p. 115).

Nesse mesmo relatório do Serviço de Educação de Adultos (1950), consta também o recebimento de diversos materiais como envelopes, etiquetas, boletins mensais, folhas de pagamento, quadros murais, diafilmes e respectivos folhetos, projetores elétricos e também o envio das seguintes produções didáticas da CEEA: *Primeiro guia de leitura* (1.500 exemplares), *Instruções aos professores* (80 exemplares), *Segundo guia de leitura* (600 exemplares), *Guia do bom cidadão* (50 exemplares), *Cuidemos das crianças!* (100 exemplares), *Guia de alimentação* (100 exemplares), *Jornal de todos* (4 números) (230 exemplares), *Leitura de todos* (4 números, 82 exemplares), *Um começo de vida* (10 exemplares) e *Cartazes de propaganda* (70 exemplares)

A CEEA foi concebida, desde o início, como um empreendimento de âmbito nacional, voltado para a educação primária da massa de adolescentes e adultos analfabetos, “[...] transcendeu as possibilidades financeiras e, particularmente. Administrativas da União. A extensão da rede de ensino supletivo a todas as regiões

do país impunha a articulação de uma estrutura administrativa mais ampla”, envolvendo os poderes públicos federal, estaduais e municipais (BEISIEGEL, 2004, p. 115).

Além do recebimento dos recursos federais, a CAASCI, presidida por sua fundadora, ganhou notoriedade e legitimidade no Ministério da Educação, na figura do diretor-geral do Departamento de Educação – Lourenço Filho. Isso, devido ao envolvimento integral de sua presidente e dos resultados alcançados na região.

Dessas ações uma “boa relação” foi mantida entre a professora Zilma e o professor Lourenço Filho. Nos documentos pessoais arquivados por sua família, foi encontrada uma carta enviada e assinada por Lourenço Filho, que acreditamos se tratar de um prefácio de um livro sobre a campanha dirigida pela professora Zilma. Nela, Lourenço Filho não “mede” palavras com elogios à atuação dessa professora:

É com sincera emoção que abro este livro de impressões sobre o trabalho realizado, em Cachoeiro de Itapemirim, pela organização/presidida pela Professora Zilma Coelho Pinto. Ao planejar a Campanha de Educação de Adultos, logo apoiada pelo Ministro Clemente Mariani, seu verdadeiro realizador, não visava a estabelecer um serviço público, mas, sobretudo, **um movimento nacional, da alma nacional em favor da educação do povo**. Mas, em D. Zilma Coelho, a Campanha encontrou uma paladina, uma extraordinária energia e consciência de bem público. Aqui deixo, nestas linhas, as minhas congratulações pelo que já realizou a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim. E, ainda e também, a minha fé de que o povo dessa cidade cada vez mais compreenda o trabalho que aí vem sendo realizado... Quero crer, também, que, diante da evidência dos resultados, o Governo do Espírito Santo auxilie esse empreendimento, para plena expansão de seu belo, nobre e patriótico programa (LOURENÇO FILHO, 1951).¹⁰⁹

Esse documento, composto de palavras que potencializam uma homenagem (datado de um período que Lourenço Filho já não era mais diretor-geral da CEAA), prova o apreço dele pelo trabalho da professora Zilma. Mas foi no ano de 1950, período em que Lourenço Filho ainda era diretor-geral da Campanha, que a professora Zilma recebeu de suas mãos a condecoração de “maior calibre” em seu currículo profissional – a Medalha de Ouro e o Diploma de “Honra ao Mérito” da *Cia. Stander Oil do Brasil*, solenidade transmitida pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro (Figuras 24 e 25).

¹⁰⁹ Em 7 de agosto de 1951, Lourenço Filho (arquivo pessoal da professora Zilma Coelho Pinto, guardado por seu filho Luís Carlos Pinto).

Figura 24 – Certificado de Honra ao Mérito da Companhia Stander Oil do Brasil



Foi entregue à professora Zilma Coelho Pinto, “No programa radiofônico, ‘Honra ao Mérito’, transmitido pela Rádio Nacional e criado por esta Companhia, foi conferido o presente Diploma a Srª Drª Zilma Coelho Pinto, como uma prova de reconhecimento público por sua ilimitada dedicação na Campanha de Alfabetização de Adultos”.

Fonte: Foto do Arquivo Familiar.

Figura 25 – Medalha de ouro entregue à professora Zilma Coelho Pinto por Lourenço Filho



Fonte: Foto do arquivo familiar

De acordo com Bertolli Filho (2011), a Rádio Nacional, no conjunto de sua programação, especialmente a partir da participação direta do Brasil na Segunda Guerra Mundial, “[...] reiterava seu apego ao modelo radiofônico e ao ‘espírito’ norte-americano” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 17), passando, a partir de então, “[...] a divulgar em seus programas a ideologia norte-americana, inclusive o *American Way of Life*, assumindo, como polo inspirador, a programação das rádios da América do Norte, especialmente as componentes da *Columbia Broadcasting System*” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 16-17, grifos do autor). Além disso, para Bertolli Filho (2011), outro fator que caracterizou a “norte-americanização” da emissora deu-se em 1941, com o radiojornal “Repórter Esso”. Financiado pela Standard Oil Company of Brazil, “[...] o noticiário era produzido pela agência de publicidade McCann-Erickson, responsável pela conta petrolífera, em associação com a United Press International (UPI)” (BERTOLLI FILHO, 2011, p.17).

O programa “Honra ao Mérito” estreou na Rádio Nacional em fins de 1948. Foi apresentado pelo médico carioca José Marques Gomes¹¹⁰ e com locução de abertura e do encerramento de Herón Domingues, do “Repórter Esso”.¹¹¹ Tratou-se de um momento peculiar da radiofusão comercial brasileira, quando uma estação voltada para o entretenimento, como os musicais e as radionovelas, empenhou meia hora da sua programação “[...] para levar aos seus ouvintes informações sobre a ciência” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 11) e sobre fatos interessantes da vida de alguns dos brasileiros que mereciam a admiração da Nação, a partir da:

[...] elevação do espírito da nacionalidade e o comportamento correto, que implicava em compromisso individual e coletivo para com a comunidade, o respeito aos valores cristãos, a idolatração da família e, claro, a submissão

¹¹⁰ Conhecido no ambiente do rádio e, mais tarde, no da televisão, pelo pseudônimo Paulo Roberto. Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Paulo Roberto atuou paralelamente como obstetra da Maternidade Estadual de Cascadura e como homem da mídia. Egresso na Rádio Nacional, em 1948, quando já contava com larga experiência no setor, serviu na emissora como locutor, radioator, redator, programador e compositor musical, autor de *jingles* e, sobretudo, como produtor. Última atividade, chegou a ser responsável por cinco programas concomitantemente. Aqueles que mais sucesso obtiveram com os ouvintes foram: *Honra ao mérito* – que, em meados da década de 50, passou a se denominar *Gente que brilha!*; *Obrigado, Doutor, Nada além que dois minutos*, *Lyra de Xopotó* e *Viva a Marinha*, este produzido sob a supervisão direta da própria Marinha de Guerra Brasileira. Para além disso, foi responsável por séries de publicações médicas, voltadas tanto para o círculo hipocrático quanto para a comunidade leiga, além de várias outras atividades que não cabe aqui destacar (BERTOLLI FILHO, 2011).

¹¹¹ O “Repórter Esso”, apresentado desde 1944 pelo gaúcho Heron Domingues, “[...] formatava as notícias em conformidade com os interesses *yankees*, censurando tudo que não fosse de interesse dos Estados Unidos, o que incluía qualquer notícia que fosse contrária aos objetivos econômicos da empresa patrocinadora do programa de notícias” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 17).

à ordem governamental (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 17).

Os homenageados procediam de diversas áreas de atuação, representando em bloco “[...] o “espírito da nacionalidade”: médicos como Vital Brazil, físicos, como Cesar Lattes, artistas do rádio, como Dircinha Batista, Ary Barroso, Dolores Duran” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 19) filantropos, como Ernestina Ferreira dos Santos, e “[...] um grande número de burocratas do alto escalão governamental, inclusive o próprio Getúlio Vargas” (BERTOLLI FILHO, 2011, p. 19).

De acordo com a revista *Honra ao Mérito*, produzida pela Standard Oil Company of Brazil (1950), a professora Zilma, pela força de suas realizações ou pelo sentido universal de sua dedicação, projetou-se além das fronteiras de sua cidadela para marcar o tempo com “a luz do seu exemplo”.

Assim, a atuação da professora Zilma, relacionada com a alfabetização e assistência social do seu povo, foi reconhecida em Portugal, México e foi citada numa publicação da ONU. Seu trabalho também foi levado ao plenário da Unesco “[...] pelo professor Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação, **sendo considerada a melhor experiência pedagógica já realizada**”, durante a CEAA (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p).

Nesse sentido, durante a vigência da CEAA, com as diferentes etapas que marcaram o seu desenvolvimento, o trabalho realizado pela professora Zilma, por meio da CAASCI, teve visibilidade em cena nacional. Isso se deve à divulgação feita pelo próprio Ministério da Educação e Saúde dos diversos casos de ações de voluntários na Campanha, nos diferentes Estados brasileiros. Assim, foram registradas por esse Ministério, em seus relatórios e documentos, as ações de empresários que abriram classes da campanha em seu espaço de trabalho, de industriais que fundaram curso noturno em sua propriedade agrícola, de líderes religiosos que tomaram parte nas iniciativas de abertura de classes em suas paróquias.

No entanto, a participação dos voluntários na Campanha, ao longo da década de 1950, foi diminuindo e o reconhecimento do fracasso da CEAA, que sobreviveu até 1963, foi sendo legitimado por diversos fatores como:

[...] o não funcionamento ou as precárias condições das classes de ensino supletivo, a falta de um empenho dos Estados em cumprir suas obrigações, a ausência de uma política mais rigorosa de avaliação nos municípios foram sintomas e fatores apontados para a rotina e o baixo rendimento que passaram a caracterizar a Campanha (BRASIL, 1960, p. 31).

Foi com o propósito de “reabilitar” a CEAA, em 1956, que foi “[...] realizado um treinamento pelo Ministério da Educação e Cultura, com dez inspetores para percorrerem municípios de dez Estados brasileiros. A partir dessa ação, a coordenação da Campanha pode avaliar o seu desenvolvimento geral em vários pontos do país” (SOARES, 1995, p.104). As observações oriundas dessa inspeção resultaram na promoção do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na então Capital da República, em julho de 1958.

Para isso, o congresso teve por objetivo primordial,

[...] o estudo, em conjunto, pelos órgãos oficiais do ensino, pelas entidades particulares interessadas e pelos educadores em geral, dos problemas relacionados com as finalidades, formas, aspectos sociais, organização, administração, métodos e processos da educação de adultos, visando ao seu aperfeiçoamento (ANAIS DO II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, s/p).

A convocação para a participação do Congresso se estendia a “[...] todos os professores, educadores em geral e a qualquer pessoa interessada na educação de adultos”. Era preciso preencher um cartão de inscrição e remetê-lo à sede da Comissão Organizadora que se encontrava instalada no Rio de Janeiro. Além disso, poderiam ser enviados “[...] teses, documentos de trabalho e depoimentos pessoais, resultados de experiências com o objetivo o aperfeiçoamento da educação de adultos no Brasil” (ANAIS DO II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, s/p).

Para Paiva (1983, p.192-193), os Anais do II Congresso de 1958 “[...] são efetivamente, o único documento que nos permite observar amplamente até onde havia chegado o desgaste da CEAA”. Assim, é possível observar, por esse documento, que o problema de pagamento aos professores, apesar de ser uma irrisória gratificação, que só era permitia “[...] aliciar um corpo docente despreparado e incompetente” e a desorganização dos serviços encarregados da implementação dos planos da Campanha nos Estados eram os mais sérios.

Vejamos o que escreveu o Representante do Amazonas, Garcitylzo do Lago Silva (Figura 26) que foi publicado nos Anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958):

B - Outro aspecto que o Serviço Nacional de Educação de Adultos deveria submeter ao conclave nacional que se aproxima, é o da remuneração ou gratificação do corpo docente que serve às várias classes, atualmente pago com a irrisória quantia de Cr\$ 750,00 mensais.

A isso alertamos os responsáveis maiores pela recuperação intelectual do povo brasileiro, pelo exemplo que temos em Manaus, onde professoras leigas, pagas pelo Estado e por um só expediente, recebem a importância de Cr\$ 33.800,00 mensais ficando, assim, para a Campanha, somente os elementos ineficazes, perniciosos mesmo, pela sua falta de visão e capacidade de análise dos principais problemas que possam afligir a nossa gente, causando com isso, um índice cada vez mais crescente, de evasão das nossas Escolas.

"B- Outro aspecto que o Serviço Nacional de Educação de Adultos deveria submeter ao conclave nacional que se aproxima é o da remuneração ou gratificação do corpo docente que serve às várias classes, atualmente pago com irrisória quantia de Cr\$ 750,00 mensais. A isso alertamos os responsáveis maiores pela recuperação intelectual do povo brasileiro, pelo exemplo que temos em Manaus, onde professoras leigas, pagas pelo Estado e por um só expediente, recebem a importância de Cr\$ 33.800,00 mensais ficando, assim, para a Campanha, somente os elementos ineficazes, perniciosos mesmo, pela sua falta de visão e capacidade de análise dos principais problemas que possam afligir a nossa gente, causando com isso, um índice cada vez mais crescente, de evasão das nossas Escolas".

Fonte: Anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958, s/p).

E continua Garcitylzo (Figura 27),

Figura 27 - Continuação do trecho dos Anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958)

Embora o Estado do Amazonas disponha de um Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais, somente, três orientadores estão, presentemente, em atividade, e que é quase impossível, dentro dos modernos princípios de sã Pedagogia, atender a um campo educacional de mais de trinta mil (30.000) crianças e adolescentes, matriculados em os vários Grupos Escolares da Capital. O próprio Estado que dispõe atualmente de mil e duzentas cadeiras (1.200) de ensino supletivo - escolas distritais - pagamento vencimentos de R\$ 3.800,00 a cada professor, vê-se totalmente, impotente para orientar e fiscalizar as escolas distribuídas pelos mais variados recantos do hinterland, exercendo, mesmo na Capital, um serviço, tanto de orientação como de inspeção, que poderíamos considerar como precariamente, quer pela falta de material didático necessários, quer pela de pessoal habilitado para fazê-los.

Somos daqueles que crêm ser, e adiantamos não ser pessimismo ou excesso de exagero nosso, setenta por cento (70%) das informações constantes dos boletins mensais da Campanha, provenientes do Interior do Estado, de natureza fictícia, em virtude da falta de fiscalização a êsses cursos, como, também, a outros fatores que, por falta de dados comprobatórios, nos furtamos a declarar.

"Embora o Estado do Amazonas disponha de um centro de Orientação e Pesquisas Educacionais, somente, três orientadores estão presentemente, em atividades, o que é quase impossível dentro dos modernos princípios de sã Pedagogia, atender a um campo educacional de mais trinta mil (30.000) crianças e adolescentes, matriculados em vários Grupo Escolares da Capital. O próprio Estado que dispõe atualmente de mil e duzentas cadeiras (1.200) do ensino supletivo - escolas distritais - pagamento vencimentos de Cr\$ 3.800,00 a cada professor, vê-se totalmente, impotente para orientar e fiscalizar as escolas distribuídas pelos mais variados recantos de hirtelândia, exercendo, mesmo na Capital, um serviço, tanto de orientação como de inspeção, que poderíamos considerar como precariamente, quer pela falta de material didático necessários, quer pelo pessoal habilitado para fazê-los.

Somos daqueles que crêm ser, e adiantamos não ser pessimismo ou excesso de exagero nosso, setenta por cento (70%) das informações constantes dos boletins mensais da Campanha, provenientes do Interior do Estado, de natureza fictícia, em virtude de falta de fiscalização a esses cursos, como, também, a outros fatores que, por falta de dados comprobatórios, nos furtamos a declarar".

Fonte: Anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958, s/p).

Dessa forma, desmoronavam-se as “[...] ilusões de que um programa que pretendesse funcionar em longo prazo pudesse calcar suas atividades no voluntariado ou no semivoluntariado (pequena gratificação dos professores)” (PAIVA, 1983, p.193) e também sem a devida organização das Secretarias Estaduais que definissem as áreas voltadas para a educação de jovens e adultos, responsáveis pela probidade na aplicação dos recursos da CEAA e pela produção das informações que correspondesse à realidade dos Estados.

Fávero (2004) destaca que, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), surgiu um novo e radical entendimento do problema do analfabetismo. Na medida em que

[...] o congresso foi preparado nos estados por congressos regionais, que trouxeram relatórios para o nacional, tendo Paulo Freire como um de seus relatores, Pernambuco, refletindo sobre a educação de adultos e as populações marginais dos mocambos – as favelas nordestinas construídas sobre palafitas –, insere as causas do analfabetismo nos problemas socioeconômicos da região e na ausência das escolas primárias. Propõe o decisivo enfrentamento desses problemas, fazendo dele ponto de partida (FÁVERO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, a CEAA passou a ser caracterizada como movimento alfabetizador, generalizando-se a convicção de que as escolas do Serviço de Educação de Adultos (SEA) foram criadas apenas para preparar eleitores (PAIVA, 1983). Outras críticas foram feitas no que concerne às condições de funcionamento das classes:

[...] por falta de verba para resolver problemas de iluminação no interior ou para aquisição de material escolar. Quanto ao programa visual, lançado com a distribuição de aparelhos de projeção fixa e de diafilmes, ele nunca funcionara pela inexistência de pessoas habilitadas ao manejo dos aparelhos no interior e pela invariabilidade dos poucos diafilmes distribuídos, servindo apenas para ‘abrilhantar as festas escolares’. Também o material didático era objeto de críticas, sendo considerado pouco adequado aos adultos e às variadas regiões (PAIVA, 1983, p. 193).

O Estado do Espírito Santo enviou três representantes para participar do Congresso – Afrodísio Pereira de Souza, Floriano Accioly Barros e Geny Gridjoh. A relação desses delegados só foi publicada no 4º Boletim Informativo do Congresso, que, de acordo com a Comissão de Organização do evento, foi devido ao atraso das inscrições feitas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (Figura 28).

Figura 28 - Boletim informativo com os nomes dos participantes de cada Estado do II Congresso de Educação de Adultos

BOLETIM INFORMATIVO - Rio de Janeiro, 12 de julho de 1958 - Pag. 7	
450 - Hélio da Costa Magalhães	505 - Irene de Miranda Cotegipe Milanez
451 - Carolina Victória Ceylão Pereira	506 - Marilourdes Almeida Robello
452 - Yolanda Bloise	507 - Helousa de Almeida Araujo
453 - Léa da Costa Soares	508 - Octacilio Rainho da Silva Carneiro
454 - Therezinha da Costa Soares	509 - Maria José Cordeiro
455 - Marlene Trancoso de Brito	510 - Francisco Pessanha
456 - Aida Guerra	511 - Lêda da Silva Rodrigues
457 - Neyde Rebello Magalhães	512 - Therezinha Chaves
458 - P. Laurindo Rauber	513 - Cecilia de Castro Souza
459 - Maria do Carmo Pardellas	514 - Georgina Dart de São Payo Melo e Castro
460 - Eurydice Pinho de Sá	515 - Jerome Grossman
461 - Lourival Pinto Cordeiro de Souza	516 - Sebastião de Faria Rosas
462 - Corina Barreiros	517 - Joeline Cruz
463 - Jorge Luiz de Souza e Silva	518 - Heleisa Martins de Araujo
464 - Nadyr Coutinho	519 - João Pedro dos Santos
465 - Durval Martins Sayão	520 - Odette de Paula Santos Ribeiro
466 - Ailza Barbosa de Araujo	521 - Maria do Nascimento Bezerra
467 - João Firmiano da Silva	522 - Hélio Ferreira de Araujo
468 - Nelly Batista Pinheiro	523 - Maria Gonçalves Bezerra
469 - Geraldo Nery da Costa	524 - Chicralla Haidar
470 - Evelyn Lydia Jorry	525 - Affonso Roberto Martins Garrido
471 - Mario de Jesus	526 - Edméa Evangelho Lopes
472 - Espedita Raymunda de Lima Klein	527 - Nilze Lambert
473 - José de Oliveira Tognetti	528 - Antonio Vieira Escudine
474 - Waldir Medeiros Duarte	529 - Fernando de Souza Brasil
475 - Paulo V. da Rocha Vianna	530 - Lucy Aroeira Monteiro
476 - Hilda Fontes da Rocha Vianna	531 - Francisco Augusto de La Rocque
477 - Therezita Moraes Pôrto da Silveira	
478 - Murillo Araujo	<u>Estado do Espírito Santo</u>
479 - Ruth Kuhlmann	1 - Afrodísio Pereira de Souza
480 - Manoel Castello Branco Viallaça	2 - Floriano Accioly Barros
481 - Manoel de Almeida Pereira	3 - Geny Gridjoh
482 - Emilia Thereza Alvares Ribeiro	<u>Estado de Goiás</u>
483 - Izabel Meirelles de Miranda	1 - Solon de Souza Santos
484 - Lourival Fernandes	<u>Estado de Mato Grosso</u>
485 - Iracema Pires Alves	1 - Sebastião de Aquino
486 - Olga dos Santos Brandão	2 - Humberto Marcolio
487 - M. Paul Lengrand (França)	
488 - Heleno de Santiago	
489 - Luiz Gonzaga Horta Lisboa	
490 - Fortunato Clemente da Silva	
491 - Severino Naino Schinaip	

Fonte: Anais do II Congresso de Educação de Adultos (1958), Boletim Informativo n. 4.

Curiosamente, a professora Zilma Coelho Pinto aparece na relação nominal do 3º Boletim Informativo do Congresso, como participante na composição de uma das Comissões constituídas pelo Congresso. Nesse caso, tratava-se da comissão *Os programas, métodos e processos de Educação de Adultos*. Também seu nome aparece na relação de recebimento de teses no Boletim Informativo n. 4, com a tese intitulada *Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim*, de sua autoria (Figura 29). Vale ressaltar que a sua participação estava totalmente vinculada à sua entidade CAASCI, da qual era fundadora. No entanto, a sua tese não foi publicada nos Anais do II Congresso, apenas foi vinculada à experiência do Estado do Espírito Santo, ou seja, como um projeto piloto do Estado.

Figura 29 – Boletim informativo com a relação de teses e demais trabalhos apresentados ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958)

BOLETIM INFORMATIVO - Rio de Janeiro, 12 de julho de 1958		Pág. 3
<p>***** RELAÇÃO DE TESES E DEMAIS TRABALHOS APRESENTADOS AO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS *****</p> <p>Publicamos nesta edição a relação suplementar das teses e trabalhos apresentados ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos e que por qual quer razão não foram relacionadas no primeiro número de BOLETIM INFORMATIVO.</p> <p><u>BAHIA</u> MISSÃO RURAL COMO MÉTODO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, autor: Adriano Bernardes Batista.</p> <p><u>CEARÁ</u></p>	<p>O COOPERATIVISMO ESCOLAR NO CURSO PRIMÁRIO SUPLETIVO, autor: Alcy Vilela Bastos.</p> <p>RELATÓRIO S.G.E. - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO SETOR DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, autor: Nelson de Azevedo Bastos.</p> <p>A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, SEUS FINS E SEUS PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO, autor: Samuel Farjoun.</p> <p><u>ESPÍRITO SANTO</u> CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, autor: Zilma Coelho Pinto.</p> <p><u>MARANHÃO</u> SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO MARANHÃO.</p> <p><u>MINAS GERAIS</u></p>	

Fonte: Anais do II congresso de Educação de Adultos (1958). Boletim Informativo n. 4.

O interesse da professora Zilma em participar da comissão “Os Programas, os Métodos e Processos da Educação de Adultos” nos sugere que a sua preocupação estava relacionada com as questões pessoais que envolviam o seu trabalho de alfabetizadora e de suas colaboradoras, como: a adequação dos métodos e processos às peculiaridades do aluno; a orientação didática nos diversos graus de ensino para adulto, o uso do livro didático e do material de leitura complementar; o cinema, o rádio, a televisão e outros recursos audiovisuais na educação de adultos; o papel das missões culturais, dos museus, do teatro e das bibliotecas na educação de adultos (ANAIS DO II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958). De uma forma geral, esse grupo teve, como eixo norteador a seguinte questão – os métodos para crianças serviam para ensinar adultos?

Além disso, esse grupo teve um posicionamento “conservador”, pois contava com a participação de profissionais responsáveis pela produção didática da CEAA, como a professora Dulcie Kanitz Vicente Viana, que ocupava o cargo, dentro da Comissão, de 1ª secretária. A Comissão registrou por escrito a informação dada aos participantes sobre as futuras publicações do Setor de Orientação Pedagógica da CEAA, que foram: *O guia de leitura Deca*, *o pescador vitorioso* e um segundo *Manual do voluntariado*, que veio a ser publicado em 1960, e também os guias especiais para o sexo feminino e masculino.

Nesse sentido, essa Comissão desejava a continuidade da CEAA e acatou a decisão do grupo sobre uma “[...] revisão completa do material da CEAA, atualizando-o e enquadrando-o dentro de uma orientação própria de cada região, sexo dos alunos e interesses profissionais de cada grupo” (ANAIS do II congresso de Educação de Adultos, 1958).

Assim, foi objetivo da CEAA “[...] que ela não se revestisse de um cunho estritamente oficial, mas que ela fosse caracterizada, também como um movimento de ação popular” (SOARES, 1995, p. 97) e que todo o seu processo educativo se envolvesse “[...] num empreendimento do povo, uma projeção de aspirações culturais do povo e não apenas um serviço oficial” (BRASIL, 1948b, p. 3). Por isso, a professora Zilma recebeu, no evento, um *Diploma de reconhecimento de sua contribuição ao aperfeiçoamento da educação de adultos no Brasil*, durante o decorrer da CEAA no Brasil, pelo o seu empreendimento para o povo de Cachoeiro de Itapemirim no Estado do Espírito Santo (Figura 29).

Figura 30: Diploma de reconhecimento do II Congresso de Educação de Adultos (1958)



Confere o presente Diploma a Zilma Coelho Pinto em reconhecimento da sua contribuição para o aperfeiçoamento da educação de adultos no Brasil. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1958.

Fonte: Foto do Arquivo Familiar.

Dessa forma, podemos concluir que as ações “reconhecidas” como uma contribuição à educação de jovens e adultos no Brasil, naquele contexto, valorizaram a ideia de uma educação pautada nos valores assistencialistas e

personalistas, fato que contribuiu para a construção de uma concepção de educação popular como problema de caridade pública, e não como direito de todos e dever do Estado.

No entanto, o II Congresso de Educação de Adultos ofereceu também a oportunidade para a manifestação de diversos grupos de educadores, preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a educação de adultos e com posições ideológicas contrárias às da CEAA (PAIVA, 1983) e às da CAASCI.

Desde meados da década de 1950, muitos eram os que começaram a pensar em soluções possíveis para um problema que a campanha de massa não lograra resolver:

[...] os próprios sistemas supletivos estaduais haviam se expandido pela necessidade de atender àqueles que não se satisfaziam com a mera alfabetização. Mas, a experiência do Departamento Nacional de Educação (DNE) também contribuiu para que se transformassem as ideias que serviram de esteio à Campanha, ao obrigar à sua crítica e à busca de novos caminhos. As novas ideias refletem também as novas condições do país e sua mobilização intelectual, bem como a intensificação da luta política e ideológica.

[...] Discutiu-se em Recife a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo 'com' o homem e não 'para' o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova do educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho do soerguimento do país; propunham finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1983, p. 209-210).

Nesse contexto, os princípios da teorização educativa de Paulo Freire já estavam esboçados e ofereciam novos olhares e possibilidades para o homem, para a alfabetização, para a educação e para a sociedade. Esses princípios “questionavam” as ações assistencialistas e personalistas, como as da professora Zilma Coelho Pinto e de outras espalhadas pelo Brasil, a depreciação do analfabeto e do campo, de tensões “ocultadas” sob a construção de um plano nacional de alfabetização, como era o caso da CEAA.

Para Freire (1990), a existência de classes sociais provocava um conflito de

interesses e dava forma a modos culturais de ser e, por isso, gerava expressões contraditórias de cultura. E isso era especialmente interessante quando se compreendia a assimetria gerada pelas instituições sociais por meio de programas de alfabetização críticos para desmitificação dos parâmetros artificiais impostos ao povo.

Desse ponto de vista, a classe dominante, que possui o poder de definir, caracterizar e descrever o mundo começa a declarar que a fala habitual dos grupos subalternos é uma forma corrompida, um abastardamento do discurso dominante. Nesse sentido é que os sociolinguistas estão dando uma contribuição considerável para a desmitificação dessas noções. O que eles mostram é que, cientificamente, todas as línguas são válidas, sistemáticas, sistemas normatizados, e que a distinção inferioridade/superioridade constitui um fenômeno social (FREIRE, 1990, p. 34).

O que estava, e ainda está em jogo, é indagar a favor de quem e de que projeto estão sendo gestadas as reformas e tomadas de decisões. Assim, naquele contexto, “[...] em que disseminava a crença de que o país seria salvo pela educação popular, o idealismo nacionalista e pedagógico de uns, somado ao oportunismo político de outros, impulsionou o entusiasmo pela educação” (ZACCUR, 2011, p. 95).

No entanto, a luta contra o analfabetismo corre o risco de se transformar em luta contra os analfabetos, como escreveu Majid Rahnema, no artigo *Alphabétisation contre les “analphabètes”*, avaliando campanhas de alfabetização realizadas no século XX,¹¹²

[...] que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre caracterizadas por um estado de espírito de cruzada de que somente hoje medimos toda a gravidade. Seus inspiradores as conceberam como cruzadas de caráter quase que maniqueísta e redentor. No quadro daquelas campanhas encontramos referências constantes à vergonha que constitui o analfabetismo.

¹¹² Majid Rahnema – Diplomata e ex-ministro do Irã. Ele representou o Irã na Organização das Nações Unidas (ONU) de 1957 e 1971. Ele trabalha com problemas de pobreza e processos de produção da pobreza pela economia de mercado. Em 1982, Rahnema publicou um artigo *Alphabétisation contre les “analphabètes”*, que pode ser encontrado na internet no endereço-http://www.dhf.uu.se/ifda/readerdocs/pdf/doss_31. Nesse texto, Rahnema trata de uma crítica ao método de leitura empregado nos países em desenvolvimento que prioriza a leitura como o único meio necessário ao saber. O autor critica esse posicionamento, alegando que a construção do conhecimento pleno não alcança os níveis desejados no que diz respeito aos analfabetos, porque aprender o alfabeto e escrever não é suficiente para a formação cidadã. Ele ressalta que a elite dominante dispõe de muitos recursos ao longo da vida que predisõem muito mais valorosamente a sua formação.

Por toda parte se tinha a impressão de que se tratava de uma nova missão civilizadora, desta vez empreendida por bons ‘colonos’ de tipo novo: uma operação de caridade que devia quase que impor a dignidade às categorias inferiores da população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade (RAHNEMA, 1982, p. 5).

A partir desses novos discursos, a CAASCI, liderada pela professora Zilma, que contava com a atuação de professoras voluntárias, apesar das “boas” intenções da missão civilizatória que enfatizava a entidade, mediante o papel vital da educação na formação e regeneração das massas, com vistas a construir uma nação moralmente forte, sofreu “sérias críticas” e perdeu seu maior apoio financeiro em 1963,

[...] em virtude da extinção do Fundo de Auxílio do Ministério da Educação em âmbito federal e transferência dessa responsabilidade para âmbito estadual. Todavia, a Secretaria de Educação, por incrível e mais desumano que pareça, negou-se a auxiliar a Campanha através daquele Fundo (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p).

Nesse contexto, há indícios de possibilidade de renovação do ensino supletivo mediante as novas orientações de atuação do Estado brasileiro, como: o deslocamento para a administração nacional de uma maior parcela de decisão diante dos Governos Estaduais e Municipais e da afirmação da necessidade de reformas estruturais na sociedade brasileira como “[...] instrumento de incorporação de novos contingentes populares às bases de sustentação política dos grupos que se propunham a realizá-las” (BEISIEGEL, 2004, p. 172).

Assim, no caso da educação de adultos, duas ações sociais ganharam repercussão nacional: a atuação do professor Paulo Freire com os seus procedimentos desenvolvidos durante atividade no “Movimento da Cultura Popular” do Recife e a dinamização dos grupos estudantis engajados na educação de adultos (BEISIEGEL, 2004).¹¹³

Para Paiva (1983), as condições da vida política, naquele momento, favoreceram uma abordagem do problema educativo em conexão com os problemas da sociedade e a busca de novos métodos se fez dentro dessa perspectiva, “[...] alheia ao ‘otimismo pedagógico’ dominante entre os pedagogos formados sob a

¹¹³ “[...] A União Nacional de Estudantes inicia então os contatos formais com as uniões estaduais de estudantes visando à articulação de um movimento de âmbito nacional. Já se fixara a intenção de realizar, em janeiro de 1963, o Primeiro Seminário Universitário Nacional de Alfabetização. Chegava-se, finalmente, ao limiar de uma Campanha de grandes proporções” (BEISIEGEL, 2004, p. 175).

influência do movimento renovador” da década de 1920.

Assim, esse cenário histórico não foi favorável à continuidade da atuação da CAASCI. Passaremos agora a analisar as ações dessa entidade depois da extinção da CEEA e das demais campanhas.

4.4 A CRISE DA ENTIDADE CAASCI

Ruy Guedes (2010), voluntário da CAASCI e filho de uma das primeiras professoras que trabalharam na entidade, narra, em um artigo da série *Eu me lembro: história de Cachoeiro*, intitulado *A louca de Itapemirim*, a atuação da CAASCI sob a liderança da professora Zilma e com o apoio de sua mãe. Para Guedes (2010, s/p, grifo nosso):

[...] as novas gerações não têm, certamente, uma noção exata da importância da obra empreendida pela professora Zilma Coelho Pinto [...]. Sua criação, a Campanha de Alfabetização de Adultos, vai muito além das instalações físicas até hoje existentes no bairro Ferroviário. Ali, atualmente, funciona uma escola pública municipal que leva o nome da venerada mestra, mas, para quem como eu, que conheceu o trabalho daquele grupo formidável, formado por mulheres destemidas lideradas pela fundadora, a história dificilmente será apagada da memória, tal o grau de coragem e dedicação que a caracterizou. Quantas vezes, vindo do distante Km 90, passei dias inteiros na Campanha, quando minha mãe vinha buscar material didático para as aulas, participar das reuniões pedagógicas ou para prestar contas do trabalho desenvolvido na sua escolinha rural. Apiedada da situação, afinal vínhamos de longe, a pé, D. Zilma sempre nos convidava para almoçar na sua casa, na rua 25 de Março, onde conheci seus filhos Luiz Carlos e Luma ainda jovens como eu. A Campanha [...] era um mundo a parte, **uma colmeia fervilhante de atividades com uma única finalidade: proporcionar a luz do saber àqueles que o destino não havia permitido frequentar uma escola quando crianças. Ou, como é comum em nossos dias, premiá-los com a tão sonhada inclusão social através da alfabetização.**

[...] minha mãe permaneceu durante muitos anos como colaboradora da Campanha, tendo em sua velhice, ministrado aulas de pinturas.

E foi a partir do que viu e viveu que ele “se contagiou” com os esforços daqueles professores e voluntários “[...] que coletavam doações de toda espécie; ministravam aulas de alfabetização, artesanato, datilografia (uma das alunas viria a ser minha esposa no futuro), corte, costura, música e teatro” (GUEDES, 2010, s/p) para os jovens e crianças “carentes” de todos os bairros da cidade.

Por volta de 1959, período de declínio da CEEA, Ruy Guedes se tornou um

dos voluntários da CAASCI, dando aulas de violão, além de ter organizado, com os outros jovens envolvidos do bairro Ferroviário, um “conjunto musical” que se apresentava em bailes promovidos “[...] para arrecadar para a instituição, sempre carente de dinheiro” (GUEDES, 2010, s/p).

Esse período de envolvimento de Ruy Guedes na CAASCI coincidiu com o fracasso da CEAA, que sobreviveu, porque estava institucionalizada, mas que já começava a ter suas verbas diminuídas. O reconhecimento do declínio da campanha é explicitado no discurso do ministro da Educação, Dr. Clóvis Salgado, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958:

[...] não condenemos, porém o que até hoje se fez, entre nós, no plano da educação fundamental dirigida aos adultos ou na simples luta contra o analfabetismo. Tem se conseguido, pelo menos, através desse esforço entre as populações humildes, o esclarecimento dos pais quanto à necessidade de frequência das crianças à escola. Além disso, é uma educação de pequeno custo (PAIVA, 1983, p. 192).

Assim, dez anos após o seu lançamento, a CEAA

[...] não oferecia uma orientação aceitável para a solução da educação dos adultos. Ela demonstrava, entretanto, que o caminho da campanha de massa não parecia muito adequado e seu fracasso era um estímulo para que novos grupos buscassem novas soluções para o problema (PAIVA, 1983, p. 192).

O desgaste da CEAA provocou a crise da CAASCI que, com a diminuição e com o fim das verbas federais, precisou contar, mais ainda, com o apoio de todos da região. E, mais uma vez, a professora Zilma “mendigou” doações de todas as formas. De uma das irmãs do poeta cachoeirense Newton Braga ¹¹⁴recebeu 80 livros para vender. Esse fato foi registrado por Higner Mansur no artigo intitulado *Um episódio com D. Zilma*. Na ocasião, ele trabalhava no Banco do Brasil de Cachoeiro de Itapemirim:

Foi quando D. Zilma chegou ao Banco do Brasil, com o livro de atas da Campanha de Alfabetização, da qual ela era fundadora e presidente. [...] e com os livros de Newton Braga, eram para D. Zilma vender [...]. D. Zilma perguntou se eu poderia comprar alguns. Eu disse que não só compraria, como venderia uns dez para ela. Na hora. Ela já havia trazido os livros. Pensei: ‘moleza, pelo preço (não mais que R\$ 15,00 hoje) e como o pessoal gosta de Newton Braga, não vai sobrar um’. Sobraram. Sobraram todos. Ninguém queria comprar o grande poeta, e não era por falta de oferta.

¹¹⁴ Poeta, jornalista, advogado e irmão do cronista cachoeirense Rubem Braga.

Um mês depois, retornou dona Zilma e, à sua pergunta, envergonhado, respondi que vendera todos os livros. E do chão do balcão aparecem mais dez 'Poesia e Prosa' para vender. Naquele dia, resolvi que, devagar, compraria todos os livros de Newton Braga, que não mais seriam vendidos, que só seriam lidos por aqueles que eu achasse merecedor de lê-los. Não seriam vendidos, seriam dados por mim. No decorrer dos anos distribuí os 80 exemplares do 'Poesia e Prosa'. Não sobrou nenhum, exceto um único, que eu já tinha, autografado na Porta do Hotel San Carlo, quando, em maio/1984, Rubem Braga esteve em Cachoeiro. (Ah! Foi o melhor cargo que ocupei. Não fiz nada) (MANSUR, 2006, p. 3).

Na ocasião do rompimento das verbas federais, a entidade, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, oferecia os seguintes cursos:

- a) duas classes pré-primário;
- b) curso primário completo;
- c) admissão ao ginásio matutino e vespertino;
- d) ensino primário supletivo;
- e) curso de datilografia;
- f) iniciação agrícola, avicultura e cunicultura para crianças, adolescentes e adultos matriculados em seus diversos cursos.

E também realizava os seguintes trabalhos na comunidade local:

- a) educação agrícola, na própria comunidade, inclusive com manutenção do programa radiofônico "Aproveite seu quintal", na ZYL-9 dessa cidade, com distribuição e permuta de sementes, exibição de diafilmes e filmes educativos sobre saúde, higiene, avicultura, horticultura e serviço militar;
- b) palestras intensivas nos diversos cursos bem na comunidade, no sentido de aprimorar os hábitos de alimentação, saúde e orientação profissional;
- c) encaminhamento de alunos a empregos;
- d) cursos de economia doméstica;
- e) iniciação profissional constante de corte e costura, bordados diversos – *tricot*, *crochet*, pinturas diversas, decapé, cursos intensivos: juninos, pascoalinos, natalinos e outros de interesse geral;
- f) artesanato;
- g) trabalho de assistência social consistindo no seguinte: distribuição de roupas, calçados, material e merenda escolar a alunos pobres., assistência médica e remédios, por meio do modesto ambulatório "Miguel Couto" para alunos e

pessoas necessitadas. Orientação social e profissional para alunos e respectivas famílias e o público em geral;

- h) puericultura;
- i) educação artística;
- j) manutenção de duas bibliotecas franqueadas ao público em geral, uma para adultos e outra para crianças (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p).

A partir da divulgação da notícia da crise econômica vivida pela entidade pela falta de investimentos do governo, diversas autoridades e ex-alunos da CAASCI: Silas Tavares Severo (ex-aluno); Bel. Nilton Rodrigues (ex-aluno); Geraldo Luiz Braga (Projeto Rondon); Diomizio Avanza Filho (coordenador estadual do Projeto Rondon); Hélio Carlos Manhães (prefeito de Cachoeiro de Itapemirim); Belarmino Pereira de Souza (ex-aluno) encaminharam, por escrito, felicitações e elogios com a intenção de motivar a entidade, na pessoa de sua presidente (ANEXO F, ANEXO G e ANEXO H), bem como mensagem de incentivo para lutar junto aos poderes públicos e privados a fim de dar continuidade à gigantesca “[...] obra da ‘Louca do Itapemirim’ que sonhou pregar tabuletas pelo Brasil afora com os dizeres: NESTA CASA NÃO HÁ ANALFABETOS” (REVISTA BOAS NOTÍCIAS, 1965, s/p) (Figura 31).

Figura 31 – Tabuleta utilizada pela professora Zilma para apontar as residências alcançadas pela CAASCI



Fonte: Arquivo Familiar.

Além dessa situação difícil, enfrentada pela entidade, era comum acontecerem “saques” e ações de “vandalismo” na sede da entidade. Um desses fatos foi divulgado pelo jornal local *Vanguarda*, datado de 20 de fevereiro de 1970, com a seguinte chamada:

O FATO: Através de carta dirigida ao nosso Diretor Adjunto Danilo Quitiba (que hoje transcrevemos na página 5. D. Zilma Coelho Pinto, abnegada educadora que há algumas décadas dirige a Campanha de Alfabetização e Assistência Social, revela sua decepção, por ver meninos destruírem um patrimônio, sede da Campanha, construído com tanto sacrifício e que tantos benefícios prestou a várias gerações cachoeirenses.

Ponto de Vista

Pouco ou quase nada iremos falar. Antes, pediríamos aos nossos leitores que lessem a carta de D. Zilma e meditassem. Aos pais dos meninos que vêm cometendo esses verdadeiros atos de vandalismo que tomassem providências urgentes. Por D. Zilma, pela Campanha e por seus próprios filhos que, procedendo dessa forma caminham a passos largos para uma vida imoral e pecaminosa, ao encontro do crime. Às autoridades, em especial ao Delegado de Polícia e ao M. M. Juiz de Menores para que auxiliem D. Zilma, coibindo os abusos citados. Aos meninos que assim estão procedendo para que elevem o pensamento a Deus e coloquem sentimentos mais puros em seus corações. Aos cachoeirenses, ao Prefeito Municipal, ao Governador do Estado, para que, colaborando de alguma forma, reacendam o entusiasmo em D. Zilma para que ela continue realizando seu extraordinário trabalho em favor desse povo.

Na Década da Educação é um crime, um crime hediondo o que está fazendo com D. Zilma Coelho Pinto. ARGOS (VANGUARDA, 1970, s/p).

Logo após a exposição do colunista, segue o texto de autoria da professora Zilma, intitulado *D. Zilma dirige-se a Danilo Quitiba*. Tratava-se de uma carta escrita pela professora endereçada ao senhor Danilo Quitiba, responsável pela merenda escolar da região, cobrando dele uma posição em frente aos “saques” e “vandalismos” ocorridos na sede da CAASCI. Na publicação do jornal, a carta é acompanhada da fala do editor (pseudônimo ARGOS) que apresenta o fato aos leitores do impresso da seguinte maneira:

Sr. Danilo Quitiba,

Dirijo-lhe este socorro, pois, se a paciência dos santos se esgota quanto mais a minha, a pior das pecadoras não há de esgotar com esta gurizada irresponsável que cresce ao sabor do tempo, sem um braço forte que a guie. Para amanhecer ontem arrombaram a cozinha, abriram sacos de mantimentos, inclusive um de trigo cheinho, espalhando-a pela casa como se fosse brinquedo. Uma coisa de dar raiva, pois pelas diabruras é atividade de adolescente. Uma criança não tem tanta força para descer saco pesado, arrombar fechaduras fortes, arrancar torneiras bem presas e outras diabruras. Quando o chefe de comissário de menores convocado por nós ao local, averigou horrorizado. Bananeiras ao chão sem os cachos. Será que esses garotos não levaram para suas respectivas casas essas

bananas?

Esses garotos levam horas na Campanha. Será que esses pais não dão falta dos filhos? Não procuram saber o que estão fazendo para constatar que em muitas das vezes estão destruindo uma obra de educação erguida, a bem dizer às custas de meu suor e sangue para as classes humildes na esperança de um Brasil melhor de ser vivido nas gerações futuras? Enquanto eu penso no bem em construir; esse povo pensa no mal. Pensa em destruir.

Paredes internas de salas de aulas, necessitam reconstrução. Instalação elétrica arrebatada, 3 garotos da vizinhança, jogando calmamente, como se estivessem em suas próprias residências. Incrível! Dá um pensamento de Pitágoras – ‘Eduque as crianças e não será preciso punir os homens’.

Seria bom lembrá-lo. Será possível que esse pessoal não tenha nada em casa para ocupar o tempo desses filhos? Será possível que não disponham de alguns minutos para trocar ideias com os filhos? É preciso adverti-lo desse dever. Demais quero crer que os pais devem ser responsabilizados pelos maus feitos dos filhos e ali na Campanha ainda não sentimos o cumprimento dessa lei. Pelo contrário, sempre procuramos os pais, somos recebidos com desaforos e as portas continuam como se fossem casa de ‘João Ninguém’.

Escreva, Danilo, alertando os pais a encaminharem seus filhos, a aproveitar as horas de lazer em coisas úteis, das quais se possam valer – quem sabe? Nas horas incertas a que todos somos sujeitos a passar neste mundo de Deus.

Que essas crianças aprendam a conservar os móveis, o rádio, a televisão, ou a bóia da caixa d’água ou de descarga, pois, tudo será útil e também um combate a carestia da vida, pois só se chama um profissional para pequenos reparos quando não se tem um curioso em casa. Nas bancas de jornais há muitos livrinhos interessantes assim à venda. Sugira aos pais que os comprem, leiam e despertem os filhos a aplicar os ensinamentos em casa. Fique quieto rapaz, ainda será uma promoção humana para quem aprender. Cada qual vale pelo que sabe.

(ZILMA COELHO PINTO, VANGUARDA, 1970, s/p).

De acordo com Ginzburg (2007, p.11), o historiador, ao escavar os meandros dos textos, precisa ir “[...] contra as intenções de quem os produziu, pois podemos fazer emergir vozes incontroladas. Ou seja, é possível supor [...] que todo texto inclui elementos incontrolados”.

Nesse sentido, a primeira leitura realizada do documento identifica superficialmente que a intenção única da professora Zilma era apontar a falha do Judiciário local quanto à ineficiência de encontrar os “culpados” responsáveis pelo fato e cobrar das famílias locais um “braço mais forte” na criação de seus filhos, pois “aquela gurizada irresponsável” crescia ao sabor do tempo. Além disso, apresentava a cena encontrada por ela ao amanhecer do dia anterior à publicação:

[...] arrombaram a cozinha, abriram sacos de mantimentos, inclusive um de trigo cheinho, espalhando-a pela casa como se fosse brinquedo. Uma coisa de dar raiva, pois pelas diabruras é atividade de adolescente. Uma criança não tem tanta força para descer saco pesado, arrombar fechaduras fortes, arrancar torneiras bem presas e outras diabruras. Quando o chefe de comissário de menores convocado por nós ao local, averiguou, ficou

horrorizado. Bananeiras ao chão sem os cachos. Será que esses garotos não levaram para suas respectivas casas essas bananas? (VANGUARDA, 1970, s/p).

No entanto, a partir do pressuposto de Carlo Ginzburg, de que todo texto inclui “elementos incontrolados”, outras leituras e olhares precisam ser construídos a partir desse texto produzido pela professora Zilma. Para tanto, é preciso seguir “[...] sinais, indícios, fios que permitem decifrar zonas privilegiadas dessa realidade” vivida pela autora do texto (GINZBURG, 1989, p. 177).

Procurando, então, a busca dessas zonas privilegiadas, passaremos à análise das vozes incontroladas ecoadas nos enunciados da professora que, em certas condições, emitiu posições “contraditórias” ao longo de seu pronunciamento. Uma dessas vozes pode ser percebida no início do texto, quando a professora se assumiu como “[...] a pior das pecadoras”, numa tentativa de desconstrução da imagem coletiva local que a elevava a uma mulher “santa”, “paciente” e “bondosa”, diante de sua luta social pela alfabetização e profissionalização de jovens e adultos “analfabetos”.

Mas, no transcorrer de seu enunciado, ela utiliza termos que também a “beatificavam” como professora: “[...] estão destruindo uma obra de educação erguida, a bem dizer à custa de meu suor e sangue para as classes humildes na esperança de um Brasil melhor de ser vivido pelas gerações futuras... Enquanto eu penso no bem [...] em construir, esse povo pensa no mal, pensa em destruir” (VANGUARDA, 1970, s/p).

Dessa forma, termos como “sangue”, “suor”, “obra”, “humildes”, “esperança”, “bem” e “mal” circularam na fala da professora para se referir à sua atuação. Fato que valoriza e cultiva a imagem “sagrada”, da qual ela, naquele instante, nega fazer parte de sua personalidade. Além disso, ela afirmou que, enquanto ela pensava no bem e em construir, o povo pensava no mal e em destruir – A que povo, a professora Zilma se referia?

Para isso, é preciso refletir um pouco sobre a composição diversificada desse povo, durante a trajetória histórica de assistência social e alfabetização pela entidade CAASCI, para chegar ao povo ao qual Zilma se referia em texto de 1970.

Primeiramente, a CAASCI respondeu a exigências muito justas e profundamente éticas do seu tempo, ao alfabetizar e prestar assistência às crianças, jovens e adultos das comunidades rurais afastadas daquela região, que, desejosos

de orientação médica, social e educacional, trabalharam voluntariamente no aterro do terreno da entidade. A proposta da professora Zilma Coelho Pinto de que a CAASCI seria uma escola onde o filho do pobre pudesse aprender a ler e a escrever do mesmo modo que o filho do rico intensificou o apoio dessas comunidades rurais, no envio de seus filhos e de famílias inteiras para o estudo das primeiras letras, nas classes organizadas pelas professoras. De certa forma, é esse povo que a professora Zilma valoriza no seu texto *O agradecimento da Campanha de Alfabetização*, produzido em 1948, já citado neste capítulo (Figura 32):

Figura 32 – Crianças e adolescentes atendidos pela professora Zilma e pela professora voluntária Antonia de Medeiros



Fonte: Foto do arquivo pessoal de Sidney Gonçalves Netto Jordão.

A partir dos anos de 1960, com a perda do apoio federal, a sede da CAASCI virou uma “bricolagem” de serviços, de programas sociais e políticos, como: consultórios médicos, Cartório de Registro Civil e Eleitoral, Juizado de Menores, Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), orientação profissional, cursos da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e projetos locais da Fundação

Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor (Fesbem).¹¹⁵

As atividades desenvolvidas nas dependências da CAASCI com esses menores em “situação de risco” ou com uma “doença social”,¹¹⁶ eram voltadas para a profissionalização e recreação desses adolescentes e jovens, como: artesanato em couro, recreação, reparador de aparelhos eletrodomésticos, manicure, pedicure, corte e costura. Além disso, eram reservadas salas para reunião e encontros dessa Fundação (CAMPANHA, 1974, s/p).

Desse modo, as tensões são múltiplas entre a reputação do povo que frequentava a CAASCI (analfabetos, “negrinhos” e “negrinhas” da professora Zilma, pobres, matutos e outros) e a sociedade tradicional de Cachoeiro de Itapemirim. Além desses estigmas negativos, que já circulavam na sociedade cachoeirense desde o final da década de 1940, com a criação da CAASCI, mais um passa a integrar a composição do povo atendido na entidade – a categoria “*menor*” que se associava à proteção ao controle penal. Desse modo, eram sujeitos pertencentes à “classe perigosa”, “[...] aqueles que necessitavam de alguma assistência. Fossem os ‘abandonados’, fossem aqueles que cometiam algum ato infracional – os infratores, ambos eram taxados de ‘*menores*’” (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2011, p. 117). Assim, configurava-se uma legislação apenas para esses “*menores*”, ou seja,

[...] para os que tinham ‘*menoridade social*’, crianças e adolescentes pobres. Esta imersão de duas diferentes situações sobre o rótulo ‘*menor*’ fez com que elas se tornassem miscigenadas, constituindo, assim, um imaginário popular sobre a infância e juventude que associava, e ainda associa, a pobreza e o delito, o abandono e a infração, reforçando um pensamento causal sobre origem de classe e condição jurídica de vida (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2011, p. 117).

Retornando ao texto, *D. Zilma dirige-se a Danilo Quitiba* (1970), “o povo” ao qual a professora se referia não seria o cidadão letrado, que dispunha de

¹¹⁵ O Instituto de Atendimento Sócio-Educativo do Espírito Santo foi fundado em 1967 com o nome Fundação Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor (Fesbem), nos moldes do Código de Menores e da doutrina de situação irregular. O Instituto tinha como finalidade a execução da Política Nacional de Atendimento ao Menor no Espírito Santo, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Funabem. A implantação deu-se no início de 1969, contando com dois locais para atendimento de menores: 1) Instituto Profissional Francisco Schwab (IPFS); que funcionava em sistema de internato de meninos, situado em Roças Velhas, Cariacica; 2) Centro de Formação Caboclo Bernardo (CFPCB), localizado em Santa Cruz, que se constituía em um ginásio misto com regime de internato para aqueles diretamente assistidos pela FESBEM, e semi-internato para os menores da comunidade. Em 1980, após ser transformada em autarquia pelo Decreto nº 1.496-N, a Fundação Espírito-Santense do Bem-Estar do Menor passou a se chamar Instituto Espírito-Santense de Bem-Estar do Menor (Iesbem), ligando-se à Secretaria de Estado do Bem-Estar Social (EMMERICH, 2007).

¹¹⁶ Termos utilizados nos laudos psicossociais.

prosperidade econômica e de virtudes, mas sim o “iletrado” e o “menor infrator” que causava a sua própria pobreza moral ao destruir o “bem deles”, no caso específico da CAASCI, construído por mulheres virtuosas.

Desse modo, o texto em discussão é esclarecedor quanto às concepções de sociedade, educação e de homem defendidas pela professora Zilma, naquele contexto histórico, pois dele emerge o particular como instância de uma totalidade social. Por outro lado a uma valorização preconceituosa do povo enquadrado como analfabeto e menor que “levava horas na Campanha”, vistos como seres amorfos e destituídos de virtudes que vinham de famílias constituídas de uma “gurizada irresponsável”, utilizando os serviços prestados pela entidade e por pais que não se interessavam pela causa de seus filhos, “[...] será que esses pais não dão falta dos filhos?” (VANGUARDA, 1970, s/p).

Dessa forma, todos os conselhos dados ao longo do texto serão dirigidos para esse povo que fazia da entidade “casa de João Ninguém”. Com o lema “cada qual vale pelo que sabe”, parece defender uma educação que proporcione a distinção entre os “pobres merecedores e desmerecedores” e para isso recorreu a uma frase do filósofo Pitágoras que diz: “Eduque as crianças e não será preciso punir os homens”. Assim, a alfabetização e educação, para Zilma (1970), foram claramente consideradas parte do “cimento social” e a sua função:

[...] era considerada integradora, e seu valor seria avaliado em termos de coesão social. Individualmente, a alfabetização era um atributo que ajudava a formar o homem bom, ou seja, fazia parte de ser virtuoso, e o melhor homem era o homem que melhorasse suas habilidades de leitura e escrita (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 44).

Por isso, defendeu a leitura como “possibilidade de redenção” do homem, aconselhando aos pais “dessa gurizada irresponsável” que fossem “às bancas de jornal e procurassem livrinhos interessantes assim à venda”, que comprassem, lessem e despertassem em seus filhos a necessidade de aplicar os ensinamentos extraídos dos livros em casa. Nesse sentido, a professora valorizou, para além das ações situadas no âmbito da formação de conhecimentos formais, a leitura como um dispositivo voltado para a conformação de hábitos, valores e comportamentos.

Enfim, no trabalho da CAASCI, que passou por historicidades diferenciadas, pois teve o começo de sua atuação em 1948 e o seu término com a morte de sua

fundadora, em 1986,¹¹⁷ é possível perceber propostas de moldagem social, em que um aspecto comum une os diversos tempos de atuação dessa entidade – a presença de um projeto civilizador, dotado de claro sentido normativo.

¹¹⁷ De acordo com Carvalho, Silva e Jordão (1986, s/p), no ano de 1985, a professora Zilma estava com uma idade avançada e “[...] recebia conselhos de seus familiares para que abandonasse a Campanha, porque achavam que ela estava perdendo seu tempo e saúde, pois não possuía mais forças para trabalhar [...] sofrerá de trombose. Ela reconhecia essa realidade, mas sua obsessão era muito maior, o cansaço era grande, mas não entregou os pontos”.

5 CONSIDERAÇÕES

Discutiremos algumas questões que são importantes para ajustar os capítulos aqui construídos. Como destaca Bakhtin (1992), é preciso dar um acabamento ao texto. No entanto, essa noção de acabamento é digna de atenção, porque permite “[...] pensar a alternância das vozes. Nessa direção, **acabar um texto não significa enunciar a última palavra**, mas significa dar lugar para que outras vozes se enunciem” (GONTIJO, 2008, p. 166, grifo nosso).

Quando se trabalha com fontes históricas como textos, é preciso reconhecer os sujeitos que os produziram. Desse modo, os textos não são tratados “[...] como um conjunto de símbolos colocados em uma página em branco, que permanecem, **são os seres humanos e suas ideias concretizadas neles**. Em alguns casos, garantem permanências das ideias, em outros, o esquecimento provisório [...]” (GONTIJO, 2008, p. 166, grifo nosso).

Com a concepção dialógica da linguagem adotada, a análise histórica de um texto deixa de ser descrição de uma época em que ele foi produzido e passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos e deslizamentos de sentidos, apagamentos de significados e interincompreensões (BAKHTIN, 2003).

Ao trabalharmos com os diversos textos da CEAA produzidos pelo Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Adultos do Ministério da Educação e Saúde, destinados às Secretarias de Educação dos diversos Estados, aos professores, aos voluntários e também aos jovens e adultos alunos da Campanha, a educação foi apresentada, por diversos atores sociais, como a alavanca capaz de edificar uma nova sociedade, em tempos de redemocratização na década de 1940, no Brasil.

O modelo de sociedade democrática, proposta pela CEAA, contava com um projeto que vinculou educação, saúde e civilização como um processo que deveria ser seguido com vistas a interagir e abrandar os hábitos sociais existentes tidos como “males sociais”. As produções pedagógicas da CEAA, apresentadas, nesta pesquisa, eram guiadas pela ideia de que o domínio da leitura e da escrita acrescentava imediatamente as noções de higiene geral como medidas sanitárias, erradicação de vícios, modulação da família e o cultivo das “boas práticas morais e normas cívicas”.

Essas expectativas eram cercadas de pressões quanto aos modos de se comportar dos “analfabetos” que, no caso brasileiro, tratava-se de um grupo

composto de mais de 56% de toda a população com mais de 15 anos. Para compreender melhor essas instruções sobre o “comportamento correto”, produzidas nos livros e nos manuais escolares da CEAA, recorreremos ao conceito de Processo Civilizatório de Norbert Elias (1993, 1994, 1997) e aos estudos da história da educação brasileira que utilizam esse aporte teórico, como o de Veiga (2008, 2011), como aporte teórico.

Para Elias (1997), o exame das coações a que as pessoas estão expostas é central no entendimento dos problemas da humanidade. O grau e o padrão de ativação das coações “[...] dependem da sociedade em que uma pessoa cresce, e muda, de modos específicos, ao longo do processo contínuo de desenvolvimento humano” (ELIAS, 1997, p. 43). Dessa forma, o processo civilizatório é trabalhado por Elias (1993, 1994, 1997) numa perspectiva de construção histórica e não como algo dado historicamente.

Nessa direção, o presente trabalho propôs determinadas questões centrais, como: a construção da imagem do “homem brasileiro” por meio do Ministério da Educação e Saúde, a partir da defesa da educação, pátria e saúde, como condições “ideais” para se alcançar comportamentos desejáveis, que consagraram o papel da educação na tarefa preventiva contra a “barbárie”.

Dentre as várias ações construídas e recomendadas pelo Ministério da Educação e Saúde, temos o lançamento oficial, a partir de 1947, da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em todo o País, contando com a direção-geral do professor Lourenço Filho, um dos eminentes educadores brasileiros do início do século XX, que participou ativamente da constituição das ideias pedagógicas da CEAA.

Entendemos que a sua participação na CEAA tratou-se novamente da crença dele e de outras vozes da intelectualidade nacional e internacional, de que a produção científica educacional podia conduzir o processo de organização da nação brasileira, insatisfeita com os rumos tomados pelos princípios doutrinários postos em prática durante o regime do Estado Novo. A alfabetização passou a ser identificada como um campo de ação da organização sanitária moderna por meio de um “ethos” de civilidade, agora na área de educação de jovens e adultos.

Ao adotarmos a proposição da alfabetização da CEAA como parte integrante do curso civilizatório brasileiro já em andamento, desde o século XIX, passamos a investigar como se difundiram modelos de civilidade nas diversas produções

elaboradas pelo Setor de Orientação Pedagógica do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde.

Um dos discursos analisados foi escrito e ilustrado pelo cartunista Fernando Pieruccetti, no livro *Juca Fubá visita uma cidade*, que narra a história de um “caipira analfabeto” que vai pela primeira vez a uma cidade grande, no caso, Belo Horizonte. A pedagogização dessa ficção foi alinhavada pela imposição das regras de convívio social cercadas de tabus. Para inculcação dessas normas, seria preciso dominar as técnicas de leitura e da escrita. O comportamento do personagem principal, Juca Fubá, foi muitas vezes comparado com o das crianças que dependem de sua família e do papel do adulto como meios necessários à regulação e moldagem social dos impulsos, instintos e das emoções.

O papel da família nessa obra parece secundário. No entanto, em todos os discursos da CEAA trabalhados nesta pesquisa, inclusive nos guias de leitura *Ler, Saber, Alfabeto da saúde* e no livro de leitura *Mulheres exemplares*, contaram com um encaminhamento na direção da construção da família como refúgio a ser disponibilizado pelos indivíduos em tempos de modernização crescente. Assim, todas essas obras tencionavam transmitir lições às famílias sobre os modos como seus membros deveriam proceder e sobre a forma como deveriam exercer a importante tarefa educativa que lhes cabia com relação às crianças e aos jovens.

Nesse ponto, cabe assinalar que essa particular noção de civilização situava a mulher e mãe com o papel de *especialista da educação* em seu lar, pois elas foram consideradas, por esses discursos pedagógicos, como agentes dotadas da instrumentalização apropriada para exercer a função educativa no lar e na sociedade brasileira.

Desse modo, ficou mais coerente a análise da atuação da professora Zilma Coelho Pinto, como alfabetizadora nas escolas rurais do município de Cachoeiro de Itapemirim no Estado do Espírito Santo. Ela ganhou notoriedade internacional e nacional, ao criar uma entidade sem fins lucrativos, que tinha como objetivo primordial o fim do analfabetismo em sua região. A Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim contou com o apoio financeiro e pedagógico do Ministério da Educação e Saúde durante a vigência da CEAA

A concepção de educação da CAASCI era semelhante a da CEAA, que foi apresentada como a possibilidade de “redenção” do homem brasileiro. Os adolescentes, jovens e adultos atendidos por essa entidade foram considerados

seres em desenvolvimento que podiam ser moldados para atender às demandas sociais, ou seja, para ocupar os lugares que lhes foram destinados pelo desenvolvimento natural da sociedade.

É importante destacar que Lourenço Filho, como o primeiro diretor da CEAA, e a professora Zilma Coelho Pinto, premiada como uma das melhores experiências pedagógicas da CEAA dos municípios brasileiros, foram porta-vozes da defesa da alfabetização como parte integrante do processo de incorporação de hábitos, assimilação de determinados padrões de conduta e de comportamentos “aceitáveis” à organização de uma nação desenvolvida. Isso resultou na associação de que o domínio da leitura e da escrita era também virtude moral dos indivíduos.

Com isso, de algum modo, a luta contra o analfabetismo correu o risco de se transformar em luta contra os analfabetos, que foram identificados, nas produções pedagógicas da CEAA, como improdutivos, degenerados, servis, viciados e incapazes. Desse modo, as origens dos problemas sociais, econômicos, políticos e históricos do País eram mascaradas e justificadas pela atribuição de que o único problema nacional era a educação do seu povo.

6 REFERÊNCIAS

A CAMPANHA de Alfabetização de adultos. **A Gazeta**, Vitória, 21 mar. de 1947. Capa.

A CAMPANHA de Alfabetização de adultos. **CAASCI**, Cachoeiro de Itapemirim, 1974, s/p. (Mimeografado).

A CAMPANHA de Alfabetização de Adulto/Plano e sentido do ensino. **A Gazeta**, Vitória, 19 mar. 1947. Capa.

A EDUCAÇÃO de adultos. **A Gazeta**, Vitória, 22 mar. 1947. Capa.

AGUIAR, Maciel de. **Mesquita Neto**. Disponível em: <<http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2008/maio/20/colunistas/maciel/index.asp>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III, p. 278-295.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha Santos. **A instrução pública no Espírito Santo na década de 1870**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2009.

ASSUMPÇÃO, Lindolfo. Alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, 5 jan. 1950, p. 6.

AUXÍLIO para Campanha de Alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, 1 ago. 1953, capa.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, Thales de. **A religião civil brasileira: um instrumento político**. Petrópolis: Vozes, 1981.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização**: um estudo de cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho! São Paulo: Unesp, 2006.

BERTOLLI FILHO, Claudio. **A construção midiática da biografia na era Vargas**: Vital Brazil na Rádio Nacional. Disponível em: <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2011. p. 9-45.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. **A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930)**: um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velho. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: moral que captura almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições Educacionais**:

Portugal e Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.p. 47-80.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2009. p. 61-90.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.920**, de 25 de julho de 1953.

CAGUIN, Athayr. **D. Zilma**: 50 anos. Cachoeiro de Itapemirim, 1978.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Érika. Lourenço Filho. A Escola Nova e a psicologia. In:_____. **Introdução ao estudo da nova escola**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CARNEIRO, Luciano. Campeã da alfabetização: a professora Zilma Coelho Pinto lançou em Cachoeiro de Itapemirim um dos postos avançados da grande batalha contra o analfabetismo. **Revista O Cruzeiro**, 13 maio 1950, p.115-116.

CARONE, Gilson. **Vulto em nossa cidade a Campanha de Alfabetização**. 8 de jun. de 1948, s/p.

CARVALHO, Carlos Geraldo; SILVA, Elza Helena da; JORDÃO, Sidney Gonçalves Netto. **Zilma Coelho Pinto e a Campanha de Alfabetização**. Cachoeiro de Itapemirim, 1986. (Mimeografado).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**: Portugal e Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011. p.185-212.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia. **Cadernos Anped**. Belo Horizonte, n. 7, dez. 1994.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando vida desarmando violências**. Brasília: Unesco, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

COSTA, Gilda de Araujo. A campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos de 1947. **Revista Pró-Discendente**. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 1, n. 1, p. 5-14, dez.1996.

COSTA, Gilda de Araujo. **A educação na assembleia constituinte do Espírito Santo de 1947**. Trabalho apresentado no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", São Paulo: Unicamp, 1997. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 1 out. 2010.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. Cachoeiro de Itapemirim: um clube republicano e um herói. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo**. Vitória: IHGES, 2000.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **Escola e juventude**: encontros e desencontros.

2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. v. 11, p. 1-9.

CUNHA, Haroldo Lisboa da. Educação e ensino: campanha de alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, 9 abr. 1947. Capa.

CRUZADA da luz. **A Gazeta**, Vitória, 20 mar.1947, p. 3.

DÁVILLA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Unesp, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DISCURSO da aluna do curso de corte e costura da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, por ocasião do encerramento das aulas em 1950. **A Gazeta**, Vitória, 5 jan.1950, p. 6.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

EMMERICH, Ângela Maria et al. Intervenção no processo scioeducativo junto ao jovens em conflito com a lei, na busca de desenvolver suas potencialidades positivas, ressignificar valores, impulsionando-os na construção de um novo projeto de vida. In: BASTOS, Ruth; ÂNGELO, Darlene; COLNAGO, Vera. **Adolescência, violência e a lei**. Rio de Janeiro: Cida de Freud; Vitória, ES: Escola Lacaniana de Psicanálise, 2007.

ESTATUTO da Campanha de Alfabetização e Assistência social de Cachoeiro de Itapemirim, [19--]. (Mimeografado).

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1947, pelo governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 14 de agosto de 1947**. Vitória, 1947.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1948, pelo governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 15 de março de 1948**. Vitória, 1948.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em sua sessão ordinária de 1948, pelo governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg em 15 de março de 1949**. Vitória, 1949.

ESPÍRITO SANTO. (Estado). **Presidente do Estado. (1947-1950: Lindenberg)**. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em [?] de [?] de 1950 [por] Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1950.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa pelo Sr. Jones dos Santos Neves em [?] de [?] de 1953.** Vitória, 1953.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa pelo Sr. Jones dos Santos Neves em [?] de [?] de 1954.** Vitória, 1954.

ESPÍRITO SANTO. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa em [?] de [?] de 1957.** Vitória, 1957.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito (1946-1960).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo: Primeira República.** Disponível em: <http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/dimensoes16_sebastiaopimentelfranco.pdf>. Acesso em: 4. mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

GATTI, Alvino. Travessuras de uma professora. **A Gazeta**, Vitória, 26 jun.1950, p. 3.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da província/do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2008. (Mimeografado).

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Ruy. **A louca de Itapemirim**. Disponível em: <www.atenasnoticias.com.br/site/conteudo.asp?codigo=17679>. Acesso em: 4 dez.

2010.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HERKENHOFF, Paulo Estellita. Zilma Coelho Pinto. Alfabetizadora por ideal. Cachoeiro de Itapemirim. **Jornal Correio do Sul**, 11 out. 1991. (Memória de Cachoeiro – XIII: Perfis biográficos ou saudosistas quem faz a nossa cidade).

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento**: as bases da política de saúde pública no Brasil. São Paulo: Hucitec / Anpocs, 1998.

HOLQUIST, Michael; CLARK, Katerina. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LA LOCA de la escuela: Campaña contra el analfabetismo en el Brasil. **Revista El Correo**: Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, v. III, n. 8, p. 12. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/008/00815/081543/so.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Almerinda S.; ALVARENGA, Léa Brígida; SIMÕES, Rafael; PACHECO, Renato. **Alvino Gatti**. Disponível em: <<http://www.sefaz.es.gov.br/painel/jornal08.htm>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

LOPES; Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas**: apontamentos históricos. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/23/art08_23.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **Introdução ao estudo da nova escola:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **Introdução ao estudo da nova escola:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **La formation des maitres ruraux.** problèmes d'éducation. Paris: Unesco, 1953. v.VII.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **Tendências da educação brasileira** (Org.). Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LOURENÇO FILHO, Ruy; LOURENÇO FILHO, Márcio. Notícia bibliográfica de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro:** Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

LOURENÇO FILHO. **Educação comparada.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961.

LOURENÇO, Lêda Maria Silva. O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos pedagógicos e nas conferências da Associação Brasileira de Educação (ABE). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Centenário de Lourenço Filho:** 1897-1997. Londrina: Ed. da UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

LOUVÁVEL Campanha. **A Gazeta.** Vitória, 24 abr.1947, p.3.

MACIEL, Manoel Gonçalves. **Voltando ao Cachoeiro antigo.** Cachoeiro de Itapemirim: Editora e Gráfica Gracal, 2003. v. II.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa**: discursos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

MANSUR, Higner. **Um episódio com D. Zilma**. Cachoeiro de Itapemirim: Jornal Sete Dias, 5. ago. 2006, p.3.

MARGOTTO, Lilian Rose. **Igreja Católica e educação feminina nos anos 60**: o Colégio Sacré-Coeur de Marie (Vitória-1960/1969). Vitória: Edufes, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MENEZES, Waldyr. **A instrução é um mal**. A Gazeta. Vitória, 30 maio 1947, p. 3.

MENEZES, Waldyr. **A instrução é um mal**. A Gazeta. Vitória: 1 jun. 1947, p.3.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL; Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). São Paulo: Autores Associados, 2011.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. Brasília: Inep, 2001.

MOREIRA, Flávio; CALIARI, Rogério. A escola rural praticada no espaço/tempo da sociedade capixaba: pistas e indícios na primeira república. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: Edufes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. Testes abc e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho**: outros

aspectos, mesma obra. São Paulo: Editora da Unesp & Mercado das Letras, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, Mesquita. Educação Fundamental pelo rádio. **A Gazeta**, Vitória, 3 jul. 1956, (Capa).

NETO, Mesquita. Analfabetismo. **A Gazeta**, Vitória, 3 fev. 1957 (Capa).

NOBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro: Editora Greitas Bastos, 1968.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Lourenço Filho: o mestre-escola e o cotidiano dos problemas escolares. In: GOMES, Candido Alberto. **Educadores brasileiros do século XX**: Brasília: Liber Livro, 2005. v. 2.

NOVAES, Maria Stela de. O Carmo. Vitória, 1949. Jornal A Gazeta. Vitória, 25 de maio de 1959. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo: Primeira República**. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/dimensoes16_sebastiaopimentelfranc o.pdf>. Acesso em: 4. mar. 2011.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A constituição social e histórica das emoções: contribuições de Elias e Vigotski. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2009. p.119-134.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: Unesp, 2000.

PENNA, Antonio Gomes. Lourenço Filho e a história da psicologia no Brasil. In:

MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

PINTO, Luis Carlos. **A vida e obra da professora Zilma Coelho Pinto**. Entrevista concedida a Deane Monteiro Vieira Costa, Vila Velha, 27 jan. 2011.

PINTO, Zilma Coelho. O agradecimento da Campanha de Itapemirim. **Vanguarda**, Cachoeiro de Itapemirim, 18 nov.1948.

PORTILHO, Luís Carlos de. **A louca do Itapemirim**. Estado de Minas, 8 mar. 1986, p.3.

RAHNEMA, Majid. **Alfabetisation contre les “analphabètes”**. Disponível em: <http://www.dhf.uu.se/ifda/readerdocs/pdf/doss_31>. Acesso em: 4. out. 2011.

RESENDE, Wilson Lopes de. **A vida e obra da professora Zilma Coelho Pinto**. Entrevista concedida a Deane Monteiro Vieira Costa, Vila Velha, 3 jan. 2011.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p.169-211.

REVISTA BOAS NOTÍCIAS. **Zilma Coelho Pinto**: a idealista nº 1 do Brasil, quiça do mundo hodierno!, Out. 1965.

ROCHA, Haroldo; MORANDI, Ângela Maria. **Cafecultura e grande indústria**: a transição do Espírito Santo. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na primeira República**. 2008. 245 f. Projeto de Qualificação II (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS NEVES, Jones dos. **Com vistas ao futuro**: discursos, 1934-1954. Vitória:

Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo, 2002.

SCHAYDER, José Pontes. **História do Espírito Santo**: uma abordagem didática e atualizada (1535-2002). São Paulo: Companhia da Escola, 2002.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane Peres; FRADE, Isabel Cristina da Silva (Org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: Edufes, 2010.

SERVIÇO de Educação de Adultos – Que pode fazer o voluntário na Campanha de Educação de Adultos? **A Gazeta**. Vitória, 1 abr.1947, (Capa).

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 26, p.173-190, 2008.

SHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

STANDARD Oil Company of Brazil. **Honra ao mérito**: fatos interessantes da vida de alguns dos brasileiros que merecerem a sua admiração. Rio de Janeiro, [s.n.], 1950.

SILVA, Marta Zorzal e. **Espírito Santo**: estado, interesse e poder. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/ Secretaria de Produção e Difusão Cultural (Ufes), 1995.

SILVA, Paulo Barreto da. **Biografia de Zilma Coelho Pinto**. Cachoeiro de Itapemirim, 2009. (Mimeografado).

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da Educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes. Vitória: Edufes, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais**: continuidades e rupturas. 1995. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, v. III. p. 257-277.

SOUZA, Neusa Balbina de. **As práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

TALLON, Miguel Depes. **História do Espírito Santo: ensaio sobre sua formação histórica e econômica**. Vitória: Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo, 1999.

TAVARES, Johelder Xavier. **Escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX**, 2010. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

VANGUARDA. **Ponto de Vista**. 20 fev. de 1970.

VASCONCELLOS, João Gualberto. **A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Secretaria de Produção e Difusão Cultural), 1995.

VEIGA, Cynthia Greive. **As crianças na história da educação**. Disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/educar%20NA%20INFANCIA_CAP1.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pensadores sociais e História da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas

educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002

VIDAL, Diana. **Educadores brasileiros**: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (mídia), produtora ATTA, [19--].

VIANNA, Dulcie Kanitz Vicente. Subsídios para a Campanha Nacional de Educação de Adultos. **A Gazeta**, Vitória, 23 mar. 1947, (Capa).

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. v. III, p. 40-52.

ZACCUR, Edwiges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwiges; SAMPAIO, Carmen Sanches; PÈREZ, Carmen Lúcia Vidal (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

REFERÊNCIAS SOBRE A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (CEAA)

ANAIS do II Congresso de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, D.F., 9 a 16 de julho de 1958.

BARROS, C. Paula. Maranduba: narrativas de histórias do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

BRASIL, Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil para a Campanha de Educação de Adultos. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de alimentação.** Rio de Janeiro, 1960.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **II Reunião dos delegados dos Estados, Territórios e Distrito Federal, 1947-1948.** Rio de Janeiro, maio de 1948, n. 6. CPDOC/FVG ref. (LF-89f).

BRASIL, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos. Ministério da Educação e Cultura. **Cuidemos das crianças!** Rio de Janeiro, 1956. CPDOC/FVG ref. (CMA-10f)

BRASIL, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos. Ministério da Educação e Cultura. **Deca:** o pescador vitorioso: guia de leitura. Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Documentos iniciais da campanha.** Rio de Janeiro, janeiro de 1947, n.1. CPDOC/FVG ref. (LF-40f).

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Histórico da educação de adultos no Brasil.** Rio de Janeiro, maio de 1949, n.8. CPDOC/FVG ref. (LF-85f)

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos.

Planejamento geral da campanha. Rio de Janeiro, fevereiro de 1947, n. 2. CPDOC/FVG ref. (LF-84f).

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. **Campanha de Educação de Adultos.** Rio de Janeiro, fevereiro de 1949, n. 2. CPDOC/FVG ref. (LF89f),

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Movimento do ensino supletivo nos anos de 1947 e 1948.** Rio de Janeiro, março de 1950, n. 11. CPDOC/FVG ref. (LF-40f).

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Educação de Adultos. Serviço de Informação Agrícola. **Missão rural de educação de adultos:** um ensaio de educação Integral. Rio de Janeiro, dezembro de 1950. CPDOC/FVG ref. (LF-103f),

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Jornal de todos.** Vai casar? Então leia isto. Rio de Janeiro, 1ª quinzena de julho de 1949, nº 4.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural,** Rio de Janeiro, 1959, n. 8, ano 6.

BRASIL. **Alfabeto da Saúde.** Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1960.

BRASIL. Departamento de Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos. **Fundamentos e metodologia do ensino supletivo.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950, n. 12. supletivo CPDOC/FVG ref. (374.7(81)/F981).

BRASIL. Departamento de Nacional de Educação. **Instruções aos professores de ensino supletivo.** Rio de Janeiro, 1952. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/ceaa>>. Acesso em: 1 mar. 2010.

BRASIL. Departamento Nacional de Educação. **Primeiro guia de leitura (Ler)**. Rio de Janeiro, 1956. (Espaço Cultural Anísio Teixeira da Biblioteca UFRJ).

BRASIL. Departamento Nacional de Educação. **Segundo guia de leitura (saber)**. Rio de Janeiro, 1960. (Espaço Cultural Anísio Teixeira da Biblioteca UFRJ).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Campanha de Educação de Adultos. **Hino do alfabetizado**. Rio de Janeiro, 1949. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF I/ALF. ADULTOS (0187).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o Exercício de 1947**. Rio de Janeiro, 1948.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o Exercício de 1948**. Rio de Janeiro, 1949.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o Exercício de 1950**. Rio de Janeiro, 1951. CPDOC/FVG ref. (061.1(81) (047) SEA/B823s.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **O Departamento de Nacional de Educação: no exercício de 1951**. Rio de Janeiro, 1952a.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. **II. Setor de orientação pedagógica**. Arquivo Lourenço Filho. Rio de Janeiro: CPDOC, s/d.

CARDOSO, Lúcio. **Juca-Pirama**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar v. 2, n. 5, Série Ficção.

DAMAZIO, Guiomar Reis. **Mulheres exemplares**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar v. 1, n. 2, Série História.

DANTAS, Raymundo Souza. **Um começo de vida**: depoimento biográfico. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949. CPDOC/FVG ref. (82-94/D192c)

FLEURY, Renato Sêneca. **Voto e democracia**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar nº6, v.1, Série Moral e Civismo.

FLEURY, Renato Sêneca. **Direitos e Deveres do cidadão brasileiro**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar, v. 1, n. 6, Série Moral e Civismo.

FLEURY, Renato Sêneca. **Como é bom trabalhar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar v. 2, n. 8, Série Moral e Civismo.

FLEURY, Renato Sêneca. **O esposo, a esposa, os filhos**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar v. 4, n. 15, Série Moral e Civismo.

FLEURY, Renato Sêneca. **O álcool sepulta uma vida**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--], Coleção Brasil v. 6, n. 17, Série Moral e Civismo.

LOURENÇO FILHO, Manoel. Bergström. **Fundamentos e metodologia do ensino supletivo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

VIANA, Dulcie Kanitz Vicente et al. **Deca**: o pescador vitorioso. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

MALLET, Hermé de Castro. **Dois histórias do velho Deca**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar, n. 1, Série Ficção.

MALIN, Fany; CAMPOS, França. **Caderno de Aritmética**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

MELLO, Zuleika. **Carta a Margarida**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar, v. 3, n.10, Série Teatro.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Guia de leitura**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

PIERUCETTI, Fernando. **Juca Fubá visita uma cidade**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar, v. 3, n. 12, Série Ficção.

PIERUCETTI, Fernando. **O hipnotizador de serpentes**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar v. 4, n. 14, Série Ficção.

SILVEIRA, Joaquim Elydio. In: BRASIL. Departamento de Nacional de Educação. **Fundamentos e metodologia do ensino supletivo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

UNIÃO Pan-Americana, Divisão de Educação. **A América ante o analfabetismo**: inquérito para o Conselho Cultural Interamericano. Washington, 1951. CPDOC/FVG ref. (LF-36f).

VIANA, Dulcie Kanitz Vicente et al. **Guia de Linguagem para o sexo feminino**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

VIANA, Dulcie Kanitz Vicente Viana et al. **Guia de Linguagem para o sexo masculino**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização de entrevista e de imagens concedidas

AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELA PESSOA ENTREVISTADA PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS DA ENTREVISTA E IMAGENS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Orientadora: Prof^a Dr^a Gilda Cardoso de Araújo

Orientanda: Deane Monteiro Vieira Costa

ATO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo _____ presente _____ documento, _____ eu

Nome completo _____ nacionalidade _____ estado civil _____

profissão _____ CPF _____ identidade _____

Declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico que prestei à pesquisadora Deane Monteiro Vieira Costa, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim- ES em ____/____/____. Autorizo a utilizar, divulgar e publicar o mencionado depoimento no todo ou em parte.

Local e data

Assinatura do depoente

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista de Carlos Luiz Pinto

DEANE: Entrevista Com Carlos Luiz Pinto, filho né/ filho da professora Zilma

....

Bem vou fazer algumas perguntas, alguns dados são importantes, por exemplo:

Nome completo?

CARLOS: Carlos Luiz Pinto

DEANE: Formação Acadêmica?

CARLOS: Primeiro grau.

DEANE: Idade?

CARLOS: 68

DEANE: Profissão?

CARLOS: Aposentado. Comerciante aposentado, empresário, né!

DEANE: Bem, primeira pergunta, tá!? Então, de acordo com o pesquisador chamado Paulo Herkenhoff, que eu não sei se você conhece, sai muito em jornal [

Carlos: Ele é lá de Cachoeiro!

DEANE: De Cachoeiro? [A professora Zilma nasceu 31 de março de 1909 em Cachoeiro de Itapemerim. Ela era filha de José Coelho, proprietário rural[

CARLOS: José Coelho Ferreira.

DEANE: Isso.] e de Rita Morais Coelho [

CARLOS: Não...

DEANE:] Dona de casa. Já é/ já em outra publicação, do Agostino Lázaro, afirma que Zilma nasceu em 31 de março, em Vista Alegre e ela era filha de Julita Moreira Coelho[

CARLOS: Coelho.

DEANE:] E José Coelho Ferreiro, né.

...

Então fale um pouco sobre essas divergências. Então o correto é o do Herkenhoff ou o do Lázaro?

CARLOS: Eu não conhecia essa outra versão. A versão correta é Julita Moreira Coelho e José Coelho Ferreira.

DEANE: As características particulares dos seus avôs/ avós maternos: Nacionalidade?

CARLOS: Brasileiros, todos eles.

DEANE: Não eram imigrantes?

CARLOS : Não.

DEANE: Profissão de ambos?

CARLOS: É... Julita era do lar, né, e José, ele era...administrad/ ele era fazendeiro e era também administrador; ele foi encarregado das industrias de Cachoeiro pelo governo é ... Bernardino Monteiro não, o outro é ... falhou! [risos] Jerônimo Monteiro!

DEANE: Jerônimo Monteiro?

CARLOS: É! Que era irmão de Bernardino.

DEANE: A condição econômica da família?

CARLOS: Classe média (huum)...Classe média!

DEANE: Filiação religiosa e cultural? Eles eram adeptos de algum/de alguma organização cultural, religiosa, igreja católica?

CARLOS: Não. É... Eles eram católicos, né. Católicos!

DEANE: Praticantes?

CARLOS: Acredito que não. Não eram praticantes, não (hipótese).

DEANE: A professora Zilma teve irmãos?

CARLOS: Não tenho certeza... Eu acho que nove ou oito, ela era a nona, parece.

DEANE: A mais nova?

CARLOS: Não, não, não, não. A mais nova/ a mais nova/ a mais nova ainda tá viva ainda hoje, é a tia Maria José Coelho (Otequest ?). É a única viva ainda.

DEANE: É, como é que foi a sua infância, de Zilma? Ela chegou a citar, falar um pouco sobre a infância dela?

CARLOS: A infância dela nunca é / eu acho que foi uma infância normal ... É, a infância dela já sem o pai, porque o pai morreu muito novo, né. Então ela / a infância dela foi / tanto que a gente quase não conhece Coelho, conhece, mesmo, é Moreira que é da minha avó, né. Porque minha avó, quando meu avô morreu ela se ah /...foi apoiada pela família dela, né. Então a gente tem até dificuldade de conhecer os parentes pelo lado do meu avô.

DEANE: Por conta da morte?

CARLOS: Por con/ por ele ter morrido muito jovem, né.

DEANE: ()

CARLOS: É.

DEANE: E não é aquela família Coelho da fábrica dos (Pios ?).

CARLOS: Não, não.

DEANE: É outra... [

CARLOS: É, outros Coelho.

DEANE: De outra toca!

CARLOS: De outra toca. É Coelho e Costa, que são/ mistura muito o pessoal do/ do / da gruta em Cachoeiro; a região da Gruta. Renovo ali; se mistura Cachoeiro, Renovo, Itapemirim, aquela região ali.

DEANE: É, onde sua mãe fez os cursos primário, ginásial e o normal?

CARLOS: Isso eu não vou saber responder direito, não. Embora, eu sei que ela estudou, se eu não me engano, no Sacre Coeur (hipótese) né, aqui, em Vitória; ela estudou aqui.

DEANE: É porque na verdade, em alguns textos, dizem que ela estudou no Liceu...

CARLOS: É o Liceu, em Cachoeiro, na época, todo mundo estudava no Liceu, só tinha o Liceu.

DEANE: Que ela fez o normal lá e, em outro texto, do Paulo Herkenhoff mesmo, diz que ela estudou no Sacre Coeur.

CARLOS: Mas, então, o Sacre Coeur antes do / é / é, ou antes ou no meio, né. Ela se formou mesmo, possivelmente, em Cachoeiro (hipótese)

DEANE: Mas ela fez o Sacre Coeur?

CARLOS: É, fez aqui, em Vitória, o Sacre Coeur.

DEANE: Sua mãe sempre trabalhou com alfabetização?

CARLOS: Sempre! Sempre.

DEANE: Ela alfabetizou você e sua irmã Luma?

CARLOS: Não. Não.

DEANE: Não?

CARLOS: Não.

DEANE: Quem foi sua primeira professora? Quem foi sua alfabetizadora? Era amiga dela?

CARLOS: Era amiga dela. Era amiga dela.

DEANE: Qual o nome?

CARLOS: Eu/ eu /eu não recordo direito porque/ qual que foi primeira, né. Mas é / é, eu recordo da dona/ dona Verônica. Que era a professora tão brava quanto Zilma. (Risos)

DEANE: Zilma era brava?

CARLOS: Muito brava. Ela ganhava no grito...

DEANE: É?

CARLOS: Ganhava no grito.

DEANE: Da personalidade dela?

CARLOS: Uma personalidade forte! Ela ganhava o pessoal/ os alunos respeitavam, embora ela nunca agredisse alunos. Já a dona Verônica, não; a dona Verônica... desceu palmatória na gente.

DEANE: Qual foi a formação religiosa dada pelo seu pai e pela sua mãe a você e a Luma?

CARLOS: Católico sem ser praticante, vamos dizer assim! Vamos ser franco, né.

DEANE: E sua mãe não era muito religiosa?

CARLOS: Não! Não era muito religiosa.

DEANE: É... Sua mãe escrevia para jornais?

CARLOS. Não.

DEANE: Livros?

CARLOS: Não, não.

DEANE: Ela se dedicava muito aos estudos?

CARLOS: Não, não tinha nem tempo pra isso, né.

DEANE: Tinha uma biblioteca particular?

CARLOS: Nós tínhamos bastante livros lá em casa.

DEANE: Era da área de educação?

CARLOS: É... não; tinha muito livro da área de educação mas, tinha de/ de conhecimentos gerais. Sabel? Meu pai gostava muito de ler; então ele/ ele/ a leitura lé em casa era mais pelo lado do meu pai.

...

DEANE: Então a leitura era mais por conta do estímulo do seu pai do que pela própria mãe?

CARLOS: [É.]

DEANE: Que era alfabetizadora?

CARLOS: Pela própria mãe. Ela já não/ ela não tinha tempo. Ela começou a campanha em 48, eu tinha 6 anos. Eu reclamava com ela que eu fui abandonado.

DEANE: Você falava?

CARLOS: É. Eu disse assim ó: a senhora você deixou a maior obrigação que a senhora tinha, era alfabetizar seu filho. A senhora deixou ele analfabeto. Ela viu

assim/ Ela aceita assim como uma saída, né. - Pra você ver qual o meu valor abandonei o ente mais querido da minha vida por milhares. Quem podia? Vai discutir o quê? ... Era o idealismo dela, né.

DEANE: É, () sobre o seu pai, o nome dele: [Luiz Max Pinto, português, comerciante (DEANNE E CARLOS JUNTOS)] e alfaiate.

CARLOS: E alfaiate, comerciante.

DEANE: E a relação dele com o movimento de alfabetização através da entidade (CAAS?), liderada por sua mãe.

CARLOS: Hum?

DEANE: Como ele via o envolvimento de sua mãe? As viagens que ela realizava em busca de recursos?

CARLOS: Olha [

DEANE: O título dado por Rubem Braga: A louca de Itapemerim?]

CARLOS: Não eu sei [

DEANE: E as homenagens que () recebia.

CARLOS: Ele aceitava bem. Ele aceitava bem. Era um homem de personalidade muito forte, né. Então ele num/ isso aí não gerava ciúme a ele não... Ele às vezes reclamava ... (ruído) É, é uma questão de que nossa casa, muitas vezes, nós perdíamos nossa privacidade. Muitas vezes, tinha uma mesa grande lá em casa que almoçavam 20/30 pessoas, e tudo. Então quer dizer, na hora do almoço, muitas vezes, não tinha aquela privacidade pra conversar, né. E minha mãe, no começo, levou a Campanha pra dentro de casa. Tinha dois cômodos ocupados, dentro da nossa casa/ era o escritório da Campanha. Pilhas e mais pilhas de documentos, de livros de doações. Tudo ali dentro, né. Depois meu pai construiu lá nos fundos uma casa, uma casinha de madeira, né, com dois cômodos. Pensou que ia aliviar lá dentro de casa, mas não aliviou, não. Continuou (gagueja) / ao invés de dois, passou pra quatro cômodos ocupados, né. Isso aí prejudicava um pouquinho a gente, né.

DEANE: E a Luma? Como ela via isso?

CARLOS: Eu acho que Luma via normal, né. Luma sempre foi estudiosa, sabe? Ao contrário de mim. Então eu acho que a Campanha não afe/ não afetou ela muito porque ela não precisava de/ de/ do acompanhamento. Além dela, também, ser mais velha, né. Ela era quatro anos mais velha que eu, então ela já tava uma mocinha quando a Campanha começou. E ela era responsável.

DEANE: No caso, você comentou que você tem só o primeiro grau.

CARLOS: Só o primeiro grau.

DEANE: Certo. Você acha que/ você está dizendo sobre algumas dificuldades que você teve no início dos seus estudos. Você acha que isso tem a ver com a ausência de sua mãe?

CARLOS: É, pode ser que se ela me desse uns puxões de orelha eu continuasse os estudos. Mas eu não acredito que ela teria grande/ que ela teve grande responsabilidade nisso não. Eu era/ eu gostava mais de trabalhar, então eu comecei a trabalhar cedo e não era muito chegado a estudo realmente, não. Estudo pra mim, só Matemática, aí eu era bom, o resto...

DEANE: Quando ela viajava, os filhos ficavam com quem? Com o pai apenas?

CARLOS: É, com o pai.

DEANE: O autor Manuel Gonçalves Maciel, ele afirma que a professora Zilma ouviu as primeiras notícias e informações de uma Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos/ Adolescentes e Adultos do brado de São Paulo. Sua mãe tinha contatos com o Estado de São Paulo?

CARLOS: Que eu saiba, não. Que eu saiba, não. O contato dela ela tinha o contato de/ o contato com o/ ela teve contato com o/ de/ de lugares que ouviam falar da campanha e entravam em contato com ela e ela, né... Contato em São Paulo direto, que eu saiba, não.

DEANE: Talvez esse dado não faça muito sentido pra quem mora em Cachoeiro, porque a interferência era muito mais do Rio de Janeiro, que, na época, era a própria capital, né, do Brasil, do que São Paulo. Mas aí esse dado ficou um/ um/ uma pergunta, né!? Aí eu pensei o seguinte: Poderia ela ter tido informação porque ela tinha família em São Paulo, ou porque ela tinha assinatura de jornais ou ela lia jornais especificamente do estado de São Paulo [

CARLOS: Não, não. Pode alguém de São Paulo ter procurado, através de/ mas a notícia partiu de Cachoeiro, né. Alguém de São Paulo ouviu falar na Campanha e entrou em contato com isso aí; você viu aí, tem recortes do Rio Grande do Sul, tem da Europa, tem nos Estados Unidos, ela foi citada; tudo/ quer dizer, então ela não tinha contato lá. Não é!?

DEANE: Como surgiu essa vontade política, da professora Zilma m alfabetizar os cidadãos de sua cidade? Ela teve alguém que a influenciou?

CARLOS: Que eu saiba, não. Acho que isso era um.../ Um idealismo dela. Ela começou a lecionar, tomou gosto pelo/ pelo/ pelo ensino e... se apaixonou pelo ensino. Não acredito que tenha sido influenciada por (hipótese)/ que eu saiba, não!

DEANE: Como é que ela era vista, né, ah ... / pelos políticos locais? Já teve algum caso de resistência política no desenvolvimento da Campanha dela?

CARLOS: Teve. Teve. Isso aí teve muito pelo seguinte: Ela era “a política” e o político sempre quer/ e ela tinha voto e o político queria os votos. Como ela ficou neutra, gerava muito ciúme, né!? Então teve. Ela foi perseguida uma porção de vezes, né. A Campanha, por exemplo, ali em/ onde é o imóvel da Campanha né, foi feita uma rua, ela fez uma rua, depois queria que/ é a Prefeitura quis encampar a rua, ela quis brigar. Eu aconselhei: Mãe, para com isso! Faz um acordo com eles! Mudou a Campanha toda em volta, a troco só deles usarem aquela rua mesmo. E ela: - Não, mas a rua é lá na frente. Aí eu dizia: – Mas não importa mãe; faz isso. Mas foi difícil. Ela foi perseguida um pouco. Por essa questão de o político quer/ queria o apoio dela, e ela não dava. Quem não é meu amigo, meu inimigo é.

DEANE: Uhum. E levando em consideração que a/ a questão das mulheres da sua época; ela era uma mulher ousada.

CARLOS: Sim, não. Mas ela era ousada, mas não tinha assim... nenhum preconceito das mulheres com ela não.

DEANE: A ousadia dela por estar ligada à educação [

CARLOS: É, é. Não tinha preconceito porque ela não era de ficar de badalação, né. Era da Campanha pra casa, da casa pra Campanha. Ela se dedicava 18 horas por/ por dia e tal. Então não sobrava tempo pra nada.

DEANE: Quem morreu primeiro? Foi seu pai ou sua mãe?

CARLOS: Foi minha mãe que morreu primeiro.

DEANE: Seu pai, tem pouco tempo?

CARLOS: Meu pai, já tem/ tem/ tem/ eu não sei assim dizer mas, já tem uns dez anos, mais ou menos, ou mais, que ele morreu.

DEANE: É, o governo Estados Unidos colaborou com a Campanha fornecendo casas pré-fabricadas, do mesmo modelo usado na Segunda Guerra Mundial, máquinas de escrever, mimeógrafos, móveis, equipamentos. Essas informações foram cedidas por Rui Guedes. Isso é verdade? Isso é verídico?

CARLOS: Em parte é, agora, euuu não via assim essa grande quantidade não. Tá/ tá parecendo que é uma quantidade, né!? E o que eu sei: duas casas pré-fabricadas que era a sede da Campanha, eram duas casas pré-fabricadas. Mas, sinceramente, eu nem lembrava que isso daí tinha sido oferecido pelo governo dos Estados Unidos não. Veio algumas máquinas de/ de escrever, realmente, mas... Ela fez um curso lé/ lé de datilografia, na época, né. Mas nada assim muito significativo não.

DEANE: É, as casas pré-fabricadas que você disse que era a sede local é onde hoje é a escola municipal [

CARLOS: É onde é a escola hoje, né.

DEANE: É... No momento em que foi demolida/ é... foi pedido autorização à família? Como é que foi feita essa demolição?

CARLOS: Foi feito um acordo da Diretoria da Campanha que assumiu depois com a Prefeitura, né. A Prefeitura encampando/ encampou a Campanha porque... minha mãe, infelizmente, ela não soube preparar a associação dela... na Campanha.

DEANE: Ela era muito centralizadora?

CARLOS: Muito centralizadora. Entendeu? Isso aí eu me bati muitas vezes com ela, mas não teve jeito. – Mãe, a senhora vai morrer a Campanha morre junto! Ela disse: Não, não, mas o pessoal vai ter que tocar, vai ter que tocar. Eu disse não, mas você vai ter que preparar alguém pra colocar no lugar. Mas, não houve jeito.

DEANE: Ela ganhou notoriedade junto às comunidades locais?

CARLOS: Ah, ganhou. Lógico. Nas comunidades todas, ela é era conhecida, né. Toda a região ali.

DEANE: Quem eram as mulheres que trabalhavam lado a lado com sua mãe? Alguma está viva?

CARLOS: Eu não sei se estão vivas. Mas, a Laudicéia era uma, é/ é, Onilse era outra que acompanhou mamãe durante muitos anos.

DEANE: Onilse?

CARLOS: Onilse, o/ o, Onilse Pontim, né. Aí, eu posso procurar saber.

DEANE: Ela já participou de alguma agremiação política? Já tentou pleito eleitoral?

CARLOS: Nunca, nunca, nunca. Foi diversas vezes/ tentaram enfiar ela na política como candidata a prefeita, como candidata a vice-governador. Nada disso ela aceitou.

DEANE: Você já trabalhou com a sua mãe em prol da Campanha de Alfabetização?

CARLOS: Só quando criança/ só quando criança que eu ajudava lá e tudo, mas eu comecei a trabalhar muito cedo e saí pra outros cantos. Até 14 anos tudo bem, mas depois eu não.

DEANE: E como era esse trabalho seu, até os 14 anos?

CARLOS: Eu ajudava lá manual e/ e vamos dizer: arrumar ali a biblioteca, é... separar remédio, que vinha/ ganhava muita amostra grátis, né, a Campanha tinha uma farmácia, né. Então tinha que separar, colocava nas prateleiras os remédios; quer dizer, era coisa que criança pode fazer.

DEANE: Me fala um pouquinho como é que era o espaço da Campanha. Como é que eram divididas as salas? Assim, mentalmente, organiza pra mim, como é que era a ideia. Como é que era?

CARLOS: Não tô entendendo a sua pergunta. Você quer o/ o...

DEANE: Você falou: tinha uma farmácia, tinha [

CARLOS: Ah, ah, tinha farmácia, tinha as salas, uma sala de farmácia, a outra de pintura, de trabalhos manuais, né, de/ de/ ela mexia com gesso, fazia aqueles bonecos de/ de jornal molhado, né. É fantoche, né!? Aqueles bonecos. Tinha fantoche. Uma porção de trabalhos assim.

DEANE: Dos objetos que você guarde de sua mãe, qual é o mais significativo na luta pela alfabetização da população excluída de Cachoeiro de Itapemirim? Qual o objeto que é mais/ mais significativo na Campanha?

CARLOS: O objeto assim, material?

DEANE: É, pode ser objeto. Por exemplo, você hoje me mostrou quando ela recebeu aquela, né [

CARLOS: É, eu tinha a medalha de honra ao mérito dela, né. Que era o mais significativo pra mim porque era uma das grandes honrarias naquela época no Brasil, né. Mas essa medalha ficou perdida não sei aonde; eu emprestei pra alguém e ela sumiu.

DEANE: Tem algum fato ou curiosidade sobre sua mãe que poderia trazer uma contribuição como forma de um registro histórico?

CARLOS: Um fato?

DEANE: É, um fato, uma curiosidade.

CARLOS: Você sabe que esses dias eu pensei/ lembro assim de fatos com outras pessoas e com minha mãe/ eu disse assim: Gente, que dificuldade eu estou tendo

de fatos. Será que eu estou bloqueando esses fatos com minha mãe? Né!? E realmente, estou bloqueando.

DEANE: Você já ouviu sua mãe falar de Lourenço Filho?

CARLOS: Já! Mas eu, sinceramente, não estou lembrando assim [

DEANE: Especificamente]

CARLOS: especificamente como. Me parece que eles eram amigos.

DEANE: Mas foram poucas ou muitas vezes que esse nome circulava?

CARLOS: Professor Lourenço Filho. Não é isso? É, a gente vai lembrando devagarzinho. É, foi bastante. Foi bastante!

APÊNDICE C – Quadro com normas de transcrição

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[[(ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

ANEXOS

ANEXO A – Artigo *As eleições e os analfabetos* de Pedro Calheiros Bomfim

As eleições e os analfabetos

Estamos às vésperas das eleições no país. O povo brasileiro tem as suas atenções voltadas para o pleito de outubro. Em todos os pontos, por toda parte, ouve-se a pergunta: — Quem será o futuro Presidente da República?

Entretanto, a ninguém neste momento, ocorreu perguntar: — Quantos adultos deixarão de votar este ano, por serem analfabetos? A totalidade dos cidadãos brasileiros participará da Campanha para a escolha dos chefes de governo e dos membros do Poder Legislativo?

Infelizmente temos de responder. NÃO. Nem todo o povo brasileiro participará, com a sua opinião, do pleito eleitoral que se aproxima. Parte dos adultos, dos que deveriam gozar dos direitos de cidadania, não poderá votar.

Para termos uma idéia da quantidade desses marginais, vejamos os números fornecidos pelo censo realizado em 1940. Segundo as cifras então apuradas, dos 41.236.315 habitantes do país, 23.709.769 tinham 15 e mais anos de idade. Sobre o total de pessoas nessas condições foram encontradas nada menos de 13.329.779 que não sabiam ler nem escrever, numa proporção superior a 55%. Isto quer dizer: naquela época mais da metade da nossa população adulta não sabia ler nem escrever. Mais de treze milhões de brasileiros eram analfabetos.

Meditemos sobre esses números a fim de que possamos sentir o problema político brasileiro em toda a sua realidade. País de vasta extensão territorial, conta com uma população de mais de 41 milhões de habitantes (censo de 1940), cuja metade é analfabeta. Estará o Brasil no gozo dos seus direitos po-

líticos integrais? Positivamente não, pois que cidadãos que formam os grupos sociais, as comunidades, os núcleos de população, não podem exercer direitos políticos. Menos da metade de nossa população tem vida política, isto é, vota, escolhe governantes e representantes das casas do Legislativo. A conclusão a se extrair desse argumento é a de que o Brasil vive pela metade, esperando que a outra parte se liberte dos grilhões do analfabetismo.

Metade dos brasileiros permanece escravo da ignorância.

Este quadro que, agora, com a sucessão presidencial, será novamente exposto pelas estatísticas, precisa ser examinado por todos quantos tenham uma parcela de responsabilidade no país. Já o Governo da República lançou o brado de libertação da ignorância, quando criou a Campanha de Educação de Adultos. Seus resultados têm sido excelentes e mais de meio milhão de cidadãos foram recuperados. Esse é, sem dúvida, o caminho para tornar livres os que estão pelados pelo analfabetismo. O movimento de recuperação de analfabetos constitui uma tarefa de mais alta relevância para a Nação, pois que procura dar vida, alento, animo, a outra metade do povo brasileiro que não pensa, não vive, e não pratica o primeiro dever de cidadão: o da cidadania.

Nenhum movimento merece tanto a solidariedade dos brasileiros como esse em que se empenhou a fundo, com bons resultados, o Governo da República. Que todos a ele se associem, certos de que estão ajudando a salvar milhões de patriotas do pior dos cativerios: o da ignorância.

PEDRO CALHEIROS BOMFIM

ANEXO B – Artigo Lourenço Filho e a Campanha de alfabetização de Solimar de Oliveira

Lourenço Filho e a campanha de alfabetização

SOLIMAR DE OLIVEIRA

São simplesmente cativantes e honrosas as expressões com que sempre se manifesta o ilustre professor Lourenço Filho, baluarte do magistério brasileiro, quando tem de voltar as suas vistas para a Campanha de Alfabetização da professora brasileira — não mais somente cachoeirense e não mais somente capixaba. — Zilma Coelho Pinto.

É impossível, nestes tempos de tanta lucidez que vamos vivendo, que as palavras de aplauso e a eficiente colaboração daquele a quem está afeita em todo o imenso território nacional a nossa admirável campanha de alfabetização, não encontrem o devido eco em todos os corações brasileiros, especialmente em todos os corações capixabas, dos filhos desta grande terra sentimental onde mais se tem patenteado o trabalho heróico de Zilma Coelho Pinto.

É certo — e não negamos — que muita e decidida colaboração tem a nossa distinta professora recebido de sua terra mesmo, mas, em confronto com outras que têm vindo de fora, e mesmo de longinquoas e pequenas unidades do país, é pouca a nossa colaboração, não significa de maneira nenhuma o muito que lhe devemos, o muito que ela confessa cheia de esperanças esperar de todos nós, seu trabalho, iniciado e prosseguido sem tréguas, como temos tido oportunidade de dizer, todo ele se processa com o pensamento ostensivamente voltado para a grandeza da nossa terra, sem desprezar o seu cunho genuinamente patriótico visando todo o mais ansiado progresso social do povo brasileiro.

Zilma Coelho Pinto, começa o ano de 1950, verdadeiramente feliz, com redobradas esperanças. Vem dizer-nos isso, mostrando-nos expressivas palavras que lhe envia da Capital da República o ilustre professor Lourenço Filho, que exalta, sem reservas, sua grandiosa obra que está batendo um verdadeiro record de eficiência e originalidade em todo o Brasil. Isto, para uma modesta mestra do interior, é uma glória. Isto, meus amigos, é alentador, é honroso para nós que aqui vivemos e constantemente ouvimos da própria dirigente da Campanha de Alfabetização, o quanto lhe tem custado em sacrifícios e em energia, como em dinheiro mesmo, sua luta titânica; e, finalmente, representa a vitória da modesta professora do interior projetando-se em toda a vida nacional.

Há, contudo, ainda um problema para vencer, para o melhor e mais completo desempenho da Campanha. É, como aqui já o disse o nosso caro Mesquita Neto, o problema do terreno em que deverão funcionar certos especializados da Campanha. A ele não é estranho o benemérito professor Lourenço Filho já se dirigiu até ao prefeito de Cachoeiro solicitando dele o

mais decidido apoio a essa Campanha que tão grande repercussão tem tendo nos meios educacionais mais evoluídos do país. Pois, os frutos dela atingidos tem sido tão úteis à nossa pátria e a nossa terra, que uma nova fase lhe deve agora ser traçada para que se possa atingir em outros departamentos que completem sua finalidade cultural e cívica. Zilma já havia minuciosamente meditado todas as necessidades materiais que encontrou para ampliar sua Campanha. Apdeu para um lado, para outro e se teve promissas, nada viu de realidade até o momento. Infelizmente, aqui não teve o apoio material que solicitou. O professor Lourenço Filho vem, agora, sem que ela esperasse, mostrar-lhe e quanto andava certa assim pensando, assim idealizando o progresso de sua Campanha. É mister criarem-se centros de civismo dentro da Campanha, para crianças e adultos. Um, dois, três, ou mais, dessas admiráveis instituições públicas, a exemplo do que se faz na Inglaterra e na Norte América, como em outros países evoluídos, onde a cultura literária do povo anda a braços com sua cultura artística. Não se de cometoimento mais belo. Onde se aprendera a ler, a contar, a escrever poesias, a executar musicas a cultivar todas as artes práticas, a falar como gente, a viver limpamente. Zilma Coelho Pinto exultou com seu projeto agora robustecido pelos projetos do grande professor brasileiro. Mas, como realiza-lo? Se a Campanha conta com uma ou duas casas, para torna-lo em realidade faltam-lhe as áreas de terras para localizar definitivamente essas casas. Como conseguilas? O professor Lourenço Filho promete-lhe todo seu auxilio para que a nossa terra dê um soberbo exemplo a todo o Brasil, e até mesmo a sua cooperação financeira para que ela possa adquirir esses terrenos que lhe estão faltando. Mas essas terras custam bom dinheiro. Alguns contos de reis, em moeda antiga, que no momento lhe estão faltando à Campanha. Um auxilozinho do nosso povo, que tão generoso se tem mostrado, não seria mal pensado... E outro das nossas classes produtoras... Todos não podiamos ajudá-la de boa vontade? E igualmente o nosso governo? É indispensável que se compreenda aqui que a Campanha não é propriedade da professora Zilma Coelho Pinto, e seus bens lhe não pertencem. Pertencem ao povo, isto sim, que nela educa seu próprio povo. Em terrenos, em Cachoeiro, de propriedade do Estado ou do Município não poderá haver a área necessária que possa ser emprestada à Campanha? Suas escolas especializadas aí colocadas seriam até um orgulho para o nosso povo. Vamos pensar nisso, com o mais devotado patriotismo? É e que a

ANEXO C – Discurso da aluna de curso de corte e costura da CAASCI (1950)

Sexta página

Campanha de Alfabetização

Discurso da aluna do Curso de Corte e Costura da Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, por ocasião do encerramento das aulas em 1950.

Ilustre Professoras D. Zilma Coelho Pinto e D. Arinda Gomes.

Caríssimas colegas
Dignísimos ouvintes:

Tendo o privilégio de ser aluna do Curso de Corte e Costura, recebi a honrosa incumbência de dizer, neste momento noturno, umas poucas palavras em nome da turma que termina o aprendizado.

Deverei falar algo do que vai agora em nosso coração.

Não direi tudo por me faltarem recursos literários que dão expressão aos sentimentos. Sabendo porém, da generosidade do auditorio e das bondosíssimas professoras, atrevo-me a dizer coisa, com toda boa vontade, que será caridosamente interpretada.

Sentimo-nos felizes. Trazemos os corações frementes de contentamento.

Reconhecemos ter sido altamente beneficiadas, pelas grandes vantagens práticas e utilitárias do curso por ser ele facultado quase gratuitamente às alunas sem recursos as quais usufruem os mesmos direitos daquelas que pagam o seu custo, remunerando devidamente à incansável mestra. Mas, ainda por mais um motivo nos sentimos gratas. Nossa professora também amiga, inspirando-nos e aconselhando-nos a nos esforçarmos devidamente para aprendermos o que é bom, para nos habilitarmos e procedermos dignamente a fim de sermos honradas donas de casa, excelentes esposas, mães exemplares e elementos úteis na sociedade.

É possível que algumas lições sejam esquecidas no decorrer do tempo porém nunca olvidaremos os bons conselhos, as sábias advertências e os saudáveis impulsos de nossas mestras benqueridas.

Sbñ, D. Zilma e D. Arinda nós somos reconhecidas pelo que tendes colocado diligente e caridosamente em nossas mãos. Se nos tivésseis doado grandes importâncias monetárias, não nos tereis feito tanto bem, porquanto o dinheiro facilmente se perde ou se gasta. Porém, uma habilidade que se adquire para

vencer a pobreza ou indigência, uma aptidão para ganhar-se eficientemente o próprio sustento e ajudar também aos outros isto é coisa desejável, como de real valor.

A vós, mestras bondosas devemos este grande bem, que ora entramos a possuir. Ao vosso coração magnânimo, ao vosso espírito altruístico e sacrificial, às vossas nobres visões de serviço social e patriotismo, às vossas almas benevolas de verdadeiras mães e benfeitoras, devemos os privilégios que estes certificados simbolizam e testificam para nós.

E que faremos em demonstração de nosso sincero e profundo reconhecimento.

Em primeiro lugar vos dedicamos nossa amizade sempre terna e nossa veneração. Com isto vos retribuiremos em parte a vossa benevolência, porém desejamos fazer mais. E agora o meu apelo às queridas colegas: Sabemos que a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim deve prosseguir em benefício de outras, depois de nós, para a grandeza do nosso amado Brasil. E cabe-nos o dever sagrado de colaborarmos nela, contribuindo um pouco, dando algum dinheiro para que ela avance uma vez que, de agora em diante, teremos mais recursos financeiros, adquiridos na economia de nossas próprias costuras.

Vemos que D. Zilma tem lutado heróicamente para angariar doativos e fundos para as suas nobres campanhas, em pro de nossa terra e nossa gente, mas nem sempre consegue o necessário para os seus grandes planos.

E nós, colegas, que tanto recebemos estamos na obrigação de ajudar para que outros também sejam beneficiados. E lembremos que isto será ainda um gesto de lealdade às nossas benfeitoras abnegadas.

Contribuíram para a solenidade desta hora os eméritos sargentos do Tiro de Guerra 220, Srs Ary e Sebastião, a quem nos confessamos sinceramente gratas por nos haverem concedido o salão em que nos achamos.

Nós, alunas de ambos os cursos da D. Arinda, particular e da CAAS recebemos juntas estes certificados, conferidos sob os mesmos privilégios de alunas de uma mestra excelente e amiga das discípulas.

Convidamos para falar-nos nesta noite, como oradora oficial, a professora Ana Guimarães dos Santos, a quem antecipadamente queremos agradecer.

E agora, terminando minhas palavras, em nome das formandas do Curso de Corte e Costura, quero agradecer a presença, dos amigos e ainda reiterar nossa homenagem à D. Zilma e à D. Arinda: Honra ao vosso valor! Deus vos faça sempre ditosas, venturosas mestras. Deus vos recompense pelo bem que nos tendes feito; Deus vos multiplique as forças e os recursos para assim continuardes na gloriosa tarefa de exaltar nossa terra beneficiando grandemente a família e a sociedade brasileira. Tenho dito.

ANEXO D – Artigo *Alfabetização* de Lindolfo Assumpção

Alfabetização

LINDOLFO ASSUMPÇÃO

Entre os ardorosos estimuladores da humanista Campanha de Alfabetização e Assistência Social — iniciada pela professora D. Zilma Coelho Pinto, “já em boa marinha” na minha amada cidade natal, Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo — estão os dois mui acatados educadores, o Dr. Gustavo Ambrust (o sabedor e modesto), e o preclaro Dr. Lourenço, Filho, atual diretor dessa grandiosa Cruzada.

Ruben Braga, brilhante jornalista e Dylilo Guardia, valoroso locutor da Rádio Mayrink Veiga meus conterrâneos, também muito têm auxiliado e incentivado, em oportuna propaganda, a Campanha da minha patricia D. Zilma.

O Dr. Armando Gonçalves, eminente educador e jornalista fluminense (o incansável batalhador pelo problema do ensino), reconhecendo o mérito real da obra de D. Zilma, dedicou-lhe uma expressiva crônica neste precioso órgão, “O Fluminense”, que gentilmente publica os meus singelos artigos.

Apresentei-a ao insigne mestre e jornalista, Dr. Maurício de Medeiros.

Ficou deveras encantado com a dignificante Cruzada da minha conterrânea, achando-a mesmo merecedora de todos os aplausos.

Dedicou-lhe outrossim uma apreciável crônica no “Diário Carioca”.

Com fotos de Luciano Carneiro, a bemquista revista, “O Cruzeiro”, publicou uma ótima reportagem com vários detalhes pitorescos do trabalho de D. Zilma, que aquele nosso distinto confrade, “de visu” autenticou em Cachoeiro de Itapemirim.

tuoso golpe de patriotismo transformou a Turquia, extirpando os seus arcaicos costumes.

“O gigantesco chefe turco, contemplando no mapa o que restava de grande no império otomano, percebeu a causa da sua dissolução, ante a falta do “ensino obrigatório”. Para evitar o seu completo desaparecimento, “obrigou” todos os habitantes a frequentar a escola, fato que conseguiu por meio de um processo original — “o uso do instinto sexual”, isto é, “casório não podia haver se qualquer dos pombinhos não soubesse ler e escrever”. (SAUVÃO, de Heitor Palombini).

Foi uma correria para as escolas, aumentando até os casamentos.

Assim, Kemal Paxá conseguiu tirar a sua Pátria da beira do abismo.

Porque o Brasil não faz o mesmo?

O exemplo da professora D. Zilma, mesmo sem um decreto sexual, dando a luz das letras “aos jécas” do seu torrão natal deve ser imitado por todos os quadrantes do Brasil, como bem frisou no final da crônica que lhe dedicou o ilustre professor catedrático, Dr. Maurício de Medeiros.

Honra, pois ao mérito, para D. Zilma, heroína de uma cidade do interior do Brasil.

Post-Scriptum:

Como cachoeirense, resolvi, não para cartaz, mas sim pelo mérito da causa, angariar “semeestralmente” um auxílio para a Campanha de D. Zilma, entre os componentes da Colônia Espírito Santense residentes no Rio. Com eles já consegui da minha primeira coleta a importância de Cr\$ 2 400,00 (dois mil quatrocentos cruzeiros).

ANEXO E – Artigo *Travessuras de uma professora* de Alvinho Gatti

Travessuras de uma professora

Alvinho Gatti

Zilma — esta professora que o Brasil inteiro está conhecendo — é uma criatura verdadeiramente travessa e que não encontra meio de socegar seu entusiasmo a respeito da Campanha de Alfabetização de Adultos. Já fez o que era possível fazer e a muitos parece estar querendo fazer o impossível. Quase todos os cronistas da terra e muitos da capital do país já se valeram da professora Zilma como personagem de crônicas, artigos, sueltos e reportagens. Não haverá exagero meu, portanto, se disser que Zilma Coelho Pinto está integrada no cérebro de todos os homens de jornal que se dão ao grato dever e à simpática tarefa de observar as nossas boas pessoas, delas fazendo motivo para seus comentários. Quanto já teria feito, afinal, a professora Zilma em favor dos alunos do Curso? Quanto? Ninguém saberá dizê-lo. As realizações materiais, aquelas que podem ser medidas pelo metro de madeira ou de metal, as realizações palpáveis, aquelas que podem ser vistas pelos olhos da curiosidade e da observação, as realizações que podem ser pesadas na balança da análise e da visão, enfim, estas são conhecidas. Porque podem ser perfeitamente retratadas. Ou seja em sapatos velhos que vão calçar pés esparramados. Ou seja em roupas velhas que vão agasalhar corpinhos macerados e friorentes. Ou seja em camisas que vão enfeitar peitos esperançosos. Ou seja em calças que vão emprestar ao garoto da bolinha de gude um aspecto de homem feito. Ou seja na vitrola que vai encantar o pessoal todo da escola com discos alegres. Ou seja em tanta outra novidade que Zilma vai inventando e arranjan-do para prender mais de perto e mais seguramente o seu batalhão de alunos grandes e pequenos.

Mas, as outras realizações, quem as poderá enumerar? Quem poderá descrevê-las? Quem poderá narrá-las? Porque Zilma deve ter feito muita coisa que anda escondida dos nossos olhos curiosos. Há centenas de realizações e concretizações de ordem espiritual e moral que não podem ser aquilatadas pelo metro material ou pela balança de prato e fiel. Há centenas

de realizações que não podem ser vistas com os olhos esbugalhados do curioso que arregala as pálpebras espantadamente. São aquelas cousas feitas de coração para coração, feitas de alma para alma, feitas de espírito para espírito. Palavras suaves e confortadoras para o aluno mais rude e que, às vezes chega a desanimar julgando-se incapaz de ir avante, de prosseguir nesta avançada milagrosa pelas terras do abecedário. Palavras de ternura e incentivo ao pobre coitado que, às vezes, na recordação da própria miséria e da própria situação social, desanima na subida da rampa cansativa do aprender. Rampa que a cada passo vencida faz surgir ante os olhos da alma atônita um cenário novo, de deslumbrantes possibilidades, de magníficas possibilidades. Isto tudo deve ter sido feito e ainda está sendo feito por Zilma, sem que lhe seja dado, às vezes o mérito que bem merece.

Surge-nos agora a incansável professora com outra travessura. Ela inventa com aquele arzinho gracioso de quem não quer nada e, no final, eis mais uma novidade auspiciosa, uma realização de fôlego. Assim é que Zilma apa-rece-nos, agora, com três casas pré-fabricadas que lhe foram fornecidas pelo INEP. Surge uma dificuldade, porém, com a qual a incansável professora não contava: o terreno para nelas plantar as três casinhas bonitas e elegantes. O terreno em verdade, já havia sido prometido pelo dr. Anísio, mas, agora, não sabemos porque a doação não está sendo efetuada. Deve haver qualquer embaraço que, acreditamos nós, ser resolvido satisfatoriamente. Pelo menos assim pensam os homens que hoje escrevem sobre Zilma Coelho Pinto. E, como vêem os leitores nesta mesma página há vários que falam sobre isto. Seria uma coisa premeditada? Não. É que entre as travessuras de Zilma existe, intressantemente, esta de fazer com que os cronistas dela se preocupem porque ela vem fazendo obra de mérito e de valor. E os cronistas, em geral, dão graças aos céus pela feliz oportunidade de comentar assuntos tão digno

Fonte: ESPÍRITO SANTO. A GAZETA. Vitória, 26 de janeiro de 1950, p. 3.

ANEXO F – Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 1

Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim
 Rua Anacleto Ramos, s/n - Bairro Ferroviário - Fone 522-5916 - C. Postal 125
 29.800 - Cachoeiro de Itapemirim - Espírito Santo

IMPRESSÕES

Aos 25 anos após ter iniciado na Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim, sinto emoções opostas: A alegria de recordar infância, de rever D^a Zilma Coelho e a tristeza de ver que tudo aquilo que foi por ela construído ser depredado pela população do bairro e sentir que a falta de apoio por parte das entidades governamentais, municipais e estaduais se reflete na não conservação das salas, na substituição dos velhos móveis, carteiras e armários.

Não sei se o presente depoimento servirá para despertar a necessidade de alguém olhar para uma entidade que alfabetizou um menino de um bairro pobre naquela época que hoje retorna com curso superior com estágios inclusive fóra do país.

Em 15/10/80

Ass. Silas Tavares Severo

Médico Veterinário formado pela UFRJ

Inscrição no Conselho Regional de Medicina Veterinária nº 5 - SOBO nº 0659

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Prezada Dona Zilma

A Dona Zilma Coelho Pinto, o importante é ser mãe, e, sim, mãe das mães, mãe dos filhos, mães, vem fazendo tudo aquilo que muitas mães não podem dar a seus filhos, aquele carinho maternal e fraternal, eu, Bacharel e Subdelegado do Aquidaban, tendo os meus primeiros estudos, na área da residência de Dona Zilma, pessoa esta que vem sempre a incentivar, como fui incentivado, por ela, e, hoje, dou graças ao nosso Pai Eterno, por uma pessoa tão eficiente, como a senhora. Parabéns, que Deus lhe dê muitos anos de vida e que não deixe a Campanha de Alfabetização acabar. Mais uma vez estamos com a senhora.

Sem mais mui grato

Ass. Bel. Milton Rodrigues.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

"O importante é dar. Mais importante porém, é dar por haver a senas compreendido".

A D. Zilma os meus sinceros votos de louver pelo trabalho que vem fazendo em prol da comunidade Cachoeirense. Pelo que pude *observar* sua vida tem sido uma doação constante e isto é uma *característica*

Registre nº 79 em 23/4/1949 no Cartório de Registro Civil de C. Itapemirim e considerada de Utilidade Pública pelo Governo Municipal.
 pela Lei 205/52 e pelo Governo Estadual pela Lei 741, de 3/11/1953
 Registrada no Conselho Nacional de Serviço Social como Entidade Filantrópica pelo Processo nº 243.644/73 em 06/02/1974
 Registrada na Secretaria do Trabalho e Promoção Social do Estado do Espírito Santo sob nº 00010 conforme Processo SETRAPS nº 00886/70
 Registrado na FESBEM sob nº 007 - C.G.C. 27193929/0001 - Insc. 210007179

ANEXO G – Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 2

Visitei a CAASCI, de Cachoeiro de Itapemirim, pelo Projeto Rondon. Achei-a uma obra excelente através do grande trabalho de D. Zilma. Uma luta a qual lembra muitas outras lutas as quais devem ser repetidas, copiadas e levadas bem ao longe, bem distante. Lutar é belo, conseguir chegar ao final da luta é mais belo do que tudo de belo que existe no mundo.

Parabéns D. Zilma. Obrigado pelo apoio e ajuda ao menor, ao adolescente, ao elemento necessitado. A senhora tem tudo para ser o exemplo para outros os quais esquecem que a vida é maravilhosa mas, nós não devemos deixar de gravar no futuro o nosso passado de glória imortalizado. Obrigado pelo acolhimento.

Felicidades.

Geraldo Luiz Braga

Estágio do Projeto Rondon (Estadual)

- Área de Pedagogia. Diretor de E. Polivalente Itacibá da Grande Vitória- Cariacica e Prof. da Escola de 2º grau do Espírito Santo de Vitória. 28 - 7 - 1974.

Andando pelo interior, neste projeto Rondon, conheci inúmeras obras e muitas pessoas dedicadas em ajudar ao próximo, porém, aqui na Campanha vi o Retrato de uma Santa, que veio ao mundo com finalidade de não deixar as pessoas infelizes pelo seu analfabetismo.

Agradeço essa dedicação de corpo e alma que a senhora aqui depositou em nome de todos os brasileiros.

Salve Dona Zilma

Cachoeiro 03/08/74

Diomizio Avanza Filho

(Coordenador do Projeto Rondon)

(Estadual)

ANEXO H – Mensagens de apoio ao trabalho da CAASCI 3

D. Zilma

Fiquei vivamente impressionado com a visita que fiz hoje a Campanha dirigida pela minha ex-professora. Há aqui um só pensamento: trabalho. Tudo se fez com amor e carinho visando preparar pessoa pobre para a dura luta de vida. Vendo isto renovo as minhas esperanças no futuro de nosso País. Não desanime ante incompreensão e injustiças. Melhor é responder com a ação das que sabem Construir.

HÉLIO CARLOS MANHÃES

14/12/72.

Nota: Prefeito de Cachoeiro de Itapemirim

Mestra caríssima D. Zilma

Bastante comovido e com certo constrangimento vi hoje de perto seu magnífico trabalho.

comovido por ver seu fruto germinar no terreno arido da educação entre adultos e crianças, constrangido por ver que diante de seu trabalho sinto-me insignificante.

Guardarei todavia, em meu espirito o orgulho de, também estar sido aluno de D. Zilma Coelho Pinto, fundadora da "campanha de Alfabetização" e PRECURSORA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL em Cachoeiro.

- Deus abençoe seu trabalho

Um abraço

Belarmino Pereira de Souza

7/3/73

