

O LIVRO *JUCA FUBÁ VISITA UMA CIDADE* E A VERGONHA DOS ANALFABETOS: CONFIGURAÇÕES SOCIAIS DE COMBATE AO ANALFABETISMO NO BRASIL (1947- 1963)

Deane Monteiro Vieira Costa¹

Resumo: Este texto é resultado de pesquisa que teve por finalidade investigar a primeira iniciativa governamental de educação de adolescentes e adultos no Brasil, a partir de 1947, intitulada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Ao longo da investigação, foram encontrados livros, destinados aos alunos matriculados nas classes da CEAA. Trabalhamos com um desses impressos, qual seja: *Juca Fubá visita uma cidade*, por meio da seguinte problematização: de que modo e com quais intenções emergiram, nesse livro, estigmas relativos à “legitimidade da marginalidade” do analfabeto rural numa visita a uma grande cidade? Recorremos ao modelo de figuração da sociodinâmica estabelecidos e *outsiders*, elaborado por Norbert Elias e Scotson (2000), que traz importantes reflexões.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo. Sociodinâmica estabelecidos e *outsiders*.

THE BOOK *JUCA FUBÁ VISITA UMA CIDADE* AND THE SHAME OF THE ILLITERATE: SOCIAL CONFIGURATIONS TO FIGHT ILLITERACY IN BRAZIL (1947- 1963)

Abstract: This paper is the outcome of a research focused on investigating the first governmental approach in order to educate adolescents in Brazil, placed in 1947, entitled The Educational Campaign for Adolescents and Adults (in Portuguese CEAA). Throughout this investigation were found books used by students enrolled in the CEAA. One title was selected, *Juca Fubá visita uma cidade* in order to problematize the following: In what ways and with what intentions this book discloses social stigma related to the rural illiterate’s “legitimacy of the marginality” while visiting a big city? Using Elias and Scotson’s (2000) The Established and the Outsiders sociodynamics as model of figuration, providing relevant reflections.

Keywords: Youth and Adult Education, Illiteracy, Sociodynamics-The Established and the Outsiders

¹ Graduação em Licenciatura em História pela UFES (2000), mestrado em Educação pela UFES (2005) e doutorado em Educação pela UFES. Professora do IFES/ Campus Vila Velha. Coordenadora do Núcleo de estudos sobre Educação, Trabalho e Juventudes (NETEJUV) e membro pesquisador - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES), do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE).

INTRODUÇÃO

Nenhum grupo social civilizado deseja analfabetos, mas têm que suportá-los se eles existem! A arma da defesa contra os párias seriam então o desprestígio daqueles que se é obrigado a tolerar e que se submetem, dependentes ...

Marginal é o analfabeto que é solicitado nas cidades, grandes ou pequenas, a situar-se em ruas com nomes e números, a tomar veículos com denominações variadas, a pagar e receber dinheiro, a trabalhar, a ler e a escrever cartas, a ir a um cinema cujas realidades só se tornam compreensivas apenas quando se leem os dísticos. De um lado, adotando padrões de vida aparentemente adultos e, de outro, sentindo-se como um cego ou uma criancinha que depende de olhos alheios ou das mãos que amparem. Muito natural é, portanto, que se sinta o analfabeto em isolamento cultural, perdido num mundo que em grande parte permanece enigmático para ele. Sente-se rejeitado por um grupo que é socialmente superior – o dos que leem; os analfabetos se congregam com os demais analfabetos.

[..] o contingente de analfabetos da cidade grande é pequeno porque havia maiores facilidades escolares para seus jovens e adultos. A sobrevivência social na cidade grande é menor, se não se sabe ler ou escrever [...]. Enquanto que, num meio cultural de menor complexidade, de menor aceleração e tensão, sua ignorância lhes permitia bem ou mal viver – na metrópole estar fora do mundo da letra é por se fora do mundo. Urge, pois, servi [sic] da oportunidade oferecida pelos cursos noturnos de alfabetização (CEAA) e ganhar os meios de atualização. Ou, então, frustrados pelo grande centro, regressar aos ambientes onde o mutilado social, como analfabeto, não encontre condições mais propícias de vida...
(RUDOLFER, 1950, p. 25).

O trecho acima citado foi apresentado pela professora catedrática em Psicologia Educacional, Noemy Silveira Rudolfer, nas aulas de Psico-Pedagogia do Adolescente e do Adulto analfabeto, ministradas no curso promovido pela Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1949, em cooperação com o Departamento Nacional de Educação, e compiladas no livro intitulado Fundamentos e metodologia do ensino supletivo, publicado pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1950.

Nesse texto, Rudolfer (1950) defendeu um olhar diferenciado sobre a educação de adolescentes e adultos analfabetos, no sentido de que ambos não conseguiram atualização e

integração nos padrões culturais de suas personalidades e, por isso, a marginalidade era um drama psicológico vivido pelos iletrados.

A defesa de que a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do Ministério da Educação e Saúde, nos anos de 1947 a 1963, precisava levar o adolescente e o adulto analfabeto a um ajustamento e integração social foi a tônica de seu artigo. Esses valores foram também defendidos por Lourenço Filho, diretor geral da CEAA de 1947 a 1950, em suas produções pedagógicas da CEAA e em sua principal obra, *Introdução ao estudo da Escola Nova*:

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

Nesse sentido, a preocupação dos letrados e sadios com os analfabetos e doentes, maniqueísmo proposto nas produções do Setor de Orientação Pedagógica da CEAA, e a decisão de agir para “combater” a chaga do analfabetismo não partiram apenas de uma concepção ética e moral, mas, principalmente, da percepção de que o analfabeto “[...] congregado com os demais analfabetos”, ameaçava a sociedade com a sua marginalidade social e que seus “[...] desajustamentos que podiam ser individual e socialmente, [seriam] funestos. Porque o analfabeto é um marginal social e está longe de poder concorrer para um bom equilíbrio social” (RUDOLFER, 1950, p. 24).

Tais discursos floresceram diante do avanço do êxodo rural nas grandes cidades brasileiras, que estavam cercadas de propostas de industrialização, urbanização, modernização, e permeadas por paradigmas cientificistas defendidos por muitos intelectuais brasileiros, que já tinham alcançado cargos públicos e que indicavam que sua tarefa era conduzir o processo de consciência nacional em nossa sociedade. Tais intelectuais acreditavam que era preciso conter a migração rural-urbana, com a proliferação dos aspectos de atraso cultural das comunidades rurais de nosso país. Assim, o

analfabeto brasileiro da década de 1940, além de não dominar as técnicas de leitura e escrita, era associado a espaços de atraso como: a roça, o campo, a zona rural, lócus das “ervas daninhas”, “enfermidades”, “pestes” e da “proverbal preguiça”, “subnutrição”, “pouca inteligência” (FREIRE, 1981).

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

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

Assim, educar os analfabetos em 1947 surgiu de um pacto nascido da vergonha social, com “[...] o grave, vexatório e doloroso problema do analfabetismo, cuja a solução exigiu o concurso de todas as forças vivas da nação” (BRASIL, 196-) e do medo do outro: criaturas incultas que chegavam às cidades, cujas maneiras de viver, de alimentar-se, de morar eram absolutamente diferentes das dos alfabetizados “[...] e que também poderiam aumentar a anarquia social” (LEÃO, 1917, apud PAIVA, 1983, p. 92).

O medo da miséria, da violência, do outro, da epidemia, que estava encarnado no corpo inferior do analfabeto e da ação maléfica do analfabetismo como uma chaga que se espalhava,

[...] como uma mancha oprobiosa da sociedade brasileira que se apresenta no Concerto das Nações como constituída por uma massa ponderável de cidadãos incultos e ignorantes, [...] limitados a uma vida de miséria, de necessidade e sem horizontes, pela simples razão de haverem nascido em berço desherdado da fortuna. (BRASIL, 196-, p. 21).

Para isso, uma das bases principais da CEAA foi a atuação dos voluntários, alcançados pelos discursos do medo e da vergonha nacional. O voluntariado era tido como cooperação popular, mediante ajuda espontânea de qualquer entidade – associações culturais e religiosas, partidos políticos, sindicatos, empresas comerciais, industriais e agrícolas, instituições pedagógicas privadas, instituições paraestatais – ou indivíduos que desejassem se associar ao movimento de combate ao analfabetismo. Esse aspecto da CEAA baseava-se no princípio de que, “[...] se cada alfabetizado ensinar um analfabeto a ler, o analfabetismo mais rapidamente se extinguirá” (BRASIL, 1948, p. 7). Assim, Lourenço Filho apontava o que era necessário para ser um voluntário:

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

Então, para Lourenço Filho, a denominação Campanha fazia sentido, pois se tratava de um grande movimento de educação popular que contava com a cooperação das várias esferas do Poder Público e do próprio “povo”. Dessa forma, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes seria uma obra de defesa nacional “[...] porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, e na sociedade, em geral” (BRASIL, 1950, p. 5). Nesse sentido, “[...] a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta” (ELIAS, 1993, p. 212).

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

Nesse sentido, a alfabetização proposta pela CEAA se apresentou como um recurso para a mudança de comportamento de uma população estigmatizada, degenerada. A alfabetização e a escolarização, com suas tensões inerentes, lançavam condições para o controle social, por meio da

estigmatização sobre o analfabeto, sob o rótulo de um ser inferior aos outros no âmbito do processo civilizador proposto. Para isso, recorreremos à sociodinâmica “estabelecidos-*outsiders*” (ELIAS, SCOTSON, 2000) para compreender e problematizar esses processos de estigmatização e desonra grupal dos outros – os analfabetos.

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

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

[...] compreender o controle de conduta que a sociedade impõe a seus membros, não basta conhecer as metas racionais que podem ser referidas para explicar seus comandos e proibições. Temos que explorar até a sua origem os medos² que induzem os membros dessa sociedade, e acima de tudo, os guardiões de seus preceitos, a controlar a conduta dessa maneira.

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

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

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

²Para Brandão (2009, p. 84), “[...] apesar do vocabulário “medo” possuir pelo menos dois significados na língua alemã, medo no sentido de pavor, terror e medo no sentido de angústia em relação ao desconhecido, ao porvir, entendemos que Elias, segundo a tradução em espanhol, feita diretamente do original alemão, utiliza o termo medo no primeiro sentido, ou seja, medo imediato das ações de outros homens, medo de sofrer violência física imediata, pavor, terror”.

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

Segundo Elias (1994), o comportamento nas sociedades “industrializadas mais democratizadas” é cercado de tabus por todos os lados, com sentimentos inculcados de vergonha ou embaraço em graus variáveis. Isso se dá pela crescente divisão da vida em duas esferas, a pública e a privada. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha que os cerca são transformadas tão completamente em hábitos, que não podemos resistir a eles, mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada.

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

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

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

O livro *Juca Fubá visita uma cidade*, escrito e ilustrado pelo cartunista gráfico Fernando Pieruccetti, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Serviço de Educação de Adultos da CEAA, conta a história “desastrosa” de Juca Fubá, um “caipira analfabeto”, tocador de viola das bandas do Rio São Francisco, que vai a Belo Horizonte à procura de seus amigos que para lá migraram (**Figura 1**).

Figura 1 – Livro: *Juca Fubá visita uma cidade*



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

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

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

[...] O coitado tinha receio de cometer algum fiasco, mas [...] as luzinhas de cores dos bondes deslumbravam o Juca Fubá, que não se cansava de contemplá-las. No abrigo foi o analfabeto caipira esperar o elétrico da luzinha vermelha. Resultado de sua contemplação. Pegou o bonde errado e ainda teve que pagar mais setenta cruzeiros. [...] e não ficou por aí a infelicidade do desastrado tocador de viola: percebendo que os outros passageiros riam e zombavam dele, encabulou-se de tal maneira que desceu do bonde elétrico andando [...]. O coitado foi cair de cheio com a cara no chão, levantando uma nuvem de poeira. Aí, antes que os passageiros o socorressem, o Juca Fubá, envergonhado, saiu numa carreira doida, apesar de machucado (PIERUCCETTI, [19--], p. 8, 9,10).

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

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

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

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

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

Os passageiros riam a valer. Não era para menos: de um lado, exprimido, a figurinha humilde do Juca, pedindo desculpa, com a fala fininha de taquara rachada. De outro lado, um vasto homem narigudo, furioso, cego de raiva. Com as costas das mãos tatuadas e com

uma voz grossa que parecia fazer estremecer o bonde, xingando, xingando [...]. Juca Fubá, muito envergonhado, teve de pular do bonde, senão o turco era capaz de esgoelá-lo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A decisão final de Juca Fubá, descrita pelo autor, foi ao encontro da orientação ruralista da CEAA, que, segundo Paiva (1983, p. 176), em todo o seu desenvolvimento, foi a “[...] primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural”, que se constituiu também como uma política de fixação do homem do campo na zona rural.

O livro *Juca Fubá visita uma cidade* foi distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura³ gratuitamente aos alunos matriculados nas classes de educação de adolescentes e adultos, espalhadas pelo país, que já “tinham vencido a primeira etapa” da campanha, ou seja, que sabiam

³ Em 1953, a educação e a saúde separaram-se na instância federal, com a criação do Ministério da Educação e Cultura (Decreto-lei nº.1.920, de 1953), alterando novamente essa designação, em 1985, quando passa a Ministério da Educação (Decreto-lei nº. 91.114, de 1985).

ler e escrever. De acordo com Leão (2007, p. 61), “[...] quem difunde livros difunde ideias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido, intervém na íntima estrutura das emoções formando sensibilidades”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer ‘nós’, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como ‘eles’ (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37-38).

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

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

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

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

— Olá, Gertrudes! Olá, Gertrudes!
Foi a primeira pessoa conhecida que ele encontrou em Belo Horizonte.
O grito do homem e o latido do cão a um só tempo, quase a fizeram cair de susto dentro do córrego.

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

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

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

A Barroca daquele tempo constituía-se de um amontoado de casinhas imundas, mal construídas: uma espécie de favela. Lá viviam os maiores desordeiros da capital, gente esfarrapada, misturada com cães, gatos, galinhas e porcos. À noite, a macumba, a batucada e a orgia imperavam naquele bairro afamado. Diziam até que corria risco de morte uma pessoa estranha que passeasse por aquelas bandas [...]. Tudo isso contribuiu para o cansaço do Juca Fubá. Ademais, o Jeca da Fazenda da Tendinha passou apertado pelos becos e vielas da Barroca, vendo aqueles homens esquisitos, com cara de assassinos ou de ladrões a olharem para ele (PIERUCETTI, [19--], p. 4-5-6, grifo nosso).

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

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

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

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

De acordo com Bakhtin (1993, p. 113), no estilo cômico, oscilar entre o plano da realidade e o da ficção “[...] baseia-se na estratificação da linguagem comum e na possibilidade de separar de algum modo as suas intenções dos seus estratos, sem se solidarizar inteiramente com eles”. Nesse sentido, Bakhtin (1993) nos chama a atenção, lembrando que é justamente o “caráter plurilíngue”, e não a unidade de uma linguagem normativa, que representa a base desse estilo que, em suma, poderia ser “salpicado de aspas”, destacando as “ilhas” do discurso direto e limpo do autor, que se encontram espalhadas pelas “ondas” do plurilinguismo e penetradas, ao mesmo tempo, pelo discurso de “outrem” no do autor.

Nesse “jogo multiforme”, com as fronteiras dos discursos, das linguagens e das perspectivas, “[...] a verdade é restabelecida pela redução da mentira ao absurdo, mas ela mesma não procura suas palavras, teme emaranhar-se nelas, atolar-se no patético verbal” (BAKHTIN, 1993, p. 114-115). Então, a discursividade dos livros e manuais escolares da CEEA é marcada pela ideia de educar, no sentido de dirigir os destinos dos indivíduos e, para tanto, a necessidade de educar o adolescente e o adulto “analfabeto” em seus modos de ser e fazer a vida, em todos os aspectos: o caráter, as condutas e a moral. Elias (1994, p. 95, grifo nosso) sublinha:

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Ginzburg (2014, p. 32),

vivemos num mundo em que os Estados ameaçam com o terror, exercitam-no e às vezes o sofrem. É o mundo de quem procura se apoderar das armas, veneráveis e potentes, da religião, e de quem empunha a religião como uma arma. Um mundo no qual gigantescos Leviatãs se debatem convulsamente ou ficam de tocaia, esperando.

Mas o que pensar de um Estado em que, segundo Paiva, (1990) por quase quatro séculos, desde a chamada “descoberta” até a última década do Império, o analfabetismo não constituiu problema? E onde, quando o analfabetismo se constituiu um problema nacional, várias distorções e estigmas foram lançados sobre ele, por meio do medo, da vergonha e da passividade, que como “homem perdido”, “[...] precisaria ser salvo e cuja “salvação” estaria “em que [ele] consinta em ir sendo ‘enchido’ por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha [de alfabetização].” (FREIRE, 1981, p. 11).

A associação de que o domínio da leitura e da escrita eram também virtudes morais dos indivíduos correu o risco de se transformar em luta contra os analfabetos, que foram identificados nas produções pedagógicas da CEEA.

Assim, só poderia ser justificada uma campanha de alfabetização de proporção nacional, se ela viesse acompanhada de uma formação moral que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre dos vícios e adaptável ao mundo social. Foi baseada nessa defesa que a CEEA lançou seus fundamentos no plano político que combatia

As ideias anárquicas e socialistas, pois ‘as grandes massas, relegadas a um plano secundário de ignorância e estacionamento, eram presas fáceis de ideologias nocivas nas mãos de demagogos anarquistas’. Entretanto, uma vez reajustadas às suas inclinações, integradas nos grupos sociais a quem pertencem ou, ainda, sobrepujando o nível social desses mesmos grupos – pela capacidade adquirida – terão oportunidades de se tornarem participantes de uma vida melhor, úteis a si próprios, à coletividade e, conseqüentemente, ao país que lhes serviu de berço (PAIVA, 1983, p. 182).

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

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

[...] não se realizou plenamente o que foi fundamental em outras sociedades para a produção de uma auto-imagem civilizada, ou seja, o uso legal da força física não esteve totalmente centralizado no Estado, mas foi partilhado com os senhores de escravos. Dessa maneira, as relações entre civilização e violência no Brasil, enquanto experiência de autocontrole e controle externo, se fizeram de forma dual, mas não necessariamente contraditória. O Estado normatizou o tesouro público e a guarda nacional, criou a força militar, legislou sobre os direitos civis e, entre outras, estabeleceu como prescrição constitucional que “desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. Entretanto, manteve o regime da escravidão, em que o proprietário de escravos dispunha de autonomia para uso da violência, situação que evidentemente não foi isenta de muitas tensões (VEIGA, 2008, p.160-161).

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

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

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

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

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

Essas concepções, segundo Freire (1981), são demarcadas de um “caráter ideológico” que mascara a realidade, pois “[...] ‘o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (FREIRE, 1981, p. 13).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III, p. 278-295.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: moral que captura almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições Educacionais: Portugal e Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.p. 47-80.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2009. p. 61-90.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o Exercício de 1947**. Rio de Janeiro, 1948.

_____. Departamento de Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Fundamentos e metodologia do ensino supletivo. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

_____. Departamento Nacional da Educação. **Alfabetização exigência cívica**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 196-.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: a sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror**: quatro ensaios de iconografia política. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel. Bergström. **Fundamentos e metodologia do ensino supletivo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

_____. **Tendências da educação brasileira** (Org.). Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. Brasília: MEC/Inep, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A constituição social e histórica das emoções: contribuições de Elias e Vigotski. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2009. p.119-134.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1, n. 2, p.7-21, jul. 1990.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PIERUCETTI, Fernando. **Juca Fubá visita uma cidade**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, [19--]. Coleção Educar, v. 3, n. 12, Série Ficção.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. Psico-Pedagogia do Adolescente e do Adulto analfabeto. In: BRASIL. Departamento de Nacional de Educação. **Fundamentos e metodologia do ensino supletivo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.~

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, v. III. p. 257-277.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pensadores sociais e História da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.