

AUSCHWITZ EM TERRAS BRASÍLICAS :

EXCURSOS SOBRE O ANALFABETISMO NO BRASIL

Rosi Giordano [\(1\)](#)

Clara Azevedo Reis [\(2\)](#)

Resumo: Este ensaio, buscando seus aportes na Filosofia, analisa as políticas voltadas à erradicação do analfabetismo, pensando-as a partir dos nexos entre liberdade, emancipação e política, no interior da atual configuração do Estado brasileiro. As proposições de Adorno, desde a valorização da experiência na relação sujeito-objeto às vivências espirituais, figuram, aqui, como mediações possíveis para a compreensão e o enfrentamento da barbárie que persiste entre nós.

Palavras-chave: Filosofia; Escola de Frankfurt; Políticas de erradicação do analfabetismo; Exclusão Escolar; Educação e Emancipação.

O CENÁRIO

Um dos primeiros cronistas da colonização portuguesa na América, Pero de Magalhães Gandavo, escreveu que os índios do litoral brasileiro não tinham as letras ‘F, nem L, nem R’, não possuindo ‘Fé, nem Lei, nem Rei’ e vivendo ‘desordenadamente’. Essa suposição de uma ausência lingüística e de ‘ordem’ revela [...] o **ideal de colonização trazido pelas autoridades civis e eclesiásticas portuguesas**: superar a ‘desordem’, fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei. [...] **Mas, F, L e R enfrentaram muitas resistências na América**, decerto mais do que no Reino, **motivo pelo qual os agentes d’el-rei repetiram constantemente que os povos do Brasil eram ‘bárbaros’, deslocando ou estendendo essa pecha dos indígenas para outros sujeitos históricos e, com isso, legitimando a continuidade da colonização.** (VILLALTA, 1997, p. 332. Grifo nosso).

Pensar a erradicação do analfabetismo implica, fundamentalmente, pensar a possibilidade da liberdade, dado a história social do homem ter seu início no processo de individuação, processo por meio do qual o homem percebe-se a si próprio como distinto do mundo que o rodeia, independente [\(3\)](#) dos laços originais que o unem ao mundo natural e social do qual emerge. Fromm (1970, p. 36-7) elucida a ruptura desta unidade referindo-a à representação bíblica, representação em que, em virtude de um ato de escolha, o homem é expulso do Paraíso, expulsão que se assemelha ao mergulho do homem no mundo da cultura:

O mito identifica a origem da História humana com um ato de escolha, porém ressalta a natureza pecaminosa deste primeiro ato de liberdade e sofrimento daí resultante. O homem e a mulher vivem no Jardim do Éden, em harmonia completa um com o outro e com a Natureza. **A paz domina e não há necessidade de trabalhar, não há escolhas a fazer, nem liberdade, nem tampouco pensamento . (Grifo nosso).**

Da ruptura de tais vínculos ou laços originais provém o processo de individuação, que pode ser impelido pela educação, pois, *latu sensu*, esta pressupõe a superação de mecanismos instintivos e atos reflexos, substituindo-os, crescentemente, por escolhas, isto é, pela possibilidade da liberdade.

No Brasil, desde o período colonial, a educação tem favorecido, no entanto, a harmonia entre o eu e tudo aquilo que o circunda, fazendo-nos ouvir ecos de gritos que reivindicam: “não raciocineis”! Ecos que Kant, desde 1784, ao escrever “Resposta à pergunta: o que é o iluminismo”, ao ouvi-los, já denunciava: “[...] ouço gritar de todos lados: ‘não raciocineis’! Diz o funcionário de Finanças: não raciocineis, paga! E o Clérigo: não raciocineis, acredita! [...] **Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade**”. (KANT, 1992, p. 13. **Grifo nosso**).

Assim, se entre nós (não obstante as resistências todas que se opuseram – e continuam a opor-se! – à F, L e R) coabitam as mais modernas formas de organização político-econômica com representações e práticas de sociabilidade arcaicas e retrógradas ou conservadoras (4), podemos afirmar a contemporaneidade da denúncia kantiana. Muito embora esse coabitar tenha adquirido contornos específicos na sociedade brasileira (como, de resto, em todas as sociedades que subsistiram – ou subsistem – em situações semelhantes), não deixamos de viver a ambigüidade que permeia toda a história da Modernidade: “[...] libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites [...]” e, simultaneamente, buscar “[...] moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado”. (CAMBI, 1999, p. 200).

Como “atores” desse “cenário”, índios e negros no Brasil Colônia, bem como, hodiernamente – operários, mulheres e crianças – somos todos testemunhas vivas da sociedade “colonizada” em que, no contexto recente da sociedade brasileira, se vive, pois que herdeiros dos processos de uma submissão que **inclui para a integração** – integração que se quer realizada, essencialmente, no plano político. Esse é o nexos sobre o qual, a propósito de pensar os sentidos do analfabetismo, nos perguntamos: que vínculos entrelaçam educação, liberdade, emancipação e política no Brasil?

Buscar investigar, entretanto, o referido nexos impõe, de início, seguirmos vestígios, perguntando, por exemplo, sobre a real distância que nos separaria de La Chalotais (fundador teórico da educação pública estatal, motivo pelo qual foi acolhido com entusiasmo por Voltaire, Diderot e Turgot) se, em *Essai d'éducation nationale*, afirma – ao defender a utilidade pública da educação – aspirar à formação de cidadãos: “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo

não ultrapassem suas ocupações” (LA CHALOTAIS apud LUZURIAGA, 1959, p. 33-4). Mais ainda, que distância separaria La Chalotais e seu *Essai d'éducation nationale* da *República*, de Platão? Ao tratarmos das questões políticas que envolvem o papel da educação na sociedade, que limites nos separam dos despotismos aristocráticos ou esclarecidos, se, via de regra, nos deparamos com a idéia das “heranças natas”, dos “talentos”?!

Palavras de Ferraro (2003, p. 197):

[...] a primeira coisa importante a destacar é que o analfabetismo como problema é fenômeno relativamente recente no Brasil. **Só no final do Império**, com a Lei Saraiva, de 1882, **o fato de a maioria da população brasileira não saber ler e escrever passou a constituir problema. E um problema político, estreitamente ligado à questão do acesso ao voto. (Grifo nosso).**

Desse modo, se a literatura concernente à história da sociedade e da educação brasileiras nos autoriza a fixar e problematizar este vínculo, é procedente Adorno revisitar Kant (particularmente, a obra acima referenciada), para afirmar a atualidade do esclarecimento como mediação para a possibilidade da superação do estado de menoridade social e política em que continuamos imersos. Kant, segundo Adorno (1995a, p. 169), define:

[...] a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que **este estado de menoridade é** auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas **a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.** ‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade’. Este programa de Kant [...] parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. **(Grifo nosso).**

A saída da menoridade social, que seria favorecida pela superação do analfabetismo crônico no Brasil, não tem se constituído em meta educacional prioritária, apesar: **(a)** do discurso oficial, em diferentes épocas da sociedade brasileira, clamar – sob *slogans* diversos – por **educação para todos** e **(b)** do marco histórico representado pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, na Tailândia (Jontiem), que – revelando ao mundo a existência de, aproximadamente, 900 milhões de indivíduos analfabetos e mais de 100 milhões de crianças que não estavam nos bancos escolares (Cf. SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002) – deu origem, conseqüentemente, a inúmeras propostas educacionais formuladas pelo Estado brasileiro com o intuito de possibilitar aos excluídos o acesso à educação formal. Apesar da redução, nos últimos anos, dos índices de exclusão escolar, os mesmos ainda continuam bastante expressivos. Essa exclusão constitui o que se nos apresenta como uma das formas da presentificação de Auschwitz na contemporaneidade das terras brasileiras. Observamos, ainda, que – simultaneamente à expansão do conhecimento, de mais escolas, de mais universidades – a educação encontra-se danificada, (semi)formando indivíduos despolitizados. “Fôrmando”, em outras palavras, indivíduos impedidos de *servirem-se do próprio entendimento*, pois que contrariam seus próprios interesses, sujeitando-se e servindo à lógica da

dominação, testemunhando, tacitamente, por exemplo, as mais diversas formas de violência (quando não são agentes delas!), produtos da desumanização tecnológica, que floresce em meio ao progresso que, conforme Horkheimer e Adorno (1985), deixa resplandecer, dialeticamente, as Luzes e o terror da dominação.

A própria realidade social, política e educacional mais recente é, portanto, o lugar da visibilidade da contradição entre intenções e gestos, isto é, lugar da visibilidade da irracionalidade do capitalismo.

Cumpre, *en passant*, assinalar como a poética militante também deixa transbordar registros dessa nossa história, como que a denunciar esse modo de ser “colonizado” da sociedade brasileira e os processos sangrentos em meio aos quais realizou-se (e segue realizando-se), em terras da América Portuguesa, a integração e (con)formação “escravizantes” de uma mão de obra “indolente”, adjetivo que nomina índios, nordestinos, nortistas... enfim, todos os que não macaqueamos o *American way of life*.

Oh, musa do meu fado, oh, minha mãe gentil [...] não esquece quem te amou, e em tua densa mata, se perdeu e se encontrou. Ai, **esta terra ainda vai cumprir seu ideal, ainda vai tornar-se um imenso Portugal**. ‘Sabe, no fundo, eu sou um sentimental. [...] **Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, esganar, trucidar**, meu coração fecha os olhos e sinceramente chora. Meu coração tem um sereno jeito e as minhas mãos o golpe duro e presto, de tal maneira que, depois de feito, desencontrado, eu mesmo me contesto. **Se trago as mãos distantes do meu peito, é que há distância entre intenção e gesto**. [...] **e se a sentença se anuncia bruta, mais que depressa a mão cega executa**, pois que senão o coração perdoa’. (HOLLANDA E GUERRA, 2005. Grifo nosso).

ENREDO E ATORES OU... LEIS E NÚMEROS DO ANALFABETISMO

Enfim, **é preciso dizer que o analfabetismo aumenta no Brasil, conquanto se divulgue o contrário** [...] **A inspiração das Reformas Educacionais** aqui realizadas estava na **nova opção política econômica**, aberta inteiramente aos investimentos estrangeiros. (VIEIRA, 1983, p. 215. Grifo nosso).

A expansão do ensino superior é um fenômeno que marca a política educacional brasileira nos últimos anos. A ela correspondeu um crescimento do ensino secundário de segundo ciclo muito superior ao do período anterior a 1964, bem como uma **contração da expansão do ensino elementar**, que cresceu a níveis inferiores àqueles que caracterizaram a sua expansão desde os anos 40 e substancialmente menores aos do período 1961-1964. **A menor expansão das matrículas iniciais deste nível de ensino deixa entrever a derrota política sofrida pelas classes trabalhadoras em 1964**, quando o pacto populista foi substituído por um novo pacto do poder cujas forças envolvidas podiam prescindir da aliança com os trabalhadores urbanos e com o campesinato. (PAIVA, 1980, p. 42. Grifo nosso).

O Brasil, **nesse final de séc. XX**, apresenta um quadro social catastrófico. De um lado, **observa-se que o desenvolvimento das forças produtivas atingiu os níveis do mais avançado capitalismo; de outro lado, a miséria alastrou-se assustadoramente.** [...] Se em 1825, a tecnologia [...] começou a se desenvolver pela necessidade de enfrentar as exigências dos trabalhadores, **após a Segunda Guerra Mundial a ciência e a tecnologia radicalizaram essa contradição se desenvolvendo mais direta e violentamente para simplesmente reprimir e liquidar os próprios trabalhadores.** Basta pensar na indústria bélica, nas polícias, nos serviços secretos de segurança, nas ameaças de desemprego, [...] genocídios por fome, doenças, etc. **O imperialismo não precisa produzir mais, não precisa de novos mercados, só precisa lucrar mais, concentrar mais e segurar com as armas e a violência política os mercados já existentes.** (NOSELLA, 1989, p. 38. Grifo nosso).

Os excertos acima retratam *leituras* de nossa história em diferentes momentos, referindo-se às propostas das políticas públicas educacionais voltadas à diminuição dos índices do analfabetismo, à universalização da educação básica. Mas, todas elas remetem-nos à necessidade do “saber ler” números e propostas de políticas educacionais, desde o interior da atual configuração do Estado brasileiro e de suas relações com a educação, a liberdade e a emancipação sociopolítica.

O combate ao analfabetismo no Brasil é antigo e várias têm sido as tentativas para erradicá-lo, muitas delas marcadas por propostas assistencialistas ou salvacionistas e que, geralmente, têm fracassado. Citamos, entre outras: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, do Governo Eurico Gaspar Dutra; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, do Governo Kubistchek; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; Programa Nacional de Alfabetização, do Governo Goulart; Movimento Brasileiro de Alfabetização, dos Governos Militares; a criação da Fundação Nacional de Jovens e Adultos, do Governo Sarney; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, do Governo F. Collor de Mello; Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada, pelo Brasil, em 1990; Plano Decenal de Educação para Todos, do Governo Itamar Franco e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária, do Governo FHC. (Cf. MEC/INEP, 2004).

Dando seqüência a estas propostas, Cristóvão Buarque, em seu discurso de posse como Ministro da Educação no início do Governo Lula, indicou como prioridade para sua gestão a implantação de políticas de inclusão social por meio da educação. Tendo como pilar de seu discurso o reconhecimento dos avanços recentes na área educacional, propôs como medida precípua o combate ao analfabetismo, problema que, conforme exposto anteriormente, remonta às origens da sociedade brasileira. O documento *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) observa que, no Brasil Colônia, “[...] havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler [...]” (MEC/INEP, 2004, p. 4) e que, em 1886, o percentual da população escolarizada no Brasil era de apenas 1,8%. Conclui o referido documento que, em 1900, a população brasileira com idade igual ou superior a quinze anos era de, aproximadamente, dez milhões. Desse total, os analfabetos correspondiam a cerca de seis milhões de

indivíduos, ocasionando uma taxa de analfabetismo de 65,3%. No ano de 1960, a população cresceu para cerca de 40.233.000 pessoas e entre estas eram analfabetas 15.964.000, o que representa uma taxa de 39,7%. Já em 2000, a população subiu para cerca de 119.533.000 pessoas e tinha, aproximadamente, 16.295.000 pessoas analfabetas (uma taxa de analfabetismo de 13,6%). (Cf. MEC/INEP, 2004, p. 4).

Esses números indicam, conforme o documento referenciado, o decréscimo, ao longo do século passado, da taxa de analfabetismo entre a população brasileira com mais de 15 anos. Não basta, contudo, uma diminuição nos índices de analfabetismo. É fundamental que sua redução se dê em números absolutos, o que não vem ocorrendo, dado haver, **no ano 2000, um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e mais que o dobro do que havia no início do século XX.**

Neste contexto, pode-se afirmar a relevância política do discurso do ex-ministro Cristóvão Buarque ao propor uma “cruzada” contra o analfabetismo, muito embora, nem ele, nem seu sucessor, Tarso Genro, tenham conseguido alcançar, depois de passados três anos do início do governo Lula, as metas apresentadas relativas ao combate do analfabetismo. Como que a emprestar maior urgência à meta proposta, encontra-se o fato de que, ao longo da história, impôs-se uma alteração do próprio conceito de analfabetismo de forma a adequá-lo “à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo”, alteração que agrava, ainda mais, os índices expostos, bem como o significado quase que implacável revelado por sob suas mutações.

Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE [...] considera alfabetizada a ‘pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece’, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. **Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.** (MEC/INEP, 2004, p. 6-7. **Grifo nosso**).

O mesmo documento – citando a obra, datada de 1889, *História da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889*, de José Ricardo Pires de Almeida – busca nos baixos salários dos professores uma das causas que explicam as raízes do analfabetismo no Brasil: baixos salários que, impedindo a contratação de pessoal qualificado, levam ao “[...] afastamento **natural** das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito [...]”. (id., *ibid.*, p. 4. **Grifo nosso**).

Ora, como *ler* o referido documento, os dados que nele são (re)conhecidos, as preocupações manifestadas, quer com relação à erradicação dos índices de analfabetismo, quer com relação a suas causas – nossos baixos salários e o desrespeito da opinião pública ante nossa inteligência (*sic*). Como explicar a desconsideração da “opinião pública” em relação aos professores?!

Perguntamos ainda: como deixar de concluir que o atual governo, suas leis (expressas no documento referenciado, por exemplo) e metas são, predominantemente, algo diferente de um véu ideológico a dissimular um projeto econômico e político-cultural que tem se dedicado a consolidar a opção da política econômica neoliberal (e, portanto, a crise dela decorrente) posta em curso pelo governo Fernando Henrique Cardoso [\(5\)](#)?

Quer nos parecer que, sob o Governo Lula – ou sob o governo de qualquer outro que entenda o progresso quantitativamente, característica imanente do desenvolvimento empírico desde a moderna sociedade industrial –, as medidas propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil jamais serão cumpridas, pois, sob o *império* da ordem social capitalista, o declínio de uma certa forma de *colonização* só implica que outra (que se opera pelo conservadorismo) está prestes a nascer. E a que, discursivamente, nos fez sonhar, mais recentemente, o sonho do progresso social, já nasceu (como sugeriram as vaías no Fórum Social Mundial...).

Evitar a barbárie implica, conforme Frigotto (1998, p. 49), mudar a lógica do desenvolvimento de tipo fordista e pós-fordista, do passado e do presente, pois:

As propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade [...] tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de emprego e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), *reduzem-se*, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico. (Grifo nosso).

Se se pensa o cenário no âmbito universal, anuncia-se a barbárie. Mas, se apertamos bem os olhos procurando mirar o espaço loco-regional, revela-se ainda mais bruta a face desumana do progresso e do analfabetismo.

Assim, se as condições subjetivas e objetivas que propiciaram Auschwitz persistem, presentificando-se, entre nós, entre outros fatores, por meio da sistemática exclusão escolar imposta às camadas populares, esta ganha contornos sombrios, revelados com maior nitidez ao *olharmos*, detidamente, os índices de analfabetismo em muitos municípios brasileiros e o número expressivo de crianças que não estão na escola. As maiores taxas de analfabetismo brasileiro estão em municípios localizados nas regiões Norte e Nordeste, que possuíam, em 2001, taxas de analfabetos funcionais de 15 anos ou mais, de 27,3% e 42,8%, respectivamente, segundo dados do MEC/INEP (2004). Nesse mesmo documento, a taxa do Estado do Pará é indicada como sendo de 28,5%, o que corresponde a 819 mil pessoas analfabetas com mais de 15 anos.

No município paraense de Salvaterra [\(6\)](#) (Ilha do Marajó), área predominantemente rural, a situação do analfabetismo ganha contornos ainda mais graves. Com 15.118 habitantes, possuía em 2003, ainda segundo dados do MEC/INEP (2004), uma taxa de analfabetismo funcional de 38,2%, indicando, ainda, que 10% das crianças na faixa etária de 10 a 14 anos são analfabetas. Tal

situação demonstra que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Cf. BRASIL/MEC, 2005) –, não vem sendo cumprida na zona rural daquele município. Caso contrário, como explicaríamos tantas crianças na faixa etária de 10 a 14 anos daquela região fora da escola, mesmo sabendo-se da responsabilidade do Estado, em suas diversas esferas, em ofertar educação a todas as camadas sociais?!

A escola brasileira, mesmo quando acessível, não contribui sequer para o esclarecimento, pois, apesar de termos hoje uma quantidade significativa de indivíduos que estão ou passaram pela escola, não podemos afirmar que estes sejam esclarecidos, dado mal dominarem as técnicas de leitura e escrita.

No meio rural, em que o processo de escolarização é ainda mais precário do que no meio urbano, predomina um modelo educacional que reproduz e fortalece as desigualdades econômicas e socioculturais. Vale lembrar que Adorno (1995b, p. 125-6) demonstrava grande preocupação com a educação no campo:

A diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo. Mas registro apenas que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior. [...] **Penso até que a desbarbarização no campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes.** (Grifo nosso) [\(7\)](#).

E se “[...] a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola no meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações sejam menos claras do que aparece em superfície” (NOSELLA, 1977, p. 9).

Um retrospecto histórico da educação no meio rural remete-nos a um quadro de exclusão e marginalização, comprovando uma realidade marcadamente desfavorável à população campesina. As políticas que nortearam a educação rural no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres do campo. A rigor, não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às suas especificidades, no que respeita a seus modos de vida e trabalho. O que tem ocorrido, tendencialmente, é a mera transposição para o campo de uma escola pensada e praticada na cidade. Em razão disso, a educação escolar rural acontece de forma inadequada e divergente dos interesses do camponês, não satisfazendo suas exigências econômicas e culturais. O referido contexto educacional torna-se favorável à pseudo-formação, tal como concebida por Adorno (2004). Os programas e currículos direcionados à população rural são apartados do mundo do trabalho, bem como de seus movimentos e organizações, desconsiderando, ainda, as diferenças geográficas e sociais, o que se configura como verdadeira “ditadura cultural”. Desvelar o processo de “pseudo-formação” ou essa ditadura – na expressão de Freire (1971), *extensão cultural*, – remete-nos à carta de um lavrador:

Educação... quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. [...] se eu quero lembrar da minha: ‘enxada’. Se eu quero lembrar: ‘trabalho’. **E eu hoje só dou conta de um lembrzinho**: a escolinha, um ano ou dois. [...] Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: **pra quem é como esse povo da roça o estudo da escola é de pouca valia**, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. [...] **A educação que chega pro senhor é a sua, a da sua gente, é pros usos do seu mundo.** [...] e a dos meus meninos? **Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, [...] mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é”.** (SOUZA, 1980, p. 7 et seq. **Grifo nosso**).

Em que fundamentos, então, poder-se-ia assentar a resistência frente ao cenário que escancara, desde suas entranhas, a miséria, a exclusão e a barbárie?

Como fazer frente a toda uma organização societal que engendra uma trama de relações emprenhadas da ética desumana do capital?

Questões como essas parecem exigir novas teorias e ações (adequadas a estas) concretas – em oposição aos idealismos todos, tal como, por exemplo, o “salvacionismo” do “otimismo pedagógico” –, que favoreçam vivências democráticas e democratizantes, pois, no que tange à relação educação, liberdade, emancipação e política, é peculiar, conforme Adorno (1995a, p. 172) que, mesmo na literatura pedagógica “[...] não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido”. Ainda no mesmo ensaio, Adorno afirma: “[...] **o problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente** – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – **pode enfrentá-lo”.** (1995a, p. 182. **Grifo nosso**).

AUSCHWITZ OU UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE?

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à própria civilização [...] **Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.** (ADORNO, 1995c, p. 155. **Grifo nosso**).

Ante as perguntas anteriormente indicadas, que respostas pensar/propor?!

Cumpre, a título de ensaiar enunciar caminhos, resgatar algumas das considerações que, na contemporaneidade, já se delinearam entre nós, docentes e pesquisadores ocupados das questões que envolvem a relação educação, liberdade, emancipação e política, no interior das sociedades capitalistas contemporâneas.

É com esta finalidade que afirmamos o “programa” dos teóricos da Escola de Frankfurt, em particular, aquele sugerido por Adorno, acerca da educação e da cultura. Nesse sentido, grosso modo, dir-se-ia – e percorrendo o trajeto teórico do

autor, exposto em várias de suas obras – que: educar para a emancipação implica, necessariamente, o esclarecimento desde a primeira infância; a necessidade de reelaborar o passado, por meio da “psicologia profunda”; o revisitar os tabus subsumidos no trabalho docente, para repensarmos a formação dos responsáveis pela educação dos educadores e, finalmente, superar o que, ilusoriamente, propõe-se como saber, pois que, como fruto de opiniões, prescinde da experiência do sujeito em relação ao objeto.

Mas, como realizar esse “programa” em meio ao capitalismo tardio se – na contemporaneidade, ao inverter-se o conceito da razão, unindo-o ao da racionalidade instrumental/produzida –, educação e formação não são mais do que conceitos fetichizados e fixados em função das (in)definições da política econômica?

Adorno, ao voltar sua atenção, fundamentalmente, à crise do modelo de articulação entre trabalho e formação, deixou de atribuir qualquer papel revolucionário à cultura vigente, pois havia aprendido, junto a Benjamin, que o signo da modernidade reside na crise da formação cultural e na atrofiação da experiência cultural, signo que explica o porquê de o autor ter colocado em xeque a noção de progresso. Assim, a experiência e a formação, que poderiam conduzir à emancipação humana, encontram-se subordinadas às condições que possibilitam a produção e a reprodução da vida humana. Podemos, desse modo, compreender tanto as limitações impostas ao esclarecimento, ao insucesso da humanização do mundo, bem como a disseminação do fenômeno da alienação e a degenerescência da experiência formativa. (Cf. LEO MAAR, 1995, p. 18-20).

Daí (re)afirmarmos que a grande contribuição dos frankfurtianos, em especial, a de Adorno, – se e quando nos perguntamos “como se pode enfrentar o problema da emancipação” –, reside na proposição de que **toda educação que se queira verdadeiramente como tal deve ser uma educação que impeça a repetição de Auschwitz**, pois, a referência a Auschwitz significa o aprisionamento da consciência, a incapacidade generalizada para a autêntica vivência de formações espirituais e, conseqüentemente, para a experiência.

Se, portanto, a primeira exigência que se coloca para a educação é a da não repetição de Auschwitz “[...] não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização”. (LEO MAAR, 1995, p. 27). Pode-se, por isso, concluir que: **“A educação crítica é, tendencialmente, subversiva”**. (id., ibid., p. 27. **Grifo nosso**).

Nas palavras de Nosella (1989, p. 38-40), parece-nos, encontramos proposições semelhantes:

O Brasil, nesse final de século XX, apresenta um quadro social catastrófico. [...] Dentro desse quadro, **a grande tentação para os educadores [...] é recuar, ao invés de aprofundar sua resistência e luta**. [...] há ainda educadores que pensam restaurar, junto às massas miseráveis, os ideais da revolução francesa que, dizem,

ainda não aconteceram plenamente no Brasil. **Quicá, pensam, os miseráveis de nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes falta um preparo técnico e cívico adequados.** [...] Logo, sugerem a criação de mais cursos técnicos, mais especializações ou estudos e estágios qualificados. [...] Até para engraxates existem cursos! Erroneamente, pensam que a criança ou o adulto que vende pentes ou cintos nas praças das nossas cidades estão ‘trabalhando’ [...]. Ora, **as propostas pedagógicas não podem ir a reboque do imperialismo e sim resistir a ele.** Ademais, lembrem-se que **aquilo de que o imperialismo precisa não será solicitado à escola; e o que o imperialismo destrói, a escola não recupera.** [...] Uma **pedagogia concreta**, portanto, **não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político** [...]. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra no outro. **Uma pedagogia concreta [...] organiza [...] suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista.** (Grifo nosso).

Finalmente, como entender – no atual contexto sociopolítico brasileiro –, no interior das propostas para a erradicação do analfabetismo, a possibilidade de uma educação para a liberdade, para a autonomia?!

Talvez, o analfabetismo seja consigna da sociedade em que se encontra a permanência do trabalho escravo (8) e a impunidade dos que a fazem permanecer, a discriminação de negros, índios e mulheres, a existência do trabalho infantil (9)... Talvez, ainda, políticas públicas a favor da universalização da educação, campanhas e discursos que se manifestam, na atual conjuntura econômica, contra a fome e a miséria, contra o analfabetismo possam ser vistos como engodo para legitimar o despotismo estatal.

Não podemos, entretanto, cruzar os braços, ou mesmo esquecer “da novidade, que tem no Brejo da Cruz”:

É a criança se alimentar de luz . Alucinados. Meninos ficando azuis e desencarnando [...] Eletrizados. Cruzam os céus do Brasil. Na rodoviária, assumem formas mil. **Uns vendem fumo.** Tem uns que viram Jesus. Uns têm saudade e dançam maracatus. **Mas há milhões desses seres, que se disfarçam tão bem, que ninguém pergunta, de onde essa gente vem.** São jardineiros, guardas noturnos, casais. São passageiros, bombeiros e babás. **Já nem se lembram,** que existe um Brejo da Cruz, **que eram crianças e que comiam luz.** (HOLLANDA, 2005. Grifo nosso).

Desse modo, em nome das crianças que na sociedade brasileira e, particularmente, na Amazônia, se “alimentam” de luz, encontrando-se à mercê do tráfico e suas “alucinações”, não nos podem infligir a desesperança, impedindo o sonho de uma educação que se constitua em mediação para resistir à barbárie, pois a educação importa para a libertação dos oprimidos, dada a possibilidade de – por sob o

mundo fenomênico das relações assentes na lógica do mercado – as contradições sociais explicitarem-se ao empreendermos a análise das mesmas.

A discussão das questões relativas ao acesso escolar, aqui problematizada, não se esgota neste ensaio, nem a isso nos propomos. Ao contrário, sua intenção é a da denúncia, denúncia que sensibilize para a necessidade de pensarmos uma sociedade outra. Uma sociedade que, repensando e enfrentando as políticas sociais da contemporaneidade, possa inventar/criar uma educação outra, uma educação que dispense a necessidade de explicitarmos o para quê da educação: para o esclarecimento, liberdade, emancipação e autonomia, pois:

[...] que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, **contra isso é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.**(ADORNO, 1995b, p. 137-8. Grifo nosso).

Belém, Pará.

Março de 2005

Referências

ADORNO, TH. Educação e Emancipação. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a, p.169-85.

ADORNO, TH. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p. 119-38.

ADORNO, TH. A educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995c, p. 155-168.

ADORNO, TH. **Teoria da semiformação**. Tradução inédita de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: 2004 (mimeo. 27 p.).

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL/MEC. **Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 1996**. Disponível: < http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_lei_93941996.htm >. Acesso: 05 de fevereiro de 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAVALCANTI, S. Discurso proferido em 02 de março de 2004. In: **AGÊNCIA CARTA MAIOR**. Disponível: < http://agenciacartamaior.uol.com.br/agencia.asp?id=2830&cd_editoria=004&coluna=reportagens >. Acesso: 01 de março de 2005.

CHAVES, L. C. **Privatizar o Banco Central do Brasil é colocar hienas, abutres e chacais na vigilância do galinheiro!** Disponível: < <http://www.culturabrasil.org/cartaberta.htm> >. Acesso: 07 de fevereiro de 2005.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: MASAGÃO, V. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54. (Estudos culturais em educação).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

GRABOIS, A.P. Trabalho infantil cai em outubro segundo pesquisa do IBGE. In: Folha Online Caderno Cotidiano. 27/11/2003. Disponível: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u86318.shtml> >. Acesso: 10 de fevereiro de 2004.

HOLLANDA, F. B. **Brejo da Cruz** (1984). Disponível: < <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html> >. Acesso: 15 de janeiro de 2005.

HOLLANDA, F. B.; GUERRA, R. **Fado tropical** (para a peça **Calabar** – 1972-1973) . Disponível: < <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html> >. Acesso: 15 de janeiro de 2005.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, TH. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? (1784). In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.

LAGE, J. **38% das crianças que trabalham não recebem salário, diz IBGE**. In: Folha Online Caderno Cotidiano. 24/02/2005. Disponível: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u67443.shtml> >. Acesso: 04 de março de 2005.

LEO MAAR, W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, TH. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.11-28.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

MEC/INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível: <
<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso: 30 de abril de 2004.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência das escolas Família Agrícola do movimento promocional do Espírito Santo**. São Paulo: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

_____. Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na formação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 27-41.

PAIVA, V. Estado, Sociedade e Educação no Brasil. In: FÉLIX, M. et al. **ENCONTROS COM A CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 (Encontros com a civilização brasileira, 22), p. 37-58.

PINTO, L. P. **A revolução florestal de Lula: só promessa?** Disponível: <
http://www.amazonia.org.br/opinioao/artigo_detail.cfm?id=148635>. Acesso: 28 de fevereiro de 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. DE; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, A. C. Prefácio à Questão política da educação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1983.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, L. (Org.) **Cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (História da vida privada no Brasil, 1), p. 332-85.

(1) Professora do Programa de Mestrado em Serviço Social (Centro Sócio-Econômico) e colaboradora do Programa de Mestrado em Educação (Centro de Educação), da Universidade Federal do Pará. *E-mail*: philosofi@uol.com.br

(2) Mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social (UFPA), Professora e Coordenadora Pedagógica da Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA). *E-mail*: clarazevedo@globo.com

(3) Cumpre esclarecer que afirmar a independência do homem em relação aos laços originais que o ligavam à natureza e aos demais indivíduos enquanto Outro(s) indistinto(s) de si é absolutamente diverso de – como poder-se-ia depreender desta assertiva – considerar que o desenvolvimento humano pode prescindir de um outro de si. A “sensação” de independência (ou solidão) que,

cada vez mais, nos faz pensar podermos viver e resolver, solitariamente, nossos problemas é ilusória, dado o desenvolvimento da divisão do trabalho, o incremento da ciência e da tecnologia nos permitir “amar” diante de um monitor, mandar flores ao “objeto” amado em outro Estado ou país, comprar livros em Nova York , *notebooks* no Japão. Iludimo-nos que somos todo-poderosos, ao pensarmos que nos cabe a “escolha” por estarmos incluídos ou não na extensa e profunda divisão social do trabalho que a todos inclui, ainda que para tornar-nos totalmente prescindíveis, mercadorias descartáveis.

(4) Exemplo disso encontra-se na afirmação de Bosi (2002, p. 195): “O par, formalmente dissonante, escravismo-liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal. O seu consórcio só se poria como contradição real se se atribuísse ao segundo termo, ‘liberalismo’, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial européia”.

(5) Excerto de uma matéria sobre a privatização do Banco Central ilustra o que afirmamos: “Para adequar o Brasil aos interesses do capital especulativo internacional, o Banco Central do Brasil vive sob ameaça de ser privatizado. Responsável pela emissão de moeda e pela condução da política econômica nacional está, desde o governo desastroso de FHC, conduzido por gente oriunda do mercado de capitais, ou seja, são pessoas que lucram rios de dinheiro com a jogatina chamada Bolsa de Valores e com a elevadíssima taxa de juros que a entidade pratica, justamente com esta finalidade, enriquecer a classe de pessoas para quem FHC e Lula governam. Os dois últimos governos, Lula e FHC, jamais cogitaram seriamente conduzir pessoas de fora do mercado de capitais ao centro das decisões econômicas brasileiras”. (CHAVES, 2005).

(6) Reportamo-nos a este município em virtude de, nesta localidade, estar sendo realizada a pesquisa de campo concernente à dissertação de mestrado de Clara Reis: *Políticas públicas de inclusão social: caminhos e descaminhos para a erradicação do analfabetismo infantil no Município de Salvaterra/PA*.

(7) Enquanto escrevemos este ensaio, além do assassinato de Dorothy Stang, muitas outras mortes encomendadas estão ocorrendo no Estado do Pará (em particular, nos últimos dias, nos municípios de Anapu e Parauapebas) . Destacamos , aqui, estes atos de barbárie entre os povos da floresta para considerar e denunciar sua irracionalidade (o que não parece ocorrer quando esta matéria é, tendencialmente, tratada como *normal* pela imprensa falada e/ou escrita, por ser recorrente nesta região) e manifestar nossa indignação e revolta, pois, habitamos em meio à vivência, por parte da população amazônica, do (des)mando do Estado que ou participa dos crimes, ou cala ante os interesses de madeireiros e fazendeiros impunes. Conforme Pinto (2005), em artigo referente à ‘revolução florestal’ no governo Lula – publicado à época do assassinato da missionária norte-americana: “Uma vez encerradas mesas redondas em ambientes urbanos e civilizados, porém, no ‘teatro de operações’ do sertão o enredo é muito outro”.

(8) O deputado Severino Cavalcanti, recentemente eleito presidente da Câmara dos Deputados, em discurso proferido em Sessão da Câmara, aos 02 de março de 2004, afirmou, dando seqüência à ideologia subjacente aos dizeres de Gandavo, cronista da colonização portuguesa na América: “[...] Repercutiu em todo o Nordeste [...] as acusações de que um senador da República [...] que se vem destacando com um trabalho sério em benefício do seu Estado e do povo de sua região [...] estaria mantendo ‘trabalhadores escravos’ em uma fazenda no Norte do país. Quem lia ou ouvia os textos das reportagens veiculadas por toda a mídia, no entanto, se surpreendia com alguns detalhes das condições de vida dos chamados ‘escravos’: não contavam com banheiros, tomavam água de um rio da bacia amazônica, estavam há 15 dias em um serviço de roçagem de pasto de uma fazenda de 160 alqueires [...], não tinham carteira assinada e nem cama para dormir. Ora, **Senhoras e Senhores Deputados. Vamos parar de hipocrisia, de fingir que somos a França, os Estados Unidos ou a Alemanha e que podemos copiar as suas avançadas legislações trabalhistas. No nosso país, o governo que quer exigir dos proprietários e produtores rurais que façam banheiros em roçagem de pastos ou na colheita do feijão nunca foi capaz de garantir à família de um trabalhador rural – e até urbano – sequer uma cisterna para matar a sede dos seus filhos. Banheiros, a grande maioria do povo humilde de nossa região só sabe que existe porque viu em algum lugar ou na televisão.** [...] Parecem ignorar que o trabalhador que faz um serviço por ‘empreita’, muitas vezes após longos períodos sem qualquer trabalho, tem interesse em concluir rapidamente a sua tarefa e se aventurar em busca de novas frentes de serviço, trabalhando até mesmo nos finais de semana. **Ele sabe que, muitas vezes, só recebe o pagamento após concluído o trabalho e isto é praxe em todo o país. Até há pouco tempo, escravo era quem vivia em sistema de escravidão,** submetido a castigos e acorrentado, sem salário e despido até mesmo do direito de ir e vir. Agora, em artigo do Jornal do Brasil denunciando ‘o trabalho escravo’ [...] ‘a condição de trabalhador escravizado é a de alguém que não pode decidir por si próprio, não é sujeito de direitos e é tratado como mercadoria’, na definição da professora Adonia Prado [...]. Ora, Senhoras e Senhores Deputados, com esse perfil de ‘escravo’ temos, infelizmente, a grande maioria do povo brasileiro que vive em condições subumanas e, até para comer, precisa da tutela do Estado. Neste caso, o governo seria o grande capataz, coronel e senhor da imensa senzala que ainda persiste em nosso país, apavorando até mesmo quem não mais acredita em fantasma e que vem perdendo a capacidade de se indignar com os gritos roucos de pais e mães de família subjugados e humilhados. (CAVALCANTI, 2004. **Grifo nosso**).

(9) Cumpre registrar que, muito embora, seja considerado ilegal, no Brasil, o trabalho exercido por crianças e adolescentes de até 15 anos e permitido que o jovem de 16 ou 17 anos trabalhe na condição de aprendiz, desde de que freqüente a escola. A Pesquisa Mensal de Emprego (dados de setembro de 2003) indicou aumento de 50% em comparação com janeiro do mesmo ano, quando 88 mil crianças trabalhavam nessa faixa de idade. Em comparação com outubro de 2002, quando 64 mil trabalhavam, houve alta de 76,5%. (cf. GRABOIS, 2003). Acompanhando a evolução de indicadores sobre trabalho infantil, a publicação, em fevereiro de 2005, da Síntese dos Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), revelou que 38% das crianças e

adolescentes que trabalham não recebem salário. Esse dado apenas confirma a gravidade do trabalho infantil, responsável, em parte, pelo fenômeno do fracasso escolar, e que ainda atinge cerca de 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no país, de acordo com dados de 2003. Importa observar que a queda dos índices do trabalho infantil nos últimos anos deve ser compreendida em conexão intrínseca ao quadro de desigualdades sociais do país. Assim, o número de crianças ocupadas – na faixa etária compreendida entre 05 a 13 anos – chega a 1,3 milhão, o que corresponde, aproximadamente, à população do Estado de Tocantins. (cf. LAGE, 2005).