

ISSN 1518-6520

ANALECTA

Volume 14 - Número 1 - Jan./Jun. 2013/2015

Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO
Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil
www.unicentro.br

ANALECTA

Publicação do
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019
Fax: (0xx42) 3621-1090
e-mail: analecta@unicentro.br
www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

Este volume foi editorado no ano de 2015, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

Reitor

Aldo Nelson Bona

Vice-Reitor

Osmar Ambrosio de Souza

Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO

Comissão Editorial

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Realização

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
UNICENTRO

Edição

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

Revisão

Daniela Leonhardt

Revisão dos abstracts

Édina Neumann

Diagramação

Murilo Holubovski

Impressão

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

Capa

Fernanda Pacheco de Moraes

De modo progressivo e persistente a ANALECTA segue no propósito de recuperar a periodicidade. Os percalços acontecidos no percurso são ultrapassados. Olha-se para diante oferecendo um lugar de publicação para os que produzem e desejam divulgar seus trabalhos.

Sabe-se que, para os órgãos de avaliação dos periódicos, o retardamento no lançamento dos números conta negativamente.

Entretanto, a ANALECTA guarda um grande mérito. Publica trabalhos dos que estão começando a trajetória na área da pesquisa e da produção, ao contrário das grandes revistas, altamente qualificadas que, preocupadas com as avaliações, só aceitam trabalhos de autores já renomados o que, de certa forma, é um procedimento de exclusão.

Do fato do pesquisador não ser, ainda, conhecido não decorre a falta de qualidade do que produz. A revista submete o material enviado à apreciação de pareceristas, especialistas nas áreas específicas tratadas nos textos, o que confere à revista probidade e retidão e dá ao autor a certeza do valor do que publica. Oferecer espaço para os iniciantes é essencial para que ascendam na escala da produção intelectual e se tornem referência para outros estudiosos.

Deste número constam os textos: *Cultura política e geopolítica do conhecimento*, que analisa o conceito de cultura política relacionado aos paradigmas teóricos metodológicos originados nas grandes universidades internacionais e exportados para as demais; *Teoria e educação sob a ótica marxista*, que estuda pressupostos da teoria marxista em relação à educação e sua influência na educação brasileira, disseminada pela pedagogia histórico crítica de Demerval Saviani; *Cor branca em carne negra: os escravos e a pena de morte por enforcamento no Brasil Império*, que investiga a aplicação da pena de morte aos escravos com base na lei de 10 de junho de 1835 que agiliza os processos de punição; *A redescoberta da herança filosófica do marxismo nos anos 1920: observações sobre Marxismo e filosofia*, de Karl Korsch, em que o autor mostra a relação do marxismo com a dialética idealista de Hegel; *O apelo autobiográfico na literatura brasileira: o caso de José Lins do Rego* investiga, na obra do autor, a existência do escrito autobiográfico inscrito na obra de ficção; *Compreensão cultural indígena Kaingang como proposta educacional para fortalecer a luta pela terra*

questiona a relação entre a disputa de terras, o ensino oferecido aos índios e a conservação da cultura indígena original.

Aos autores, o agradecimento da revista pela confiança demonstrada. Ela continua à disposição dos produtores de cultura e conhecimentos. O espaço está disponível e o desafio lançado

Ruth Rieth Leonhardt

SUMÁRIO

Cultura política e geopolítica do conhecimento 11

Pedro Arthur de Miranda Marques Pontes

Teoria e educação pela ótica marxista 21

Maria Isabel Moura Nascimento

Rosiane Machado da Silva

Corda branca em carne negra: Os escravos e a pena de morte por enforcamento no Brasil Império 37

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior

A redescoberta da herança filosófica do marxismo nos anos 1920: observações sobre *Marxismo e filosofia* de Karl Korsch 55

Fabio Alves dos Santos Dias

O apelo autobiográfico na literatura brasileira: o caso de José Lins do Rego 69

Talles de Paula Silva

Compreensão cultural indígena Kaingang como proposta educacional para fortalecer a luta pela terra 85

Altair dos Passos

Carla Luciane Blum Vestena

CONTENTS

Political culture and geopolitics of knowledge 11

Pedro Arthur de Miranda Marques Pontes

Theory and education from the marxist perspective 21

Maria Isabel Moura Nascimento

Rosiane Machado da Silva

**White rope in black meat: Slaves and the death penalty by hanging in the
Brazilian Imperialist period 37**

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior

**The rediscovery of the philosophical heritage of Marxism in the 1920s:
comments on Marxism and Philosophy of Karl Korsch 55**

Fabio Alves dos Santos Dias

**The autobiographical appeal in Brazilian Literature: the case of José
Lins do Rego 69**

Talles de Paula Silva

**Kaingang indigenous cultural understanding as educational proposal to
strengthen the struggle over land 85**

Altair dos Passos

Carla Luciane Blum Vestena

Cultura política e geopolítica do conhecimento

Pedro Arthur de Miranda Marques Pontes
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

Resumo: O presente artigo consiste em uma análise crítica do conceito de cultura política a partir da perspectiva da geopolítica do conhecimento. Conforme apontado, os problemas explicativos desse conceito têm ligação com a divisão internacional do trabalho acadêmico, em que universidades de países centrais definem modelos teóricos e metodológicos utilizados em países periféricos. A partir do momento em que se constata que a teoria reifica experiências sociais determinadas, é necessário reavaliar criticamente sua capacidade de dar conta de realidades sociais distintas daquelas em que foram produzidas.

Palavras-chave: Sociologia política. Geopolítica do conhecimento. Cultura política.

Abstract: This article consists of a critical analysis of the concept of political culture from the perspective of geopolitics of knowledge. As pointed out, the explanatory problems of this concept are linked to the international division of academic work, in which universities from core countries define the theoretical and methodological models used in peripheral countries. Once it is acknowledged that the theory reifies certain social experiences, it is necessary to critically reassess its ability to account for distinct social realities of those where they have been produced.

Keywords: Political sociology. Geopolitics of knowledge. Political culture.

Introdução

O processo de produção do conhecimento cristaliza e reifica não apenas preocupações caras ao campo científico, mas também realidades sociais e questões políticas próprias de lugares e de tempos históricos. Desde meados do século XX – principalmente a partir de Foucault e do pós-estruturalismo – deixa de ser recomendável que se escreva qualquer tipo de história das ideias que não leve em consideração o contexto social que engloba a produção intelectual.

Contudo, mesmo esse tipo de contextualização não é de todo suficiente. Traçar a sociogênese de um conceito ou de um modelo teórico ajuda a entendê-lo melhor e a utilizá-lo de maneira mais crítica, mas é um procedimento que não explica isoladamente o processo de canonização

de uma obra, de um autor, e principalmente o porquê de autores oriundos de alguns lugares terem preferência em relação a outros. Em resumo: a construção do conhecimento e o processo de difusão, recepção e aplicação (ou mesmo sacralização) estão interligados na realidade, mas podem ser analiticamente isolados. Desse modo, torna-se necessária uma leitura geopolítica da difusão e aplicação de conceitos e métodos.

O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de surgimento, desenvolvimento e aplicação do conceito de cultura política no âmbito das ciências sociais, para avaliar criticamente os estudos desse campo de pesquisa a partir da perspectiva da geopolítica do conhecimento. Escolhe-se esse recorte porque, pelo menos na bibliografia analisada, não se encontra nenhum exemplo de pesquisa que trace a relação entre os problemas explicativos da sociologia política e da ciência política que fazem uso desse conceito e a geopolítica do conhecimento¹.

Partindo do pressuposto que a produção intelectual, nas ciências sociais, ocorre dentro de um modelo particular de divisão internacional do trabalho – caracterizado por Keim como modelo centro-periferia (KEIM, 2008) – busca-se a compreensão do impacto dessa divisão do trabalho sobre os estudos que se apropriam de fundamentos metodológicos e teóricos presentes em *The civic culture* (ALMOND E VERBA, 1963). Para cumprir com esse objetivo realiza-se um estudo de caso, em que se analisa tanto o contexto científico e político em que *The civic culture* (livro em que o conceito de cultura política tem a primeira definição sistemática) é produzido quanto as condições geopolíticas de sua difusão e circulação.

O texto a seguir está dividido em duas partes: na primeira, trata-se, com maior detalhe, o conceito de cultura política, sua formação e seus pressupostos teóricos. Nessa seção, o principal objetivo é explicitar a conjuntura acadêmica e histórica em que *The civic culture* é gestado, mostrando os autores e as escolas de pensamento com as quais Almond e Verba mantiveram diálogo. A seguir, discute-se a crítica proposta ao conceito de cultura política a partir da perspectiva da geopolítica do conhecimento. Conforme argumentado, tal perspectiva ajuda a compreender uma série de problemas explicativos ligados ao conceito em discussão.

¹ Embora existam trabalhos que tratam do problema da inadequação dos estudos sobre cultura política à explicação de realidades nacionais da periferia global (p.ex.: Hellman, 1980) o autor do presente trabalho desconhece autores que tenham traçado a relação entre essa inadequação e a distribuição internacional do poder no campo científico.

O surgimento do conceito cultura política

O primeiro tratamento sistemático dado ao conceito de cultura política acontece em 1963, com a publicação da obra canônica desse campo de pesquisa – o livro *The civic culture*, de Gabriel Almond e Sidney Verba. Apesar de o termo aparecer em trabalhos clássicos da ciência política, tais estudos não apresentam uma visão exata dele. Entende-se a cultura política, em geral, como um conjunto de categorias residuais que explicam particularidades de determinadas sociedades, quando recortes econômicos e políticos não são suficientes para compreender a situação de um país (INGLEHART, 1988). Esse tipo de leitura é, recorrentemente, acusado de conter implicitamente algum grau de preconceito, na medida em que credita o funcionamento anômalo de instituições e mercados à características culturais inerentes à população dos países subdesenvolvidos – um procedimento conhecido na literatura sobre cultura política como *to blame the victim* (INGLEHART, idem, p.3).

Almond e Verba alteram esse quadro, tornando cultura política um objeto central para a compreensão de regimes políticos e para a explicação da estabilidade democrática. Seus estudos são basilares para uma série de pesquisas que avaliam em que medida diferentes culturas influenciam a existência de regimes democráticos eficientes e duradouros - quase sempre a partir do uso da metodologia comparativa.

Do ponto de vista acadêmico, o livro *The civic culture* insere-se no contexto de mudança de paradigma pela qual passam as ciências humanas após a Segunda Guerra Mundial. Esse período, marcado pelo domínio do behaviorismo, – sobretudo nas ciências sociais norteamericanas – sinaliza o processo em que a ciência política acentua sucessivamente, a separação da teoria política. Tal separação é possível, principalmente, quando a ciência política se consolida como disciplina com um objeto próprio, o Estado contemporâneo e sua componente política (COMISSÃO GULBEKIAN..., 1996, p. 36). Embora Verba afirme que a história intelectual do conceito de cultura política remete a pensadores clássicos como Platão, Aristóteles ou à Bíblia (o que em ambos os casos parece forçado), é preciso ter em vista o ambiente intelectual e político específico no qual se desenvolve a pesquisa sob análise.

Uma importante influência para o trabalho de Almond e Verba é a escola norte-americana da antropologia cultural articulada em torno dos ensinamentos de Franz Boas. Como afirmam Carneiro e Kuschnir:

Para a elaboração do conceito de *cultura política*, Almond e Verba inspiraram-se em trabalhos das mais diversas áreas de conhecimento, como a história, a filosofia, a antropologia, a sociologia e a psicologia, que se haviam dedicado ao estudo das dimensões subjetivas da política. Nesse universo, a principal referência é a chamada *Escola de Cultura e Personalidade* que se desenvolveu nos Estados Unidos no pós-guerra dos 20 até aproximadamente o final da década de 60. (CARNEIRO E KUSCHNIR, 1999, p. 228).

Assim, o conceito de cultura presente em cultura política define, grosso modo, comportamentos apreendidos no curso da vida do agente “[...] através de processos de transmissão de tradições e idéias, sem qualquer determinismo biológico.” (CARNEIRO E KUSCHNIR, *idem*, p. 228). Tal definição apresenta grande afinidade com a antropologia cultural norte-americana; contudo, *The civic culture* segue caminho diferente daquele tomado por autores como Ruth Benedict, Margaret Mead ou Edward Sapir – sobretudo no que diz respeito à metodologia de pesquisa.

Enquanto o viés antropológico utiliza o trabalho de campo para apreender aspectos de culturas em microcosmos específicos, Almond e Verba centram a atenção em nações inteiras:

[No] âmbito da Segunda Guerra Mundial, as concepções e métodos de pesquisa da Escola de Cultura e Personalidade passam a ser direcionados para os estudos de caráter nacional. É sobretudo esse desdobramento que exerce influência decisiva sobre o trabalho de Almond e Verba e, conseqüentemente, sobre sua definição de cultura política. Em comum entre as duas perspectivas está o objetivo de compreender como os indivíduos absorvem a cultura em que vivem. (ALMOND E VERBA, *idem*, p. 229).

Outra distinção entre a perspectiva inaugurada em *The civic culture* e a escola da antropologia cultural norte-americana é o modo com que é utilizado o método comparativo: se a antropologia, diretamente influenciada por Franz Boas, é marcada por desconfiança quanto ao uso da comparação como forma de construção de conhecimento científico², essa ferramenta é essencial para a elaboração do estudo de Almond e Verba. Grande parte do projeto intelectual dos dois autores liga-se a sua escolha metodológica que, por sua vez, está atrelada à principal pergunta a que se propõem responder: que diferenças, em termos culturais fizeram com que determinadas democracias funcionassem melhor (tivessem maior duração, etc.) do que outras? A pesquisa os leva à conclusão que o modelo de cultura

2 Para entender a recusa de Boas à utilização do método comparativo, ver BOAS, 2004.

política existente nos Estado Unidos e na Inglaterra – a chamada *cultura cívica* – é mais adequada à democracia, possibilitando a maior estabilidade do regime. Nas palavras dos autores:

We are concerned in this book with a number of classic themes of political science: with what the Greeks called civic virtue and its consequences for effectiveness and stability of the democratic polity; and with the kind of community life, social organization, and upbringing of children that fosters civic virtue. [...] Our study will suggest that there exists in Britain and the United States a pattern of political attitudes and an underlying set of social attitudes that is supportive of a stable democratic process. (ALMOND E VERBA, *idem*, p. VII).

O livro não reflete preocupações puramente acadêmicas ou científicas. Sua publicação acontece no começo dos anos 60, durante um dos períodos mais tensos da Guerra Fria e em meio a uma nova onda de descolonização, que se espalha por partes da África e da Ásia, alterando significativamente a geopolítica global. O surgimento dos regimes totalitários, no período entre a I e a II Guerras Mundiais, estão diretamente ligados às questões políticas que dão origem ao livro³. Nesse contexto, os autores preocupam-se com as condições estruturais de existência da democracia, que identificam ser uma descoberta Ocidental que pode (e deve) ser espalhada para outras partes do mundo. Logo na primeira página do primeiro capítulo de *The Civic Culture*, Almond e Verba deixam claras as questões que animam a pesquisa:

[The] events since World War II raised questions of the future of democracy on a world scale. The ‘national explosions’ in Asia and Africa and the almost universal pressure by previously subjected and isolated peoples for admission into the modern world put this more special political question into the broader context of the future character of the world’s culture. Culture change has acquired a new significance in world history. The groping toward enlightenment and control over nature that acquired momentum three or four centuries ago in the West has become a world-wide process, and its tempo has shifted from centuries to decades. [...] The central question of public policy in the next decades is what content the emerging world culture will have. (ALMOND E VERBA, 1963, p.3).

A questão cultural é, portanto, considerada um fator muito importante na definição dos rumos dos processos de democratização. Com base nessa chave interpretativa, também é possível analisar em que medida países com regi-

3 Isso talvez explique por que Alemanha e Itália, juntamente com México, Estados Unidos e Inglaterra, são nações escolhidas para o estudo comparativo.

mes formalmente democráticos apresentam estabilidade em suas instituições – a estabilidade é função da capacidade dessas instituições em refletir práticas, representações e anseios da maior parte da população. Se a democracia encontra respaldo em valores culturais amplamente difundidos, é pouco provável que medidas de cunho totalitário sejam aprovadas e levadas a cabo, mesmo em momentos de crise profunda. Se, por outro lado, essa realidade não existe, é provável que soluções antidemocráticas surjam a partir do momento em que o regime não dá respostas imediatas a problemas políticos ou econômicos.

Geopolítica do conhecimento e cultura política

O conceito de cultura política construído por Almond e Verba em *The civic culture* surge no momento em que a hegemonia das instituições norte-americanas acentua-se na comunidade científica internacional. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a geopolítica global é radicalmente alterada. Após a guerra, emergem duas superpotências, União Soviética e Estados Unidos e uma Europa – outrora o centro intelectual do Ocidente – destruída pelo combate. O domínio político e econômico dos Estados Unidos tem reflexos na expansão da influência dos círculos intelectuais e acadêmicos norte-americanos, que ocupam o centro das redes de instituições ligadas à produção e à divulgação do conhecimento científico – substituindo até certo ponto as instituições europeias.

Essa transição não é consequência, apenas, do mérito das instituições universitárias dos Estados Unidos ou do poderio econômico do país. Como Bourdieu e Wacquant afirmam em um clássico e polêmico artigo⁴, instituições filantrópicas estadunidenses financiam, diretamente, universidades e centros de pesquisa no Brasil e no mundo, incentivando o treinamento de cientistas sociais estrangeiros nos Estados Unidos. Por mais problemático que seja afirmar que existe uma relação direta e unilateral entre esse tipo de política e a imposição de uma agenda de pesquisa por parte dos norte-americanos, é preciso reconhecer os efeitos de tais políticas.

Keim caracteriza as relações entre universidades de países periféricos e as instituições similares em países centrais num modelo centro-periferia⁵ (KEIM, 2008):

4 Ver BOURDIEU E WACQUANT, 1999.

5 Conquanto o processo de globalização altere, radicalmente, o panorama geopolítico no qual o esquema de divisão do mundo em centro e periferia faz sentido, a utilização dos termos se justifica nesse contexto na medida em que consiste em uma espécie de provocação à autoimagem que, em muitos momentos, as ciências sociais fazem de si mesmas – como um espaço social em que as clivagens são definidas por critérios neutros política, social e geograficamente.

The three-dimensional model that has been developed within dependency theory for the global expansion of capitalism [by Cardoso/Faleto] can be transposed to the domain of the social sciences, in only partial analogy, for sure, as we are dealing here not with material goods but with ideas, knowledge and discourses. [...] A developed sociology can thus be defined as a system of autonomous production, diffusion and accumulation of knowledge and discourses. Consequently, an underdeveloped sociology lacks one or several of the above mentioned characteristics. This first dimension, social-scientific development, is mainly determined by external factors such as availability of funding, scientific and higher education infrastructures. (KEIM, 2008, p. 24-25).

A autora ressalta que o desenvolvimento acadêmico tem uma autonomia relativa com relação ao econômico dos países e à disponibilidade de recursos materiais. Para confirmar, ela utiliza o exemplo de países como Japão e Austrália, que constituem corpos consistentes de instituições voltadas para a produção científica – nas quais circula grande quantidade de recursos – sem, contudo, abandonar sua situação de dependência com relação às principais universidades do eixo do Atlântico Norte (composto principalmente por França, Inglaterra e Estados Unidos).

Nesse sentido, a situação de dependência dá não apenas em consequência de uma carência em termos de recursos, mas também por conta da dificuldade de se produzir ciência social intelectualmente autônoma na periferia. Keim descreve aquilo que caracteriza o centro da produção intelectual nas ciências sociais, e define a periferia como aquilo que não apresenta as características do centro – descritas da seguinte maneira:

Centrality refers to internationally visible sociologies that enjoy prestige in the international community and that are recognized as the core of the discipline. This applies to their institutions and scholarly authorities, teaching programmes and degrees, prestigious journals and editing houses. Their particular position confers on them the power of setting the dominant topics of research and teaching, methodological and theoretical approaches, as well as meta-discourses. In other words, they establish what could be referred to as schools, paradigms, ideologies, etc. (KEIM, 2008, p. 26).

Connell adiciona a essa discussão questões relativas à divisão internacional do trabalho intelectual (CONNELL, 2012). Para ela, fazer teoria é uma prerrogativa do centro, e às sociologias periféricas cabe o papel de fornecer dados e aplicar teorias produzidas, principalmente, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. A teoria produzida nesse modo de divisão do trabalho, portanto, não é de todo capaz de dar conta de realidades existentes em países periféricos, na medida em que é fruto de experiências sociais específicas de países centrais. Connell, de certa maneira, segue algumas

colocações de H. Alatas, que critica a aplicação mecânica de conceitos, teorias, formas de pensamento e metodologias produzidas a partir da “[...] contribuição intelectual do Ocidente” (ALATAS, 2006, p. 9).

A partir do que foi dito até aqui, é possível elaborar um conjunto de críticas às aplicações do conceito de cultura política. A mais geral delas – que é uma espécie de matriz das demais – decorre do fato de o conhecimento produzido, no esquema acima descrito de divisão do trabalho acadêmico, não ser completamente capaz de dar conta de realidades sociais distintas daquela em que foi construído. Se o trabalho teórico é realizado em sua maior parte pelas instituições do Norte, é preciso ter em mente que a teoria produzida, dessa maneira, não pode ser aplicada de forma mecânica na periferia, na medida em que ela reifica experiências sociais particulares.

Contudo, muitos mal-entendidos e erros de avaliação e interpretação decorrem justamente dessa aplicação mecânica de conceitos, teorias e métodos. O caso de *The civic culture* se adequa àquilo que Abdel-Malek chamou de estudos comparativos formais-reducionistas (ABDEL-MALEK, 1977, p.4). Esse tipo de pesquisa, grosso modo, extrai variáveis que sirvam como parâmetro de comparação para sociedades radicalmente diferentes entre si. Embora pareça que elas são realizadas sob grande rigor científico – sobretudo pelo uso de sofisticados métodos quantitativos, que normalmente mascaram fraquezas teóricas e epistemológicas -, o que acontece é que as variáveis selecionadas para a comparação estão normalmente ligadas a parâmetros e valores eurocêntricos, os quais servem como forma de avaliação do resto do mundo.

Esse tipo de comparação produz graves problemas interpretativos, que se repetem também nos trabalhos de autores de países periféricos. Hellman, por exemplo, tem um levantamento bibliográfico em que cita uma grande quantidade de artigos e livros que, na década de 1980, explicam a existência do autoritarismo no México como um resultado da incapacidade das massas de se organizarem politicamente e resistirem aos ditames das elites. Esses estudos ignoram os movimentos sociais de contestação que existem no país, expondo uma imagem daquela cultura que não se coaduna à realidade (HELLMAN, 1980).

Outro problema é que o conceito *cultura política* é entendido aqui como um conjunto de orientações mais ou menos estáticas e gerais e não como um espaço de conflito e de visões de mundo que muitas estão em radical contraposição. O fato de os estudos desse campo serem em grande parte produzidos em lugares distantes dos países analisados (normalmente, pesquisadores de países periféricos constroem o banco de dados, que são analisados em universidades da Europa ou dos Estados

Unidos com os quais têm relações de parceria) certamente tem algo a ver com esta falta de sensibilidade analítica: a cultura política é entendida como a média das orientações políticas da população de um país, e é a partir dessa média que nações diferentes se tornam casos a serem comparados. Essa perspectiva mascara diferenças essenciais, deixando de lado os processos sociais e históricos que produzem a forma com que diferentes grupos lidam com o Estado e com as instituições democráticas.

Considerações finais

Conforme demonstrado, a teoria e os conceitos em ciências sociais estão longe de incorporar o resultado neutro de reflexões comprometidas apenas com o avanço da ciência e com a explicação/compreensão de dadas realidades. A produção do conhecimento é, na verdade, um processo que reifica experiências sociais específicas. Além disso, ele se dá no interior de um modelo de divisão internacional do trabalho acadêmico em que a teoria é constituída em instituições da Europa Ocidental (principalmente França e Inglaterra) e dos Estados Unidos – que são o centro da comunidade científica – e no qual a prática da ciência nas localidades periféricas é dependente, na medida em que aplica e absorve teorias e métodos que normalmente não são feitos por pesquisadores locais.

O conceito de cultura política não escapa a essa realidade. Conforme mostrado na segunda seção, ele é lapidado no contexto dos Estados Unidos da década de 1960, época em que a Guerra Fria conhece seu auge. Também é moldado dentro da conjuntura acadêmica da época – marcada entre outras coisas pelo domínio do behaviorismo e da antropologia cultural – e no âmbito de preocupações políticas particulares dos norte-americanos. É difícil, por exemplo, imaginar que *The civic culture* não abarque, juntamente com as questões sociológicas que levanta, outras tantas, como, por exemplo, prever em que medida a existência de culturas políticas pouco afeitas à democracia liberal resulta no apelo à revolução e ao comunismo.

Contudo, essa leitura não é suficiente para que se compreenda os motivos pelos quais o conceito – e o pacote teórico e metodológico que normalmente vem junto com ele – é aplicado (muitas vezes de maneira mecânica) à realidades sociais distintas daquela em que é produzido. Assim, utiliza-se uma parte das discussões da geopolítica do conhecimento para explicar a presença do conceito de cultura política em estudos sociológicos e políticos sobre realidades de países periféricos. A partir disso, realiza-se críticas a tais estudos, que ligam seus problemas teóricos à questão da distribuição do poder no campo das ciências sociais.

Referências Bibliográficas

ABDEL-MALEK, A. Meaningful Social Theory: the cross-civilizational perspective, *Current Sociology*, v. 22, p. 177-188, 1974.

ALATAS, S. H. The Autonomous, the universal and the future of sociology, *Current Sociology*, 54 (1): 7-23, 2006.

ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture*. Princeton: Princeton University Press, 1963.

BOAS, F. As limitações do método comparativo em Antropologia. In: CASTRO, C. (org.) *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. On the cunning of imperialist reason. *Theory, Culture & Society*, vol. 16, nº 1, p. 41-58, 1999.

CARNEIRO, Leando Piquet; KUSCHNIR, Karina. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. *Estudos históricos*, v. 24, 227-250, 1999.

COMISSÃO GULBEKIAN PARA A REESTRUTURAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS. *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.27, n. 80, p. 09-20, 2012.

HELLMAN, J. A. Social control in Mexico. *Comparative Politics* v. 12, n. 2 , p. 225-242, 1980.

INGLEHART, R. The renaissance of political culture. *The American Political Science Review*, v. 82, n. 4, p. 1203-1230, Dec. 1988.

KEIM, W. Social sciences internationally: The problem of marginalisation and its consequences for the discipline of sociology". *African Sociological Review*, 12 (2): p. 22-48, 2008..

Teoria e educação pela ótica marxista

Maria Isabel Moura Nascimento
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa- PR

Rosiane Machado da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa- PR

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar alguns dos pressupostos teóricos presentes na teoria marxista, os quais trouxeram importantes contribuições para uma análise e reflexão sobre os conceitos de teoria e educação. No desenvolvimento apresentamos as contribuições teóricas de Marx e Engels sobre a educação, e a luta de classes. Finaliza-se destacando as importantes contribuições no pensamento e educação brasileira da teoria marxista, tendo como seu principal representante o educador Demerval Saviani no pensamento e abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Teoria e Educação. Marxismo. Pedagogia Histórico-Crítica. Demerval Saviani.

Abstract: his article aims to analyze some of the theoretical assumptions found in Marxist theory, which brought important contributions to the analysis and reflection on the concepts of theory and education. Our work presents the theoretical contributions of Marx and Engels on education and on class struggle. To conclude, we emphasize the important contributions of the the Marxist theory for the Brazilian educational thought, having as its main representative, the educator Demerval Saviani in the Historical-Critical Pedagogy approach.

Keywords: Theory and education. Marxism. Pedagogy historical-critical. Demerval Saviani.

Introdução

Este artigo objetiva analisar as contribuições da Teoria Marxista no pensamento e pressuposto teórico defendido por Demerval Saviani sobre Educação, especificamente nos últimos anos da década 1970 e 1980 quando há um avanço na difusão de um pensamento crítico sobre as tendências pedagógicas, com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica de cunho socialista. Saviani (1992), defende a idéia que o momento histórico é entendido pela existência da preocupação com o significado social e

político da educação, e considerando os interesses da classe trabalhadora e propiciando um ensino público e de qualidade. Para ele, esse processo não se dá num contexto isolado, só se efetiva com a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente, para, por esse caminho, superar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. As discussões sobre educação, com respaldo nos princípios da teoria Marxista não são recentes mas, nesta análise utiliza-se de sua influência no período acima citado (a partir da década de 1970) e as implicações educacionais dela decorrentes que exercem influência na educação brasileira difundidas por Demerval Saviani.

Ao apresentar as contribuições do pensamento e obra de Marx e Engels sobre a educação, é preciso esclarecer que eles não escreveram temas específicos voltados ao ensino e educação. Suas contribuições aparecem separadas ao longo de sua obra. Isso não significa que seus escritos sejam simples opiniões conjunturais sem nenhuma contribuição do ponto de vista teórico. A importância dos escritos está fundamentada no contexto histórico, político e social vividos em sua época. A literatura deixada por Marx e Engels, é amplamente discutida no meio acadêmico em diferentes abordagens. Nesse artigo foca-se as contribuições voltadas ao ensino e educação e as relações que dela resultam.

Princípios da teoria marxista sobre a relação do homem, trabalho e sociedade

Para os autores Marx e Engels as relações de trabalho se configuram como um dos indicativos que apontam para a possibilidade de humanização do homem. As formas como essas relações se dão é que determinam a sua consciência. Melhor dizendo, a consciência é determinada num conjunto de relações com a natureza e com as relações sociais, sempre subordinadas ao homem e a sua vida concreta.

Para eles o homem é compreendido no sentido ontológico. A ontologia marxista compreende a relação dos seres sociais (homem) com a natureza para transformá-la. Essa transformação se dá pelo trabalho, e as relações sociais dele decorrentes que o tornam humano. A sociabilidade se estabelece quando busca sua subsistência pelo trabalho. Para Tonet (2013, p. 70),

A elaboração de uma de ontologia do ser social não é uma invenção de Marx, não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente.

Compreender as questões relativas à ontologia do ser social demanda o entendimento do sentido do homem em sua totalidade (individualidade e subjetividade). Na sua individualidade singular o ser social carrega consigo as dimensões da subjetividade e da objetividade, que por sua vez estão em constante relação consigo mesmo, com a natureza e com os outros homens. O ser social constitui uma totalidade em que estão as dimensões da objetividade e da subjetividade de maneira integrada.

Significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de aprender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes, que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro. (TONET, 2013, p.116).

A compreensão de Marx sobre o homem no sentido ontológico e sua totalidade é vista na perspectiva do homem enquanto ser histórico e social, que se manifesta nas produções materiais tendo como matriz fundante o trabalho. Marx e Engels na obra *a Ideologia Alemã* afirmam “[...] essa concepção de história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real de produção, partindo logo da produção material.” (2009, p. 57).

Marx e Engels ao se referirem ao ensino e sua relação com o trabalho sinalizam, para a necessidade de um ensino voltado para os trabalhadores como uma oportunidade de transformação social. Não somente como um instrumento de reprodução dos interesses e ideologia da classe dominante. Denunciam a qualificação profissional voltada para atender aos interesses do capital.

O sistema de ensino é atendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto em nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX e ENGELS, 2004 p. 15).

Discordam do modo como estão organizadas as disciplinas ensinadas na escola, considerando-as como uma das causas da alienação do trabalhador.

[...] um marco da cisão onde alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas ‘não úteis’ que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. Daí que a luta pela transformação do sistema não se leve a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura. (MARX e ENGELS, 2004, p. 15 e 16).

Marx e Engels realizam duras críticas ao sistema capitalista relacionado à qualificação do trabalhador e sua escolaridade. Estas e outras contradições se manifestam no momento em que surge a divisão do trabalho. As divisões entre o trabalho da cidade e do campo, trabalho industrial, comercial ou agrícola provêm do desenvolvimento de uma nação. Consequentemente, a oposição de poderes e de interesses, são subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinadas frentes de trabalho. Esta situação gera outras subdivisões particulares condicionadas ao modo de exploração, seja do trabalho agrícola, industrial ou comercial associados às classes e ordens de patriarcado e escravatura.

Esses vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras diferentes formas de propriedade, relações entre os indivíduos, os instrumentos e os produtos desse trabalho. Tais contradições e disparidades também se apresentam na divisão dos lucros. Conforme ratificam Marx e Engels (2011, p. 25),

Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade.

A crítica de Marx e Engels a esta divisão se fundamenta ainda na transferência de posse do conhecimento e ciência sobre o trabalho para o proprietário e não mais para o trabalhador. Ou seja, ele perde a sua identidade e o sentido do trabalho enquanto manifestação da produção humana. Assim o conhecimento do trabalho passa a ser posse do dono do capital, uma mercadoria.

O trabalho não faz parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que

tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobs ou o alojamento no subsolo. (MARX e ENGELS, 2004, p.27).

Ainda, para os autores, esse panorama gera diferenças entre valores monetários adquiridos pela força do trabalho do operário, o repasse pelo dono do capital quando se procede de forma injusta. Apontam algumas situações que acontecem nas relações de trabalho que consideram como mais valia. Sinalizam a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o que foi pago ao trabalhador, o lucro distribuído de forma desigual ficando a maior parte com o empregador, é considerado, por eles, como uma forma de exploração. Denunciam também, a falta de remuneração das horas excedentes de trabalho, que ultrapassam o estabelecido, ou seja, a exploração da mão de obra do proletário.

O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais-valia. Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais valia, procurando que toda a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. (MARX e ENGELS, 2004, p.14 e 15).

Esses fatos, apontados por Marx e Engels, presentes na lógica da acumulação do capital revelam, as contradições existentes entre a classe burguesa detentora do capital e a classe operária. As desigualdades entre essas classes, provenientes da exploração dos donos do capital são motivos de constante denúncia dos autores.

Outra questão ainda relacionada às classes sociais, presente na obra de Marx *Contribuição para a crítica da economia política* de 1859, são as diferenças entre a estrutura e superestrutura. Marx denomina de infra-estrutura a estrutura material da sociedade, a base econômica, as formas pelas quais os homens produzem os bens necessários a sua sobrevivência. Nessa classe estão os proletários que vendem sua força de trabalho e garantem a produção. A superestrutura corresponde à estrutura jurídica, política, ideológica e institucional. A crítica de Marx a essa classe (superestrutura) diz respeito à dominação ideológica que exerce sobre os proletários da infra-estrutura, com o objetivo de garantir a dominação, levando-os a acreditar que essa é a única condição que lhes resta, não desejando a mudança e

mantendo, assim, o *status quo*. Para Tonet essa situação de luta pelo poder e permanência nas classes sociais, recaem sempre sobre o proletariado, pois, “[...] o poder político tem sua origem na existência do antagonismo inconciliável entre as classes sociais e tem como função a defesa dos interesses das classes dominantes.” (TONET, 2013, p.108). O antagonismo de classes reforça as denúncias proferidas por Marx ao referir-se às lutas de classes, mais-valia e outras presentes nessa relação de poder, baseada na exploração.

Sobre a relação homem, trabalho e mobilização operária encontram-se, na obra *O Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels no texto da edição alemã de 1890, importantes contribuições do pensamento marxista tendo como pano de fundo a mobilização das classes trabalhadoras que se formam no decorrer da Revolução Industrial.

Este documento é um dos textos mais traduzidos, lidos e discutidos nas diferentes áreas do conhecimento. Condensa a experiência do encontro entre intelectuais e operários em luta pelo esclarecimento e organização de uma classe que recém se forma, o proletariado, no contexto de uma revolução internacional, a de 1848.

Segundo o *Manifesto*, toda a história da humanidade é baseada na luta de classes. Assim, a humanidade e os processos que advêm, só se movimentam baseados num sistema de choque entre opressor e oprimido. Porém, a única classe que altera esse choque, de alguma forma, é a burguesia. O proletariado passa por fases de desenvolvimento, ele já nasce em luta constante com a burguesia, tanto contra a classe burguesa quanto com os instrumentos de produção que leva durante a vida toda.

Para a vitória final dos princípios apresentados no Manifesto, Marx confiava única e exclusivamente no desenvolvimento intelectual da classe operária, tal como este tinha necessariamente de resultar da unidade de acção e da discussão.

Os acontecimentos e as vicissitudes da luta contra o capital, e ainda mais as derrotas do que os êxitos, não podiam deixar de mostrar claramente aos combatentes a insuficiência das panacéias em que até aí criam e de lhes tornar as cabeças mais receptivas a uma profunda inteligência das verdadeiras condições da emancipação dos operários. (MARX e ENGELS, 1977, p.19).

A burguesia surge com a constituição das cidades e os antigos servos são quase que substituídos pelos novos burgueses. E não só a nova classe se constituiu nas cidades como a partir daí ela começa a dominá-las, aumentando o êxodo rural consideravelmente.

O pensamento fundamental que percorre o *Manifesto*:

[...] que a produção econômica, e a articulação social que dela com necessidade decorre, de qualquer época histórica forma a base da história política e intelectual dessa época; que, conseqüentemente, toda a história (desde a dissolução da antiqüíssima posse comum do solo) tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, dominadas e dominantes, em diversos estádios do desenvolvimento social; que esta luta, porém, atingiu agora um estádio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não se pode libertar da classe exploradora e opressora (a burguesia) sem simultaneamente libertar para sempre a sociedade toda da exploração, da opressão e das lutas de classes. (MARX e ENGELS, 1977, p. 09).

Nessa obra Marx e Engels apresentam a distinção do socialismo reacionário no qual situam os socialismos feudal, pequeno burguês e alemão, e do socialismo conservador ou burguês, socialismo e comunismo crítico-utópicos. Posteriormente, Engels diferencia socialismo utópico de socialismo científico. Para o autor o socialismo utópico,

Criticava o modo de produção capitalista existente e suas conseqüências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mal. (MARX e ENGELS, 1977, p. 43).

No socialismo utópico, as idéias socialistas circulam no movimento capitalista burguês por meio da educação. A concepção desse grupo preconiza uma organização social mais justa, sem pobreza ou criminalidade. Todos participando e usufruindo dos bens de produção de acordo com suas necessidades e capacidades. Porém, para realizar esta possibilidade é necessário erradicar a ignorância considerada como grande obstáculo. Para Saviani e Duarte (2012, p.60) a educação nessa ótica,

Desempenharia um papel decisivo nesse processo. E a pedagogia socialista então preconizada pelo movimento operário europeu ganhou sua formulação teórica pela contribuição de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon.

É necessário superar o caráter fantasioso utópico que caracteriza essa visão do socialismo. Para isso,

[...] impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna, seu

caráter íntimo que ainda se encontra oculto essa tarefa foi realizada por Marx que, com a teoria da mais valia, desvendou o segredo da produção capitalista. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.60).

Essa postura diferenciada frente ao socialismo configura seu caráter científico. Nessa acepção, o socialismo, é entendido não mais como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo e boa vontade, mas como produto resultante das leis de desenvolvimento do capitalismo, a ser negado. Isso é uma resposta a transição revolucionária do comunismo liderado pelo proletariado.

Outra situação apontada no *Manifesto* é que a burguesia tornou o trabalho alienado e especializado, para que o trabalhador se tornasse apenas um apêndice da máquina. A concentração do poder e das riquezas está nas mãos de poucas pessoas (já que o uso da maquinaria e a divisão do trabalho faz este perder um valor individual e único). De acordo com os autores Marx e Engels (1977), nesse sistema o trabalhador sempre muda de emprego abrindo um leque de especificações, mas nunca um conhecimento completo (e quanto mais a maquinaria e a indústria se desenvolvem, menos inteligência e força física são necessárias ao trabalhador).

O tratamento do burguês e o palavreado utilizado acerca da família e da educação, da relação íntima de pais e filhos do proletariado, também são motivos de descontentamento e repúdio presentes no *Manifesto*, em consequência da grande indústria, todos os laços de família dos proletários são negados e os seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho.

O burguês vê na mulher um mero instrumento de produção. Ouve dizer que os instrumentos de produção devem ser explorados comunitariamente, e naturalmente não pode pensar senão que a comunidade virá igualmente a ser o destino das mulheres. Não suspeita que se trata precisamente de suprimir a posição das mulheres como meros instrumentos de produção. De resto, não há nada mais ridículo do que a moralíssima indignação dos nossos burgueses acerca da pretensa comunidade oficial de mulheres dos comunistas. Os comunistas não precisam de introduzir a comunidade de mulheres; ela existiu quase sempre. Os nossos burgueses, não contentes com o facto de que as mulheres e as filhas dos seus proletários estão à sua disposição, para nem sequer falar da prostituição oficial, acham um prazer capital em seduzir as esposas uns dos outros. (MARX e ENGELS, 1977, p. 47).

A crítica do proletariado ao casamento e comportamento da sociedade burguesa é pelo desrespeito à família e às mulheres dos proletários considerando-os como objetos para satisfação de desejos obscenos e

prostituição. Os comunistas também são acusados, pelos burgueses, por querer abolir a pátria, a nacionalidade. Os comunistas alegam não ter Pátria, pois não são proprietários de terras e também não detêm a dominação política.

Aos comunistas tem, além disso, sido censurado que querem abolir a pátria, a nacionalidade. Os operários não têm pátria. Não se lhes pode tirar o que não têm. Na medida em que o proletariado tem primeiro de conquistar para si a dominação política, de se elevar à classe nacional de se constituir a si próprio como nação, ele próprio é ainda nacional, mas de modo nenhum no sentido da burguesia. (MARX e ENGELS, 1977, p. 47).

Essas reivindicações presentes no *Manifesto* e outras já apontadas anteriormente, levam a refletir sobre o modelo de homem, mundo e sociedade proposta na teoria marxista ao contestar as manipulações, injustiças e desrespeito à classe trabalhadora, oprimida pela sociedade burguesa capitalista. Tais questões deixam importantes contribuições no pensamento e educação brasileira tendo como fundamento a pedagogia de cunho socialista.

A educação e a pedagogia socialista fundada nos princípios marxistas e no materialismo histórico e dialético

A história se manifesta das mais variadas formas, revelando a trajetória coletiva do homem. Desde os tempos mais primitivos o homem produz bens materiais e essas relações de produção que desempenham o principal papel no sistema de relações sociais entre os homens, ou seja, a partir destas relações são definidas a cultura, a política, a religião e diferentes modos de pensar. Em cada tempo em que o homem escreve sua história e, conseqüentemente a da humanidade, as relações de produção dão origem à estrutura econômica da sociedade.

[...] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 1977, p.23).

Nesse contexto surge o conceito de pedagogia socialista, que passa a ser entendida como a visão de educação emergente da concepção marxista da história, que tem como base o método de produção e a trajetória a ser

percorrida no processo de produção do conhecimento, pelo homem. Cabe nesse enfoque o questionamento: o que se entende sobre conhecimento sob a perspectiva marxista? O conhecimento, para Marx, é algo que surge e se constrói a partir das necessidades materiais do homem enquanto ser social. A necessidade da transformação da natureza, o suprimento de suas necessidades é que o instigam na busca por novos conhecimentos, a fim de atender as necessidades materiais. Não é algo isolado, descontextualizado ou dissociado do seu processo histórico e de sua totalidade.

Para Saviani e Duarte esse movimento global do conhecimento compreende-se em dois momentos,

No momento inicial, o objeto é capturado numa visão sincrética, caótica, isto é, não tem clareza do modo como está constituído [...] sob a forma de todo confuso. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio de análise dos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto. (2012, p. 61).

Esse movimento cognitivo permite que o objeto seja entendido não mais como “[...] a representação caótica de um todo, que no entendimento de Marx (1973, p. 229) “[...] é uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. Compreendido desse modo, o processo de conhecimento é ao mesmo tempo, “[...] indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 62). Para Marx isso significa que as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

Os elementos constitutivos da pedagogia socialista, assentados em Marx, têm como categoria central a noção do concreto. Nesse entendimento os sujeitos são percebidos em sua totalidade, seres históricos e concretos. É preciso conhecer o processo de construção histórica a partir das suas condições materiais, numa relação dialética, ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético. Defende-se, com este posicionamento, que a evolução histórica se apresenta desde a antiguidade, pelos confrontos entre diferentes classes sociais decorrentes da exploração do homem pelo homem. Como exemplos: durante o Feudalismo os servos são oprimidos pelos senhores, enquanto que no Capitalismo é a classe operária, pela burguesia.

Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho. Deste processo se origina a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa. (MARX e ENGELS, 2002, p. 28).

Esses fundamentos propostos no materialismo histórico e dialético possibilitam a Demerval Saviani aprofundar seus conhecimentos e teoria sobre a educação ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica.

A influência dos princípios marxista na Pedagogia Histórico-Crítica

As discussões acerca de uma concepção de educação fundada nos princípios da teoria marxista têm seu registro na história da educação brasileira a partir das discussões sobre as tendências educacionais e suas implicações nos últimos anos da década de 1970 e durante toda a década de 1980. Esse movimento resulta em importantes mudanças direcionando para um pensar crítico.

Para Saviani (1992), isso se justifica, pois no momento político educacional as discussões giram em torno do significado social e político da educação. Ainda há a notável expansão quantitativa e qualitativa da produção intelectual dos educadores no período, num esforço em compreender o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes econômico, sócio-político e ideológico, em que prevaleciam os interesses dos grupos dominantes “[...] de impor a toda a sociedade a sua dominação.” (SAVIANI, 1992, p. 94).

Outro fato importante nesse contexto se refere, aos programas de pós-graduação que se expandem pelo país, sugerindo um repensar mais crítico sobre a educação. Nesse processo a aproximação com a tradição do pensamento marxista leva os educadores, insatisfeitos com as condições políticas e educacionais geradas pelos governos militares, a participar ativamente na desarticulação do regime. Este clima efervescente, tanto do ponto de vista da produção intelectual como da atuação política arrefece e naquele contexto é que Demerval Saviani encabeça várias discussões em busca de alternativas de um pensar mais crítico e efetivo na educação brasileira que inquietavam os professores.

A medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação, mas e então? Se esta educação essa forma de ensinar, não é adequada, qual será? (SAVIANI, 1992, p.94).

Há, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no sentido de responder à inquietação sobre a maneira de conduzir o processo educativo. As discussões sobre as teorias pedagógicas na época tecem questionamentos sobre a teoria crítico-reprodutivista, que considera a educação como reprodutora dos ideais da classe dominante e da sociedade capitalista. Essas inquietações permeiam a análise mais aprofundada das questões educacionais de modo mais ampliado. Demerval Saviani na obra *Escola e Democracia* apresenta um quadro teórico com as teorias distribuídas em dois grupos que considera antagônicos. O primeiro grupo classifica como teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) para Saviani esse grupo concebe a sociedade como

[...] essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 2012, p. 04).

O segundo grupo, caracteriza como teorias crítico-reprodutivistas subdivididas em Teoria de Sistema enquanto Aparelho Ideológico do Estado- AIE e Teoria da Escola Dualista.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre os grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção de vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, à relegar os demais à condição de marginalizados. (SAVIANI, 2012, p. 04).

Os professores, descontentes com a educação oferecida nas escolas, não acreditam em educadores que baseiam suas ações nessas perspectivas educacionais. Segundo eles, ela colabora para a inculcação ideológica perpetuando, com isso, a exploração da classe dominada pela elite dominante. Nesse impasse, alguns professores pensam em desistir da docência, outros acreditam que essa não é a solução, como confirma Saviani (1992, p. 94),

No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos

interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a proposta pedagógica que responderia a essas exigências?

Essas inquietações permeiam a análise mais aprofundada das questões educacionais de modo ampliado, mas, principalmente a perspectiva crítico-reprodutivista, pondo em xeque o seu caráter mecânico e reprodutivista, conseqüentemente, não dialético e a-histórico. Considera a sociedade capitalista de classes como algo imutável não sucessível às transformações, portanto não contraditória ao *status quo* instaurado. A partir de 1979, esta análise adquire a forma mais sistemática na educação brasileira, quando se empreende a crítica a esta perspectiva pedagógica, tendo como foco as questões educacionais a partir de determinantes sociais.

Saviani (1992) contribui ao afirmar que é nesse contexto, que se entende que a educação também interfere sobre a sociedade, contribuindo para a sua transformação. Portanto, a passagem da visão crítico-mecanicista, a-histórica para a visão crítico dialética, histórico- crítica da Educação, significa que a educação é vista como um processo de transformação histórica. O desenvolvimento histórico é compreendido como a oportunidade que o homem tem enquanto ser natural, de interferir e modificar a sua realidade como um ser natural que se destaca na natureza por meio do trabalho. É por meio dele que o homem age sobre a natureza, adequando-a as suas necessidades. O desenvolvimento histórico nada mais é do que o processo pelo qual o homem produz sua existência no tempo. Ao agir sobre a natureza, por meio do trabalho, o homem desenha seu percurso, construindo seu mundo histórico e cultural.

Quando a escola apresenta esses conceitos e trabalha essas verdades chocam-se os interesses com a burguesia. Isso acontece porque a verdade histórica enfatiza a necessidade das transformações, estas verdades para a classe dominante não interessam, uma vez que já está no poder e pretende nele permanecer. É esse o sentido que retrata a Pedagogia Histórico-Crítica sob a égide dos pressupostos da teoria marxista, que tem em Saviani seu principal representante no Brasil.

A pedagogia Histórico-Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente

a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 1992, p. 103).

Nesse sentido é importante destacar que a pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani (2012), aponta para a necessidade de rever alguns encaminhamentos metodológicos, o modo como a escola ensina os alunos. Uma das questões apontadas, diz respeito para a necessidade da presença dos conteúdos no ensino escolar. Denuncia o aligeiramento com que muitas vezes é transmitido. Sua preocupação se justifica no risco de um esvaziamento do conteúdo escolar ou ainda recair numa mera formalidade.

Acredita que assim como os conteúdos escolares são importantes para a aprendizagem dos alunos como um sujeito histórico e social, o modo como esses são assimilados também devem ser revistos. Assim, propõe que o ensino move-se em 03 direções que vai da síntese por meio da mediação da análise à síntese. Com isso entende que esse processo (síntese, análise e síntese) se constitui num caminho seguro, tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (método de ensino) conforme confirma o autor

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 74).

Esta concepção pedagógica inspira a realização de inúmeras iniciativas no interior do sistema escolar. Isto se dá pelo fato de que ela valoriza a instituição escolar como o *locus* privilegiado de efetivação de suas propostas. A pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como defensora do resgate da escola pública, como um espaço de reflexão e mudanças ideológicas, principalmente aquelas de origem contra hegemônicas.

Considerações finais

Em Marx o homem apresenta condições objetivas e materiais para superar a dominação e o *status quo* instaurados, motiva o autor brasileiro Demerval Saviani avançar suas discussões na década de 1970 e 1980 sobre a educação brasileira. A questão norteadora das discussões apontadas neste

artigo versam sobre os pressupostos teóricos presentes na teoria marxista, e as contribuições no pensamento e na construção da proposta de Saviani e residem no fato de que ele não restringe sua ação simplesmente com as denúncias numa crítica vazia. Propõe uma alternativa, uma prática docente diferenciada a pedagogia Histórico-Crítica” como possibilidade de mudança.

Por outro lado não se pode ser ingênuo e acreditar que apenas a opção por determinada corrente ou pensamento pedagógico, é suficiente para resolver a complexidade e os problemas presentes no contexto educacional brasileiro. Mas, é sabido também, que o pensar criticamente sobre o contexto político-educacional no qual se está inserido, com respaldo na perspectiva dialética e histórica podem possibilitar a mudança. A mudança é aquela compreendida como atividade humana e prática social transformadora.

Referências Bibliográficas

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1973.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 2. ed. Lisboa: Avante, 1977.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

_____. *Textos sobre a educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Edição Eletrônica (e-book), 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Corda branca em carne negra: Os escravos e a pena de morte por enforcamento no Brasil Império

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior
UNIASSELVI
Florianópolis - SC

Resumo: Este artigo busca analisar uma pequena parte da história da pena de morte imposta aos escravos no Brasil Império, e, tenta compreender um pouco do contexto brasileiro da época, e das dificuldades de controle sobre a cada vez maior população escrava. Também se pretende entender o mecanismo legal, a Lei de 10 de junho de 1835, criado para facilitar e acelerar os processos jurídicos em vista da necessidade da punição contra escravos rebeldes, insurgentes, revoltosos e homicidas de senhores e seus protegidos. Algumas especificidades serão tratadas nesse trabalho, que objetiva entender algumas histórias e personagens que exemplificarão o *modus operandi* de todo o processo de execução imposta aos escravos: o cortejo rumo ao patíbulo, o carrasco responsável pela peculiar maneira de enforcar empregada no Brasil Império, e casos que auxiliam na exemplificação das dificuldades de interpretação das leis, causando situações contraditórias e arbitrárias muitas vezes.

Palavras-chave: Escravidão. Pena de morte. Enforcamento. Legislação. Brasil Império.

Abstract: This article analyzes a small fragment of the death penalty story imposed on slaves during the Brazilian Imperialist period in order to learn more about the Brazilian context of that time and about the difficulties to control the increasingly slave population. It is also intended to understand the legal mechanism, the Law of June 10 of 1835, designed to facilitate and speed up the legal process in view of the need for punishment against rebellious slaves, insurgents, rebels and murderers of lords and their protégés. Moreover, this study aims to understand some stories and characters that exemplify the *modus operandi* of the entire process of execution imposed on slaves as follows: the procession towards the gallows, the executioner responsible for the peculiar way of hanging used in Brazilian Imperialist period, and cases which assist in the exemplification of problems in Law reading, often causing contradictory and arbitrary situations.

Keywords: Slavery. Death Penalty. Hanging. Legislation. Brazilian Imperialist period.

Introdução

A noite não havia sido tranquila. Praticamente nenhum dos cinco sequer fechou os olhos. As horas passavam como as rápidas águas de uma corredeira, incessantes e ininterruptas, e os pensamentos flutuavam sem limites, apesar das grades que os cercavam.

Lá fora o sol brilhava, anunciando outro belo dia de primavera. Esse dia, só não seria belo para os escravos Antônio, Ciro, Amaro, Henrique e Benedito, pois seria, forçosamente, o seu último dia sobre a terra.¹

O cortejo teve início às nove horas da manhã. Na frente rompia pela multidão um grupo de nove praças da cavalaria policial, sua difícil missão era abrir caminho através do povo que se aglomerava para assistir cada detalhe do funesto evento. Logo atrás, erguendo seu estandarte, vinha a Irmandade da Misericórdia precedendo os cinco condenados que caminhavam em fileira com os barços (laço de forca) nos pescoços; estes estavam acompanhados do famoso carrasco Fortunato e de cinco padres que lhes prestavam as consolações religiosas. Ainda mais atrás seguia o Juiz Municipal, depois deste o porteiro dos auditórios, que lia em voz alta a sentença e um pouco mais atrás os oficiais de justiça, todos trajando preto. Fechava o préstito um piquete de cavalaria da Guarda Nacional composto de trinta e duas praças comandadas por um oficial.²

O espetáculo era acompanhado de perto por inúmeras pessoas, umas com olhar de pura curiosidade, sem saber ao certo o que estava acontecendo, alienadas ao evento, tentando compreender o que se passava. Outras observavam com olhar de reprovação diante de sombrio espetáculo, admirados e descrentes diante de tamanha movimentação popular, talvez até dissessem: “O povo gosta de sangue!”. Sem nem ao menos perceber que eles mesmos não conseguiam tirar os olhos do que acontecia. Havia também os olhares misericordiosos, que mesmo sem saber os motivos que levaram esses homens ao cadafalso, sentiam por eles uma incomensurável piedade. Algumas pessoas, tentando aparentar uma racionalidade diante de um ato tão irracional, diziam: “Que a justiça seja feita!” Ela, a Justiça, acabava sendo a culpada pelo que se passava. Porém, apesar desses e de

1 Narração livre baseada no Ofício do delegado de Polícia de Campos (RJ) para o Presidente da Província, em 21/10/1873. *apud*: RIBEIRO, 2005. p. 293-295. E com influências do romance de Leonid Nicolaevitch Andreiev (1963).

2 *Idem*.

outros olhares que presenciavam a cena, nenhum superava em quantidade os olhos vazios e sem reação, alguns diriam sem paixão, sem sentimento, sem alma, da multidão de escravos que se encontravam diante da forca para assistir a execução, todos trazidos pelos seus senhores com o intuito de acompanharem de perto as consequências de atos de insubordinação. O intuito era dar o exemplo do que poderia lhes acontecer caso resolvessem rebelar-se e atentar contra seus donos. Essa multidão toda era separada do patíbulo por uma Infantaria do Corpo Policial com cerca de sessenta homens, e mesmo apesar de tamanho número de escravos acompanhando a execução de seus companheiros de infortúnio, nenhuma só voz, nenhum só gesto foi percebido de desaprovação do que se passava diante deles. Mais do que medo, era um momento de respeito frente à morte.³

Amaro foi o primeiro a subir a escada do patíbulo, estando com o nó preso gritou que ali estava, mas que não tiveram o gosto [...], sendo interrompido pelo rufo dos tambores e toques de corneta, antes de ser atirado. O próximo era Antônio, que exaltado pela cachaça que havia tomado como um dos últimos pedidos animava os outros e em alta voz recordava-lhes o Deus onipotente.

Ciro, no alto da forca não consentiu que o carrasco lhe atasse os braços e travando resistência, atirou-se voluntariamente, sem escutar o padre, que lhe rezava o credo final. Henrique mostrou coragem excepcional e não se abateu, quando o carrasco o quis empurrar ele não lhe deu tempo e saltou só. O último foi Antônio que após assistir a morte de seus companheiros e se vendo só, desanimou e subindo automaticamente, sem qualquer tipo de reação, se entregou pacificamente ao seu destino último.

Por volta do meio-dia tudo estava consumado. Os corpos, à medida que morriam os condenados, eram logo encomendados e postos em caixão fechado. Tudo estava terminado, a exemplar correção tinha sido dada. Os ânimos iam se acalmando e a rotina se reestabelecendo. Os senhores de escravos satisfeitos, pois depois deste acontecimento acreditavam que seus cativos pensariam duas vezes antes de qualquer ato de insubordinação. A Justiça havia sido feita.⁴

A pena de morte sempre foi uma das maiores punições. No Brasil atual, ela só é cabível em algumas situações de crimes de guerra, porém, no passado a pena última foi largamente utilizada como meio de conter e

3 Narração livre baseada no Ofício do delegado de Polícia de Campos (RJ) para o Presidente da Província, em 21/10/1873. *Apud*: RIBEIRO, 2005. p. 293-295. E com influências do romance de Leonid Nicolaevitch Andreiev (1963).

4 *Idem*.

disciplinar crimes graves contra a vida, criminosos cruéis e sem escrúpulos, insurgentes em revoltas e principalmente contra escravos criminosos, assassinos de seus senhores, insubordinados e indisciplinados. Em vista da grande quantidade de escravos no Brasil, na época do Império, e das dificuldades em discipliná-los e mantê-los sob o jugo, o próprio Estado assume a tarefa dos castigos cotidianos para evitar o acirramento das tensões existentes entre senhor e escravo (RIBEIRO, 2005, p.10). Desse modo a institucionalização da pena de morte, com especificidades criadas devido à escravidão, é uma necessidade imposta pela realidade brasileira do período.

Esse trabalho aborda exatamente essa característica da pena de morte no Brasil Império, mas não é uma abordagem apenas das leis e dos debates políticos, uma visão da pena de morte infligida aos escravos vista das alturas, ou seja, uma macroanálise. Este texto é influenciado pelos trabalhos de micro-história do professor Sidney Chalhoub (2009) e de outro grande representante da micro-história, o italiano, Carlo Ginzburg (1989). Com isso, através da perspectiva micro, este artigo reconta algumas especificidades desse delicado e sombrio tema, trazendo à superfície relatos e situações que passam despercebidas, não têm destaque, e talvez seja apenas mais um dado estatístico em outra pesquisa. “A aposta da análise microssocial [...] é que a experiência mais elementar, a do grupo restrito, e até mesmo do indivíduo, é a mais esclarecedora porque é a mais complexa e porque se inscreve no maior número de contextos diferentes.” (REVEL, 1998, p.32). Esse olhar mais aproximado põe em evidência o funcionamento de uma sociedade e de uma cultura, evidências estas obscurecidas pelas visões mais abrangentes e distantes. (GRAHAM, 2005, p.13).

A narração que inicia este artigo, juntamente com fatos e relatos apresentados nesse trabalho são, em sua maioria, retirados de bibliografia sobre o tema. Também é a partir dessas bibliografias que se analisa e constrói esse artigo.

Num primeiro momento são abordados alguns dos aspectos históricos e legais sobre o contexto em que certas legislações, que influenciam de maneira direta a lida com os cativos homicidas, são criadas. Após esse passeio por sobre os debates e políticas públicas sobre a busca pelo controle da crescente escravidão, o artigo aproxima sua lente de análise exemplificando alguns aspectos das execuções no Brasil Império: como acontecia o enforcamento? Quem era o carrasco? E também alguns casos especiais que mostram algumas arbitrariedades e contradições com relação à aplicabilidade da lei para escravo e das leis para livres.

Ao final, espera-se que o leitor compreenda alguns dos aspectos da pena de morte imposta aos escravos, esse curioso, sombrio e pouco conhecido⁵ capítulo da história do Brasil, principalmente relativo à história da escravidão.

Escravidão e controle

Após a independência (1822), o Império do Brasil abandona as antigas Ordenações Filipinas, um conjunto de leis que até aquele momento regiam o Império Português e por consequência as suas colônias, entre elas o Brasil. São tempos de mudanças políticas e uma das primeiras preocupações surgidas com essa nova etapa política no Império é a criação de leis próprias. Nesse contexto os principais grupos políticos são de um lado, os liberais e do outro, os conservadores. Em meio às disputas políticas o Código Criminal (1830) e o Código de Processo (1832) são duas grandes conquistas dos liberais. Os dois códigos, junto da criação do Juizado de Paz, completam a reforma dos liberais no sistema judicial, após a independência. (FLORY, 1986, p.171).

Nesses novos conjuntos de leis a pena de morte é o maior grau de punição prevista, porém, como ficam evidentes nos anos que se seguem, as especificidades presentes no Império do Brasil geram necessidades que outros países, não têm. Desse modo, novos debates começam a ser travados, pois o Brasil da época têm uma característica de força de trabalho bastante representativa do período imperial: a escravidão negra.

As relações entre senhor e escravo não são pacíficas e amistosas, apesar de estudos no passado apontarem para uma suavidade nessas relações (FREYRE, 2006), ou mesmo uma reificação do escravo (CARDOSO, 1977), os seres-humanos escravizados e trazidos à força da África sempre resistem, e muitas vezes de modo consciente, aos grilhões que os prende à escravidão, logicamente que alguns, mais do que outros. Porém o estado de não liberdade infringida no cativo faz com que muitos, de diferentes modos, criem estratégias de resistência e rebeldia.

No período compreendido entre os anos 1791 e 1830, cerca de 2,8 milhões de africanos desembarcam no Brasil. Nos quarenta anos seguintes, mais 1,6 milhões. (PIROLA, 2012, p.52) Os números mostram a grande quantidade de escravos introduzidos no Brasil. Acredita-se que, entre século XVII e o século XIX, aproximadamente 10 milhões de pessoas arrancadas da

⁵ Principalmente fora dos meios acadêmicos.

África têm como destino final, o Brasil. (BRITO e FABRÍCIO, 2012, p.37) Para ter uma ideia da quantidade de escravos no Brasil, 60% da população na Bahia, no ano de 1824, é escrava. No mesmo ano, na Freguesia de Carrancas, Minas Gerais, a população escrava alcança 61,5% do total da população. E em Campinas, São Paulo, no ano de 1829 os escravos representam 51% da população. (PIROLA, 2012, p.54/65/76) Levando-se em conta o fato de que no restante da população ainda existem os brancos livres pobres e os libertos, tem-se uma ideia das pouquíssimas pessoas detentoras do poder de controlar esses escravos. Alguns senhores, auxiliados por capatazes e feitores guardam a complexa missão de controlar um número cada vez maior de cativos. Com isso e por outros fatores, o medo de revoltas cresce.

A quantidade, cada vez maior, de escravos somada aos atos de insubordinação, que muitas vezes, terminam com a morte de senhores, seus descendentes, administradores e feitores, faz crescer a sensação de insegurança social e, por consequência, o aumento das cobranças por parte dos fazendeiros e senhores, de medidas públicas com vista ao controle da situação. Nesse contexto, debates políticos são travados numa tentativa de solução. Esses debates resultam na criação da Lei de 10 de julho de 1835, que nada mais é do que uma medida para acelerar e facilitar a condenação e posterior execução de escravos que incorrem em determinados delitos. Para esses escravos, os direitos assegurados aos homens livres eram lhes negados com o objetivo de demonstrar, principalmente para os escravos, as drásticas consequências dos atos de insubordinação com os senhores, familiares e feitores. O efeito desejado é diminuição dos atos contra a vida dos proprietários ou de pessoas ligadas a eles.

A Lei n.4, de 10 de junho de 1835, é composta de apenas cinco artigos e também bastante simples, apesar de sua grande importância.

[...] Art. 1º *Serão punidos com a pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja, propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem outra qualquer grave ofensa física a seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes, que em sua companhia morarem, a administrador, feitor e ás (sic) suas mulheres, que com eles viverem. Se o ferimento, ou ofensa física forem leves, a pena será de açoites a proporção das circunstâncias mais ou menos agravantes.* Art. 2º *Acontecendo algum dos delitos mencionados no art. 1º, o de insurreição, e qualquer outro cometido por pessoas escravas, em que caiba a pena de morte, haverá reunião extraordinária do Júri do Termo (caso não esteja em exercício) convocada pelo Juiz de Direito, a quem tais acontecimentos serão imediatamente comunicados.*

Art. 3º Os Juizes de Paz terão jurisdição cumulativa em todo o Município para processarem tais delitos até a pronúncia com as diligências legais posteriores, e prisão dos delinquentes, e concluído que seja o processo, o enviarão ao Juiz de Direito para este apresentá-lo no *Júri*, logo que esteja reunido e seguir-se os mais termos.
Art. 4º Em tais delitos a imposição da pena de morte será vencida por dois terços do número de votos; e para as outras pela maioria; e a sentença, se for condenatória, *se executará sem recurso algum*.
Art. 5º Ficam revogadas todas as Leis, Decretos e mais disposições em contrário.
[...] (BRASIL, 1835, grifo nosso).

É uma lei excepcional, pois visa apenas os escravos. Além disso, duas coisas despertam mais atenção: em 1º lugar os escravos são julgados pelo júri, pessoas livres, muitas delas possuidoras de escravos e interessadas na exemplaridade da punição. Isso lançava por terra a ideia primordial de um jurado, que é o julgamento de iguais por iguais. Um escritor e político da época sintetiza bem essa contradição: “Um júri de senhores, julgando os escravos, era a negação da ideia de júri, que é o julgamento do acusado por seus pares.” (NABUCO, 1975, *apud* RIBEIRO, 2005, p.326).

Outra contradição presente na legislação brasileira de então, refere-se à condição jurídica do escravo, pois no Código Civil é considerado como coisa, objeto, propriedade. Diante do Código Criminal é considerado pessoa e punível, como tal. O historiador Manolo Florentino concorda com Jacob Gorender ao constatar que “[...] o crime era o primeiro e único ato do escravo que o humanizava na lei.” (GORENDER, 1978, p.65, *apud* FLORENTINO e GÓES, 1997, p.31). A partir desse momento o escravo deixa de ser considerado apenas uma propriedade e passa a ser julgado pelo conjunto das legislações criminais, pois “nenhuma outra propriedade é punível.” (FLORENTINO e GÓES, 1997, p. 31; MACHADO, 1987, p.18) No crime o escravo é tratado como igual aos homens livres, o crime humaniza o escravo. A Lei de 10 de junho de 1835 minimiza um pouco essa contradição, pois, a partir de sua vigência, pelo menos nos crimes prescritos na lei, os escravos são diferentes dos homens livres. A lei “[...] nesse ponto, pode-se dizer que foi plenamente eficaz, ainda que a contradição entre o escravo coisificado do direito civil e o escravo tornado pessoa, imputável, no direito criminal, não fosse resolvida.” (RIBEIRO, 2005, p.326)

O 2º ponto evidente na lei é com relação ao fato de que, se o réu é considerado culpado, tendo dois terços de votos no júri para os delitos do artigo 1º, e simples maioria nos delitos do artigo 2º, o escravo é executado sem recurso algum. Essa simplificação do processo faz com que, nos primeiros anos de vigência da lei, uma grande quantidade de escravos sejam executados. Para

se ter uma ideia, João Ribeiro (2005, p.72) conta que “[...] dois carrascos não foram suficientes face à demanda provocada pelo número de condenações e de execuções, que se seguiu à lei de 1835. Condenar à morte ficou mais simples, [...] Executar também tornou-se mais fácil: sem ‘chicanas’ de processo, isto é, sem os direitos que os homens livres possuíam, o de protestar, apelar, etc.” Isso também leva à diminuição do tempo entre a condenação e a execução. Se, no período anterior à lei, um condenado que entra com recursos e apelações consegue retardar sua execução, muitas vezes, para um tempo superior a um ano, os escravos enquadrados nas especificações da lei de 10 de junho são executados em um ou dois meses, depois da data do crime.

A historiografia oficial, de um modo geral, delega a efetiva criação da lei de 10 de junho a um marcante evento acontecido em Salvador na Bahia, em janeiro de 1835: A Revolta dos Malês, o maior movimento rebelde em uma cidade da América escravista, (REIS, 2003, *apud* PIROLA, 2012, p.54) poucos meses antes da aprovação da lei de 10 de junho de 1835. Essa revolta, basicamente, é uma mobilização de escravos muçulmanos que buscam a libertação dos cativos de religião islâmica. Porém, como mostra Ricardo Pirola, em sua tese (2012, p.90) “[...] parece mais interessante a existência de um conjunto de eventos no começo da década de 1830 que pressionaram para a criação da lei de 10 de junho de 1835, do que associar a lei dos crimes escravos a um único acontecimento como tem feito a bibliografia [...].” Pirola elenca três regiões que detêm a existência desses demais eventos exemplificadores do aumento da insubordinação escrava: Bahia, Minas Gerais e São Paulo. Além da Revolta dos Malês, a concentração de diversos movimentos rebeldes, nos anos finais da década de 1820, no Recôncavo Baiano, colabora para moldar determinados aspectos da lei dos crimes escravos, principalmente com relação à agilidade da punição dos delitos de assassinato e insurreição nos locais em que são cometidos, isso devido ao isolamento de algumas propriedades. (PIROLA, 2012, p.57) Minas Gerais, em 1824, é a segunda maior população escrava do país. Perde apenas para a Bahia. E foi na cidade de São Thomé das Letras, mais precisamente na Freguesia de Carrancas, que em 13 de maio de 1833 acontece a Insurreição de Carrancas, em que uma série de assassinatos contra senhores e seus descendentes (inclusive bebês) são cometidos por escravos que querem a liberdade. (PIROLA, 2012, p.60/65, 66). Esses seriam os três principais polos dos movimentos de insubordinação escrava no Brasil de então.

Na província de São Paulo, os escravos animam-se com as chances de alcançar a liberdade no começo de 1830. Em 1831, é descoberto um plano

de insurreição que fica conhecido como o Levante de Ubatuba. A revolta iniciaria na festa de Natal de 1831. As autoridades só têm conhecimento dessa trama porque desconfiado com as saídas noturnas dos escravos, um senhor ameaça vendê-los para o Rio Grande do Sul caso não contem o que tramam. Não acreditando nas ameaças do senhor os escravos nada dizem. Porém, quando são embarcados rumo ao sul, resolvem revelar todo o plano. Na noite de Natal as portas da igreja e as principais entradas da cidade seriam cercadas e o depósito de armas e munições atacado. O objetivo era matar os brancos, ‘principalmente os mais ricos’, apropriar-se de seus bens e conquistar a alforria. (PIROLA, 2012, p.81-83). O Levante de Ubatuba não é muito conhecido, apesar de sua engenhosidade e organização para a época.

“Ao analisar as evidências de rebeldia na Bahia, Minas Gerais e São Paulo é possível notar um denominador comum, isto é, um aumento da agitação escrava pós-1831, em decorrência das disputas políticas que dividiam o mundo dos livres.” (PIROLA, 2012, p.88) Essas disputas políticas a que se refere o autor, dizem respeito à abdicação de Dom Pedro I em 1831. Os escravos veem, nesse momento, uma oportunidade de libertação.

Enforcamentos, carrascos e escravos

O ato de enforcar não era tão simples quanto muitas vezes se pensa. Um enforcamento feito da maneira errada prolonga, durante horas, o sofrimento do executado, muitas vezes ele urinava e defecava na agonia do estrangulamento. A corda não ajustada corretamente pode romper, fazendo a vítima cair e fraturar uma perna e passa, outra vez, por todo o processo de amarração e por toda a angústia da espera final. Além de toda a solenidade do cortejo rumo ao patíbulo, narrada no início desse artigo, a técnica de enforcar, utilizada no Brasil, tem suas peculiaridades:

Manoel Moçambique que se havia apresentado com tanto sangue frio perante o Tribunal dos Jurados, já não era o mesmo. Suas feições estavam mudadas, seu físico mostrava ter padecido bastante; e quando chegou ao patíbulo, mais alteração patenteou. Subiu as escadas com passo vacilante; tremiam-lhes as pernas; e até o último degrau onde se sentou, foi sustentado pelo sacerdote. Aí, em quanto o algoz amarrava a ponta da corda na forca, o sacerdote recitava o credo em voz alta. Depois desta oração, o algoz atirando o paciente, lançou-se em seus ombros, mas de tal modo que depois de conservar-se por cinco minutos nesta posição, não chegou a estrangulá-lo, e foi preciso apertar a corda para o acabar. Finda a execução, o juiz criminal mandou lavar o auto respectivo, e conservou-se ali com toda a força armada, até chegar a rede que conduziu o cadáver do enforcado para o cemitério. (JORNAL DO COMÉRCIO, 05/05/1836. *apud* RIBEIRO, 2005, p.74).

A forca é montada num lugar em que há espaço para o público, afinal, é para servir de exemplo. E, diferente do que normalmente imagina-se, não era uma estrutura de madeira com um tipo de palanque e um alçapão por onde o condenado caía de súbito. No Brasil a forca ergue-se sobre três moirões, em forma triangular, a ela se sobe por uma escada, (RIBEIRO, 2005, p. 11) a vítima sobe auxiliada pelo carrasco e tem suas mãos e pés atados. Algumas vezes o sacerdote lhe dá os últimos consolos religiosos antes de subir a escada, em outras ele as dá já com a corda ao pescoço. Mas o grande diferencial de todo o processo é justamente quando o condenado é dependurado pelo pescoço, pois nesse momento o carrasco, literalmente, salta sobre os ombros do enforcado, ficando numa posição popularmente conhecida como ‘cavalinho’, o intuito desse ato, um tanto quanto bizarro, é acelerar a morte. Quando o executor percebe o cessar de movimentos, e principalmente quando percebe os ombros da vítima caídos, ele corta a corda e verifica se a vítima ainda está viva. Caso a resposta fosse afirmativa, o executor ergue, novamente, o condenado até este efetivamente morrer. Ou como acontece, em 1850, na cidade de Queimados, no Rio de Janeiro, ocasião em que, o carrasco, com pouca paciência, não mediu esforços para finalizar seu trabalho: “Alguns momentos depois era a corda cortada e atirado no chão o corpo; como, porém, ainda não tivessem cessado as agonias, o executor lançou mão de um madeiro que se achava ao lado da forca e esmagou por partes, o crânio, os braços e as pernas do justicado.” (RIBEIRO, 2005, p. 153). O executado, o escravo João, participou de uma insurreição e, por tal motivo, teve esse terrível fim.

Um personagem importante nos enforcamentos no Brasil Império é o carrasco. A ele cabe a responsabilidade de pôr fim à vida do condenado. Conseguir um carrasco não é tarefa simples. Ao que tudo indica pouquíssimas pessoas estavam dispostas a exercer esse mister e, quando alguém se dispunha a esse trabalho, é solicitado inúmeras vezes.

Os principais candidatos a essa tarefa são os outros presos sentenciados à morte. A eles é oferecido ser executor de algum outro infeliz. Aceitando e exercendo bem a funesta função, poder-lhe-ia ser concedido o perdão e a comutação da sentença para a de galés⁶ ou prisão perpétua. Mas mesmo com essa possibilidade, conseguir um carrasco não é fácil. Talvez os condenados pensando no pós-morte não queriam ser julgados, no além, por mais homicídios. A maioria dos escravos condenados à morte, apenas matam em função de severos castigos, ou seja, reações em momentos de

6 Galés perpétua = trabalhos forçados externos à prisão para o resto da vida.

intensa raiva ou momentos de desespero. Matar como carrasco é uma atitude consciente, às vezes executar um companheiro de cela, alguém que compartilha o mesmo infortúnio, outro escravo. Há uma ética entre os prisioneiros, que os faz pensar duas vezes antes de aceitar um trabalho como esse? Se, em último caso, não é possível, mesmo pagando, conseguir um executor, a pena é cumprida por fuzilamento. (RIBEIRO, 2005, p.142). A punição sempre é exemplar e executada o quanto antes possível.

Em Minas Gerais e na província do Rio de Janeiro, durante certo tempo, as dificuldades de se conseguir um carrasco foram diminuídas devido ao escravo Fortunato. Condenado à morte pelo homicídio de sua senhora, em Lavras (MG), a 18 de março de 1835, e no júri de Ouro Preto, a 25 de agosto,⁷ após apelação em 1846, tem seus julgamentos anulados. Manda-se realizar novo, o que nunca foi feito. O certo é que Fortunato, de “1835 a 1873, enforcaria oitenta e sete pessoas, em Minas Gerais, e, eventualmente, na província do Rio de Janeiro.” (RIBEIRO, 2005, p.40). Esses números demonstram que Fortunato é um dos maiores carrascos da história do Brasil Império.

O enforcamento, narrado no início desse artigo, tem como algoz o famoso escravo. A 17 de julho de 1877, Fortunato concede uma entrevista e conta receber 12\$800 réis por execução, quando havia parte, e 4\$800 caso a municipalidade fosse a autora da causa. Conta ainda que em certa ocasião, em Bonfim, pagaram-lhe os 12\$800 e mais uma gratificação de 20\$000. Mas em contrapartida, quando enviado à cidade de Pitangui, para realizar uma execução, é esfaqueado pelos condenados e desde então fica separado dos demais presos. Realmente, existe um tipo de código moral entre os presos que não aceitam executar companheiros de infortúnio e atentam contra a vida de Fortunato por ele quebrar essa suposta regra. Ainda segundo a entrevista, disse que não gostar de enforcar mulheres, apesar do que, tudo indica não se nega a fazê-lo. (RIBEIRO, 2005, p.301). Aliás, são mais raros os relatos de mulheres enforcadas.

Fortunato fica tão conhecido como carrasco que é enviado para várias localidades para executar as sentenças de morte. Além do fato de ser difícil conseguir alguém que se dispõe a ser executor, os anos de prática adquiridos por Fortunato transformam-no num verdadeiro profissional da força, exercendo com maestria o sombrio ato do enforcamento. Em 1883, no jornal o *Pharol*, de Juiz de Fora (MG), é noticiado o falecimento,

⁷ Fortunato cometeu o homicídio antes da lei de 10 de junho de 1835, por isso teve direito a novo julgamento e eventuais apelações e recursos. Isso salvou sua vida.

na cadeia de Ouro Preto, do carrasco Fortunato. Ao que tudo indica, o famoso executor escapa da morte graças aos serviços prestados ao estado, Fortunato é praticamente um funcionário público, e segundo Ribeiro, (2005, p.309), Fortunato nem devia estar preso, pois seus julgamentos são anulados e nenhum outro é feito no lugar. Fortunato é enganado durante mais de quarenta anos com o intuito de utilizar seus serviços como executor. Ou mesmo sabendo das irregularidades de sua prisão, não contesta, pois tem teto, ganha dinheiro enforcando e é famoso por isso, talvez optou, voluntariamente, por essa vida. Afinal, antes disso só conhece a vida de escravo, e fora da cadeia as expectativas não são das melhores.

O tema da pena de morte, imposta aos escravos, principalmente após a lei de 10 de junho de 1835, mostra um cenário de inúmeros casos de crimes, julgamentos e execuções. Apesar da insegurança que muitas vezes aflige os juízes, sobre a aplicabilidade da nova lei, pois deixa muita margem para interpretações diversas, por exemplo, como definir exatamente o que é um ferimento grave, ou ainda na mesma frase qualquer outra ofensa física? Quais os parâmetros para decidir isso? Outro ponto, fonte de algumas dúvidas diz respeito quanto às provas do homicídio, pois segundo o Código de Processo Criminal a confissão do réu, como única prova do homicídio, não pode sujeitá-lo à pena de morte, mas sim à pena imediata. (RIBEIRO, 2005, p.136) Mas, como ter mais provas se, na maioria dos casos, as mortes e ataques são cometidos em lugares isolados, dentro das casas, onde apenas se encontravam vítima e agressor? De maneira geral, os juízes, mesmo sem provas ou indícios de provas, deixam a decisão por conta dos jurados. É formulado o quesito sobre a existência de outra prova do delito, embora só exista a confissão, e se os jurados decidem que sim, os escravos são condenados. Alguns magistrados, diante de tamanha aberração jurídica, buscam esclarecimentos, porém, na maioria das vezes, as informações são pouco elucidativas e a dúvida continua, até a execução.

Em 1845, dois escravos, pertencentes a um mesmo senhor, são julgados por matar os feitores. José Lisboa mata um homem livre feitor, José Catalão, um feitor escravo. Ao fim do processo de ambos, um é condenado e executado, o outro não. Ambos são julgados segundo a lei de 10 de junho de 1835, pois são escravos e atentam contra os respectivos feitores. Porém, José Lisboa mata um homem livre e escapa da morte devido a um quesito formulado aos jurados que obteve uma resposta negativa e contraditória. Quanto a José Catalão, assassino de um feitor escravo, é condenado à morte e nem teve formulados os quesitos

que salvam o primeiro escravo. (RIBEIRO, 2005, p.501, 502) O caso em questão exemplifica as contradições presentes na aplicação da lei, para escravos.

Algumas histórias envolvendo escravos, senhores e homicídios podem, muito bem, preencher as folhas de romances novelescos. Nesse sentido um caso chama atenção para a diferença da efetividade da lei para escravos e da lei para livres. O réu Antônio, mata seu senhor na cidade de Itaboraí (RJ), e tem, como cúmplice no crime, sua senhora e amante, Narcisa Lima, que já abortara de seu amante, tendo em uma ocasião declarado que estava muito satisfeita com seu negro. Quando são presos, o escravo e a senhora estavam na senzala, em uma só cama. Ordena-se a execução da sentença de Antônio. Porém Narcisa, condenada à prisão, ainda sofre outros julgamentos, sem que se lhe apliquem a pena capital.⁸ O escravo, sem direito de recurso é executado rapidamente, já sua senhora, amante e cúmplice escapa da pena última.

Em Itu (SP) há outro caso que envolve relações sexuais ilícitas, escravos e morte, verdadeiras tramas dramáticas. Joaquim, escravo, conta que devido a mal-entendidos, seu senhor tem a impressão de que ele o quer matar. Acuado na casa grande, e com medo do escravo, este impõe-se como dono de seu cativo. Joaquim, o escravo, conta que é chamado à casa de seu senhor e que leva a espingarda que o mesmo lhe dera, com a qual sempre andava. É nesse momento que parentes do senhor o avisam que o escravo vem matá-lo. No momento em que o senhor de Joaquim tenta controlá-lo um tiro faz com que o proprietário caia no chão, morto. É durante as declarações de Joaquim que se entende os medos do senhor, pois declara que, apesar de saber das relações ilícitas entre sua mulher e seu senhor, não o quer matar. Mata por estar embriagado. (RIBEIRO, 2005, p. 521). Suas declarações: de estar embriagado e da fraqueza de seu senhor, no tocante às relações com a escrava casada, são confirmadas por outras testemunhas. Somado ao fato de ter sido provado que o réu não tinha intenção de matar e de que não colocava em risco a ordem pública, não prejudicava a segurança individual dos possuidores de escravos, a pena de Joaquim é comutada em galés perpétuas.⁹ Nesse caso ficam evidentes duas coisas: 1º a importância da interpretação dos encarregados do processo com relação à aplicabilidade da lei de 10 de junho, pois se a lei é seguida à risca

8 Série IJI – Correspondência dos Ministros de Justiça com os Presidentes de Província. Processos transladados – em parte ou na íntegra – maços relativos aos anos de 1836 a 1874. *apud* RIBEIRO, 2005, p.335.

9 Correspondência do Chefe de Polícia da Corte. Códice 306, v. 31, doc. 22. *apud* RIBEIRO, 2005, p.521,522.

Joaquim seria executado; em 2º lugar a intencionalidade de utilizar a lei de 10 de junho nos casos reais de insubordinação escrava, nos casos evidentes de rebeldia e agressões contra seus superiores. Joaquim é considerado um bom cativo, mesmo sabendo das relações entre sua esposa e seu senhor, é submisso ao extremo. Fica evidente a casualidade do homicídio, ao ponto de não necessitar de exemplar punição, apesar do que a lei dita.

A partir de 1857, as galés perpétuas constituem, oficiosamente, a penalidade máxima do Império, ao invés da pena de morte prevista pela lei de 10 de junho de 1835, para os escravos que matassem ou ferissem feitores, senhores e respectivas famílias. Esta medida, que segundo Celia Azevedo (1987, p.157), preserva a existência de braços para o trabalho, alguns poucos anos após o encerramento do tráfico da África, é o efeito inesperado de acenar com a impunidade aos escravos que se rebelam. O abolicionista José do Patrocínio escreve que:

As estatísticas demonstram que o número de atentados de escravos contra seus senhores aumentou de um modo sensível desde que o Imperador começou a comutar sistematicamente a pena de morte pronunciada contra escravos em trabalhos forçados perpétuos. (PATROCINIO, 1884, *apud* AZEVEDO, 1987, p.157).

Essa medida, somada ao fim do tráfico atlântico e a Lei do Ventre Livre (1871) cria a sensação de um futuro próximo para o fim da escravidão, e a um afrouxamento das relações entre senhor e escravo. Se nos anos 1870 os crimes feitos individualmente ou em pequenos grupos de escravos são a maioria, nos primeiros anos da década de 1880 primam pelas revoltas coletivas ou insurreições. (AZEVEDO, 1987, p.171; MACHADO, 1987, p.33).

Mas essa medida de comutação das penas de morte apresenta exceções. Exemplo disso são os escravos executados em 1873: Antônio, Ciro, Amaro, Henrique e Benedito, cuja execução é apresentada no início deste trabalho. Os cinco são condenados por terem parte no assassinato de seus respectivos senhores: os escravos Antônio, Ciro, Agostinho¹⁰ e Amaro acusaram seu senhor de maus tratos, inclusive de obrigar as escravas mães a lhe levarem as filhas, ainda menores, para serem violentadas. Já Ciro, José¹¹ e Benedito são acusados de serem cúmplices no homicídio de seu senhor, amancebado da escrava Atanazia sua assassina. Ela, é obrigada a ter relação com seu senhor. (RIBEIRO, 2005, p.286-295). As execuções acontecem após muitas

10 Agostinho morreu antes da execução, vítima de varíola, na cadeia.

11 José também faleceu na cadeia.

discussões sobre a necessidade de um corretivo exemplar e o mais rápido possível, para acalmar os escravos exaltados e esperançosos com o fim da escravidão. Daí a grandiosidade da execução, com tantos escravos presentes. Essas execuções são uma válvula de escape da pressão crescente entre os escravos com vistas à liberdade tão almejada e tão próxima.

Apesar das aparentes evoluções da sociedade, é curioso olhar para o passado e encontrar situações que se percebe atuais, como por exemplo, a justiça com as próprias mãos, os linchamentos. Ainda no contexto do pós 1857, momento das comutações sistemáticas das penas de morte para escravos, há o caso do cativo Nazário, que no dia 8 de fevereiro de 1879, em Itu (SP), após desavença sobre o almoço de seu senhor, que recente o tinha comprado, ataca-o com o machado que usa para rachar lenha. Após matá-lo, extermina a senhora, três filhas e um filho do casal, uma negra e uma ama das filhas, já idosa. Da ira do escravo escapa apenas uma filha pequena. Preso, Nazário aguarda a justiça proferir a sentença, porém, a população da vila não quis aguardar e por duas vezes tentou linchar o acusado, tendo êxito na segunda tentativa. (RIBEIRO, 2005, p.302, 303).

A população de Itu, talvez com medo de uma provável comutação da pena de Nazário, faz o que considera punição mais certa diante do delito do escravo. Outros casos como esse podem ter ocorrido pelos interiores do Império, pois algumas fazendas, devido às distâncias e às comutações das condenações, demonstram sua autoridade e as consequências de atos como esse, mesmo nos momentos que ensaiam o fim da escravidão.

Considerações finais

A escravidão durante muito tempo é uma prática comum, legal e moralmente aceita. Pensá-la nos dias de hoje é quase que uma aberração diante da suposta sociedade democrática e igualitária, repleta de direitos e deveres. Mas assim como no passado as diferenças sociais, e as injustiças causadas e legitimadas por essas diferenças são reais, e atemporais. No passado os escravos quase não têm direitos, são usados e abusados como objetos que servem para o trabalho, para a produção, para o prazer. Ser arrancado de sua terra, transportado para um lugar distante, trabalhar dia e noite, ser duramente castigado, ver sua mulher e filhos nas mesmas condições às vezes piores, dia após dia, do mesmo jeito. E quando não suporta mais, no momento de fúria, nem mesmo os bebês de seus senhores são poupados. E ao fim, a força como passagem para o além, como o término dos sofrimentos.

A pena de morte imposta aos escravos no Brasil é uma importante ferramenta de controle diante das situações extremas enfrentadas na sociedade escravista e rural do Brasil de então. A escravidão transita por uma tênue linha frágil mantida por inúmeras agressões psicológicas e físicas. As tensões existentes entre senhores e escravos sempre caminham rumo ao ápice de violência: castigos e execuções por parte dos senhores; rebeldia, revoltas e homicídio por parte dos escravos, que não são meros espectadores da vida, procuram as brechas do controle e influenciam no que é possível, na busca por pequenas melhorias de suas condições.

Estudando sobre a pena de morte aplicada aos escravos e compreendendo as transgressões e contradições a eles imposta, é possível visualizar que muita coisa ainda não mudou. A máxima do direito: *dura lex, sed lex*,¹² que justifica situações de injustiça, sempre é muito mais utilizada para aqueles que não têm o poder, como ironiza o escritor Fernando Sabino: para os pobres é *dura lex, sed lex*. Para os ricos é *dura lex, sed látex*. Ou seja, dois pesos, duas medidas. Quando há a necessidade de criar um mecanismo legal para suprir a demanda dos proprietários, os debates e discussões na câmara são feitos e têm, como conclusão, uma lei de exceção, a lei de 10 de junho de 1835. Porém, assim como hoje, inúmeras outras discussões importantes e que contemplam uma parcela muito maior da sociedade são deixadas de lado.

A principal conclusão histórica a que se chega ao fim desse trabalho é de que, com relação aos escravos, no período imperial, quanto mais racional, mais pensado é o ato de insubordinação, revoltas planejadas, articuladas por mais de um escravo, que envolvem um cronograma de objetivos e que sempre culminam com a liberdade, mais exemplarmente esse delito é punido. E em casos em que fica evidente a casualidade ou o engano, e que principalmente é interpretado dessa forma pelos responsáveis pelo processo, maiores são as chances do escravo escapar da morte, independente do que diz a lei. Afinal o escravo é uma propriedade valiosa e tem de valer muito a pena o derramamento desse sangue para ser considerado um bom investimento. Para alguns senhores, um escravo é apenas um escravo, às vezes um dentre centenas de seu plantel, e de que negócios são apenas negócios. Isso só muda quando o senhor proprietário se vê na iminência de ser assassinado pelo objeto de sua propriedade.

12 A lei é dura, mas é a lei.

Referências bibliográficas

ANDREIEV, L. N. *Os sete enforcados*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1963.

AZEVEDO, C. M. *Onda negra, medo branco*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Lei n. 4, de 10 de junho de 1835. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104059/lei-4-35>> Acesso em: 22/07/2014

BRITO, E. P.; FABRICIO, E. L. *História da África e dos africanos: da divisão colonial aos dias atuais*. Indaial: UNIASSELVI, 2012.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2009.

FLORENTINO, M. G.; GÓES, J. R. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FLORY, T. *El juez de Paz y el Jurado em el Brasil Imperial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global,

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, J. R. São muitas as moradas: desigualdades e hierarquia entre escravos. In: MANOLO, F. MACHADO, C. (org.). *Ensaio sobre a escravidão*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 201-216.

GRAHAM, S. L. *Caetana diz não: histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MACHADO, M. H. P. T. *Crime e escravidão: trabalho, luta, resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PIROLA, R. F. *A lei de 10 de junho de 1835: justiça, escravidão e pena de morte*. Campinas. IFCH/UNICAMP, Tese de Doutorado. 2012.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. *In: _____*. (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, J. L. *No meio das galinhas as baratas não têm razão: a Lei de 10 de junho de 1835: os escravos e a pena de morte no Império do Brasil: 1822-1889*. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

A redescoberta da herança filosófica do marxismo nos anos 1920: observações sobre *Marxismo e filosofia* de Karl Korsch

Fabio Alves dos Santos Dias
São Paulo - SP

Resumo: O presente artigo procura compreender o modo como Karl Korsch em seu ensaio *Marxismo e filosofia* redescobriu a relação entre o pensamento de Marx e a herança filosófica legada por Hegel. Isso não é casual na obra de Korsch. Inspirado em Lenin e Marx, Korsch percebe que o marxismo é herdeiro da dialética idealista de Hegel, no sentido não apenas de tomar para si a ideia de Hegel acerca da história, mas também por superá-la, ao conceber os homens, e não a consciência, como o sujeito histórico. Assim, Korsch percebe que não basta apenas o marxismo conquistar a filosofia, trata-se também de superá-la. Com base nisso, o artigo é composto em dois atos. No primeiro, estuda-se o período da II Internacional, em que o marxismo perde a relação com a filosofia, enquanto no segundo ato, analisa-se o período da Revolução Russa de 1917, em que o marxismo redescobre a filosofia. Tal opção demonstra que a redescoberta da filosofia hegeliana não é arbitrária, mas resultado do processo que culmina na formação e na ascensão do proletariado como classe revolucionária.

Palavras-chave: Karl Korsch. Hegel. Marxismo. Filosofia. Revolução.

Abstract: This article seeks to understand how Karl Korsch in his essay *Marxism and philosophy* rediscovered the relationship between Marx's thought and philosophical heritage left by Hegel. As we shall see, this is not casual in the work of Korsch. Inspired by Lenin and Marx, Korsch can see that Marxism is heir to the idealistic dialectic of Hegel, in order not only to take upon itself the idea of Hegel about the history, but also overcome it, when designing men, and not consciousness, as the historical subject. So, Korsch realize that not only just the Marxism conquer philosophy, this is also to overcome it. Based on this, the article was composed in two acts. In the first, we study the period of the Second International, when Marxism lost the relationship with philosophy. While in the second act, we analyze the period of the Russian Revolution of 1917, when Marxism rediscovers philosophy. This choice was made in order to demonstrate that the rediscovery of the Hegelian philosophy was not arbitrary, but rather a result of the process resulting in the formation and rise of the proletariat as a revolutionary class.

Keywords: Karl Korsch. Hegel. Marxism. Philosophy. Revolution.

Primeiro ato: o declínio da relação entre marxismo e filosofia

Perry Anderson (2004), em *Considerações sobre o marxismo ocidental*, afirma que qualquer pessoa que se detenha sobre o estudo da história do marxismo nota como o seu desenvolvimento não é retilíneo ou mesmo uniforme. Primeiro Marx e Engels procuram fazer um acerto de contas com a filosofia hegeliana através do contato, muitas vezes impessoal, com as importantes lutas do proletariado, ao longo do século XIX. Depois, numa segunda geração de marxistas, formada em tempos de relativa estabilidade econômica e refluxo do movimento revolucionário, há os teóricos da Segunda Internacional que, de acordo com inúmeros críticos de gerações posteriores, como Lenin, Luxemburgo, Korsch, Lukács, entre outros, transformam o marxismo num economicismo vulgar cujo produto final é o abandono de seu conteúdo revolucionário e a adoção de uma postura reformista. Em seguida, com a ascensão do imperialismo, da luta de classes e da Primeira Guerra Mundial, surgem jovens intelectuais e líderes de instituições partidárias, tais como Lenin e Luxemburgo, que escrevem obras cujo conteúdo coloca a necessidade de vincular marxismo e práxis revolucionária, a partir dos textos políticos e econômicos de Marx e Engels, no bojo da ascensão do movimento revolucionário na Europa.

Diante do sucesso da revolução russa de 1917, surge, nos anos 1920, uma nova tendência no interior do pensamento marxista hoje denominada marxismo ocidental. É uma corrente que inicia com Korsch¹. Este autor, que foi levado ao marxismo ao longo da Primeira Guerra Mundial, procura, assim como Lenin e Luxemburgo, ler a tradição legada por Marx e Engels a partir da relação entre teoria e práxis, porém, aproveitando sua formação acadêmica,

1 Karl Korsch (1896-1961) nasceu em Tostedt, município do distrito de Hamburgo, Alemanha. Estuda direito, economia e filosofia em algumas universidades européias (Munique, Berlim e Genebra). Doutora-se em direito pela Universidade de Jena no ano de 1910 com a tese *Die Beweislast beim qualifizierten Geständnis (A ponderação da prova na confissão)*. Entre 1910-1912, vive na Inglaterra e trava contato com o movimento operário (na época conhece a Sociedade Fabiana). Após sua estadia em terra inglesa, retorna à Alemanha em meio à eclosão da I Guerra Mundial, e dela participa como oficial. Após o fim da guerra, entre os anos de 1919-1926, Korsch participa politicamente no movimento comunista como protagonista do movimento dos conselhos e, em paralelo, ingressa em 1923, na Universidade de Jena como professor de Direito. Embora tenha ocupado cargos políticos relevantes – cita-se o de Ministro da Justiça da breve República Operária da Turíngia, em 1923, e o de deputado no *Reichstag* entre 1924-1928 – foi como homem de pensamento que Korsch se destaca na história. Seus inúmeros artigos escritos na forma ensaio demonstram a sua importância para o marxismo, seja tematizando a luta de classes na ex-URSS, criticando a III Internacional ou debatendo a produção teórica marxista. A produção intelectual de Korsch é relevante porque demonstra que o autor não deixa de lado seu compromisso com as lutas pela libertação da humanidade.

foi teoricamente além dos dois grandes líderes revolucionários do início do século XX, guinando o marxismo em direção à filosofia, redescobrando o pensamento de Marx e Engels como herdeiro do idealismo alemão.

No início da década de 1920, o marxismo começa a tomar novos rumos. Em 1923, é publicado, originalmente no *Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*² (*Arquivo de História do Socialismo e do Movimento dos trabalhadores*), o ensaio de Karl Korsch (2008) intitulado *Marxismo e filosofia*.



(Karl Korsch 1896-1961)³

2 Na apresentação do livro de Korsch editado pela Editora UFRJ, Netto ressalta que esse arquivo ficou conhecido pelo nome de *Grünbergs Archiv* (*Arquivo de Grünberg*), fazendo referência ao seu editor Carl Grünberg, professor da Universidade de Viena no final do séc. XIX e que assume, em 1924, o cargo de diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Fora isso, neste periódico, estão publicados textos de Lukács, dentre eles o ensaio *Moses Hess e o problema da dialética idealista* (Cf. NETTO, 2008, p. 19-20).

3 Foto retirada do site <http://www.gramscimania.info.ve/2011/01/karl-korsch-marxismo-y-filosofia.html>.

Conforme assinala Ricardo Musse em seu comentário na revista *Margem Esquerda*, este ensaio tem um inegável ar de novidade frente a tudo o que se fazia até então no interior do pensamento propagado pelo movimento operário e também no campo da filosofia, ao retomar algo deveras esquecido do legado deixado por Marx e Engels: o debate em torno da relação entre marxismo e filosofia⁴.

Para Korsch, tanto os teóricos marxistas provenientes da Segunda Internacional como os filósofos profissionais oriundos do campo acadêmico estão convictos da existência de um pleno divórcio entre o pensamento de Marx e a filosofia. Como indicam os textos de intelectuais daquele período, ora tal dissídio é interpretado como uma prova da força do marxismo, como é o caso do argumento dos teóricos do movimento proletário da época, ora percebido como uma fraqueza que comprova a irrelevância do marxismo para as cadeiras acadêmicas dignas de se denominarem filosofia, como é o caso dos filósofos acadêmicos da segunda metade do XIX. Nas palavras do autor:

Persuadindo-se mutuamente de que o marxismo não possuía nenhum conteúdo filosófico próprio, os professores burgueses de filosofia acreditavam estar dizendo algo importante *contra ele*; de seu lado, os marxistas ortodoxos se persuadiam mutuamente de que o seu marxismo não tinha, em sua essência, nenhuma relação com a filosofia e, com isto, acreditavam estar dizendo algo importante *a seu favor*. (KORSCH, 2008, p. 24-25, grifos no original).

Na visão de Korsch, ressaltar tal incompreensão perante a relação entre marxismo e filosofia propagada tanto pelos marxistas da Segunda Internacional quanto pelos denominados professores burgueses de filosofia é de suma importância, uma vez que, a partir da investigação acerca desta relação, joga-se luz sobre outra questão fundamental colocada na ordem do dia no interior do movimento revolucionário europeu contemporâneo ao autor marxista, principalmente após a Revolução Russa de 1917: a relação entre teoria e práxis política revolucionária.

Não é por menos que seu ensaio inicia-se com a seguinte frase: “[...] a afirmação de que as relações entre o marxismo e a filosofia levantam um problema teórico e prático da mais alta importância não encontrou, até muito recentemente, mais do que uma limitada compreensão entre os intelectuais, burgueses ou marxistas.” (KORSCH, 2008, p. 23) e, logo em seguida,

4 Cf. MUSSE, 2011, p.137-138.

recorre à importante passagem do final do pequeno livro de Engels (*Ludwig Feuerbach e a crise da filosofia clássica alemã*) no qual o proletariado é apresentado como o herdeiro da filosofia clássica alemã. Ao realizar isso, Korsch nada mais faz do que demonstrar que todos os iminentes filósofos da segunda metade do século XIX e marxistas do final deste mesmo século não compreendem a efetiva relação entre a obra fundada por Marx e a filosofia, porque deixam de lado uma mediação fundamental para o entendimento da relação entre teoria e práxis revolucionária: a filosofia de Hegel⁵.

Hegel, lembra Korsch, desenvolve sua produção filosófica num período da história do ocidente, a época na qual a burguesia se constitui como classe revolucionária e luta pela derrubada do *ancien régime*⁶. É neste aspecto que se encontra a grandeza do pensamento deste filósofo que, como nenhum outro até então, estabelece conexões entre o movimento das ideias e o movimento revolucionário burguês, demonstrando que a revolução presente no pensamento (e note-se que se trata de uma revolução no pensamento levada a cabo pelo próprio conceito e não pela práxis humana sensível) “[...] não se opera na quietude de um gabinete de estudo, afastado do campo árido das lutas concretas.”, mas dentro da realidade concreta, pois a própria teoria, segundo Hegel, “[...] é tomada como elemento real do processo social da revolução real.” (KORSCH, 2008, p. 29).

É neste sentido que Korsch afirma ser a filosofia do idealismo alemão expressão teórica do movimento revolucionário da burguesia. Segundo o autor, a partir de meados do século XIX (época na qual a burguesia deixa de ser a classe revolucionária, para tornar-se a classe dominante) os filósofos burgueses abandonam o papel de protagonistas intelectuais das lutas sociais, como fora Hegel, e transformam-se em perpetuadores intelectuais da ordem existente, obscurecendo a relação entre filosofia e revolução.

Assim, Korsch evidencia seu ponto de vista teórico sobre a condição da filosofia, a partir da segunda metade do século XIX. Para o autor, a relação da filosofia com a práxis é tão íntima que a primeira é sempre expressão da segunda. Somente com isso em mente compreende-se, sob a perspectiva do autor, a relação entre a incapacidade dos filósofos pensarem a filosofia no interior do complexo de transformação da vida social e o

5 Sobre a relação entre Marx e Hegel, ver KORSCH (2008, p. 25).

6 Mencionar a derrocada do *ancien régime* significa levar em consideração o destronamento da sociedade organizada em torno de estamentos e a extinção do poder absoluto concentrado nas mãos do Rei.

abandono do posto, historicamente constituído de classe revolucionária, pela burguesia devido à sua transformação em classe dominante. É nesse sentido que se compreende a seguinte passagem:

De fato, na segunda metade do século XIX, os *intelectuais burgueses*, ao mesmo tempo em que esqueciam a filosofia de Hegel, perderam completamente a visão ‘dialética’ da relação entre a filosofia e o real, entre a teoria e a práxis, que fora ao tempo de Hegel, o princípio vivificador do conjunto da filosofia e da ciência. (KORSCH, 2008, p. 25, grifo nosso).

Diante da constituição da burguesia como classe dominante e reacionária, a filosofia, compreendida como expressão do movimento revolucionário desta classe, transforma-se em prostração diante da ordem existente e, com isso, abandona toda a antiga potencialidade crítica que carregava dentro de si o desejo pela práxis. Não é por menos que os filósofos burgueses, ao longo do século XIX, não percebem relação alguma entre a teoria de Marx e Engels e a filosofia, uma vez que um pensamento tão alicerçado na práxis política revolucionária jamais se relaciona com um saber que, diante das contingências históricas da classe que representa (burguesia), vira as costas para a possibilidade da transformação radical da realidade.

Neste mesmo sentido, ou seja, com base no abandono da práxis política revolucionária, Korsch amplia sua crítica do campo intelectual burguês para o campo intelectual marxista. Ele ressalta a equivalência do pensamento da burguesia que deixa de se constituir como classe revolucionária e o marxismo propagandeado no final do século XIX pelos intelectuais da Segunda Internacional.

Recorrendo ao livro de Lenin (2010), *O Estado e a Revolução*, Korsch traça um paralelo entre a preocupação do revolucionário russo com a indiferença que adquire, para os pensadores marxistas, a questão prática da destruição da máquina de Estado burguês com o divórcio declarado por estes mesmos pensadores entre marxismo e filosofia. Em ambos os casos, tal indiferença e tal divórcio não só explicados na ótica do voluntarismo, pois não se trata de uma mera opção por deixar de lado estas questões referentes ao marxismo de Marx e Engels, mas de um desvio político da diretriz revolucionária da Segunda Internacional que está associada ao viés reformista que a teoria marxista assume nas mãos desta direção do movimento operário⁷. Nas palavras de Korsch:

⁷ Sobre a questão do reformismo na II Internacional, ver a competente síntese elaborada por Ricardo Musse (2010, p. 140).

[...] devemos nos perguntar se a relação mais geral que, segundo o arguto crítico Lenin, permite explicar a indiferença dos marxistas da Segunda Internacional frente à questão do Estado não intervém igualmente no problema de que nos ocupamos – ou seja, se a indiferença daqueles mesmos marxistas em face da questão filosófica tem a ver com o fato de *as questões gerais da revolução em geral os terem preocupado tão pouco* (KORSCH, 2008, p. 35, grifos nossos)

Tal concepção do abandono da práxis política revolucionária e sua relação com a indiferença dos teóricos marxistas da Segunda Internacional para com o Estado e a filosofia significa, conforme aponta Ricardo Musse, uma novidade presente no ensaio de Korsch. Ao mesmo tempo em que sua teoria supera a posição inquisitória voltada para a condenação moral da inépcia da Segunda Internacional frente ao marxismo, enquanto doutrina que expressa o movimento revolucionário dos trabalhadores, ela também traz à tona uma explicação ao mesmo tempo lógica e histórica que abre importantes possibilidades para compreender o advento da interpretação reformista do legado de Marx e Engels.

Tomando como ponto de partida “[...] a sangrenta repressão ao proletariado parisiense em junho de 1848, seguida pela liquidação de todas as organizações e tendências emancipadoras da classe operária.” (KORSCH, 2008, p. 37), o autor demonstra que o reformismo dos teóricos da Segunda Internacional não era apenas o fruto de uma escolha feita deliberadamente ou de uma má leitura de Marx e Engels. Antes o reformismo tem uma base concreta, alicerçada na contingência histórica daquele momento em que a teoria nada mais é do que expressão do refluxo das lutas operárias. Nesse sentido, afirma Korsch:

[...] por mais que se ativessem ao ABC da teoria marxista, [os membros da Segunda Internacional] não puderam conservar verdadeiramente o seu caráter revolucionário original: também o seu socialismo científico fora inevitavelmente transformado em algo diverso de uma teoria da revolução social. Durante o longo período em que o marxismo se propagou lentamente sem ter qualquer tarefa revolucionária a desempenhar na prática, os problemas revolucionários, para a grande maioria dos marxistas [...], deixaram de existir no plano teórico como problemas do mundo real. (KORSCH, 2008, p. 43-44).

O marxismo, nesse período de arrefecimento da luta de classes, transforma-se em uma ciência que desconhece qualquer relação com a práxis revolucionária. Seus teóricos a concebe como algo distante, relegada a um futuro longínquo ou, até mesmo, transcendente. Mesmo que os congressos

das principais organizações proletárias (dentre elas a Segunda Internacional e os partidos operários) afirmem o contrário, o que ocorre efetivamente é a vitória do reformismo nas ações dos sindicatos (como se pode notar na tão famigerada separação entre luta política e luta econômica) que, por sua vez, se reflete na teoria, através da fragmentação do saber numa soma de conhecimentos puramente científicos, ou seja, completamente autônomos diante da luta de classes. Para ilustrar tal fato, Korsch toma como exemplo o eminente economista marxista da Segunda Internacional, Rudolf Hilferding. Segundo o autor, quando o economista afirma ser possível compreender cientificamente os fenômenos do desenvolvimento capitalista sem relacioná-los à luta de classe, ele faz com que sua teoria não desemboque mais em práxis revolucionária, mas conduza “[...] a toda uma série de tentativas de *reforma* que não ultrapassam em princípio o quadro da sociedade burguesa e do Estado” (KORSCH, 2008, p. 42, grifo nosso).

Com isso, torna-se possível afirmar uma homologia entre a fragmentação do conhecimento em esferas especializadas e o reformismo das organizações operárias, pois assim como um sindicato não consegue conciliar luta econômica e luta política num período de declínio das ações revolucionárias, a teoria não vê a relação com a ação política emancipadora. O vínculo entre marxismo e filosofia, assim, se perde. Portanto, por força do contexto histórico específico do final do século XIX, o marxismo deixa de lado seu potencial revolucionário, para se transformar numa força compromissada com a ordem existente.

Segundo ato: ascensão da relação entre marxismo e filosofia

Em seu ensaio, Korsch (2008) deixa claro o seu ponto de vista acerca do sentido histórico da produção intelectual. Quando o autor estabelece o diálogo entre teoria e história (história esta que desde o início é lida a partir da concepção materialista da luta de classes contida no *Manifesto do Partido Comunista*), ele o faz a fim de demonstrar que a produção teórica não é uma esfera autônoma diante da sociedade e de seus conflitos. Com fundamentos na leitura dos escritos do jovem Marx⁸, evidencia-se que a teoria tem materialidade, que ela é de fato real, porque nasce da mente de homens reais vivendo em sociedade. Neste sentido, Korsch entende

8 Não pensamos que exista uma separação epistemológica entre o jovem e o velho Marx. Sendo assim, a expressão jovem Marx significa apenas que estamos tratando de textos escritos em uma determinada fase de sua vida.

que “[...] é da essência do materialismo moderno conceber teoricamente e tratar praticamente as criações espirituais, tanto a filosofia como qualquer outra ideologia, como realidades.” (KORSCH, 2008, p. 48).

Assim, compreende-se a reviravolta causada no interior do marxismo quando o período marcado pelo arrefecimento dos embates revolucionários entra em declínio, e é substituído por uma fase de ascensão da luta de classes. Para Korsch, tal fenômeno social significa uma nova etapa no âmbito da produção teórica: diante do proletariado combativo, os pensadores marxistas abandonam a visão reformista e retomam o marxismo revolucionário de Marx e Engels.

Com a ideia da teoria como parte integrante da realidade social, Korsch inspira-se na crítica de Lenin (2010) – e também Luxemburgo (2005) – para demonstrar que diante das novas jornadas revolucionárias do proletariado, a teoria reformista originada entre os intelectuais do período da história do marxismo, reunidos em torno da Segunda Internacional⁹ já não dá conta da realidade imposta pela volta da ação revolucionária ao cenário histórico e, por isso, precisa ser combatida para que as energias emancipadoras da classe operária em luta não se esvaíam. Nas palavras do autor:

[...] teóricos como Rosa Luxemburgo, na Alemanha, e Lenin, na Rússia, na realidade não fizeram e não fazem mais do que responder às exigências práticas do novo período revolucionário da luta de classes, rejeitando as tradições paralisantes do marxismo socialdemocrata [*reformista*] do segundo período, que pressionam ‘como um pesadelo’ as próprias massas operárias, cuja situação social e econômica objetivamente revolucionária, já há muito não corresponde mais àquelas doutrinas evolucionistas. (KORSCH, 2008, p. 44, grifo nosso).

Com base nisso, Korsch nota que é preciso repensar o marxismo a fim de que ele volte a ser uma força social de fortalecimento dos embates revolucionários, superando a degeneração da Segunda Internacional.

Neste ponto, vem à tona o peso teórico de Lenin (2010). De acordo com Korsch, o pensador russo faz o que todos os intelectuais da Segunda Internacional não conseguem: fundamentar a teoria com base na revolução. Com esse espírito foi escrito *O Estado e a Revolução*, livro que gira em torno da obra de Marx e Engels sobre essa interessante

9 Tais como Hilferding, e por que não citar Bernstein que, com sua teoria social-democrata, prega, de maneira evolucionista, como tarefa do movimento operário a execução de uma política de reformas econômicas para promover a constante melhoria das condições de vida da classe trabalhadora a fim de que, com o passar do tempo, se desse a transição para o socialismo. (Cf. LUXEMBURGO, 2005).

relação (utilizando-se dos ensinamentos contidos no *Manifesto do Partido Comunista*¹⁰ e n' *A guerra civil na França*¹¹) a fim de afirmar a necessidade da revolução protagonizada pelo proletariado organizado em partido, com o objetivo de derrubar a máquina de Estado burguesa e, assim, constituir o Estado proletário. Como bem sintetiza o líder bolchevique, “[...] a classe operária deve quebrar, destruir a ‘máquina de Estado’, não se limitando apenas a se assenhorar dela.” (LENIN, 2010, p. 58).

Lenin, ao dar relevo ao peso da política revolucionária, em seus estudos, retoma a base em que se alicerça a teoria de Marx e Engels ao criticar a tradição reformista da Segunda Internacional cuja característica mais recriminável, aos seus olhos, é considerar relevante, para o marxismo, tão somente o estudo da esfera econômica, como algo autônomo diante da luta de classes. Assim, o reformismo, segundo Lenin, despreza todas as outras esferas constitutivas da realidade, como a filosofia, por exemplo, restringindo a análise somente à defesa de melhorias econômicas pela ação reformadora do Estado.

Por isso, *O Estado e a revolução* de Lenin (2010) é de grande valia para Korsch. Ao fazer valer o peso da política revolucionária na interpretação da obra de Marx e Engels, ao retomar a relação que o marxismo estabelece entre teoria e práxis revolucionária, as ideias do autor servem de inspiração para recolocar outra relação esquecida pelos intelectuais da Segunda Internacional e intimamente ligada a esta: a relação entre marxismo e filosofia.

Inspirado no debate em torno da relação entre comunistas e o proletariado feito no *Manifesto do Partido Comunista*, Korsch afirma que o marxismo é a expressão do movimento operário revolucionário. O que ele ressalta é a íntima relação entre teoria e práxis que faz do marxismo o legítimo herdeiro da filosofia clássica alemã. Mas, alerta o autor, no marxismo tal relação não se dá nos mesmos moldes da antiga dialética idealista de Hegel¹², na qual o pensamento existe independentemente do ser, como uma essência autônoma que em seu movimento interno acaba por transformar também a realidade, e sim nos moldes da *dialética materialista*, em que o conjunto das ideias só pode surgir da mente de homens reais vivendo em intercâmbio entre si, vivendo em sociedade. Deste modo, o marxismo por

10 Cf. MARX & ENGELS (1998)

11 Cf. MARX (2011).

12 Segundo Engels em *Anti-Dühring*, “Hegel era idealista, o que quer dizer que em vez de considerar as ideias do seu espírito como os reflexos mais ou menos abstratos das coisas e dos processos reais considerava, inversamente, os objetos e o seu desenvolvimento como simples cópias realizadas a partir da ‘Ideia’ que existia não se sabe onde desde antes do mundo.” (ENGELS, 1978, p. 30).

ser expressão dos embates do proletariado com a ordem burguesa, somente é herdeiro do pensamento de Hegel caso se tenha em mente que ele o supera e o suprime, realizando o seu método numa nova base materialista, do mesmo modo que supera e suprime a ordem da qual surge tal pensamento: a sociedade burguesa. Imbuído desta ideia, escreve o autor:

A consciência burguesa, que, necessariamente, se pretende autônoma em face do mundo, como pura filosofia crítica e ciência imparcial, do mesmo modo como o Estado e o direito burgueses, que parecem situados autonomamente acima da sociedade – esta consciência deve ser igualmente combatida no plano filosófico pela dialética materialista revolucionária, a filosofia da classe operária, até que seja, ao fim desse combate, totalmente superada e suprimida no plano teórico, simultaneamente à total transformação, no plano prático, da sociedade existente e de suas bases econômicas. (KORSCH, 2008, p. 63).

Não é por menos que a teoria marxista, herdeira da dialética hegeliana, realiza os seus anseios mais íntimos (estabelecer uma relação efetiva entre filosofia e realidade), superando-a a partir de uma abordagem materialista do método dialético, pois este expressa a luta revolucionária do proletariado contra a dominação burguesa. Como Marx e Engels afirmam:

[...] as proposições teóricas dos comunistas não se baseiam de forma alguma em ideias, em princípios inventados ou descobertos por esse ou aquele reformador do mundo. Elas são apenas expressões gerais de uma luta de classes existente, expressões de um movimento histórico que se desenrola sob os nossos olhos. (MARX & ENGELS, 1998, p. 21).

Aqui, segundo Korsch, trata-se de ressaltar o lugar do marxismo na luta de classes. Para o autor, o marxismo é uma teoria inseparável da práxis, pois nasce em solo capitalista como expressão da luta política revolucionária do proletariado e, por isso, constitui-se como uma força de transformação da ordem existente em sua totalidade. Portanto, o pensamento marxista não é uma teoria pretensamente pura, intocada pela realidade efetiva, mas pelo contrário, é “[...] uma teoria da revolução social que abrange, na sua totalidade, todos os domínios da vida social.” (KORSCH, 2008, p. 46). Por isso, é possível estabelecer o engenhoso raciocínio da obra de Marx e de Engels como elemento teórico e prático da supressão não só de todas as ideologias (dentre elas a filosofia), mas também de todas as condições materiais que tornam possíveis a existência dessas ideologias.

Desse modo, Korsch, apesar de ressaltar a extrema importância da transformação do modo de produção capitalista como projeto revolucionário, em momento algum coloca o mundo espiritual (as ideologias) como algo secundário. Para o autor, a transformação da base material propiciada pelo movimento de tomada do poder do Estado burguês e sua destruição, está relacionada imediatamente ao movimento de realização e superação da filosofia clássica alemã. Conforme o *Manifesto do Partido Comunista* e mesmo *O Estado e a Revolução*, é tarefa do proletariado revolucionário destruir o Estado burguês e, com isso, destruir todas as formas de Estado, pois este “[...] é o produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes.” (LENIN, 2010, p. 27), a forma de organização jurídica de todas as formas de sociedade baseadas na dominação do homem pelo homem.

Ora, mas se a base material é inseparável da base ideológica, pode-se afirmar que é tarefa do marxismo superar as bases ideológicas do capitalismo e toda a ideologia que, ao longo da história, é a base espiritual da dominação material. Com isso, o marxismo, afirma Korsch, não só supera a filosofia clássica alemã, mas a filosofia em geral, pois para a teoria de Marx e Engels não se trata nem de formar uma nova filosofia nem, de ignorá-la. Trata-se de superá-la com a realização daquilo que ela mesma não pode cumprir devido ao fato de ser expressão da classe dominante: a revolução. Sobre isso, Korsch escreve no início do ensaio:

Já Marx e Engels, que com firmeza e insistência sublinharam que o movimento operário alemão recolhera no ‘socialismo científico’ a herança da filosofia clássica alemã, não entendiam por esta recolha que o socialismo científico ou o comunismo fosse essencialmente uma filosofia. Ainda mais: eles lhe atribuíam a missão de ‘superar’ (*aufheben*) e ‘suprimir’ (*überwinden*) definitivamente, no seu conteúdo e na sua forma, não apenas a filosofia idealista burguesa até então desenvolvida, mas, simultaneamente, toda filosofia em geral. (KORSCH, 2008, p. 23).

Neste aspecto, a ideia da herança, em Korsch, ganha em originalidade porque nela encontra-se, nas entrelinhas, uma interpretação da teoria da história de Marx e Engels que mostra que o marxismo não se define pelo esquecimento do passado, mas como um acerto de contas com ele. Mas tal acerto de contas não se desenrola como se fosse uma volta ao tempo, pois executa-se no momento presente (na ordem material e espiritual do capitalismo) e visa a construção do futuro. É neste sentido que se compreende o porquê de Korsch indicar que o marxismo precisa constituir-

se como ciência (socialismo científico) e também o porquê dessa ciência não prescindir da filosofia. Ora, por ser expressão do movimento revolucionário do proletariado que tem como objetivo não mais substituir uma forma de dominação por outra qualquer, mas libertar os homens de qualquer forma de dominação, o marxismo supera, na teoria e na prática, toda a filosofia do passado (a filosofia em geral), ultrapassando a filosofia que expressa a dominação em seu momento presente (a filosofia clássica alemã). Neste aspecto, o marxismo transforma-se em crítica da economia política, que supera, na teoria e na prática, o idealismo alemão, concebendo a filosofia como produto da consciência do homem que vive no mundo e que ao mesmo tempo é expressão deste mundo. Portanto, a realidade da base material e a base espiritual/ideológica já não se separam. São vistas como duas partes integradas da totalidade social. Nas palavras do autor, o marxismo:

[...] reconheceu que todas as relações jurídicas e políticas, como todas as formas da consciência social, para serem compreendidas, não podem ser tomadas em si mesmas nem a partir do desenvolvimento geral do espírito humano (como o faziam a filosofia hegeliana e pós-hegeliana), porque elas têm suas *raízes* nas condições materiais de existência que constituem ‘a base material e a ossatura’ do conjunto da organização social. A partir daí, uma crítica radical da sociedade burguesa não pode mais, como Marx escrevia em 1843, tomar qualquer forma de consciência teórica e prática: deve tomar aquelas formas que encontraram a sua expressão científica na economia política da sociedade burguesa. A crítica da economia política passa, assim, ao primeiro lugar, tanto na teoria quanto na prática. Contudo, esta forma mais profunda e mais radical da crítica revolucionária de Marx à *sociedade* não deixa de ser uma crítica de *toda a sociedade burguesa* e, pois, também de *todas* as suas formas de consciência. (KORSCH, 2008, p. 56, *grifos nossos*).

Considerações finais

Portanto, afirma-se que, segundo Korsch, o marxismo é herdeiro da filosofia não porque a continua, mas porque a supera através de sua própria realização. Trata-se de ter em mente, de acordo com o autor, que o marxismo toma consciência de que a ação tão almejada pelo idealismo não é, como afirma, a atividade do conceito, mas é a atividade humana, é práxis revolucionária de uma classe social que, por meio da luta política, transforma não só as ideologias que mantêm a ordem baseada na dominação (inclusive a filosofia), mas também todas as condições objetivas que proporcionam a existência delas.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras escolhidas (volume 3)*. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d. _____ . *Anti-Dühring*. Lisboa: Dinalivro, 1978.

KORSCH, K. *Marxismo e filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

LENIN, V. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUXEMBURGO, R. *Reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: *Estudos avançados, volume 12, número 34*. São Paulo: EdUSP, 1998.

MUSSE, R. Marxismo e filosofia. In: *Margem esquerda: ensaios marxistas, número 17*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. Apresentação. In.: KORSCH, K. *Marxismo e filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

O apelo autobiográfico na literatura brasileira: o caso de José Lins do Rego

Talles de Paula Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - MG

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a questão do apelo autobiográfico na Literatura Brasileira, a partir do levantamento de algumas hipóteses que justificam a pouca atenção dada às autobiografias nos manuais de História da Literatura. Em seguida, traça-se um panorama geral do movimento artístico desenvolvido na década de 30 do século XX. Finalmente, destaca-se um conceituado autor desta geração, José Lins do Rego, como um dos demonstrativos do entrecruzamento entre o biográfico e o ficcional. Neste momento, propõe-se uma leitura comparativa entre sua autobiografia e um de seus romances de ficção, o que permite compreender melhor a problemática da escrita autobiográfica.

Palavras-chave: Autobiografia. José Lins do Rego. Ficção e memória.

Abstract: The objective of this paper is to discuss the issue of autobiographical appeal in Brazilian Literature, based on the survey of some assumptions that justify the insufficient attention given to the autobiographies in Literature History textbooks. Also, we provide an overview of the artistic movement developed in the 30 decade of the twentieth century. Additionally, we focus on the prominent author of that generation, José Lins do Rego, as one indication of the biographical and the fictional intersection. In view of this, we present a comparative reading between his autobiography and one of his fictional novels in order to provide a deeper understanding of the problems of autobiographical writing.

Keywords: Autobiography. José Lins do Rego. Fiction and memory.

Introdução

O ponto de partida deste trabalho situa-se na observação de alguns manuais de literatura consagrados e muito usados nos cursos de Letras no Brasil, tais quais aqueles escritos por Alfredo Bosi, Antonio Candido e Afrânio Coutinho e a conseqüente constatação de um tratamento diferente dado neles à análise de autobiografias de grandes escritores. Percebe-se que, em alguns deles, as narrativas de memória são tratadas como um apêndice

da obra principal, a saber, romance de ficção e/ou poesia, o que revela uma postura crítica que considera o escrito autobiográfico como obra menor, desprovida de valor artístico ou indigno de análises mais minuciosas.

A partir disso, analisa-se os ditos manuais, para compreender os motivos pelos quais seus autores veem na autobiografia um gênero menos interessante. Assim percebe-se que a maioria dos autores que escrevem e publicam as narrativas de sua vida, o fazem no fim de sua carreira literária, após serem consagrados pela crítica como grandes autores de ficção e/ou poesia. Assim, conclui-se que, tanto a crítica quanto os próprios escritores tenham alguma resistência ao gênero em questão.

Porém, ao fazer uma revisão das obras canônicas brasileiras, assim como uma releitura de alguns manuais de história da literatura, como os citados anteriormente, percebe-se a presença constante do elemento autobiográfico no sistema literário, ainda que não de forma explícita e declarada, mas diluído nos romances de ficção ou na poesia. Assim, entende-se que há, por parte dos escritores, um desejo de transpor sua vida para o papel, mas que muitos deles não chegam a publicar uma autobiografia propriamente dita.

Por autobiografia propriamente dita entende-se o conceito desenvolvido pelo crítico francês Philippe Lejeune em *O pacto autobiográfico*, a saber: “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade.” (LEJEUNE e NORONHA, 2008 p.14) Lejeune reformula e expande o conceito posteriormente. Contudo, mantém-se, aqui, este primeiro, mais tradicional, por acreditar que é mais condizente com a realidade cultural do Brasil no período estudado.

Muitos autores brasileiros vivem um dilema em relação à introdução de elementos biográficos em sua escrita. O objetivo, neste artigo, é considerar os modos pelos quais, um dos autores cuja obra demonstra um apelo autobiográfico constante, José Lins do Rego, resolve este impasse entre o desejo de se contar e todas as condições desfavoráveis à realização dessa empreitada.

Geração de 1930

Ao analisar um pouco a história da literatura do século XX, encontra-se o romance de 1930, e logo uma questão se impõe, a saber, a importância do compromisso social. Nesta época, muitos dos grandes romancistas voltam o olhar para a relação entre o homem e o meio, numa postura crítica sobre

o modo como está organizada a sociedade, principalmente no interior do Brasil. Tal prosa centra-se na descrição das estruturas de poder em recantos marginalizados, bem como nas condições naturais e sociais que determinam a miséria da maioria da população, subjugada, impotente e explorada. Trata-se de uma literatura de esquerda, não preocupada com os dramas e as experiências de um indivíduo, mas com o corpo social e sua miséria.

A geração de 30 tende, e muito, ao realismo. Porém, não se trata de uma realidade individual de um escritor, mas da realidade social de um grupo marginalizado. Em *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho lê-se que “[...] a ficção brasileira firmou um compromisso com o mundo brasileiro – a paisagem, os problemas, os tipos sociais, os costumes, o povo, auscultando-o através dos provincialismos ou agrupamentos regionais, em missão de testemunho ou documento.” (COUTINHO, 1968, p.213).

Ora, nota-se o uso das palavras *testemunho e documento* que remetem, quase sempre, à escrita de memórias, tidas, muitas vezes, como textos em que se registra a realidade apreendida através da experiência da vida. Porém, como bem ressalta o autor, não se trata de narrar a história individual de uma pessoa real, mas de representar um povo, com seus dilemas e suas mazelas. O momento político, econômico e social agora é outro. O mundo assiste à ascensão de regimes totalitários, a crises econômicas e à iminência da guerra. No Brasil, a situação não é diferente, revoluções e tensões se avolumam e a literatura da época é caracterizada, sem exageros, como arte engajada. Nesse sentido, Coutinho elabora o seguinte esquema:

[...] a) Corrente social e territorial. O quadro predomina sobre o homem, seja o ambiente das zonas rurais, com seus problemas geográficos e sociais (seca, cangaço, latifúndio, banditismo, etc.) ; seja o meio urbano e suburbano, a vida de classe média e do proletariado, as lutas de classe. Adota, de modo geral, a técnica realista e documental. (COUTINHO, 1968, p.215).

Afim de melhor elucidar o assunto deste artigo, vale a pena retomar um dos pontos centrais, a definição de autobiografia dada por Lejeune e Noronha: narrativa que uma pessoa real faz de sua história individual. Daí, o desinteresse pelo gênero, no cenário em questão.

Justifica-se que não cabe ao cânone de um período marcado pela produção e circulação de romances políticos, um texto autobiográfico, acusado por muitos de escrita narcisista. No prefácio de *Idade viril* de Michel Leiris, ao comentar sobre a expressão de dores pessoais

em meio a uma grande guerra, o autor faz um comentário que ilustra o que se propõe: “Que importância teria, no enorme alarido torturado do mundo, esse delicado gemido, sobre dificuldades estritamente limitadas e individuais?” (LEIRIS, 2003, p.17). Logo, num país marcado por desigualdade, injustiça, fome e pobreza, por que se preocupar em conhecer a vida de um indivíduo, enquanto os dramas de uma sociedade inteira são denunciados e debatidos pelos grandes intelectuais da época?

Em contrapartida, o mesmo Leiris considera que uma obra autobiográfica pode estar também comprometida com uma transformação, porém esta se dá em âmbito pessoal, num compromisso de se revisitar e de se aperfeiçoar.

Tratava-se menos, aí, do que se convencionou chamar ‘literatura engajada’, e sim numa literatura na qual eu tentava me engajar por inteiro. Por dentro e por fora, esperando que ela me modificasse, ajudando-me a tomar consciência, e que introduzisse igualmente um elemento novo em minhas relações com os outros [...] (LEIRIS, 2003, p.19).

Escrever pelo aperfeiçoamento de si ou do mundo? Nesse sentido, estão a autobiografia e o romance de 1930 em direções opostas.

Alfredo Bosi em *História concisa da literatura brasileira* chama a atenção para as fontes principais da ficção praticada à época ao afirmar que “[...] a sua paisagem nos é familiar: o Nordeste decadente, as agruras das classes médias no começo da fase urbanizadora, os conflitos internos da burguesia entre provinciana e cosmopolita (fontes da prosa de ficção)”. (BOSI, 1994, p.386). E ainda acrescenta que “Assim, ao ‘realismo científico’ e ‘impessoal’ do século XIX, preferiram os nossos romancistas de 30 uma visão crítica das relações sociais.” (BOSI, 1994, p.389).

Isso ajuda a compreender a questão discutida no tocante ao canônico e ao autobiográfico. Segundo o registrado em muitos manuais de história da literatura, as grandes obras de escritores como Raquel de Queirós, Jorge Amado, José Lins do Rego e Érico Veríssimo são aquelas cujo texto se constrói quase como uma câmera que visa captar toda a mazela de uma parcela significativa da população, subjugada ao poderio econômico das classes dominantes. Aqui o individualismo perde a tônica em nome de uma literatura de protesto, que já estivera e ainda voltaria a estar no rol das grandes obras. Todos os escritores supracitados escrevem memórias, porém, a maior parte o faz como uma das últimas realizações de sua carreira literária, depois de já ultrapassado o período áureo das concepções artístico-ideológicas

de 1930. Lejeune e Noronha abordam esta questão ao dizer que o senso comum, muitas vezes, acredita que “[...] a autobiografia é para os escritores uma ‘escrita segunda’ na qual podem investir as competências adquiridas na arte de escrever.” (LEJEUNE e NORONHA, 2008, p.47), justamente pelas memórias serem, majoritariamente, a última obra escrita por um artista.

Logo, a discussão proposta acima leva, irremediavelmente, a pensar na questão do não-lugar da autobiografia dentro do *corpus* canônico da Segunda Geração Modernista, já que o conteúdo, ou, mais abrangentemente, a postura política e ideológica presente em suas obras é um dos fatores para a determinação do que é ou não literatura.

O ficcional e o autobiográfico em José Lins do Rego

Para analisar a obra de José Lins do Rego, utiliza-se, além dos manuais de literatura já citados anteriormente, o livro de José Aderaldo Castello intitulado *José Lins do Rego: Modernismo e regionalismo*. Neste livro, os romances do escritor em questão são acusados de excessivamente sentimentalistas, característica essa que advém de seu constante apelo autobiográfico. No mesmo livro, Castello afirma ter José Lins recebido influência literária e intelectual de Gilberto Freyre, lançando-se à escrita de seus romances do assim chamado ciclo da cana de açúcar, o qual pretendia que fosse um representativo do Nordeste brasileiro, segundo o ponto de vista econômico de ascensão e declínio. Assim, traz à cena as condições reais daqueles que vive na região, transformados em personagens-tipo que representam e encenam a vida e as labutas do povo. Ao mesmo tempo, retrata as condições climáticas e vegetativas que tanto contribuem para a situação de miséria do nordestino, mas que, ao mesmo tempo, denotam o retrato das condições naturais características dessa porção do Brasil. Logo, José Lins cumpre seu papel de intelectual, chamando a atenção, em seus livros, para questões sociológicas, políticas, culturais e econômicas de uma parcela significativa do país. Contudo, a introdução de uma visão intensamente subjetiva, acompanhada do aproveitamento de situações e personagens reais, extraídos da memória do autor, muda o destino arquitetado e bem amarrado da obra.

Tendo seus romances, principalmente os três primeiros, congruências autobiográficas claras, a crítica logo questiona sua capacidade de escrever ficção imaginativa, fora do âmbito da memória. Mais uma vez, essa rotulação pejorativa encontra-se atrelada aos motivos pelos quais um escritor envereda

por novos caminhos para atender às exigências impostas e desvincular sua imagem da de um escritor essencialmente intimista. Essa empreitada desvia, por alguns livros, a trajetória de sua obra, mas não dura muito já que, anos depois, o autor volta a valer-se do autobiográfico, encerrando sua carreira, inclusive, com a publicação de *Meus verdes anos*, seu relato de infância.

José Aderaldo Castello destaca essas duas vertentes da obra de José Lins, o regionalismo e o intimismo, e apesar de acreditar que ela tenda mais para o segundo, do que resulta a própria evocação paisagística e humana, crê-se que uma e outra tendência se somam e se entrecruzam, o memorialismo oriundo da vontade pessoal e o regionalismo sociológico advindo do compromisso ideológico. Dito isso:

É certo [...] que ele não encontra na atividade literária um prazer puro, pois entende que o escritor deve ser do seu povo e do seu país, bem como do seu momento, voltado para o homem, para a humanidade. Deve, contudo satisfazer às suas grandes exigências interiores mais profundas, através da atitude criadora, livre de quaisquer restrições, de imposições partidárias ou de posição política que vise, sempre através da criação artística, a explicação de problemas de seu país e à solução dos que porventura afligem a humanidade contemporânea. (CASTELLO, 1961, p.188).

Alfredo Bosi destaca sobre José Lins que “[...] soube fundir numa linguagem de forte e poética oralidade as recordações da infância e da adolescência com o registro intenso da vida nordestina colhida por dentro.” (BOSI, 1994, p.398). Isso porque o escritor paraibano, comprometido com seu projeto artístico e político, empreende esforços para retratar as labutas de seu povo. Ao mesmo tempo, sendo-lhe caros os elementos intimistas constantemente ativados pela memória, realiza sua obra quase por completo mesclando as duas tendências, isto é, fala do social a partir de um ponto de vista particular. Como destaca Bosi:

A gênese do ciclo inicial da sua obra, formado por *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *O moleque Ricardo* e *Usina*, é, portanto, dupla, a memória e a observação, sendo a primeira responsável pela carga afetiva capaz de dinamizar a segunda e dar-lhe aquela crisperação que trai o fundo autobiográfico. (BOSI, 1994, p.398).

Nesse sentido, o autor segue a tendência mais geral de interpenetração entre o ficcional e o biográfico, extraíndo-se deste elementos para configurar aquele, tal qual fazem muitos outros. São fatos, personagens e sentimentos afins e às vezes idênticos que recheiam as páginas dos romances e de *Meus*

verdes anos, pois “[...] no conjunto [...] fica de pé o processo constitutivo do romance de José Lins: a narrativa memorialista.” (BOSI, 1994, p.399).

Muito já foi dito sobre as semelhanças, do ponto de vista semântico, entre a ficção e a narrativa autobiográfica do referido escritor, contudo, como destacado, os modos como se interpenetram vida e ficção, se faz mister que se aponte algumas exemplificações. Traça-se, pois, um paralelo entre *Menino de engenho* e *Meus verdes anos*, a título de corroboração a metodologia de trabalho.

A começar pelos exemplos mais óbvios, a trama dos dois livros é basicamente a mesma, a saber, a história da infância de um menino órfão que vai morar no engenho do avô após a morte da mãe. Também se constata a homonímia de personagens, como a tia Maria, o tio Juca, a prima Lili, o cangaceiro Antônio Silvino. Soma-se a isso a coincidência de episódios, como a proteção da tia em relação aos primos mais velhos que iam passar as férias na fazenda, assim como a repugnância à tia-avó, caracterizada em ambos os casos, como uma senhora rabugenta e mesquinha, a dificuldade de aprendizagem do menino, assim como suas experiências com os mestres que lhe eram impostos, a cheia do rio Paraíba, as experiências sexuais, com os animais antes, e com as negras depois, a saúde frágil do protagonista e seus acessos de asma, o casamento de tia Maria.

Interessante notar também como a sugestão para o título do relato de infância já aparece no primeiro livro quando se lê “E o meu amor crescia, dilatava o meu verde coração de menino.” (REGO, 1984, p.141).

As constantes referências à memória, bem como à problemática de sua representação no domínio discursivo, tônica cara aos estudos da escrita de si, abundam nas páginas de *Menino de engenho*. Também aparece nele a polifonia discursiva através do jogo passado-presente, e sujeito do enunciado-sujeito da enunciação, característica comum nas narrativas de memórias. Isso parece corroborar a tese de que José Lins sempre é ligado ao escrito autobiográfico e às questões que o envolvem.

Alguns exemplos podem ser citados: “O que se passou não me ficou bem na memória.” (REGO, 1984, p.46) “A minha memória ainda guarda detalhes bem vivos que o tempo não conseguiu destruir.” (REGO, 1984, p.49), “Ainda hoje, quando encontro enterros de crianças, é pela minha prima Lili que me chegam lágrimas aos olhos.” (REGO, 1984, p.59) “A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos.” (REGO, 1984, p.77) “Nunca mais em minha vida

o heroísmo me tentaria por essa forma.” (REGO, 1984, p.90) “E chorei ali entre os meus lençóis lágrimas que o amor faria ainda muito correr dos meus olhos.” (REGO, 1984, p.142).

Em *A literatura no Brasil*, em que Luís Costa Lima é o responsável por analisar a obra de José Lins, observa-se um ponto de vista um tanto quanto distinto ao de Alfredo Bosi. Enquanto este vê na carga emotiva e no sentimentalismo elementos positivos nos livros do autor, Costa Lima acredita que eles constituem um de seus principais defeitos. Ambos concordam, porém, no que concerne ao aproveitamento da matéria regionalista, um dos pilares que sustentam o projeto artístico de Rego. Sobre os personagens que avultam as páginas dos romances, em especial os do ciclo da cana de açúcar, Costa Lima destaca “Todas estas figuras continuam na ficção a sua linguagem coloquial que invade a literatura brasileira com a força e o vigor raramente encontrado nos que antecedem o paraibano, na captação da matéria regional.” (LIMA, 1970, p.283).

Nesse sentido, observa-se a congruência de dois eixos que marcaram as páginas de suas narrativas: as presenças do paisagismo bem como a dos personagens tipo, ambas servindo como base para a confirmação do projeto político do autor, a saber, pintar um retrato do Nordeste brasileiro. Assim, enquanto os elementos naturais aparecem como pano de fundo que ilustram e até certo ponto justificam os dramas da região, os elementos humanos representam estes mesmos dramas, através do destaque de sua miséria e de seu trágico destino.

No tocante a esta questão, Costa Lima diz não haver uma articulação entre os dois elementos supracitados, o que compromete a obra em qualidade. Constituindo pilares de um projeto intelectual e artístico que represente o povo da região, eles não deixam de aparecer na literatura, mas parece que o real interesse do escritor aqui estudado era a biografia dos seus. Assim, objetivando conciliar as duas vertentes, o necessário e o desejado, Rego projeta sua obra. Contudo, ele incorre no erro da superficialidade quando da abordagem de certos elementos caros à arte engajada, deixando de lado a descrição de acontecimentos políticos e abordando breve e insuficientemente a condição miserável do povo. A respeito disso, Costa Lima diz:

A razão das divergências entre o governo pernambucano e o federal, a razão do apoio dos comerciantes ao primeiro movimento grevista, a composição posterior pela qual o doutor Pestana trai os seus liderados, todos estes fatos são mostrados de uma maneira vaga. Com efeito, despertam pouco interesse no escritor, cuja preocupação era a de acompanhar o trajeto biográfico do ex-moleque do velho Zé Paulino. (LIMA, 1970, p.293).

Na esteira desse raciocínio, e apesar dos defeitos apontados, Costa Lima ratifica a obra de José Lins como regionalista, uma vez que ela cumpre o papel político aspirado pelo grupo intelectual a que ele pertence. Sobre esse ponto, o estudioso destaca: “Assim, pode-se acrescentar a respeito de José Lins: a classificação de regionalista se ajusta a sua obra porque ela tem o caráter de documento, de fixação do comportamento das criaturas marcadas pela situação sócio-econômica de certa área, o Nordeste.” (LIMA, 1970, p. 304).

Por outro lado, José Aderaldo Castelo, no mesmo *José Lins do Rego: modernismo regionalismo* expressa sua opinião de que a tônica nordestina não aparece aqui como um projeto ideológico e político, mas como expressão de um sentimentalismo positivo, já que a terra em questão é o cenário em que o artista passa a infância e onde vive sua família. Assim, pensa-se que Rego configura sua obra não a partir de dois vieses e sim de um, o memorialista, já que a evocação do povo e da paisagem é um adendo a mais das lembranças de si. Por isso, o crítico destaca que:

[...] o Nordeste não aparece nos seus romances como tema ou imposição doutrinária, mas manifesta-se como a expressão lírica de um nordestino a evocar a sua terra; não é uma atitude de fora para dentro, mas de dentro para fora. [...] Regionalismo para ele não é simples fotografia de traços típicos ou característicos de uma região. É muito mais. É o depoimento sentido, profundamente humano e lírico da própria natureza e das condições humanas sob contingências telúricas e sob os efeitos de transformações econômicas e sociais. (CASTELLO, 1961, p.185).

No entanto, a própria formação intelectual de José Lins, sua inserção no grupo do Recife, bem como sua apreciação quanto ao projeto do manifesto socialista podem ser usados para sustentar que ele tem um objetivo sócio-político quando da criação de seus universos romanescos. Não em nível de um Jorge Amado, que constrói toda sua obra, assim como a autobiografia, em função da defesa do homem da terra sob influência da militância no partido comunista. Mas ainda assim, há um projeto artístico em José Lins que também abarca a questão sociológica. Não se acredita que a própria realização de uma obra baseada num ciclo econômico, o da cana de açúcar, dá-se unicamente como reflexo de recordações de infância.

Analisa-se, pois, alguns trechos dos dois livros em questão, que trazem à tona a marca do regionalismo nordestino, através do retrato dos elementos naturais e humanos da região. Estes mesmos elementos, tão abundantes em outras obras e autores, aparecem aqui ressaltados pela força

do testemunho. Em *Meus verdes anos*, ao assinar o pacto de verdade com o leitor, Rego passa a ser uma espécie de testemunha ocular que fala, com propriedade, sobre a difícil situação do sertanejo. Logo, o texto ganha ares de documento, penetrado pela subjetividade do relato pessoal, e não apenas pelo compromisso ideológico. Na referida obra, há um longo trecho que retrata a vida no sertão a partir da tônica da experiência individual do protagonista:

Vinham cargueiros do outro lado pedindo passagem. Tiravam as cangalhas dos cavalos e, enquanto os canoeiros remavam a toda a força, os animais, com as cabeças agarradas pelo cabresto, seguiam nadando ao lado da embarcação. Ouvia então a conversa dos estranhos. Quase sempre eram aguardenteiros contrabandistas que atravessavam, vindos dos engenhos de Itambé com destino ao sertão. Falavam do outro lado do mundo, de terras que não eram de meu avô. Os grandes do engenho não gostavam de me ver metido com aquela gente. Às vezes meu avô aparecia para me dar gritos. Escondia-me no fundo da canoa até que ele fosse para longe. Uma vez, eu e o moleque Ricardo chegamos na beira do rio e não havia ninguém. O Paraíba dava somente um nado e corria no manso, sem correnteza forte. (REGO, 1956, p.19).

E mais adiante, o narrador mobiliza a memória para retratar a natureza e os costumes da terra e da gente. Através do exercício de rememoração é que é traçado tal retrato:

A estrada passava ao lado da casa-grande, caminho de terra sombreada pelas cajazeiras, por onde transitavam os viajantes. Aos sábados, subiam para a feira do Pilar, aos domingos, desciam para São Miguel. De tanto vê-los, guardei-os na lembrança. (REGO, 1956, p.22).

Também a vida dos escravos é posta em cena no livro em trechos como o seguinte:

Uma junta de bois arrastava o bagaço das moendas para secar ao sol. Na boca da fornalha, os negros José Alves e Chico Preto metiam bagaço seco para fazer muito fogo aos dois assentamentos. No fim do dia da moagem, lá pelas oito horas, saía a última têmpera para as formas. O engenho parava às seis com sol posto. O mestre Fausto tocava o apito e o movimento dos carreiros e cambiteiros estancava. (REGO, 1956, p.25).

E como não poderia ficar de fora, a seca também é retratada na autobiografia de Rego. A partir das experiências que o autor-menino vivenciara nos tempos de infância, o cenário de miséria aparece, como um testemunho de alguém que afirma dizer a verdade.

A vida real do engenho girava sobre os invernos. Região seca nas proximidades da caatinga, tudo no corredor dependia do bom ou do mau inverno. As secas puxadas podiam até extinguir as sementes de cana. A maior, a que dera a meu avô momentos de desespero, foi, se não me engano, a de 1907. (REGO, p.30).

Logo, poder-se-ia concluir que há, uma filiação ao movimento regionalista enquanto proposta artística, mas ela não se realiza como uma imposição mas como consequência natural das experiências pessoais do autor, sem deixar de ser uma meta a ser cumprida também. Mas a tendência ao confessionalismo sobressai, na prática, ao compromisso doutrinário. Segundo Castello,

De fato José Lins do Rego declara-se convicto da ideia de amesquinamento da criação literária, quando o criador não a coloca numa posição elevada e independente, expressão da 'essência da sua vida'. O escritor que participa de lutas políticas torna-se um instrumento de terceiros. Contudo, sem pretender reconduzi-lo, como diz, à 'torre de marfim', reconhece-lhe o direito à opinião política, o que é bem distinto da função política. (CASTELLO, 1961, p.116).

Isso revela uma mudança conceitual sobre a ligação entre arte e vida. Em Rego já se observa uma consciência sobre a interdependência entre o vivido e o narrado. A partir de então, inaugura-se um novo período da literatura em que o autobiográfico deixa de ser, ao menos, elemento inferior.

Ao lado, porém, desta vertente documental da obra, observa-se também a presença constante da introspecção, elemento que parece constituir o grande motor da obra como um todo. Ora, isso é sintomático em relação ao momento histórico em que escreve José Lins, marcado por tensões e conflitos e, daí, pelo constante exercício reflexivo e analítico. É uma época marcada pelo desencanto em relação a uma modernidade que chega sem trazer consigo melhorias significativas para a vida das pessoas, nem repostas esclarecedoras para as dúvidas metafísicas, como renunciada em anos anteriores. É um momento de desordem política e angústia interior. E tudo isso gera ansiedade por voltar os olhos para dentro de si, colocar-se como sujeito fixo no caos do mundo, escrever-se para permanecer vivo. Assim, que se diz que José Lins, na verdade, expressa uma tendência literária de "autobiografismo" que já desponta em grandes escritores da modernidade ocidental. Em *A literatura no Brasil*, lê-se, em relação a *Banguê*: "O romance continua na mesma linha dos dois outros, narrativo, memorialista, com a realidade apanhada através da introspecção do personagem." (BOSI, 1994, p.285). O herói e sua trajetória, subjetividade, anseios pessoais são uma tônica imprescindível nesta literatura.

Porém, quando esta carga emotiva é invadida pelo discurso autobiográfico e este se repete ao longo de vários romances, a obra tende, segundo a visão de Costa Lima, a perder em qualidade. Logo, encontra-se aqui uma posição da crítica que confirma a hipótese de trabalho, a

de que ela funciona como um freio ao impulso intimista. Tendo lançado seus primeiros trabalhos marcados por tal postura autobiográfica, o paraibano opta por uma mudança de rumos, influenciado por opiniões de terceiros. Na obra crítica em análise, Costa Lima transcreve um trecho de *Memórias do cárcere* em que Graciliano Ramos critica a postura de Rego de ter cedido às pressões do mercado. Sobre *Usina* ele declara: “Um crítico absurdo o julgara simples memorialista, e o homem se decidia a expor imaginação envolvendo-se em matéria desconhecida. Pessoa de tanta experiência, de tanto exame, largar fatos observados, aventurar-se a narrar coisas de uma prisão distante.” (LIMA, 1970, p.300).

Depois, o desejo fala mais alto, e José Lins volta a valer-se da memória na composição das obras posteriores, cujos personagens são similares aos já conhecidos por seus leitores.

O romance apenas disfarça a ausência da cana. O personagem sem nome é um homônimo de Carlos de Melo e de Bento de Pedra Bonita e Cangaceiros. Em comum, eles são indecisos e inaptos a responder adequadamente às situações enfrentadas. Esta, no entanto, ainda seria uma objeção superficial. Acontece que esta manutenção das raízes das suas criaturas faz-se acompanhar da mesma linearidade de crônica narrada, da mesma insuficiente articulação entre ambiente e personagem. (LIMA, 1970, p.300).

E José Aderaldo Castello também enfatiza este ponto, já que a arte ficcional de Rego está em grande parte atrelada ao aproveitamento da matéria biográfica.

Aceitar-se-ia, em última hipótese, a contribuição absorvente da memória, enquanto se reconhece, em plano subjetivo, a fragmentação da própria personalidade do romancista na galeria das figuras humanas que se espalham pelos seus romances, como produto da recriação rigorosamente recriadora. (CASTELLO, 1961, p.181).

Assim, pode-se assumir que o escritor, em análise, consciente ou inconscientemente, é de importância cabal para a valorização do memorialismo em literatura, ainda que não reconhecido por alguns críticos seus contemporâneos. José Aderaldo Castello destaca que:

Ao considerarmos o homem em face do escritor [...] a obra de José Lins do Rego, dadas as suas características gerais predominantes, é o produto da experiência vivida no ambiente do engenho, consciente ou inconscientemente acumulada pela memória. É nestes termos que a consideramos autobiográfica, ao mesmo tempo que ressaltamos o papel da memória, quanto à criação do romancista, como uma aposição incontrolável.” (CASTELLO, 1961, p.179).

Analisando, o caso de *Menino de engenho*, romance de ficção em que abundam elementos autobiográficos. Destaca-se a mobilização que se dá das questões caras ao campo das narrativas de memória no texto ficcional, índice de um apelo autobiográfico constante na literatura brasileira.

Primeiramente, destaca-se a frequência com que o narrador fala de sua memória, de lembranças, de recordações de infância. Postura comumente presente em autobiografias, aqui ela é usada, mais uma vez, como um recurso para a encenação do autobiográfico, e sua utilização no terreno da ficção. Logo no início da obra lê-se “O que se passou não me ficou bem na memória.” (REGO, 1956,p.46). Ora, frases muito semelhantes a esta leem-se no início dos relatos de infância, em que o pacto de referencialidade parece convidar o autor a se explicar quanto ao fato de não ser capaz de recordar-se de todos os momentos de sua vida. Como alguém que pretende ser acreditado pelo leitor como detentor da verdade absoluta dos fatos narrados, o autor também usa o recurso da afirmação do testemunho para deferir sua versão da história, como no trecho a seguir: “A minha memória ainda guarda detalhes bem vivos que o tempo não conseguiu destruir.” (REGO, 1956, p.49).

Também neste romance observa-se a dualidade sujeito da narrativa/ sujeito da narração, quando da intromissão da voz do adulto no relato infantil narrado, antecipando fatos e sentimentos que ainda são futuros em relação àquele momento do pretérito, como observa-se nos trechos: “Esta força arbitrária do destino ia fazer de mim um menino meio cético, meio atormentado de visões ruins.” (REGO, 1956, p. 49); e “Nunca mais em minha vida o heroísmo me tentaria por essa forma.” (REGO, 1956, p. 90).

Recurso que mescla os dois já supracitados aparece quando a voz do adulto destaca os efeitos produzidos pelos acontecimentos passados na vida do protagonista, no momento atual da narração, elucidando o caráter verdadeiro e traumático dos fatos vivenciados. Exemplo do encontra-se no fragmento “A tabuada era cantada em coro, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos.” (REGO, 1956, p.77).

Outro ponto notável é o concernente à descrição das dificuldades que enfrentam os escravos e os oprimidos no sertão nordestino. Em alguns trechos de *Menino de Engenho*, percebe-se a natureza testemunhal daquilo que é retratado. Rego funde seu compromisso ideológico, filiado ao Regionalismo, com a experiência pessoal de menino de engenho para criar trechos tal qual:

O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem

dormindo em chiqueiro, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver nisto uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos. (REGO, 1984, p.134).

O fragmento acima soa como uma confissão, de um intelectual de esquerda que quando menino usufruía da situação de exploração a que estavam submetidos os negros.

Contudo, é interessante ponderar que, feitas todas as comparações e levantados todos os pontos em comum com o discurso da escrita do eu, *Menino de Engenho* é uma obra de ficção uma vez que não se observa a homonímia autor-narrador-personagem nele. Em determinado momento do livro, depois de o nome do protagonista ter permanecido no anonimato por muitas páginas, finalmente é descoberto. Tia Maria para defendê-lo diz “Não, Carlinhos é doente, ninguém pode fazer raiva nele.” (REGO, 1984, p.145).

Das reflexões neste artigo entende-se que, sem abrir mão do romance de ficção, ao que é impelido pela postura advinda de sua filiação ao grupo do Recife, o escritor introduz suas histórias pessoais neles até conceber, finalmente, *Meus verdes anos*. Isso mostra que ele não se contenta em diluir suas memórias em meio à ficção, mas escreve de fato, uma autobiografia *strictu sensu*.

Destacando-se que os caminhos principais que este autor percorre, no concernente à introdução do autobiográfico por dentro do sistema literário, se fazem via incorporação de fatos e personagens da vida real no romance de ficção, considera-se *Meus verdes anos*, enquanto peça integrante dessa obra. Como acontece já a outros autores, a publicação da autobiografia é a consequência de diversos fatores e, ainda a congruência deles. O livro é publicado em 1956, um ano antes da morte do autor, constituindo sua última produção literária em prosa. Ora, isso traz algumas reflexões importantes.

Em primeiro lugar, realizando uma mudança de percurso literário, por influência de uma crítica que o rotula excessivamente memorialista, o autor demonstra a importância da opinião dela sobre a produção artística. Contudo, ele volta à tendência inicial de cunho autobiográfico, mas ainda sem realizar uma obra baseada no pacto referencial, uma narrativa de memórias assumida e declarada. Porém, ao final de sua carreira, momento em que a opinião da crítica perde em importância, assim como as pressões mercadológicas afrouxam suas rédeas, realiza-se a tão desejada obra, latente desde os primeiros escritos romanescos.

Segundo, na década de 1950 os homens de letras têm sua supremacia consideravelmente diminuída, uma vez que já existe uma divisão do trabalho intelectual. Isso traz como consequência, de um lado, maior liberdade criadora para os literatos, e, de outro, uma certa frustração, por parte destes.

O primeiro ponto é crucial para a ampliação das possibilidades de criação artística, fazendo surgir assim, novas temáticas, novas formas e até novos gêneros. Já o segundo, é consequência de um sentimento de perda de uma função quase totalizante, em que o escritor era o cume da intelectualidade brasileira. Assim, registrar sua trajetória e publicá-la constitui ferramenta para permanecer, registrar uma vida notória e assegurar que ela não seja esquecida pelos novos tempos.

No caso específico de José Lins, o que melhor justifica a escrita da autobiografia, no fim de sua carreira, é a libertação das amarras impostas pela crítica e pela opinião pública. Isso porque ele já havia demonstrado, nitidamente, ao longo de sua carreira, seu interesse pelo memorialismo depois de alcançar o sucesso e prestígio, até mesmo cedendo a determinadas pressões mercadológicas, ele, enfim, realiza-se inteiramente ao sentar para escrever a história de sua personalidade.

Referências Bibliográficas

- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CASTELLO, J. A. *José Lins do Rego: Modernismo e Regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*- vol. 4. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1968.
- LEIRIS, M. *Prefácio de A idade viril*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- LEJEUNE, P., NORONHA, J. M. G. (org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- REGO, J. L. *Menino de engenho*. 33. ed. Rio de Janeiro : Nova fronteira, 1984.
- _____. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: Ediouro. 1956.

Compreensão cultural indígena Kaingang como proposta educacional para fortalecer a luta pela terra

Altair dos Passos
Universidade Estadual Centro-Oeste
Guarapuava - PR

Carla Luciane Blum Vestena
Universidade Estadual Centro-Oeste
Guarapuava - PR

Resumo: A disputa pelos territórios é, historicamente, o pano de fundo dos conflitos entre índios e não índios. A educação indígena, ao lado da violência, cumprem papel na domesticação, na dominação e na exclusão dos povos indígenas que se resumem a pequenos aldeamentos, com área restritas de terra. Com o objetivo de problematizar a relação entre a disputa pela terra e o ensino ofertado aos indígenas pelo Estado do Paraná, especificamente, na terra indígena Boa Vista, em Laranjeiras do Sul – PR, lança-se a questão-problema, nesta pesquisa: a proposta de educação desenvolvida na escola Ko’Homu, da terra indígena Boa Vista, dialoga com a cultura da comunidade Kaingang e se propõe construir sua autonomia social? Para entender a questão, aborda-se a história da educação indígena, o conflito pela posse da terra indígena Boa Vista, o descrédito da educação convencional na comunidade indígena e o trabalho pedagógico na escola Ko’Homu. Ficam evidenciados os limites e distância entre a educação desenvolvida em sala de aula com a realidade cultural da comunidade. A principal dificuldade que se apresenta para consolidar e executar uma proposta de educação indígena é a falta de professores indígenas formados para trabalhar na educação indígena, pois o acesso ao ensino superior não está disponível à comunidade. Em outras comunidades indígenas vizinhas ainda é insignificante o número de estudantes que se preparam para o magistério. Em razão desta carência o espaço é ocupado por professores não indígenas, sem conhecimento da cultura destes povos e sem formação para atender a esta realidade. Ao mesmo tempo que os professores não conhecem a cultura da comunidade, não conseguem estabelecer ligações entre o trabalho escolar, o fortalecimento da cultura da comunidade e a luta pela terra, entre outras bandeiras da comunidade.

Palavras-chave: Disputa pela Terra. Educação indígena. Cultura Kaingang.

Abstract: The dispute over territories is historically the backdrop of conflicts between Indians and non-Indians. Indigenous education, alongside violence, fulfill the role in domestication, in domination and in exclusion of indigenous peoples who come down to small villages,

with limited land area. In order to problematize the relationship between the dispute over land and education offered to indigenous groups by the State of Paraná authorities, specifically in the indigenous land called Boa Vista, in the town of Laranjeiras do Sul, this study focuses on the following matter: does the educational proposal developed in Ko'Homu school, in Boa Vista indigenous land, communicate with the culture of Kaingang community and aim to build their social autonomy? To understand the issue, we discuss the history of indigenous education, the conflict over the ownership of the indigenous land Boa Vista, the discredit to conventional education in the indigenous community and the pedagogical work in Ko'Homu school. The results revealed the limits and the distance between education developed in the classroom and the cultural reality of the community. The main difficulty to consolidate and implement a proposal for indigenous education is the lack of indigenous teachers trained to work in indigenous education because the access to higher education is not available to the community. In other neighboring indigenous communities it is still insignificant the number of students who receives higher education to work in the teaching area. Due to the lack of indigenous teachers, the place is occupied by non-indigenous teachers without proper knowledge of the culture of these people and without specific training to meet the demands of this reality. While these non-Indian teachers do not know the community culture, they fail to establish connections between school work, the strengthening of the community culture and the conflict over land, among other community struggles.

Keywords: Dispute over land. Indigenous education. Kaingang culture.

Introdução

O contexto atual no tocante à educação indígena permite inferir que há avanços consideráveis, especialmente no que se refere às legislações, que legitimam a educação específica para os indígenas, como uma forma da sociedade não indígena de rever as injustiças cometidas em desfavor dos nativos. Conforme descreve Bruno (2011, p. 64):

Nos anos 90, vários documentos e ações surgiram para dar efetividade ao que a constituição escolar estabelecia. Em 1993 o MEC criou o comitê de educação escolar indígena, e entregou a um colegiado constituído por membros dos grupos acima referidos, a tarefa de elaborar uma política nacional de educação indígena, estabelecendo ações a serem implementadas e definindo programas a serem cumpridos. Esse comitê elaborou as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Ao ler os documentos, é possível perceber os direitos adquiridos pelos indígenas, que inclusive têm por lei a participação enquanto comunidade, nas decisões pertinentes à educação a ser trabalhada com eles.

Entretanto, o problema se dá na implantação destas legislações, na prática, pois o que se vê nas escolas não é o que está escrito na lei. O próprio Ministério da Educação reconhece a timidez das políticas atuais, afirmando:

A implementação destes avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda os interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). (BRASIL, 1999, p. 6).

Nota-se que são experiências isoladas os estudos recentes sobre a construção de uma proposta educacional comprometida com o fortalecimento cultural e construção da autonomia social indígena. Como denuncia Bruno (2011, p. 642) “[...] em 2001 foi extinto o comitê nacional de educação escolar indígena”. Isso dificulta a articulação das iniciativas de elaborações e experiências sobre o tema. Podem-se citar os trabalhos sobre a alfabetização na língua materna, a importância da educação bilíngue, a educação matemática dentre outros temas relacionados à expropriação e à luta pelas terras e à questão social.

De fato, observa-se uma lacuna no que diz respeito à pesquisas sobre uma proposta educacional voltada às especificidades culturais e a serviço da luta dos povos indígenas, embora, haja estudos recentes a respeito da inclusão de professores indígenas na construção de uma proposta educacional. Tais propostas apontam que estes estudos representam iniciativas isoladas, com restrito embasamento filosófico. Isso demonstra que existe uma emergência e urgência que estudos sejam realizados, neste sentido.

Este problema de exclusão social e uso da educação para reforçar a conformação social, talvez em menos intensidade que para os indígenas, acontece com os camponeses. Para superar esta situação é que os movimentos sociais destes povos do campo, sensibilizam diversos pesquisadores e universidades, para a necessidade de auxiliar na construção de uma proposta educacional a serviço da transformação social. Desta iniciativa é que diversos estudos são produzidos e possibilitam a consolidação do projeto de Educação do Campo.

Almeja-se, neste artigo, analisar o ensino de matemática ofertado aos indígenas, pelo Estado do Paraná, especificamente na terra indígena Boa Vista, em Laranjeiras do Sul - PR., e averiguar se este ensino contribui para o fortalecimento da cultura e da etnia Kaingang, no que tange à superação da condição de excluídos das riquezas tanto materiais quanto intelectuais produzidas historicamente pela humanidade. A questão-problema lançada nesta pesquisa é se a proposta de educação, desenvolvida na escola Ko'Homu, da Terra Indígena, valoriza a sua cultura e se propõe construir sua autonomia social.

Aborda-se, assim, a história da educação indígena, o conflito pela posse da terra indígena Boa Vista, o descrédito da educação convencional na comunidade indígena, o trabalho pedagógico na escola Ko'Homu e a proposta da educação do campo como apontamento de exemplo à educação indígena.

A retirada e volta dos Kaingang para a terra indígena Boa Vista

Para entender o processo de expulsão e dispersão dos indígenas que viveram por diversas gerações na região de Boa Vista, em Laranjeiras do Sul - PR, faz-se necessário entender primeiro que esta expulsão é articulada com a estratégia geral de tomada de posse da terra dos nativos a ser repassada para os proprietários particulares, não-índios, a fim de colonizarem estas terras. Leite (2008, p. 171) afirma:

Ainda em 1808, D. João determinou que se organizasse expedição para imediata ocupação daqueles campos. Em documento expedido em 5 de novembro e enviado ao capitão general da capitania de São Paulo, Antonio José de Franca e Horta, decretava-se guerra justa contra os índios.

A autora denuncia a forma que foram exterminados ou expulsos os indígenas que habitavam a região de Guarapuava-PR. Ela diz que utilizou-se o argumento que eram regiões de campos, a serem ocupadas pelas empresas colonizadoras com o objetivo de desenvolver a nação.

A guerra justa é assim denominada pelo príncipe regente D. João, com o argumento que os índios eram uma barreira ao desenvolvimento, por isso foram tratados como inimigos do desenvolvimento, pautado nos interesses da Coroa Real Portuguesa. Muitos conflitos entre colonizadores e indígenas acontecem na região, e somente quando os colonizadores percebem que podem tirar proveito dos próprios indígenas é que modificam

a estratégia. Conforme Leite (2008), o sistema de organização da redução¹ não visa o aprisionamento dos nativos, ao contrário, as instruções, a catequização e as punições, como estratégias preparatórias, almeja para o trabalho, de acordo com as recomendações do governo central.

Como a região da Boa Vista, em Laranjeiras do Sul, fica distante de Guarapuava, os índios que ali vivem não se envolvem nestes conflitos por disputas de território com os colonizadores. Desta forma permaneceram por mais de uma centena de anos de posse de suas terras. Mas, no final da década de 50 e início dos anos 60, por meio de uma ação irresponsável do Estado do Paraná, com o auxílio de proprietários interessados no processo, os índios são expulsos e levados para outras terras indígenas em que passam a viver de favor.

Muitos são os problemas e consequências da retirada dos índios, entre eles a dispersão em diferentes áreas, com isso dividindo, inclusive as famílias, perdendo assim toda a capacidade de rearticulação da comunidade.

As terras que antes são dos índios são passadas, pelo Estado, para proprietários particulares, como o Major Juvenal Pires e outros. As terras de propriedade do governo federal e usufruído pelos índios, depois desta ação são dominadas e exploradas por proprietários particulares, com títulos emitidos pelo próprio Estado do Paraná. Esta ação do governo do Estado do Paraná, no exercício do poder, retira, de forma bastante violenta, aquelas famílias que ali vivem.

Como mais tarde fica comprovada ser tradicionalmente ocupada por índios, conforme prevê a Constituição Federal, Art. 231, parágrafos 2 e 4, esta terra jamais podia ser titulada para particulares.

Art. 231 [...] §2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nela existentes. [...] §4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis (BRASIL, 1988).

Aproximadamente 40 anos depois de serem retirados da referida terra, alguns índios que ali nasceram, voltam para reivindicar ao governo federal a demarcação e devolução da terra. Liderados por um indígena, nativo desta localidade, no ano de 1992, 12 famílias montam um acampamento próximo ao posto velho e cemitério.

1 Redução: ou também chamada de Missões Jesuíticas, são os antigos aldeamentos indígenas organizados e administrados por jesuítas no continente Americano, com o objetivo de civilizar e evangelizar os nativos americanos (indígenas). Fonte: <http://prof-tathy.blogspot.com.br/2009/10/missoes-jesuitas.html>

Contando com o auxílio de lideranças Kaingang, que atuam no conselho dos caciques, estas famílias conseguem junto à FUNAI² o Decreto 1.775 do Ministério da Justiça que institui um grupo técnico para estudar a possível ocupação dos índios, naquela localidade. Este grupo de trabalho, composto por sociólogos, arqueólogos e antropólogos, é coordenado pela Professora Antropóloga Dr^a. Cecília Helms, da Universidade Federal do Paraná.

Elaborados todos os levantamentos a campo e de documentos, este grupo técnico conclui seu trabalho reconhecendo que se tratava de uma área de terra tradicionalmente ocupada por indígenas. Esta conclusão técnica dá base legal para o Ministério da Justiça, publicar a Portaria nº 1.794, de 29/10/2007, no Diário Oficial da União, reconhecendo que a referida área de 7.500 hectares era terra tradicionalmente ocupada por índios Kaingang. Com esta publicação, alguns fazendeiros, proprietários, fazem a contestação judicial e até mesmo estabelecem conflito com os índios que ali vivem. No entanto, não têm êxito nas suas contestações, pois a demarcação cumpre todos os requisitos legais, que a Constituição e o Decreto 1.775 orientam.

Quanto ao possível conflito, também não acontece, pois desde o início das discussões em torno da demarcação, entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Comissão Pastoral da Terra preocupa-se em estabelecer um diálogo, entre os pequenos agricultores e indígenas. A linha de diálogo defendida por estas e outras entidades, é no sentido de convencer as duas partes que ninguém é culpado desta situação, mas vítimas de uma ação irresponsável do Estado do Paraná, pois são pequenos agricultores e até assentados da reforma agrária, pelo Incra, considerados de boa fé, pois compraram ou assentados após a retirada dos índios e que todos tinham escrituras públicas emitidas pelo Estado do Paraná. De outro lado, estão os índios, legítimos donos expulsos injustamente das próprias terras.

Com este argumento, as entidades criam um clima de cooperação entre pequenos agricultores e indígenas para lutar em conjunto e exigir que o Estado do Paraná e governo federal resolvam o impasse, pois, afinal das contas, se o objetivo é encontrar um culpado, todas as evidências apontam para o Estado.

Diversas ações são feitas, mas o que trava bastante o andamento do processo é a falta de responsabilidade do Estado do Paraná em resolver a situação, sempre eximindo-se da responsabilidade, argumentando inclusive em documento oficial, que se a União quer devolver as terras

2 Fundação Nacional do Índio, vinculada ao Ministério da Justiça.

aos índios ela que arque com todos os ônus. O governo federal, por sua vez encontra um argumento legal, que em caso de demarcação de terra indígena, entende-se que a terra já era de propriedade da federação. Sendo assim, o governo federal fica impedido, constitucionalmente, de indenizar ou devolver outras terras aos agricultores, sendo permitido apenas o pagamento das benfeitorias consideradas de boa fé.

A alternativa encontrada é pelo bom senso social. O governo federal incluir os pequenos agricultores que se enquadram em projetos normais de reforma agrária e serem assentados pelo Incra³. Este mecanismo também tem bastante limitações, pela dificuldade que o Incra tem em adquirir e disponibilizar terras a essas famílias. Apenas no segundo semestre de 2012, é que o Incra remove as oito famílias assentadas para outra área e devolve aproximadamente 120 hectares para a FUNAI, que disponibiliza aos indígenas que ali estavam vivendo.

Já se passaram 19 anos desde que as primeiras famílias de índios vieram definitivamente de volta para sua terra natal. Em 2007 foi reconhecida e demarcada como terra indígena e somente em 2012 é devolvida uma parcela ainda muito pequena, dos 7.500 hectares demarcados pela FUNAI, para ser usufruído pelos índios.

Apenas algumas medidas paliativas são adotadas com os índios como, por exemplo, alguns serviços na área da saúde, alimentação e educação. Na área da educação, apenas no final de 2009 é autorizado, pelo Estado do Paraná, o funcionamento de uma escola que oferece Educação Infantil e Anos iniciais e finais da Educação Básica. Em 2010 é autorizado o funcionamento de um Atendimento pedagógico descentralizado (APED) pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) para alfabetização e Ensino Médio de pessoas fora da faixa etária normal.

Pela morosidade do Estado e da Nação, as duas partes sofrem. Se por um lado os agricultores estão em uma situação de indecisão com créditos cortados e com a sensação de viverem em cima daquilo que não é mais seu, por outro lado estão os índios vivendo em situação muito precária sem poder usufruir de todas as riquezas naturais que a terra dispõe. Cabe às duas partes, cada vez mais, unirem força para trabalhar em conjunto a fim de exigir das instituições públicas uma solução, o mais rápido possível, para o problema criado pelo próprio governo da época.

3 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A narrativa da história da educação indígena

Para discutir a educação indígena, no país, faz-se necessário olhar para o passado, e pelo menos tentar entender o processo histórico. Para isso observa-se o contexto da educação dos indígenas antes e depois da chegada dos portugueses.

A educação indígena antes da chegada dos europeus, no Brasil, dá-se a partir de uma metodologia organizacional própria embasada na cultura destes povos. Os conhecimentos não são sistematizados e registrados, mas estão de posse das pessoas mais velhas ou dos pais, e seguindo uma metodologia de divisão por idade e sexo, é repassado às gerações mais novas. Os homens ensinam determinadas tarefas para os filhos e as mulheres ensinam outras para as filhas, que em alguns momentos se reuniam para escutar os ensinamentos quanto a valores e costumes transmitidos pelos mais velhos, os denominados pajés.

De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e os jovens. Em qualquer idade e o tipo de relação social, era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos ‘principais’, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos chave na vida social (os chefes dos grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajéaçu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais. (SAVIANI, 2010, p. 38).

Estas afirmações permitem constatar que os indígenas têm uma forma de organização social suficiente para sua sobrevivência e desenvolvimento. A educação, ministrada por eles, exerce a função de transmissão dos conhecimentos e valores culturais, a serviço dos interesses destes povos.

Quando os portugueses chegam ao Brasil deparam-se com os indígenas. Para alcançar seus objetivos, além de outras estratégias, usam a educação para catequizar e dominar os indígenas. A violência para com os indígenas dá-se de diversas formas, desde a violência física até a violência cultural. Os europeus colonizadores, sem pudor nenhum, ignoram a cultura e a existência dos nativos e impõem sua visão de organização social. Uma ação estratégica dos colonizadores é fazer parceria com a igreja católica por meio dos jesuítas, que desenvolvem um forte trabalho com os filhos

dos índios para catequizá-los, e por elas chegar aos pais. Conforme afirma Saviani (2010, p. 42), “[...] com a chegada dos Jesuítas no Brasil, os colonizadores viram a possibilidade de via educação catequizar e dominar os indígenas”. Como a educação, historicamente, sempre está a serviço dos interesses do grande capital, as classes menos favorecidas sempre são usadas como massa de manobra a serviço destes interesses.

Toda forma de organização social e educacional dos indígenas é ignorada, prevalecendo, como visão moderna e correta, os ideais defendidos pelos europeus. Esta nova visão de desenvolvimento, sempre favorece os interesses mercantis, em detrimento dos interesses dos nativos da terra. Desta maneira, desde a época da chegada dos europeus no Brasil, até os dias de hoje, é construída uma visão de descaso e discriminação com as populações indígenas, que se tornam um povo menos favorecido e excluído socialmente.

Ao se tratar de discriminação dos menos favorecidos, as comunidades indígenas ganham um lugar de destaque, pois aquilo que já é grave com outros povos, por exemplo com os pobres do campo, com eles é ainda maior. Normalmente, a educação contemporânea, a exemplo do que acontece historicamente, não leva em conta o contexto cultural e expectativas daqueles povos. Freire (2002) no artigo, “Cinco idéias equivocadas sobre os índios”, denuncia que, ao tentar reconhecer a existência dos indígenas, a sociedade em geral comete diversos equívocos com estes povos, entre os quais a afirmação de que eles têm uma cultura muito primitiva ou atrasada, gerando assim mais problemas. Também, D’Angelis (2000) discute o problema em relação à alfabetização com o uso da língua não materna, pois se existe um grau de dificuldade com a alfabetização na língua materna, isso se agrava se o estudante for alfabetizado em outra língua. Neste caso destaca-se o ensino da matemática. É comum verificar a dificuldade dos estudantes nesta disciplina, pois requer muito raciocínio. Como os indígenas que falam o idioma Kaingang, por exemplo, conseguem raciocinar, se nem sequer entendem o enunciado da questão a ser estudada.

Diante desta problemática, fazem-se necessárias algumas reflexões, pois a educação deve contribuir para a construção da cidadania e autonomia. Sendo assim concorda-se com a afirmação de Dalarosa (2008), que questiona, o tipo de cidadania que se pretende construir com o modelo de educação desenvolvido, e comprometimento com a construção de um projeto de sociedade.

Na tentativa de pelo menos corrigir as injustiças cometidas com estes povos, diversas iniciativas são desenvolvidas no campo da educação. Se a educação é o principal instrumento usado para dominar, explorar e exterminar os indígenas, o esforço de diversos pesquisadores indígenas e não-indígenas, comprometidos com as causas destes povos, é de, pela própria educação, fazer o caminho inverso. Se no passado ela foi prejudicial a eles, a ideia é que ela os ajude no fortalecimento da sua cultura (que é bastante diversa) em busca de autonomia enquanto povos brasileiros reconhecidos e respeitados. A grande dificuldade encontrada, é no sentido de sensibilizar os próprios indígenas, para que percebam a educação como um caminho viável para qualificar as reivindicações.

O descrédito da educação convencional, nas comunidades indígenas

Muito se fala, e até se garante em lei, (a exemplo do citado anteriormente, que consta nas diretrizes da educação indígena), que os indígenas têm direito à educação de qualidade levando em conta os seus direitos e valores culturais. Infelizmente não é o que acontece, na prática do dia a dia das, escolas da educação indígena.

A exemplo da escola Ko'Homu, nas escolas indígenas o surgimento de professores não índios é cada vez maior:

Como apontado anteriormente, é crescente o número de não-indígenas atuando na escola e, geralmente, sem formação específica, além de ser grande a rotatividade desses não indígenas, o que dificulta a criação de um vínculo com a comunidade e a sensibilização para questões culturais. Sendo assim, sem a consciência do significado de 'escola diferenciada', orientam os professores indígenas a utilizarem livros didáticos, reproduzirem atividades descontextualizadas no mimeógrafo, a manterem a 'organização' da sala e dos alunos. (CIARAMELLO, 2014. p.100).

Como citado pela autora os problemas da educação indígena ser executada por professores não índios são inúmeros, entre eles a comunicação, a cultura, o tempo de aprendizagem, etc. Outro agravante é que, principalmente, por ficarem distantes da sede dos municípios em que se situam as terras indígenas, por não ter nenhum incentivo para atrair profissionais com mais experiência e a ausência de concurso específico para atuação na educação indígena é que a grande maioria dos profissionais da educação, que atuam nas referidas escolas, são professores não-índios que estão em processo de formação ou recém-formados, com pouca

experiência de atuação na área do magistério. Por estes e outros motivos, é que os profissionais do quadro próprio do magistério ou os denominados concursados, com experiência profissional e com nível de formação mais elevado, não se sentem motivados a atuar nas escolas da educação indígena.

O questionamento se faz pelo que escrevem e discursam os governantes que colocam os indígenas como um dos públicos prioritários nos investimentos destinados à educação, mas fica somente no discurso, pois a grande contradição surge, na prática, quando se compara todos os incentivos que são ofertados pelo Estado, a fim de atrair profissionais do quadro próprio do magistério, para atuarem como professores na educação de menores infratores, que se encontram em espaços fechados, cumprindo penas. O que se conclui é que o Estado valoriza mais os infratores, em detrimento dos povos indígenas.

Nestas duas situações verifica-se um sentido de oposição pois, se de um lado, para trabalhar com os menores infratores, quem se habilita são os profissionais com um nível de formação mais aprofundado, com boa trajetória de avanços na carreira e que, ao serem selecionados a trabalhar neste local assimilam a ideia de conquista. Já por outro lado, os profissionais que trabalham nas escolas indígenas, a exemplo das escolas do campo, na maioria dos casos, são aqueles profissionais que estão em fase inicial de carreira de atuação e formação. Profissionais estes que muitas vezes concebem a ideia de trabalhar nessas escolas, como em um castigo.

Estes motivos contribuem para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica convencional. É um trabalho do faz de conta ou um espetáculo que logo acaba causando prejuízos a estes povos. Conforme denúncia:

Se isso pudesse ser identificado apenas como parte de um processo perverso de aculturação, por meio do qual se elimina a criatividade essencial ao ser humano, eu diria que essa escolarização é uma farsa. Mas é pior, pois na farsa, uma vez terminado o espetáculo, tudo volta ao que era, ao passo que na educação, o real é substituído por uma situação que é idealizada para satisfazer aos objetivos do dominador. Nada volta ao real ao terminar a experiência educacional. O aluno tem suas raízes culturais, parte de sua identidade, é eliminada no processo. Isso é evidenciado, de maneira trágica, na educação indígena. O índio passa pelo processo educacional e não é mais índio [...] mas tampouco branco (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 104).

Esta afirmação contribui para o agravamento dos problemas enfrentados pelos povos indígenas, entre eles a exclusão social e crise de identidade cultural. Em palestra realizada sobre a cultura indígena

Kaingang, o cacique da comunidade Boa Vista, afirma: “Nós não queremos esta educação que os brancos fazem para nós, o que queremos é uma educação que fortaleça nossa cultura”. Diante do exposto, concorda-se com a urgência em aprofundar os estudos no sentido de entender qual é este modelo de proposta pedagógica a que ele se refere. Quando ele afirma que esta educação não serve para eles, questiona-se se esta não é uma razão pela qual os indígenas se sentem desmotivados em estudar.

O trabalho pedagógico na escola Ko’Homu

Na produção deste artigo, o objetivo é exclusivamente, analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola Ko’Homu. São realizadas diversas observações e convivência com professores, alunos e comunidade. A equipe de profissionais da educação que lá atuam, encontram dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois é difícil compreender os anseios da comunidade porque, geralmente, são novos na atuação com a educação indígena e a sua formação não contempla esta realidade cultural conforme afirmado acima. Ao analisar outras realidades da educação indígena como os escritos da Professora Aparecida Augusta da Silva, que cita o depoimento do Cacique da etnia Gavião de Rondônia, ao ler as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, ao ouvir palestras do cacique do Boa Vista e nas conversas com equipe pedagógica e professores, percebe-se a fragilidade na construção de uma proposta educacional que se propõe ser uma ferramenta a serviço destas comunidades e que esta dificuldade não é apenas da comunidade pesquisada, mas repete-se em outras comunidades indígenas.

As produções científicas sobre educação indígena, as iniciativas são no âmbito local, sem uma articulação disponível aos profissionais que queiram desenvolver um trabalho articulado em redes, por exemplo. No âmbito das políticas públicas, sob o ponto de vista das legislações, percebem-se avanços no reconhecimento dos direitos destes povos como, por exemplo, quanto à participação da comunidade nas decisões do funcionamento da escola. Mas do ponto de vista de políticas públicas para garantir estes direitos, percebe-se a ausência ou a insuficiência. As iniciativas de programas de formação, como é o caso do magistério indígena, ainda ficam restritas ao acesso de poucas pessoas. Sobre o ingresso em cursos superiores, dentre as 40 famílias pertencentes à comunidade de Boa Vista, nenhuma pessoa tem acesso. Esta realidade é reflexo dos dados diagnosticados, em nível nacional, da situação dos indígenas no ensino superior, conforme afirma Ciaramello:

De acordo com o censo educacional realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, das 2.985.137 vagas de Ensino Superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, apenas 1.093 foram destinadas aos índios, o que representa 0,03% do total, sendo que essas vagas foram disputadas por 1.713 inscritos e que, destes, somente 282 conseguiram ingressar. O que se sabe é que, com a intensificação de políticas de 'Ação Afirmativa', em nível nacional, o número de vagas destinadas aos povos indígenas, sejam elas vagas suplementares ou por meio de cotas, vem aumentando nos últimos anos. O que se pode afirmar, entretanto, é que apesar dos dados quantitativos demonstrarem um avanço, ao olharmos de perto vemos o quanto as questões qualitativas deixam a desejar. (CIARAMELLO, 2014. p.98).

Se em algum momento os indígenas são resistentes em relação às proposições dos profissionais da educação que ali trabalham, com o passar do tempo é estabelecida uma relação de confiança. Dois professores foram convidados a ser padrinhos de filhos de moradores da comunidade, demonstrando deste modo uma relação de amizade e confiança entre as partes.

Frente a estas situações, percebe-se o grande esforço dos profissionais da educação que ali trabalham, em realizar um bom trabalho educacional para a comunidade. Mas a grande dificuldade e indagação que não conseguem responder é saber o que é uma proposta educacional ideal para a comunidade. Além de não ter fontes de uma proposta educacional a serviço das comunidades indígenas que dê suporte às iniciativas e aos esforços locais, cujo objetivo é o fortalecimento das ações destes povos, os profissionais que ali trabalham são pessoas que ainda estão no início de sua formação e carreira profissional, aumentando ainda mais as dificuldades.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se analisar a luta pela terra e pelo fortalecimento cultural da comunidade indígena da etnia Kaingang que vive na terra indígena. Para isso fez um relato sobre a luta pela demarcação de terras, por parte do governo federal, e também analisou o trabalho pedagógico realizado pelo governo estadual na comunidade de Boa Vista em Laranjeiras do Sul-PR. Percebeu-se que não é possível analisar o trabalho pedagógico escolar ali realizado, sem estabelecer comparações com alguma proposta educacional indígena. Neste sentido, ao se procurar o que seria uma proposta construída por estes próprios povos, ela não foi encontrada. A principal dificuldade que se apresenta para consolidar uma proposta de educação indígena está colocada na falta de professores indígenas formados para trabalhar na

educação indígena, pois, como destacado no texto, na comunidade o acesso ao ensino superior não está disponível. Também em outras comunidades indígenas vizinhas ainda são insignificantes os estudantes que estão se preparando para o magistério. Em função desta ausência, o espaço é ocupado por professores não indígenas, sem um conhecimento da cultura do povo e sem mesmo uma formação para esta realidade. Ao mesmo tempo que os professores não conhecem a cultura da comunidade, não conseguem estabelecer ligações entre o trabalho escolar, o fortalecimento da cultura da comunidade e a luta pela terra entre outras bandeiras da comunidade.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, percebeu-se o esforço da equipe de profissionais da educação que trabalham na comunidade, no sentido de oferecer o melhor de si durante o trabalho, inclusive estabelecendo relações afetivas com a comunidade.

Mas a questão central do empenho da comunidade é a demarcação da terra, pois sem a demarcação total e desocupação da área que ainda está ocupada por habitantes não indígenas a comunidade encontra-se em situação bastante vulnerável. O Estado justifica a ausência ou ineficiência das políticas públicas apontando tratar-se de um território que ainda está em disputa.

Por fim, conclui-se que as próprias comunidades necessitam discutir e se articular no sentido de fortalecer suas organizações de representação, para construir e exigir do Estado programas educacionais que estejam à serviço de sua cultura.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Parecer CNE nº 14/99 - CEB, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRUNO, L. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CIARAMELLO, P. R. *(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade*. Guarapuava: Unicentro, 2-14.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'ANGELIS, W. R. *Alfabetizando em comunidade indígena*. 2000. Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

DALAROSA, A. A. *Ética, educação e cidadania: Qual educação? Para qual cidadania?* Ponta Grossa: UEPG, 2008. Disponível em: <<http://www.professordalarosa.net/gerenciamento/arquivos/.../4/arquivo.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

FREIRE, J. R. B. *Cinco idéias equivocadas sobre os índios*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

LEITE, R. F. A política Joanina para a ocupação dos sertões (Guarapuava, 1808-1821). *Revista de História*. São Paulo: USP, n. 159, p. 167-187, 2008.

PRADO JÚNIOR, C. *História e desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.