

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ITINERARIO INTELECTUAL DE
JAIME TORRES BODET E LOURENÇO FILHO:**

Ações e Mediações entre Campanhas Locais e o Debate
Transnacional (1944-1949)

FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO

FLORIANOPOLIS, 2019

FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ITINERARIO INTELECTUAL DE JAIME
TORRES BODET E LOURENÇO FILHO:
AÇÕES E MEDIAÇÕES ENTRE CAMPANHAS E O DEBATE TRANSNACIONAL
(1944-1949)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação de
Doutorado em Educação, da Universidade do
Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutora em
Educação. Linha de Pesquisa: História e
Historiografia da Educação.
Orientadora: Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANOPOLIS

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Azevedo , Fernanda Vicente de

A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime
Torres Bodet e Lourenço Filho: : Mediações entre campanhas
locais e o debate transnacional (1944 - 1949) / Fernanda
Vicente de Azevedo . -- 2019.

179 p.

Orientador: Norberto Dallabrida

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2019.

1. Campanhas de Alfabetização de Adultos. 2. Torres
Bodet. 3. Lourenço Filho. 4. Cartilhas. 5. Agenda educacional
da UNESCO. I. Dallabrida, Norberto . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Fernanda Vicente de Azevedo


**A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime
Torres Bodet e Lourenço Filho: Mediações entre campanhas
locais e o debate transnacional (1944-1949)**

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.


Florianópolis, 16 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

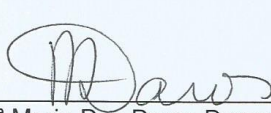
Presidente/a:


Prof. Dr. Norberto Dallabrida (orientador)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

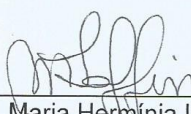
Membro:

Participação por SKYPE

Prof. Dr. Carlos Escalante Fernandez
El Colegio Mexiquense, A.C.

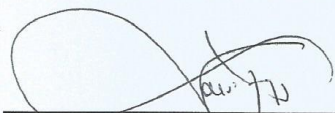
Membro:


Profª Drª Maria Das Dores Daros
Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Profª. Drª. Maria Heminia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Aos Sagrados Corações de Jesus e Maria -
Fontes de toda paz e toda graça.

À causa de Beatificação e Canonização de
Marcelo Henrique Câmara,
“Santo da UFSC”

Aos amores da minha vida –
Mãe, Rody e Magal

RESUMO

Com o intuito de historicizar a educação de adultos, a tese em questão discute um recorte particularizado da mesma no México e no Brasil e dos encaminhamentos globais à questão do analfabetismo a partir do itinerário intelectual Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, ambos idealizadores de campanhas de alfabetização de adultos em seus respectivos países na década de 1940 e mediadores do debate transnacional a esse respeito nos espaços de interlocução engendrados pela agenda educacional da UNESCO. O objetivo geral da pesquisa é observar como a educação de adultos é encampada pelos intelectuais elencados em suas ações locais (nacionais) e o trânsito por eles feito com a transnacionalização da problemática alçada pelos seminários e conferências da UNESCO. Para tanto, trata-se especificamente dos itinerários formativos de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho nos campos educacionais nos quais atuaram, observando as perspectivas de educação de adultos difundidas em campanhas e cartilhas e suas atuações nas ações da UNESCO. O alicerce teórico metodológico utiliza-se dos conceitos de itinerário; ação e mediação intelectual; circulação e transnacionalização; para alinhar a análise aqui empreendida. O conjunto documental avaliado sobre a perspectiva acima descrita é composto por fontes sobre as campanhas, cartilhas de alfabetização e documentação lançadas pela Unesco, coletado no Brasil e na experiência de doutorado sanduíche no México. A estrutura do texto subdivide-se em cinco partes. A primeira, de caráter introdutório, destaca o percurso inicial de encontro do objeto de estudo e dos objetivos traçados, uma breve perspectiva da educação de adultos nos países elencados e a discussão teórica que engloba a análise apresentada nos capítulos seguintes. Já a última, conclusiva, arremata a discussão de modo comparado. Para além destas duas, e com vistas a dar fluidez à escrita e à leitura, o texto está arranjado em três capítulos interligados de modo a apresentar o trânsito da educação de adultos no recorte temporal eleito pela via das ações, mediações e criações intelectuais no campo educacional em diferentes espaços e lugares. O primeiro capítulo, “Dos itinerários às ações locais: os intelectuais e as campanhas de alfabetização de adultos”, ocupa-se de trazer à discussão a educação de adultos em dois cenários educacionais distintos geograficamente, mas concomitantes em tempo histórico de emersão. Neste sentido, a discussão levantada parte do itinerário dos intelectuais Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho e a ação mais direta dos dois atores na promoção das campanhas locais de alfabetização. O segundo capítulo, “O terceiro capítulo”, “A educação de adultos como pauta da UNESCO: mediação intelectual na composição de uma agenda transnacional de debate”, apresenta a mediação de Torres Bodet e Lourenço Filho a discussão e composição de uma agenda transnacional sobre educação de adultos conforme as ressignificações sugeridas em dois seminários promovidos pela UNESCO, introduzindo os princípios das bases até hoje aceitas quando se trata de educação de adultos.

Palavras chave: Campanhas de Alfabetização de Adultos, Torres Bodet, Lourenço Filho, Cartilhas, Agenda educacional da UNESCO

ABSTRACT

In order to historicizing adult education, the thesis discusses a particular cut in Mexico and Brazil and the global referrals to the issue of illiteracy from the intellectual itinerary Jaime Torres Bodet and Lourenço Filho, both creators of adult literacy campaigns in their respective countries in the 1940s and mediators of the transnational debate in this respect in the spaces of dialogue engendered by UNESCO's educational agenda. The general objective of this research is to observe how adult education is taken up by the intellectuals listed in their local (national) actions and the transit they have done through the transnationalization of the problematic raised by UNESCO's seminars and conferences. To that end, it is specifically the formative itineraries of Jaime Torres Bodet and Lourenço Filho in the educational fields in which they acted, observing the perspectives of adult education disseminated in campaigns and primers and their actions in UNESCO actions. The methodological theoretical foundation uses the concepts of itinerary; intellectual action and mediation; circulation and transnationalization; to align the analysis undertaken here. The documentary set evaluated from the perspective described above consists of sources on the campaigns, literacy books and documentation launched by Unesco, collected in Brazil and the sandwich doctorate experience in Mexico. The structure of the text is subdivided into five parts. The first one, introductory, highlights the initial course of the object of study and the objectives outlined, a brief overview of adult education in listed countries and the theoretical discussion that encompasses the analysis presented in the following chapters. The last, ends the discussion in a comparative way. In order to give a fluidity in writing and reading, the text is arranged in three interconnected chapters in order to present the transit of adult education in that time chosen by means of actions, mediations and intellectual creations in the educational field in different spaces and places. The first chapter, "From itineraries to local actions: intellectuals and adult literacy campaigns", deals with bringing adult education to the discussion in two geographically distinct educational settings, but concomitant educational scenarios in historical time. In this sense, the discussion raised part of the itinerary of the intellectuals Jaime Torres Bodet and Lourenço Filho and the more direct mediation of the two actors in the promotion of local literacy campaigns. The second chapter, The third chapter, "Adult education as a UNESCO agenda: intellectual mediation in the composition of a transnational debate agenda", presents the mediation of Torres Bodet and Lourenço Filho to the discussion and composition of a transnational adult education agenda according to the re-significations suggested in two seminars promoted by UNESCO, introducing the principles of the foundations accepted until today when it comes to adult education.

Keywords: Adult Literacy Campaigns, Torres Bodet, Lourenço Filho, Primers, UNESCO Educational Agenda

RESUMEN

Para historizar la educación de adultos, la tesis discute un corte particular en México y Brasil y las referencias globales al tema del analfabetismo del itinerario intelectual Jaime Torres Bodet y Lourenço Filho, ambos creadores de campañas de alfabetización de adultos en sus respectivos países en la década de 1940 y mediadores del debate transnacional a este respecto en los espacios de diálogo engendrados por la agenda educativa de la UNESCO. El objetivo general de esta investigación es observar cómo los intelectuales enumerados en sus acciones locales (nacionales) asumen la educación de adultos y el tránsito que han realizado a través de la transnacionalización de la problemática planteada en los seminarios y conferencias de la UNESCO. Con ese fin, se trata específicamente de los itinerarios formativos de Jaime Torres Bodet y Lourenço Filho en los campos educativos en los que actuaron, observando las perspectivas de la educación de adultos difundidas en campañas e iniciadores y sus acciones en las acciones de la UNESCO. La base teórica metodológica utiliza los conceptos de itinerario; acción intelectual y mediación; circulación y transnacionalización; para alinear el análisis realizado aquí. El conjunto documental evaluado desde la perspectiva descrita anteriormente consta de fuentes sobre las campañas, los libros de alfabetización y la documentación lanzados por la Unesco, recopilados en Brasil y la experiencia del doctorado sándwich en México. La estructura del texto se subdivide en cinco partes. El primero, introductorio, destaca el curso inicial del objeto de estudio y los objetivos descritos, una breve descripción de la educación de adultos en los países incluidos en la lista y la discusión teórica que abarca el análisis presentado en los siguientes capítulos. El último, termina la discusión de manera comparativa. Para dar fluidez en la escritura y la lectura, el texto se organiza en tres capítulos interconectados para presentar el tránsito de la educación de adultos en ese momento elegido mediante acciones, mediaciones y creaciones intelectuales en el campo educativo en diferentes espacios y lugares. . El primer capítulo, "De los itinerarios a las acciones locales: intelectuales y campañas de alfabetización de adultos", trata de llevar la educación de adultos a la discusión en dos entornos educativos geográficamente distintos, pero con escenarios educativos concomitantes en el tiempo histórico. En este sentido, la discusión planteó parte del itinerario de los intelectuales Jaime Torres Bodet y Lourenço Filho y la mediación más directa de los dos actores en la promoción de campañas locales de alfabetización. El segundo capítulo, El tercer capítulo, "La educación de adultos como una agenda de la UNESCO: mediación intelectual en la composición de una agenda de debate transnacional", presenta la mediación de Torres Bodet y Lourenço Filho a la discusión y composición de una agenda transnacional de educación de adultos según Las re-significaciones sugeridas en dos seminarios promovidos por la UNESCO, introducen los principios de las fundaciones aceptadas hasta hoy en lo que respecta a la educación de adultos.

Palabras clave: Campañas de alfabetización de adultos, Torres Bodet, Lourenço Filho, Cartillas, Agenda educativa de la UNESCO

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jose Vasconcelos e Jaime Torres Bodet – 1921 (Woldenberg, 2011, p 90)	50
Figura 2 –Chegada de Torres Bodet, secretario de Legação do México em Madrid, para assistir os Festejos da Semana do México (ZERTUCHE MUÑOZ, 2017)	51
Figura 3 – Post comemorativo da UNAM, sobre o início da Campanha Nacional contra o Analfabetismo – UNAM 2018.....	55
Figura 4 –Bodet, durante uma visita a uma escola - SEP (1943-1946)	58
Figura 5 –Bodet escuta indígenas durante a campanha de alfabetização (ZERTUCHE MUÑOZ, 2017)	59
Figura 6 - Lourenço Filho – Manifesto dos pioneiros da educação.....	62
Figura 7 – Departamento Nacional de Educação, 1949	66
Figura 8 - Selo Campanha de Educação de Adultos 1949.....	67
Figura 9 –Alunos em Aguas de Lindóia SP - Departamento Nacional de Educação, 1949 ..	71
Figura 10- Jogo sobre conhecimentos gerais (Acervo da autora - janeiro de 2017).....	75
Figura 11 - Capa da Cartilha de Alfabetização Mexicana (SEP, México, 1944)	79
Figura 12 - Comprovantes da Cartilha - (SEP, 1944, p. 57)	80
Figura 13 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p. 20-21).....	82
Figura 14 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p. 80-81).....	83
Figura 15 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p.105-106).....	84
Figura 16 -Capa das Cartilhas indígenas Maia-Espanhol e Tarasco-Espanhol - -(SEP, México. 1946)	86
Figura 17 - Cartilla Otomí-Español – (SEP, 1944, p.15 e p. 29)	87
Figura 18 - Cartilha Laubach - Laubach (1945).....	91
Figura 19 – Capa, Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)	92
Figura 20 - Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)	93
Figura 21 - Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)	94
Figura 22 – Capa Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)	95
Figura 23 - Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)	96
Figura 24 - Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)	97
Figura 25 – Comparação do primeiro <i>guia de leitura (brasileiro)</i> x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), referente à letra D.....	100
Figura 26 - Comparação do Primeiro guia de leitura (brasileiro) x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), referente aos cuidados da saúde.....	101
Figura 27 - Comparação do Primeiro guia de leitura (brasileiro) x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), incitação da pátria.....	102
Figura 28 - Ata final da Conferência de Londres, que promulgou a criação da UNESCO (UNESCO, 2016, p. 86)	105
Figura 29 - Reportagem sobre o papel de Jaime Torres Bodet na alfabetização de adultos no México – UNESCO EL Correo 1958	109
Figura 30 – Torres Bodet, sobre assistencialismo aos países em desenvolvimento – EL CORREO 1949.....	110
Figura 31 - Em um de suas edições, o destaque dado ao intelectual brasileiro Manuel Lourenço Filho denota o papel do ator na cena internacional – UNESCO El Correo, 1958	112
Figura 32 - Destaque da fala de Jaime Torres Bodet no jornal da UNESCO El Correo (1949)	113

Figura 33 - Niels Borh (esq), prêmio Nobel de física. Jaime Torres Bodet (dir), durante a Conferência de Elsinore (SANZ, TEJADA, 2016, p170)	115
Figura 34 - Folhinha comemorativa do Seminário Internacional de alfabetização e educação de adultos – Quitandinha – Petrópolis. Circulados em 1949.	126
Figura 35 - Sessão inaugural do seminário. Sua Excelência o Doutor Clemente Mariani, Ministro da Educação, entregando o discurso de abertura de boas-vindas na Conference Hall do Hotel Quitandinha – (TEJADA, 1950, p.6).....	127
Figura 36 - Quatro grandes professores presidem uma sessão do seminário. Da esquerda para a direita: Dr. Jean Piaget, Diretor do Escritório Internacional de Educação de Genebra; Dr. B. Lourenco Filho, Diretor Geral de Educação do Brasil; Dr. Ernesto Nelson, excelente educador argentino; Dr. M. Teixeira de Freitas, Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação do Brasil, falando sobre estatísticas no Brasil. (TEJADA, 1950, p.9)	128
Figura 37 - Dr. Frederick Rex, Diretor do Grupo III, apresenta seu Relatório do Grupo. TEJADA, 1950, p.21	130
Figura 38 - Em pé, Dr. Carmela Tejada, Especialista em Educação da OEA, apresenta o Relatório Final do Grupo IV na qualidade de Diretor. Da esquerda para a direita: Ovidio de Leon, delegado do Panamá; Dr. Francisco Jarussi, Secretário Geral da Seminário; Dr.Lourenco Filho; Sua Excelência o Dr. Clemente Mariani, Ministro de Educação e Dr. Guillermo Nannetti. (TEJADA, 1950, p.13).....	131
Figura 39 - Professor Jean Piaget dá palestras sobre os últimos desenvolvimentos em psicologia em relação ao ensino de leitura para adultos e crianças. (TEJADA, 1950, p.23)	132
Figura 40 - Grupo de delegados em um dos mais famosos jardins de Hortência da cidade de Petrópolis. (TEJADA, 1950, p.30)	133
Figura 41 - Notícia sobre o encerramento do Seminário Interamericano. (UNESCO – El Correo 1949)	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela do analfabetismo no Brasil, por faixa etária. Divulgação/Ministério da Educação (BRASIL, 2013).....	18
Tabela 2- Agenda da Comissão 1 - (UNESCO, 1949, p.11).....	117
Tabela 3 – Agenda da Comissão 2 - (UNESCO, 1949, p.16).....	119
Tabela 4 - Agenda da Comissão 3 - (UNESCO, 1949, p.22).....	121
Tabela 5 - Agenda da Comissão 4 - (UNESCO, 1949, p.31).....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 DOS ITINERARIOS ÀS AÇÕES LOCAIS: OS INTELECTUAIS E AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	48
1.1 Jaime Torres Bodet: alfabetização como ofício	49
1.2 Campanha Nacional Mexicana contra o Analfabetismo	53
1.3 Lourenço Filho e a alfabetização como projeto nacional	60
1.4 A Campanha Brasileira de Alfabetização de Adultos	64
2 CARTILHAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEIOS PARA LEITURA E ESCRITA.....	75
2.1 A Cartilha Mexicana	78
2.2 Entre cartilha e textos: guias de leitura brasileiros	87
3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PAUTA DA UNESCO: MEDIAÇÕES INTELECTUAIS NA COMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA TRANSNACIONAL DE DEBATE	104
3.1 A Conferência de Elsinore (Dinamarca 1949).....	113
3.2 O Seminário Interamericano em Alfabetização e Educação de Adultos no Rio de Janeiro.....	125
4 CONSIDERAÇÕES finais	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

Do tema aos questionamentos iniciais

É o presente que direciona o conhecimento histórico, pois é sempre do momento vivido que surgem as questões para o conhecimento de determinado aspecto do passado. É nas angústias e necessidades da sociedade que o historiador encontra o **elemento inicial** de seu trabalho – as suas hipóteses orientadoras. A História é a construção de conhecimento sobre uma questão perturbadora do presente, que analisa o passado para explicar, compreender ou interpretar o fenômeno em questão. (GLEZER, 2007, p. 24, sem grifos no original).

Intercalada entre estudos teóricos da história e historiografia da educação, e debates sobre projetos de tese, a disciplina Fundamento Teórico-Metodológico da Pesquisa em História da Educação¹, frequentada no primeiro semestre do curso de doutorado, instigava os alunos presentes a refletir sobre a relevância do tema de doutoramento quando confrontado ao panorama atual da educação. Recordava-se à época as palavras de Nóvoa (1996), para quem o propósito da história da educação está em sentir os desafios do tempo presente e apoiar-se nos vestígios do passado na busca por respostas criativas, em rompimento com explicações naturalizadas e impeditivas à compreensão da forma como se constroem as práticas sociais e culturais que regem as ações legitimadas no campo educacional.

O que se pretendia naqueles encontros matinais era advertir sobre os riscos de uma produção narrativa anacrônica, que flutua entre presente e passado, contrapondo-os e julgando-os sem a observância necessária dos momentos de emergência, ruptura e permanência próprios do fluxo e refluxo histórico. O cuidado com tal armadilha fundamentava-se no entendimento de que “o conhecimento historiográfico se faz no presente e pelo presente que interpela o passado” (RAMOS, 2008, p. 181), de modo que as inquietações que levariam a inquirir o “recorte de passado” selecionado para estudo precisavam estar ancoradas no hoje a fim de

¹ Departamento de Ciências Humanas (DCH). Semestre 2013.2. Fundamentos Teórico – Metodológicos da Pesquisa em História da Educação. Carga horária 60h, créditos: 04. Professor Norberto Dallabrida. Ementa: Tendências historiográficas contemporâneas no campo da história e historiografia da educação. Orientações teórico-metodológicas para a elaboração da tese de doutorado. A revisão bibliográfica: estado da arte. Uso das fontes em variados suportes: escritas, sonoras, orais e iconográficas. Pressupostos histórico-culturais e articulação com a pesquisa em educação. A redação científica.

problematizá-lo como amostra histórica repleta de normatividade, mas também de burlas e outras “formas de fazer” que desaguam sempre em novas construções representativas.

A pretensão inicial para a tese aqui apresentada era dar seguimento aos estudos desenvolvidos no curso de mestrado (AZEVEDO, 2012) investigando os discursos nacionalizadores enunciados nos debates educacionais catarinenses entre as décadas de 1930 e 1940, mais precisamente aqueles que visavam o abasileiramento das comunidades de imigrantes germânicos pela via escolar. No entanto, outro tema se fez notar a partir da ênfase dada pela mídia – convencional (jornais televisivos, rádio); e especializada (veiculada pelo site do governo federal e ministério da educação) – que o tratava como tópico educativo **“recolocado com prioridade na agenda educacional do país”** (BRASIL, 2011, p. 06, sem grifos no original).

Idade	Porcentagem
60 anos ou mais	26,5%
50 a 59 anos	13,8%
40 a 49 anos	9,9%
30 a 39 anos	6,6%
25 a 29 anos	4,0%
18 a 24 anos	2,6%
15 a 17 anos	2,2%

Tabela 1 - Tabela do analfabetismo no Brasil, por faixa etária. Divulgação/Ministério da Educação (BRASIL, 2013)

A estimativa governamental em 2013 (BRASIL, 2013) era alfabetizar cerca de um milhão e meio de jovens – notícia que por uma face agitava a expectativa pública com promessas esperançosas e aparentemente eficazes de reparo do quadro estatístico apresentado, e por outra dava a ver tamanha lacuna deixada pela escola na vida de uma miríade de brasileiros (vide figura 01). A alta soma, **contabilizada por estados e municípios e endereçada ao Ministério da Educação, detalhava parte do processo de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – iniciativa federal criada no ano de 2003** como esforço de superação do analfabetismo entre jovens e adultos. Apresentado como “porta de acesso à cidadania, despertar do interesse pela elevação da escolaridade e universalização do ensino fundamental no país” (BRASIL, [20--]) o programa, que então aniversariava uma década de ação, envidava apoio técnico e financeiro aos projetos

de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados por estados e municípios, incumbindo o governo federal de parte da responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade.

A estrutura do PBA, divulgada como resposta à questão em debate, em verdade remetia à um período da história educacional brasileira bastante frisado nas bibliografias da área como “alvorecer do campanhismos em educação” (PAIVA 2003; BEISIEGEL, 1974). No que pese apenas à educação de adultos, da segunda metade da década de 1940 até o início da ditadura militar brasileira em 1964 uma série de campanhas foram lançadas, engendradas umas às outras, pondo em marcha um projeto de ampla envergadura na contenção do analfabetismo e alargamento do acesso à educação de base. Coube questionar, então, quanto do projeto político atual trazia à cena vestígios do passado da educação de adultos em sua formulação, e chegou-se à ideia inicial de que era possível a partir do presente rememorar de modo particular a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que entrou para a historiografia da educação como ação de impacto acaudilhada pelo governo federal sobre a alta soma de analfabetos entre cidadão em idade extraescolar.

Promovida pelo Ministério de Educação e Saúde (MES) entre os anos de 1947 a 1963, a CEAA tinha por premissa inicial estender a alfabetização a todo país. Numa segunda etapa de ação, buscava-se o avanço do processo pontual de alfabetização com o encaminhamento de seus egressos a cursos voltados à continuidade dos estudos e ao endereçamento profissional no meio urbano e rural. Traduzia-se assim como instrumento de articulação entre os municípios, estados e governo federal para irradiação de modelos, técnicas e materiais didáticos próprios ao trabalho com o adulto iletrado, questões ressaltadas hoje na atualidade das políticas públicas de intervenção que norteiam as prescrições detalhadas no documento de apoio às ações do PBA (BRASIL, 2011).

Num primeiro esforço de acarear passado e presente baixo o panorama da educação de adultos arriscou-se pensar que ambas propostas, guardo o tempo que as afasta em planejamento e ação, carregam na forma como se apresentam publicamente uma perspectiva articulada com a dimensão das especificidades da ação alfabetizadora e, também, com a abordagem de ações viabilizadoras da continuidade dos processos educativos. Cada uma, filial ao modo de entendimento

próprio do seu contexto político e cultural, enfatiza a alfabetização como primeira engrenagem de uma maquinaria de instrução maior, tornando-se, uma precursora e a outra herdeira, da perspectiva de educação e aprendizagem “ao longo da vida” – que contempla e valoriza as aprendizagens que se desenvolvem nos contextos formais, não formais e informais de jovens, adultos e idosos – conceito burilado e consolidado ao longo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), iniciadas em 1949.

Se a pretensão de alfabetização da CEAA voltava-se à necessidade de integrar o Brasil a um cenário de modernização dos espaços urbanos e rurais via qualificação do homem laborioso, o PBA em seus desdobramentos segue também um propósito integrativo visando alfabetizar o homem dentro das aptidões conectivas exigida na atualidade. Esse paralelo acendeu a hipótese de que o conceito de EJA, sobre o qual se assentam as políticas públicas vigentes, carrega na sua historicidade as marcas de um embate entre propostas políticas, pedagógicas e culturais encarregadas de formular e legitimar o entendimento do que seja analfabeto, daquilo que configura analfabetismo, e das relevâncias dos meios e finalidades do processo de alfabetização. À medida que se estabelecem como meta a cumprir-se, tais propostas dão contorno aos objetos de que tratam, mas a tenuidade desses contornos não as fixam por muito tempo. Ciclicamente elas suplantam umas às outras sem de fato se eclipsarem por completo, de modo que o que vigora no presente é uma reapresentação cunhada, entre permanências e rupturas, de ressignificações de modelos em constante disputa no campo educacional. Por seu turno, os projetos em forma de “campanha” remetem ao reaparecimento da ideia de coesão nacional em prol de uma causa quando se trata de alfabetização de adultos, o que permite pensá-las como “presença incorporada” (CHARTIER, 2006, p. 216) do passado no presente das dinâmicas econômicas e culturais que envolvem as sugestões de superação do analfabetismo e questionar os ciclos históricos que as deslocam para em outro momento recolocá-las à tona sob outra roupagem discursiva.

Eis que o presente dava sua contribuição, o elemento inicial de que fala Glezer (2007) na epígrafe de abertura, brindando-nos com um tema historicamente atual e inquietações pertinentes (o alto índice de analfabetismo em meio a mais de 50 anos de ações públicas e a permanência do modelo estratégico de resolução – campanhas de alfabetização). Era hora de suspender o presente sem perdê-lo no

horizonte, afinal o mergulho histórico prestes a ser empreendido iniciava sob a perspectiva do comprometimento com as questões latentes hoje. Mas uma tese demanda mais do que inquietações no presente e referências de aporte no passado. Sabia-se a respeito de fatos históricos da educação de adultos, mas era preciso questioná-los, torná-los objeto para o pensamento. A tarefa seguinte passou a ser problematizar, estranhar, inquirir o tema escolhido, com o intuito de refinar um problema de pesquisa e a partir dele determinar o âmbito de objetos históricos necessários percorrer para resolvê-lo.

Na continuidade dos trabalhos acadêmicos implícitos ao curso de doutorado, num momento de interlocução com as produções sobre os desdobramentos da vaga escolanovista no Brasil, em virtude da inserção no projeto de pesquisa “Apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro realizadas no INEP entre 1955 e 1964”², a seguinte reflexão suscitou imediato interesse: “Sem o comércio pronto de ideias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado [sic] por superstições de toda a sorte na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o adulto iletrado é obstáculo ao progresso” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 171).

O pronunciamento feito por Lourenço Filho no ano de 1945 ao Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro, intitulado “O problema da educação de adultos” e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (LOURENÇO FILHO, 1945), localiza a questão infortuna do analfabetismo no panorama da educação pública brasileira dos anos 1940, destacando que “se o funcionamento das instituições escolares pudesse ter plena eficiência, apresentar-se-iam os homens feitos dotados das capacidades a desejar-se, para perfeito ajustamento social” ou ao menos plenos no domínio das técnicas elementares de cultura – leitura, escrita e rudimento dos cálculos – indispensáveis em “tempos de civilização em mudança”. A “minoridade cultural” a que estavam sujeitos os analfabetos figura nas palavras de Lourenço Filho como motivo de exclusão da vida cívica, verificando-se, pois, que não seria por simples interesse dos indivíduos que conviria disseminar

² Projeto coordenado pelo Professor Dr. Norberto Dallabrida, orientador da pesquisa em tela, em desenvolvimento entre os anos de 2012 a 2015, como atividade do Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, que, por sua vez, encontra-se lotado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq) fomentando pesquisas no âmbito da história da educação desde os anos 2000.

a cultura, seria por “**interesse coletivo** e por sentimento de **cooperação social**” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 171, sem grifos no original).

No entanto, o apelo feito ao esforço social no reparo da lacuna deixada pela incipiente rede escolar brasileira pode ser avaliado como ressonância de uma pauta posta em debate na América Latina e que, ao que indica, começou, na segunda metade da década de 1940, a fazer eco nas políticas e nas propostas educacionais brasileiras. O convite ao cooperativismo no trato com a educação de adultos apareceu ainda no decurso da IIª guerra mundial, mais precisamente entre 25 de setembro a 04 de outubro de 1943 no Panamá, com a 1ª Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas. O documento final da reunião – divulgado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) – que teve como delegados Abgar Renault, Sant Thiago Dantas e o próprio Lourenço Filho, pontuou a respeito das necessidades de pensar de forma internacionalmente solidária os meios educacionais para que adultos analfabetos e semianalfabetos desenvolvessem os requisitos culturais e profissionais de aptidão para o exercício da liberdade e da responsabilidade individual.

As notas sobre a conferência panamenha foram o primeiro indício de que a educação de adultos estava integrada às bases de uma discussão alargada a respeito da problemática do analfabetismo, que colocava em diálogo educadores de distintos países e fazia circular em ambientes como conferências e seminários propostas pedagógicas variadas no trato deste que se apresentava como fator impeditivo à emancipação dos homens. Propostas estas que tratavam com atenção as peculiaridades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os adultos, particularizando, por exemplo, “a escola como ambiente propício às suas condições de vida, de adaptação social e interesses específicos da idade, além de lugar oportuno para a aquisição dos meios que lhe assegurem a evolução e reorientação de suas aptidões de trabalho” (RBEP, 1944. p. 241).

Despontou-se daí a compreensão de que, já na década de 1940, a educação de adultos encampou uma discussão multilateral das políticas educativas, fator histórico que demanda uma interrogativa atenta à espiral que conecta as formulações e debates na circularidade entre o local e o transnacional, perspectiva elucidada por Boaventura de Souza Santos (1997, p.17) ao apresentar a movimentação internacional das trocas de experiências educacionais pela esfera da discussão de modelos de “localismos que se globalizam e globalidades que se

localizam” em contraposição aos movimentos estáticos, restritos ao âmbito e a experiência nacional. Observou-se então que a segunda metade da década de 1940 e toda a sua carga de acontecimentos sociais e humanos se torna um momento chave de mudança e que a globalidade que passa a revestir a educação de adultos nesta ocasião a torna um marco de estudo capaz de tornar visível, nas palavras de Chartier (2010), a conexão histórica que relaciona populações, economias, culturas e poderes dentro dos quais se produzem a circulação dos homens, a transmissão das informações além do intercambio de conhecimento.

Corroborando ainda mais com a perspectiva de análise que começava a ser delineada, onde avistava-se uma possível correspondência transnacional de modelos de alfabetização de adultos na década de 1940, um apontamento de Lourenço Filho, já na coordenação da CEAA acendeu a possibilidade de um paralelo mais estreito entre a experiência de campanha brasileira e outro país latino americano, aparentemente pioneiro no trato da questão. Ao esmiuçar o processo de ampla distribuição do material endereçado à alfabetização e leitura dos adultos alcançados pelo movimento campanhístico em voga, Lourenço Filho ressalva o patriotismo da ação, sem deixar de posicioná-la também nos quadros comparativo com os demais países da América Latina, dando a entender que o localismo empreendido tende a se globalizar e circular internacionalmente no intuito da partilha de experiências pedagógicas, conforme observado na nota a seguir:

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** (BRASIL, 1947, p. 08 sem grifos no original).

Indícios de que os encaminhamentos dados à alfabetização de adultos mexicanos tenham sido tencionados na esquematização das campanhas e na proposição de materiais didáticos brasileiro reafirmou a ideia de circulação que transpassava a troca de modelos educacionais entre o continente latino-americano. Ao problematizar um tema que perpassa décadas e se mantém em pauta nos debates contemporâneos, vislumbrou-se a possibilidade de avaliar o objeto de estudo por uma perspectiva ampliada, desatualizando-o em suas verdades aparentes, que no caso da campanha de educação de adultos brasileira pode ser a percepção restrita do movimento ao campo educacional brasileiro, e não como parte de proposições políticas e culturais estruturadas em diversos níveis de debates. Localizando as proposições de Lourenço Filho no contexto dos anos de 1940, percebeu-se que a preocupação com a educação de adultos encontrava ramificações nacionais e internacionais por uma via bastante específica, a dos intelectuais da educação. Não era apenas no contexto brasileiro que intelectuais se lançavam a tal debate, e o término da Segunda Guerra Mundial alçou a questão a patamares ainda mais elevados, tornando o analfabetismo e a difusão da educação de base pauta de uma agenda global.

Dada a perspectiva de aproximação com a experiência mexicana, anunciada pelo próprio articulador da campanha brasileira, e a confirmação histórica que se apresentava a respeito da amplitude no debate do tema, a aposta da pesquisa aqui empreendida é de adentrar a história da educação mexicana e saber qual sua proposta estrutural para alfabetização de adultos no fito de possivelmente cotejá-la com o movimento brasileiro articulado na década de 1940 a partir das seguintes questões: a) dado que a reivindicação de atenção ao problema do analfabetismo não aparece isoladamente no cenário educacional brasileiro, quais as dimensões da questão no cenário mexicano?; b) assim como no Brasil, há intelectuais envolvidos a discutir o assunto?; c) tendo em conta a conferência panamenha, onde de maneira pontual a questão da educação de adultos é levantada, México e Brasil fazem alguma representatividade sobre o assunto em outros âmbitos de debate?; d) Há, e se sim, quais as demais instancias envolvidas na proposição internacional de políticas de atenção ao analfabetismo?

O tópico a seguir traz um os apontamentos históricos da educação de adultos nos dois países em questão, México e Brasil, de modo a apresentar e burilar a problematização proposta para o andamento da pesquisa.

Adentrando a história da educação de adultos: situando o objeto de pesquisa

As campanhas de alfabetização de adultos ocorridas no México seguiram diferentes cursos a partir dos anos de 1920, culminando com a criação do Instituto Nacional para la Educación de los Adultos em 1981. Totalizando seis investidas, contaram em suas variadas etapas com o ensino das primeiras letras destinado quase sempre a maiores de 12 anos. Conforme Lazarin Miranda (1995, p. 82, tradução nossa), apesar de formalmente só terem existido seis campanhas de alfabetização de adultos ao longo de sessenta anos, não houve um governo em turno que não tenha incluído a problemática do analfabetismo em seus discursos e pautas educacionais “para a qual foram criado uma infinidade de instituições e organismos dirigidos a solucionar o problema desde as escolas primárias, rurais, noturnas, missões culturais, educação extra escolar, até a educação de adultos”.

Contudo, o que chama especial atenção, a partir dos escritos de Lira Garcia (2014), é a “Campanha Nacional contra o analfabetismo”, impulsionada pelo então secretário de educação pública Jaime Torres Bodet, com características bastante semelhantes à campanha brasileira: meio de combate ao inimigo nacional figurado pelo o analfabetismo; apelo ao voluntariado como coadjuvante na empreitada de alfabetização; lançamento de materiais didáticos especificamente pensado para adultos, entre outros aspectos. Nesta perspectiva, a citação de Lourenço Filho (1947), aproximando a realidade campanhística brasileira a mexicana, ganha concretude na figura de Jaime Torres Bodet – intelectual que na segunda metade da década de 1940 articula-se à UNESCO tratando justamente da pauta da alfabetização. Investir no detalhamento deste agente público mexicano e na campanha por ele arregimentada é a aposta que aproxima a educação de adultos mexicana e brasileira tanto nos trânsitos nacionais quanto na perspectiva alargada de um debate transnacional.

Ponto de partida das investigações aqui empreendidas, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) desenvolvida entre os anos de 1947 e 1963 tem sido abarcada pela historiografia da educação brasileira como a primeira intervenção sistemática do governo federal na resolução de um entrave secular: o analfabetismo entre cidadãos de idade extraescolar. O próprio setor de produção didática da campanha tratou de publicar e circular um número ilustrativo sobre as

investidas públicas na educação de adultos, estratégia que corrobora com a posição de destaque que a campanha assume até hoje nos escritos referente à temática.

A rememoração tem início no período colonial, enfatizando as investidas jesuíticas sob indígenas de idade adulta no processo de constituição da massa cristã católica. Pontua-se que padres da Companhia de Jesus designaram-se a aprender o “brasílico” com a finalidade de aculturação e disseminação das normas católicas e da língua portuguesa, prerrogativas para a catequização pela via oral e memorização. Todavia, o interesse dos mesmos fixou-se menos na disseminação da instrução elementar do que na organização do ensino humanístico e na formação do bacharelado brasileiro. A esse último grupo, que se fortaleceu sob o crescimento do ensino secundário e superior, o texto, cunhado por técnicos do Departamento Nacional de Educação, tece uma crítica que se tornou comum entre os interpretes da cultura brasileira das décadas de 1930 e 1940, a de que ao bom andamento da instrução faltou o preparo adequado de quem lhe fizesse frente.

A educação era dirigida no sentido da cultura literária e formal, não no sentido dos problemas reais e objetivos. O ensino profissional, ou para atividades produtivas, era feito pela tradição; e, quando pequenas iniciativas nesse sentido se verificavam, destinavam-se principalmente a filhos de escravos ou a menores desvalidos. Desabitua do exame dos problemas concretos e da ação prática, com formação predominantemente clássica, perdido na preocupação das palavras e nas soluções abstratas, o pequeno escol mais cultivado não procuraria resolver, nem sequer considerar, como dados importantes do problema, aqueles que teriam encaminhado a solução da educação elementar profissional, tanto a de crianças como a de adolescentes e adultos. (BRASIL, 1949, p. 04).

Dando sequência à recapitulação da educação de adultos, o opúsculo menciona que mesmo declarada a independência, e outorgada a constituição de 1824, a qual instituía a gratuidade da educação elementar, não havia aparelhamento escolar que proporcionasse validade à medida e nem o teve, quando em 1834 por meio de Ato Adicional à Constituição o Governo Imperial abstendo-se do ensino elementar e secundário das províncias, entrega-o à incumbência de seus respectivos governadores.

As ações regionais tomadas a respeito da educação de adultos durante o Império foram listadas no histórico tendo por base os dados reunidos por Moacyr (1940) em “A Educação e as Províncias – Subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889”, A respeito dessa obra, sabe-se, com base em escritos de Machado e Oliveira (2011), que a análise, efetuada por Moacyr durante o Estado

Novo em conexão com as pesquisas do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, subsidiou a divulgação de projetos, relatórios, estatísticas e legislações de ensino correspondentes ao período imperial com duplo intuito: arquitetar uma memória da educação brasileira; e buscar o entendimento dos motivos pelos quais o Brasil não tinha até então uma proposta consistente de educação pública. Informações sobre a educação de adultos despontavam indiciando a baixa observância da questão junto às autoridades provinciais, de modo a concluir que nenhuma das ideias relatadas no corpo documental compilado teria logrado maior realização prática ou contribuído efetivamente na contenção das elevadas taxas de analfabetismo, que em 1890, perfaziam o total de 85% da população da recém instaurada República Brasileira (BRASIL, 1949, p. 08).

O realce dado pela obra de Primitivo Moacyr à inconsistência Imperial no tocante à educação primária e popular é reforçado na avaliação retrospectiva produzida pelo Departamento Nacional de Educação sobre a educação de adultos. Com esta mirada, o folheto perpetra a ideia de que a problemática do analfabetismo, seja entre os de pouca ou muita idade, esteve em consonância com uma sociedade agrária e extrativista de onde não se podia vislumbrar as bases para a consolidação de um plano nacional de educação. Tal posição é ainda reiterada nos primeiros anos da República, uma vez que a prioridade ao projeto de imigração europeia como recurso civilizatório do povo brasileiro retarda em alguns anos o investimento intensivo naquilo que mais tarde será identificado como redenção nacional.

Faz-se necessário salientar, como lembra Carvalho (2003, p. 203), que na economia das providências com que os republicanos promoveram a institucionalização da nova ordem política, a escola foi marco a sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um “passado sombrio e um futuro luminoso”. Entretanto, o modelo educacional posto em voga previa um ensino “enciclopédico, longo e, portanto, financeiramente dispendioso” questão que somada à grande margem de autonomia política dada aos Estados culminou no descompasso de ritmos com que a escola elementar passou a ser estabelecida no país. Logo, a escola republicana erigiu-se com ressalvas à universalização da educação popular, de onde foi excluída a população rural, os descendentes de escravos, entre outros menos abastados.

São sobretudo as primeiras décadas do século XX que conferem à instrução pública o dimensionamento nas bases do que Jorge Nagle (1976) chamou de

“entusiasmo pela educação”³. O posicionamento do Presidente de honra da Associação Brasileira de Educação, Miguel Couto, pronunciada durante a I Conferência Nacional de Educação, a respeito do analfabetismo, torna-se marco desse movimento: “Havia um único problema nacional, e esse problema era a educação do povo” (CARVALHO, 1998). Despontam no cenário político educacional discursos que elevam a condição do analfabeto à marca de inaptidão do país para o progresso. Esses mesmos discursos recobrem a educação de uma esperança para a solução das urgências sociais e econômicas a partir da crença de que *saúde* e educação eram fatores capazes de operar a regeneração da população brasileira (CARVALHO, 2003). As reformas estaduais ocorridas no curso dos anos 1920 carregam em seu bojo o pacto com o estabelecimento da escola nacionalizante, e com a construção da identidade nacional. Nesse contexto, tendo em conta o exemplo da Reforma Sampaio Dória no Estado de São Paulo, o dilema do “ensino incompleto para todos, ou ensino integral para alguns” ecoa entre a intelectualidade com mais força do que em outras épocas e divide opiniões entre aqueles que atribuem os percalços nacionais à desqualificação do povo no trato com a cultura letrada e os que deslocam a problemática para o âmbito das elites malformadas, que apoiadas ainda no sistema oligárquico de condução de um país agrário, vislumbram na alfabetização o perigo de revolta das massas incultas, porém ordeiras.

A reflexão proposta por Carvalho (2003) indica que o intento de expandir a escola, nacionalizando as populações operárias e rebeldes à ordem republicana, exhibe, em última análise, os limites do modelo escolar republicano, evidenciando seu caráter restrito de generalização da escola popular. Os analfabetos constituíam-se em “obreiros pacíficos e conformados ao progresso nacional”. Se era verdade que “produziriam mais, com menos esforço” se fossem instruídos, era, entretanto, preferível e economicamente menos dispendioso que fossem analfabetos” porque “os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoltas, não perturbam, nem anarquizam o nosso meio” (CARVALHO, 1998, p. 148). Era preciso, em vez de “apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados” – coisa de má pedagogia – “cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os frequentar

³ A categoria de análise cunhada por Jorge Nagle (1976) em sua obra “Educação e Sociedade na Primeira República” é explicada a seguir a partir da utilização feita por Vanilda Paiva para a interpretação das Campanhas de Educação de massa.

uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia [sic] e civiliza.” (CARVALHO, 1998, p. 149).

As ações tomadas frente ao analfabetismo da população adulta, ainda que pontuais e com progressos em escala desigual, seguiram um curso mais otimista entre o final da década de 1920 e 1930. As circunstâncias no cenário social passam a ter soma importante no planejamento nacional da educação, haja vista ter sido mais precisamente na década de 1930 que órgãos públicos voltados ao estudo e à sistematização de todas as graduações de ensino foram firmados. Dentre eles, destacam-se dois que, como bem aponta Beisiegel (1974), são de fundamental importância para a estruturação física e administrativa da CEAA, como o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP) criado em 1930 e de onde parte, por meio da Constituição de 1934, a fixação da ideia de um plano nacional de educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, torna-se responsável pelo desenvolvimento de pesquisas quantitativas sobre o analfabetismo e pesquisas qualitativas sobre o vocabulário utilizado por cidadãos analfabetos em idade adulta.

A revolução que consolidou a entrada do Brasil na malha produtiva do capitalismo industrializado em 1930 trouxe ao poder a figura de Getúlio Vargas que, segundo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 40), não estava desatento a tais mudanças e às implicações delas em relação à educação. Constava em seu plano de “reconstrução nacional” um item destinado à difusão intensiva do ensino público além de um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados, ponto que justificou a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública acima mencionado. Ainda em 1931, esse órgão, representado pela figura de Vargas e do então Ministro Francisco Campos, recorre à Associação Brasileira de Educação a fim de granjear entre os intelectuais reunidos um Plano Nacional de Educação sustentado em debates a respeito das diretrizes da educação popular. Das querelas envolvidas nessa contenda, desponta um dos documentos mais estudado pela historiografia da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicado em 1932, o manifesto insere historicamente a educação brasileira na rota dos debates escolanovistas e entre os seus signatários figuram nomes importantes à educação de adultos, como os de Anísio Teixeira, Pascoal Lemme e Lourenço Filho, sendo os dois primeiros responsáveis por notáveis feitos no Distrito Federal e o último o principal gestor da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Como bem aponta o histórico publicado pelo DNE (BRASIL, 1949), com base em publicações estatísticas apuradas pelo INEP, à exceção de uma das Unidades Federativas, as demais expediam em suas documentações referentes à instrução pública, regulamentos expressos à educação elementar supletiva para adultos. Dentre essas experiências, a que mais êxito logrou foi a instaurada no Estado do Rio de Janeiro, na época Distrito Federal. Anterior à administração de Anísio Teixeira, o ensino elementar de adultos esteve basicamente regulamentado por cursos noturnos em escolas de ensino primário. Somente a partir de 1934 vislumbrou-se, por meio de uma divisão entre a Superintendência do Ensino Elementar e Superintendência de Educação Secundária, Técnica e do Ensino de Extensão, a criação de cursos para adultos que já haviam completado a etapa de instrução elementar. A ação, que teve como um de seus organizadores Paschoal Lemme, visou oferecer de modo extensivo atividades culturais que envolvessem tanto o ensino de ofícios quanto a inserção em círculos de teatro e leitura. Contudo, a recém-criada Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural padeceu de cortes orçamentários que inviabilizaram a estruturação prática do projeto, encerrado ainda na década de 1930 (BRASIL, 1949).

A educação de adultos seguiu, até a década de 1940, o lento curso da disseminação da educação elementar no Brasil. Iniciativas pontuais perfaziam os investimentos estaduais nessa área, quase sempre motivada por cursos de alfabetização noturnos em escolas de ensino primário. Observa-se, contudo, que um dos pontos de virada desse cenário, e o de maior relevância para o desdobramento da pesquisa apresentada, seja a interlocução que o assunto passa a ter em âmbito internacional face o fim da segunda-guerra. A questão parece transcender a fronteira das preocupações com a nacionalização do povo, expectativa que circundava o assunto em décadas anteriores conforme mostrado acima, bem como o simples interesse no letramento ocasional com vistas à formação de contingente eleitoreiro apto ao voto, perspectiva amplamente ventilada como mote investigativo de Paiva (2003). Presume-se aqui que a CEAA se integra a um panorama global de investida na educação de base e popular.

À semelhança de outros movimentos de educação popular que a sucederam em extensão e vigor até a instauração da ditadura militar brasileira em 1964, a CEAA esteve vigorosamente presente em trabalhos de história e sociologia da educação entre as décadas de 1980 e 1990. A obra de Vanilda Paiva “História da

Educação Popular no Brasil” (2003), bem como o livro “Estado e Educação Popular”, de Celso Rui Beisiegel (1974) já citadas ao longo do texto, são leituras quase obrigatórias aos que adentram a seara da educação de adultos. O reconhecimento da importância dessas obras ao campo de debate que envolve a *educação popular*⁴ não passa despercebido ao “estado da arte” desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura. Segundo Haddad (2002, p. 85), a fundamentação histórica e sociológica de estudos no tema “[...] apoia-se em reconhecidos autores nacionais, entre os quais se destacam Vanilda Pereira Paiva, que vincula o ideário da educação popular de adultos à natureza do Estado populista e Celso de Rui Beisiegel, que associa as mudanças educacionais às sociais”.

Sob as características principais da densidade e do detalhamento, Paiva (2003) não mediu esforços ao inventariar a educação popular, que começa a ser estudada pelos movimentos da América Portuguesa, adentrando a República Velha e o Estado Novo. Ao entender a educação popular como instrumento para a sedimentação ou recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, Paiva (2003) dialoga com obras próximas ao contexto da historiografia brasileira da década de 1970, nas quais o momento educacional brasileiro da Primeira República é explicado com base nas “personalidades progressistas” dos intelectuais da cena educacional e do clima de intensa efervescência ideológica, mas de fracas construções teóricas.

Destacam-se, nesse segmento, os escritos do professor paulista Jorge Nagle (1976), cujo excerto abaixo, retirado da obra “Educação e Sociedade na Primeira República” ajuda a pensar o modo como as reformulações educacionais no cenário característico à primeira metade do séc. XX são problematizadas pela história da educação à época,

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão educacional do período, consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado **entusiasmo pela escolarização** e de marcante **otimismo pedagógico**: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes

⁴ A educação popular, no sentido dessas obras, engloba a educação de adultos haja vista, segundo Paiva (2003, p. 57), as escolas noturnas para adultos, que durante muito tempo foi a única forma de educação de adultos praticada no país, estarem incluídas no bojo da difusão das escolas elementares. Ainda, conforme Paiva (2003), mais tarde, quando ganha autonomia (1946) e pretende-se que sua duração seja menor que àquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como *alfabetização*, e *educação de base*.

camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho da verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos 1920, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (1976, p. 99-100) (grifos meu).

Em sua interlocução com o objeto de estudo, Paiva (2003, p. 36-40) utiliza-se das categorias de análise **entusiasmo pela educação** e **otimismo pedagógico** a fim de avaliar as Campanhas despontadas a partir da década de 1940. Contudo, a perspectiva da autora diferencia estes dos segmentos interpretativos da seguinte forma:

O “**entusiasmo pela educação**”, caracterizados por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos. Seu aparecimento, coincidindo com a maior firmeza conseguida pelo industrialismo da década de 1910, parece estar ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais, através do aumento do número de votantes proporcionado pela multiplicação das oportunidades de instrução elementar para o povo. O “**otimismo pedagógico**” caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. PAIVA (2003, p. 36-40).

As análises de Paiva (2003) sobre as Campanhas são uma mescla das perspectivas tomadas de empréstimo de Jorge Nagle (1974). Conforme a autora (2003, p. 210), as primeiras iniciativas oficiais, ocorridas no recorte entre 1946 e 1958, combinam o “**entusiasmo pela educação**”, quando, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos delibera, de forma vaga, o *slogan* da “educação para a democracia” como “um meio de assegurar a estabilidade das instituições através da integração das massas marginalizadas ao processo político e um instrumento para a preservação da paz nacional”. Nesse sentido, o escrito enaltece a perspectiva de funcionamento da democracia liberal que transpassa a campanha, que, já nos anos de 1940, surge enquanto indicativo da reconciliação entre as bases políticas do governo Getúlio Vargas e a esquerda brasileira.

Essa é a mesma perspectiva dada por Dermeval Saviani (2010, p. 316) às campanhas de educação em massa surgidas no contexto dos anos de 1940 a 1950 – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA 1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA 1962-1963) –, para quem a ideia/força do desenvolvimento nacional, aliada à política populista, incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral.

Segundo Paiva (2003), a CEAA nasceu da regulamentação do Fundo Nacional de Educação Popular e seu lançamento, mediado pela intersecção entre órgãos como o Ministério de Educação e Saúde, INEP e Serviço de Educação de Adultos (anexo ao Departamento Nacional de Educação), respondia aos apelos de expansão educacional. É mister que desde os anos de 1942 o Ministério de Educação e Saúde empenhava-se na execução de um vasto programa de construções escolares para as escolas primárias, de edifício para as escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento para chefes de serviço, inspetores e diretores. Eram dirigidos a esse fim 75% dos recursos do Fundo nacional do ensino primário e os 25% restantes destinavam-se ao atendimento de adolescentes e adultos. Segundo Lourenço Filho (BRASIL, 1950), numerosos países estavam seguindo o mesmo curso de atuação, por haverem compreendido que a educação deve ser cuidada pelos dois aspectos, e não por um só deles. Nas palavras do autor, era preciso difundir o ensino supletivo, alargar a educação profissional, como bem já estavam fazendo órgãos como SENAI e SENAC, além de propiciar o acesso dos extraescolares a bibliotecas populares e cursos de extensão cultural.

Sobre o principal articulador da CEAA, Lourenço Filho, Paiva (2003, p. 212) afere, a partir de seus discursos, uma postura determinada pela junção de um **entusiasmo** e um **otimismo**, a considerar o interesse consoante do professor paulista com a demanda internacional por uma política de abrangência nacional da alfabetização de adultos (ação extensiva), mas que superasse a simples alfabetização, “sendo a aquisição das técnicas de leitura e da escrita apenas um meio para a atuação positiva” (ação em profundidade). Inclusive, a saída de Lourenço Filho dos quadros de atuação da educação de adultos em 1950 se deu, segundo a autora, pelo predominante caráter “entusiástico” que passa a sustentar a CEAA. A postura técnica demandava desta figura pública uma defesa de seu campo

de trabalho da intervenção de políticos e diletantes, envolvendo-o demasiadamente no tratamento de problemas concernentes ao aspecto pedagógico do ensino. O argumento respalda de forma interpretativa o afastamento de Lourenço Filho dessa esfera educativa, haja vista a mesma ter tendido, ao longo de sua existência, mais às disputas entre bases eleitorais do que realmente ao debate pedagógico.

A respeito das pretensões internacionais de expansão do ensino popular, o estudo de Beisiegel (1974), se comparado aos escritos de Paiva (2003), relata uma conjuntura mais propícia ao entendimento das questões que norteavam o interesse da principal agência de fomento dessas políticas que reverberaram principalmente no continente latino-americano: a UNESCO. Marco trágico do século XX, a Segunda Guerra Mundial fomentou, em meados da década de 1940, uma onda mundial de debates a respeito dos rumos da condição humana e da urgente necessidade de difusão dos imperativos de paz e justiça social entre os povos. Da efervescência no pós-guerra emerge a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – cujas bases vinham se fortalecendo desde a década de 1920 com a Liga das Nações – que, segundo Beisiegel (1974, p. 81), instituiu-se a partir de objetivos amplos de difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas. A partir da Conferência Internacional de Instrução Pública de 1946 foram dadas aos Estados-membros da organização recomendações que versavam sobre a implantação de redes locais de ensino aptas a atender, por exemplo, o contingente adulto ainda inculto e analfabeto, que no cenário mundial de perplexidade com a “ignorância humana” passa a ser alvo especial de atenção nos debates político e intelectuais.

Segundo Beisiegel (1974), o analfabetismo entre adultos soava à UNESCO como a expressão mais aguda do atraso educacional das comunidades, absorvendo por isso boa parte de suas atenções voltadas ao ensino popular, “da insistência inicial em torno da necessidade de implantação da ‘educação fundamental’ para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização se deslocaram, rapidamente, para a educação de adultos analfabetos.” (BEISIEGEL, 1974, p. 82).

O aspecto da circulação, nacional e internacional, do anseio pela educação popular é pontuado por Paiva (2003) a partir de referências aos congressos realizados para a deliberação de políticas condizentes ao tema. O primeiro Congresso ocorrido em âmbito nacional, no ano de 1947, sob o jargão “Ser brasileiro

é ser alfabetizado”, oficializa o início das atividades da Campanha Educação de Adolescentes e Adultos. Instituiu-se neste evento a necessidade da criação de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos. Em 1949, também no Brasil, ocorre o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, onde experiências nacionais são trocadas no diálogo com países como México, Venezuela e Guatemala. Havia como premissa para esse evento chegar a um sistema de trabalho aplicável, com ligeiras variações, à realidade latino-americana em geral, sintetizado num manual de educação para adultos. O material, resultante do seminário desenvolvido em 1949, tinha por base fomentar os métodos de ação comunitária que deveriam ser empregados à Campanha enquanto formas de colaboração popular voluntária. Quase uma década depois, em 1958, o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos é interpretado por Paiva (2012), a partir da leitura de seus anais, como ápice do declínio da Campanha, principalmente do ponto de vista educativo, que se concentrou apenas na formação de novos contingentes eleitorais.

Com base nesse prévio levantamento bibliográfico, é possível aferir que os estudos históricos sobre a educação de jovens e adultos realizados nas últimas décadas do século XX voltam-se para uma noção de história muito restritiva à análise das “ideologias” de Estado que perpassam essa modalidade de ensino. Paiva (2012), endereça seu foco investigativo mais às normativas que são lançadas pela UNESCO, na posição de agência de regulação das diretrizes internacionais de educação popular, e menos ao trânsito feito pelos intelectuais que se deslocam da cena local para debater na esfera transnacional as experiências educativas em marcha. Nos escritos de Beisiegel (1974), ainda que o foco seja mantido na observação macro, há esforços para pensar a educação de adultos como refratária de um movimento internacional, dando margens para investigações comparativas a respeito da circulação dessas políticas em espaços distintos.

Vislumbra-se, entretanto, que pesquisas sobre essa temática realizadas no começo dos anos 2000 ganham o respaldo e o estofamento teórico advindo da historiografia francesa que passa a circundar a história da educação brasileira. Tem-se como exemplo o texto de Rodrigues e Rossi (2009) no qual é possível entrever a história da educação de adultos por uma mirada feita em escala intermediária, considerando cotejar os ditames nacionais imbuídos de reger a educação de adultos com uma série de elementos de ordem regional, que dão representatividade aos usos que os estudantes fizeram dessas campanhas de alfabetização em seus

desdobramentos locais. A utilização de recursos advindos da história oral e da análise iconográfica evidencia uma aposta bastante diferente do habitual. Abre-se com isso espaço para a problematização do cotidiano, observando, com base em Certeau (2000), um movimento que contempla estratégias de normatização de uma prática de alfabetização, mas também de táticas que, em contrapartida, são engendradas entre os sujeitos que as vivem. O emprego deste referencial teórico à problemática possibilita uma historicização da educação de adultos menos avultada pela dicotomia entre *analfabetismo* x *progresso* e mais interessada nas formas como essa modalidade de ensino constitui-se no cotidiano educacional brasileiro.

Costa (2012), em sua tese de doutorado intitulada “A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador”, sugere uma análise da CEAA perspectivada pela teoria de Norbert Elias sobre o processo civilizador. Ainda que o recorte temporal esteja restrito a menos de duas décadas de análise, condição que não permite enquadrar a pesquisa desenvolvida por Costa (2012) como uma análise de longa duração atinente às mudanças no *ethos social* dos envolvidos, o que chama atenção para a opção pelo uso da teoria eliasiana, desenvolvida enquanto análise comportamental das sociedades de corte entre os séculos XVI e XVII, é a margem aberta para uma reflexão sobre a CEAA enquanto engrenagem do curso civilizatório brasileiro já em andamento, o qual apresentou, desde o século XIX, a escolarização como uma referência civilizatória. Para tanto, a autora dedica todo um capítulo na tentativa de explanar a respeito dos vínculos entre a ideia de civilidade e saúde (higiênica e moral) difundidas enquanto discursos “anti analfabetismo” nos materiais pedagógicos publicados pelo Setor de Orientação Pedagógica da CEAA (livros de leitura tomados como fontes: *Juca Fubá vai à Cidade*, *Alfa Saúde*, entre outros). Nesse ínterim, o analfabetismo, e mais precisamente a figura do analfabeto, surgem como exemplos de constrangimento social, de *outsiders* em uma sociedade em vias de modernização pela alfabetização.

A baixa cotação das campanhas de alfabetização na economia dos temas de pesquisa não é exclusividade da história da educação brasileira. Conforme Moreno Martínez (1992), na Espanha as mesmas também não recebem o devido crédito, ainda que tenham sido um dos eixos fundamentais de atuação do Estado em matéria de educação de adultos. As sucessivas campanhas, ocorridas de maneira plural tanto nas Américas como na Europa, são fragmentos da história da

alfabetização, área investigativa que tem cobrado autonomia em relação a história da escola por tratar de uma educação que muitas vezes não passa pelas vias formais do ensino regular. Para Escolano Benito (1992) se mesmo a investigação sobre a história da escolarização, cuja materialidade empírica precede em número a oferta de fontes, não deixa de encontrar seus obstáculos, muito mais precário é o quadro em relação a temas como a difusão da leitura e do uso da escrita. Nesse sentido, o aporte de disciplinas como a antropologia, literatura condicionam o aprofundamento de investigações que esmiúcem os processos de comunicação oral, difusão e uso da leitura e escrita, dando relevância não apenas aos aspectos quantitativos referentes ao analfabetismo, mas principalmente à alfabetização como processo de múltiplas facetas, com diferentes modos, meios, lugares e agentes de atuação.

A importância quantitativa do analfabetismo em muitos países hispano-americanos fez que a alfabetização e o domínio do espanhol se convertessem em importantes fatores de ascensão social. O grande obstáculo para os processos de alfabetização seguiu sendo em muitos países, junto a dicotomia campo/cidade, o da integração de grupos indígenas. Muitas destas culturas aborígenes conservam a tradição oral onde não são habituais o uso e a racionalidade do texto e da escrita. Por meio de suas conferências, a UNESCO promoveu naquela época um programa de ação universal destinado a incentivar o desenvolvimento da educação, “impulsionando a ideia da planificação educativa em relação estrita com o desenvolvimento econômico e social” (ESCOLANO BENITO, 1992, p. 231). Suas recomendações, assim como suas sucessivas conferências regionais, passaram a contar com a ajuda de outros organismos internacionais como a CEPAL e a OEA. Nesse interim, a UNESCO passa a ressaltar a ideia de que o mapa mundial do analfabetismo coincide com o mapa da pobreza.

O panorama descrito acima sobre os encaminhamentos dados até o momento em pesquisas que tomam como objeto de investigação a CEAA serve de esteio para reafirmar o princípio de singularidade que a mesma representa no curso da educação popular brasileira. Tal observância faz com que seja eleita mais uma vez como objeto frutífero em questionamentos a serem debatidos por pesquisa na área da história da educação. Contudo, como foi demonstrado ao longo do texto, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, múltiplas nuances passíveis de olhares historicizantes. Tendo sido empreendida em todo país, sob os mais variados

contextos, não há como apreendê-la em sua extensão e totalidade. A possibilidade que este objeto de estudo abre aos pesquisadores que dele se aproximam é a de captura de alguns fragmentos de um todo de experiências irreconstruíveis. Ao passo que o mergulho bibliográfico se aprofundava, um temário foi delineado com possíveis enfoques de norteio ao trabalho, dentre os quais despontaram os seguintes: educação de adultos; campanhas de alfabetização no Brasil e no México; intelectuais (Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet); cartilhas e métodos de alfabetização; debate transnacional e UNESCO. A opção feita nesta tese foi a de explorar o caráter transnacional da alfabetização de adultos por meio da ação e mediação intelectual, elegendo para isso o período histórico correspondente aos anos entre 1944, início da campanha mexicana com Jaime Torres Bodet, e 1950, último ano de atuação de Lourenço Filho frente à CEA, dando especial ênfase ao ano de 1949 data das primeiras conferências de educação de adultos encampadas pela UNESCO no cenário internacional. Parafraseando Sirinelli, (2006, p. 132), “esse tempo curto, simples arquejo, poderia passar singularmente desprovido de interesse em um momento em que apenas as respirações de longa ou média duração pareciam dignas de interesse”, como é o caso da história da educação de adultos. Mas foi no recorte desses poucos anos que se encontrou as tramas de um debate longo e duradouro. Nesse sentido, as peças chaves que nortearam o estudo encontram-se explícitas no título, construção do problema de pesquisa de forma reduzida, “A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: Mediações entre campanhas locais e o debate transnacional (1944 - 1950)”, resta aprofundar a perspectiva teórica empreendida.

Aportes teórico-metodológicos e a construção de um texto

Segundo Certeau (1998, p. 238), a operação historiográfica deslocada da teoria desemboca em valores eternos, intemporais. Não se busca aqui construir verdades sobre a educação de adultos, mas colocá-la em diálogo com novas miradas, sendo uma delas a esteira da história intelectual, uma vez que a perspectiva utilizada para observar o desdobramento dos debates a respeito da educação de adultos prevê como mote o itinerário de dois intelectuais. A história dos intelectuais, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural. Conforme Sirinelli (2003, p. 259),

a história dos intelectuais permitiu a constituição de um campo historiográfico num outro registo, na encruzilhada do cultural e do político. Segundo o autor, foi em virtude desta situação que o interesse se fixou primeiramente, a partir dos anos 1970, entre alguns historiadores no limiar das suas investigações, sobre a posição dos intelectuais, que permitia ligar a história política, a caminho de descobrir o seu segundo fôlego, e a história cultural, que, para o estudo do século XX, se encontrava ainda em larga medida nos limbos.

Contudo, a divulgação desta categoria de análise (a figura do intelectual), bem como as articulações entre história intelectual e outras ramificações históricas

A naturalização do conceito de intelectual tem sido uma característica recorrente em algumas dissertações e teses sobre a história da educação brasileira. Nesse conjunto, é comum encontrarmos a aplicação do conceito a partir de um ponto de vista universalista, alheio às especificidades e aos matizes que permeiam as posições, as funções e as contribuições particulares dos indivíduos que, por terem atuado na organização de instituições de ensino, ou por terem publicado estudos sobre educação, são, automaticamente, classificados como *intelectuais*. (XAVIER, 2016, p. 464).

Buscou-se nos escritos do teórico francês J. Sirinelli (1998; 2003; 2006) o embasamento necessário para pensar o papel do intelectual de forma consistente – e não apenas figurativo, como alerta Xavier (2016) – no jogo nacional e transnacional de construção de pautas educacionais. A ideia de pinçar dois intelectuais, um mexicano e o outro brasileiro, para a partir de seus itinerários tratar da educação de adultos de maneira transnacional, perspectiva o interesse pela causa como um fato assinalador na identidade de uma geração, marco da inserção dessa sociedade na duração dos tempos. Segundo o autor, os fatos inauguradores, espécie de motes que articulam a atenção de grupos de homens e mulheres estudiosos ou de vida pública, se sucedem de maneira forçosamente irregular e por isso existem gerações curtas e gerações longas. A geração é de fato uma peça importante da engrenagem do tempo, a história ritmada pelas gerações é uma história em sanfona, dilatando-se ou encolhendo-se ao sabor da frequência dos fatos inauguradores, “refletindo-se notadamente nos divisores comuns, temas fundamentais e novos em torno dos quais se articulam gerações sucessivas” (SIRINELLI, 2006, p. 135).

No caso da pesquisa aqui empreendida, os conceitos Itinerário e geração aproximam as figuras intelectuais uma vez ajudam a problematizar o momento

histórico em que a educação de adultos figura entre o debate nacional e o internacional. Sendo assim a geração “se caracteriza não como um “grupo de idade”, mas principalmente como um grupo de formação, em que vivências comuns de acontecimentos ou de crises (não só políticas) marcam esses intelectuais, independentemente de seu reconhecimento interpessoal (Gomes; Hansen, 2016. p. 25).

Assinala-se aqui o primeiro ponto de convergência entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, o itinerário de ambos intelectuais pode ser destacado por um fato inaugurador em comum, uma atenção especial dada pela geração de vida pública na década de 1940 aos clamores do analfabetismo em meio às proposições educacionais locais e internacionais. Nessa perspectiva, a ideia de itinerário é válida pois permite vislumbrar o intelectual, ator do político, inscrevendo obrigatoriamente sua ação no tempo do debate, influenciando a vida das sociedades nas variadas escalas de atuação de seus papeis. Criadores, mediadores, receptores de engajamento social, o intelectual tem sua notoriedade ou sua "especialização" reconhecida pela sociedade em que vive, atributos acadêmicos e/ou políticos que, segundo Sirinelli (2003, p. 246), legitimam e mesmo privilegiam sua intervenção no debate ao qual se põem a serviço das causas que defendem. A observação e o cotejo de itinerários intelectuais de atores da cena pública – distintamente da análise biográfica – permitir desenhar mapas mais precisos dos grandes eixos de engajamento que involucram determinadas figuras no trabalho e na ação de causas de atuação.

A definição estrutural para operacionalização da figura intelectual aqui empreendida encontrou no texto de Gomes e Hansen (2016) o suporte preciso para a problemática que se pretendia construir; qual seja a da educação de adultos na interface direta com o trânsito de intelectuais. Conforme as autoras, pensar o intelectual e suas ações seja no campo cultural ou político é tratar de negociação, circularidade, apropriação, transferências culturais, zona de contato, recepção envolvidas nos entre lugares próprios a essas figuras, seja no âmbito nacional ou transnacional. Para as Gomes e Hansen (2016, p. 10), ao serem objetivados como homens da produção de conhecimento e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político social, tais sujeitos podem e devem ser tratados também como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente

ocupem posições de reconhecimento variável na vida social. A proposta oferecida pelas autoras está em observá-los não como coadjuvantes de uma história das ideias, mas como presenças encarnadas do debate que circunda suas gerações e os tornam pertencentes a um meio que se conforma por redes e lugares onde se constroem práticas relacionais que dão abrigo às ideias e valores, mas também a planificações de ações políticas.

Ao pensar este intelectual involucrado com a cena e a causa pública, a contribuição do conceito de campo bebida em Bourdieu (2007) é muito bem aplicada por Gomes e Hansen (2016), são pertinentes. A dessacralização operacionalizada pelo autor consiste em observar a utopia da “intelligentsia sem vínculo nem raízes”, ignorando das forças de gravitação que comandam também as práticas e as ideologias dos intelectuais. Segundo o autor, as ideias circulam, são recebidas e partilhadas em lugares comuns, identificados como campos de saberes e conhecimentos em permanentes disputas:

Os intelectuais cada vez mais pensados em articulação com seus pares e com a sociedade mais ampla, sujeitos conectados entre si, com genealogias e passados imaginados, em diálogo com as questões políticas e sociedades do seu tempo. Nesta perspectiva, não há como se postular que as ideias – e estendemos são estruturas mentais, que podem ser reificadas, ganhando “vida própria” e tornando-se a-históricas. A figura do intelectual como, como sujeito pensante e agente, ganha centralidade e concretude. Os intelectuais têm um processo de formação e aprendizado, sempre atuando em conexão com outros atores sociais e organizações, intelectuais ou não, e tendo intenções e projetos no entrelaçamento entre o cultural e o político (GOMES; HANSEN 2016 p. 12).

Nessa esteira, à operacionalização aqui aplicada, pode-se pensar que a história intelectual, ao abrir espaço e fundamentar a análise de estudo dos modelos educacionais “translocais” anunciados por Boaventura Souza Santos (1997) serve de meio para pensar o intelectual como agente de produção ou mediação dos fenômenos socioculturais Conforme Hansen e Gomes (2016), a figura de agente dimensiona o intelectual na esfera de mediador ou seja

Produz, ele mesmo, novos significados, ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos, que são reconhecidos como preexistentes. Com esses outros sentidos escritos em sua produção, aquilo que o intelectual “mediou” torna-se, efetivamente, outro produto: um bem cultural singular. Ou seja, o intelectual mediador, neste espaço específico da produção e atribuição de sentidos aos bens e práticas resultantes de sua atividade, não se distingue do intelectual “criador”. (Hansen; Gomes, 2016p. 18).

Dentro da perspectiva Bourdiesiana (2007) os intelectuais, enquanto agentes inseridos em um campo de atuação, ocupam ao longo de seus itinerários de vida pública, cargo estratégico em instituições culturais, públicas ou privadas, associação ou organização política, ou atuam desde um lugar privilegiado numa rede e sociabilidades, de onde podem, com jogos institucionais e tomadas de posições políticas, protagonizar projetos de mediação cultural de enorme impactos políticos tanto entre seu público de pares quanto nas mais variadas áreas de atuação social em que ocupam. Entre as ações e mediações dos intelectuais observados especificamente nesta tese, constata-se que por meio da educação de adultos o alcance de suas ações figurou nacional e internacionalmente numa atuação alargada de presença política e cultural no campo educacional global.

Ao articular uma análise da educação de adultos pela perspectiva da atuação de dois intelectuais com itinerários estabelecidos em países distintos, fez-se necessário entender como as experiências das campanhas foram postas em contato com realidades adversas perdem sua estrutura fixa e acabam por se delinear às especificidades dos locais onde são aplicadas, efetivamente por mão de mediadores intelectuais que transitam entre as discussões globais e as efetivações locais. Julga-se, contudo, que ambas perspectivas, uma análise dos intelectuais e das relações transnacionais de atuação estejam em consonância teórica, sendo a hibridização aqui operada por uma interlocução entre autores e não por uma tentativa de estreitamento entre diferentes correntes do pensamento histórico e social.

No campo historiográfico brasileiro algumas pesquisas vêm sendo demarcadas pela utilização dos pressupostos teórico-metodológicos próprios aos estudos sócio-histórico-comparados, como, por exemplo os estudos desenvolvidos em conjunto por professores da Universidade de São Paulo e da Universidade de Lisboa, Denice Barbara Catani e António Nóvoa. Neste caso, o fito investigativo prioriza compreender as maneiras pelas quais o modelo da escola de massa desenvolveu-se em âmbito mundial, com relativa homogeneidade desde o século XIX (CATANI, 2000), esclarecendo as especificidades da gênese e do desenvolvimento desse modelo.

Ao indagar a respeito das possíveis relações entre os processos de constituição dos campos educacionais em países com vizinhanças e distâncias tão singulares ao longo de suas histórias, a perspectiva de tais autores sinaliza a possibilidade de produzir conhecimentos novos sobre tais processos ao se tomar

como referência para o estudo países com aproximações supostas pelo uso da mesma língua ou constituição de formações culturais aproximadas. Ainda que amparados numa análise comparativa, o enfoque metodológico de tais estudos desvincula-se dessa tradicional atividade científica que se limita a contrastar o que ocorre em cada país, fixando-se nas similaridades e nas diferenças. Observa-se que à categoria de comparação é impressa uma vigilância epistemológica crítica que, segundo Nóvoa (1999), deriva do esforço de reconhecer, primeiramente, a indissolúvel individualidade do outro. Para Nóvoa (1999), a educação comparada seja um meio de compreender o outro, ou seja, a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo. Aqui, o fito de aproximação que cruza Brasil e México é a educação de adultos e os intelectuais que movimentam modelos de campanhas bastante próximas em estrutura e finalidade que constroem e reconstroem as percepções de alfabetização.

Especificamente na pesquisa em tela, busca-se discutir os elementos de uma difusão mundial, estandardizada e em contextos internacionais diferenciados, enquanto sinais da construção – e adesão – de um projeto cultural que passa a ser translocal. Nesse sentido, conforme Carvalho (2009, p. 167) o esforço de inscrever a análise da circulação de discursos e modelos educacionais numa teia de relações multidirecionais é válido quando considera-se que as dinâmicas da difusão e da recepção ativa do conhecimento educacional possibilitam olhar, descrever e compreender os enlaces múltiplos e multidirecionais de ideias e de relações sociais que fabricam as realidades educativas e uma compreensão histórica dos fenômenos da globalização e da localização dos discursos educacionais. Diante do exposto, o conceito de circulação e apropriação de Roger Chartier cabe à pesquisa uma vez que a “recepção inventa, desloca, distorce. Produzidas em uma esfera específica, em um campo que tem suas regras, suas convenções, suas hierarquias, as obras se evadem e ganham densidade peregrinando [...] através do mundo social (CHARTIER, 1994, p. 107).

Tem-se em conta, nesse movimento de proposições internacionais de modelos educacionais, que o trânsito aqui estudado é herdeiro daquilo que Schriewer (2001, p. 10) denomina por “natureza tripla dos processos de transmissão e de difusão transnacional”. Segundo o autor, houve, em larga escala, a transmissão

de uma ideologia da educação e do desenvolvimento particularmente moderno que derivou na aceitação global de modelos racionais de escolarização pública, conduzida pelo Estado e, que, finalmente dá lugar ao processo mundial de uma expansão educacional, que, depois de alguns hesitantes começos no século XIX e inícios do século XX, difunde-se ao nível da escolaridade obrigatória.

Observa-se, contudo, que não tendo a escola moderna suprido as necessidades de escolarização das massas, foram postos em marcha novos modelos e modalidades escolares voltados aos extraescolares e habitantes do meio rural de modo a conter o crescente índice de analfabetismo mundial. O intuito aqui, é, conforme explicita Carvalho (2009, p. 168), desenvolver uma história da educação comprometida com a produção de conhecimento acerca dos processos sociais e culturais que fabricam modelos de referência transnacional para pensar e fazer a educação, mas também que elucide acerca da mobilização desses referentes por diferentes comunidades e suas transformações em práticas locais e seus desenlaces, não necessariamente convergentes. Quer dizer, espera-se, da história uma contribuição decisiva para a análise dos processos e discursos da globalização como produtos da ação e da imaginação humana, assim como se aguarda que seja capaz de captar as formas de negociação, apropriação, resistência e hibridização que em paralelo os acompanham.

Dessa forma, com os recortes expostos no título, **“A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949)”** tem-se, como objetivo geral para a tese de doutorado, pensar como a educação de adultos perpassa o âmbito nacional brasileiro e mexicano e se erige como pauta de debate transnacional. Sob esta proposição, os objetivos específicos preveem discutir a emergência do debate sobre analfabetismo na esfera global, com base na proposta de “educação para todos” lançada pela UNESCO em 1946, entrevedo também uma atenção especial a um momento de “localismo globalizado” da história da educação brasileira e mexicana⁵, com vistas a salientar que parte do movimento lançado pela

⁵ O estudo referente à emergência de um modelo transnacional de educação de adultos foi complementado por estágio sanduíche no Colégio Mexiquense (Toluca – México) durante os meses de outubro de 2015 a abril de 2016 mediante cuidadosa e excelente orientação do Prof. Doutor Carlos Escalante Fernandez. A estadia, financiada pela CAPES sob número de processo 7411154, teve como propósito a recolha de material empírico para análises que subsidiem várias passagens

UNESCO, mais especificamente no ano de 1949, ganha força pela mediação intelectual. O interesse recai, então, sobre a figura de dois intelectuais Lourenço Filho e Jaime torres Bodet, gestores de campanhas nacionais, articuladores da fundamentação pedagógica de ensino e responsáveis pelas publicações didáticas lançadas pelas da campanha, motes de onde se pretende apreender as perspectivas nacionais que nos anos seguintes vão circular nos eventos promovidos pela UNESCO.

Evidentemente, a preocupação com o analfabetismo entre a população em idade extraescolar não se restringia aos contornos da nação brasileira, haja vista a interface levantada no tópico anterior com a história da educação mexicana. Em diversos países, muitos deles latino-americanos, a leitura e a escrita figuravam limitadas a um determinado segmento social, enquanto aos demais, assombrados por um passado de exclusão da esfera escolar, o analfabetismo seguia configurando um lugar social de marginalidade. Tomando de empréstimo os conceitos de Boaventura de Souza Santos (1998 CORTESÃO; STOER, 2011, p. 392), é possível entender a emergência da questão do analfabetismo em meados da década de 1940 enquanto situação de deficiência localizada nos mais diversos sistemas de ensino que, em determinado momento histórico, irrompe as fronteiras regionais e insurge como questão universal de educação.

Essa transição da escala local para o global é denominada de localismo globalizado de forma a evidenciar o processo pelo qual determinado fenômeno local ganha evidência para além de seu contexto imediato de emergência, pautando o que Dale (2004, p. 426) vai chamar de “agenda de educação globalmente estruturada”. Contudo, assim como o local ascende à esfera global, o trânsito em sentido oposto também agita o contexto do processo de transnacionalização no final da década de 1940. O que se entende por “globalismo localizado” é justamente “o impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (CORTESÃO; STOER, 2011, p. 392). De modo objetivo, pode-se dizer que o debate a respeito do analfabetismo, principalmente

entre adultos, desloca-se da esfera nacional, integra-se a uma cultura educacional mundial comum de atenção à causa e retorna ao local de onde partiu reformulado.

Como anuncia Pesavento (2008), materialidades da existência de um outro tempo, parte do corpo empírico foi coletado no Estado do Rio de Janeiro, sendo o acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) o mais privilegiado na busca por materiais. O arquivo que a instituição abriga sobre o Intelectual Lourenço Filho é rico em fontes que possibilitam a investigação sobre a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, e deste espaço foram coletadas as cartilhas de alfabetização desenvolvidas pelo setor de impressos da campanha, súmulas das aulas pronunciadas em curso para professores do ensino supletivo, documentos referentes ao processo de estabelecimento da campanha e materiais sobre a temática distribuídos em congressos realizados no Brasil entre o final da década de 1940. Outro polo de investigação foi a Biblioteca Anísio Teixeira situada no campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde se pode encontrar relatórios documentando a experiência de educação e o relatório de estudos de Lourenço Filho sobre a educação de adultos mexicana, documento capital para entender a dimensão transnacional do objeto desta tese. A documentação referente à Campanha mexicana, os escritos de Jaimes Torres Bodet e a documentação sobre os seminários e conferências da Unesco foram coletados durante as atividades do doutorado sanduíche no Colégio Mexiquense.

Com vistas a dar fluidez à escrita e à leitura, o texto está arranjado em três capítulos interligados de modo a apresentar o trânsito da educação de adultos no recorte temporal eleito pela via das ações, criações e mediações intelectuais no campo educacional em diferentes espaços e lugares. O primeiro capítulo, “Dos itinerários às ações locais: os intelectuais e as campanhas de alfabetização de adultos”, ocupa-se de trazer à discussão a educação de adultos em dois cenários educacionais distintos geograficamente, mas concomitantes em tempo histórico de emergência. Neste sentido, a discussão levantada parte do itinerário dos intelectuais Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho e a ação mais direta dos dois atores na promoção das campanhas locais de alfabetização. O segundo capítulo, “Cartilhas para alfabetização de adultos: meios para leitura e escrita”, trata da materialização das campanhas engendradas pelos intelectuais na perspectiva de suportes pedagógicos impressos para o ensino leitura e escrita. Neles estão contidos a

estruturação de um modelo pedagógico de alfabetização de adultos, bem como os ideais sociais de homem alfabetizado. Já o terceiro capítulo, “A educação de adultos como pauta da UNESCO: mediação intelectual na composição de uma agenda transnacional de debate”, traz a figura de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho na posição de mediadores da discussão sobre educação de adultos em dois seminários promovidos pela UNESCO no ano de 1949, espaços privilegiados para a articulação de agendas de recomendações transnacionais. Com essa estruturação, espera-se mostrar que em certa medida o trânsito e o alargamento de debates na esfera da educação de adultos se deu pela via da ação e mediação de homens legitimados a agir e pensar sobre as causas que movimentavam o campo educacional de suas gerações.

1 DOS ITINERARIOS ÀS AÇÕES LOCAIS: OS INTELECTUAIS E AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Os apontamentos levantados ao longo da introdução acima apresentada, ainda que de modo bastante sucinto, dão conta de mostrar o modo como a educação de adultos tem sido tratada ao longo do século XX no recorte espacial aqui trabalhado. Tanto no México como no Brasil, o mote fixado para a tentativa de resolução do analfabetismo entre adultos fundamentou-se na proposição de campanhas. Ciclicamente, esse modelo político-pedagógico de enfrentamento da questão aparece no México desde os anos 1920; e, no Brasil, é ensaiado com vigor desde a década de 1940 - até o momento presente. O movimento campanhista que perpassa a história e a atualidade da educação de adultos indica a forma como a questão tem sido tratada na centralidade dos debates não só do campo educacional brasileiro. De acordo com Luz (1991), a perspectiva campanhista nas proposições de políticas públicas, excessivamente usadas no tocante ao planejamento da saúde, mas também empregadas na educação, é enviesada por uma inspiração bélica, centrada fortemente num estilo intervencionista sobre o homem e sobre a sociedade.

Nos dois contextos estudados, México e Brasil, o analfabetismo era um inimigo nacional a ser bombardeado, um entrave a ser combatido em nome do bem comum e do progresso social que grassava no pós-guerra, cujas largas proporções estatísticas alcançadas nos anos de 1940 passam a direcionar estratégias transnacionais para o combate. Evidentemente, nenhum estado pode implementar totalmente um projeto, ou uma campanha, de modo a alcançar todos os alvos de intervenção, “sempre se encontra com outros atores e com lógicas diferentes no processo de articular uma posição hegemônica” (ROCKWELL, 2007, p. 27), ainda que seja essa a posição hegemônica pretendida seja a da alfabetização em larga escala. Neste sentido, nos limites desta pesquisa, e mais precisamente deste capítulo, as táticas de resistência que culminaram na não adesão maciça às campanhas e nos resultados parciais da campanha não são tratadas aqui. Neste espaço, com o fito de problematizar a educação de adultos pelo viés da ação intelectual, o interesse recai apenas sobre a análise da estrutura fundante das campanhas mexicanas e brasileiras da década de 1940.

A evidência aqui levantada flagra o modo como a questão do analfabetismo de adultos ganha relevo entre pautas educacionais debatidas a partir de meados do século XX, passando a difundir uma cultura política de atenção a essa problemática. Durante esse trânsito, dirigir o foco de atenção ao desenvolvimento das campanhas voltadas à alfabetização de adultos na primeira metade do século XX é seguramente uma forma de compreender como, em países latino-americanos, um debate que já circula globalmente ganha concretude por mãos de agentes bastante específicos. Este é o intento do capítulo aqui iniciado, apresentar a educação de adultos, em um recorte bastante contornado dos campos educacionais mexicanos e brasileiros, a partir do itinerário intelectual de Torres Bodet e Lourenço Filho, em conexão com as campanhas por eles engendradas na década de 1940.

1.1 Jaime Torres Bodet: alfabetização como ofício

“Nunca me cansará mi oficio de hombre. Hombre he sido y seré mientras exista. Hombre no más: proyecto entre proyectos [...]”
Poema Nunca – Jaime Torres Bodet (1957)⁶

Homem entre projetos, eis o eixo utilizado para pensar o itinerário de Torres Bodet, em que ofício e homem são faces de uma mesma figura cuja vida esteve constantemente entrelaçada a uma rede de sociabilidade intelectual forjada na cena pública mexicana de seu tempo. Conforme Zertuche Muñoz (2017), Jaime Mário Torres Bodet nasceu em abril de 1902, na Cidade do México, vindo de uma família de classe média alta, filho de pai espanhol e mãe peruana com ascendência francesa. A figura materna teve significativa representatividade em sua caminhada escolar; sob os olhares da mãe, foi em casa que Torres Bodet iniciou sua escolarização, sendo introduzido ao ensino da língua francesa e às lições de leitura. Apesar de estudar em casa, suas lições eram rigorosas, em uma carga horária de estudos das 9h às 12h, de segunda a sábado, e os livros texto utilizados eram os indicados oficialmente pela Secretaria de Instrução Pública e Belas Artes.

⁶ O poema citado, escrito em no ano de 1957, encontra-se na coletânea Poesia Completa (TORRES BODET, 2017). Ao longo da tese, as citações em espanhol foram traduzidas para facilitação da leitura, optou-se apenas em deixar o poema em espanhol.

Precocemente, apresentou qualidades notáveis para a escrita, especialmente para a poesia - e com apenas 14 anos de idade publicou no jornal *El Pueblo* seus primeiros poemas. Com fino trato para a escrita e para a leitura, depois de terminar sua escola primária, ele estudou na Escola Nacional Preparatória e depois na Faculdade de Jurisprudência e no Departamento de Estudos Superiores da Universidade Nacional do México. De acordo com Latapi (1992), em 1921, José Vasconcelos⁷, então reitor da Universidade Autônoma do México (UNAN), nomeou Torres Bodet como seu secretário particular. Quando Álvaro Obregón tornou-se presidente mexicano em 1920, criando a Secretaria de Educação Pública (SEP) em 1921, nomeou José Vasconcelos como seu ministro de educação. Inicialmente Bodet trabalhou como secretário particular de José Vasconcelos na Secretaria de Educação Pública (SEP). Posteriormente em 1922, Vasconcelos nomeia Torres Bodet, aos 20 anos de idade, como chefe do Departamento de Bibliotecas. Em tal posição Bodet prestou inúmeras colaborações na educação, dentre elas a participação em revistas educativas como *El libro y el Pueblo*, teve parte na criação de bibliotecas populares e na preparação de leituras clássicas para crianças.



Figura 1 - Jose Vasconcelos e Jaime Torres Bodet – 1921 (Woldenberg, 2011, p 90)

⁷ José Vasconcelos, escritor, político e filósofo mexicano.

Segundo indica Zertuche Muñoz (2017), em 1928, com o assassinato do então presidente Álvaro Obregón, assume interinamente Emilio Portes Gil. Àquela época, Torres Bodet já enfrentava sua terceira sucessão presidencial enquanto trabalhava para o governo mexicano, e, diante desses fatos, decidiu-se por mudar sua trajetória de carreira e estudar para prestar serviços diplomáticos ao seu país. Aprovado em relações exteriores, Bodet, em 1929, vai à Espanha como terceiro secretário da legação do México, tornando-se chefe do Departamento Diplomático do Ministério das Relações Exteriores em 1936, acumulando experiência em seu trânsito pela Europa por quase uma década.



Figura 2 –Chegada de Torres Bodet, secretario de Legação do México em Madrid, para assistir os Festejos da Semana do México (ZERTUCHE MUÑOZ, 2017)

Mesmo diante dos inúmeros cargos públicos que ocupou, Torres Bodet nunca parou de escrever seus poemas. De acordo com Woldenberg (2011), em 1927, Bodet escreve seu primeiro romance: *Margarita de Niebla*. Ao longo de suas andanças pelo continente europeu, continuaram suas publicações de romances e poesias, porém, de 1937 a 1949, ele parou de publicar poesias. Segundo Septián (1985), Jaime Torres Bodet desenvolveu um importante trabalho como moderador e ideólogo conciliador da educação. Componente importante na conformação de uma

postura intelectual, ocupou a Secretaria de Educação em dois momentos: de 1943 a 1946, sob o convite do presidente Manuel Ávila Camacho, e entre 1958 a 1964, durante a presidência de Adolfo López Mateos.

A primeira investida de Bodet na Secretaria de Educação (1943-1946) foi marcada por um momento de ruptura do modelo de educação socialista, estabelecido em 1934, sob o governo de Lázaro Cárdenas. Segundo Duran Padilha (2016, p. 132), o presidente Camacho confia a Torres Bodet a elaboração de um projeto de reforma do artigo de lei que previa tal modelo de ensino. Medidas nesse sentido foram tomadas de modo a respaldar as bases de uma educação nacional mexicana, com a promoção do Primeiro Congresso de Educação Normal, a campanha contra o analfabetismo, o início da publicação da biblioteca popular e a criação do Instituto Federal de Capacitação do Magistério, o qual oferece aos professores a atualização de seus métodos de ensino e a oportunidade de adquirir o grau correspondente de exercer regularmente seu trabalho. Torres Bodet afirmou também que a missão da SEP iria "salvar as crianças, educar os jovens, resgatar os índios, elucidar a todos e difundir uma cultura generosa e nobre não mais uma casta, mas de todos os homens" (MACÍAS BARBA, 2011, p. 16, tradução nossa). Em 1946, ao término do mandato de Camacho, Bodet deixa a Secretaria de Educação e ingressa no novo governo de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), como Secretário de Relações Exteriores, no qual trabalhou até o ano de 1948.

Como Secretário de Relações Exteriores, eu queria jogar a vontade do México, indo para as melhores oportunidades para a sua colaboração em liberdade. Como Secretário de Educação Pública, eu me esforço para capturar e disseminar - na medida do possível - uma profunda verdade do México (TORRES BODET, apud MACÍAS BARBA, p.15, 2011, tradução nossa).

O ponto máximo da carreira do literário, político e professor ocorreu quando ele foi eleito como diretor-geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre os anos de 1948 e 1952, sendo o único mexicano até hoje a alcançar a distinção de coordenar tal trabalho. Como diretor-geral da UNESCO, Torres Bodet apoia, segundo Durant Padilla, (2013) políticas educacionais em países pobres, fomenta o intercâmbio de professores e estudantes, além da circulação de material didático de todo tipo: educação básica, educação primária, educação de mulheres e educação para o civismo. Bodet percebe que a

paz e a educação tornam-se uma maneira de libertar o mundo da ignorância e do confronto de guerra. Entender que a educação é um elemento estratégico de estabilidade promove uma rede de alfabetização entre as regiões pobres do mundo. Os anos em que Bodet preside a UNESCO são conturbados, com a reestruturação da Europa no pós-guerra, implementação do Plano Marshall, criação da OTAN, criação do Estado de Israel, e o advento da guerra das Coreias, etc. Todas essas disputas político/militares/ideologias, tornam seu trabalho em promover a educação e alfabetização pelo mundo muito árduo. A falta de apoio financeiro dos países ricos, preocupados com questões acima mencionadas, e recursos insuficientes das nações pobres, viu-se num esforço solitário. Então, em um ato de consciência, ele renunciou em 22 de novembro de 1952. "Eu entendi quão pequeno seria esse esforço humilde diante das necessidades gigantescas das massas ignoras do Novo Mundo" (TORRES BODET, apud DURAN PADILLA, 2016, p133, tradução nossa).

Em sua segunda passagem pelo cargo de Secretário de Educação Pública (1958 a 1964), durante a presidência de Adolfo López Mateos, Bodet amplia a base de campanha educacional, onde apresenta o Plano Nacional de Expansão e Melhoramento da Educação Primária, conhecido como Plano de 11 Anos, sendo reconhecido como primeiro plano de longo prazo para o desenvolvimento do sistema educacional, e amplamente apoiado por outras instituições mexicanas, como a Secretaria de Finanças, o Banco do México, e a União Nacional dos Trabalhadores da Educação (DURAN PADILLA, 2016). Ao final de seu secretariado, Bodet se aposenta do serviço público.

Jaime Torres Bodet foi um dos mexicanos mais internacionais de sua época. Em todos os seus cargos públicos demonstrou sua ânsia e capacidade de conciliação e cooperação; Seu discurso político era de solidariedade e democracia. (MACIAS BARBA, 2011, p.13)

1.2 Campanha Nacional Mexicana contra o Analfabetismo

“Campanha nacional contra o analfabetismo - um barco, com um enorme casco e motor quase imperceptível” (Torres Bodet , 1994, p. 102, tradução nossa).

Durante o advento da segunda guerra mundial, a economia mexicana estava aquecida, com um grande desenvolvimento de sua indústria, entretanto, grande parte da população estava à margem desse crescimento, pois não tinha oportunidades, pois não sabia ler nem escrever. O problema de analfabetismo que assolava o México era grave, e, segundo o censo de 1940, abrangia 48% da população (ESCALANTE, 2013, p. 4); outro destaque era a respeito de seus lecionadores. Conforme Zertuche Muñoz (2017), em 1943, metade dos 18.000 professores mexicanos tinha, no máximo, o ensino secundário incompleto. O paradoxo desse contra-hábito de descartar o ensino nacional para professores sem conhecimento integral, sem formação pedagógica, mas aceito devido às necessidades sociais, comprova a urgência da modificação na educação mexicana.

Em busca de dar oportunidades também aos analfabetos, com a conhecida Lei de Emergência, iniciou-se a campanha nacional contra o analfabetismo. A lei é publicada no dia 23 de agosto de 1944, no *Diario Oficial de la Federación*, composta de 37 artigos, e traz em seu primeiro a seguinte determinação:

Todos os mexicanos que residam no território nacional, sem distinção de sexo ou ocupação, que saibam ler e escrever espanhol, maiores de 18 e menos de 60 anos e que não estejam incapacitados de acordo com as disposições do Direito Civil, têm a obrigação, nos termos desta Lei, de ensinar a ler e escrever pelo menos um outro habitante da República que não sabe o fazer, que não é deficiente e tem entre 6 e 40 anos. (MEXICO, 1944, p. 2, tradução nossa).

Nota-se que tal artigo convocava os cidadãos mexicanos alfabetizados a ajudar o Estado na missão de alfabetizar sua população, criando um sentimento de coletividade e unidade nacional. A importância que o executivo do governo mexicano dava a esta campanha era tamanha que toda imprensa, rádios e jornais foram convocados para ouvir a promulgação da referida lei.

Quando terminou de ler o texto, Don Manuel ficou radiante. Ele parecia ter se descoberto no espelho dessa iniciativa - tão difícil de realizar [...] O fervor geral do general Ávila Camacho e sua felicidade espontânea como um homem de bem me perturbaram profundamente. (TORRES BODET apud ZERTUCHE MUÑOZ, 2017, p. 97).

Segundo Torres Bodet (1994), a campanha iria se desenvolver em três principais etapas: a primeira etapa dedicou-se à organização, e caracterizava-se por conjugar recursos, levantar fundos e coordenar os estabelecimentos dos centros de

alfabetização: período desde a data de expedição da lei até o último dia de fevereiro de 1945. A segunda etapa consistiu na realização plena da etapa 1, o procedimento usual era que uma pessoa recebesse instrução individualmente ou em grupo, até que pudesse passar em um teste administrado sob a supervisão de um professor profissional: período de 1º de março de 1945 até o último dia de fevereiro de 1946. E, por fim, a terceira etapa consistiu na revisão e exposição dos resultados, de 1º de março até 31 de maio de 1946.



Figura 3 – Post comemorativo da UNAM, sobre o início da Campanha Nacional contra o Analfabetismo – UNAM 2018

Para a campanha, a lei previa a impressão de 10 milhões de cartilhas para se ensinar a ler e escrever em espanhol; e também seriam elaboradas cartilhas para os grupos indígenas do país. A castelhanização desses grupos também seria confiada a instrutores treinados em cursos intensivos. A campanha mexicana lança mão de juntas regionais organizadas, a fim de indagar e estabelecer a proporção real de analfabetos que cada mexicano letrado deveria atender.

Diante de tal cenário, muitas dúvidas por parte do próprio Torres Bodet começaram a surgir: como cumprir a lei e ter êxito na campanha? Observou-se uma enorme distância entre a lei normativa e a prática de alfabetização desdobrada no andamento da campanha, endereçava à centralidade da ausência de organização pedagógica. A necessidade de ensinar a ler e a escrever aos analfabetos não se despegava da necessidade de estabelecer um método de ensino capaz de pôr em prática a alfabetização. A política educacional esbarrava em questões pedagógicas, de método e qualificação do professor. Para contornar os problemas levantados pela equipe da SEP, foram editadas dez circulares (nomeadas de instrutivos) iniciais referentes à regulamentação, e a décima primeira designou-se à criação dos centros de ensino coletivo. Tais centros permitiam a reunião de vários grupos de analfabetos e instrutores com intuito de melhorar a aprendizagem, entretanto, aos olhos dos mais humildes e esforçados civis lecionadores e alunos, muitas dúvidas surgiram, como descrito nas palavras do próprio Bodet:

As salas de oração do meu escritório eram ocupadas por visitantes menos ilustres. Eles eram presidentes municipais modestos, que não sabiam como canalizar a administração de seus administradores, ansiosos para instalar em centros de salas de aula públicas, onde professores profissionais - fora do ritmo escolar - atendem a tantos analfabetos quantos pudessem corresponder. Eram médicos da província, que haviam resolvido transformar, à noite, suas salas de aula, seus consultórios e tentavam descobrir qual seria o melhor sistema para recrutar os analfabetos. Eram trabalhadores e fazendeiros, muitos deles analfabetos, que haviam ouvido falar da "campanha da ignorância" e que insistiam em investigar como exigir de seus patrões essa facilidade de um centro, próximo ao local onde trabalhavam. (TORRES BODET, 1994, p. 108).

A institucionalização de um lugar de alfabetização procede à campanha uma formalização desse espaço de ensino; esse lugar arregimenta-se num espaço de técnica, uma vez que sai da informalidade caseira/doméstica e ganha a ação mediada pela técnica pedagógica. A coletividade também reposiciona aqueles - supostamente em igualdade quando se trata da questão de idade, uma vez que são adultos - a partir da diferenciação entre saberes. Na relação de alfabetização um para um, a ideia do tutor/preceptor dá lugar ao professor, ao mestre do rebanho analfabeto.

Se a necessidade impulsionou o procedimento, o decorrer do andamento da campanha mostrou o lugar central que professor e técnica demandavam, ainda que

em vias de urgência. Em uma nota de pé de página, Torres Bodet diz do modo particular como equacionou a obrigatoriedade civil imposta pela lei da campanha:

Eu mesmo, instado por outras ocupações, tive de pedir a ajuda de uma professora que, por retribuição pessoal, essa estima por todos os conceitos merecidos, foi contratada para comparecer, em meu nome, a um grupo de mais de trinta analfabetos (TORRES BODET, 1994, p. 107, tradução nossa).

A obrigatoriedade civil foi contornada mediante o repasse de sua cota de analfabetos ao trabalho de uma professora. A partilha firmada em lei sobre a “tutela educacional” dos analfabetos entre Estado e sociedade civil dá mostras da sua não garantia de cumprimento. A contratação de uma professora como tática de transferência da obrigatoriedade a uma terceira pessoa - que estaria apta à tarefa - mostra as dimensões que obstaculizam o que estava prescrito e o praticado. Nesse ponto, a cartilha a ser utilizada na campanha era tida como um instrumento de grande importância, pois deveria atender a dois objetivos básicos: que fosse simples aos olhos do alfabetizado e de fácil uso por parte dos alfabetizadores. No contexto da campanha mexicana, a cartilha é uma espécie de passadeira entre as margens de um rio, onde de um lado está a parcela a ser alfabetizada e do outro os que devem, ainda que sem meios para tal, alfabetizar. É um intento de mediação técnica àqueles que não sabiam como concilia a prática de lecionar com sua obrigação civil.



Figura 4 –Bodet, durante uma visita a uma escola - SEP (1943-1946)

Torres Bodet almejava despertar nos jovens o sentimento de colaboração comunitário, para que eles ensinassem seus conterrâneos analfabetos. Para tal, o ponto de partida para o recrutamento dos jovens estava previsto para acontecer dentro das aulas de educação cívica, onde os professores deveriam incitar seus alunos na prática da colaboração cívica em suas comunidades. “Enquanto as virtudes fossem proclamadas em termos abstratos (e não exemplos vivos), a adolescência e a juventude não teriam a responsabilidade essencial na indiferença que me angustiava” (TORRES BODET, 1994, p. 110, tradução nossa).

Para conciliar a alfabetização dos indígenas, em 1945, estabeleceu-se o Instituto de Alfabetização em Línguas Indígenas, dirigido por Alfredo Barrera Vázquez. Com relação à alfabetização de indígenas monolíngues, pairavam duas opiniões dentro da Secretaria de Educação: a primeira, identificada por Torres Bodet como conservadora, previa desde o início uma alfabetização em espanhol, invocando para isso a justificativa de que esse era o idioma oficial mexicano; um segundo grupo aspirava à alfabetização em língua materna (indígena), a fim de “castellianizarlos” em sequências, sobre mais firmes bases gramaticais. Segundo Lira Garcia (2014), as cartilhas foram criadas com o apoio do Instituto Nacional do Índio e do Departamento de Assuntos Indígenas, e os livretos foram criados em

duas partes, a primeira para ensinar leitura e escrita na língua materna e a segunda para ensinar ambas as habilidades em espanhol.

Conforme Greaves (2018), para lecionar as cartilhas bilíngues, cinquenta professores foram capacitados para exercer tal função, cuja missão era retornar às suas regiões e ensinar os métodos aos professores bilíngues, que desenvolveriam a campanha em campo. Entretanto, os *maestros* treinados estavam acostumados a seus métodos tradicionais e recusaram-se a aceitar as novas regras que, de acordo com eles, significavam mais trabalho; e além disso, eles não estavam convencidos da eficácia dos novos procedimentos. Não foi surpresa alguma que muitos deles ignoraram o ensino na língua materna e foram diretamente para a segunda parte da cartilha que se destinava a ler e escrever na língua vernácula, o espanhol.



Figura 5 –Bodet escuta indígenas durante a campanha de alfabetização (ZERTUCHE MUÑOZ, 2017)

Ao longo de todo o período da campanha contra o analfabetismo mexicano, inscreveram-se mais de 1,4 milhões de analfabetos, em, aproximadamente, 70 mil centros de alfabetização, tornando os resultados mais do que esperados, pois, além de alfabetizar quem necessitava, para uma devida inclusão social e bem-estar individual, a campanha ainda inflamou a noção de solidariedade comunitária do povo mexicano.

1.3 Lourenço Filho e a alfabetização como projeto nacional

Como expressa Venâncio Filho (2001), a figura de Lourenço Filho pode ser percebida a partir de variados ângulos: o professor primário, de escola normal e universitária; o mestre da psicologia; o administrador escolar no âmbito estadual e federal; o escritor. Todos eles, entretanto, perpassados pela comum ideia de um homem que fez frente às contendas do seu tempo por meio de um senso de responsabilidade com os debates propostos na esfera pública, principalmente os relacionados à educação. Foi, por sua incrível capacidade de trabalho nesse âmbito, o sistematizador dos estudos pedagógicos brasileiros. Manoel Bergstöm Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, em Porto Ferreira, São Paulo. Ingressou na Escola Normal Primária de Pirassununga – SP em 1912, e, ao contrário de outros intelectuais brasileiros cujas carreiras foram subsidiadas por relações familiares propensas à ascensão pública, o andamento de sua trajetória no campo educacional foi delineado pelo bom desempenho escolar que obteve ao longo dos seus anos de formação.

De acordo com a teoria de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), o indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Ao avaliar a carreira de um indivíduo, um dos elementos desta bagagem que se mostra especialmente significativo é a socialização familiar e os *capitais* que nela se mobilizaram. Econômico, social ou cultural, os capitais de que uma família dispõe, em suas variadas escalas, e aos quais submete seus integrantes, são reflexionados futuramente em trajetórias que também variam em graus de sucesso, seja no campo escolar, profissional ou matrimonial. Com relação ao capital econômico – tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso – e ao capital social – relações sociais estabelecidas pelo círculo de convivência família – seriam estes “componentes objetivos” externos ao indivíduo, porém mobilizáveis ao longo de suas trajetórias. Já o capital cultural – compreendido enquanto capital incorporado (*habitus*), objetivado (cultura em forma de bens materiais) e institucionalizado (certificações e diplomas) – comporia a parte subjetiva deste patrimônio transmitido pela família, evidenciando uma maior ou menor pré-disposição para o trânsito em campos onde haja a valorização de determinados saberes, gostos ou comportamentos.

Destaca-se, no caso do intelectual em questão, que mesmo sua família sendo desprovida de recursos econômicos – fato mencionado por Venâncio Filho (2001, p. 24) ao recordar que Lourenço Filho, em 1910, é obrigado a deixar o Ginásio de Campinas por falta de recursos dos pais para o custeio dos estudos e da moradia – há um encorajamento por parte do pai para que o filho ingresse no Curso Normal na cidade vizinha, Pirassununga. O curso foi concluído no ano de 1917, na Escola Normal da Praça (São Paulo), o mais prestigiado centro de formação do magistério paulista, e, menos de uma década depois, foi o local em que Lourenço Filho exerceu o magistério na cadeira de Psicologia e Pedagogia. Ainda em 1917, o estudioso obtém a certidão do curso ginasial, tendo em vista a ascensão à faculdade de medicina, curso que acaba por não concluir.

Como meio de subsistir nos estudos, Lourenço Filho passa parte da década de 1910 trabalhando como normalista em cursos primários e desenvolvendo artigos para revistas e jornais, dentre os quais o Jornal do Comércio, A Revista do Brasil, dirigida por Monteiro Lobato, e o Jornal O Estado de São Paulo, fundado por Júlio Mesquita. Em 1919, enquanto professor da cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba, funda A Revista de Educação, na qual passa a publicar artigos referentes ao estudo da atenção escolar e da prática pedagógica. As atividades no meio informativo de revistas e jornais, bem como a elaboração de impressos didáticos, são funções mantidas ao longo de toda sua trajetória como educador brasileiro.

No curso das décadas de 1920 e 1930, Lourenço Filho estabelece as bases de uma sólida rede de relações com a intelectualidade brasileira. Torna-se integrante da Liga Nacionalista, fundada na capital paulista, e participa, ativamente, das conferências de ensino organizadas pela Associação Brasileira de Educação, eventos que contavam com a presença de intelectuais dos dois principais polos em disputa pelo controle da educação brasileira: católicos, ligados aos estrados oligárquicos da sociedade brasileira; e renovadores, adeptos ao movimento escolanovista. Enquanto representante do segundo grupo, Lourenço Filho foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Venâncio Filho (2001, p. 34), o ano de 1933 marca o início da interlocução de Lourenço Filho com debates internacionais em educação. É neste ano que seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado no Brasil em junho de 1930, é traduzido pela primeira vez a outro idioma, o espanhol, e publicado

em Barcelona. Em 1934, enquanto presidente da Associação Brasileira de Educação e diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, ele dá início a uma viagem de estudos aos Estados Unidos, retornando ao Brasil em meados de 1935. No ano de 1936, ministra cursos na universidade de Buenos Aires e La Plata, participa do V Congresso Internacional de Ensino Técnico em Roma, Itália, e passa a colaborar, anualmente, com o *Hand book of latinamerican studies*, publicado pelas universidades de Cambridge, Massachusetts e Harvard.



Figura 6 - Lourenço Filho – Manifesto dos pioneiros da educação

Estudos (BEISIEGEL, 1974; COSTA, 2012) de Beisiegel (1974) e de Costa (2012) indicam que o primeiro investimento que teve como foco conhecer mais detidamente as causas do analfabetismo brasileiro fora efetivado nos quadros investigativos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão criado em 1938 e vinculado ao Ministério de Educação e Saúde e dirigido por Lourenço Filho. Conforme indicava o Decreto-lei n. 580, ao INEP caberia ser o centro de estudos de todas as questões relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde, cujas funções mais imediatas diziam respeito a intercâmbios em matéria de pedagogia entre diferentes estados e países, inquéritos e pesquisas atinentes aos problemas mais significativos à educação brasileira, prestação de assistência

técnica aos diversos setores da educação nacional e divulgação dos conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (CARVALHO, 1957, p. 87).

Dentre a coordenação de atividades realizadas pelo órgão ao Ministério de Educação e Saúde, constou a elaboração de um plano para uma “Campanha” destinada à educação de adolescentes e adultos analfabetos, bem como um inquérito sobre o vocabulário comum ao adulto entre os anos de 1942 e 1945. Com base em Beisiegel (1974, p. 79), desta série de estudos elaborados pelos quadros técnicos do INEP, resultou, em 1942, a instituição de um Fundo Nacional de Ensino Primário, do qual se deveria realizar um programa progressivo de alargamento da rede de educação popular que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos em condições de analfabetismo. Em 1945, promulga-se então, o Decreto n. 19.513, que dispõe sobre a concessão de 25% do Fundo à aplicação de um plano geral de ensino supletivo. Nesse mesmo ano fora dirigido um apelo a todas as autoridades de ensino do país no sentido de organizarem núcleos para uma campanha em prol da alfabetização de adultos.

Conforme Clemente Mariani (1957, p. 110), ao deixar o cargo de diretor do INEP e aceitar, no ano seguinte, 1947, a incumbência de se tornar Diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho trazia no pensamento a possibilidade de arquitetar nacionalmente uma campanha supletiva voltada a adolescentes e adultos analfabetos. Suspeita o ex-ministro que esta tenha sido sua principal inclinação para o aceite do cargo, haja vista as possibilidades de expansão que a campanha poderia ganhar se encetada nos quadros do Departamento Nacional de Ensino e do Ministério da Educação e Saúde. Prossegue Mariani (1957, p. 110) dizendo que dias depois de empossado diretor, apresentava Lourenço Filho “um plano completo referente ao tema, elaborado com presteza, simplicidade e condições de eficiência das obras maduramente pensadas”; o período de maturação havia se dado nas pesquisas efetivadas no INEP, esperando a proposta apenas por espaço de ação.

O momento parecia propício: existia uma demanda nacional fora da idade escolar registrada pelas estatísticas do censo de 1940 à espera de educação. A abertura democrática causada pelo fim do Estado Novo, em 1945, impunha a necessidade de um eleitorado alfabetizado condizente ao exercício do voto; havia um plano de instauração dessa educação supletiva previamente organizado, e, para adensar a iniciativa, uma série de recomendações da UNESCO ao atendimento das

massas incultas circulava nos fóruns de debates educacionais pelo mundo. Nesse sentido, Beisiegel (1974) afirma que o trânsito da questão da educação de adultos se deu por meio de um deslocamento das problemáticas enfrentadas particularmente por cada país a um plano de debate mundial, cujo ponto culminante encontrava-se articulado à UNESCO, de onde foram deliberadas normativas aos Estados-membros com o impulso de um programa global de atenção ao analfabetismo.

1.4 A Campanha Brasileira de Alfabetização de Adultos

Autorizado a funcionar segundo a Portaria Ministerial n. 57, de 30 de Janeiro de 1947, o Serviço de Educação de Adultos, órgão de suporte à campanha, constituía-se por quatro setores: a) Setor de Planejamento e Controle (SPC); Setor de Orientação Pedagógica (SOP); Setor de Relações com o Público (SRP); e Setor de Administração (SA). Em 1951, instalou-se mais um setor aos já desenvolvidos, tratava-se do Setor de Missões Rurais (SMR), que buscava desenvolver em profundidade o plano do Serviço de Educação de Adultos (BRASIL, 1950).

O Setor de Planejamento e Controle era responsável por estudos gerais de localização das classes de ensino previstas pelo plano, pela redação dos projetos de acordos especiais com as Unidades da Federação, e pela organização e execução dos serviços de controle dos resultados dos planos, em todo país. Ao Setor de Orientação Pedagógica incumbia as tarefas de organização de todo o material de ensino, sua revisão para impressão, e redação de instruções didáticas a serem distribuídas pelos docentes. O Setor de Relação com o Público destinava-se a promover e incentivar, por todo o país, a campanha de voluntariado e a cooperação de entidades coletivas na realização do plano e no sentido de melhor esclarecimento do público quanto aos seus objetivos e seus resultados. Ao Setor de Administração competia os trabalhos de pessoal, material e movimentação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário; os 25% atribuídos à execução do Plano de Ensino Supletivo para adolescentes e jovens analfabetos. Ao Setor de Missões Rurais, atribuía-se a função de desenvolver no país as Missões, os Centros Sociais Rurais e os Cursos de treinamento do Professorado Rural.

Arquitetada por uma estrutura interinstitucional de ampla dimensão, composta por órgão do alto escalão educacional – Ministério da Educação e Saúde (MES), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Departamento Nacional de Educação (DNE) – e comissões regionais e municipais, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos reposicionou o debate sobre a erradicação do analfabetismo entre adultos, adolescentes, e, posteriormente, entre habitantes do meio rural a patamares de “salvação nacional” e “nova abolição” do povo brasileiro. Nas palavras do Ministro da Educação, Clemente Mariani, em meados da década de 1940, a organização do país em bases democráticas demandava a estruturação de dois pilares sociais: educação e saúde. Não bastaria, contudo, “o trabalho com crianças em idade escolar, que só produzirá no futuro”, fazia-se necessário “tentar a recuperação da grande massa da população brasileira ainda desprovida de instrução” (BRASIL, 1947, p. 02).

É mister dizer que, anterior à centralidade dada pelo contexto da década de 1940 – e por obras de ampla abrangência como a CEAA –, ações e representações a respeito do analfabetismo circularam e foram postas em prática sob as mais variadas composições ao largo dos séculos de incipiente instrução no cenário educacional. Parte dessas manifestações foi recuperada pela Campanha em publicação referente ao histórico da educação de adultos no Brasil. Datado de Maio de 1949, o folheto, lançado pelo MES e DNE em tiragem de 5000 exemplares, tinha por objetivo atingir as áreas de implantação da campanha de educação supletiva, informando-as das ações da CEAA e localizando-as no curso das ações públicas e privadas implementadas até então a respeito.

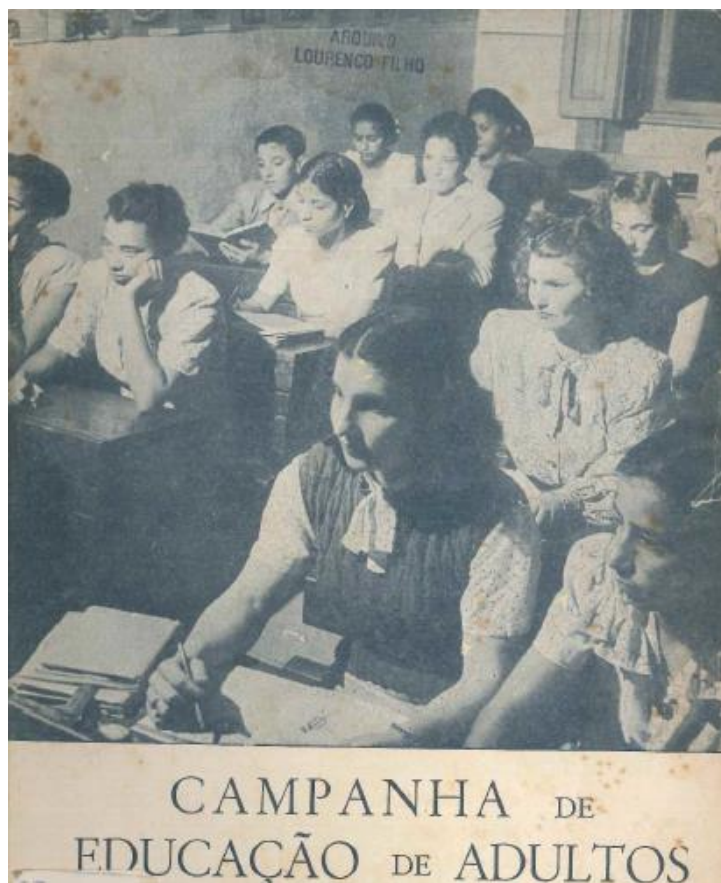


Figura 7 – Departamento Nacional de Educação, 1949

Segundo Lourenço Filho (BRASIL, 1950), a expressão “educação de adultos” teve origem na Europa, mais precisamente na Inglaterra em fins do século XVII, em decorrência da organização de escolas dominicais e escolas noturnas ligadas a corporações religiosas, onde era usada para determinar o aperfeiçoamento profissional e a difusão cultural das ciências, artes, literatura e filosofia entre a população. No contexto da década de 1940 e da criação da CEAA, seu emprego na especificação de um trabalho voltado à suplementação das deficiências do aparelho escolar existente era ainda recente e definia o intento de expansão da *educação de base*, que, nos termos propostos pela UNESCO, seria a forma de garantir a cada homem os elementos que lhe permitissem viver a vida de forma “mais completa e mais feliz”, adaptando-se com mais facilidade às modificações de seu meio.



Figura 8 - Selo Campanha de Educação de Adultos 1949

Contudo, os horizontes normativos fixados à CEAA previam a possibilidade de forjar nos cidadãos brasileiros analfabetos um sentimento de civilidade e produtividade econômica por meio da cultura escrita. A expectativa era de que a aquisição da leitura favorecesse o desenvolvimento dos hábitos de solidariedade social, da visão do bem comum, da compreensão cívica humana, desenvolvendo e esclarecendo as mais nobres e mais elevadas preocupações da vida e ensinando a defesa da saúde, o combate aos vícios, a elevação da vida do trabalho, pela noção de melhores técnicas e de seu aperfeiçoamento constante. Nesse sentido, a leitura brasileira dos objetivos a serem alcançados a partir da expansão da CEAA é resumida por Lourenço Filho (1945, p. 169) nas seguintes funções:

a) supletiva, visando suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) profissional, para reajustar o homem às novas condições do trabalho; c) cívica e social, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto, para lhe facilitar a adaptação ao novo país, e também ao migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresenta-se em grupos “quase marginais” desconhecedores de direitos e deveres cívicos; d) de difusão cultural, pois as exigências de completo programa de educação popular reclamam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de educação “extra-escolar”.

Observa-se que a justificativa empregada à implementação da campanha, tanto em nível nacional como internacional, reside na promessa da recuperação da grande massa populacional inculta, resgatando-a dos mais sérios problemas da vida social. A aposta no adulto leva em conta a defesa da saúde e do trabalho eficiente e

ainda esboça a preocupação com o futuro imediato dos filhos de analfabetos, uma vez que a baixa frequência às aulas, a descontinuidade nos cursos, ou a evasão escolar estariam relacionadas com o grau de cultura dos próprios pais. A hipótese sustentada por esse discurso inferia sobre a possibilidade da criança ser reabsorvida pelo analfabetismo ambiente, já que se estimava não haver, nos lares de famílias analfabetas, o contato com livros e jornais, artefatos de estímulo ao desenvolvimento da cultura letrada.

A denominação “campanha”, dada ao movimento de alfabetização e educação da população em idade extraescolar como um todo, advém do fato de cooperação entre as várias esferas do poder público e entre elas e o próprio povo. A explicação de Lourenço Filho (BRASIL, 1950, p. 08) é ainda mais pretenciosa, e faz menção ao analfabetismo como inimigo social a ser dizimado.

Que é uma Campanha? No sentido próprio, esta palavra significa uma série de operações militares contra forças inimigas. No sentido figurado, designa conjunto de esforços, continuados e sistemáticos, para a consecução de um fim determinado. Como o ensino supletivo visa extinguir um mal, um adversário, que é a ignorância popular, e como esse mal exige o esforço de muitos, e esforço que há de ser desenvolvido em série de operações, de crescente complexidade, o nome campanha não lhe fica mal. Ocorre que essa palavra, tomada da 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.

Sendo a CEAA, uma “guerra ante o analfabetismo”, a perspectiva bélica de Lourenço Filho (BRASIL, 1950, p. 08), previa que tal “guerra” fosse pautada por dois polos de ação recorrentes em qualquer combate: estratégia e tática. Por estratégia, o autor entendia “a parte da arte militar que trata das operações e dos movimentos de um exército até chegar à presença do inimigo”, enquanto a tática significaria a “arte de dispor e de empregar os elementos de ação no terreno, ou em cada lugar que se tenha de combater” (CERTEAU, 2000).

A metáfora, empregada na introdução do material nacionalmente distribuído à formação de professores do ensino supletivo, indicava que a ação estratégica vinha sendo cabalmente cumprida por parte do Ministério da Educação e Saúde, em associação aos governos estaduais e municipais. Segundo informavam os documentos referentes à expansão da CEAA, o movimento de se fazer presente frente ao inimigo caminhava a largos passos. A soma alusiva a escolas e cursos existentes em todo país para o ensino supletivo subira de 2.077, em 1946, ano

anterior ao início da campanha, para 11.945, no primeiro ano de atuação, 1947, e para 15.527 em 1948. Estima-se que - desse montante - 80% representavam o acréscimo dessas instituições no meio rural, foco de ação na estratégia de ampliação da campanha (BRASIL, 1950, p. 03). As estatísticas federais ainda apontavam o crescimento no número de matrículas, evidenciando que nos dois anos anteriores à campanha estiveram matriculados no ensino supletivo de todo o país 303.033 alunos, em uma média anual de 151 mil alunos. Contudo, nos dois anos iniciais da campanha, a matrícula geral atingiu 1.360.974 alunos, aumentando a média anual para 680 mil alunos. Mesmo com os índices de matrícula efetivada – aqueles alunos que chegavam a concluir o curso supletivo – expostos de forma a enaltecer a abrangência e a eficácia da CEAA, calculava-se que a média anual de aprovação nos anos de 1965 e 1966 figurava em torno de 51 mil alunos para 151 mil matriculados (33,8%). Já nos anos iniciais da campanha, o contingente analfabeto concluinte expressava cerca de 250 mil alunos de um total de 680 mil iniciantes (36,8%). Os recursos táticos mencionados por Lourenço Filho (BRASIL, 1950, p. 08) referiam-se aos propósitos destinados a capacitar os combatentes – professores do ensino supletivo e demais voluntários⁸ engajados na causa do analfabetismo – a fim de que esses soubessem utilizar os meios de ação e pudessem, enfim, “destróçar o inimigo” em suas contendas particulares entre os mais variados cantos do país. Tais recursos seriam, então, formas eficientes de refrear a ignorância dos alunos, e estavam concretamente expressos em orientações pedagógicas aos professores e em materiais didáticos contributivos tanto à ação de alfabetização quanto à meta de educação moral e cívica, higiene e adaptação ao trabalho no meio urbano ou rural.

Ao endereçar a perspectiva acima mencionada a uma análise das campanhas de analfabetismo no Brasil, o fito está em entender as aplicações nacionais dos modelos que circulam em esfera global. Ao entender as normativas externas,

⁸O apelo ao povo, ao voluntário, foi um dos motes da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Esta dimensão da campanha foi explorada na tese de doutorado de Deane Monteiro Costa (2012), em que a autora estuda uma organização voluntária capixaba destinada à alfabetização com base na didática da CEAA. Lourenço Filho (apud BRASIL, 1950, p. 09) afirmava que para a campanha ser completa, era necessário solicitar a cooperação popular em uma das seguintes formas: 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 frequentem; 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 seus próprios cursos ou escolas.

principalmente as sobrecritas por órgãos como a UNESCO, como estratégias de standardização de uma cultura letrada, é legítimo pensar que a intelectualidade envolvida tenha desenvolvido uma tática de apropriação de tais referenciais que se expressa no modo como elaboraram os materiais didáticos e selecionaram o conhecimento fornecido aos professores e voluntários para o andamento da campanha. Pode-se inferir que tal prática revele modelo próprio de ação, e, conseqüentemente, uma cultura de enfrentamento ao analfabetismo tipicamente brasileira, porém refratária de uma série de discursos, modelos e normativas envolvidas no trânsito de um debate que pauta a agenda global de educação.

Em 1950, o Departamento Nacional de Educação, em articulação com a Fundação Getúlio Vargas, realizou um curso de formação endereçado aos professores do ensino supletivo da capital do país. Com o fito de expandir as súmulas das aulas presididas no evento ao maior número de professores e voluntários envolvidos na ação de alfabetização e educação supletiva, essas foram posteriormente reunidas no compêndio “Fundamentos e Metodologias do Ensino Supletivo” (BRASIL, 1950), sendo impressas e distribuídas pelo setor de orientação pedagógica da campanha.

Dentre as disciplinas ministradas, constavam cursos de psicologia, didática geral, metodologia da leitura e escrita, da aritmética e de conhecimentos gerais (geografia, história, educação moral e cívica e higiene), além de aulas introdutórias a respeito da necessidade nacional de instrução de adultos ministradas pelo próprio diretor da CEAA, Lourenço Filho. O curso de súmula mais volumosa ficou a cargo da professora paulista Noemy Rudolfer, que inicia as aulas de psicologia da educação de adultos definindo o analfabeto como marginal social, desajustado, ser humano não concorrente para o bom equilíbrio social. O conceito de marginalidade designava o “drama psicológico de todos aqueles que integram em sua personalidade padrões sociais em conflito fundamental” (BRASIL, 1950, p. 24), conflito esse que significava estar em mundo de letra impressa e não dominar os códigos da leitura e da escrita.

Segundo Rudolfer (BRASIL, 1950, p. 29), a idade adulta, entendida como maturação cultural para além do referencial biológico, tem como marca a autossuficiência, ou seja, o desenvolvimento pleno das capacidades físicas e intelectuais para a alta *performance* no trabalho e equilíbrio no consumo. A tese sustentada pelo curso em questão seria a de que o psiquismo do analfabeto não

correspondia, então, ao que culturalmente se definia como homem adulto – constituidor de família e contributivo à sociedade capitalista. A menoridade perante a lei e a vida social na qual viviam os analfabetos, defendida por Lourenço Filho (1950), é recobrada, no curso de psicologia, com a justificativa na menoridade psíquica do cidadão iletrado. “Frustrado social”, “doente social”, “párea social”, a todos esses indivíduos que se encaixavam nas representações cunhadas sobre o analfabetismo “faltavam-lhe as técnicas fundamentais para apossar-se de herança social de uma experiência acumulada sob a forma da letra impressa” (BRASIL, 1950, p. 30). Civilizar, assear, tornar produtor e consumidor de bens culturais e econômicos, todas essas metas seguiam o curso do aprendizado da letra impressa.



Figura 9 –Alunos em Aguas de Lindóia SP - Departamento Nacional de Educação, 1949

Em estudo feito para o Ministério da Educação e Saúde, observou-se ser a propensão de analfabetos advindos do meio rural maior do que entre os habitantes da cidade. A justificativa esboçada seria a de que o meio rural, em seu contexto cultural de menor complexidade, aceleração e tensão, é mais tolerante ao analfabetismo, enquanto a “cultura do asfalto” deflagra a ineficiência do ajustamento social, pondo os que estão fora do mundo das letras para fora do convívio social alfabetizado. Tais afirmações parecem ser enfatizadas de modo a chamar a atenção dos professores das classes supletivas do Rio de Janeiro para a importância do seu papel enquanto “agentes do equilíbrio social porque vão, com o ensino da letra impressa, diminuir o número dos marginais sociais”. Assim, a expectativa era de que “onde se alfabetize um atrasado cultural, deixa as fileiras dos frustrados sociais um

elemento que se tornará mais útil e produtivo para a coletividade” (BRASIL, 1950, p. 32).

Propunha-se, a partir do curso de didática e de técnicas do ensino de leitura, que fosse utilizado pelos professores do ensino supletivo o método de estudo das diferenças individuais. A recomendação é que os programas, planejamentos e indicações de atividades extracurriculares fossem feitos com base no estudo dos próprios alunos, baseando a ação na observação de suas características. Afirmava-se que as diferenças individuais nos cursos noturnos de alfabetização eram muito maiores, possivelmente, do que em qualquer outro curso existente. Variavam os alunos quanto ao sexo, idade (numa amplitude extrema), estado civil, profissão, nacionalidade e naturalidade, e treino escolar prévio. Porém, dentro dessa variedade imensa, um fator permanece mais ou menos constante, a classe social; sendo eles de classe social desfavorecida cultural e economicamente (BRASIL, 1950, p. 44).

Estimava-se que as razões predominantes na busca pelos cursos noturnos de alfabetização são de ordem utilitária. O analfabeto seria, então, conduzido, como a criança, por motivos de necessidade individual. Se um professor de curso noturno quisesse ser eficiente, ele teria que levar em consideração tais motivos como fatores determinantes da aprendizagem, seja na escolha dos assuntos das aulas, seja na organização de programas e na direção de todo o regime escolar. Partindo sempre que possível dessas necessidades e gradualmente tornando mais socializados os motivos, não por um processo de coação, mas por um processo de crescimento dos alunos, “que passem eles desse nível imaturo de motivos estritamente utilitários, para aqueles que são menos pessoais e imediatos” (BRASIL, 1950, p. 46).

Observava-se que enquanto um adulto comum, alfabetizado, preocupava-se com os problemas comuns de governo, de participação ativa na vida social, o atrasado cultural, que é analfabeto, na sua “miopia”, só poderia ter olhos para os obstáculos mais próximos – saber orientar-se, poder ler e escrever cartas, obter emprego, melhorar o serviço. Assim, o desnível cultural entre alfabetizados e analfabetos era traduzido por desníveis de objetivos de vida. A diferença de planos tornava um apto a cooperar, e o outro preso a um individualismo que decorre das barreiras criadas pela ignorância e pela pobreza de informação. Este, portanto, seria o problema máximo dos cursos noturnos de alfabetização: formar cidadãos para a democracia. Como etapas intermediárias de ideias tão altas, estavam em primeira escala os cuidados com a eficiência da saúde, em ser membro digno de um lar,

saber produzir e consumir com eficiência, empregar construtivamente as horas livres e manter a integridade de caráter. Não bastava que os professores de cursos noturnos buscassem formar cidadãos para uma democracia nacional, a expectativa era formá-los de tal arte que eles se tornem membros úteis de um mundo de nações interdependentes, passando do utilitarismo para o idealismo democrático.

A eficiência da aprendizagem estava, pois, condicionada à existência de problemas. Problemas esses que nascessem da vida do educando, que lhe dessem a impressão nítida de fracasso, e que fossem legítimos e, portanto, vitais, de modo que ele se sentisse compelido a resolvê-los. Na busca e obtenção dessas soluções, ele – o educando – aprenderia de fato (BRASIL, 1950, p. 55). Tinha-se a perspectiva de que o adulto que buscava os cursos noturnos de alfabetização estava se sentindo, a cada momento, fracassar na vida por ignorar os mistérios da letra impressa. Ao desejarem que a aprendizagem em suas classes fosse bem-sucedida, teriam os professores que recriarem nas salas de aula os mesmos problemas que a vida propunha aos alunos. Ao resolvê-los, o aluno aprenderia, sob orientação do mestre, a dominar a solução conveniente, ou seja, o domínio da letra impressa (BRASIL, 1950, p. 55). Nesse sentido, avaliava-se que a prática e o exercício repetido têm pequeno ou nenhum valor.

Ao objetivar que os alunos dos cursos noturnos de alfabetização nunca mais se esquecessem da aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, por exemplo, era fundamental proporcionar-lhes oportunidades para praticarem além do limiar da resposta desejável. Deixava-se claro ao professor que o ser humano, então, tendia a repetir e, portanto, a aprender o que lhe é agradável, e tendia a não repetir e, conseqüentemente, a não aprender o que lhe é desagradável.

Perante os princípios da psicologia da personalidade, a missão de um professor de analfabetos ganhava uma importância maior do que a de um mestre de crianças e adolescentes: ele precisava fazer mais que estes e em tempo menor. Cabia-lhe, como mestre do ensino primário também voltado a adultos, transmitir as técnicas indispensáveis à integração e à atualização dos padrões culturais que fizessem de cada analfabeto um indivíduo capaz de viver integral e equilibradamente no meio social. E, como professor de adolescentes, era preciso prover os meios para a universalização de valores, atitudes e ideias que permitissem a esse indivíduo se constituir em elemento positivo dentro das agremiações sociais no nível de seu desenvolvimento cronológico (BRASIL, 1950, p. 124).

A técnica de direção da aprendizagem poderia - e deveria - variar conforme o grau de maturidade dos alunos aos quais ela fosse aplicada. Um dos primeiros postulados da didática seria o de que todo o ensino demandava ser ajustado ao nível de maturidade mental dos alunos aos quais se destinava. Faltaria a este postulado a professora que repetisse, "*ipsis verbis*", a adultos e adolescentes a mesma aula que pela manhã havia dado às crianças da escola primária. A linguagem, os exemplos, as explicações, os procedimentos de manejo precisavam ser postos em equação com a idade dos alunos em cada caso (BRASIL, 1950, p. 128). A técnica docente seguiria, então, o curso do planejamento da aprendizagem, da motivação à aprendizagem, da orientação da aprendizagem, da fixação ou consolidação da aprendizagem, do controle e da verificação da aprendizagem e do manejo de classe (BRASIL, 1950, p. 132).

2 CARTILHAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEIOS PARA LEITURA E ESCRITA

Durante um programa de auditório exibido por uma emissora de televisão brasileira⁹, desses que entretêm comumente a população aos finais de semana sob a tensão do recebimento de um prêmio em dinheiro, um quadro de perguntas e respostas sobre conhecimentos gerais lançou a uma família escolhida dentre os participantes do auditório a seguinte indagação: “A cartilha é um livro que serve para alfabetizar quem?”. Entre as alternativas, figurava como opção as seguintes respostas: a) jovens; b) idosos; c) recém-nascidos; d) crianças.



Figura 10- Jogo sobre conhecimentos gerais (Acervo da autora - janeiro de 2017)

Bradada de forma imediata pelos participantes, crenes da impossibilidade de erro, e assinalada como correta no painel eletrônico, a opção “criança” muito provavelmente despontasse como a única possível. Quem ousaria cogitar, em rede nacional, a possibilidade de o artefato pedagógico servir também à alfabetização de jovens e idosos? De modo mais amplo, o termo *alfabetizar* está cristalizado como um direito daqueles cuja pouca idade encaminha ao mundo escolar, diferente de outros que desse mundo não lograram levar, quando sequer o tenham adentrado, as instruções efetivas para transitar principalmente entre a escrita e a leitura.

⁹ Programa exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), no mês de janeiro de 2017. Imagem captada pela autora.

Recurso didático frequentemente usado em um passado recente, a cartilha cravou seu curso de forma estreita com as etapas da alfabetização infantil. Observada sem muita reflexão, a relação entre ambas poderia se assemelhar à fórmula matemática que coloca um para o outro de forma equivalente, descartando, por exemplo, a perspectiva de que cartilhas também foram endereçadas ao trabalho com outras faixas etárias em vias de alfabetização. A baixa cotação da cartilha na economia das fontes de pesquisa não deflagra surpresas. Objeto à margem, mesmo depois das transformações historiográficas que reconfiguraram também o modo de fazer história da educação, as cartilhas ainda são objetos pouco frequentados entre os que se interessam em historiar a educação de adultos, mesmo sendo artefatos pedagógicos que fazem o presente se haver com questões latentes no cotidiano educacional – que, de modo geral, na América Latina, ainda amarga ampla porcentagem de analfabetos.

Lugar de destaque nas campanhas aqui analisadas, as cartilhas de alfabetização de adultos se ocuparam daquilo que Mortatti (2000) evidencia como tematizações, normatizações e concretizações sobre um tipo muito particular de livro didático no qual se encontra o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente e endereçado de forma direta a uma população adulta, que, tanto no México como no Brasil, tornou-se alvo de investidas de acesso ao mundo público da cultura letrada.

Mais especificamente no cenário historiográfico brasileiro, sabe-se que, ao longo dos anos, o objeto cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Parte desta movimentação teve como mediador direto o próprio Lourenço Filho, que, durante sua atuação no campo educacional, marcou lugar de destaque no corpo editorial do campo educacional brasileiro, tratando com propriedade das técnicas dos métodos empregados para alfabetização - em princípio de crianças e, posteriormente, de adultos.

A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Verifica-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que o como ensinar encontra-se subordinado à maturidade da criança e as questões de ordem

didática, às de ordem psicológica. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; e começam a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se dissemina a ideia da necessidade de um “período preparatório” (MORTATTI, 2000, p. 45).

Ainda que o excerto retrate a particularidade da composição do material brasileiro, é possível pensar, dentro da perspectiva de Mortatti (2000), que ambas as cartilhas, a mexicana e a brasileira, aprimoram e ressignificam para as especificidades da aprendizagem do adulto os métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação). Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras, e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, a ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras. O processo consistia, então, em ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, permitindo considerar alfabetizado o aluno que tivesse terminado a cartilha com êxito, ou seja, que tivesse aprendido a ler e escrever, podendo, assim, alargar seus passos em direção a outros suportes de leitura.

Enquanto artefatos pedagógicos e culturais datados de um determinado momento histórico, compreende-se que o conjunto de materiais didáticos editado durante as campanhas - sob a supervisão de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho - contenha em suas elaborações elementos compartilhados por um amplo debate a respeito da alfabetização de adultos. Sabe-se que este debate tem seu nascedouro no pós-segunda guerra e esteve ancorado à institucionalização de reformulações que passam a pautar agendas de intervenção global em benefício do pacifismo mundial e da evolução humana pela via educacional. Buscando dar ainda mais relevo às campanhas observadas nas seções 1.2 e 1.4 da pesquisa, este capítulo em questão elege como objeto de investigação um recorte dos materiais didáticos. A pergunta que parece ecoar por toda esta tese é: o que sabemos sobre a educação de adultos e sua história? De forma mais refinada, podemos nos questionar também sobre o que sabemos a respeito dos impressos que ajudaram a alfabetizar tantos homens e mulheres no México e no Brasil afora, em um movimento transnacional de

atenção direta ao analfabetismo. Como foram pensadas suas materialidades? Quantas páginas? Quais as disposições das lições? Como são os textos escolhidos para leitura dos recém-alfabetizados? Quais entendimentos morais foram selecionados para compor os textos destinados aos recém-leitores?

2.1 A Cartilha Mexicana

Com intuito de viabilizar a recém-criada Lei da Emergência, que definia diretrizes para a campanha de alfabetização de adultos no México, o corpo da lei, em seu artigo 13, assinala a obrigação da Secretaria de Educação de elaborar e distribuir uma cartilha de alfabetização:

Artigo 13. O Ministério da Educação, é claro, procederá à impressão de dez milhões de cartões especiais, numerados progressivamente, que conterão instruções simples e claras para os que ensinam e o material e exercícios necessários para aqueles que aprenderem. Cada um deles terá um cupom com o mesmo número do cartão, que será organizado de forma que fique: nome da jurisdição da escola; nome, ocupação, endereço e assinatura da pessoa que ensinou; nome e assinatura do professor da jurisdição escolar correspondente; e o nome e assinatura do inspetor escolar ou presidente municipal do distrito. O cupom, por sua vez, terá um salto removível com o número do cartão e um espaço apropriado para estabelecer o endereço, nome e assinatura da pessoa que recebe. (MEXICO, 1944, p. 2, tradução nossa).

Apesar de não existir menção alguma sobre os autores da cartilha, Torres Bodet confiou a tarefa de escrita a duas mulheres, as professoras Dolores Uribe e Carmen Cosgaya Rivas, que assim o fizeram sem conhecer os artifícios pedagógicos nas lições que orientam o início da leitura (TORRES BODET, 1994).



Figura 11 - Capa da Cartilha de Alfabetização Mexicana (SEP, México, 1944)

A cartilha continha mais de 100 páginas e foi planejada pensando na utilidade não só para os analfabetos, mas também para os cidadãos e professores voluntários (instrutores), que poderiam ensinar a ler e escrever sem preparação prévia (COLÍN, 2010, p. 26). Além do ensino propriamente dito, possuía um conteúdo moral e cívico, fomentando o patriotismo baseado em heróis nacionalistas, entretanto, não havia menção alguma sobre conteúdos religiosos, reafirmando a educação laica no México:

A escola não deve ser, entre nós, um anexo clandestino do templo, nem um revólver contra a autenticidade da fé. Nossas salas de aula têm que ensinar a viver, sem ódio à religião que as famílias professam, mas sem cumplicidade com os fanatismos que qualquer religião tenta despertar nas novas gerações (ZERTUCHE MUÑOZ, 2017, p. 106, tradução nossa).

A cartilha possuía três partes distintas: a primeira consistia em "trinta lições para o aprendizado de letras e sílabas diretas, inversas e mistas para iniciar a compreensão mecânica da leitura e da escrita". A segunda continha: "Sete lições para a aprendizagem das sílabas compostas (tra, tla, pla, pra, cra, cla, bla, gra, gla, fra, fla e dra) e continuação da compreensão da leitura e da escrita". Na terceira e última parte continha: "Vinte e nove lições para dominar completamente a leitura e a escrita" (SEP, 1944, p. 4). Havia também um manual de utilização para os lecionadores, sobre como proceder ao longo das seções da cartilha.

Conforme delineado nas três etapas da campanha, a construção da cartilha também auxiliou no retorno das informações à Secretaria de Educação. Segundo

Líra Garcia (2014), cada cartilha continha três cupons que formavam as cores da bandeira mexicana (verde, branco e vermelho). Os cupons verde e vermelho serviriam como um cupom para a secretaria geral da campanha, e se o alfabeto fosse aprovado, ele preencheria suas informações pessoais com sua própria escrita; o professor e a autoridade local - ou o inspetor da escola - assinariam tais cupons por autorização. O cupom branco era destacado e entregue aos alfabetizadores como prova do dever de ensinar.

CONSTANCIA

Hacemos constar que el tenedor de la Cartilla N° Q
 Sr. 3476
 cumplió con la obligación de enseñar que le impone la Ley que establece la
 Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Firma de identificación. *Firma del Maestro.*
Firma del inspector o autoridad.

que aparece en la sección blanca. Constancia.
 CAMPANA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO, S. E. P.
 SECCION 3

Esta parte quedará en poder de la persona que recibió la cartilla después del examen).

Figura 12 - Comprovantes da Cartilha - (SEP, 1944, p. 57)

Aproveitando a conjuntura da Segunda Guerra Mundial, o governo mexicano havia nomeado como inimigo o analfabetismo, e não cumprir a obrigação de ensinar leitura e escrita era interpretado como falta de patriotismo. Em suas primeiras páginas, a cartilha incitava a população mexicana ao seu patriotismo, com a letra do Hino Nacional mexicano em sua terceira página, e uma mensagem de tom moral e cívico como um dever dos cidadãos alfabetizados, leigos em lecionar, de participarem desse esforço de ensinar as primeiras palavras aos analfabetos da nação, conforme se observa no trecho a seguir:

O México precisa que todos os seus filhos saibam ler e escrever.
 Você sabe ler e escrever.
 O benefício que recebeu graças à educação é o resultado de um longo esforço de seus pais, seus professores e do governo.
 Esse benefício representa um privilégio que, por patriotismo, você deve compartilhar com outras pessoas que não puderam frequentar nenhuma escola.
 Participe da Campanha Nacional contra o Analfabetismo.
 Esta cartilha irá ajudá-lo a cumprir com este dever
 (SEP, 1944, p.4, tradução nossa).

Esse sentimento patriótico e de dever moral e cívico, visto no primeiro artigo da Lei de Emergência, era corroborado também pelo próprio Secretário de Educação, Jaime Torres Bodet, impulsionador e arquiteto da campanha:

Vá ao mais humilde, aos mais pobres, toque seus problemas com nossas mãos e associe-os a nossas vidas para ensinar. Leiam, sem relutância e sem dúvidas, sobre o livro da nossa história. Enquanto eles aprendem o que sabemos, aprendemos o que eles procuram, o que eles pedem. Juntos, na verdade juntos, comece a ler para o México. E entenda sua lição de fraternidade (TORRES BODET, apud ZERTUCHE MUÑOZ, 2017, p.98 – tradução nossa).

A cartilha, dentro de suas considerações gerais, continha uma breve explicação sobre como proceder no ensino da leitura e escrita, nessa ordem, pois, diante das inúmeras instruções para o ensino da leitura, as instruções para proceder ao ensino da escrita ocuparam um pequeno espaço, por isso, intui-se que o ensino da escrita tivesse uma relevância menos significativa do que o da leitura. O ensino da leitura estava bem argumentado e escalonado, dividido pelas três partes que se seguiam na cartilha, e um passo a passo de como que deveria ser executado, sendo que a primeira parte era a maior, que tratava basicamente do “bê a bá” inicial. Havia a proposição aos alfabetizadores de escolher entre dois métodos didáticos: o fonético ou onomatopeico e o global ou integrador. A cartilha continha uma breve explicação de como proceder com o método de ensino de um e de outro, começando com sílabas e letras, conforme é descrito a seguir:

[...] 2) ensine primeiro as cinco vogais: i, u, e, o, a. Peça ao seu discípulo que os reconheça e escreva. Você pode ensinar uma ou mais vogais em cada lição. [...] 4) Ensine-se a ler e escrever primeiro as vogais e depois as suas combinações mais simples. [...] 4) de acordo com a ordem das lições da cartilha, passo a passo, com o ensino das outras letras, chamadas consoantes, seguindo este caminho: a) ensinar primeiro a consoante, dando-lhe o seu nome ou o seu som ou o seu nome e som; b) Reunir a consoante a cada vogal, para que o aluno leia e escreva em sílabas diretas (la, le, li, lo, lu) [...]; c) Ensine-se a ler e escrever as combinações das mesmas letras, colocando primeiro a vogal e depois a consoante (al, il, ol, ul); d) da lição “La mama” você encontrará sílabas compostas ao pé da lição como mais, mais, mais, mus. Peça ao aluno que leia e escreva-o.” (SEP, 1944, p. 4, tradução nossa);

Ou começando com palavras, frases ou sentenças simples:

[...] Ensine-se a ler e escrever primeiro as vogais e depois as suas combinações mais simples. [...] 2) continue então com a terceira lição do livro desta maneira: a) peça a seu aluno que leia e escreva o título até que

ele o aprenda (Leo: Lala, Lila); b) então, induza-o a ler e escrever separadamente as palavras, e então faça o mesmo com as sílabas de cada palavra e descubra as novas letras da lição; c) Certifique-se de ler e escrever as sílabas [...]; f) [...], induzindo seu aluno a ler e escrever palavras, frases ou frases pequenas que contenham apenas vogais e consoantes conhecidas. No final de cada lição, há uma lista de palavras. Algumas destas palavras estão entre aspas, porque não pertencem à língua castelhana, foram impostas pelo uso. [...]" (SEP, 1944, p. 5, tradução nossa).

Para facilitar as lições dos alfabetizadores e alunos, havia um vocabulário que, sob o título de cada lição e na ordem em que apareciam no livro, trazia explicações superficiais e simples, mas que poderiam ser desconhecidas por um certo número de leitores. As lições começavam com uma ilustração de meia página, com as letras maiúscula e minúscula em suas formas cursivas e impressas. Abaixo da ilustração havia uma frase curta - de acordo com a ilustração - também escrita em suas formas cursiva e impressa, seguida da combinação das sílabas com cada uma das vogais até sua combinação de vogais e consoantes: "*La mamá – mime: De mimar: hacer caricias.*" (SEP, 1944, p. 6).



La mamá

La mamá.

ma me mi mo mu
ma me mi mo mu
am em im om um
am em im om um

La mamá ama a Lalo.

La mamá aseca la mesa.

La mamá muele el mole.

Lalo ama a la mamá.

Lalo sale a las lomas.

mamá mala masa ama mima lama
lema lima loma alma mesa Memo
sume mime Mimí mimo mole
olmo mula.

mas mes mis mos mus

mal mil miel mas limas lomas sumas
amas mes meses lames mis mismo
somos olmos muslo muslos.

Figura 13 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p. 20-21).

Na segunda parte da cartilha havia sete lições, que se tornavam um pouco mais complexas e elaboradas, pois, além de trazer o ensino das sílabas compostas, os textos apresentados das lições necessitavam de um vocabulário um pouco maior, como nas considerações gerais da segunda parte: "a) No informativo da cartilha ensiná-lo a ler e escrever as sílabas compostas de cada lição como em 'trabalho e estudo; b) Induza seus alunos a ler palavras que contenham estas sílabas; c) Peça-lhes que leiam a lição;' (tra, tre, tri, tro, tru, tla, tle)" (SEP, 1944, p. 20-21).



Florencio y la fiesta

Florencio y la fiesta.

fla fle fli flo flu
fla fle fli flo flu
fra fre fri fro fru
fra fre fri fro fru

Florencio tiene una granja.
Su granja es la mejor.
Es el granjero más importante.

80

El organizó la fiesta de la cosecha.
Don Pepe y don Flavio le ayudaron.
Llegan los campesinos.
Usan camisas de franela.
Llevar al hombro sus frazadas.
Las campesinas usan camisas con franjas.
Tienen las trenzas entretejidas con cintas.
Flores silvestres adornan sus cabezas.
Suenan las flautas y otros instrumentos.
Comienza el baile.
Flora y Flavio forman la mejor pareja.

fron frac fren fres

flan flama infla flecha rifle flema
fleco flexible affligir flojo florero
florece Florentino frase fragua cifra
zafra frágil freno fresa cofre Alfredo
frito frot fruta franco azafrán franca
fractura frente fresco frijoles freír.

81


Figura 14 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p. 80-81)

A terceira - e final - parte da cartilha era a derradeira no processo de alfabetização de adultos, e visava desenvolver um processo de leitura mais aprimorado, com a compreensão correta das frases e de escrita bem definida, conforme informado nas considerações gerais:

- leia-o bem e devagar uma ou duas vezes antes que o aluno o explique;
- Peça ao aluno que leia e o ajude onde achar difícil;
- Então deixe-o estudar a lição sozinho e ver que ele aprendeu;
- Peça-lhe que escreva em letras claras e bem formadas;
- e a mais importante informação, é que só seja passada para a próxima lição, quando a lição corrente esteja totalmente bem entendida e executada (SEP, 1944, p. 5).

Não distante dos seus ideais de patriotismo e civismo, em sua terceira parte, ponto que já é esperado dos alfabetizandos uma compreensão mínima de frases e interpretação de texto, a cartilha traz em seus exemplos textos que remontam ao dever cívico de cidadão mexicano, de quem e o que é o mexicano, os símbolos pátrios, inflamando, assim, o ideal de nação tanto dos alfabetizandos quanto dos alfabetizados, conforme o texto trazido pela própria cartilha em resultados:

Quando você vê que seu aluno realmente aprendeu a ler e escrever e que ele usa essas habilidades, ele pode se sentir orgulhoso de ter ajudado a criar a cultura do povo mexicano. Nossa nação, forte em seu espírito, também será forte por sua cultura (SEP, 1944, p. 6, tradução nossa).




¿Quiénes son Mexicanos?

Son Mexicanos por nacimiento:

- 1.—Los nacidos en México, sea cual fuere la nacionalidad de sus padres.
- 2.—Los nacidos en el extranjero:
De padre mexicano y madre extranjera.
De madre mexicana y padre desconocido.
- 3.—Los nacidos en embarcaciones o aeronaves mexicanas, de guerra o mercantes.

Son mexicanos por naturalización:

- 1.—Los extranjeros que tengan carta de naturalización.
- 2.—La mujer extranjera casada con mexicano, siempre que tenga o establezca su domicilio en el país.



El Símbolo de la Patria.

La bandera es el símbolo de la patria.

Para que ondeara como hoy ondea, libre y espléndida, fué indispensable que muchos hombres lucharan, que sufriesen muchas mujeres y que estudiaran y se esforzaran muchos niños y muchos jóvenes.

Bajo nuestra bandera hay lugar para todos los mexicanos, sin hostilidades y sin rencores.

México no es solamente la tierra que cultivamos, la palabra materna que nos conforta, la lección del maestro que nos educa, el cielo diáfano que nos cubre y la amplitud de los campos que dan espacio a nuestros trabajos y a nuestros juegos.

México, además, es un programa común de mejoramiento y un compromiso cordial de fraternidad.

106

Figura 15 - Lição da Cartilha de Alfabetização (SEP, 1944, p.105-106)

À época, parte do problema indígena era seu desconhecimento da língua nacional mexicana, o espanhol, o que dificultava seu status educacional e cívico. Para tal, foram elaboradas cartilhas especialmente para a alfabetização da população indígena, a qual não decorreu apenas de uma tradução da cartilha inicial para a língua indígena. Ainda que a perspectiva permanecesse a mesma, às segundas foram adicionadas características locais de cada comunidade a fim de

integrar o processo de alfabetização à realidade de ação da campanha. Fez-se necessário, por exemplo, trazer figuras que invocassem a história local de modo a encarnar o processo de “*enseñanza cívica*” que se pretendia a partir da alfabetização. A questão retorna à pauta de debate quando, já a frente da UNESCO, Torres Bodet é chamado a pensar sobre a alfabetização de grupos monolíngues em outros países. À luz das experiências da campanha mexicana, a criação do Instituto Nacional Indigenista, em 1949, desobriga a Secretaria de Educação das ações do Instituto de Alfabetização em Línguas Indígenas. Mais tarde, como afirma o próprio Torres Bodet (1994, p. 114), os especialistas consultados pela UNESCO manifestaram que nenhuma língua franca pode substituir adequadamente a língua materna, de modo que o uso do idioma vernáculo constitui uma ponte para lograr a unidade nacional, de maneira mais rápida que quando se pretende ensinar diretamente a língua nacional a uma comunidade indígena analfabeta. Decorrente da discussão que ocorria a respeito da alfabetização indígena, suas cartilhas de alfabetização, segundo Líra Garcia (2014), foram criadas com o apoio do Departamento de Assuntos Indígenas e do Instituto Nacional do Índio e elaboradas em quatro idiomas indígenas diferentes: *náhuatl-español*, *otomí-español*, *maya-español*, *tarasco-español*, e tinham três objetivos: ensinar os indígenas monolíngues a ler em sua própria língua; ensiná-los espanhol quando alfabetizados em sua língua materna; e alfabetizá-los em espanhol. Durante o processo de elaboração das cartilhas de língua indígenas, alguns problemas foram encontrados:

Escrever as cartilhas necessitou de muito tempo. Os problemas começaram com o alfabeto. Maias, náuatles e tarascas, com uma longa tradição literária, podiam ser transcritos sem dificuldade em grafias latinas do espanhol, não o Otomi, cujos sons nem sempre tinham equivalentes em Castelhana (GREAVES, 2008, p. 232, tradução nossa).

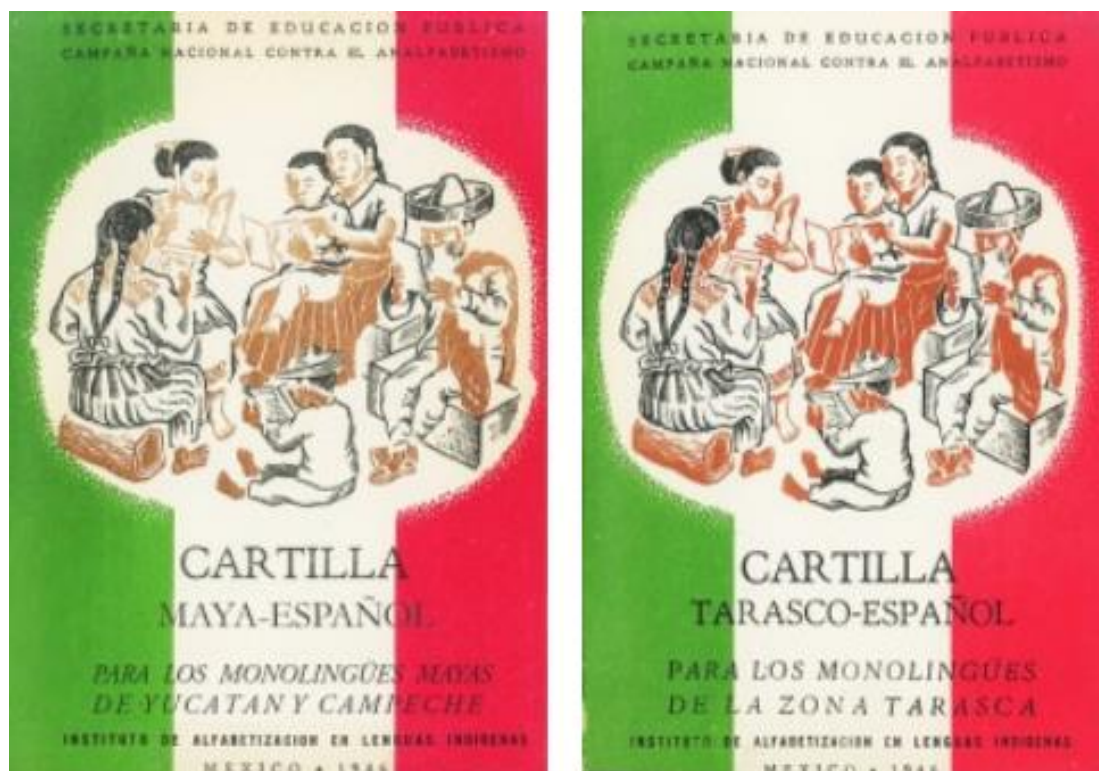


Figura 16 -Capa das Cartilhas indígenas Maia-Espanhol e Tarasco-Espanhol - -(SEP, México. 1946)

O desafio se apresentava para os dois lados da moeda, alfabetizador e alfabetizando. Segundo Líra Garcia (2014), o ensino de leitura e escrita na língua indígena exigiu considerável esforço por parte dos analfabetos, assim como dos professores. Foi sugerido que os professores de alfabetização mantivessem conversas em espanhol com os alunos e narrassem histórias simples e anedotas. No processo de alfabetização indígena, as ilustrações ocupam um lugar muito importante na cartilha, porque é a partir delas que o processo de alfabetização se inicia, trazendo ilustrações do cotidiano e costumes da vida indígena local, com intuito de despertar a identidade nacional. Assim como na cartilha pátria, as bilíngues também possuíam as páginas cívicas que remetiam aos valores nacionais e aos heróis mexicanos.

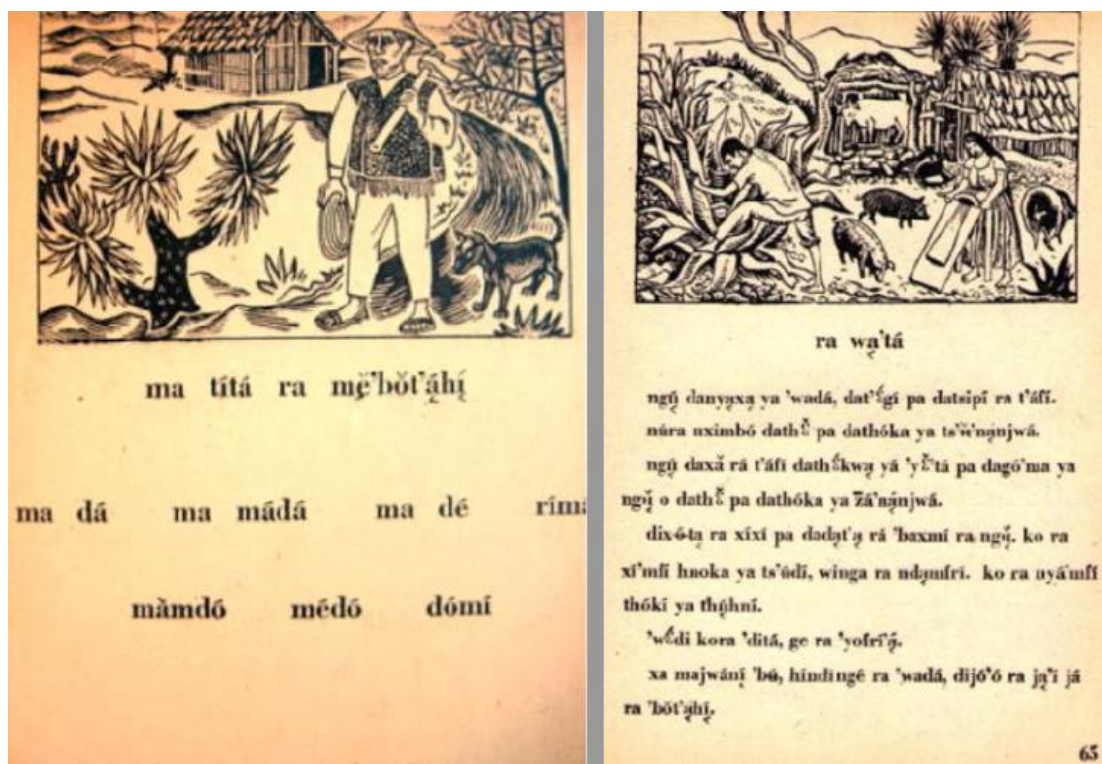


Figura 17 - Cartilha Otomí-Español – (SEP, 1944, p.15 e p. 29)

Não obstante os obstáculos enfrentados para a elaboração da cartilha bilíngue, sua distribuição e preparação dos “*maestros*”, não há fatos ou documentos que comprovem a efetividade da cartilha no processo de alfabetização bilíngue. Segundo Escalante (2013, p.161), lamentavelmente, as cartilhas bilíngues, ao que parece, foram pouco utilizadas, pois quando já haviam sido distribuídas, o mandato de Ávila Camacho terminou e o Instituto de Alfabetização em Línguas Indígenas teve seu trabalho interrompido. Segundo a versão de Jaime Torres Bodet, apesar do fato da campanha ter sido prolongada por decreto, no mandato de Miguel Alemán Valdez, não houve continuidade do trabalho devido à interrupção do instituto que havia elaborado as cartilhas bilíngues. Contudo, o legado gerado a partir da criação desta cartilha foi de grande importância, pois ela tornou-se objeto didático de utilização em campanhas posteriores.

2.2 Entre cartilha e textos: guias de leitura brasileiros

Lançados entre o final da década de 1940 e início dos anos 1950 e distribuídos a todo o Brasil pelo corpo editorial da campanha, a cartilha de alfabetização “LER” e o livro de leitura “Viver: guia do bom cidadão”, são os aportes

sobre os quais se expressam os crivos metodológicos e morais da campanha planejada e executada sob a liderança de Lourenço Filho. A importância de tais materiais dentro da documentação de planejamento da campanha é percebida no plano de ensino supletivo¹⁰, cujo item que se refere aos materiais didáticos da campanha prevê orçamento para a distribuição não apenas de cartilhas, mas também de textos de educação cívica, de educação da saúde, e de difusão de modernos processos de trabalho, válvulas de difusão da proposta governamental que engloba mais do que a alfabetização em si, mas um processo de civilização ampliado (COSTA, 2012).

Ainda que produzido dentro de uma proposta nacional de intervenção pública ao crescente analfabetismo, o material didático disponibilizado pela CEEA estava coadunado à proposta voluntarista da campanha, o que significa dizer que sua elaboração previa a utilização por parte de leigos ao magistério e demandava uma configuração de fácil instrução para os que fariam uso pedagógico em classes improvisadas, tenente à “cooperação voluntária e ao aproveitamento da ação particular, representada pela iniciativa de associações, agremiações culturais, beneficente ou religiosas ou, ainda, por iniciativa puramente individual” (RBEP, 1947, p.5). As cartilhas e livros de leitura lançados pela campanha podem ser evidenciados pela lógica estratégica em que foram editados, uma vez que continham instruções de uso endereçadas a normatizar a prática de alfabetização correspondente aos voluntários que estivessem pondo em marcha o curso alfabetizador da campanha em suas mais variadas ocorrências.

Com base na perspectiva da historiadora da educação Marta Maria Chagas Carvalho (2003), os impressos funcionam como dispositivos de configuração pedagógica e de conformação das práticas educativas. São, portanto, fragmentos históricos que nos permitem historicizar uma proposta político-pedagógica endereçada à alfabetização, mas também a um projeto maior de formação do homem latino-americano, apto a viver conforme o modelo de desenvolvimento sociocultural sobrelevado com o final da Segunda Guerra Mundial. Segundo Carvalho (2003, p. 335), “falar em prática de apropriação implica pôr em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de

¹⁰ Em sua edição de número 29 do ano de 1947 Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tem a oportunidade de publicar a documentação que se relaciona com o plano. Adjuntas ainda estão as declarações feitas pelo então ministro a propósito do lançamento da campanha.

competências específicas”. Ao que indica, o capítulo anterior parece ter elucidado alguns dos condicionantes relacionados às apropriações que compõem o modelo de alfabetização difundido pela CEEA a partir de 1947. A questão dos modelos educacionais é amplamente debatida nas obras de Carvalho (2003; 2011), que busca observar as apropriações e estratégias que os cercam e os fazem circular num determinado momento histórico, geralmente por intermédio das mobilizações efetivadas por um agente bem posicionado no campo educacional, sejam elas políticas, editoriais ou institucionais.

O mediador cultural em questão, Lourenço Filho, teve, na história da educação brasileira, um entrosamento bastante significativo com o mercado editorial, expresso em dezenas de títulos publicados, organizados ou prefaciados. Filho de tipógrafo, chegou a dizer que esta seria sua verdadeira profissão, o que lhe rendeu o apelido de “publicista pedagógico”. Ao assumir a direção da CEEA, o intelectual passou a cuidar, pessoalmente, segundo Costa (2012), do Setor de Orientação Pedagógica, supervisionando a elaboração do material que seria posto em circulação pela campanha. E quando se fala em circulação, atenta-se para as elevadas taxas de publicação geradas pela CEEA. A exemplo tem-se os números relativos somente ao Primeiro Guia de Leitura Ler, que, até o ano de 1956, dispôs aos Estados onde a Campanha efetivou-se a soma de 3.950.000 exemplares. Contudo, este número é muito pequeno quando comparado à quantidade de edições em prol da alfabetização, como pode ser evidenciado no excerto a seguir.

Em janeiro de 1947, chamado pela segunda vez à direção geral do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho encontra novo campo para as atividades de publicista pedagógico. Na direção da Campanha Nacional de Educação de Adultos, que então organiza, faz editar duas dezenas de publicações relativas a esse movimento, das quais a maioria é de sua própria redação. Figuram entre essas: “Planejamento Geral da campanha”; “Instruções aos professores do ensino supletivo”; “Educação de base para adolescentes e adultos”; e “Missão Rural de Educação de Adultos”. Com sua colaboração e de outros especialistas, faz publicar, em 1950, o volume “Fundamentos e metodologias do ensino supletivo” (263 páginas). Sob sua direção e colaboração, é organizada uma cartilha para adultos “Ler”, e dois textos para iniciantes, “Saber” e “Viver”. Desses livrinhos tiraram-se pelo Ministério da Educação de 1947 a 1950, cerca de seis milhões de exemplares para distribuição gratuita nos cursos da Campanha de Educação de Adultos. Juntando-se o total de exemplares de “cartilha do povo” [...] aos dessas edições, segue-se que por sua iniciativa foram editados mais de quinze milhões de livros para que crianças, adolescentes e adultos brasileiros pudessem aprender a ler (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1957, p. 197-198).

Neste viés interpretativo, o modelo de alfabetização difundido pela CEEA a todo o Brasil é passível de um duplo olhar. Por um lado, ele representa uma *apropriação*, efetivada por um agente específico, no caso Lourenço Filho, em condições de se apropriar de um (ou mais) modelo anterior ao qual teve acesso e partir dele para constituir uma prática produtiva, que pode ser visibilizada principalmente pelas materialidades que dessa apropriação surgem; que no caso avaliado nesta pesquisa são os guias de leitura. A partir dessa materialidade também é possível perceber os crivos pelos quais a apropriação do processo de institucionalização da educação de adultos foi feita pelo agente mediador. Uma vez que, entendida enquanto prática inventiva, a apropriação representa a produção de um novo produto cultural enviesado pelas condições onde se encontra circunscrito. Por outro lado, este mesmo modelo representa uma *estratégia* se entendermos que a sua formulação material carrega uma normativa que é posta em circulação pelo Serviço de Educação de Adultos enquanto dispositivo de imposição de um determinado modo de alfabetização que deveria guiar tanto a prática do professor alfabetizador quanto os conhecimentos adquiridos pelo alfabetizado.

Segundo Souza (1999), a CEEA sofreu uma série de críticas relacionadas tanto à “importação” das concepções de Educação de Base quanto ao método Laubach, que consistia:

Na compreensão da psicologia do adulto, de textos adequados à sua leitura, na aprendizagem por silabação, mediante a análise de palavras-chaves, no uso de pequenos desenhos e pequenas frases. Estava, pois, baseado no método analítico ou de sentencição. Para Laubach, os objetivos do ensino da leitura para o adulto deveriam levá-lo a aprender sílabas de forma fácil e agradável (COSTA apud COSTA, 2012, p. 05).

Sabe-se, contudo, que Frank Laubach, um missionário protestante norte-americano, tê-lo-ia desenvolvido durante uma missão religiosa às Filipinas, em 1915. Conforme Vieira (2004, p. 01), na ocasião, o missionário teria adaptado um antigo método de ensino norte-americano, de reconhecimento das palavras escritas por meio de retratos de objetos familiares do dia a dia da vida do aluno, para ensinar a leitura do inglês aos analfabetos filipinos. Laubach trabalhou por cerca de 30 anos com alfabetização neste país, desenvolvendo estudos sobre a grafia de 225 dialetos orais e difundindo o método entre países como China, Egito, Síria, Turquia e África do Sul. Sabe-se também que o método adentrou o cenário brasileiro pelas mãos do

próprio Frank Laubach, que em 1943 esteve no país a pedido do Governo nacional para ministrar palestras a respeito de sua metodologia de trabalho e distribuir cartilhas referentes ao assunto. As cartilhas do método Laubach eram transversalizadas pelo cunho cristão a que se destinava a missão de onde foram originalizadas, e também por isto os conteúdos versavam sobre valores como cidadania, paz social, ética pessoal, cristianismo e a existência de Deus.



Figura 18 - Cartilha Laubach - Laubach (1945)

O período de visita de Laubach ao Brasil deu-se durante a gestão de Lourenço Filho no INEP, o que corrobora a ideia deste método ter reflexionado os debates que a instituição já fazia a respeito da alfabetização de adultos. O indício da apropriação do modelo americano encontra-se impresso no Primeiro Guia de Leitura LER, desenvolvido pelo Setor de Orientação Pedagógica da Campanha. Em sua última página, a publicação menciona ter sido organizada por uma comissão composta pelas professoras Dulce Kanitz Vicente Viana, Helena Mandroni e Ormindia Isabel Marques, à vista dos estudos que, sobre o Sistema Laubach e sobre o vocabulário de adultos, realizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de 1942 a 1945.



Figura 19 – Capa, Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)

Composto por 32 páginas, o Primeiro Guia de Leitura divide-se entre uma primeira seção destinada ao conhecimento do alfabeto, a sua grafia e à formação de sílabas e palavras, e uma segunda com pequenos textos de compreensão facilitada visando à prática dos recém-alfabetizados. A construção visual da cartilha assemelha-se com a descrição feita acima do material desenvolvido por Frank Laubach. A primeira lição inicia o estudo das vogais a partir de palavras iniciadas com as respectivas letras e antecedidas pelos desenhos que as representam. Na sequência, parte-se para as consoantes, apresentadas em ordem salteada, porém, seguindo a mesma estruturação: palavras antecedidas por desenhos, formação das primeiras sílabas e composição de pequenas frases. Nota-se que apenas a letra X não dispõe de exemplo representativo, questão que pode denotar a escassez lexical do vocabulário de adultos na década de 1940, uma vez que a composição do impresso em questão foi articulada também com base nas investigações a esse respeito feitas pelos técnicos do INEP. Observa-se que os exemplos utilizados são de uso corrente – como asa, ovo, bola, entre outros – tendendo tanto para elementos da natureza (animais ou plantas) quanto para objetos.

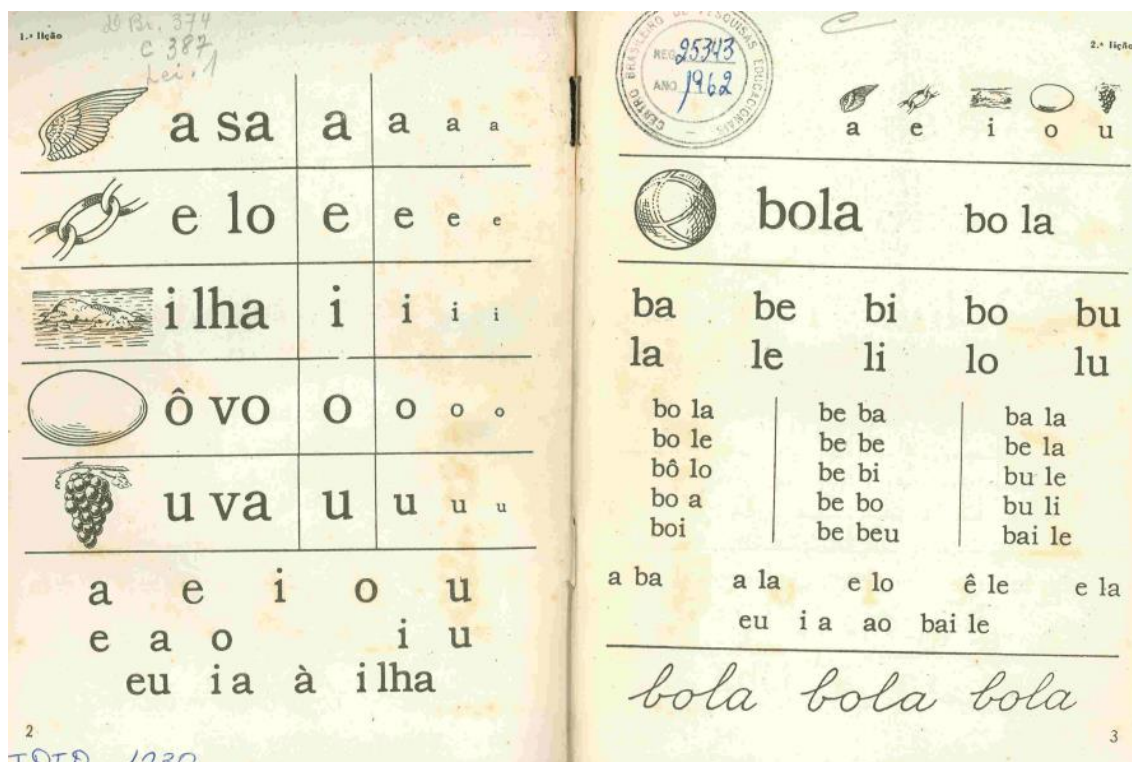


Figura 20 - Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)

Contudo, os textos publicados com vista ao estímulo da leitura dos recém-alfabetizados afastam-se das concepções cristãs de Laubach, apresentando o crivo laico pelo qual o método foi apropriado. Ao contrário de pregações de moral religiosa, visibiliza-se uma série de recomendações endereçadas principalmente a temas como trabalho, higiene/saúde e família. Conforme previsto pela UNESCO em suas recomendações, ao menos o material inicial da Campanha, destinado ao primeiro ciclo de alfabetização, indicava preocupações gerais com a formação e a adaptação do cidadão ao ambiente social. Avultam-se, então, regras para a boa preservação da saúde, que variam desde o cuidado com moscas, mosquitos e piolhos, vetores de doenças, até indicações de oito horas de sono diárias para o restabelecimento do trabalhador.

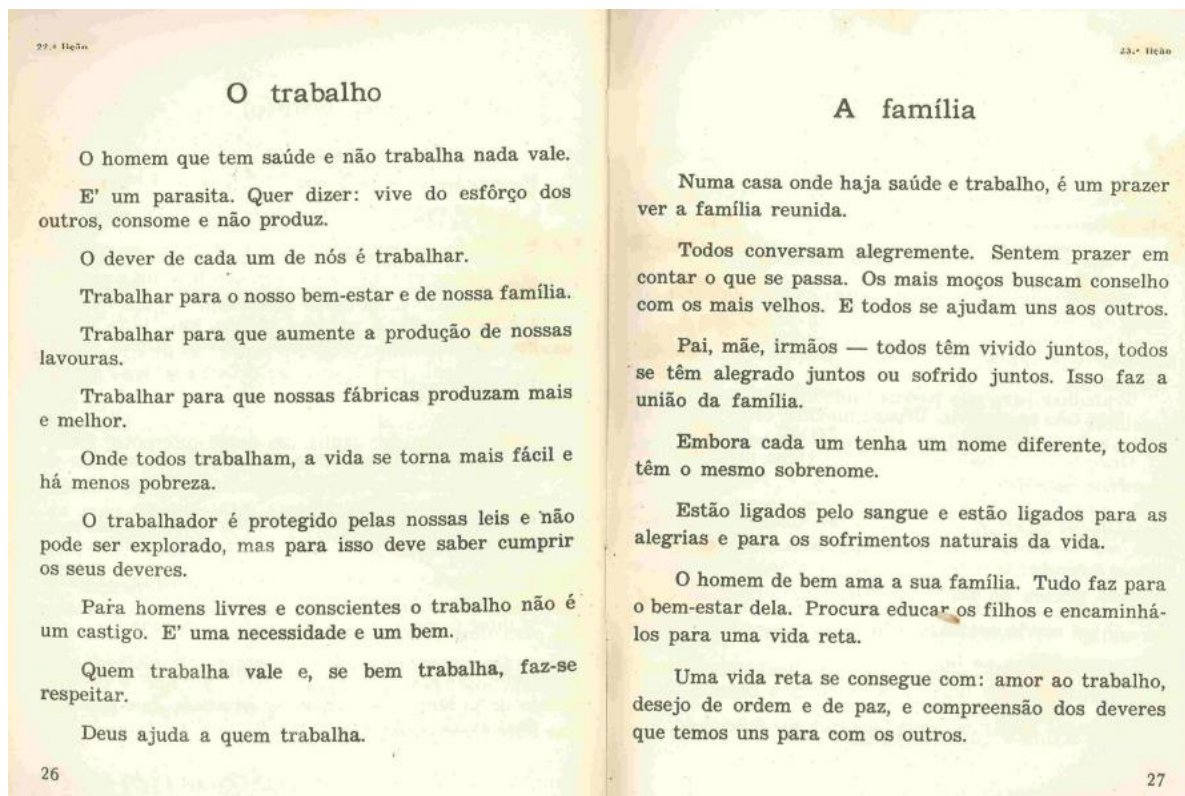


Figura 21 - Primeiro guia de leitura (BRASIL, 1956)

Nessa esteira, outro crivo pelo qual se pode observar as apropriações feitas a partir das recomendações da UNESCO diz respeito ao elevado teor dado pela cartilha ao trabalho e à temperança. Conceito amplamente utilizado para estipular as metas de vida de um bom cristão, a temperança surge aqui depurada de seu viés religioso, sendo introjetada à lógica capitalista de modernização que o Brasil vive entre as décadas de 1940 e 1950. Virtude moral que modera a atração pelos prazeres e procura o equilíbrio nos usos dos bens criados, a temperança assegura o domínio das vontades sobre os instintos e mantém os desejos dentro dos limites da honestidade. A pessoa temperante orienta seus apetites sensíveis para o bem, guarda discrição e não se deixa levar a seguir as paixões do coração. O foco da aplicação de tal virtude à composição do cidadão brasileiro não passa pelo fim único religioso do encontro com Deus, mas sim ao pacto que o alfabetizado deve firmar com a modernização e o progresso da pátria. O analfabetismo figura nesse impresso enquanto representação de uma condição impeditiva ao trabalho na sociedade contemporânea da década de 1940, o qual também é posto como via de acesso individual e coletiva a um patamar de desenvolvimento elevado, típico dos países onde questões como o analfabetismo encontravam-se estabilizadas. O acesso a ele,

por sua vez, estreita-se ao domínio da escrita e da leitura, condições sem as quais o trabalhador desenvolveria suas funções com baixa qualidade.



Figura 22 – Capa Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)

Composto por 28 textos, o segundo guia de leitura destinado aos recém-leitores vem ao encontro das proposições lançadas pela primeira cartilha. Trata-se de reforçar, via leitura, o propósito pelo qual os cidadãos brasileiros deveriam ser alfabetizados; a formação de homens aptos a contribuir com um país de bons hábitos sociais, econômicos e morais. Os textos trazem um compilado de vícios a serem combatidos pela promoção de boas ações. O alcoolismo, problema latente entre os cidadãos menos instruídos e promotor de doenças entre os mais assíduos, é pontuado principalmente pelo empecilho que é à formação do homem laborioso. O indivíduo adepto ao “trago” e dado à bebedeira reafirma o ideal letárgico que muitos estudiosos da época faziam do povo brasileiro, dado à preguiça, ao ócio e avesso ao trabalho.

9. Os males do álcool

— Pela nossa bôca entram os alimentos, mas também podem entrar venenos terríveis. Entre eles estão as bebidas alcoólicas, disse o professor.

— Quais delas? perguntou o Policarpo, que gostava de tomar um traguinho.

— Tôdas! O álcool perturba a digestão, produz alterações no estômago, desarranja os intestinos. Envenenando o sangue, o álcool ataca o fígado e arruina os rins.

Quem bebe, habitualmente, perde as suas forças e se prepara para doenças muito graves.

O bebedor logo passa a sofrer de agitação, falta de sono, delírios, e pode mesmo acabar na loucura.

Mas não é só a questão da saúde. E' também questão da triste figura que sempre faz o bebedor.

Dizem que Noé, ao plantar a vinha, regou a terra com o sangue de quatro animais: o macaco, o leão, o porco e o carneiro.

Quem se entrega ao vício da embriaguez recorda sempre um desses animais. 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 sujo como o porco...

12

10. Lição em poucas palavras

O álcool...

leva à cadeia...



leva ao hospício...



leva ao cemitério.

13

Figura 23 - Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)

O trabalho, ideia de produção fiel ao aprimoramento do homem e da materialidade que o circunda, é conclamado no guia a desenvolver nos leitores a sensibilidade ao cooperativismo indispensável ao bem comum. Mais uma vez aqui é possível pensar a depuração de conceitos cristãos em prol da fé na pátria. É o país que deve ocupar o lugar de merecedor de sacrifícios e benfeitos, é ao país que o cidadão deve devotar suas esperanças de progresso, de amparo e solidariedade, com vistas ao bem comum de sua comunidade e concórdia de toda nação. O esclarecimento que a alfabetização instaura ao homem que domina as letras e os números é a via pela qual se desmistifica as crenças e convicções que desconectam o cidadão da sorte comum que engloba cada homem numa instância maior que sua individualidade. Ser cidadão é ter em mente o amparo indispensável do Estado, é trabalhar para o bem da sua família sem perder de vista a cooperação necessária ao bem comum. A ilustração que associa os que não contribuem para a coletividade a asnos mostra a percepção que se objetiva alcançar com tal exposição. Alfabetizar homens e mulheres em idade adulta, ao contrário do processo ocorrido com as crianças - que ainda dispõem de tempo para entenderem os aspectos da vida em sociedade-, demanda o direcionamento certo ao que se espera que eles façam de posse de suas capacidades intelectuais. Apreço pelo trabalho, pelo serviço à pátria,

cuidado com o bem comum, autonomia e garantia de si próprio e integridade familiar são tópicos exemplificados pelas leituras destinadas aos recém-alfabetizados e que levam em consideração delineamentos de uma agenda transnacional que pauta os direcionamentos do homem que se projeta ao futuro.

20. Trabalho e cooperação

A vida dos homens só pode existir quando haja compreensão e auxílio de uns para com os outros. Isso quer dizer entendimento e boa vontade de todos para os fins comuns da vida humana. Quer dizer *cooperação*.

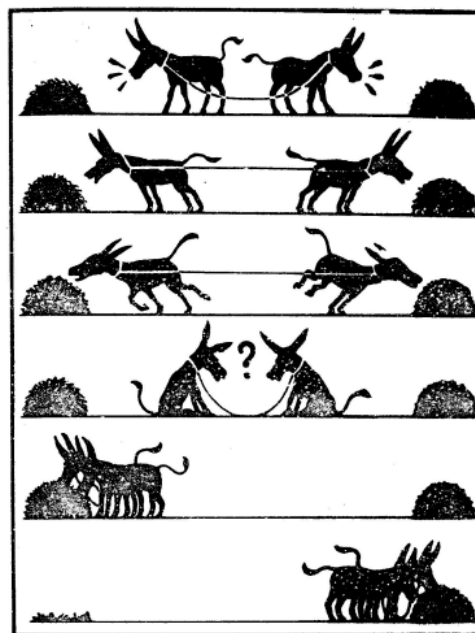
Na família todos necessitam cooperar. O pai trabalha para o sustento de todos; a mãe se ocupa da casa e dos cuidados a dispensar aos filhos; os filhos por sua vez ajudam, atendendo aos conselhos e recomendações dos pais, estudando e fazendo pequenos trabalhos.

Nas oficinas ou nas fábricas, nas lavouras ou no transporte, a cooperação é indispensável. Uns fazem uma espécie de trabalho, outros fazem outra, para que, tudo combinado, resulte no que se deseja conseguir.

Na vida da cidade, a mesma coisa. Uma cidade bem organizada é um grande exemplo de cooperação. Uns servem nos transportes; outros, no comércio; outros, nas fábricas; outros, na polícia; outros, na administração.

Vejam as figuras da página ao lado. Numa pequena história elas nos mostram um caso de cooperação. Dois burrinhos e dois feixes de capim. Enquanto cada um dos burrinhos queria ir para o seu lado, nada conseguiam.

Mas, desde que se entenderam e souberam cooperar, tudo se resolveu pelo melhor.



28

29

Figura 24 - Segundo guia de leitura (BRASIL, 1956)

Os rompantes de desejo desordenado apresentados pelo homem durante a Segunda Guerra pontuaram ao cenário mundial o descontrole de nações, que, mesmo tendo a educação na ordem do dia, sucumbiram à cegueira desmedida de regimes totalitaristas. A alfabetização figura, nesse período, como arma para desviar o homem dos grilhões da escravidão do analfabetismo, mas principalmente para a projeção de ideias e valores que se pressupunha alcançar em largas escalas de difusão com uma campanha massiva como foi a CEAA. O trabalho de lapidação do homem brasileiro pela alfabetização tinha como perspectiva o aprimoramento de uma cultura de valoração do trabalho, de estima à pátria, de higiene e autocuidado e responsabilização dos papéis de homem e mulher na família e na sociedade, usando a leitura para introjeção de tais ideias no imaginário - rural e urbano - brasileiro, que estava em ritmada industrialização nos anos 1940 e 1950. Em prol do bem comum, da extinção da guerra, da expansão das fronteiras de paz, previstas

pelas agendas da UNESCO, o Brasil engloba seu viés de elaboração de um homem laborioso e apto ao progresso desejado.

Se é verdade que as “práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas” (CHARTIER, 1992, p. 233-234), não se pode precisar nos contornos deste capítulo se os intentos postos em marcha pelas campanhas e seus materiais didáticos foram apropriados pela “comunidade leitora” conforme previsto. O ato de ler não pode anular-se no próprio texto, assim como as significações não podem também ser aniquiladas mediante significados impostos. A aceitação de mensagens e modelos sempre opera através de ajustes, combinações ou resistências. Qualquer arranjo textual ou tipográfico que pretende criar mecanismos de controle e coerção – ainda que seja o de controle da alfabetização de adultos – sempre segrega táticas que os subjugam ou subvertem.

Contudo, é perceptível a clareza da mensagem que a política de alfabetização declara em seus materiais pedagógicos. Se a apreciação e absorção dos preceitos alcançou seus destinatários, não nos cabe avaliar. Cabe apenas ressaltar o modo como, depurando alguns conceitos e entendimentos religiosos e afinando-se aos enunciados de agendas transnacionais, os artefatos pedagógicos nacionalmente elaborados dão conta de compor um ideal de homem, cidadão alfabetizado e leitor de uma realidade nacional coadunada com o bem comum e com a construção de um México e um Brasil em abertura e conexão com interesses exteriores de paz e avanço em questões sociais e com ampla cidadania.

No tocante aos fatos apresentados relativos às cartilhas das campanhas de alfabetização brasileira e mexicana, mostram-se algumas diferenças referentes a conceitos e às próprias concepções dos projetos. Obviamente, em ambas as campanhas, o foco mestre era reduzir a massa de analfabetos, porém, suas construções foram diferentes, principalmente devido às diferentes características de seus pensadores e executores: Lourenço Filho, pelo lado brasileiro, e Jaimes Torres Bodet, pelo lado mexicano. Lourenço filho, diante de sua condição familiar mais humilde¹¹, acabou por se formar e se especializar em uma área de caráter mais pedagógico, preocupado com técnicas de alfabetização e métodos de ensino, pois

¹¹ Conforme explicitado no capítulo 1

para ele ensinar era uma arte de transmitir conhecimentos, conforme evidenciado no trecho a seguir:

A vocação docente ultrapassa nele o reformador que se anunciava (ele foi um dos signatários do Manifesto de 32¹²) e é tão forte e decisiva que nem a administração pública, sempre a espreita do momento para atraí-lo e sempre disposta a prendê-lo, conseguiu abafá-la. Ele é antes de tudo, um mestre, um educador por excelência (MONARCHA, 2001, p. 18).

Enquanto isso, Torres Bodet foi um escritor, político e filósofo, muito desse seu “ser” iniciou-se logo na sua infância devido a sua criação e condição social¹³. Ao longo de sua trajetória profissional, trabalhou no gabinete executivo de três presidentes mexicanos e na área diplomática, ou seja, seus anseios educacionais transcendiam métodos de ensino e técnicas de alfabetização. Sua preocupação principal era melhorar a vida social de uma pessoa, refletindo-a em seu país e no mundo através da educação, evidenciam-se tais pensamentos e ações em suas próprias palavras:

[...] não há problema social que não abandone a ignorância como uma raiz oculta. O alcoolismo, a criminalidade, a mendicância e o desenvolvimento precário da agricultura e das indústrias podem ser atribuídos a muitas origens; mas em quase todas essas origens encontraremos, mais ou menos próximo, sempre presente, uma sombra dramática: a falta de cultura (TORRES BODET, apud LIRA GARCIA, 2014, p. 140, tradução nossa).

As cartilhas de alfabetização brasileira e mexicana, propriamente ditas, graficamente tinham muitas semelhanças entre si; enquanto o material didático brasileiro é uma ressignificação da proposta de Frank Laubach - método de reconhecimento das palavras escritas por meio de retratos de objetos familiares do dia a dia - a cartilha mexicana, apesar de não haver indícios históricos que permitam afirmar um viés de apropriação da materialidade Laubach, também demonstra traços gráficos que a aproximam da cartilha americana. A cartilha brasileira utilizava puramente imagens de objetos simples, já a cartilha mexicana se utilizava mais de imagens inerentes ao cotidiano, trazendo um contexto para a inserção da letra, não simplesmente um objeto inanimado. Em ambas as cartilhas, as letras eram apresentadas tanto da forma cursiva quanto impressa, proporcionando ao

¹² Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

¹³ Conforme explicitado no capítulo 1

alfabetizando o bom entendimento da leitura de livros, como também para facilitar sua escrita.

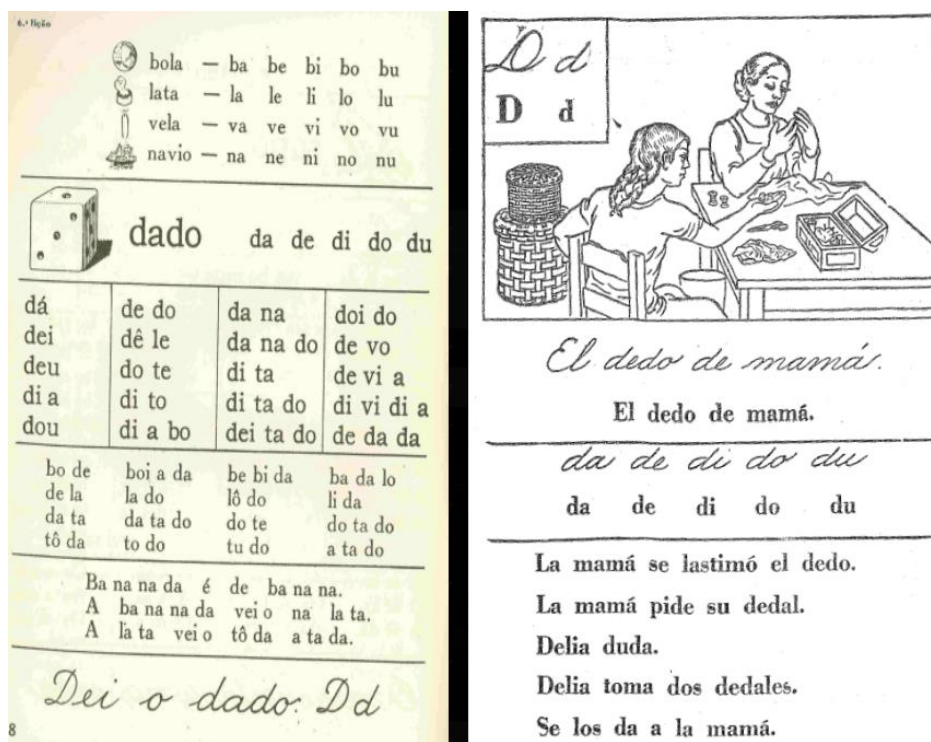


Figura 25 – Comparação do primeiro *guia de leitura (brasileiro)* x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), referente à letra D

No decorrer dos exemplos que se seguiam, à medida que já existia o domínio das letras e início das compreensões de textos, as cartilhas tomavam uma outra proporção do sentido educativo. Ambas as cartilhas tratavam de assuntos referentes ao desenvolvimento educativo do ser humano, trazendo noções de higiene, educação cívica, noções de coletividade e de como se portar em relação ao seu próprio bem-estar. Como pode ser verificado na figura 26, em que ambas as cartilhas trazem noções básicas de como agir para se ter uma boa saúde, o que refletiria na qualidade de vida do cidadão, evidenciado na primeira frase do texto de ambas as cartilhas: “Grande riqueza é a saúde” e “*Nuestra riqueza más importante es la salud.*”



Figura 26 - Comparação do Primeiro guia de leitura (brasileiro) x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), referente aos cuidados da saúde

O ponto conjuntural das duas campanhas de alfabetização é de utilizar o voluntariado para executar as campanhas. A diferença básica entre elas reside no fato de que na campanha brasileira o voluntariado poderia ser representado pelas associações culturais, beneficentes, religiosas, ou até mesmo na iniciativa individual. A campanha mexicana evocava o ufanismo patriótico, convocando cada cidadão alfabetizado a ensinar os desprovidos de oportunidades a terem as mesmas oportunidades que lhe foram fornecidas; tal convocação relembra o *slogan* de recrutamento do exército estado-unidense, “*I want you for US Army*”¹⁴, dado que o analfabetismo era o inimigo a ser combatido, conforme se evidencia na citação a seguir:

A guerra em que estamos não é a causa do analfabetismo que sofremos, mas a guerra e as expectativas do pós-guerra estão nos mostrando que o tempo está pressionando e que nossas forças de resistência não serão organizadas em bases sólidas enquanto, satisfeitos em informar-nos das vitórias alcançadas pelos nossos aliados nas frentes estrangeiras, não nos comprometemos a lutar contra o que o presidente Avila Camacho chamou de o mais grave inimigo do interior: o perigo da ignorância (VIVAR PAYAS, 2012, p. 32, tradução nossa).

¹⁴ Na tradução literal: “Eu necessito de você para o exército”.

Para conseguir tal realização e efetividade do voluntariado alfabetizador, as cartilhas continham instruções de uso no intuito de fornecer diretrizes à prática de alfabetização aos lecionadores leigos. Outro ponto de congruência entre as cartilhas é a laicidade de ambas, em que são retirados os conceitos cristãos - preceitos estabelecidos do método Laubach - e transformavam-no em fé e crença na pátria, pois é ao país que o cidadão deveria devotar suas esperanças, compreendendo sua situação de trabalhar para o seu próprio bem, cuidar de sua família, cooperar coletivamente para o bem comum e concórdia de toda nação “ “Bondade, coragem, vontade de progredir, confiança na liberdade, amor à pátria e solidariedade com toda a raça humana são forças seculares e imbatíveis [...]” (TORRES BODET, apud LIRA GARCIA, 2014, p. 142).

Ainda no tocante ao dever patriótico da campanha, além de incitar o voluntariado, ambas as cartilhas traziam textos e menções à pátria e deveres cívicos. Alguns textos da cartilha brasileira são: Nossa pátria, O Brasil, Nosso Governo, As eleições, Deveres do cidadão, Nossa Bandeira, Hino a Bandeira, Hino Nacional. A cartilha mexicana trazia de forma mais veemente histórias sobre heróis nacionais: *La Mujer Mexicana*; *Somos Libres*, *Tenemos a Honra ser Mexicanos*; *Por México*; *Don Benito Juarez*, *Siervo de la Nación* (Don Jose Maria Morelos).

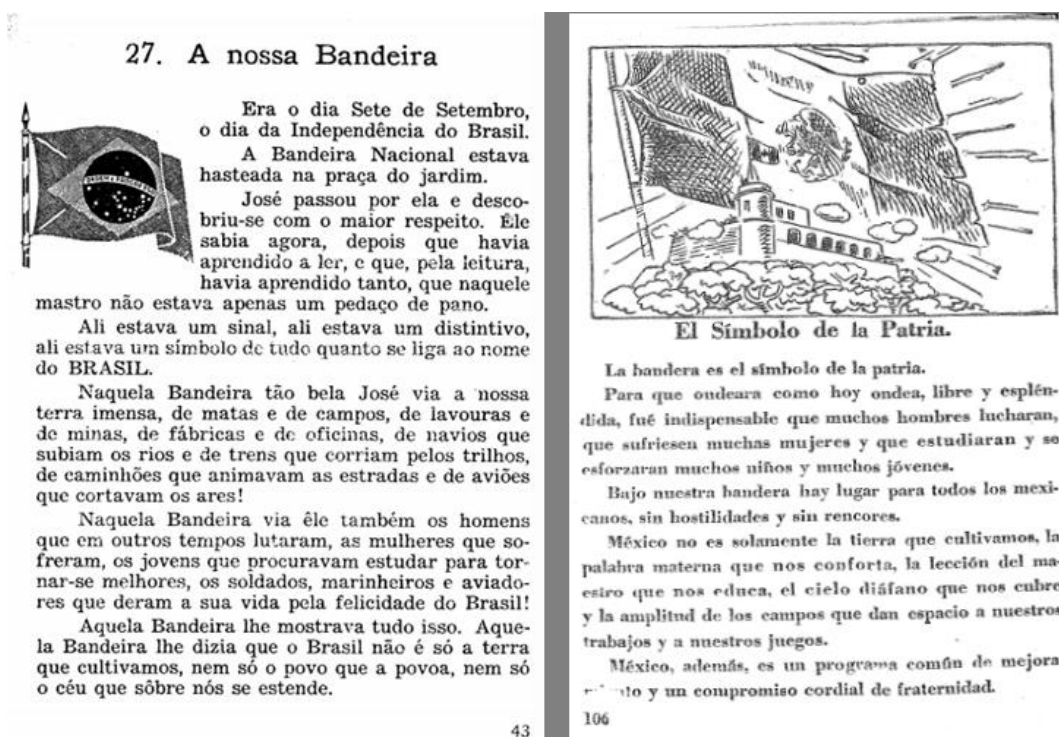


Figura 27 - Comparação do Primeiro guia de leitura (brasileiro) x Cartilha da campanha contra analfabetismo (mexicano), incitação da pátria.

Este era o ponto diferencial da cartilha mexicana, o de despertar um sentimento de unidade, pois no México havia ainda um problema de identidade nacional. Além da massa de analfabetos, havia os iletrados indígenas, os quais sequer se identificavam com a língua oficial, o espanhol. Para tal, foram elaboradas cartilhas indígenas-espanhol, para alfabetizá-los em sua língua materna e na língua oficial:

Não se trata de escolher entre o indigenismo e o hispanismo. É uma questão de entender, com coragem, tudo o que somos, um povo completamente no espírito e que se sente, às vezes, em Tarasco, ou em Maya ou Otomi; Mas quem não está disposto a manter privilégios entre seus filhos que se afirmam no nacional, para contribuir melhor para o universal (TORRES BODET, 1994, p. 100, tradução nossa).

Jaime Torres Bode e Lourenço Filho, enquanto intelectuais envolvidos com o debate transnacional, utilizaram-se das campanhas e cartilhas para dar acesso aos analfabetos a conhecimentos que os possibilitassem se situar no âmbito nacional. O esperado era que, com o suporte da leitura e da escrita, objetivassem noções maiores que seu próprio entorno, formando uma nova consciência de responsabilidade, compreendendo o valor da vida humana, e se entendendo como uma importante engrenagem a serviço do bem mundial.

3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PAUTA DA UNESCO: MEDIAÇÕES INTELLECTUAIS NA COMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA TRANSNACIONAL DE DEBATE

Nos capítulos anteriores, foi possível observar os desdobramentos da educação de adultos em políticas condensadas em campanhas e cartilhas arquitetadas pelas ações dos intelectuais Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho. Em seus itinerários, ambos têm a educação de adultos como ponto revelador de um projeto político educacional imbricado na coletividade de seus países. Contudo, o percurso destes intérpretes sociais da educação latino-americana deflagra um outro ponto de intersecção bastante relevante: a projeção internacional que a causa da educação de adultos toma no final da década de 1940 e a representatividade que seus nomes assumem na cena transnacional enquanto experts aptos a mediar a questão, que, por seu turno, circula nas mais altas cúpulas de debate promovidas pela UNESCO. Se é verdade que as ideias não passeiam nuas pelas ruas, as discussões que revolvem as agendas mundiais de políticas educacionais tampouco andam desencarnadas pelos lugares de debate; homens e mulheres legitimados são corpos e vozes que antecedem as ações.

Sabe-se, com base em Lourenço Filho (2002, p. 75), que grandes princípios educacionais já haviam sido apregoados décadas antes pelos fundadores da Liga Internacional da Escola Nova e que comissões instituídas já nos anos de 1940, como o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual e a Conferência dos Ministros Aliados da Educação, ocuparam-se de repensar o fundamento dos sistemas educativos frente às contendas do século XX. Nesta esteira, o término da Segunda Guerra (1939-1945) evidencia uma ruptura na história da educação mundial que impõe a abrangência de novos aspectos na busca por uma renovação educacional afinada aos imperativos de preservação da paz e de compreensão entre tensões nacionais e internacionais.

Conforme Lourenço Filho (2002, p. 74), já não bastaria pensar num centro de informação para analisar e acompanhar o ensino dos grandes países do mundo para difundir os conhecimentos referentes ao crescimento escolar e à reforma dos métodos didáticos, como se havia tentado logo após a Primeira Guerra. Era preciso ir além,

Fazia-se necessário 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 órgãos mais complexos para estudos de grande profundidade e visão realista (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 74).

O que se pautava no momento exato do pós-guerra e se visibilizava pelas aspirações do programa alvitado pela UNESCO era o redimensionamento das bases propostas à renovação educacional, que passavam a centrar esforços na democratização do ensino e no aperfeiçoamento das instituições por meio de programas de assistência técnica e permuta de informações e pessoas qualificadas ao progresso das ciências, artes e administração educacional. Assim, foi estruturada, em 1945, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), que, com o apoio imediato de 43 países, propunha-se a estreitar a colaboração entre as nações em nome da educação, ciência e cultura, assegurando o respeito universal pela justiça, pela lei, pelos direitos do homem, e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, língua e religião.

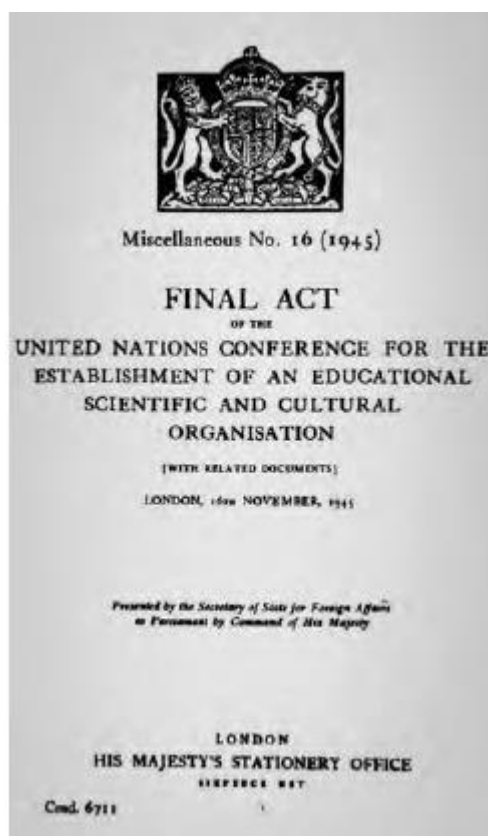


Figura 28 - Ata final da Conferência de Londres, que promulgou a criação da UNESCO (UNESCO, 2016, p. 86)

A atuação da UNESCO, desde sua origem, era movida pelo princípio de assegurar ciência, educação e cultura para todos, irradiando a ciência e o conhecimento do centro para a periferia. Sua proposta de atuação, segundo Oliveira (2005, p. 120), esteve guiada por um sentido transnacional, de combate ao nacionalismo nazifascista, e por princípios morais e éticos, já que a associação entre ciência e Estado em tempos de guerra havia gerado efeitos perversos. Dois projetos iniciais da UNESCO tiveram relação com o Brasil: a pesquisa da riqueza biológica e ecológica dos biomas de florestas úmidas tropicais e a luta contra o racismo e o analfabetismo.

À remoção da pobreza e da ignorância, fatores sociais destacados pela UNESCO como facilitadores do desencadeamento de situações conflitantes, foram associadas medidas de combate ao analfabetismo entre adultos, questão tida como a expressão mais aguda do atraso em comunidades mundo afora. Deficiência a ser eliminada, desde os anos de 1946, data da primeira Conferência Internacional de Instrução Pública, a proposta anunciada pela Organização não correspondia somente à transmissão de técnicas elementares de leitura e escrita. Esta modalidade de ensino estava associada aos quadros da educação fundamental, cujo foco central recaía sobre a alfabetização, mas também visava à formação integral do cidadão harmônico às condições sociais do meio em que se encontrava inserido. Utilizando-se da terminologia “analfabetismo funcional”, previa-se como proposta aos Estados-membros o desenvolvimento de uma “alfabetização funcional”:

Um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto, feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo e diversificado que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar ao adulto iletrado os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhe sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo (BEISIEGEL, 1974, p. 83).

O estímulo concedido pela UNESCO procurava instigar a promoção de campanhas específicas de educação sanitária e moral bem como a ampliação e o aperfeiçoamento das redes de alfabetização de adultos. Enquanto órgão destinado ao desenvolvimento de uma consciência atenta às dimensões do fenômeno da

ignorância, promulgava-se um processo educativo que atendesse, em linha geral, aos seguintes itens:

1) Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado de crianças e enfermos); 4) desenvolvimentos de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos e práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governo); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) desenvolvimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exames as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (UNESCO apud BEISIEGEL, 1974, p. 82).

De modo prático, expandir a educação de base significava alargar o acesso ao curso primário e, conseqüentemente, à leitura e escrita. A transmissão da cultura letrada seria, portanto, fator indispensável no cumprimento das normativas propaladas pela UNESCO. Situada na dobradiça entre o local e o global, tal organismo regulador figura como ator preponderante em um complexo ramo de integração intelectual que busca a transnacionalização do conhecimento e da *expertise*, usando uma comunidade de especialistas disponíveis para prestar serviços em um processo no qual há uma forte confluência de financiamento para a pesquisa e para a educação.

De acordo com Teodoro (2002), a criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e de ajuda ao desenvolvimento – quanto no plano da cooperação econômica, em um determinado espaço geográfico, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais.

Por essa via de construção transnacional, Burbules e Torres (2004) identificam que a conectividade global ensaiada no final da década de 1940 e início dos anos 1950 tem um papel central na rede de poder e de tomada de decisão em todo o universo da educação encampado pela UNESCO, influenciando de maneiras

singulares a pesquisa e a tomada de decisões nos países em desenvolvimento e também influenciando o discurso internacional na educação por diferentes meios.

A ação reformadora no campo educacional pós-guerra mobilizou esforços para tecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, ações locais concatenadas com os eixos transnacionais que se delineavam. Para tal, inúmeras iniciativas como seminários, congressos, *workshops*, estudos e exames foram realizadas por todas essas organizações internacionais, “permitindo criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, atores sociais, *experts* e investigadores universitários” (TEODORO, 2002, p. 62).

Nesse contexto, a UNESCO surgia como uma conexão entre os especialistas e os distintos campos educacionais estabelecidos em bases das mais diversas nacionalidades, arregimentando reuniões e viabilizando suportes de veiculação dos seus ideais e debates, como o folheto *El Correo*. Publicado ininterruptamente a partir de 1948 até o tempo presente, o folheto, além de articular as principais pautas de debate da instituição, foi e é meio privilegiado para a circulação dos projetos em marcha nas diferentes escalas de ação – seja na esfera local ou global – e fonte de notoriedade para os intérpretes sociais que têm sua representatividade expressa nas páginas do suplemento.

Dentre as preocupações científico-culturais expressas como vetores de soerguimento da civilização pós-segunda guerra, a UNESCO destacou com nitidez os esforços de veio transnacional na elaboração de um projeto multifacetado de reconstrução educacional intimamente comprometido com o cumprimento de valores capazes de assegurar o bem viver, que, na voz de seu diretor, Jaime Torres Bodet, despontam como algo essencial para a continuidade da paz e ratificação dos direitos humanos: “[...] esforços extraordinários para ajudar a levar a Declaração Universal dos Direitos Humanos renovaram a esperança universal de que a humanidade use a vitória da última guerra na construção de um mundo melhor para todos os homens que nela vivem [...]” (SANZ; TEJADA, 2016, p. 168, tradução nossa).

Jaime Torres Bodet

Cuando, en 1948, Jaime Torres Bodet —entonces en los 46 años de edad— fué elegido Director General de la Unesco, había cumplido ya una carrera distinguida como ensayista, poeta, novelista, educador, diplomático y hombre de Estado. Uno de los períodos más importantes de su carrera, y probablemente una de las épocas más brillantes en la historia de la educación en México, fué el comprendido entre los años 1943 y 1946, cuando desempeñó el cargo de Ministro de



Educación y organizó una campaña nacional contra el analfabetismo. Hasta esa fecha, no se había llevado a cabo en ese país un movimiento de tal originalidad y alcance. Torres Bodet hizo un llamamiento a todos los mexicanos para que se alistaran como maestros para enseñar a leer y escribir a sus compatriotas y recorrió las ciudades y aldeas de su país, despertando el entusiasmo de los pueblos. Muy pronto se organizaron más de sesenta mil centros colectivos de enseñanza, mientras los abogados, médicos, comerciantes, industriales, granjeros, hacendados y otros ciudadanos, encabezados por Avila Camacho, Presidente de México, y su esposa, se inscribían como maestros transformando la campaña en una inmensa victoria. Se imprimieron «periódicos de pared» y carteles así como millones de cartillas y libros de lectura que inundaron el país. Para los indios, Torres Bodet hizo preparar cartillas en sus propios dialectos o lenguas vernáculos, aún en aquellas que nunca se habían escrito antes, para cuyo fin utilizó los servicios de los lingüistas. Dos años después más de 1.200.000 mexicanos habían aprendido a leer y a escribir.

Figura 29 - Reportagem sobre o papel de Jaime Torres Bodet na alfabetização de adultos no México
– UNESCO EL Correo 1958

Ponto de partida pelo qual se pressupunha assegurar a dignidade de homens e mulheres, a educação de adultos não tardou a despontar como eixo norteador aglutinador de intelectuais dispostos a movimentar a ferida latente do analfabetismo; questão que, coadunada ao degradante quadro de miséria humana experienciado nos horrores bélicos dos anos de 1940, justificava o massivo investimento na formação integral do homem. Com Torres Bodet, a testa da organização, a UNESCO figurou como uma primeira incubadora de experiências educacionais em larga escala, aprimorando estudos que pretendiam equiparar a qualidade e os níveis de ensino dos sistemas educacionais mundo afora, perspectivando uma margem de resultados mais efetivos no tocante à alfabetização em idade escolar e extraescolar. A bandeira da alfabetização, empunhada na gestão de Torres Bodet, corrobora um espírito internacional autêntico que contribuiria para a paz, pois somente por meio da

educação o homem estaria apto a se situar em seu meio e para além dele, despertando sua consciência de “ser” global e de respeito mútuo entre os povos:

Jaime Torres Bodet, diretor da UNESCO, tem uma profunda convicção de que a democracia não pode existir sem educação. Ele argumenta que muito pouco pode ser feito para melhorar a qualidade de vida das pessoas em todo o mundo, bem como o estabelecimento dos direitos humanos para garantir a paz, a menos que a educação esteja disponível a todas as crianças, através de da educação básica e de todos os adultos que não sabem ler ou escrever (ROSEVELT, apud SANZ; TEJADA, 2016, p. 167, tradução nossa).

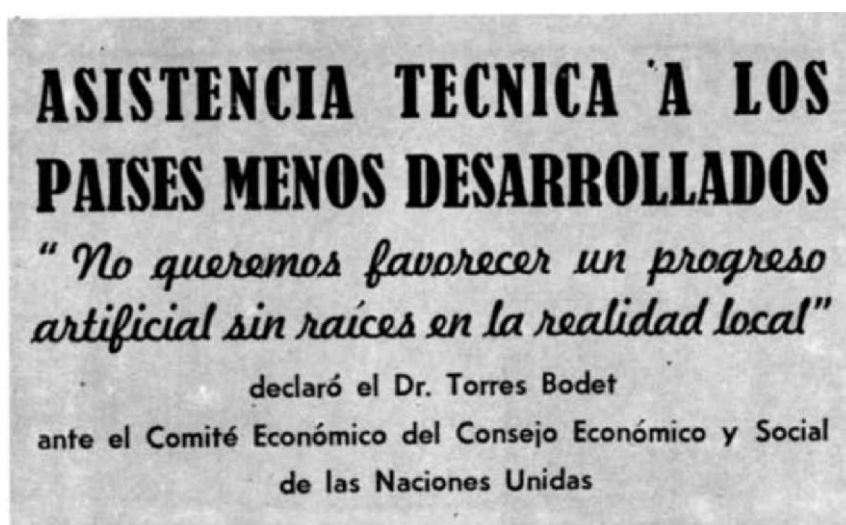


Figura 30 – Torres Bodet, sobre assistencialismo aos países em desenvolvimento – EL CORREO 1949

Destaca-se, contudo, que, apesar do manjo global operacionalizado pela UNESCO nas propositivas de resolução para os assuntos educacionais, o interesse em articular o maior número possível de intelectuais de distintos países fixa-se na justificativa de não apenas apontar caminhos possíveis para o avanço educacional – e mais precisamente para o controle do analfabetismo – mas de alinhar ações viáveis, que funcionem de forma ressignificada nas mais variadas realidades e contextos políticos educacionais existentes. Sendo assim, desde sua criação, a organização estabeleceu suas bases em quatro distintos departamentos referentes ao setor de educação, sendo eles:

- a) avanço da educação (igualdade de acesso à educação, políticas educacionais, programas regionais e treinamento no exterior); b) educação escolar e ensino superior (que trata de planos de ensino, métodos, materiais e técnicas pedagógicas estruturas de ensino e formação de pessoal docente e ensino superior); c) educação extraescolar (educação de adultos,

colaboração com jovens e alfabetização); e por fim, d) planejamento e Financiamento da educação. (UNESCO, 1972, p. 42, tradução nossa).

O ano de 1949 foi particularmente importante para a educação de adultos na esfera dos debates globais. O setor de educação extraescolar da UNESCO pautou dois eventos de fôlego para debater a questão, sendo o primeiro a Conferência realizada em Elsinore e o segundo o Seminário Interamericano, sediado no Rio de Janeiro. Parte-se do pressuposto que as declarações, acordos e recomendações que emanaram desse tipo de reunião representam uma vontade de mudança por parte das nações e do corpo de especialistas convocados, mas também um embate por disputas pela visibilidade dos projetos políticos e pedagógicos em debate. Estes lugares de fala arregimentados pela UNESCO, para além de debaterem os rumos da educação pública mundial, foram arenas intelectuais de circulação privilegiada destinadas somente àqueles e àquelas legitimados a tratar do assunto.

Realizada em julho de 1949, a Conferência de Elsinore, na Dinamarca, foi a primeira rede de sociabilidade intelectual tecida em prol da internacionalização do debate sobre a educação de adultos no pós-guerra. Contando com a presença de mais de 150 educadores, o evento marcou o início da escalada internacional de Jaime Torres Bodet, então diretor-geral da UNESCO e presidente da conferência, contra o analfabetismo, e deliberou as premissas de uma agenda transnacional voltada não só à alfabetização, mas também à inserção do adulto a toda sorte e riqueza cultural que tanto o panorama global quanto o cotidiano da vida nacional exigiam dos homens e mulheres no despontar dos anos 1950.

Quando você está discutindo educação de adultos, na verdade você está discutindo não menos que o futuro de nossa civilização. Queremos educar as pessoas para a obediência? Queremos educá-los para responsabilidade? [...] Nós alegamos aliviar o isolamento do homem acostumando-o à submissão cega à vontade do rebanho? Ou queremos levá-lo a tomar parte consciente em uma cultura que, embora tenha em conta sua personalidade, inspire nele um desejo sincero de ser um com todos os seus semelhantes? (TORRES BODET, apud UNESCO, 1997, p. 139).

Em sequência à Conferência de Elsinore, em julho de 1949, realizou-se, sob a proposição da UNESCO e em parceria com a Organização dos Estados Americanos, o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos na cidade de Petrópolis/RJ. Reconhecido internacionalmente pelo sucesso nas campanhas de

alfabetização de adultos no Brasil, o notório educador brasileiro Dr. Manuel Lourenço Filho foi quem presidiu o referido seminário, onde foi aclamado como “mestre das Américas”.

Manuel Lourenço Filho

El Brasil inició su gran batalla contra el analfabetismo en 1947 con una campaña nacional de educación de adultos. La vastedad del territorio y la dispersión de sus habitantes, así como la proporción considerable de adultos analfabetos —más de 55 %— originaron problemas que requerían soluciones audaces y nuevos métodos de educación fundamental, al mismo tiempo que una dirección vigorosa. El hombre que se encargó de esa dirección y dió un extraordinario impulso a esa campaña se llama Lourenço Filho, escritor, profesor de psicología y uno de los más prominentes pedagogos del Brasil, quien ya había dedicado más de veinticinco años de su vida a la causa de la educación en su país. El costo de los tres primeros años de la campaña contra el analfabetismo ascendió a 100 millones de cruzeiros (\$5'000.000) pero los resultados justificaban ese gasto. En 1947 funcionaban 10.416 escuelas «de la campaña»; en el año siguiente, el número había subido a 14.300, y, en 1949, a 15.300 escuelas. En los tres primeros años se enrolaron en las filas de la alfabetización alrededor de 2'000.000 de adultos y adolescentes, y más de la mitad de ellos aprendieron a leer y escribir. La solución dada por el Brasil fué vista con interés por otros países, sobre todo en lo que se refiere a la fusión de intereses de las comunidades rurales frente a la alfabetización, higiene y agricultura. El éxito en la dirección de la campaña le dió a Manuel Lourenço Filho una fama internacional, y, durante el Seminario Interamericano sobre Alfabetización y Educación de Adultos, celebrado en el Brasil en 1949, fué aclamado como «Maestro de las Américas».



Figura 31 - Em um de suas edições, o destaque dado ao intelectual brasileiro Manuel Lourenço Filho denota o papel do ator na cena internacional – UNESCO El Correo, 1958

O Seminário Interamericano sobre Alfabetização e Educação de Adultos marca o início da cooperação entre a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos, fomentando uma agenda única na alfabetização e educação de adultos no continente americano e reforçando o projeto coletivo transnacional de atenção aos altos índices de analfabetismo estatisticamente levantados, que deixam as sombras dos problemas nacionalmente localizados e se unem ao clamor global levantado por Torres Bodet na reunião de abertura do Seminário sediado no Brasil.

LA MITAD DEL MUNDO NO SABE LEER NI ESCRIBIR

Dice el Dr. Jaime Torres Bodet a los participantes en el seminario de alfabetización de Quitandinha (del 27 de julio al 3 de septiembre de 1949).

Figura 32 - Destaque da fala de Jaime Torres Bodet no jornal da UNESCO El Correo (1949)

Apenas diante do recorte do ano de 1949, torna-se evidente o espaço que a alfabetização de adultos ocupa na agenda institucional da UNESCO. Principal entidade direcionadora dos meios de universalização da educação, a UNESCO foi o órgão responsável por estabelecer o diálogo entre as partes interessadas e o intercâmbio de conhecimento, a fim de nortear os principais objetivos da bandeira educacional, organizando seminários e conferências para o debate e nivelamento de novas ideias, pesquisas e resultados de campo.

Contudo, a amplitude que a sigla UNESCO representa ganha concretude, principalmente nesta pesquisa, a partir das figuras intelectuais por meio das quais se debateu a educação de adultos. Torres Bodet e Lourenço Filho, intérpretes autorizados das políticas latino-americanas de alfabetização de adultos de seus respectivos países, assumem nas atividades da UNESCO a notoriedade legitimada por seus itinerários de ações locais, e, se nos campos educacionais de seus países, tais intelectuais desenvolveram seus ofícios voltados diretamente às ações políticas de instituição de campanhas e elaborações textuais destinadas à questão dos adultos analfabetos – ocupando com isso a posição de intelectuais criadores de uma cultura de alfabetização –, a condição de representantes dos debates da UNESCO os coloca na posição de intelectuais mediadores – partícipes de uma rede de sociabilidade responsável pela circulação e ressonância tanto de políticas quanto de modelos educacionais. Nesta esteira de entendimento, Torres Bodet e Lourenço Filho, que em seus percursos se depararam com a questão da educação de adultos, figuraram duplamente como intelectuais propositores de ações locais e mediadores na internacionalização das problemáticas próprias da questão.

3.1 A Conferência de Elsinore (Dinamarca 1949)

“De todas as conferências especiais até agora convocadas pela organização, que tenho a honra de dirigir, esta parece ser a mais importante. Ao reuni-la, a UNESCO realiza uma das mais profundas esperanças dos homens que assinaram o ACTO constitutivo de Londres em 1945” (UNESCO, 1949, p. 3). A nota dada à imprensa Dinamarquesa por Torres Bodet deflagra a forma como a educação de adultos foi ganhando espaço na cena internacional. A inserção da pauta “alfabetização de adultos” na agenda da UNESCO deu-se de forma processual, em 1945; na ocasião da junção dos países, o combate à ignorância surge como bandeira a ser empunhada, pois somente a educação traria a consciência da democracia e do diálogo. Para tal era necessária uma forte ação para dirimir a grande massa de analfabetos espalhada pelo globo terrestre.

Em meados do último século XX, lembra Rangel Guerra, a população mundial somava 2,378 milhões de pessoas. Destes, 1,2 bilhões não sabiam ler e escrever. A urgência e a necessidade de atender a esse imenso número de analfabetos eram óbvias. É por isso que pensamos nessa rede de centros de educação de adultos que tornaria possível, em todo o mundo, reduzir esse impressionante número de analfabetos em todo o mundo (RANGEL GUERRA, 2002).

A conferência de educação de adultos de Elsinore foi tramada anos antes, durante a segunda sessão da conferência geral da UNESCO, em 1947, realizada na Cidade do México, e, no ano seguinte, 1948, na reunião convocada em Beirute. Em vistas da temática, o comitê de especialistas que encaminhou a agenda e os métodos de trabalho do encontro também deliberou a favor da convocação de todos os Estados, independentemente de serem ou não membros da UNESCO. Concebida com uma conferência efetivamente de trabalho, apesar da ênfase na educação de adultos da Europa Ocidental e América do Norte, delegados vieram de todas as partes do mundo, relatando seus inúmeros problemas às suas específicas regiões, não menos importantes que os problemas enfrentados pelos países em destaque.



Figura 33 - Niels Borh (esq), prêmio Nobel de física. Jaime Torres Bodet (dir), durante a Conferência de Elsinore (SANZ, TEJADA, 2016, p170)

Os dois primeiros dias foram reservados a discussões plenárias sobre um conjunto de objetivos da educação de adultos. Em seguida, foram propostas quatro comissões de debates sobre os seguintes temas: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; e meios de estabelecer uma colaboração internacional permanente (UNESCO, 1949). No decorrer dos debates das sessões plenárias, os oradores concordaram da impossibilidade - nas circunstâncias do momento – de chegar a uma definição exata de educação de adultos que pudesse ser aplicada a todos os países e a todos os tipos de experiências, pois cada programa educacional deve considerar as características de cada grupo, como o local e meio em que estão inseridos.

Segundo Unesco (1949), dentre os delegados presentes, foi eleito como *chairmain* da conferência Johannes Novrup – educador dinamarquês – que apresentou os problemas da educação de adultos, e relatou que em seu país o movimento teve seu início às vésperas da democracia dinamarquesa e foi inspirado nos perigos de uma democracia malgovernada, visando criar um sentimento de responsabilidade mútua e cidadania entre as pessoas e povos. Os britânicos, na voz de E.Green, e os franceses, nas vozes de André Basdevant e Jean Dumazédier, estavam preocupados em desenvolver um sentido de responsabilidade social e em alargar o horizonte cultural da classe trabalhadora, e que a comunicação de massa evite que se deformem a mente e o gosto público numa única direção cultural. Por outro lado, numa nação nova recém-independente, o professor Australiano Charles Dunford Rowley estava preocupado com o grande fluxo de imigrantes em seu país, e assimilá-los aos direitos e privilégios de sua comunidade. Toda essa miscelânea

de preocupações e indagações corrobora para o fato de não ter sido possível chegar a uma definição que abrangesse a transnacionalização da educação de adultos.

As linhas traçadas pelas plenárias estavam em vias de estruturar uma “cultura comum”. O intuito não era partir de um programa pré-fabricado, ou de uma divisão de conhecimento em disciplinas separadas, estabelecida pela escolaridade tradicional, opta-se por uma abordagem dinâmica e funcional de educação, pois a educação de adultos é funcional, posto que é basicamente livre. Nada pode obrigar um adulto a seguir um curso noturno se não for atraído por um impulso poderoso - intelectual, social ou artístico (UNESCO, 1949, p. 4). Há a necessidade de se ter em conta os vários centros de interesse dos adultos quando se cria um programa. Métodos especiais de ensino e de formação de liderança, programas flexíveis e variáveis e instituições especializadas. Após as plenárias, as quatro comissões se reuniram para debater seus referidos temas.

Comissão 1 - O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Agenda levantada pela comissão:

Princípios	Como deve ser determinado o conteúdo da educação de adultos?
	Em que medida os programas de educação de adultos devem basear-se nas disciplinas intelectuais gerais da educação formal?
	Até que ponto eles devem ser determinados pelas necessidades da comunidade?
	Até que ponto eles devem ser planejados funcionalmente, de modo a satisfazer as necessidades e exigências dos adultos com capacidades e origens muito diferentes?
Formação profissional	Qual é a responsabilidade da educação profissionalizante na educação de adultos?
Conteúdo social	Que lugar deve ser dado na educação de adultos para as matérias de caráter econômico, social ou político?
	Como essas matérias podem ser adaptadas às necessidades reais dos adultos?
	Até que ponto essas matérias devem ser ensinadas teoricamente e de forma sistemática, e em que medida é

	preferível vinculá-las a alguma forma de atividade em grupo, como a implementação de um sindicato, centro comunitário ou cooperativa?
Ciência	Até que ponto a ciência deve constar dos programas de educação de adultos?
	Como as organizações de educação de adultos podem ser mais bem utilizadas para uma divulgação mais efetiva e ampla da ciência?
	Em seu país, qual é a atitude geral do homem comum em relação à ciência? A ciência é reconhecida como uma força social e cultural construtiva, tendo um impacto importante no desenvolvimento da civilização moderna?
	Existe algum esforço organizado, em seu país, para promover uma consciência melhor e mais ampla das implicações sociais da ciência?
Arte	Que lugar tem a arte na educação de adultos?
	Como os programas podem ser planejados a fim de combinar o conhecimento e a apreciação da produção artística com a autoexpressão através da arte?
	Como se pode garantir o contato e a colaboração estreita entre o artista e o público? Em que medida é possível e desejável que o artista expresse o modo de vida, as aspirações e as crenças do povo?
Recreação	As atividades recreativas, incluindo esportes, têm valor educativo para os adultos, e que lugar deve ser dado a elas em programas de educação de adultos?
	Que tipo de recreação deve ser recomendado?
	Pode haver um equilíbrio satisfatório entre a educação e o lazer?
Áreas menos desenvolvidas	Em que medida as áreas menos desenvolvidas enfrentam os problemas apresentados acima em seus programas de educação de adultos?
	A educação de adultos em tais áreas envolve necessariamente um contexto de alfabetização?

Tabela 2- Agenda da Comissão 1 - (UNESCO, 1949, p.11)

Segundo Unesco (1949), tal como nas reuniões plenárias, a Comissão 1 decidiu não dar uma definição específica. Em vez disso, colocou à frente das suas discussões uma declaração de princípio - de que a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos em toda a sua diversidade. Pois, como já destacado, um dos grandes pressupostos da educação de adultos é sua necessidade de atingir e cativar seus centros de interesse, garantindo a permanência em cursos cuja obrigatoriedade é facultativa.

A Comissão 1, além de sublinhar a necessidade de rastreio desses centros de interesses destaca a importância de que estes movimentos ou experimentos não sejam proposições desconectadas do contexto social, psicológico e cultural do adulto em instrução. Neste sentido, a Comissão concordou que a importância de garantir uma formação intelectual geral, bem como o alargamento da formação social e artística do adulto não pode estar desarticulada de suas origens imediatas.

COMISSÃO 2: AGÊNCIAS E PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO

Agenda levantada pela comissão:

Principais agências	Quais são os organismos mais eficazes de educação de adultos?
Efetividade	Em que medida esses órgãos atendem às necessidades individuais e sociais?
	Como se pode melhorar sua efetividade?
Público ampliado	Como se pode garantir a participação ativa de um público ampliado?
	Como se pode estimular o interesse de associações de trabalhadores e agricultores, organizações de mulheres, grupos religiosos, universidades e escolas etc.?
	Que uso pode ser feito da mídia de comunicação de massa para esse fim?
Divisão de responsabilidades	Como se pode dividir a responsabilidade efetivamente entre os órgãos de educação de adultos?
	Como elas podem cumprir esse papel de forma mais efetiva? Existe uma necessidade de recursos financeiros mais

	adequados; de líderes mais capacitados?
	Seu papel deve ser limitado a seus currículos regulares ou elas têm responsabilidades maiores para com a comunidade como um todo? Em caso afirmativo, quais responsabilidades?
	Que tipo de treinamento especial em educação de adultos deve ser oferecido ao corpo docente das escolas e universidades?
	Qual deve ser a relação entre o Departamento de Educação de Adultos da Universidade e as diversas Faculdades ou Escolas da Universidade?
	Como as Universidades e Escolas podem garantir financiamento adequado para cumprir suas responsabilidades para com a comunidade?
	Em que medida e sob que condições é desejável que o Estado dê apoio financeiro a entidades privadas, a Universidades e Escolas?
Coordenação Nacional	Como se pode alcançar uma cooperação e coordenação eficazes no nível local e nacional?
	Há riscos em uma responsabilidade privada muito grande? Em uma responsabilidade do Estado muito grande? Como esses riscos podem ser minimizados?
	Como todas as necessidades importantes podem ser atendidas, e a duplicação indesejável de esforços evitada, ainda assim incentivando a experimentação e a iniciativa mais ampla possível por parte de todos aqueles preocupados com os problemas da educação de adultos?

Tabela 3 – Agenda da Comissão 2 - (UNESCO, 1949, p.16)

Duas tendências opostas surgiram na segunda comissão: uma era a favor de um simples intercâmbio de informações, a outra visava um estudo das questões controversas no papel do Estado, das organizações não governamentais, das universidades e das bibliotecas (UNESCO, 1949, p. 5). O Estado possui uma grande responsabilidade pela educação de adultos, entretanto, a ideia que surge é que os movimentos através de agências privadas e não governamentais – denominados neste seminário como movimentos voluntários livres - contribuem efetivamente, pois

permitem a educação para a responsabilidade social através do exercício da responsabilidade para que o homem dos grandes centros urbanos recupere um sentido de significado pessoal e social.

Diante da larga agenda levantada pela segunda comissão surgiram inúmeras recomendações, dentre elas destacam-se as cinco principais: induzir a pesquisa nas universidades para determinar a efetividade das agências e métodos na formação de professores para educação de adultos; tornar a biblioteca pública mais que um fornecedor de livros; fornecer instalações físicas, condições de trabalho e salários adequados aos profissionais; utilização do rádio como fonte de comunicação; responsabilidade para com o público dos administradores dos meios de comunicação de massa – imprensa, rádio e cinema; e cooperação transnacional de informações e material na educação de adultos (UNESCO, 1949).

COMISSÃO 3: MÉTODOS E TÉCNICAS

Agenda levantada pela comissão:

1	Quais são as técnicas e os métodos mais utilizados geralmente na Educação de Adultos? Qual a sua eficácia?
2	Até que ponto os métodos tradicionais podem ser melhorados através da utilização de novos materiais e técnicas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão e treinamento mental; • Recursos audiovisuais: cinema, rádio, discos, cartazes, gráficos etc.; • Teatro.
3	Qual é o valor educativo dos seguintes meios e como eles podem ser mais bem utilizados? <ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas; • Museus; • Cineclubes e sociedades de cinema; • Cooperativas de espectadores; • Grupos de ouvintes de rádio; • Clubes e atividades teatrais;

	<ul style="list-style-type: none"> • Lazer: esporte, atividades criativas etc.
4	Quais são as técnicas e os métodos mais eficazes utilizados para o agrupamento de atividades de educação de adultos em uma comunidade?
5	<p>Qual o melhor uso para:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Centros comunitários urbanos e rurais ou culturais; •Faculdades nos povoados; •Grupos de vizinhança; •Qual o uso educacional dos meios de comunicação de massa como a imprensa, o rádio e o cinema.
6	<p>Qual é a importância de métodos e técnicas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em grupo; • Levantamentos na comunidade; • Viagens populares. <p>Como eles podem servir melhor à educação de adultos?</p>
7	<p>Quais são os métodos mais eficazes usados no treinamento de lideranças? Qual é o significado de experiências como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • People's Colleges; • Folk High Schools; • Centres d'Education Populaire; • Camp Laquemac.
8	Quais são as técnicas e os métodos mais eficazes para o desenvolvimento do entendimento internacional?

Tabela 4 - Agenda da Comissão 3 - (UNESCO, 1949, p.22)

Segundo Unesco (1949), dada essa agenda, primeiramente a comissão considerou que o seu trabalho só poderia ser levado a cabo com o conhecimento de que as técnicas e os métodos são meios para um fim, e não o fim em si, não podendo ser dissociados, pois o conteúdo baseia-se nas condições econômicas, sociais e no modo de vida para os quais servem.

Cada país possui alguma variedade em seu curso. Várias dificuldades pedagógicas são encontradas nos cursos noturnos, tais como falta de tempo livre e fadiga dos trabalhadores, por isso, alguns países complementam seus estudos com cursos de fim de semana. As palestras também são utilizadas dentro de um conjunto de atividades, e o teatro amador é uma maneira de elucidar o que já foi discutido. Um método bem-estabelecido é o círculo de estudo, que, dentro de um plano definido, é uma forma organizada de autoeducação para um pequeno grupo de pessoas, as quais realizam estudos teóricos e práticos sobre um determinado assunto. Também para uma melhor utilização dos meios de ensino na educação de adultos, estão as bibliotecas e os museus itinerantes para o atendimento de comunidades mais isoladas, e até mesmo o rádio; em alguns países, os programas são planejados em colaboração com os órgãos de educação.

Com o objetivo de tornar mais eficazes as técnicas de ensino, um relatório feito por um subcomitê dessa comissão reconhece a diversidade dos grupos sociais e a necessidade de levar isso em conta na prática da educação popular. O Desenvolvimento da Educação de Adultos pode ser realizado dentro de associações de trabalho, associações que expressam a vida comunitária, dentro de sindicatos e organizações cooperativas, mas é de responsabilidade do educador utilizar-se de todos os recursos disponíveis. Dentre esses, o método de “montagem”¹⁵, utilizado pelos franceses, foi recomendado para a atenção desta comissão.

As seguintes conclusões foram submetidas à consideração da Comissão 3: a educação pode ser uma força decisiva nas comunidades apenas por meio do desenvolvimento mais amplo possível de programas como o do tipo descrito acima, adaptados por educadores especialmente treinados e com experiência do ambiente no qual trabalham; devem-se considerar as experiências das nações individuais na coordenação de diversas atividades educativas para atender às necessidades de segmentos específicos das nações; e os membros francófonos consideram que o termo *éducation des adultes* é insuficiente e deve ser substituído pelo termo *éducation populaire* (UNESCO, 1949, p. 25).

¹⁵ O pensamento como montagem e imagem tornou-se um método revelador nos processos de estudo prático e teórico de artistas e pesquisadores dos séculos XX e XXI. A montagem é um tipo de dramaturgia em que as sequências textuais ou cênicas são montadas em uma sequência de momentos independentes (HUAPAYA, 2016).

Tendo em conta que para o *ensinar* o ponto principal reside na motivação e na cativação. O lecionador deve ser mais que um professor, deve ser um líder, bem treinado para a função. Para realizar essa tarefa, pode ou não ser graduado, mas deve ser treinado - em teoria e prática - o suficiente para desempenhar a função; os métodos utilizados na educação têm por objetivo preparar o homem para uma consciência de sua situação perante o mundo. Dadas também as crescentes publicações e estudos que surgiram ou surgiriam ao longo do tempo, a comissão decidiu desenvolver um índice bibliográfico internacional (UNESCO, 1949).

COMISSÃO 4: MEIOS PARA ESTABELECEER UMA COOPERAÇÃO PERMANENTE

Agenda levantada pela comissão:

1	Que contribuição pode a educação de adultos fornecer para o desenvolvimento de uma melhor compreensão internacional?
2	Que problemas na educação de adultos exigem a cooperação internacional para a sua solução?
3	Como é possível assegurar uma cooperação internacional eficaz na educação de adultos?
	Como podem ser desenvolvidos contatos e intercâmbios permanentes entre os líderes e os trabalhadores da educação de adultos?
	De que forma podem ser recolhidas e divulgadas informações e materiais sobre os vários aspectos da educação de adultos (programas, métodos, organização, administração, investigação de experiências típicas, etc.)?
4	Qual a importância relativa das formas de colaboração internacional? Quais outras formas são desejáveis; e de que maneira elas podem ser desenvolvidas?
5	É desejável estabelecer algum tipo de organismo de cooperação internacional?

6	Em caso afirmativo, que tipo de organização internacional é mais adequado para assegurar a cooperação?
7	Que medidas práticas devem ser tomadas para levar a bom termo as conclusões da Comissão?

Tabela 5 - Agenda da Comissão 4 - (UNESCO, 1949, p.31)

Segundo Unesco (1949), a quarta comissão tratou de traçar um meio de colaboração internacional permanente entre educadores de adultos. As organizações ainda estavam reticentes a respeito de uma cooperação internacional dado o fracasso da liga das nações, porém, devido à rápida transformação de valores em curso na sociedade, a educação de adultos poderia contribuir para reabilitar a sociedade, utilizando o conhecimento na busca da liberdade, justiça e tolerância. O movimento de educação de adultos precisa estar mais bem-informado sobre o trabalho da UNESCO, para obter informações e conselhos de especialistas, sendo que esta também deve assegurar o reconhecimento que o voluntariado pode desempenhar para que ocorra uma cooperação internacional. Para tanto, a UNESCO deve ter atenção ao surgimento de necessidades sociais, intelectuais e culturais das próprias populações. Há de existir uma cooperação mais estreita entre o Estado e as organizações voluntárias, pois, sem elas, há poucas perspectivas de crescimento da educação de adultos.

Como ponto principal dessa Comissão 4, designou-se à própria UNESCO o papel de concentradora de dados, organizadora e facilitadora a respeito da educação de adultos, cabendo a ela servir como ponto focal para o recebimento de publicações. Cabe a ela o papel de traduzir o material já existente, divulgar resultados de experimentos de pesquisa e difundi-los em várias línguas, além de criar seminários sobre temas de interesse mútuo (UNESCO, 1949). Também coube a ela, como organização transnacional, auxiliar no envio de missões de países menos desenvolvidos para países com mais tradição na educação de adultos, como organização de hospedagem, visto, etc., como meio de facilitar o intercâmbio de informações e experiências. Sendo assim, a comissão recomenda que a UNESCO seja convidada a criar - o mais cedo possível - um comitê consultivo sobre a educação de adultos e a execução das referidas recomendações. Dada a grande demanda que será exigida da UNESCO, seria necessário um reforço significativo de pessoal; para tal, os Estados-membros devem fazer uma provisão financeira mais

generosa para a educação de adultos. Em suma, incumbe-se a UNESCO o papel de transnacionalizar a educação de adultos, por ser a melhor interligação entre organizações e governos. Como resultado da conferência de Elsinore, definiu-se efetivamente um grupo organizado para a educação de adultos, e a UNESCO como seu principal embaixador pelo mundo. O fim da conferência marca o início global do Programa de Educação de Adultos.

3.2 O Seminário Interamericano em Alfabetização e Educação de Adultos no Rio de Janeiro

"Vocês se conheceram para estudar um dos os problemas mais assustadores de nosso século. Refiro-me ao analfabetismo de milhões de seres humanos a quem chamamos solenemente nossos irmãos."
(TORRES BODET, apud TEJADA, 1950, p.1.)

Entre os dias 27 de julho e 02 de setembro de 1949, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, esteve em debate, nas palavras de Jaime Torres Bodet, um dos assuntos mais inquietantes de todo o século; os 70.000.000 de adultos analfabetos ao longo de todo o continente americano. Além do seu valor intrínseco, o Seminário constituiu um passo importante no desenvolvimento do programa de cooperação entre a Organização dos Estados Americanos e a UNESCO (TEJADA, 1950, p. 01).



Figura 34 - Folhinha comemorativa do Seminário Internacional de alfabetização e educação de adultos – Quitandinha – Petrópolis. Circulados em 1949.

A ideia central da filosofia básica do Seminário foi a de que educar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também ensinar a viver com dignidade. Os propósitos anteriormente declarados implicam obrigações internacionais por parte dos signatários das constituições da UNESCO e da Organização de Estados Americanos, e essas obrigações não podem ser cumpridas, já que existe um grave problema de analfabetismo na América (TEJADA, 1950, p. 02). Vários educadores e pessoas ligadas ao ensino participaram do seminário em Quitandinha, dentre os principais podemos destacar: Guillermo Bonilla, mexicano conhecido como El Maestro, organizador das famosas "Missões Culturais" de alfabetização no México; Ernesto Nelson, estático de educação argentino; o psicólogo suíço Jean Piaget - nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20; e Dr. Lourenço, que com tanto sucesso dirigiu a campanha contra o analfabetismo no Brasil, e que assumiu o comando da gestão do seminário aqui relatado (SANZ; TEJADA, 2016). Para um melhor debate das questões educacionais, alguns temas foram estudados em cinco grupos distintos: Grupo I - Estatísticas e documentação sobre analfabetismo, presidido pelo Dr. Germano Jardim; Grupo II - Escola primária e analfabetismo, presidido pelo Dr. Lourenço

Filho; Grupo III - Organização das campanhas de alfabetização, presidido pelo Dr. Frederick Rex; Grupo IV - Objetivos, técnicas e materiais para a educação de analfabetos, presidido pela Dra. Carmela Tejada; e Grupo V - Alfabetização e educação de adultos, presidido pelo Dr. Guillermo Nanneti. As conclusões dos grupos foram baseadas em uma análise objetiva da situação sociocultural americana, bem como sobre experiências experimentadas e testadas no vasto campo desta situação (TEJADA, 1950, p. 06).



Figura 35 - Sessão inaugural do seminário. Sua Excelência o Doutor Clemente Mariani, Ministro da Educação, entregando o discurso de abertura de boas-vindas na Conference Hall do Hotel Quitandinha – (TEJADA, 1950, p.6)

Incumbido de fazer o levantamento de dados estatísticos, o Grupo 1 utilizou-se de grande parte do material do Instituto Interamericano de Estatística – destaca-se o início de uma série de Congressos Interamericanos de Estatística (1947 e 1950), posteriormente assumidos pela Organização dos Estados Americanos (OEA) como Conferências Interamericanas de Estatística; e mais notavelmente a implementação do Programa do Censo das Américas, cuja primeira rodada ocorreu em 1950 – e vários outros relatórios de censos e pesquisas realizados nos países do continente americano. O problema enfrentado naquele tempo era a falta de dados comparáveis entre si, pois cada país ainda tinha suas próprias estatísticas e métodos, não havia padrões de mensuração de dados, e padrões estatísticos eram até mesmo incorretos.

De acordo com a documentação da época, há a indicação de que entre as pessoas da América entre 15 anos de idade e mais velhos há 70 milhões de analfabetos, que estão distribuídos da seguinte forma: 3 milhões na América do Norte (Canadá e Estados Unidos); 21 milhões na América Central e nas repúblicas da ilha; e 46 milhões na América do Sul. (p. 7); já era evidente o abismo entre a América Latina e a América Anglo-saxônica.

Diante dessa miscelânea de dados, o grupo utilizou as recomendações da Comissão sobre População e Desenvolvimento da ONU (nome atual) e o Comitê do Censo das Américas, e definiu-se que a idade de 15 anos marca o limite entre adulto população e população em idade escolar. Sendo que um problema encontrado é que alguns censos deixam de fora uma amostra de analfabetos ainda em idade escolar. Esse dado acaba caracterizando o analfabetismo global, e o correto seria registrar por idade os analfabetos em idade escolar, para se poder melhor mensurar os esforços em relação ao analfabetismo. Enfatiza-se a necessidade de compilação e publicação de estatísticas sobre a educação de adultos e que as agências educacionais estatísticas das Américas deveriam trabalhar em cooperação trocando informações, percepções, documentos e métodos.



Figura 36 - Quatro grandes professores presidem uma sessão do seminário. Da esquerda para a direita: Dr. Jean Piaget, Diretor do Escritório Internacional de Educação de Genebra; Dr. B. Lourenco Filho, Diretor Geral de Educação do Brasil; Dr. Ernesto Nelson, excelente educador argentino; Dr. M. Teixeira de Freitas, Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação do Brasil, falando sobre estatísticas no Brasil. (TEJADA, 1950, p.9)

O grupo II estudou a relação entre a escola primária e o analfabetismo. Diante do tema estudado, o referido grupo, através de sua documentação estatística, revela que 19 milhões de crianças em idade escolar estão sem escolas, representando, em determinados países, um percentual maior até do que o de adultos analfabetos. Segundo dados trazidos pelo grupo, há uma escassez de 500 mil professores, devido à falta de escolas normais eficientes, à falta de provocação profissional, aos baixos salários, à falta de supervisão adequada e de segurança profissional. O analfabetismo, portanto, é promovido pela inadequação da escola primária (TEJADA, 1950, p. 10), refletindo, então, num esforço muito maior na alfabetização de adultos, para suprimir essa questão. O grupo concluiu que a escola primária é fundamental, e um mínimo de três anos já proporcionaria à criança uma educação essencial para se viver com dignidade (TEJADA, 1950, p. 12). Referente à escola de três anos proposta, alguns objetivos se destacam: ensinar a ler e escrever; entender e respeitar a moral; valores espirituais e estéticos; e o referido currículo deve ser adaptado às necessidades dos alunos e da comunidade.

Evidenciado o problema da educação primária e seu impacto ao longo da cadeia educacional na formação de um cidadão, as estatísticas bem como a história provam que o nível cultural de adultos e adolescentes exerce uma influência considerável sobre a eficácia da escola primária (TEJADA, 1950, p. 17), para tal, é necessário “ir ao futuro” e oferecer educação àqueles que não tiveram condições ou oportunidade de frequentar a escola primária para garantir o sucesso da educação das crianças. Este ensinamento cíclico promove uma melhor organização e orientação social.

Em cada país do continente americano permeia uma diferença histórica, sociocultural, econômica e linguística, até mesmo no modo da colonização, que implica nos problemas educacionais doravante enfrentados. Uma forma de ação para remediar esses problemas chamada “*campaign*” já foi testada com grande sucesso, especialmente na luta contra o analfabetismo. O termo “campanha de alfabetização” não deve ser interpretado como uma ação limitada ao trabalho da escola, nem ao mero ensino de leitura e escrita, pois compreende todas as atividades direcionadas para ajudar o adulto a melhorar sua vida (TEJADA, 1950, p. 18).

Trabalhadas pelo Grupo III, as questões das campanhas de alfabetização de adultos, para atingirem o sucesso esperado, devem ter alguns padrões cumpridos;

dentre os principais é possível citar: legislação; cooperação privada; cooperação pública; e financiamento. É indispensável que a legislação e o financiamento andem juntos para que sejam possíveis as adaptações necessárias, devido, principalmente, às particularidades regionais e locais. Também é necessário criar uma consciência do problema, despertar boa vontade, obter cooperação de fontes voluntárias, principalmente de instituições que exercem grande influência no país, para “atrair os analfabetos e inspirar aqueles que aprenderam recentemente a ler e escrever terem esperanças de melhorar suas vidas” (TEJADA, 1950, p. 19).



Figura 37 - Dr. Frederick Rex, Diretor do Grupo III, apresenta seu Relatório do Grupo. TEJADA, 1950, p.21

Provavelmente, o grande contraponto vivenciado por este grupo recaiu sobre os métodos de ensino a serem usados nas campanhas, afirmando que, dadas as experiências de ensino e o que se entende da psicologia adulta, recomendou-se o uso do método global também para ensinar a leitura aos adultos, até que experimentações provassem o contrário. Outra figura importante debatida foi o papel do professor na educação de adultos analfabetos. Tal profissional deve entender as carências e necessidades dos seus alunos, e instigá-los a descobrir suas habilidades e aptidões, para que despertem para o real interesse dos benefícios de serem alfabetizados - e em qual contexto eles estão inseridos; bem como o uso de materiais básicos e de fácil compreensão para que haja o interesse em estudar.

O Grupo IV responsável pelas técnicas e materiais para a educação de analfabetos. A preparação e seleção de materiais básicos e flexíveis, bem como dos auxiliares multissensoriais que devem ser usado no programa de alfabetização. Segundo Clark (1949), a seleção de textos para adultos é uma tarefa exigente, pois

diferentemente das crianças as quais possuem curiosidade natural, a vida adulta é mais regulada e padronizada, possuindo menos tempo de leitura após um dia inteiro de trabalho. Portanto, para uma imersão adulta no mundo da leitura, os assuntos relacionados devem proporcionar-lhe uma compensação imediata, ler por ler não será um incentivo suficiente. Diante desse cenário, conforme Clark (1949), os materiais devem ser simples para se evitar a fadiga na leitura, porém essa simplicidade não deve se traduzir em infantilidade, incapacidade de ler não significa incapacidade de compreender. Os assuntos devem ter extensão limitada, com tipografia facilitadora da leitura e demonstrar situações do dia a dia, como saúde, trabalho, família, o modo de vida dentre outros. Em suma, nas definições do grupo IV, os materiais didáticos utilizados na educação de adultos deveriam ser simples, com fatos claros e objetivos, entender o ambiente e costumes no qual o material será utilizado, para que sempre haja interesse do alfabetizado.



Figura 38 - Em pé, Dr. Carmela Tejada, Especialista em Educação da OEA, apresenta o Relatório Final do Grupo IV na qualidade de Diretor. Da esquerda para a direita: Ovidio de Leon, delegado do Panamá; Dr. Francisco Jarussi, Secretário Geral da Seminário; Dr. Lourenço Filho; Sua Excelência o Dr. Clemente Mariani, Ministro de Educação e Dr. Guillermo Nannetti. (TEJADA, 1950, p.13)

No Grupo V, do tema alfabetização e educação de adultos, em sua vasta amplitude, surgiram várias ideias, princípios e sugestões. Como resultado de intenso debate, duas ações importantes foram tomadas: sobre o ensino da leitura e escrita foi a adoção do "método global" ou frases sobre a utilização do "método Laubach"¹⁶ (baseado no uso de grafias relacionadas ao som) (SANZ; TEJADA, 2016, p. 171); e o outro foi a elaboração do primeiro Manual de Educação de Adultos, em português e espanhol. O Manual tratava os aspectos fundamentais da educação de adultos

¹⁶ Conforme visto no capítulo 2.

(TEJADA, 1950, p. 22), são eles: objetivos e conteúdo; método; a ação de grupos sociais primários; instituições e meios; educadores de adultos.

Para a inserção do indivíduo no meio, deve-se promover a semelhança dos interesses, para tal, a educação de adultos deve adequar as necessidades e interesses para fora do ambiente que os cerca, permitindo ao indivíduo manter uma construção de status social na sociedade. A carreira profissional contribui também para a integração no processo de divisão do trabalho. Os programas de educação de adultos devem ser flexíveis e foram desenvolvidos em duas áreas principais: na escola, através da educação formal, e fora da escola, pela própria sociedade (TEJADA, 1950, p. 23). A respeito da discussão dos métodos, a experiência mostra que devem ser direcionados a preencher interesses pessoais, e mostrar que a educação oferece satisfação a quem aprende, seja de forma individual ou coletiva, promovendo também integração social, em escolas, igrejas, tradições folclóricas e na comunidade que permeia o indivíduo. O papel das comunicações de massa, como o rádio, cinema e imprensa, contribui, dentro de sua esfera de atuação, para a educação de adultos, mas é papel do educador permear e indicar quais matérias podem ser melhor aproveitadas em resposta aos interesses das comunidades e indivíduos, pois a educação de adultos não é feita pelo professor, mas sim pelo aluno, que demanda suas necessidades e que deve ser interpretado pelo educador. Objetivamente, o Grupo V elucidou quais os principais pontos que permeiam o grande arcabouço teórico e prático tocante à alfabetização de adultos.



Figura 39 - Professor Jean Piaget dá palestras sobre os últimos desenvolvimentos em psicologia em relação ao ensino de leitura para adultos e crianças. (TEJADA, 1950, p.23)

Conforme Tejada (1950, p. 29), após cinco semanas de debates, estudos e pesquisas, o seminário referendou uma série de recomendações para a UNESCO e

para a Organização dos Estados Americanos, dentre elas podemos citar: aprimorar as estatísticas – providenciar a ampliação do seu ensino e métodos aplicados e que trabalhe no intuito de unificar o desenvolvimento de estatísticas educacionais e culturais; coordenação do desenvolvimento de um plano de ação conjunto nas Américas em relação à educação, ciência e cultura; disponibilizar a países interessados os meios necessários para a realização de pesquisas indispensáveis e planejar ação intensiva no campo da educação de adultos; promover a organização de um centro interamericano para a produção de materiais de leitura e treinamento de educadores de adultos; estimular as universidades a começar a pesquisa com respeito à comunidade local, suas instituições e funções em cada país e a possibilidade de mobilizá-lo como um todo no processo de educação de adultos; realizar pesquisas sobre os métodos utilizados atualmente nos países americanos para tornar a educação de adultos integral parte do sistema educacional geral e possibilitar aos adultos obterem certificados ou diplomas que lhes permitam seguir uma carreira profissional; preparar um plano de ação cultural a ser submetido ao próximo Congresso Interamericano de Trabalho.



Figura 40 - Grupo de delegados em um dos mais famosos jardins de Hortência da cidade de Petrópolis. (TEJADA, 1950, p.30)

Dado o sucesso da conferência e o entusiasmo que tomou conta de seus participantes, algumas recomendações do seminário já começaram a ser executadas ao longo do continente americano. No Brasil, o Departamento de Educação de Adultos organizou um sistema de bibliotecas itinerantes; na República de El Salvador, criou-se o Departamento de Educação de Adultos no Ministério da Cultura; na Bolívia, uma campanha está sendo organizada utilizando as conclusões do presente seminário; e a principal, patrocinada pela UNESCO e OEA, é a criação de um Centro para a Produção de Materiais e o Treinamento de Educadores de adultos - que deve começar seu trabalho em 1949 e terá uma influência marcante na evolução da educação educacional americana. O Centro realizará pesquisas com a intenção de preparar bons manuais de leitura para adultos e materiais projetados para despertar o interesse em ler por parte das massas americanas, que são consideradas no nível semialfabetizados (TEJADA, 1949, p. 33). Os presentes resultados deste Seminário Interamericano em Alfabetização e Educação de Adultos provam que a UNESCO é corresponsável por tornar a educação de adultos uma política transnacional no continente americano.

EN QUITANDINHA
**LOS EDUCADORES
 FIJAN SUS PLANES**
 PARA LA CAMPAÑA
 LATINOAMERICANA
DE "ALFABETIZACION"

*El seminario patrocinado por la
 Unesco organiza el ataque
 "Global" para la enseñanza de
 70 millones de adultos iletrados
 y cerca de 19 millones de niños
 sin escuela en América*

Figura 41 - Notícia sobre o encerramento do Seminário Interamericano. (UNESCO – El Correo 1949)

Em suma, a Conferência de Elsinore buscou apresentar como os contextos debatidos sobre a alfabetização de adultos podem minimizar os danos que ocorreram no sistema educacional pelo advento da Segunda Guerra mundial e como evitar que esse fato ocorra novamente, de forma que o cidadão alfabetizado saiba em qual contexto ele está inserido no meio internacional. Já no Seminário

Interamericano, realizado no Brasil, buscou-se, na discussão de seus grupos, levantar os “porquês” dos problemas de educação de adultos e, principalmente, a operacionalização de suas soluções em torno de alguns dos temas debatidos em Elsinore.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que condições se pode considerar um discurso histórico como verdadeiro, isto é, como capaz de produzir, com o auxílio de instrumentos e categorias próprios de uma determinada configuração do saber, um conhecimento adequado da realidade que constitui seu objeto? (CHARTIER, 2006, p. 218).

A indagação levantada por Roger Chartier a partir de questionamentos endereçados aos que se lançam ao ofício de historiar passado é pertinente nesse espaço de arremate por fazer repensar todo processo de construção das “verdades” inscritas nas páginas anteriores.

Ao querer investigar a educação de adultos, a história intelectual foi o porto de onde zarpou a embarcação que permitiu a escrita transitar por águas brasileiras e mexicanas. No primeiro capítulo, ao analisar os bastidores intelectuais que sustentam o lançamento de campanhas lá e cá no recorte temporal proposto (1944-1950), a questão que se salienta é a da ação e mediação empreendida, de forma distinta, por cada um dos seus gestores. Jaime Torres Bodet, um literário envolvido com a política educacional de seu país e Lourenço Filho um intelectual de atuação técnica na educação brasileira. Se é verdade que diferentes intenções e públicos produzem diferentes tipos de bens culturais, as figuras aqui perspectivadas ajudam a corroborar tal afirmação a medida que, em distintos momentos da vida, transitaram tanto em outras áreas da educação, como no caso de Lourenço Filho e suas variadas publicações destinadas a formação de professores, e Torres Bodet com sua íntima ligação ao campo literário mexicano.

Contudo, a “luta contra o analfabetismo” é os distintivos geracionais que liga os itinerários de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho ao campo educacional e pedagógico pela via da educação de adultos, levando-os a articular muito diretamente o material pedagógico de suporte das campanhas. As cartilhas de alfabetização, pontuadas no segundo capítulo, trazem a sistematização de modelos de educação de adultos ressignificados a partir de outras experiências e sintetizam a perspectiva de homem alfabetizado necessário para as exigências de uma sociedade que não se volta apenas às suas questões nacionais, mas que paulatinamente, com a reestruturação mundial praticada a partir na segunda metade

da década de 1940, se abre para a transnacionalização das mais diversas causas sociais.

É nesta esteira de ação que os intelectuais aqui em tela levam, com suas experienciais de políticas educacionais nacionais, os propósitos da educação de adultos à circulação em espaços sociais nos quais são formadas redes de sociabilidade propositoras de agendas de educação global. A UNESCO, e toda a sua rede tecida em pontos iniciais na segunda metade da década de 1940 é o lugar cujos alvitre de um intelectual alcançam um número infinito de receptores, é onde a leitura social por eles feita ganha o selo de legitimidade que permite borrar as fronteiras geográficas, tornando-se transnacional.

A categoria de transnacional lançada para indagar o movimento de alcance que a educação de adultos ganha no determinado período serve para pensar esses intelectuais e suas propostas numa narrativa de formulações político-culturais fora dos limites de suas nacionalidades e região de aplicação. São propostas que, como observa, tem seu nascedouro no contexto local, mas se espriam em outras direções, compondo agendas de ações que não se restringem mais ao lugar inicial. De modo evidente, esse espriar-se também é auxiliado por essas figuras que fazem os trânsitos de mediação, ressignificação e encarnação das propostas que circulam nesses espaços de articulação de ideias.

Ambos intelectuais, participantes ativos na rede que dinamizou a educação de adultos de forma transnacional, tiveram atuações distintas. Torres Bodet replicando e difundindo, sua contribuição à rede transnacional de educação de adultos se faz notar mais pelo caráter público, o fio condutor de suas ações e produção é tecido por uma postura intelectual política que se fez notar nos mais variados postos públicos que ocupou. Enquanto Lourenço Filho atuou e fez a mediação dos conhecimentos cinéticos, aprimorando-os, ressignificados e se preocupando com a criação de novas metodologias e abordagens do processo pedagógico. Para Sirinelli (2003, p. 26), o historiador dos intelectuais não tem como tarefa nem construir um panteão, nem cavar uma fossa comum. Há coisa melhor a ser feita. Sobretudo, tentar destrinchar a questão das relações entre as ideologias produzidas ou veiculadas pelos intelectuais e a cultura política de sua época. Este foi o mote aqui tomado, incrementar uma perspectiva histórica da educação de adultos a partir de suas ações e mediações em transito.

Com isso, a única verdade que podemos sustentar é a de que as campanhas de alfabetização nos fazem recordar no presente o passado da educação de adultos, arregimentado sempre pelas mãos de agentes dispostos a pensar a temática de maneira conectada com as exigências políticas, sociais e culturais de seus tempos. Historicizar a educação de adultos permite tal afirmação com garantias de validação de saber histórico. Todo o resto aqui exposto deriva do exercício interpretativo balizado por um recorte (de tempo e objeto) posto à leitura por meio de instrumentos teórico metodológicos que possibilitaram a escrita desta – e não outra – narrativa que por aqui se encerra.

Porém, antes do ponto final, faz-se necessário alargar as fronteiras da pesquisa que se finda, a fim de que ela sirva efetivamente ao propósito para o qual foi escrita; contribuir para a história da educação. É possível dizer da necessidade de historicizar cada vez mais a educação de adultos, suas metodologias, seus programas de ensino e as materialidades sobre as quais esses programas governamentais de alfabetização são aplicados, sejam elas cartilhas, livros, folhetos. Mas também é necessário confrontá-los. O fito comparativo na história da educação não tem a pretensão de medir estatisticamente, nem mesmo quantitativamente, qual país, por exemplo, alfabetiza mais e melhor seus adultos e suas crianças.

A singularidade de uma proposta comparativa está na possibilidade de observar como a educação, de modo geral, faz parte de um movimento espiral por onde circulam variados agentes de ação e mediação debatendo modelos, compondo agendas e tratando de difundir o conhecimento a ser apropriado e ressignificado nas particularidades dos campos educacionais mundo à fora. Tal proposição nos permite encarar a educação como esfera globalmente conectada, onde os fatores culturais e econômicos convergem em pontos que arregimentam normativas a serem impostas e subvertidas, com a mesma intensidade, nas práticas diárias das salas de aula. Fica impregnado nas páginas desta tese a possibilidade de pensar cada vez mais a educação de adultos pelo viés dos seus articuladores, propositores e mediadores. Discutindo o papel destes homens de ação pública, suas imbricações com projetos locais e transnacionais que repensam a necessidade e a finalidade do homem alfabetizado em distintos momentos sociais. Homens envolvidos em projetos, pois a educação de adultos também é arena de disputa de projetos de alfabetização, como pontuado no último capítulo.

Faz-se necessário, no tocante à educação de adultos, perscrutar melhor a apropriação dos modelos de alfabetização posto em circulação no início do século XX, dando-se especial destaque à necessidade de pensar o Método Laubach como difusor de um modelo de cartilha silábico bastante contestado no Brasil na segunda metade do século XX. Investir esforços no comparativo metodológico destes dois modelos surge como possibilidades a partir das pistas de esboçadas no segundo capítulo desta tese. Com estas pistas, deixa-se aberta a necessidade de problematizar cada vez mais presente e passado, pois é defrontando-se com o agora que se o historicizar se torna necessário.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

AZEVEDO, Fernanda Vicente de. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOURDIEU, Pierre: MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Princípios, **Diretrizes, estratégias e Ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para formação de Coordenadores de turmas e de alfabetizadores. Ministério da Educação (SECAD). Brasília, 2011.

BRASIL, Governo do. Cerca de 1,5 milhão de jovens e adultos devem ser alfabetizados em 2013. MEC, publicado: 15/05/2013 11h39
<URL><http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/05/cerca-de-1-5-milhao-de-jovens-e-adultos-devem-ser-alfabetizados-em-2013>

BRASIL, Governo do. Programa Brasil Alfabetizado. MEC: [20--].
<URL><http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde – Departamento Nacional de Educação. Campanha de educação de Adultos. **Documentos Iniciais da Campanha**. Publicação n. 04, jan. 1947. Rio de Janeiro: Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF (40f).

_____. **Histórico da Educação de Adultos no Brasil**. Publicação n. 08, maio 1949. Rio de Janeiro: Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF (85f).

_____. **Movimento do ensino supletivo nos anos de 1947 e 1948**. Publicação n. 11, mar. 1950. Rio de Janeiro: Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF (14f).

_____. **Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo**: Curso de orientação pedagógica de professores, promovido pela Fundação Getúlio Vargas em cooperação com o Departamento Nacional de Educação. Publicação n. 12, ago. 1950. Rio de Janeiro: Arquivo Lourenço Filho, CPDOC LF (374.7 81).

BRASIL. Departamento Nacional de Educação. **Primeiro guia de leitura (Ler)**. Rio de Janeiro, 1956. (Espaço Cultural Anísio Teixeira da Biblioteca UFRJ).

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CATANI, Barbara Denice. Distâncias, vizinhanças, relações: Comentário sobre os estudos Sócio-Histórico-Comparados em Educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: alunos - professores, currículo - pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Escola e a República e Outros Ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Modelos Culturais Saberes Pedagógicos Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas**. São Paulo, SP: EDUSP, 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. Sobre a circulação do conhecimento educacional: três incursões. In: Ó., Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e Circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)**: Estudos Comparados Portugal-Brasil. 2009.

CARVALHO, Manoel Marques de. Lourenço Filho e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões e leituras. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, p. 233-234, 1992.

CHARTIER, R. A história de hoje: dúvidas, desafios e propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e Abusos da história oral**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

CHARTIER, Roger. **A historia ou a leitura do Tempo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2010

CLARK. Ana Nolan. Critérios para a seleção ou preparação de material de leitura destinado a adultos que aprendem ler. In: **Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1949. UNESCO.

(4folhas – datilografado) CPDOC – Arquivo Clemente Mariani (CMA pi Clark, A. N. 1949.00.00)

COLÍN IRINEO, Laura Cristina. **La cartilla de alfabetización de 1944**: um libro de textos destinado a los adultos. Revista ISCEEM. Nº 09, enero-junio, 2010.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a Transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012, 245 f. Orientador: Gilda Cardoso de Araújo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

DALLE, Roger. Globalização e Educação: **Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma globalmente estruturada para educação**. Educação social, Campinas, Vol.25. n84, p.423 – 460, maio/ago. 2004

DURÁN PADILLA, Arturo. Jaime Torres Bodet. IN: **Grandes Educadores de México y América Latina**. Secretaria de Educacion de Vera Cruz, 2013.

ESCALANTE, Carlos. **Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 em México**. Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol.1, n1 155-162. 2013

ESCOLANO BENITO, Augustin (org.). **Leer y escribir em España**: Doscientos años de Alfabetizacion. Fundación Germán Sanchez Ruiperez, 1992.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 2.ed. Barueri: Manole, 2009.

GLEZER, R. A história e o tempo presente. In: BRUNI, J. C.; BARRETO, L. M.; MARQUES, N. (Org.). **Decifrando o tempo presente**. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 23-44.

GOMES, Angela de castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de castro, HANSEN, Patrícia Santos. (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GREAVES, Cecilia. **Del radicalismo a la unidad nacional**. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964, México, El Colegio de México. 2008

HADDAD, Sergio (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília/MEC/INEP: Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 08).

HUAPAYA, Cesar. Montagem e Imagem como paradigma. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Vol 6 no1. Porto Alegre. 2016

LATAPI, Pablo. **El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXII, No. 3, pp. 13-44, 1992.

LAUBABACH, Franck. **Cómo Enseñar a Leer por el Método de Laubach**. Selecciones del Reader's Digest. 1945.

LAZARIN MIRANDA, Frederico. **Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos**. Revista interamericana de educación de adultos. n.3, 1995

LÍRA GARCIA, Alejandra, LA ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO: CAMPAÑAS Y CARTILLAS, 1921-1944. 2014

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14.ed. Rio de Janeiro: UDERJ, 2002.

LUZ, Madel Therezinha. Notas sobre as políticas de saúde no Brasil de “transição democrática – anos 80. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**. Vol.1, n. 01, 1991.

MACÍAS BARBA, María del Pilar. **José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet**: história, trayectoria y vocación común. Revista Interamericana de Educación de Adulto. Año 33, n. 02. México, 2011.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Luiz Antônio. A instrução pública na província do Paraná. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, p. 61-73, 2011.

MARIANI, Clemente. Lourenço Filho e a educação de jovens e adultos analfabetos. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (Org.). **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

MARIANI, Clemente. 1950

http://docvirt.com/docreaderFGV/docreader.aspx?bib=CMa_PI&pasta=CMa%20pi%20Mariani,%20C.%201950.05.25

MEXICO. LEY que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, de 23 de Agosto de 1944. Diario Oficial de la Federación. Sección Segunda.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias** (Subsídios para a História da Educação no Brasil). 1834 – 1889. vol 3, das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1940.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. (Org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho 1).

MORENO MARTINEZ, Pedro. **De la alfabetización a la educación de adultos**. In Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización, edited by Agustín Escolano, 111-140. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez – Pirámide, 1992.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António. História da educação: percurso de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, n. 4, p. 01-33, 1996.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, jul/dez 2005, p. 110-129

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A insustentável leveza do tempo: os objetos da sociedade de consumo em aulas de história**. Educação em Revista (UFMG), v. 47, p. 179-196, 2008.

RANGEL GUERRA, Afonso. **El pensamiento de Jaime Torres Bodet**. Una visión humanista de la educación de adultos. Primera ed. Michoacán, CREFAL. 2002

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGOGICOS. A I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Republicas Americanas. Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, 1944.

RODRIGUES, Adalgisa Silva; ROSSI, Ednéia Regina. Educação de jovens e adultos: memórias do grupo escolar noturno Visconde de Nácar em Maringá (1947-1958). **HISTEDBR online**, v. 09, n. 35 (2009).

ROCKWELL, Elsie. **Hacer escuela, hacer estado: la educación pósrevolucionária vista desde Tlaxcala**. El Colegio de Michoacán: CIESAS; CINVESTAV. México, D.F, 2007.

SANZ, Nuria; TEJADA, Carlos. **México y la UNESCO, La UNESCO y México - Historia de una relación**. UNESCO, México 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. conforme nova ortografia. Campinas: Autores Associados, 2010

SCHRIEWER, Jürgen. **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Lisboa: Educa, 2001.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Cartilla 1944-1946, México. 1944

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: ROIUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. IN: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e Abusos da história oral**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

TEJADA, Carmela. The Interamerican Seminar on Literacy and Adult Education – Rio de Janeiro. Pan American Union (Division of Educacion – Department of Culturals Affairs), Washington, 1950.

TEODORO, António. Organizações educacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacionais, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. **Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à – educação – da crise**. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 61-77 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

TORRES BODET, Jaime. Obras escogidas. Poesia, autobiografia, ensayo. Fondo de Cultura Economica, 1961.

TORRES BODET, Jaime. Textos sobre educación: selección, introducción y notas. 1994.

TORRES BODET, Jaime. Poesía Completa. Fondo de Cultura Economica. 2017

TORRES SEPTIÉN, Valentina. **Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet**. Mexico: Secretaria de Educacion Publica. Direccion General de Publicaciones; Ediciones el Caballito, 1985.

UNESCO. EL CORREO. El Correo, a.2. n.3. Marzo. 1958

UNESCO. EL CORREO. El Correo, v.2. n.9. Octubre. 1949

UNESCO. EL CORREO. El Correo, v.2. n.8. Septiembre. 1949

UNESCO. **Imagen e la UNESCO**. Division de relaciones com el publico: Paris, 7ed. 1972.

UNESCO, 1946 UNESCO - **50 Years for Education**. PARIS, 1997.

UNESCO. **Summary Report of the International Conference on Adult Education**, Paris. 1949.

UNESCO. Educação de Adultos em Retrospectiva - 60 Anos de CONFINTEA. Brasília. 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. (Org.). **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho 1).

VIEIRA, David Gueiros. Método Paulo Freire, ou método Laubach? 2004. Disponível em: <www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 31 out. 2014.

VIVAR PAYAS, Julieta. **El Lugar del Indigena em la Política Mexicana de Alfabetizacion**, Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. 2012

XAVIER, Libânia. **Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais**: conceitos, questões e apropriações. In: GOMES, Angela Maria de castro, HANSEN, Patrícia Santos. (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ZERTUCHE MUÑOZ, Fernando. **Jaime Torres Bodet: realidad y destino**. Fondo de Cultura Económica. 2017.

WOLDENBERG, José. Torres Bodet: Caráter y trayectoria. **Revista de la Universidad de México**. N° 93, 2011.

ANEXOS

I - CARTILHA DA CAMPANHA MEXICANA CONTRA ANALFABETISMO 1944-1946 – PRIMEIRA PARTE - (SEP, 1944)



Himno Nacional.

CORO

Mexicanos, al grito de guerra
El acero aprestad y el bridón,
Y retiemble en sus centros la tierra
Al sonoro rugir del cañón.

I

Cifra ¡oh patria! tus sienes de oliva
De la paz el arcángel divino,
Que en el cielo tu eterno destino
Por el dedo de Dios se escribió.

Mas si osare un extraño enemigo
Profanar con su planta tu suelo,
Piensa ¡oh patria querida! que el cielo
Un soldado en cada hijo te dió.

II

En sangrientos combates los viste,
Por tu amor palpitando sus senos,
Arrostrar la metralla serenos,
Y la muerte o la gloria buscar.

Si el recuerdo de antiguas hazañas
De tus hijos inflama la mente,
Los laureles del triunfo tu frente
Volverán inmortales a ornar.

III

Como al golpe del rayo la encina
Se derrumba hasta el hondo torrente,
La discordia vencida, impotente,
A los pies del arcángel cayó.

Ya no más de tus hijos la sangre
Se derrame en contienda de hermanos;
Sólo encuentre el acero en sus manos
Quien tu nombre sagrado insultó.

IV

¡Guerra, guerra sin tregua al que intente
De la patria manchar los blasones!
¡Guerra, guerra! Los patrios pendones
En las olas de sangre empapad.

¡Guerra, guerra! En el monte, en el valle
Los cañones horribles truenen,
Y los ecos sonoros resuenen
Con las voces de ¡Unión! ¡Libertad!

V

Antes, patria, que inermes tus hijos
Bajo el yugo su cuello dobleguen,
Tus campiñas con sangre se rieguen,
Sobre sangre se estampe su pie.

Y tus templos, palacios y torres
Se derrumben con hórrido estruendo,
Y sus ruinas existan diciendo:
De mil héroes la patria aquí fue.

VI

Vuelva altivo a los patrios hogares
El guerrero a contar su victoria,
Ostentando las palmas de gloria
Que supiera en la lid conquistar.

Tornaránse sus lauros sangrientos
En guirnaldas de mirtos y rosas,
Que el amor de las hijas y esposas
También sabe a los bravos premiar.

VII

Y el que a golpe de ardiente metralla
De la patria en las aras sucumba,
Ohtendrá en recompensa una tumba
Donde brille de gloria la luz.

Y de Iguala la enseña querida,
A su espada sangrienta enlazada,
De laurel inmortal coronada
Formará de su fosa la cruz.

VIII

¡Patria! ¡patria! Tus hijos te juran
Exhalar en tus aras su aliento,
Si el clarín con su bélico acento
Los convoca a lidiar con valor.

¡Para ti las guirnaldas de oliva!
¡Un recuerdo para ellos de gloria!
¡Un laurel para ti de victoria!
¡Un sepulcro para ellos de honor!

La Dirección Ejecutiva de la Campaña
Nacional Contra el Analfabetismo
proporcionará los informes necesarios
para el mejor desarrollo de los trabajos
que usted realice de acuerdo con la
Ley del 21 de Agosto de 1944.

Secretaría de Educación Pública.

TELEFONOS: J-58-84, L-62-66
13-19-59 y 10-16-57

CARTILLA

INDICE.

mo usar la "Cartilla"	4	Alfabeto manuscrito	70
cabulario	6	Alfabeto impreso	71
PRIMERA PARTE			
s vocales	15	Trabajan y estudian	72
s diptongos	16	Don Jesús cumple un deber	74
o: Lala, Lila	17	La siembra	76
le el sol	18	Los graneros	78
mamá	20	Florencio y la fiesta	80
nasa es la tía	22	Escuadrón aéreo	82
se es el papá	24	Wenceslao escribe	84
dedo de mamá	26	TERCERA PARTE	
sa es la mamá	28	Mes de Mayo	85
nena	30	La Salud	87
cena	32	El Ejemplo de Nicanor	89
carreta de rosales	34	La Familia	91
o ara sus tierras	36	La Tierra	93
burro es "Palomo"	38	Trabajemos	95
vaca	40	Cuauhtémoc	96
amós en guerra	42	Dieciséis de Septiembre	97
lacti de Jesús	44	"Siervo de la Nación"	99
pe es fuerte y formal	46	Don Benito Juárez	101
ró Felipe	48	Don Francisco I. Madero	102
modelo	50	La Mujer Mexicana	103
yegua	52	Nuestra Constitución	104
ño en el arroyo	54	¿Quiénes son Mexicanos?	105
orra	56	El Símbolo de la Patria	106
ón	57	Quedemos lo Ajeno Tanto Como lo Nues- tro	107
he de despedida	60	Por México	108
México?	62	Somos Libres	109
losco	64	Tenamos a Honra ser Mexicanos	110
buelo Wenceslao	66	Himno Nacional	111
agüey	68		

37940 A QUIEN LE DICE ESTA CARTILLA.

SEP

L. R. 1934

A. E.

C. E.

México necesita que todos sus hijos sepan leer y escribir.

Usted sabe leer y escribir.

El beneficio que ha recibido merced a la educación es el resultado de un largo esfuerzo de sus padres, de sus maestros y del gobierno.

Ese beneficio representa un privilegio que, por patriotismo, debe usted compartir con aquellos que no han podido asistir a ninguna escuela.

Participe usted en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Esta cartilla le ayudará a cumplir con ese deber.

LA CARTILLA.

Se compone de tres partes:

Primera.

Treinta lecciones para el aprendizaje de las letras y las sílabas directas, inversas y mixtas para iniciar la comprensión (del mecanismo) de la lectura y la escritura.

Segunda.

Siete lecciones para el aprendizaje de las sílabas compuestas (tra tía, pla pra, cra cia, bra bla, gra gla, fla fra, y dra) y para continuar la comprensión de la lectura y la escritura.

Tercera.

Veinte lecciones para dominar completamente tal aprendizaje.

COMO USARLA.

Primera Parte. (De la página 15 a la página 71).

1.—Si usted quiere enseñar a leer y escribir partiendo de las letras y las sílabas, proceda así:

- 1.—Examine la cartilla y observe que en cada una de las lecciones aparecen las letras en las cuatro formas en que se usan: mayúscula y minúscula manuscritas, mayúscula y minúscula impresas como la *Ge. Ee*. Así conviene que usted las presente.
- 2.—Enseñe usted primero las cinco vocales: i u e o a. Haga que su discípulo las reconozca y las escriba. Puede enseñar una o más vocales en cada lección.
- 3.—En la misma forma enseñe a leer y escribir las combinaciones más sencillas de las vocales (ai, ei, oi, au, eu y algunas otras) tal como aparecen en la segunda lección de la cartilla.
- 4.—De acuerdo con el orden de las lecciones de la cartilla continúe, paso a paso, con la enseñanza de las demás letras, llamadas consonantes, siguiendo este camino:
 - a).—Enseñe primero la consonante, dándole su nombre o su sonido o su nombre y sonido.
 - b).—Junte la consonante a cada una de las vocales, de manera que el alumno las lea y escriba juntas en sílabas directas (ia, ie, li, lo, lu) como en el caso de la tercera lección.
 - c).—Después, enseñe usted a leer y escribir las combinaciones de las mismas letras, poniendo primero la vocal y después la consonante (ai, ei, li, oi, ul).
 - d).—A partir de la lección "La mamá" encontrará usted sílabas compuestas al pie de la lección como mas, mes, mis, mos, mus. Haga que su alumno las lea y las escriba.
- 5.—Complete usted la lección relativa a cada consonante haciendo que su alumno escriba y lea otras palabras en las que encuentre las consonantes ya aprendidas y la que acaba de aprender.
- 6.—Indique a sus alumnos que lean la lección.
- 7.—Revise y repase frecuentemente las lecciones.

8.—Nunca emplace usted una nueva lección sino hasta que esté bien aprendida la anterior.

9.—Si usted prefiere enseñar partiendo de palabras, frases o sencillas oraciones, haga lo siguiente:

1.—Enseñe usted a leer y escribir primero las vocales y luego sus combinaciones más sencillas.

2.—Luego siga con la tercera lección del libro en esta forma:

a).—Haga que su alumno lea y escriba el título, hasta que lo aprenda (Lee: Lala, Lila).

b).—Indúzcale después a leer y escribir por separado las palabras, y luego a que haga lo mismo con las sílabas de cada palabra y a que descubra las letras nuevas de la lección.

c).—Cuide de que lea y escriba varias veces las sílabas que están en la lección.

d).—Haga usted lo mismo con algunas palabras, frases u oraciones de la lección.

e).—Cuide de que después lea y escriba toda la lección.

f).—Complete usted el anterior trabajo, induciendo a su alumno a que lea y escriba palabras, frases o pequeñas oraciones que contengan solamente las vocales y consonantes conocidas.

Al final de cada lección se encuentra una lista de palabras. Algunas de estas palabras van entre comillas, porque no perteneciendo a la Lengua Castellana, han sido impuestas por el uso.

A continuación de estas instrucciones encontrará usted brevemente explicadas, las palabras difíciles de cada lección.

g).—Pase usted por último a la lección que sigue.

3.—Revise y repase frecuentemente las lecciones y no inicie una nueva sino hasta que esté bien aprendida la anterior.

Segunda Parte. (De la página 72 a la página 84).

Para que el alumno aprenda a leer y escribir las siete lecciones que la componen, necesita una simple ayuda.

a).—Enseñe usted a leer y a escribir las sílabas compuestas de cada lección, como en "Trabajan y estudian" (tra, tre, tri, tro, tru, tla, tie).

b).—Induzca a sus alumnos a que lean palabras que contengan estas sílabas.

c).—Haga que lean la lección.

Tercera Parte. (De la página 85 a la página 111).

Proceda así con la primera lección:

a).—Léala bien y despacio una o dos veces ante el alumno y explíquela.

b).—Haga que el alumno la lea y ayúdalo donde encuentre dificultad.

c).—Deje después que estudie él solo la lección y compruebe usted que la ha aprendido.

d).—Haga que la escriba con letra clara y bien formada.

e).—Cuando la lección esté dominada pase usted a la siguiente.

f).—Continúe con el mismo procedimiento hasta la última.

ESCRITURA.

En cuanto a la escritura, procure usted:

1.—Enseñarla al mismo tiempo que la lectura.

2.—Cuidar de que el alumno adquiere una letra clara y bien formada.

3.—Vigilar que ligue las letras de cada palabra.

4.—Exigir que escriba de izquierda a derecha, espaciando las palabras y en renglones paralelos.

5.—Cuidar de que escriba con lápiz, reservando el uso de la tinta hasta el momento en que haya dominado las principales dificultades.

6.—Conceder particular atención a los trabajos de escritura en el cuaderno especial que por separado se enviará a usted.

RECOMENDACIONES GENERALES.

1a.—Nunca desaliente usted a su discípulo aun cuando en ciertos momentos le encuentre torpe. Hágale sentir, por el contrario, que tiene capacidad y que progresa. Esto da buenos resultados.

2a.—Para mejorar la lectura y la escritura del alumno, inícielo cuanto antes en la lectura de material, tomado de periódicos, revistas, folletos y libros apropiados.

3a.—Conviene que usted explique, con toda sencillez, cómo se usan los signos de puntuación: la coma (,), el punto y coma (;), el punto (.), la interrogación (?), la admiración (!), el guión (-) y comillas ("").

En la tercera lección se usa la y con sonido de i. Tiene este sonido cuando se escribe sola. Sirve para unir las ideas de palabras, frases u oraciones (conjunción copulativa). Ejemplo: El libro y el lápiz son míos. En la lección "Caca es la Mamá", se representan la e con su sonido fuerte (ca co ou) y las sílabas que qui, las que no pueden ser representadas con la e porque ésta ante la e y la i tiene sonido suave.

En la lección "El Jacal de Jesús", se presenta la g con sonido fuerte ge gi que es igual al de la j cuando forma las sílabas je ji.

La x tiene, además de su propio sonido, el sonido de j en algunas palabras como México, Oaxaca. Cuando el alumno llegue a la lección "¡A México!", es necesario que le haga usted fijarse en estos dos sonidos diferentes.

En la lección "El Jagüey", se enseña el uso de la diéresis (dos puntos que se colocan sobre la vocal u para que suene en las sílabas güe güi).

4a.—No olvide que despierta el interés en el alumno leer y escribir su nombre completo, el nombre de sus parientes, el de sus amigos y conocidos, el de los lugares próximos, la dirección de una carta, el lugar y fecha de la misma, etc.

RESULTADOS:

Cuando usted compruebe que realmente su alumno ha aprendido a leer y a escribir y que usa esas habilidades, podrá sentirse orgulloso de haber contribuido a elevar la cultura del pueblo mexicano.

Nuestra Nación, fuerte por su espíritu, será también fuerte por su cultura.



VOCABULARIO

NOTA.—Se incluyen en esta lista, bajo el título de cada lección y en el orden en que aparecen en la Cartilla, explicaciones someras —y en lo posible sencillas— acerca de las palabras, que, sin ser raras, pudieran no ser conocidas exactamente por cierto número de lectores. Por necesidades de espacio y razones de precisión, no figuran sino las acepciones más amplias, o en algunos casos, las que aclaran directamente el sentido que la palabra explicada tiene dentro del texto.

Lee: Laia, Lila.

Leal.

Fiel, sincero.

La mamá.

Mima.

De *mimar*: hacer caricias.

Lema.

Palabras que dan a conocer brevemente un pensamiento o propósito.

Tomasa es la tía.

Tala.

Corte de muchos árboles por el pie.

Tamo.	Pelusa de algodón, lino o lana. — Paja menuda de algunas semillas trilladas.
Meta.	Fin u objeto que uno se propone.
Metate.	Piedra para moler maíz.
Tilo.	Arbol con cuyas flores se hace una infusión medicinal.
Tea.	Trozo de madera que, encendido, sirve para alumbrar.
Tilma.	Manta de algodón.
Tul.	Tejido fino que forma malla, generalmente en octágonos.
Malta.	Cebada especialmente preparada para la fabricación de la cerveza.
Mástil.	Palo que sostiene las velas de los barcos. — Cualquero madero grueso e redondo, colocado en la posición vertical.

Pepe es el papá.

Tapete.	Tejido, por lo general de varios dibujos y colores, y a veces sin dibujos y de un solo color, con que se cubre el piso de habitaciones y escaleras para abrigo y adorno.
"Pilmama".	Nodriz.
Pulso.	Latido de las arterias. — Seguridad y firmeza en la mano.
Pulpo.	Animal marino, invertebrado, provisto de tentáculos.
Pulpa.	Parte blanda de la fruta o de la carne.
Pista.	Sitio donde corren los caballos en los circoos y otros lugares de diversión.

El dedo de mamá

Duelo.	Demostración de dolor por la muerte de una persona.
Deuda.	Obligación que uno tiene de pagar o de devolver algo.

Cuca es la mamá.

Cadete.	Alumno del Colegio Militar.
Coleta.	Mechón en la parte posterior de la cabeza.
Calca.	De calcar.—Copia de un dibujo en papel o tela puestos sobre el dibujo.
Caspa.	Escamilla parecida al salvado, que se forma en la cabeza a raíz de los cabellos.
Casco.	Botella para bebida. — Uña de las patas del caballo.
Cacto.	Nombre de diversas plantas, con espinas o pelos, como el nopal, la biznaga y otras que en nuestro país son diversas y numerosísimas.
Pacto.	Convenio entre dos o más personas.
Dicto.	De dictar: decir una cosa para que otro la escriba.

El nene.

Nulo.	Falto de valor y fuerza para obligar a tener efecto. — Por ser contrario a las leyes o defectuoso en la forma. — Incapaz, física o moralmente.
Encono.	Fuerte sentimiento de enemistad. — Mala voluntad hacia alguno.
Unto.	Gordura, grasa del cuerpo del animal.
Potente.	Que tiene mucha fuerza.

La cena.

Cesa.	El acto de cesar, o sea suspenderse o acabarse una cosa, o de dejar de hacer lo que se está haciendo.
Cima.	Lo más alto de un monte, de un árbol. — Dar cima: concluir satisfactoriamente un trabajo.

La carreta de rosales.

Raso.	Llano, limpio. — Campo raso: donde no hay árboles ni barrancos.
-------	---

	<i>Al raso:</i> A cielo descubierto. — <i>Soldado raso:</i> que no tiene grado especial en el ejército.
Reto.	Desafío. — Provocación a pleito.
Resto.	Lo que queda después de quitar una parte.
Renta.	Beneficio que produce una cosa o el equivalente de ese beneficio en dinero.
Ronda.	Grupo de personas que se reúnen para cantar en la calle. — Soldados que recorren una plaza o un campamento.
Rasca.	Instrumento que sirve para hilar.
Derrota.	Venimiento completo de tropas enemigas.

El burro es "Palomo".

Bote.	Barco pequeño. — Frasco.
Cabal.	Completo.
Balde.	Cubo para agua. — <i>De balde:</i> gratuitamente. — <i>En balde:</i> en vano.
Bulbo.	Parte redonda y jugosa de la raíz de algunas plantas.
Barda.	Cerco de plantas vivas o de palos, ladrillos o adobe.
Obtener.	Llegar a tener o alcanzar algo que se quiere.

La vaca.

Vacuna.	Materia procedente de la vaca que se usa para inocular a las personas y preservarlas de la viruela.
Viruta.	Hoja delgada y enrollada que se forma al labrar la madera o algunos metales.

Estamos en guerra.

Golosina.	Cosa agradable que se come más por gusto que para alimento.
Gula.	Vicio de comer o beber mucho.
Aguda.	Delgado, sutil, fino.
Goguera.	Falta de vista.
Aguerrido.	Que sabe combatir: ejercitado en la guerra.
Galgo.	Casta de perro muy ligero, de cuerpo delgado y de patas largas.

El jacal de Jesús.

Jira.	Pedazo cortado y rasgado de una tela. — Comida campestre y alegre.
Jumento.	Asno. — Burro.
Jornal.	Salario que gana el trabajador en un día de trabajo.

Felipe es fuerte y formal.

Faro.	Torre con luz en la parte alta. — En los puertos o en los lugares peligrosos de las costas, sirve para guiar a los navegantes. Que no se puede evitar. — Desgraciado.
Fatuo.	Tonto, presumido.
Fa.	Creencia firme en alguna cosa. — Confianza en alguna persona.
Federal.	Que pertenece a una Federación o Asociación de Estados. — Nuestro país es una Federación: los Estados Unidos Mexicanos.
Fuga.	Huida apresurada.
Festejo.	Reunión para celebrar algo.
Fardo.	Lio grande de ropa u otra cosa muy apretado.
Fértil.	Que produce mucho: como una buena tierra o una gran inteligencia.
Fortuna.	Suerte. — Conjunto de riquezas.
Forja.	Fragua de platero. — Acción y efecto de forjar.
Furgón.	Carro fuerte de cuatro ruedas y cubierto, usado para transporte. Vagón de ferrocarril en que se transporta la carga.
Afán.	Trabajo excesivo. — Anhelo vehemente.

Llegó Felipe.

Callar. No hablar, guardar silencio. — *cessar en hablar.*

Hijo modelo.

Malago. Hecho o palabra para agradar a alguien.
Hulla. Carbón de piedra.
Hospedaje. Alojamiento y asistencia que se da a una o más personas. — Cantidad que se paga por ese alojamiento.
Huella. Señal que deja una cosa en otra. — Señal que los hombres o los animales dejan en la tierra al pasar.
Hostil. Contrario. — Enemigo.
Hondear. Reconocer el fondo con la sonda.
Horma. Molde sobre el cual se fabrica algo. Llámase así principalmente al que usan los zapateros para hacer zapatos.
Hurto. Cosa robada.

La yegua.

Yugo. Pieza de madera para sujetar y unir por la cabeza o el cuello a determinados animales domésticos, como bueyes, mulas. — Cualquier carga pesada o dominio afrentoso.
Yunque. Hierro encajado en madera que sirve para trabajar en él los metales con el martillo.

El baño en el arroyo.

Maña. Astucia, destreza, habilidad.
Roña. Barna que padece el ganado.
Puñeto. Puñetazo, golpe que se da con el puño.
Peñasca. Peña grande y elevada.
Señal. Marca para dar a conocer y distinguir las cosas. Cualquier signo que se emplea para acordarse de algo.

La zorra.

Taza. Vasija pequeña con asa para tomar líquidos.
Raza. Agrupación humana que por el color, el lenguaje y las costumbres comunes, se supone de un mismo origen.
Zalea. Cuero de oveja o carnero curtido de modo que conserve la lana.
Zagal. Pastor de ovejas, adolescente, mozo.
Zona. Faja o porción considerable de terreno.
Aziaca. Perteneciente o relativo a la nación de este nombre que ocupaba una vasta extensión del territorio que hoy es de la República Mexicana, al tiempo de la conquista llevada a cabo por los españoles.

Noche de despedida.

Chapala. Lago de Jalisco. — Población a sus orillas.
Chaparrón. Lluvia recia de corta duración.
Cheque. Documento por medio del cual una persona puede retirar, por sí o por un tercero, todos o parte de los fondos que tiene disponibles en un banco.
Sacha. Hoyo que se hace en las calles o caminos por el mucho transitar.
Chiapas. Nombre de un Estado de la República Mexicana.
Chalco. Población perteneciente al Estado de México.
Chusco. Gracioso.

¡A México!

Examen.	Estudio de una persona, cosa o hecho, para averiguar algo sobre los mismos. Averiguación de los conocimientos de una persona.
Exigir.	Pedir imperiosamente.
Nexo.	Lazo de unión.
Lazo.	Flojo.
Externo.	Que se encuentra fuera.
Exposición.	Colocación de una o de varias cosas a la vista, o al alcance de alguien o de algo.
Uxmal.	Portentosas ruinas de la que fué una de las ciudades mayas más importantes. Se encuentran en el Estado de Yucatán.
Exacto.	Preciso, puntual.
Texto.	Lo dicho o escrito por una persona. Parte o total de un libro, de una publicación. <i>Libro de texto</i> : el que se señala en una escuela para estudiar determinada materia.

El kiosco.

"Kermesse"	Palabra extranjera popularizada en México, que designa fiestas semejantes a las ferias. Generalmente se organizan para fines benéficos.
Kiosco.	Templete o pabellón techado, pero abierto por todos lados, que en parques y jardines se destina a audiciones musicales.

El jagüey.

Jagüey.	Pozo o zanja llenos de agua.
Halagüeño.	Que halaga o agrada.
Paragüero.	Persona que hace o vende paraguas.
Cigüeña.	Ave como de un metro de altura, de cuello largo, cuerpo generalmente blanco, alas negras, patas largas y rojas, lo mismo que el pico; suele hacer su nido en las torres y otros lugares altos.
Pingüino.	Llamado también <i>pájaro bobo</i> : ave de pico negro y comprimido, el lomo negro, y el pecho y vientre blancos. Vive en las regiones frías, y por su torpeza para andar y volar se deja coger fácilmente.
Pinzúa.	Abundante, copioso.

Trabajan y estudian.

Trofeo.	Conjunto de armas e insignias militares agrupadas con simetría. Insignia de una victoria.
Lastre.	Arena u otras cosas pesadas que se ponen en los barcos a falta de carga, para facilitar la navegación.
Estrujar.	Apretar a uno y comprimirlo fuerte y violentamente.
Patrulla.	Grupo de soldados que cuida el orden público. — Grupo de trabajadores para una misma obra.
Tractor.	Motor para arrastrar alguna cosa.
Trasto.	Cualquiera de los muebles o utensilios de una casa.
Tránsito.	Paso.
Trasnochar.	Pasar la noche o gran parte de ella sin dormir.
Atraer.	Traer hacia uno o procurar que siga la voluntad de uno.
Tronchar.	Partir o romper con violencia el tronco, tallo o ramas de un vegetal.
Triunfo.	Victoria.

Don Jesús cumple un deber.

Pleno.	Lleno.
Plegar.	Hacer pliegues en una cosa.
Replegar.	Retirar las tropas en orden.
Replicas.	Contradecir.

Plantel.	Escuela o colegio.
Prado.	Tierra muy húmeda o de regadío en que se siembra o crece la hierba.
Precioso.	Excelente, exquisito, primoroso; digno de estimación y aprecio.
Preciso.	Necesario, indispensable; puntual, exacto, cierto.
Sorpesa.	Impresión repentina que se da o se recibe.
Prisa.	Prontitud y rapidez con que sucede o se ejecuta una cosa.
Promesa.	Ofrecimiento de algo a alguien.

La siembra.

Cumbre.	Cima o parte superior de un monte.
Brida.	Freno del caballo, con las riendas y todo el correaje que sirve para sujetarlo a la cabeza del animal.
Broca.	Instrumento de metal con que se hacen agujeros en madera u otras materias duras.
Brocal.	Construcción hecha alrededor de un pozo para evitar el peligro de caer en él.
Bronca.	Cuerpo metálico hecho de estaño y cobre.
Bronco.	Rudo, áspero.
Brusco.	Áspero, desapacible.
Brújula.	Instrumento cuya aguja señala siempre el norte.
Cable.	Cuerda muy gruesa. — Cordón de alambres o hilos metálicos para conducir corrientes eléctricas.
Noble.	Preclaro, ilustre, generoso; honroso, estimable; lo contrapuesto a deshonrado y vil.
Bloque.	Trozo grande de piedra sin labrar. — Grupo o partido.
Blondo.	Rubio.

Los graneros.

Grata.	Agradable, gustosa.
Gremio.	Grupo de personas que tienen una misma profesión u oficio.
Greña.	Cabellera revuelta.
Bagre.	Pez sin escamas, de cabeza grande, de cuatro a ocho decímetros de largo, que abunda en los ríos. Su carne es sabrosa y con pocas espinas.
Ogro.	Gigante imaginario que se alimentaba de carne humana.
Gruta.	Cavidad natural abierta en riscos o rocas.
Glotón.	Que come con exceso.

Florencio y la fiesta.

Flema.	Mucosidad pegajosa que se arroja por la boca y que viene de las vías respiratorias.
Flete.	Precio que se paga por el alquiler de una nave o de una parte de ella.
Flexible.	Carga que se transporta por mar o por tierra.
Frase.	Que puede doblarse con facilidad.
Zafra.	Conjunto de palabras que basta para formar sentido.
Frágil.	Cosecha de caña de azúcar. Tiempo en que se hace.
Azafrán.	Quebradizo, y que con facilidad se hace pedazos.
Fractura.	Planta que se usa para condimentar manjares y para teñir de amarillo.
	Rotura.

Escuadrón aéreo.

Drama.	Composición dialogada hecha para representarse. — Suceso conmovedor de la vida real.
Draga.	Máquina para limpiar puertos y ríos, extrayendo de ellos fango, piedras, arena, etc., y haciéndolos más hondos.

Dragón.	Animal fabuloso, de figura de serpiente con alas.
Escuadra.	Conjunto de barcos de guerra. Instrumento compuesto de dos reglas que forman ángulo.
"Drenaje".	Usase esta palabra, entre nosotros, para indicar el conjunto de conductos trazados con el fin de vaciar las aguas sucias de una ciudad.
Pedregal.	Terreno cubierto de piedras.
Dril.	Tela fuerte de hilo o de algodón.
Droga.	Nombre genérico de ciertas sustancias que se emplean en la medicina o en la industria.
Droguería.	Tienda en que se venden drogas.

Wenceslao escribe.

Clama.	De <i>clamar</i> ; llamar, pedir favor o ayuda.
Clima.	Temperatura y demás condiciones de la atmósfera y de la tierra en cada lugar.
Ciclo.	Período de tiempo, que, una vez que ha terminado, se vuelve a contar de nuevo.
Recluta.	El que voluntariamente o por la Ley se hace soldado.
Cráter.	Boca por donde los volcanes arrojan humo, cenizas, lava u otras materias.
Credo.	Conjunto de doctrinas comunes a una colectividad.

La Salud.

Digerir.	Convertir en el aparato digestivo los alimentos en sustancias propias para la nutrición.
Microbio.	Ser viviente pequeñísimo, que no se ve a la simple vista.

El Ejemplo de Nicanor.

Alazán.	Caballo que tiene el pelo más o menos rojo.
---------	---

La Familia.

Avenida.	De <i>avenir</i> ; poner de acuerdo; llevarse bien.
Fidelidad.	Lealtad. — Observancia de la fe que uno debe a otro.

La Tierra.

Perdurable.	Que dura mucho.
Concordia.	Conformidad, unión.
Dádiva.	Cosa que se da.
Insigne.	Célebre, famoso.
Consolida.	Asegura del todo, afianza más y más una cosa, como la amistad, la alianza.
Tradiciones.	Ideas y costumbres conservadas en un pueblo por transmisión de padres a hijos.
Potencialidad.	Fuerza, energía.

Trabajemos.

Esencial.	Principal.
-----------	------------

Cuauntemoc.

Conquistadores.	Los hombres que ganan guerreando un país, ciudad o pueblo.
Denodadamente.	Con gran valentía.

Dieciséis de Septiembre.

Labriegos.	Labradores del campo
Inició.	Empezó.
Veneración.	Respeto muy grande a una persona o cosa.

"Siervo de la Nación".

Congreso.	Reunión de personas designadas para hacer leyes.
Confirmó.	Dió nuevo valor a algo aprobado.
Abolición.	Declaración de que una ley o costumbre deja de tener fuerza.
Esclavitud.	Falta de libertad de una persona, que está bajo el poder de otra.

Don Benito Juárez.

Entereza.	Fortaleza de ánimo.
Tutela.	Autoridad de una persona para cuidar de otra y de sus bienes.
Estado.	Cada parte componente de nuestra patria, que es libre en su interior, pero sujeta al gobierno general de la República.
Invasión.	Que entra por la fuerza en alguna parte.

Don Francisco I. Madero.

Consagra.	De consagrar; perpetuar la memoria de alguien.
-----------	--

La Mujer Mexicana.

Abnegada.	Que renuncia voluntariamente a sus intereses o deseos.
Proeza.	Acciones valerosas.
Evoca.	Recuerda.

Nuestra Constitución.

Promulgada.	Publicada formalmente.
Vigor.	Energía. — Fuerza de la obligación en leyes, costumbres, etc.

¿Quiénes son Mexicanos?

Nacionalidad.	Estado de una persona reconocida por la ley como miembro de una nación.
Extranjero.	Que no pertenece al país de uno.
Aeronave.	Vehículo para viajes aéreos.
Naturalización.	Aceptación legal de un extranjero en un país, como si fuera natural de ésta.
Domicilio.	Lugar en que una persona vive habitualmente.

El Símbolo de la Patria.

Símbolo.	Expresión con palabras o por otro medio sensible, de algo moral o intelectual.
Ondear.	Formar ondas una tela o cualquier cuerpo flexible.
Rencor.	Resentimiento tenaz.
Fragua.	Fogón en que se calientan los metales para forjarlos.
Conforta.	Que da vigor y fuerza. — Que anima y alienta.
Diáfano.	Claro.
Cordial.	Afectuoso, de corazón.
Fraternidad.	Unión entre hermanos.

Cuidemos lo Ajeno Tanto Como lo Nuestro.

Arrojar.	Lanzar con fuerza. — Echar, despedir.
Signos.	Representación de una idea o de una cosa.
Barbarie.	Rudeza, incultura, crueldad, fiereza.
Imprevisión.	Falta de previsión, inadvertencia, irreflexión.
Releerlo.	Leerlo otra vez.

Por México.

Próspero. Venturoso, favorable.
Instituciones. Cosas establecidas o fundadas.

Somos Libres.

Disfrutar. Gozar de algo. — Recibir las utilidades de alguna cosa.
Existencia. Acción de existir. — La vida.
Garantizar. Dar garantías.

Tenemos a Honra ser Mexicanos.

Dignidad. Decoro. — Respeto de sí mismo.
Destino. Encadenamiento de los sucesos considerado como necesario y fatal.
Democrática. Relativo a la democracia.
Democracia. Forma de gobierno en que el pueblo ejerce el poder por medio de sus representantes.

Himno Nacional.

Aprestad. Preparad, disponed.
Bridón. Caballo brioso y arrogante.
Osare. Se atreviese.
Arrostrar. Hacer frente a un peligro. — Resistir. — Lanzarse a luchar cara a cara.
Metrala. Munición de artillería compuesta de trozos metálicos pequeños.
Serenos. Sosegados, apacibles.
Hazañas. Acciones o hechos heroicos.
Ornar. Adornar.
Torrente. Corriente violenta de agua.
Discordia. Oposición de voluntades. — Contrariedad de opiniones.
Contienda. Pelea, lucha.
Tregua. Suspensión temporal de una lucha armada.
Blasones. Glorias, honores. — Figuras, señales o piezas de las que se ponen en los escudos.
Pendones. Banderas militares antiguas.
Horrisonos. Sonidos que causan horror y espanto.
Impermes. Sin armas.
Horrido. Horrendo, que causa horror.
Ostentando. Mostrando. — Haciendo gala de grandeza o de lujo.
Lid. Combate, pelea.
Lauros. Laureles, alabanzas, glorias.
Guirnalda. Adornos de flores entrelazadas o de follajes que forman una franja o cadena.
Mirtos. Arbustos de flores blancas, olorosas y de hojas lustrosas y pequeñas.
Sucumba. De sucumbir; morir, perecer.
Fosa. Sepultura.
Exhalar. Lanzar suspiros o quejas. — Expeler el aire aspirado.
Bélico. Relativo a la guerra.
Convoca. De convocar; llamar a varias personas para que concurran a un lugar o a un acto determinado.
Lidias. Luchar, pelear.



his I i



U u



E e



O o



A a

Remember
the first letter of
the word is the
first letter of the
word.



I i



U u

U u



E e

E e



O o

O o



A a

A a

<i>As</i>	Ai	<i>as</i>	ai
<i>Es</i>	Ei	<i>ei</i>	ei
<i>Oi</i>	Oi	<i>oi</i>	oi
<i>Au</i>	Au	<i>au</i>	au
<i>Eu</i>	Eu	<i>eu</i>	eu
		<i>ia</i>	ia
		<i>ie</i>	ie
		<i>io</i>	io
		<i>ou</i>	ou
		<i>ua</i>	ua
		<i>ue</i>	ue
		<i>uo</i>	uo
		<i>iu</i>	iu
		<i>ui</i>	ui



Leo: Lala, Lila.

Leo: Lala, Lila.

la le li lo lu, al el il ol ul

la le li lo lu al el il ol ul

Leo: Lalo, Elia.

Leo: Lola, Lilia.

Lalo lee: lo, la, li, le y lu.

Lalo lee: ala y ola.

Lala ala ola Lelia Eulalia leal leo.

II - CARTILHA DA CAMPANHA MEXICANA CONTRA ANALFABETISMO 1944-1946 - TEXTOS DA SEGUNTA PARTE - (SEP, 1944)



Noche de despedida

Noche de despedida.

cha che chi cho chu

cha che chí cho chu

Es de noche.

Los muchacho lespiden a Felipe.

Muchos fueron compañeros de él.

Chano y Melcho son sus amigos.

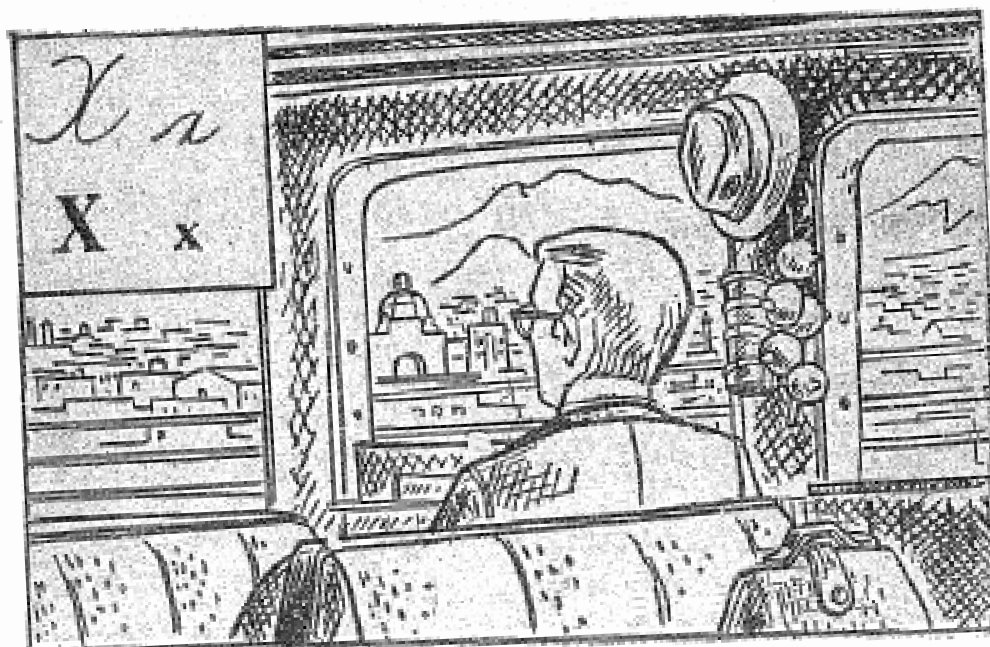
Felipe les cuenta de la ciudad;

de sus paseos al bosque de Chapultepec;
 de cuando paseaba en las chinampas;
 de sus visitas al convento de Churubusco.
 Los invita a cenar.

Sirve chuletas, chocolate, leche y pan.

Termina la cena y se despiden satisfechos.

Chano ficha chapa lucha mecha
 muchacho Chapala chaparrón cheque
 bache machete coche cochera buche
 Chiapas chile chiquillo Chihuahua
 chocolate ocho cartucho techo chocar
 chorro chulo churro chupón cachucha
 duchas muchas coches chispas chistoso
 chusco Chalco marchar Melchor.



¡A México!

¡A México!

xa xe xi xo xu ex ux

xa xe xi xo xu ex ux

Felipe vuelve a México.

Se acerca el ferrocarril...

¡Ya se ve la ciudad de México!

Máximo y Félix lo reciben.

Máximo y Félix son sus amigos.

Lo saludan con cariño.
 Lo acompañan hasta la casa.
 Llegan hasta la puerta.
 ¡Perdí la Llave!, dice Felipe.
 Félix tiene una Llave.
 Mete la llave en la cerradura.
 Le da dos vueltas a la llave.
 Pasan al cuarto de Felipe.
 Se despiden a las seis.

xac sex tex six mix

Oaxaca examen óxido exigir auxilio
 nexo laxo externo exposición Uxmal
 exacto sexto texto existir mixto.

III - CARTILHA DA CAMPANHA MEXICANA CONTRA ANALFABETISMO 1944-1946 - TEXTOS DA TERCEIRA PARTE - (SEP, 1944)

Cuidemos lo Ajeno Tanto Como lo Nuestro.

Quemar sin motivo un árbol,
ensuciar un arroyo,
destruir un nido,
romper un libro,
manchar un muro
o arrojar basuras en el camino
son siempre signos de barbarie y de imprevisión.

El árbol que cuidemos dará algún día frescura,
sombra, madera y fruto a nuestra familia.

Del nido que conservemos saldrán las aves que animarán con sus cantos nuestros bosques.

En el arroyo que no ensuciamos, beberemos mañana con más placer.

Un muro limpio, alegra nuestra casa y embellece nuestra ciudad.

Si rompemos el libro que ya leímos, perderemos el gusto de releerlo y la satisfacción de que otros lo lean.

Y si arrojamos basuras sobre el camino, convertiremos en muladar lo que podría ser un paseo.

Por México.

Para que México sea un país dichoso, próspero y fuerte, debemos ayudarnos unos a otros.

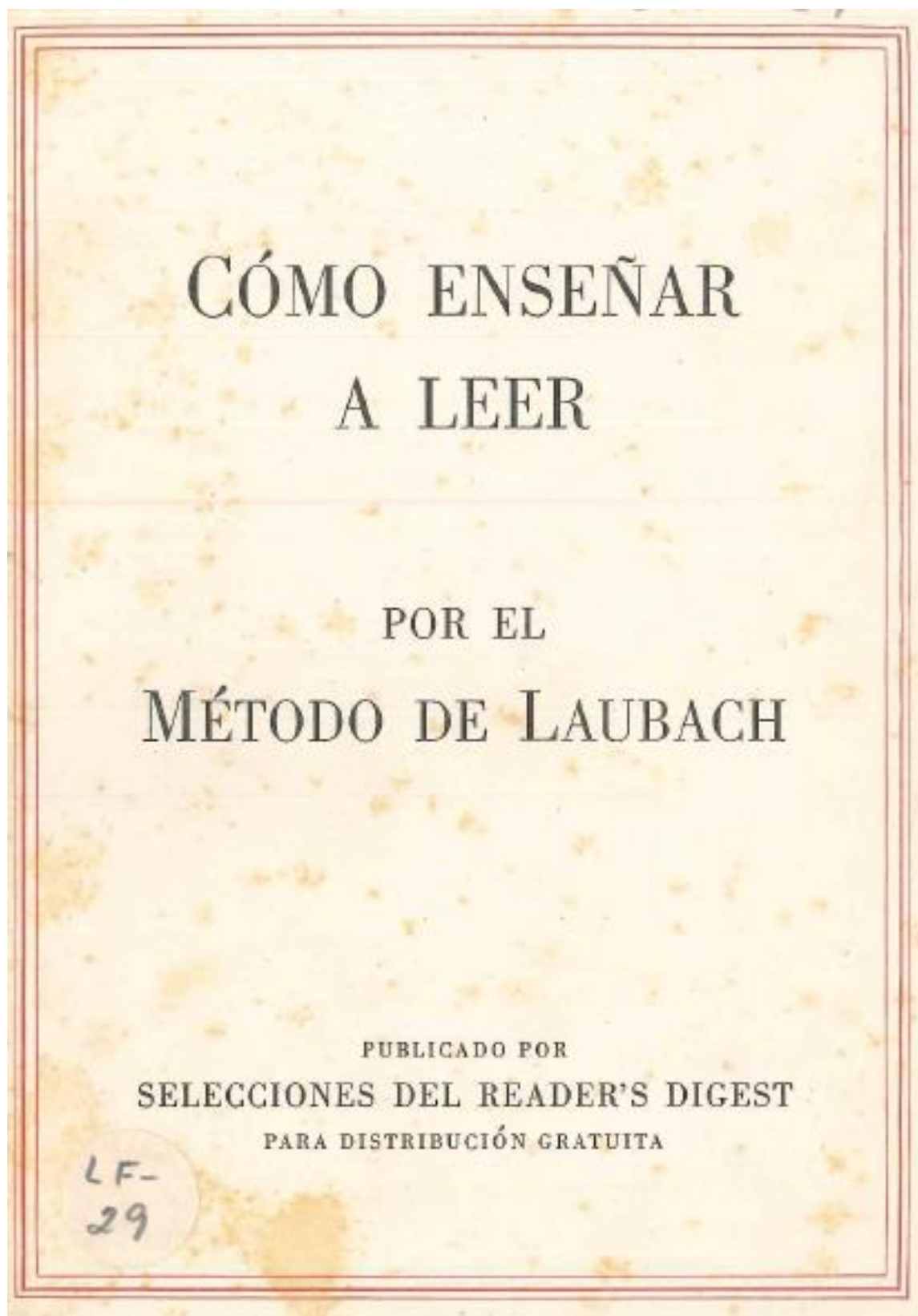
Si no procedemos con honradez,
si despreciamos el valor de la palabra empeñada,
si no respetamos el honor y la vida de los demás,
si tomamos lo que les pertenece,
si les mentimos;
no es a ellos tan sólo a quienes perjudicamos,
sino a nosotros.

En efecto, el que engaña a sus semejantes
no es digno de estimarse así mismo.

Y el que no hace lo que promete
daña a la Patria.

Porque no hay Patria posible donde no existen:
confianza entre los habitantes,
unión entre los hermanos,
gratitud para los padres,
protección para los hijos,
lealtad para las promesas,
cuidado para las instituciones,
y cumplimiento de las leyes que rigen la sociedad.

**IV – TRECHOS DA CARTILHA DE ALFABETIZAÇÃO DO METODO LAUBACH –
(LAUBABACH, 1945)**



*Este artículo apareció en el número de diciembre de 1944
de la revista Selecciones del Reader's Digest.*

Para enseñar al que no sabe

Por J. P. McEvoy



Lo más probable es que usted, lector, no haya oído hablar nunca del doctor Frank C. Laubach. Y, sin embargo, su nombre se pronuncia hoy con agradecido entusiasmo por millones de bocas en todo el mundo.

Es un norteamericano de aire modesto y voz de suave y grato timbre. Inflamado en apostólico ardor, recorre el orbe propagando el evangelio de un método mágico de lectura. Los analfabetos aprenden a leer rápidamente con él. Y conste que analfabeta es todavía casi la mitad de la población universal. El doctor Laubach ha empleado ya su método en 86 idiomas diferentes, con éxito completo.

El doctor Laubach reconoce modestamente que no domina ninguno de esos idiomas. ¿Y cómo es posible — se preguntará aquí el lector — que un hombre que no tiene, pongamos por caso, dominio del castellano pueda probar ante un público crecido de hispanoamericanos que hay manera de enseñarle a leer a un analfabeto docenas de palabras en menos de cinco minutos? Realmente, no parece posible. A mí tampoco me parecía que lo fuese... hasta que vi al doctor Laubach demostrar en La Habana la eficacia de su método.

Y fue así. Después de un breve preámbulo, el doctor Laubach, por medio

de un intérprete, preguntó si alguno de los oyentes quería prestarse al experimento. Una señora cubana, ya entrada en años, subió al estrado dando muestras de gran cortedad. Laubach la hizo sentarse de espaldas al público. Señalando con un puntero los signos del cuadro, empezó a enseñarle a leer los nombres de los objetos representados, sílaba por sílaba.

Al final de la lección, la señora leyó, con alguna vacilación, todas las palabras del cuadro. Estallaron los aplausos. Había que ver la cara de contento con que miraba al público la viejecita.

«Muy bien», le dijo el doctor Laubach. «Ya sabe usted leer cualquier palabra compuesta de estas mismas partecitas (sílabas). Mas antes de venir a dar su segunda lección, mañana por la noche, tiene que buscar a alguien que no sepa leer y enseñarle esto mismo que ha aprendido aquí.

Cada cual debe enseñar a otro es la máxima en que se encierra la clave del éxito fenomenal de Laubach. El, a su vez, la aprendió de un analfabeto, de un cacique moro de las Filipinas. Estaba en plenas fragosidades de Mindanao enseñando a los feroces moros a leer, cuando se le acabó el dinero.

«Cuando le dije al cacique», refiere Laubach, «que tenía que suspender mis clases, puso el grito en el cielo.

EL MÉTODO DE LAUBACH

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA ENSEÑANZA

El método de Laubach, ha sido elaborado especialmente para la enseñanza de analfabetos adultos, aunque también puede utilizarse en la de niños.

La manera de proceder de la persona que lo emplee, es tan importante como el método mismo. El factor personal es decisivo. Empápese bien usted del espíritu que guía los pasos de las lecciones aquí contenidas, y tendrá un éxito tan satisfactorio como si el maestro fuera el Dr. Laubach en persona. El analfabeto — según lo ha demostrado una vasta experiencia — tiene el deseo ardiente de aprender, y no carece de aptitudes para ello; sólo le falta quien lo anime y le ayude inteligentemente a lograrlo.

Cuando se enseña a un adulto, hay que tener en cuenta que si se siente cohibido o desanimado en la primera lección, lo probable es que no vuelva por la segunda. Hay que ponerlo a sus anchas e inspirarle confianza en sí mismo. Hay que hacer de manera que *aprenda a leer en esa primera lección*. Serán unas pocas palabras, es verdad, pero suficientes para que se despeje para él el misterio de los tipos de imprenta y que vea a través de ellos las ideas y las cosas que representan.

Es preferible enseñar a los analfabetos uno por uno, de manera que el maestro pueda sentarse al lado del discípulo como si fuera un compañero. El analfabeto tiene siempre un complejo de inferioridad: cree que nos

consideramos superiores a él. Lo primero que debe hacerse es borrar esa distancia que nos separa. Cuando nos sentamos a su lado nos aproximamos también espiritualmente. Procederemos luego a tratarlo no como a un chico de escuela sino como a un colaborador, de manera que se sienta tan importante como nosotros en la obra que entre ambos vamos a realizar.

Lo más probable es que él se crea demasiado viejo para aprender. Debemos demostrarle que puede aprender rápida y agradablemente, sea cual fuere su edad. Las lecciones se han graduado de manera que cada paso sea sencillo y fácil para cualquiera; pero en ciertas ocasiones debemos emplear la palabra de ayuda y de aliento que saque al discípulo de la dificultad que se le presente. No debe haber pausas embarazosas, ni preguntas a que él no pueda responder, ni exámenes para averiguar cuánto ha aprendido. No debemos decir palabras innecesarias, pero debemos permitirle que hable todo lo que quiera. Para él cada línea nueva es una revelación, una grata sorpresa que muchas veces provoca carcajadas de emoción.

Hay que tener cuidado de no apresurar ni retardar el progreso natural del discípulo. No debemos olvidar que quien está haciendo el aprendizaje es él. Nosotros le enseñamos el camino, pero es él quien sabe a qué paso puede recorrerlo, y lo recorrerá tan de prisa

como le sea dable con tal de llegar pronto. Si lo apresuramos puede confundirse; si lo retardamos puede desanimarse.

Hay que desterrar el anticuado principio de que «la letra, con sangre entra». No debemos permitirnos jamás una censura, un regaño o un tono alto de voz. En la enseñanza de un analfabeto no debe haber momentos desagradables, ni gestos de impaciencia, ni señales de aburrimiento. Por el contrario, el ambiente de esperanza y optimismo debe conservarse cálido en todo instante. Así, en cuanto se presente la menor justificación hemos de felicitar al discípulo, dándole, por ejemplo, unas palmaditas en el hombro y diciéndole: «¡muy bien!», o «¡usted tiene mucha facilidad para aprender!» Como las lecciones son sencillas, el alumno irá aprendiendo con más facilidad de lo que había esperado; lo cual le hará pensar que tiene talento. Una de las grandes aspiraciones de todo ser humano es que se descubra en él algún genio o talento oculto. Si usted es el descubridor de ese talento en su discípulo, éste será un amigo agradecido para toda la vida.

En cuanto el alumno haya aprendido la primera lección, hay que ponerlo a que se la enseñe él mismo a otro. Nos manifestaremos gratamente sorprendidos de su rápido progreso; le diremos que sería un magnífico maestro, y le pediremos que nos ayude en nuestra labor de enseñar a otros. Nada le inspirará más confianza en sí mismo que la que mostremos al designarlo como maestro. El hacerle que enseñe a otros tiene grandes ventajas:

1. La lección quedará fija e indeleble en su mente cuando la haya enseñado

a otros. Nunca sabemos realmente una cosa mientras no hayamos hecho uso de nuestro conocimiento.






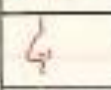

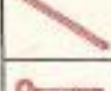








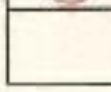


2. Le damos de una vez al discípulo un nuevo puesto en la sociedad y una nueva fuente de propia estimación. Pasa a formar parte de los que imparten sus conocimientos a los menos afortunados. ¡Es un maestro! Es de ver con qué ufanía se yergue, y cómo se le ilumina el rostro con una sonrisa de contento. ¡Ha triunfado!

3. Haciendo que todo el que aprenda enseñe a su vez, se propaga la enseñanza en progresión geométrica, y la campaña contra el analfabetismo puede tomar un incremento formidable.

4. El alumno viene a comprender que está aprendiendo para ayudar a los demás, no sólo para ayudarse a sí mismo. Se fomenta así su espíritu de cooperación y de solidaridad con sus semejantes.

El analfabeto que aprende a leer generalmente llega a ser un buen maestro pues conoce intuitivamente, y mejor que cualquiera, cuáles son las dificultades del aprendizaje; está, sin esfuerzo alguno, al nivel de sus discípulos, sobre todo, no habla tanto como lo hacen muchos maestros. En cuanto a su actitud hacia ellos, tratará de emular la nuestra para con él. Si hemos logrado convencerlo de que admiramos sus aptitudes como discípulo, se esforzará en demostrarnos que también las tiene como maestro, y quedará doblemente agradecido, no sólo porque le abrimos las puertas de un mundo nuevo y maravilloso para él, sino porque le enseñamos a enseñar; porque le dimos la ocasión y los medios de hacer él también una labor tan intensamente grata e importante como la nuestra.

Lección 1ª

	a la	a
	ha cha	ha
	ma no	ma
	sa po	sa
	za pato	za
	ta za	ta
	na riz	na
	da do	da
	la piz	la
	lla ve	lla
	pa to	pa
	ra ton	ra
	ba lanza	ba
	va ca	va
	ca sa	ca
	ga to	ga
	cha leco	cha
	fa rol	fa
	ja rra	ja

Primer paso: Se muestra al alumno cada una de las *figuras* de la columna de la izquierda, y se le pregunta: «¿Qué es esto... un ala?» «¿Y esto?». Si el alumno no contesta en dos segundos, el maestro dice «¿Un hacha?». Así se sigue hasta el pie de la columna.

Segundo paso: Se muestra al alumno una vez más la *figura ala*, y se le pregunta: «¿Qué es esto?». Al contestar el alumno: «ala», el maestro indica la *palabra ala* y le dice: «Esta es la palabra *ala*». Así se hace que el alumno vaya pasando la atención de las *figuras* a las *palabras*, hasta el pie de la columna.











































































Tercer paso: Se muestra una vez más la *palabra ala*, preguntando: «¿Qué palabra es ésta?». Cuando el alumno conteste: «ala», el maestro le dirá: «La palabra *ala* tiene dos sonidos; el primer sonido es *a*» (dice así señalando la *a* de la columna de la derecha). A continuación el maestro preguntará: «¿Cuál es el primer sonido de la palabra *ha-cha*?». El alumno responderá «ha», y el maestro dirá: «aquí está la *ha*» (señalando la *ha* en la columna de la derecha). A continuación hace lo mismo con la palabra *ma-no* y luego con las demás, hasta terminar la columna. No se le debe hablar al alumno de «sílabas» sino de «sonidos». El maestro debe hablar lo menos posible. Si la enseñanza es experta, se puede terminar esta página en unos cinco minutos.

Cuarto paso: Se le pide al alumno que lea cada una de las oraciones de la página 11, pronunciando el primer sonido de cada *figura*, así: *ma má va a la ca sa*. En esto, se debe estimular al alumno diciéndole: «¡Magnífico! Ha leído usted: mamá va a la casa». Luego se le hacen leer las demás oraciones.


(continúa en la página 12)

Ejercicios de lectura. Lección 1ª

11

  ma ma	  va a	 la	  ca sa
  ma ma	   a ma sa	 la	  ma sa
  ma ma	  lla ma	 a	  pa pa
  ma ma	  a ma	 a	  pa pa
  pa pa	  va a	 la	  ca sa
  ma ma	  ha lla	 la	  pa va
  pa pa	  ha lla	 la	   na va ja
  pa pa	  ma ta	 la	  pa va
  ma ma	  a sa	 la	  pa va
  Sa ra	 da	   pa va a	   la ga ta

Lección 1ª (continuación)

a	 a
ha	h
ma	m
sa	s
za	:: z
ta	t
na	n
da	d
la	l
lla	ll
pa	p
ra	r
ba	b
va	:: v
ca	c
ga	g
fa	f
ja	j
ya	y

Quinto paso: Ahora se le enseña al alumno a escribir las letras que ya conoce. Deben ser letras de forma sencilla como las que aparecen manuscritas a la izquierda. Al enseñar a escribir, nunca pronuncie el *nombre* de la letra. No diga, por ejemplo: «eme» ni «ese». Pronuncie la sílaba que está escrita: «ma», «sa».

a — Como la letra *a* que se le enseña es diferente de la de imprenta, el maestro traza la *a* de imprenta y le tacha la parte superior (como se ve a la izquierda) diciendo: «Esta parte de arriba no vale». Luego escribe otra vez la *a* (sin la parte de arriba) diciendo: «Escribamos *a* así: redondo, ahora un rabo». Entonces procure que el alumno trace la letra. Cuando comience a hacer el círculo dígame: «redondo»; cuando lo termine, indíquele: «ahora un rabo».

h — (Pronuncie «ha») El maestro traza despacio la *h* diciendo: «abajo, buscar centro, abajo, boca abierta». (El maestro no habla en frases sino en palabras). Hace que el alumno escriba la letra, repitiéndole las indicaciones «abajo, buscar centro, abajo, boca abierta». Luego sigue en la misma forma con las demás letras en el orden en que aparecen en la columna de la izquierda. Las indicaciones que puede darle para trazar esas letras son las siguientes:

m — «Abajo, abajo, abajo . . . tres veces».

s — «A la izquierda, abajo, a la derecha, abajo, a la izquierda».

z — «Pongo cuatro puntos; empiezo aquí hasta aquí, aquí, aquí».

t — «Abajo largo, una cruz».

n — «Abajo, abajo . . . dos veces».

d — «Abajo, buscar centro, redondo hasta abajo».

l — «Abajo largo».

p — «Abajo, arriba redondo hasta el centro».

r — «Abajo, buscar centro, una rama».

b — «Abajo, buscar centro, redondo hasta abajo».

v — El maestro marca tres puntos y traza en ellos la *v* diciendo: «Abajo, arriba». Luego marca otros tres puntos para que el alumno trace sobre ellos la letra.

c — «Izquierda, abajo, derecha, boca abierta».

g — «Redondo, abajo largo, otra barriga».

f — «Un gancho, abajo largo, cruz».

j — «Abajo largo, un gancho a la izquierda, punto».

y — «Abajo largo, una horqueta».

Lección 1ª (continuación)

13

Sexto paso: El sexto y último paso de esta lección consiste en enseñarle al alumno el juego de las tarjetas o «naipes de lectura» que aparecen en las dos hojas gruesas en el centro de este folleto.

Recorte las tarjetas y póngalas sobre una mesa, de manera que quede hacia arriba, a la vista del alumno, el lado de la tarjeta que no tiene figura. En seguida señale una tarjeta, lea el sonido que representa y dele la vuelta para que el alumno vea la figura que está al otro lado. Explíquese al alumno que la forma de las letras es muy parecida al dibujo, o a una parte del dibujo. Así, si ha tomado la tarjeta «ja», por ejemplo, le dirá «mango de la jarra». La representación gráfica le ayudará al alumno a recordar mejor. Las indicaciones que puede darle para las tarjetas son las siguientes:

ha — parecido a un hacha	pa — pecho y pata del pato
ma — dedos de la mano	ra — oreja y pata de ratón
sa — pata del sapo	ba — platillos de la balanza
za — centro y puntera del zapato	va — cuernos de la vaca
ta — asa de la taza	ca — ventana y puerta de casa
na — nariz de hombre	fa — centro del farol
da — lado del dado	ja — mango de la jarra
la — un lápiz	cha — un chaleco
lla — dientes de llave	ga — cola del gato

Haga que el alumno levante, una por una, las tarjetas. Las que sabe leer, las pone a la izquierda. Las que no conoce, las voltea para ver la figura y las pone a la derecha, a ver cuál montón resulta mayor. Cuando sepa el juego, déjele llevar las tarjetas a casa, diciéndole: «Juegue usted con otra persona o a solas, hasta que conozca todas las letras de las tarjetas sin ver los dibujos que hay al otro lado. Es un juego muy divertido, y cuando conozca todas las letras sabrá leer».

Para finalizar la clase, el maestro debe estimular al alumno con expresiones más o menos como éstas: «Usted ha aprendido con tanta rapidez que ahora ya puede ser maestro. Se necesitan muchos maestros listos y aprovechados como usted. Ahora usted debe enseñarles a sus amigos lo que ha aprendido».

Lección 2ª—Formación de palabras con los sonidos de "a"
(véanse instrucciones en la página siguiente)

a	ta za	pa la	ca sa
a ma	ta pa	pa pá	ca na
a sa		pa pa	ca da
A na		pa ra	ca lla
a la	na	pa va	ca pa
a ra	na ta	pa ga	ca ra
a cá	na da	pa ja	ca ja
	na va ja		

ha	da	ra	ga
ha da	da ma	ra na	ga sa
ha lla	da ga	ra ma	ga ta
ha ga	da ba	ra za	ga na
ha cho		ra ja	ga la
			ga rra
			ga fas

ma	la	ba
má má	la ma	ba ta
ma sa	la ta	ba la
ma ta	la na	ba rra
ma la	la va	ba ja
ma pa	la ja	

sa	lla	va	fa
sa na	lla ma	va ya	fa ma
sa la	lla na	va lla	fa lla
Sa ra	lla ga	va ra	fa cha
sa ca		va ca	fa ja
sa ya		va ga	

ta	pa	ca	ja
ta sa	pa sa	ca ma	ja más
	pa ta		ja rra
			ja ra na

Lección 2ª

15

Primer paso: El maestro prueba si el alumno conoce las sílabas que están por detrás de las tarjetas o «naipes de lectura». Si no las conoce bien, el maestro y el alumno juegan con las tarjetas hasta que las conozca perfectamente.

Segundo paso: Le permite leer las palabras formadas con la letra *a* que aparecen a la izquierda (página 14). No le ayude si no es necesario. Si lo hace bien dígame: «Usted está aprendiendo muy bien» o frases por el estilo.

Tercer paso: El maestro le va ayudando al alumno a nombrar, una por una, las figuras de la columna de la derecha de esta página (Pág. 15).




















































Cuarto paso: El maestro señala otra vez la figura elefante y pregunta: «¿Qué es esto?» Al contestar el alumno: «elefante», el maestro le muestra la palabra elefante y le dice: «Esta es la palabra elefante». Así irá haciendo con las demás, hasta terminar la columna.

Quinto paso: Se le muestra una vez más la palabra elefante, preguntando: «¿Qué palabra es ésta?» Cuando el alumno conteste: «elefante», el maestro dirá: «El primer sonido de la palabra elefante es *e*». (Al decir esto señala la *e* de la columna de la derecha). A continuación le preguntará: «¿Cuál es el primer sonido de la palabra he-rradura?» Así le permitirá que vaya pronunciando los sonidos de la columna de la derecha. No le ayude si puede pronunciar solo.

Sexto paso: Se le pide al alumno que lea cada una de las oraciones que aparecen en la página 16. Sobre los sonidos formados con la letra *e* hay una figura para ayudar al alumno.

Séptimo paso: El alumno practica, con la ayuda del maestro, la escritura de las sílabas que se forman con la letra *e* (*e*, *he*, *me*, *se*, *ce*, *te*, etcétera).

	e lefante	e
	he rradura	he
	me sa	me
	se rrucho	se
	ce bolla	ce
	te jas	te
	ne ne	ne
	de dal	de
	le che	le
	lle nar	lle
	pe rro	pe
	re loj	re
	be cerro	be
	ve la	ve
	que so	que
	gue rrero	gue
	fe rrocarril	fe
	je ringa	je
	ye gua	ye

 	 	 	 
Pe pe	es el	ne ne	de E va
	 	 	
E va	me ce	al	ne ne
	  		
Ile va	el	ne ne	a la me sa
			
le da	le che	pa ra	la ce na
	 	 	
es ta	le che	es	pa ra Pe pe
 	 		
Pe pe	de sea	la	le che
	  		
mas	E va	de se a	ca fé
	 		 
e lla	de sea	ca fé	más que te
	 		
Ile va	el	ca fé	de la me sa
			  
y tra e	la	le che	del ne ne

Lección 7^a

29

Primer paso: El maestro señala las letras *a-A* en la columna de la izquierda y dice: «La *a* tiene dos formas. Cuando comienza el nombre de una persona, es grande como ésta». En seguida escribe la *A* mayúscula, hace que el alumno la escriba también, y agrega: «Las letras grandes se llaman mayúsculas porque son mayores». Luego hace que el alumno lea la palabra *Angel* y la escriba. Cuando la haya escrito le pregunta: «¿Conoce usted a alguien que se llame Angel?» Si el alumno dice que sí, puede agregar: «Él debe escribir su nombre así como lo ha escrito usted». De la misma manera continúa con los demás nombres y apellidos que aparecen en las dos columnas, abajo.

a — A : Angel	na — Na : Natalia
e — E : Elisa	do — Do : Domingo
i — I : Ines	lo — Lo : Lopez
o — O : Olga	pe — Pe : Pedro
u — U : Ulises	ru — Ru : Ruben
	bo — Bo : Bolivar
ho — Ho : Horacio	va — Va : Valentin
ma — Ma : Maria	ca — Ca : Carlos
si — Si : Simon	gu — Gu : Gustavo
za — Za : Zapata	fa — Fa : Fabio
te — Te : Teresa	je — Je : Jesus

Al terminar la lista, se hace que el alumno escriba su propio nombre y apellido, con mayúsculas para comenzarlos.

Segundo paso: El maestro dirá: «Hay otras tres letras que no hemos visto todavía, pero que se usan muy pocas veces».

«La *X*, suena *cs*, como en la palabra *examen*». (El maestro escribe *examen*, y hace que el alumno también escriba.)

«La *K* se usa en las palabras *kilo* y *kilómetro*, y en nombres extranjeros». (El maestro ayuda al alumno a escribir la letra *k* y la palabra *kilo*.)

«La *W* sólo se usa en nombres extranjeros y suena parecido a *gu*, como *Washington*». (El maestro ayuda al alumno a escribir la letra *W*.)

(continúa en la página siguiente)

Lección 7ª (Continuación)

Tercer paso: El alumno podrá leer sin dificultad los nombres de los números. Hágale que pronuncie el primer nombre, y dígame: «Usted conoce bien la palabra uno. Este es el número uno». Ayúdele a escribir el número 1. Vaya enseñándole los demás números y ayudándole a escribirlos.

uno	1	dieciocho	18
dos	2	diecinueve	19
tres	3	veinte	20
cuatro	4	veintiuno	21
cinco	5	treinta	30
seis	6	treinta y uno	31
siete	7	treinta y dos	32
ocho	8	treinta y tres	33
nueve	9	treinta y cuatro	34
diez	10	treinta y cinco	35
once	11	cuarenta	40
doce	12	cincuenta	50
trece	13	sesenta	60
catorce	14	setenta	70
quince	15	ochenta	80
dieciseis	16	noventa	90
diecisiete	17	cien	100

Para terminar esta última lección, recomiéndele al alumno que continúe practicando con los números hasta que se los sepa bien de memoria, de manera que los conozca en cuanto los vea, sin necesidad de pensar.

Pídale que continúe practicando lectura y escritura todos los días. Dígame: «Usted ya sabe leer y escribir. Ha aprendido con mucha rapidez. Ahora debe practicar todos los días. La mejor manera de practicar es enseñándole a otro lo que usted sabe. Así usted aprovechará y él le quedará agradecido». Finalmente, hágale que lea lo que dice en la página opuesta bajo el título de *¡Yo ya puedo leer!* Explíquele que la *coma* se pone para hacer una pausa corta en la lectura. El *punto*, para hacer una pausa larga. Los signos *¡ !* se ponen al comenzar y al terminar algo que se dice con entusiasmo, como *¡Yo ya puedo leer!* Los signos *¿ ?* para comenzar y terminar una pregunta. La rayita para partir una palabra al fin de la línea.

¡Yo ya puedo leer!

31

Ahora ya sé leer. Puedo pronunciar cualquier palabra escrita. Soy afortunado. Todos los secretos de la vida están escritos. Ahora los podré leer. Soy como un ciego que ha recobrado la vista. Ya puedo leer cómo se hace para tener salud, cómo se gana más dinero, cómo se tiene una casa mejor, cómo ayudar a la patria, cómo ser feliz con la familia.

Voy a leer algo bueno todos los días. Así, practicando, aprenderé más. Cada día trataré de leer más aprisa. ¿Cuántas palabras puedo leer en un minuto? Un buen lector lee más de 100 palabras por minuto. Voy a buscar libros y revistas. Pondré los libros y las revistas en un estante en mi casa. Ya puedo educarme yo mismo. Leeré lo que está escrito sobre cosas verdaderas. La verdad es poderosa. Conociendo la verdad seré mejor y seré libre.

Me han abierto la puerta de un mundo nuevo. Cada día voy a saber nuevas maravillas. Podré hacer algo importante en el mundo. Podré ayudar a mi familia y a mis amigos. Voy a enseñarles a leer, así como me enseñaron a mí. Ellos me agradecerán, y mi corazón se llenará de alegría.