

# **Revista ALPHA**

**Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

Reitor do UNIPAM  
Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças  
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão  
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

*A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.*

Catlogação na Fonte | Biblioteca Central do UNIPAM

---

R454 Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. – v. 1, n. 1  
(dez. 2000) – Patos de Minas : UNIPAM, 2016.

Anual: **2000-2015**. Semestral: **2016-**.  
Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br>>.

ISSN 1518-6792 (2000-2015)  
ISSN 2448-1548 (2016)

1. Cultura – Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD 056.9

---

Bibliotecária responsável: Carolina Simões Barbosa CRB6-2110

**Centro Universitário de Patos de Minas**  
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras  
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil  
Telefax: (34) 3823-0300 web: [www.unipam.edu.br](http://www.unipam.edu.br)

**NEP | Núcleo de Editoria e Publicações**  
Telefone: (34) 3823-0341  
<http://nep.unipam.edu.br>

# Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

---

ISSN 2448-1548

ano 19 – vol. 19 • n. 2 • set./dez. de 2018

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, 19(2):1-138



Centro Universitário de Patos de Minas

**Revista ALPHA © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**  
**<http://alpha.unipam.edu.br>. e-mail: [revistaalpha@unipam.edu.br](mailto:revistaalpha@unipam.edu.br)**

**Editor**

Luís André Nepomuceno

**Conselho Editorial Interno**

Agenor Gonzaga dos Santos  
Carlos Roberto da Silva  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes  
Geovane Fernandes Caixeta  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta  
Luís André Nepomuceno  
Mônica Soares de Araújo Guimarães

**Conselho Consultivo**

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)  
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)  
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)  
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)  
Dermeval Saviani (UNICAMP)  
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)  
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)  
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)  
Frederico de Sousa Silva (UFU)  
Helena Maria Ferreira (UFLA)  
Hugo Mari (PUC Minas)  
Jorge Megid Neto (UNICAMP)  
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)  
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)  
Luciano Marcos Curi (IFRR)  
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)  
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)  
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)  
Perciliana Pena (FUNDEC)  
Raquel de Almeida Moraes (UNB)  
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)  
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)  
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)  
Selva Fonseca Guimarães (UFU)  
Sueli Maria Coelho (UFMG)  
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

**Bibliotecária responsável | Carolina Simões Barbosa (UNIPAM)**

## Sumário

### Dossiê: “A questão negra no Brasil e no mundo

- 6 A ridicularização dos negros no conto “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana  
*Gustavo Costa*
- 14 Os remanescentes do quilombo de Ambrósio em Minas Gerais  
*Vanilda Honória dos Santos*
- 33 Domínios da coação e do esquecimento: escravidão, valor e liberdade na região da atualmente chamada cidade de Patos de Minas (1851-1888)  
*Arthur Willian Soares Alves*  
*Paulo Sérgio Moreira da Silva*
- 52 A política educacional para o negro goiano 1830-1930  
*Cristiane Maria Ribeiro*
- 75 Estratégias de combate ao racismo e promoção da igualdade racial no cotidiano escolar  
*Luciene Santana de Souza*

### Estudos pedagógicos

- 85 Aprender a ser e a reconhecer-se sujeito histórico: experiência com a Educação Patrimonial  
*Sandra Mara Dantas*  
*Camilla Bernardes da Costa*  
*Maria Clara Lima Santana*  
*Mariângela David Lopes*  
*Stefânia Luiza Pereira Silva*
- 100 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental  
*Maria Cecília de Oliveira*  
*Fabiana Ferreira dos Santos*

### Estudos literários e culturais

- 112 As mortes de Norma e Norman Bates: o estranhamento de Norman e o assassinato suicida de Norma em *Bates Motel*  
*Ezequias da Silva Santos*
- 125 La presencia pensativa: apuntes sobre el método historiográfico de Sergio Chejfec para leer literatura  
*Alfredo Lèal*

## A ridicularização dos negros no conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana

GUSTAVO COSTA

Doutorando em Espanhol pela Texas Tech University. Mestre em Estudos Hispânicos pela Stephen F. Austin State University. e-mail: gustavo.costa@ttu.edu



Bem, eu não sei o que vai pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é o que é essa! (Honwana, 1972, p. 119).

A *mão dos pretos* é um conto presente na obra *Nós matamos o cão-tinhoso*, escrita pelo moçambicano Luis Bernardo Honwana no ano de 1964. É uma obra que apresenta sete contos: “Nós Matamos o Cão Tinhoso”, “Inventário de Imóveis e Jacentes”, “Dina”, “A Velhota”, “Papá, Cobra e Eu”, “As Mãos dos Pretos” e “Nhinguitimo”. O autor retrata ao longo da obra o período da colonização neste país africano, trazendo à tona injustiças sociais, econômicas e raciais neste período que expõe a violência e o preconceito contra os negros, procedente dos colonizadores brancos, em uma relação entre dominante e dominado. Segundo Mondlane, “nos modernos contextos coloniais, em que Moçambique foi exemplo, os negros “não civilizados” ou indígenas eram considerados meros súditos coloniais, podendo ser recrutados pelas autoridades coloniais para o trabalho forçado” (*apud* Silva & Matos, 2015, p. 164). A obra apresenta uma linguagem predominantemente política, sendo crianças as protagonistas dos contos. Os países colonizados pelos portugueses, os chamados PALOPs (Países africanos de Língua oficial Portuguesa) apresentam similitudes em relação a sua história, principalmente no que concerne à depreciação dos negros (Oliveira, 2015, p. 219). Este artigo não analisará somente a questão racial presente no conto, mas também evidenciará, através de diferentes personagens, a discriminação explícita exposta nas falas dos personagens: “[...] o colonialismo foi responsável por criar estereótipos do africano, sempre visto através de uma perspectiva preconceituosa e de submissão racial. Resultante disso, aos negros foi atribuída uma inferioridade nos aspectos biológico, mental, entre outros (*ibid*, p. 221).

Situemo-nos no contexto histórico do país africano. A língua portuguesa foi levada a este território pela ocupação portuguesa no começo do século XX, entretanto, distintos dialetos eram falados na região. O idioma europeu foi muito importante para a comunicação entre os dois povos no período da busca de independência. Em 1962, dois anos antes do lançamento da obra de Honwana, instituiu-se em Moçambique a FRELIMO (Frente de Libertação Moçambicana), declarando um combate armado contra o domínio português, chefiado por Eduardo Mondlane. De acordo com Cravino (2005, s/p.), a FRELIMO

tinha por objetivos: a liquidação total da dominação colonial portuguesa em Moçambique e de todos os vestígios do colonialismo e do imperialismo, a conquista da independência imediata e completa, e a defesa e realização das reivindicações de todos os moçambicanos explorados e oprimidos pelo Regime colonial português.

Entre 1964 e 1975, foi intensa a violência àqueles moçambicanos que, por alguma razão, eram considerados integrantes da Frelimo. Esses indivíduos eram presos, desprovidos de comida, interrogados e torturados até dizerem o que os agentes queriam escutar. É o que acontece no conto “A velhota”, presente nesta mesma obra de Honwana, em que o filho da “velhota” é preso e torturado na prisão, sendo vítima de violência e humilhação, tendo ele o cuidado de não relatar à mãe tudo o que tinha sofrido nas mãos de seus agressores, não os citando explicitamente. Logo, nota-se, do mesmo modo, o cuidado que tem o autor ao não citar siglas nos contos, deixando implícitos os nomes em relação à violência no período de guerra na colônia. Com o declínio do domínio português no ano de 1974, deu-se início o processo de independência das colônias portuguesas na África (ibid, p. 66), sendo Moçambique oficialmente declarada independente no dia 25 de junho de 1975.

Daremos início a esta análise explicando o título do conto: “As mãos dos pretos”. A palavra *preto* pode ser considerada pejorativa, dado que é atribuída à cor da pele de pessoas negras. O personagem principal do conto é um menino mestiço que, com toda a sua inocência, pergunta a distintas pessoas sobre a razão pela qual as mãos dos negros são brancas. Vale ressaltar que o “miúdo” é mulato e as respostas que obtém, afirmando que a palma das mãos dos negros é branca, originam-se de indivíduos brancos, que não se preocupam em estar falando com uma criança, manifestando-se com explicações irônicas e impactantes. O impacto aparece em primeiro lugar, por ser o ouvinte uma criança que apenas pede uma explicação sobre uma curiosidade inocente, e em segundo lugar, pelo fato de que as histórias contadas pelos brancos podem causar comoção ao leitor e até mesmo indignação no decorrer da leitura, fazendo com que se tenha uma visão geral do contexto em que se desenvolve o relato, conectando-o à abordagem histórica de

Moçambique na época da colonização portuguesa no país.

De acordo com Figueiredo, “o negro, como o colonizado, é criação da Europa. Antes de ter contato com o branco, o colonizado/negro não se sente inferior a nenhuma outra raça. Toda a crise identitária surge da negação dos valores humanos e culturais imposta pela colonização” (1998, p. 64). Logo, os negros colonizados encontram no europeu branco o “outro”, aquele que é diferente de si. O negro se sente inferior ao branco devido à sua dominação e, logicamente, por sua cor, ansiando do branco o que ele (o negro) não pode ter nem ser, de acordo com sua perspectiva.

O primeiro personagem que se abordará no conto é o *Senhor Professor*, que disse ao menino “que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo” (Honwana, 1972, p. 117). Portanto, nesta explicação do professor, há uma comparação entre os negros e os animais, sendo os animais “inferiores” ao homem, devido ao seu entorno natural e a seu comportamento bestial e rústico, proporcionando ao negro a imagem de insignificante perante aos brancos.

No discurso seguinte, aparece a figura religiosa do *Senhor Padre*, quando se nota o peso racista na fala do religioso: “Lembrei-me disso quando o Senhor Padre [...] voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas a rezar” (ibid, p. 117). Entende-se, então, que os “pretos” rezavam pela sua própria salvação e que, de tanto rezar, suas mãos ficaram brancas. O menino, entretanto, não se convenceu com a história do Senhor Padre, considerando-a cômica. É importante ressaltar que os adultos narravam ao menino “lendas” do passado, histórias que mostravam, explicitamente, a supremacia branca portuguesa sobre os colonos negros moçambicanos.

O discurso de *Dona Dores* e do *Senhor Frias* serão os próximos a serem analisados. Primeiramente, há que se levar em conta os nomes dos personagens relacionados à temática do conto, tendo-se a palavra/sobrenome *Dores* como símbolo de sofrimento, dominação, violência e a palavra/sobrenome *Frias* simbolizando as baixas temperaturas que os colonizados enfrentavam. De acordo com a primeira personagem, *Dona Dores*, assim diz sobre os negros: “[...] Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa” (ibid, p. 117). Percebe-se na fala da personagem o peso do racismo atribuído aos negros, outorgando-lhes a impureza, o seu corpo como algo desprezível, que não deve ter contato com coisas utilizadas pelos brancos, sendo, de acordo com o discurso, Deus quem quis que fosse assim, tendo-se o negro como inferior ao branco. Segundo Hanna Arendt,

O racismo, seja branco ou negro, está impregnado de violência por definição, por



objetar contra fatos orgânicos naturais – uma pele branca ou negra – que não poderiam ser mudados de modo algum, tudo o que se pode fazer, jogadas as cartas, é exterminar os donos dessas peles (*apud* Paiva, 2016, p. 280).

Já no discurso do *Senhor Frias*,

[...] Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo (*ibid*, p. 118).

Nota-se a hipérbole racista na fala do personagem, primeiramente pelo fato de os negros terem que tomar banho para ficarem brancos, ou seja, eram desprovidos de limpeza, e em segundo lugar, pelo fato de os “pretos” terem sido feitos de madrugada, proporcionando a ideia de escuridão, de falta de luz, das sombras, enquanto os brancos teriam sido criados por Deus durante o dia, na claridade do sol. Em seguida, a fala associa o negro à preguiça devido ao fato de terem molhado somente suas mãos e seus pés, além de se queixarem que a água estava fria, atribuindo-lhes a ociosidade e a malandragem.

Seguem as explicações que outros personagens da história proporcionam ao menino. Segundo o *Senhor Antunes da Coca-Cola*,

antigamente, há muitos anos Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiverem de se agarrar enquanto o barro deles cozia?! (*ibid*, p. 118).

Percebe-se o domínio econômico na fala acima pelo fato de se ter a marca Coca-Cola presente em seu nome. Portanto, a soberania e o poder conferidos ao personagem revelam-se antes mesmo do início do discurso. Em sua fala, faz menções à religião, atribuindo a Deus a “produção” dos “pretos”, coisificando-os e ofendendo-os, respectivamente. A depreciação aos negros na fala igualmente é notada no fragmento “escurinhos como carvão” (*ibid*, p. 118), apresentando uma perspectiva de menosprezo pelo uso do diminutivo e pela rocha que é de cor negra. Não satisfeito com o relato, “[...] o Senhor Antunes e os outros Senhores [...] desataram a rir, todos satisfeitos” (*ibid*, p. 118). Assim sendo, constata-se o deboche em

relação aos negros, além do fato de os brancos não se preocuparem por estarem diante de uma criança.

O menino não somente conseguiu explicações quando esteve cara a cara com os adultos, perguntando-lhes sobre a cor das mãos dos *pretos*, mas também leu em um livro uma resposta para sua pergunta: “mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virginia e de mais não sei onde” (*ibid*, p. 119). Primeiramente, é possível perceber as informações racistas apresentadas pelo livro, sendo que o termo “encurvar-se” refere-se ao trabalho árduo dos colonizados. Em seguida, há uma referência ao algodão, que é de cor branca, simbolizando os brancos colonizadores e apresentando as situações em que o colonizado se curva diante do seu patrão, sendo este último representado pelo algodão, devido a sua cor.

Cabe ressaltar igualmente que o estado americano da Virginia é caracterizado pela manifestação dos negros contra a escravidão e pelo conservadorismo dos brancos. A personagem *Dona Estefânia* aparece entre os relatos, porém, divergindo do livro que o “miúdo” tinha lido: “Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas” (*ibid*, p. 119). Sendo assim, por todo o trabalho realizado, os “pretos” necessitavam lavar bastante as mãos para que ficassem limpas para servir os patrões. Logo, essa era a razão pela qual suas mãos eram brancas.

Finalmente, tem-se o discurso da mãe do menino, possivelmente mulata ou negra:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver [...]. Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? [...] foi para mostrar que o que os homens fazem é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos (*ibid*, pp. 119-120).

Ao analisar o discurso da mãe, nota-se, inicialmente, a linguagem religiosa sugerida através do termo Deus, mas ao mesmo tempo, proferindo um equívoco por parte Dele, já que os negros acabaram sendo explorados pelos brancos. Em seguida, percebe-se a submissão dos negros nas casas dos brancos, estes obrigando-os a trabalhar, e até mesmo mantendo relações sexuais com os patrões, o que se pode notar implicitamente no fragmento “[...] ou pouco mais” (*ibid*, p. 119). Seguidamente, a mãe fala sobre o fato dos brancos não aceitarem se Deus voltasse

atrás e trocasse a cor dos indivíduos negros pela cor branca para satisfazer estes mesmos brancos. Atenta-se, portanto, a superioridade e importância dos brancos em relação aos negros, porém, Deus, para provar que todos na face da terra são iguais, fez brancas as palmas das mãos dos negros, mostrando que tudo o que é criado pelo ser humano, independente de sua cor, é igual, não havendo diferenças devido à cor dos indivíduos. A fala final da mãe reitera o racismo dos brancos no trecho “que dão graças a Deus por não serem pretos” (*ibid*, p. 120), fazendo uso da expressão coloquial para agradecer essa graça divina por serem brancos, outro momento de preconceito explícito.

No relato da mãe, percebe-se que há uma questão de indiferença notada por ela no discurso dos portugueses; logo, o riso proporciona uma sensação de absurdez e desatino por parte dos brancos que se divertem com as histórias fantasiosas contadas aos meninos sobre o fato de as mãos dos “pretos” serem brancas. O menino, ingênuo, não consegue perceber o tom de deboche e superioridade dos locutores, passando-se ao choro da mãe, que simboliza a inferioridade e o constrangimento por ter que aceitar sua condição de colonizada e ter que lidar com palavras racistas dos brancos, com a humilhação evidenciada pelo “miúdo” e pela falta de perspectivas futuras “O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber [...] e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir” (*ibid*, p. 119).

Todas as explicações proporcionadas ao “miúdo” colocam os colonizados negros em um cenário de servidão tanto no plano social quanto econômico (Proença, 2016, p. 106). É importante destacar o simbolismo das mãos, já que é a parte do corpo humano com destaque no conto de Honwana. De acordo com Alpenfels,

só o homem tem mão. Ele a usa como uma ferramenta, como um símbolo e como uma arma. Toda uma literatura de lenda, folclore, superstição e mito foi construída em torno da mão humana. Como um órgão de desempenho serve como olhos para cegos, os mudos falam com ela, e se tornou um símbolo de saudação, súplica e condenação. A mão tem desempenhado um papel na vida criativa de cada sociedade conhecida, e ela veio a ser simbólica ou representativa de toda a pessoa na arte, no drama, e na dança (1955, p. 4, tradução do autor).

As mãos, portanto, podem ser consideradas um instrumento que pode fazer o bem ou o mal. Se pensarmos no contexto do conto, as mãos dos “pretos” carregam o sofrimento devido ao trabalho árduo imposto pelos colonizadores e à submissão imposta por estes, além de as mãos serem usadas também para beneficiar a colônia. Já por parte dos colonizadores portugueses, as mãos simbolizam mandato, poder, encargos dirigidos aos negros moçambicanos, a quem restou obedecer aos brancos e conformar-se com a realidade em que viviam: a de subordinados que veem em sua própria cor a inferioridade em contraste com a cor branca daqueles que impõem suas regras, somente igualando-se a cor branca de suas mãos.

Concluindo, todos os seres humanos têm as palmas das mãos brancas, assim como relata a mãe do “miúdo” no conto. Entretanto, Honwana, através deste conto, faz uma crítica à sociedade colonizadora branca de Moçambique por meio da curiosidade de uma criança em relação ao fato de a palma das mãos dos negros serem brancas. Portanto, os brancos colonizadores são aqueles que contam histórias ao menino e fazem piadas sobre os negros. O conto mostra ao leitor a debilidade do negro colonizado perante a soberania branca no país africano, onde o papel do negro é obedecer e aceitar sua condição de dominado, enquanto o branco é aquele que se julga íntegro. A ingenuidade do “miúdo” se mistura com a falta de respeito dos adultos, que se divertem à custa da inocência e da simplicidade do menino mulato. O racismo e seus símbolos foram apresentados no conto, logo, fazendo com que o leitor identifique a discriminação dos colonizadores em relação aos colonizados com as diversas reações na Moçambique colonial, período em que, de acordo com a história do país, os integrantes da FRELIMO foram torturados por desejarem a liberdade de seu povo, em um espaço onde os negros colonizados eram ridicularizados, tanto no conto de Honwana quanto na história da Moçambique dos anos 60-70.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpenfels, Ethel J. The Anthropology and Social Significance of the Human Hand. *Artificial Limbs: A Review of Current Developments*, 2(2): 4-21, 1955.
- Cravino, Janete S. Conflitos internos: resolução de conflitos. *Revista Militar*, ed. 2446, nov. 2005. Disponível em <https://www.revistamilitar.pt/artigo/21>
- Daie, Fábio Salem. “O império na palma da mão: ‘As mãos dos pretos’, de Luís Bernardo Honwana”, in: *Congresso Internacional Fluxos e Correntes: Trânsitos e Traduções Literárias*, 9, 2015, Belém. Belém: Universidade Federal do Pará, 2015, p. 1-12. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1455985767.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455985767.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- Facco, Edson Reinaldo. Miséria versus liberdade: Uma análise interdiscursiva entre conto e depoimentos moçambicanos. *Revista Lumen et Virtus*, 1(1): 62-76, 2010. Disponível em: <[http://www.jackbran.com.br/lumen\\_et\\_virtus/numero1/edsonfacco.html](http://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero1/edsonfacco.html)>. Acesso em: 04 set. 2018.
- Figueiredo, Euridice. *Construção de identidades pós-coloniais na literatura anti-lhana*. Niterói: Eduff, 1998.
- Honwana, Luis Bernardo. *Nós matamos o cão-tinhoso*. 2. ed. Lisboa: Afrontamento/Porto, 1972.
- Oliveira, Thainá Aparecida Ramos de. A imagem do negro nos contos Menina Vitória e Mãos dos Pretos. *Revista Athena*, 1(8): 216-235, 2015.
- Paiva, Pedro Henrique Gomes. A identidade da cor em Luandino Vieira e Luís Bernardo Honwana. *Revista Porto das Letras*, 2(2016): 271-285.

Preto, *Dicio*. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/preto/>>. Acesso em 25 mar. 2017.

Proença, Paulo Sérgio de. Análise do conto “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana, em perspectiva descolonizadora. *Literartes*, 5(2016): 100-119.

Silva, Rejane Vecchia da Rocha; Matos, Tatiane Reghini de. A representação do trabalho em João Dias e Luís Bernardo Honwana. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 24(2015): 160-178.

ARTIGO RECEBIDO EM 27/12/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 30/08/2018

**RESUMO:** O conto “As mãos dos pretos” faz parte da obra *Nós matamos o cão-tinioso*, escrita pelo moçambicano Luís Bernardo Honwana e publicada em 1964. O objetivo deste trabalho é analisar as respostas dos personagens do conto aplicando conceitos relacionados ao racismo/ discriminação contra os negros. Por meio das vozes repressoras e reprimidas, apresentamos um estudo do discurso religioso e científico, além da apresentação de referências históricas na Moçambique colonial e das relações entre o colonizador e o colonizado. Serão comentados, igualmente, os simbolismos nas respostas e no próprio nome dos personagens do conto, associados ao conceito da sociedade que apresenta o dominante/dominado do período colonial no país africano onde a história é retratada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Lusófona. Moçambique. Honwana. Colônia. Discriminação.

**ABSTRACT:** The tale “As mãos dos pretos” is part of the book *Nós matamos o cão-tinioso*, written by the Mozambican Luis Bernardo Honwana and published in 1964. The objective of this work is to analyze the answers of the characters by applying concepts related to racism/discrimination against blacks. Through repressive and repressed voices, we present a study of religious and scientific discourse, besides the presentation of historical references in colonial Mozambique and the relations between the colonizer and the colonized. The symbolisms in the answers and in the very name of the characters of the story will also be commented, associated with the concept of the dominant/dominated society of the colonial period in the African country where the story is portrayed.

**KEYWORDS:** Lusophone Literature. Mozambique. Honwana. Colony. Discrimination.

# Os Remanescentes do Quilombo de Ambrósio em Minas Gerais: o direito à memória e ao território das famílias Teodoro de Oliveira e Ventura (séculos XVIII-XXI)

VANILDA HONÓRIA DOS SANTOS

Mestre e graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
Bacharelada em Direito (UFU). Membro do *ORDO IURIS*, Grupo de Pesquisa em História  
da Cultura Jurídica (UFU/CNPq). e-mail: vanydireito@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

A reflexão aqui proposta está fundamentada no direito à memória histórica e ao território das Comunidades Remanescentes do Quilombo de Ambrósio, em Minas Gerais. Discutem-se além da categoria *memória histórica*, o esquecimento e o apagamento das memórias, que foram promovidos de forma sistemática pelas instituições brasileiras durante o período pós-Abolição, incluindo, portanto, o ordenamento jurídico.

Após a Abolição, em 1888, a categoria jurídica *quilombo* desaparece do ordenamento jurídico, vindo a ocupar espaço no debate público estatal apenas com a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). A reflexão aqui proposta se fundamenta principalmente nos textos *Mitos, emblemas e sinais*, de Carlo Ginzburg (1999); a obra de Beatriz Nascimento (1982, 1982a, 1985); e abordagens de História Oral, de Verena Alberti (1996, 2013) e Cléria Botelho Costa (2010).

Delimitou-se a parte empírica desta pesquisa em um estudo de caso, a memória histórica da Comunidade Remanescente de Quilombo Teodoro de Oliveira e Ventura, cujos núcleos se localizam em Minas Gerais e no Distrito Federal, assim como nos modos com os quais os remanescentes lidam com o direito estatal na luta pelo direito ao território tradicional.

A metodologia utiliza fontes documentais em acervos públicos e particulares, documentos eletrônicos e depoimentos orais de membros da comunidade. Nessa esteira, faz-se necessário delinear os entraves para a pesquisa, cujo principal ponto é a invisibilidade das comunidades quilombolas na historiografia tradicional da região, sobretudo, as urbanas, formadas pela diáspora ocorrida após a destruição dos quilombos do Campo Grande ou Quilombo de Ambrósio.

Aborda-se a história dessas comunidades, estabelecendo-se um diálogo profícuo com seus sujeitos históricos, recorrendo aos indícios e sinais presentes na memória e na cultura local, que estabelecem estreita relação com o contexto em âmbito nacional do período histórico aos quais se referem.

Em relação ao aspecto jurídico, discute-se a luta dos remanescentes do Quilombo de Ambrósio pelo direito ao reconhecimento, titulação e demarcação do território tradicional, tutelado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pelo Direito Internacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, assim como os entraves para a efetivação dos direitos à terra, ao território tradicional e à reparação. Primeiramente, os direitos quilombolas foram negligenciados pelo ordenamento jurídico brasileiro, abrindo espaço para o esbulho e a grilagem de terras. Posteriormente, após a promulgação da CF/88, verifica-se a morosidade do Estado brasileiro em fazer cumprir os direitos de aplicação imediata tutelados pela Carta Magna.

#### O QUILOMBO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: DO APAGAMENTO AO RECONHECIMENTO

O quilombo é compreendido nesta pesquisa como espaço geográfico, vivido e imaginado<sup>1</sup>, o qual adapta-se à noção de espaço geográfico como *lugar*, levando em conta as “condições”, as “circunstâncias”, o meio histórico, que é também o meio geográfico (Santos, 2014, p. 125). Considera-se uma interpelação entre espaço e tempo, em contraposição à visão dicotômica, enfatizando os quilombos como espaço de pluralidade cultural, resultando em pluralismos jurídicos.

Parte da historiografia oficial da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba optou por não desvendar a resistência e a permanência dos negros escravizados e libertos entre os séculos XVIII e XIX, e de seus descendentes no período pós-Abolição. Pelo contrário, em grande medida, relegou a eles a invisibilidade, resultando no silenciamento da história dos povos quilombolas e de sua diáspora. Para romper com essa lógica, muitas vezes faz-se necessário recorrer aos indícios e sinais que os documentos e relatos podem oferecer.

O historiador Carlo Ginzburg<sup>2</sup> (1990, p. 177) oferece o aporte para essa abordagem, ao afirmar que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, e ainda que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (Ginzburg, 1990, p. 179). A abordagem de Ricoeur (1999,

---

<sup>1</sup> Acerca da categoria *espaço* na História do Direito ver: Meccarelli (2015b, 2016) e Costa (2015).

<sup>2</sup> O historiador faz uma brilhante análise do paradigma indiciário e sua influência nas Ciências Humanas, o qual surge a partir de abordagens da medicina e da psicanálise aplicadas inicialmente à História da Arte.

p. 434) sobre os rastros da memória agrega à reflexão aqui proposta, ao considerar que “todos os rastros estão no presente”, portanto, é duração.

Por esse prisma, a memória dos povos quilombolas não pode ser encarada como um ato de rememorar o passado, mas como uma atitude em estreita relação com suas identidades no tempo presente. Recuperar essa memória impedida é tarefa do historiador e também do historiador do Direito, considerando que o Direito tem em grande medida responsabilidade pelas ausências, pois “muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória” (Ricoeur, 1999, p. 452). Deve-se considerar também que a história se reescreve a cada geração (Malerba, 2006, p. 20).

A historiografia jurídica do século XIX entendia o quilombo como um espaço geográfico no qual os negros livres e escravos se refugiavam para escapar de torturas e violações da dignidade por parte dos seus senhores, uma vez que os negros escravizados preferiam viver isoladamente nos matos a se sujeitarem aos sofrimentos e privações impostos pelos senhores (Malheiro, 1867, p. 20). Essa concepção prevalece mesmo após a Abolição, quando a categoria *quilombo* é “apagada” do ordenamento jurídico brasileiro.

As pesquisas que tiveram início nas últimas décadas do século XX impulsionaram a discussão sobre o conceito de quilombo, alargando o seu sentido para além daquele atribuído desde a escravidão, processo do qual a historiadora Beatriz Nascimento foi protagonista. Para ela, as comunidades negras não poderiam ser enquadradas na categoria de *quilombo*, caso não se dessem novas dimensões a tal conceito (Nascimento, 1982, 1982a).

Nesse intenso debate<sup>3</sup>, a autora contribuiu ao problematizar a concepção anacrônica sobre o quilombo, a qual prevaleceu por muito tempo, de que como se em todo o tempo de sua história fossem aldeias do tipo que existia na África, onde os negros se refugiavam para “curtir o seu banzo”, tornando-se possível, por conseguinte, compreendê-los como sistemas sociais alternativos e como uma brecha no sistema escravista (Nascimento, 1985). A controvérsia se dava a partir da seguinte questão: *Quilombos ou Remanescentes de Quilombos?* O termo *quilombo* foi ampliado e ganhou um sentido político e jurídico, passando a se referir às comunidades negras rurais e às terras que os negros ocupavam.

A Constituição Federal de 1988 contemplou os quilombos no art. 216, inciso V, § 5º, estipulando que “ficam tombados os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas de antigos quilombos”. Segundo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias/ADCT, aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Verifica-se que a questão não se refere apenas a uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei, mas sobretudo à ideia de que os sujeitos históricos

---

<sup>3</sup> Acerca desse debate, vejam-se também: Munanga & Gomes (2006, p. 70, 74-75); Henriques Filho (2011); Moura (1993); Ferreira (2006); Santos (2016); Nascimento (2002).



existem no tempo presente e têm como condição básica o fato de ocuparem uma terra (O'Dwyer, 2002, p. 13).

Em decorrência dessa mudança de sentido, as comunidades negras rurais emergem como remanescentes de quilombos, desde que cumpram o rito estabelecido para a certificação e titulação (Munanga & Gomes, 2006). Essa normatização nem sempre considerou as especificidades de cada comunidade, haja vista as grandes dificuldades para que ocorra a efetivação da titulação dos territórios quilombolas, urbanos e rurais<sup>4</sup>. Em 26 de novembro de 2007 entrou em vigor a portaria nº 98 da Fundação Cultural Palmares, que em seu art. 2º considera remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto-atribuição.

Essa definição ampliou a compreensão do quilombo, incluindo as comunidades urbanas formadas pelos remanescentes de quilombos<sup>5</sup>, embora em grande medida não tenha alterado o cenário de dificuldades para efetivação dos direitos quilombolas, conforme com a Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais (OIT, 1989). Portanto, do ponto de vista normativo, a partir da CF/88, e posteriormente, em 2010, com o Estatuto da Igualdade Racial, o quilombo passa a ter uma natureza jurídica contemplada como forma de reparação dos séculos de usurpação do direito dos quilombolas de ocupar os espaços com os quais estabelecem uma relação intersubjetiva.

A empreitada deste estudo é a de refletir acerca da memória histórica da

---

<sup>4</sup> A Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 3239, ajuizada em 2003, pelo então Partido da Frente Liberal, atual Democratas, questiona o Decreto 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios dos remanescentes das comunidades de quilombos, matéria do art. 68 do ADCT da CF/88. Em 08/02/2018, a referida ADIN foi julgada improcedente pelo STF, confirmando a constitucionalidade do Decreto 4887/2003 e afastando a tese do marco temporal. Sobre o debate acerca da luta pelo exercício do direito dos Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais à consulta prévia acerca do desenvolvimento de empreendimentos que afetam direta e indiretamente a vida das comunidades, ver: [http://www.dplf.org/sites/default/files/direito\\_a\\_consultaprevia\\_no\\_brasil\\_dplf-rca-3.pdf](http://www.dplf.org/sites/default/files/direito_a_consultaprevia_no_brasil_dplf-rca-3.pdf)

<sup>5</sup> Veja-se a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) Art. 3º, I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II – Territórios tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que se dispõem o art. 231 da Constituição e o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Comunidade de Remanescentes de Quilombo Família Teodoro de Oliveira e Ventura, tendo por base os indícios e sinais que os documentos, a oralidade e as tradições culturais disponibilizam, os quais quase sempre são imperceptíveis aos olhos do pesquisador envolto no mito da “neutralidade científica”, que deslegitima, muitas vezes, os sujeitos envolvidos e prioriza os documentos oficiais elaborados pelos detentores do poder político, econômico e epistemológico.

FAMÍLIAS TEODORO DE OLIVEIRA E VENTURA NO TRIÂNGULO MINEIRO  
E ALTO PARANAÍBA (MG): INDÍCIOS E SINAIS CONTRA O ESQUECIMENTO

Adota-se aqui o direito à memória na perspectiva teórico-prática de justiça denominada justiça de transição (Paixão, 2015). O *direito à memória* e ao *não esquecimento* objetiva estabelecer um sentimento coletivo de reprovação aos atos de violações, reconhecendo-os como crime de *lesa humanidade*, como foi a escravidão, objetivando fazer justiça. Entenda-se o direito à memória também como um direito fundamental, tutelado pelo Direito Internacional e por dispositivos jurídicos do direito interno, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Igualdade Racial (Francischetto & Machado, 2014). No caso da escravidão no Brasil, trata-se de um crime contra a humanidade dos negros escravizados, cujas consequências ainda estão fortemente arraigadas à sociedade atual.

O primado do não esquecimento volta-se para uma perspectiva intergeracional de um futuro diferente. Além disso, objetiva-se combater os resquícios do sistema escravista que ainda resistem, nas dimensões materiais e simbólicas, como, por exemplo, na escravidão contemporânea, no racismo estrutural e institucional, na expropriação das terras quilombolas, bem como no apagamento da memória histórica, entre outros (Nunes & Santos, 2015, p. 54).

Não é raro encontrar comunidades quilombolas que estiveram até muito pouco tempo na total invisibilidade tanto para os poderes públicos, quanto para a população local, resultando na falta de acesso a direitos e serviços básicos, como direito à terra, à saúde, à educação quilombola, entre outros. Tal processo é resultado de uma transição incompleta do período escravista para o período pós-Abolição. O que era para ser uma nova era de liberdade inicia-se com fortes resquícios do período escravista, cujas marcas persistem ainda hoje.

Essas comunidades estão fortemente presentes, seja no meio rural, seja no urbano, e resistem ao apagamento de suas memórias históricas. Nesse sentido, dialoga-se aqui à luz do direito à memória histórica como reparação pelas invisibilidades históricas das Comunidades Remanescentes do Quilombo do Ambrósio, especificamente as Famílias Teodoro de Oliveira e Ventura, e suas consequências.

Conforme já mencionado, a historiografia oficial sobre o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba aborda de forma insuficiente a presença de quilombos, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, e de seus remanescentes após 1888. O pesquisador Tarcísio José Martins tem se dedicado a desvelar essa história em seus livros *Quilombo*

do Campo Grande: *História de Minas roubada do povo* (1995), *Quilombo do Campo Grande: História de Minas que se devolve ao povo* (2008) e *Carta da Câmara da Vila de Tamanduá à Rainha-1793: roubando a História, matando a tradição* (2017). As obras apresentam um estudo sobre os Quilombos do Campo Grande, ou Quilombo de Ambrósio, em Minas Gerais, de onde certamente partiram boa parte dos negros que integraram as cidades, servindo como mão de obra<sup>6</sup>.

A pesquisa de Anjos (2009) verificou que na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba existem comunidades nos municípios de Abadia dos Dourados, Coromandel, Monte Carmelo, Patrocínio e Uberlândia<sup>7</sup>. A pesquisa até aqui desenvolvida identificou a Comunidade Família Teodoro (Capinópolis), a Comunidade Teodoro de Oliveira e Ventura (Patos de Minas e Serra do Salitre), a Comunidade São Sebastião de Boassara (Patos de Minas), e descobriu que há em outras localidades comunidades negras não reconhecidas como quilombos, mas formadas por negros livres e libertos no final do período escravista e no pós-Abolição.

Em 2017, a Comunidade São Sebastião de Boassara obteve a certidão de autoatribuição como remanescente de quilombo, dando início ao processo de reconhecimento e titulação do território<sup>8</sup>. Os entraves para que o processo seja concluído são muitos. Surge nesse ponto a indagação: a legislação aprovada com vistas à titulação e à demarcação das terras quilombolas foi de fato elaborada para ter efetividade?

Reconstruir histórias tornadas invisíveis pela própria estrutura da historiografia oficial, sobretudo a jurídica, não é tarefa fácil, contudo, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1999, p. 177). Parafraseando Beatriz Nascimento (1982), busca-se no estudo da História do Direito a continuidade histórica dos quilombos, o que se caracteriza também como processo de lutas por reconhecimento e reparação.

Considera-se aqui muito relevante a concepção de que as formas mais ricas de saber não são aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundam-se sobre sutilezas não formalizáveis e nascem da experiência e da concretude da experiência compartilhada a partir dos testemunhos orais (Ginzburg, 1999; Costa, 2010; Le Goff, 2003; Alberti, 1996, 2013). Considerar os sinais, os indícios quase (in)visíveis aos historiadores da escravidão e dos quilombos implica romper com a visão (ainda dominante nas pesquisas até aqui verificadas) que determina a exigência da explicitação de dados unicamente a partir de fontes documentais escritas, mesmo que o paradigma da *História Oral* e do *saber indiciário* não sejam novos na historiografia.

---

<sup>6</sup> Sobre essa abordagem consultar: Carmo (2001); Lourenço (2002); Ribeiro Júnior (2007); Santos (2016).

<sup>7</sup> Veja-se em: [http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg\\_mapa\\_zoom3.html](http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg_mapa_zoom3.html) e <http://www.cedefes.org.br>

<sup>8</sup> Veja-se em: <http://www.incra.gov.br/noticias/incramg-inicia-relatorio-antropologico-da-comunidade-quilombola-de-sao-sebastiao>. Acesso em 08/02/2018.

O conhecimento da ascendência dos negros escravizados e livres no Brasil tem sido registrado, em sua grande maioria, a partir de testemunhos orais dos descendentes, considerando que houve em larga escala o silenciamento na história oficial no que diz respeito ao fazer a história do ponto de vista dos negros. Tal maneira de compreender a história, como império da escrita, certamente se enquadra no racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2008) que acometeu as ciências no Brasil, como resultado de um processo de colonização das mentes, visto que não mais poderiam escravizar os corpos.

Nesse cenário, os povos quilombolas têm incontáveis dificuldades para preservar suas memórias, visto que, por um longo tempo, transmitiram seus valores e práticas a partir da oralidade; e também porque foi criada uma estrutura institucionalizada para que os negros livres, após a Abolição, não fossem vistos como autores da própria história. Tal estrutura envolveu desde a destruição de arquivos religiosos, patrimônios materiais e imateriais, até a expulsão e segregação nos espaços sociais. Desse contexto silenciado não restaram apenas os sinais que podem ser recuperados para recontar a história, mas também as consequências de uma transição incompleta.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Teodoro de Oliveira e Ventura está localizada nos municípios de Serra do Salitre e Patos de Minas, na região do Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais. Os ancestrais das famílias seriam provenientes do antigo Quilombo de Ambrósio, ou Quilombos do Campo Grande, que teve sua primeira formação na região de Cristais (MG) e a segunda, no Alto Paranaíba, e cujo líder foi o Rei Ambrósio (Brasileiro, 2017; Martins, 2017); e também da Comarca do Rio das Mortes, região que convivera com constantes revoltas de escravizados no final do século XVIII e primeira metade do XIX. A recuperação da história dos ancestrais dos remanescentes que migraram para o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba tem feito parte do empenho de membros da família nos últimos anos.

Conforme entrevistas de membros da comunidade que constam do Laudo Antropológico e realizada com o líder quilombola José Antônio Ventura, delineia-se aqui a genealogia das famílias Teodoro de Oliveira e Ventura.

A comunidade de remanescentes é formada por dois núcleos familiares, os Teodoro de Oliveira e os Ventura. José Antônio Ventura é filho de Vicente Joaquim Ventura e Anelzira Ventura Júnior<sup>9</sup>, que se casaram e tiveram sete filhos, conectando as histórias das famílias, estabelecendo entre elas uma relação de solidariedade. O líder quilombola tem como avós paternos Pedro Joaquim Ventura e Josefina Maria de Jesus, sendo o avô descendente da linhagem de escravos fugidos de outras regiões ainda no século XIX. Joaquim Ventura, por volta de 1829, teria fugido do padre Julião da Costa Rezende, passando a viver em comunidades de negros livres que habitavam a região. Essas evidências confirmam a ascendência quilombola da família.

---

<sup>9</sup> Conforme certidão de nascimento registrada na cidade de Patos de Minas, em 1912.

A mãe do entrevistado é descendente de Zeferina de Tal, escrava da família Botelho, que denota grande importância histórica no cenário político da região. Os avós maternos de José Antônio Ventura são Maria Teodora de Oliveira e José Antônio Júnior de Oliveira. A avó é filha de Luiza Teodora de Oliveira, uma das filhas da escrava Zeferina de Tal. Portanto, o quilombola José Antônio Ventura é neto de Luiza, a herdeira das terras onde está localizado o território tradicional da família, e tataraneto da escrava Zeferina (Ventura, Relatório MP), sendo também bisneto do escravo Joaquim Ventura.

A ascendência por parte da mãe de José Antônio Ventura é mais facilmente verificável, pois há registros documentais escritos que demonstram de forma explícita quem foram seus ancestrais, como, por exemplo, o testamento que legou as terras da família Botelho às filhas da escrava Zeferina de Tal, os documentos de registro em cartório à época e também relatórios oficiais atuais do cartório local. Já em relação à ascendência por parte de pai, as informações não se apresentam na forma escrita, mas estão fortemente presentes na oralidade das famílias.

A memória familiar pode ser confrontada com as informações que constam do jornal *Astro de Minas*, do dia 3 de julho de 1834, acerca de anúncios feitos por senhores sobre cativos desaparecidos: “Haverá uns cinco anos, que fugiu do Padre Julião Antonio da Silva Resende o escravo Joaquim Ventura”<sup>10</sup>. Tal fato teria ocorrido na localidade onde hoje é Abadia dos Dourados, próximo de Patrocínio, onde houve grande concentração de escravos fugitivos até a ocorrência da Abolição. Parte dos escravos se refugiava nos quilombos, muitas vezes oriundos de outras localidades, como, por exemplo, a Comarca do Rio das Mortes. A Carta de Tamanduá menciona com clareza a forte presença de “negros fugitivos” nessa região, que podem englobar negros<sup>11</sup> e indígenas, assim como os frequentes conflitos<sup>12</sup>.

Considerando que o aviso no jornal é datado de 1834 e que o cativo estava desaparecido havia pelo menos cinco anos, a fuga teria ocorrido por volta de 1829. Nesse ponto, é possível inferir indícios e sinais da existência de outros indivíduos pertencentes à família dos Ventura. Tais indícios e sinais não estão conectados pela historiografia oficial, o que ocorre, em grande medida, pelo fato de os negros escravizados não terem sido considerados em suas subjetividades, como protagonistas de suas vidas, mesmo na condição de cativo.

---

<sup>10</sup> *Astro de Minas*, nº 1034, quinta-feira, 03/07/1834 *apud* Silva (2010, p.38).

<sup>11</sup> De acordo com a denominação da época, os indígenas também poderiam se enquadrar na categoria negros, os negros da terra. Veja-se em: Mano (2015).

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtacervo/brtacervo.php?cid=1671>. É importante considerar que há diferentes interpretações acerca dos relatos presentes neste importante documento histórico, sobretudo no que diz respeito ao aspecto geográfico de localização espacial dos quilombos na região do Triângulo Mineiro. Esta pesquisa se interessa apenas pelo registro dos eminentes conflitos existentes, e de forma preponderante a atuação do governo imperial na destruição dos quilombos durante os séculos XVIII e XIX. Sobre tal debate ver: Martins (2017) e Brasileiro (2017).

Verificou-se a partir das entrevistas que há outras referências a ascendentes da família em três documentos jurídicos datados do século XIX: o *Estatuto da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos*, da localidade de São Bento do Tamanduá, datado de 1818<sup>13</sup>; uma correspondência enviada pelo juiz e oficiais de Vila Rica à Câmara de São João Del Rey com a lista de negros fugitivos capturados<sup>14</sup>; e a lista de condenados à morte pela Revolta de Carrancas (Andrade, 2014).

De acordo com a referida ata de fundação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, da Paróquia de São Bento de Tamanduá, atualmente São Bento de Itapecerica, assinaram o termo dois membros identificados como Ventura e o escravo denominado Joaquim, pertencente à Rita Marcelina, proprietária de outro membro identificado como Ventura. A partir desse indício e dos depoimentos, possivelmente ambos integrariam o grupo dos Ventura, que formaria a hoje Família Ventura. O que não pode ser acessado até o momento é o grau de parentesco que teriam com Joana Ventura, bisavó do entrevistado e ancestral das famílias que formariam a comunidade.

Até o presente momento, tais indícios não foram objeto de estudo da historiografia local, visto que a maior parte dela tem se ocupado em registrar a história das famílias escravocratas, pelo fato de que essas famílias são consideradas as fundadoras das cidades, assim como as precursoras do progresso, conforme a política brasileira imperial e a política do início do século XX. Tal abordagem pode ser constatada pelo projeto imperial de urbanização das cidades, atestado pelos planos diretores<sup>15</sup>. No caso de Patos de Minas, onde se localiza o principal núcleo da família, na década de 1930, a população negra foi expulsa de suas terras, mesmo com toda a documentação que comprova a propriedade e o vínculo identitário.

Conforme relatos dos entrevistados, nas primeiras décadas do século XX, durante o processo de urbanização da cidade, foram destruídos os registros da Irmandade dos pretos, os documentos e o cemitério, contendo os restos mortais dos antepassados das Famílias Teodoro de Oliveira e Ventura: ocorreu a mudança do cemitério e da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, que era frequentada pelos negros, o que se constituiu como marco simbólico da nova ordenação urbana planejada por Olegário Maciel (Borges; Silva, 2011). Tal processo de expansão urbanística que não contemplou a população descendente de negros escravizados pode ser verificado nas pesquisas sobre as famílias tradicionais da região (Silva, 2011, 2013).

Outro aspecto a ser considerado é que, segundo relata o entrevistado, o escritor Antônio Luiz Oliveira, que assinou a ata de fundação da referida Irmandade São Bento de Tamanduá, seria o pai de Maria Teodora de Oliveira, a fiduciária de

<sup>13</sup> Acervo particular da Associação do Reinado de Itapecerica. *Ata de Fundação e Estatuto da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos*. Itapecerica, 1818.

<sup>14</sup> APMSC – SG – Cód. 130 fls 49r e 50 de 16.10.1.760, idem BMBCA – CSJR – PAP 144, fls 126-127, de 16.10.1760.

<sup>15</sup> Sobre os planos diretores em Patos de Minas, vejam-se: Silva, 2015; e Silva, 2011, p. 1-12.

José da Silva Botelho, esta que deveria transferir a posse dos bens deixados em testamento para as três filhas da ex-escrava Zeferina de Tal, o que será tratado posteriormente. É possível perceber uma conexão entre os fatos e pessoas, uma vez que estas viveram na mesma região, e conseqüentemente estabeleceram entre si algum tipo de relação. Contudo, a historiografia não atentou para muitos dos aspectos que envolviam a vida dos escravizados, priorizando em grande medida a genealogia dos senhores. Dito de outro modo, consagrou-se o “fulano, escravo de ciclano” e o “fulana com suas crias”, tendo como consequência a invisibilidade da memória e da verdade histórica dos quilombolas de Minas.

Conforme documento mencionado anteriormente, em 1760, foi encaminhada uma correspondência enviada pelo juiz e pelos oficiais de Vila Rica à Câmara de São João Del Rey na Comarca do Rio das Mortes, relatando a prisão de escravos fugitivos, que teriam sido capturados pelo capitão Antônio Francisco França. Dessa correspondência consta a lista de prisioneiros, entre eles encontram-se: Ventura Angola, escravo de Francisco da Costa [...]; Ventura Crioulo, escravo de Manoel Afonso; João Angola, escravo de Manoel Afonso; e Isabel Angola, escrava de Manoel Afonso, com suas três crias. Os Ventura mencionados nesse documento seriam, conforme os depoimentos de José Antônio Ventura, membros do grupo da Família Ventura e integrantes da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Bento do Tamanduá. Portanto, ascendentes de Joana Ventura.

O terceiro documento é igualmente oriundo da Vila de São João Del Rey da Comarca do Rio das Mortes. Trata-se do processo criminal sobre a revolta escrava na Comarca do Rio das Mortes, a denominada Revolta de Carrancas, ocorrida em 1833<sup>16</sup>. A Revolta foi liderada pelo escravo Ventura Mina e teve grandes implicações no ordenamento jurídico do Império do Brasil, influenciando a aprovação da Lei de 10 de junho de 1835, que determinava a pena de morte no caso do crime de insurreição<sup>17</sup>.

José Antônio Ventura afirma que os condenados à morte no processo-crime da Revolta das Carrancas podem ser ascendentes de sua avó Joana Ventura. Esta última inferência se deu principalmente por dois motivos: a) a lista de 1760 conta com fugitivos identificados como Angola e Crioulo, as mesmas nações da lista dos condenados de Carrancas. Trata-se de denominações conforme o local de origem

<sup>16</sup> Sobre a Revolta de Carrancas, vejam-se Andrade (2011); <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/andrade%20marcos%20ferreira%20de.pdf> e [http://pedigreedaraca.com.br/a\\_revolta\\_de\\_carrancas.pdf](http://pedigreedaraca.com.br/a_revolta_de_carrancas.pdf). Acesso em 09 de abril de 2017.

<sup>17</sup> “Doze réus, condenados à pena máxima, foram enforcados entre os dias 4, 5 e 6 de dezembro de 1833, a saber: Julião Congo, Domingos Crioulo, Antônio Retireiro e Manoel das Vacas; Julião Crioulo, Quintiliano Crioulo, Pedro Congo e Sebastião Angola; Bernardo Congo, Manoel Joaquim, Lourenço da Costa e Manoel das Caldas. Os escravos Joaquim Mina, João Cabundá, André Crioulo e José Mina foram executados alguns meses depois, no dia 23 de abril de 1834”. Veja-se Andrade (2014) e *Processo crime de insurreição* (1833), caixa PC 29-01. Fls. 170v.; 174v.; 178 e 191v. Arquivo Público São João Del Rey.

e as funções exercidas pelos escravizados<sup>18</sup>; b) segundo a genealogia de Rita Marcelina, a proprietária dos escravos Ventura da Irmandade seria esposa do capitão França, que capturou os fugitivos em 1760. O que se percebe nesse período (1760-1833) é a permanência de várias gerações de famílias negras escravizadas pertencentes às mesmas famílias escravistas.

Do ponto de vista da pesquisa que busca elementos não visíveis à lógica do documento escrito, ou seja, o não dito, os sinais, o que está encoberto pelas várias complexidades que integram a história documental, não há aqui coincidências. Na perspectiva do entrevistado, a história se reescreve a cada geração<sup>19</sup>, e “agora nós escreveremos a nossa história”. Outro aspecto muito relevante, e que certamente enseja uma pesquisa mais acurada, é a hipótese de Joana Ventura ser descendente do líder da Revolta de Carrancas, Ventura Mina.

Diante desse contexto, ao se dar a devida atenção aos indícios e sinais torna-se possível conhecer parte da história não visível, por exemplo, ao se analisar a genealogia das famílias escravocratas. Se a historiografia, de certo modo, priorizou a história do senhor, pode ser uma via importante rastrear suas ascendências e verificar os registros dos escravos à época, que geralmente eram identificados pelo primeiro nome e posteriormente pelo nome de seus proprietários. Seguir esses rastros nos documentos e nas memórias de José Antônio Ventura e dos demais membros da comunidade faz todo sentido, pois a história dos negros não está escrita, mas no subterrâneo da história dos senhores e nas memórias dos sujeitos históricos negros.

Do mesmo modo, como os membros da comunidade tentam há tempos reconstituir a memória histórica dos núcleos familiares, também lutam pela restituição das terras, que além de serem propriedade das famílias por direito, uma vez que eles detêm o título de proprietários herdeiros, são também o território tradicional. Eles estabelecem estreita ligação com o território a partir da historicidade da resistência desde a escravidão, do pertencimento ao lugar e das relações de ancestralidade.

Diante disso, faz-se necessário destacar as condições nas quais o território da comunidade passou a ser propriedade das famílias e, por conseguinte, compreender o processo de esbulho ocorrido, característico das relações de propriedade oriundas no início do século XX.

#### SITUAÇÃO DOS DIREITOS TERRITORIAIS QUILOMBOLAS

A situação da Comunidade Remanescente de Quilombo Teodoro de Oliveira e Ventura em relação ao direito ao território é complexa, o que se deve ao

---

<sup>18</sup> De acordo com Mello e Souza (2002), nação se refere a um conceito utilizado pelos colonizadores para classificar os escravos traficados, geralmente acrescentando-se ao nome cristão do escravo a nação a ele atribuída.

<sup>19</sup> Acerca da reescrita da história, veja-se Malerba (2006).



fato de os quilombolas não ocuparem as terras que legalmente pertencem aos descendentes das herdeiras e que tradicionalmente foram ocupadas pelos quilombolas durante os séculos XVIII e XIX e seus remanescentes no século XX.

Nesta fase da pesquisa conta-se também com documentos jurídicos, nos quais pode-se confirmar com precisão as informações, transmitidas pela oralidade das famílias que compõem a comunidade, acerca da concretização de processos injustos de esbulho e posse do território tradicional quilombola. E esta realidade local coaduna-se com a realidade da ampla maioria dos territórios quilombolas e indígenas do Brasil. Segue como ocorreu esse processo.

O que hoje é o território tradicional da comunidade corresponde às terras deixadas como herança a partir do testamento de José da Silva Botelho à Maria Teodora de Oliveira em primeiro grau, e em segundo grau, às três filhas de sua ex-escrava Zeferina, ou seja, Luiza, Joaquina e Rita Teodora de Oliveira, isto é, a primeira era a fiduciária, e as últimas eram fideicomissárias<sup>20</sup>. O testamento fora lavrado em 1908 e encontra-se no Cartório de Patrocínio, conforme relatório emitido pelo cartório em 2009.

Desde então, a trama que se desenrola envolvendo conflitos e disputas pela posse do território é demasiadamente complexa e, segundo o quilombola José Antônio Ventura, conta com todo um aparato institucionalizado à época para usurpar o direito ao território das populações negras após a Abolição, objetivando o apagamento das memórias da relação de pertencimento que estabelecem com o lugar.

Após a morte de Maria Teodora de Oliveira, a herança deveria ser transferida para as três filhas da ex-escrava Zeferina de Tal. Entretanto, isso não ocorreu. Conforme os depoimentos, o escrivão que cuidava do testamento, já na década de 1930, teria falsificado documentos, dando plenos poderes a ele mesmo para que vendesse as terras, apresentando uma declaração que teria sido forjada, na qual afirma que Rita Teodora, uma das herdeiras, havia vendido as terras a ele em 1939. Tal fato se configura como uma contradição, uma vez que Rita faleceu em 1938, portanto, um ano antes da transação. O referido relatório confirma que houve esbulho e que parte das terras fora de fato vendida, mas não admite a participação do escrivão na falsificação do documento<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> À época da abertura do testamento, estava em vigência o Código Civil de 1916, que estipulava em seu art. 1.733: “Pode também o testador instituir herdeiros ou legatários por meio de fideicomisso, impondo a um deles, o gravado ou fiduciário, a obrigação de, por sua morte, a certo tempo, ou sob certa condição, transmitir ao outro, que se qualifica de fideicomissário, a herança, ou o legado”.

<sup>21</sup> 3.4. É decorrente de vendas no passado e perda da posse no passado recente e atual, como abaixo se demonstra: [...] 3.4.2. de abandono ou esbulho de 652,00,00ha na Fazenda Catulés; 3.4.3. de abandono ou esbulho de 503,70,84ha, na Fazenda Serrinha e não de escrituras falsas lavradas por esta Serventia e nem de doações pelos ex-Prefeitos e Prefeito de Serra do Salitre, como mostrou nas diversas denúncias (Cartório, 2009, p. 9).

Segundo a família, o escrivão expulsou os herdeiros de Maria Teodora de Oliveira, tendo, inclusive, assassinado alguns dos herdeiros, deixando a família na posse de um ínfimo espaço INCRA; (Fosfertil; Fadenor, 2011). Sob pressão e ameaças, uma das herdeiras, Anelzira Júnior Oliveira, neta de Maria Teodora de Oliveira<sup>22</sup>, filha de Luiza, uma das herdeiras e neta de Zeferina de Tal, única sobrevivente e herdeira das terras, acabou dispondo do resto dos bens para custear advogados e mudou-se para Brasília em 1969, estabelecendo o núcleo familiar nesta localidade (Santos, 2016). A propriedade das terras que correspondem ao território tradicional quilombola também é atestada no mesmo relatório do cartório que nega o esbulho (Cartório, 2009, p. 9-10).

Hodiernamente, estão na posse das terras (que a partir da CF/88 passam a ter a possibilidade de serem reconhecidas e tituladas como território quilombola) uma cerâmica, fazendeiros e uma mineradora, sendo que a comunidade luta para a concretização da titulação e demarcação das terras. Essa celeuma que caracteriza as resistências dos remanescentes da Comunidade é parte de um cenário muito amplo, envolvendo as relações de propriedade individual<sup>23</sup> em contraposição ao direito coletivo ao território tradicional, e não somente à terra, entendida em termos econômicos. Trata-se dos direitos material e imaterial dos povos quilombolas aliados aos direitos à memória, à verdade, à justiça e à reparação<sup>24</sup>.

O Relatório Antropológico da Comunidade Remanescente Família Teodoro de Oliveira refere-se ao documento exigido para o processo de titulação dos territórios quilombolas. Este fora lavrado em 2011, sendo que a comunidade obteve a certificação como remanescente de quilombo da Fundação Cultural Palmares em 2008. Esse relatório foi alvo de contestação por parte dos membros da Comunidade, pois não contemplou os remanescentes cuja ascendência são os Ventura, das etnias de Joaquim Ventura e Joana Ventura, isto é, como a própria denominação explícita, os pesquisadores só consideraram os territórios e remanescentes com ascendência nas três filhas de Zeferina de Tal e de Maria Teodora de Oliveira. Após a contestação e um amplo trabalho de averiguação e arrolamento de testemunhas e documentos, os descendentes das duas etnias Ventura foram inseridos como pertencentes ao grupo, alterando a denominação para Comunidade Remanescente Teodoro de Oliveira e Ventura. Em dezembro de 2017, o INCRA aprovou e publicou o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), efetivando mais um importante passo no processo de titulação das terras/território tradicional da comunidade.

---

<sup>22</sup> Atenção para o fato de a herdeira (fideicomissária) de José da Silva Botelho também ter o mesmo nome, contudo, trata-se de pessoas diferentes: a mencionada é a ascendente avó de José Antônio Ventura, o líder da comunidade.

<sup>23</sup> A instituição da propriedade privada no Brasil está diretamente relacionada à questão dos territórios quilombolas e da *Lei de Terras* de 1850 (Santos, 2016).

<sup>24</sup> Sobre os princípios da Justiça de Transição e reparação da escravidão, vejam-se ONU (2009); Paixão (2015); Nunes & Santos (2015).

Um fato não encontra explicações em documentos formais: trata-se da negação da posse das terras às herdeiras de José da Silva Botelho e também a seus descendentes. É muito relevante, ao tentar se reconstruir a memória histórica de grupos que historicamente foram silenciados, compreender que tipo de documento se analisa, o que o documento diz, quem o fez e em nome de quem o fez. Se por um lado, o documento oficial nega as expropriações, esbulhos e injustiças cometidas no tocante às terras indígenas e quilombolas, por outro, a oralidade dos remanescentes apresenta sua versão, que para além de coincidências, permite identificar os sinais nos próprios documentos. E estas memórias, de forma esmagadora, não têm a credibilidade entre os historiadores, e mesmo entre os juristas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem aqui proposta, observa-se que se trava uma luta pela titulação das terras herdadas pelos remanescentes da Comunidade Remanescente de Quilombo Família Teodoro de Oliveira e Ventura, o que depende de ações efetivas para se colocar em prática o que determina os direitos fundamentais, tutelados nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, em seu artigo 68, no Estatuto da Igualdade Racial e no Direito Internacional dos Direitos Humanos. E ao mesmo tempo que a luta é pelo título, é também pela memória, contra o esquecimento que subjuga e relega a interpretação da realidade à luz de uma história única.

Nesse sentido, os rastros, os sinais e os testemunhos cumprem papel fundamental para que se desvelem os documentos escritos, que são a maior expressão do poder dominante de uma época. Certamente, no final do século XIX e início do XX no Brasil, imperavam o espírito da propriedade privada, amplamente negada aos negros no período pós-Abolição, e o início de um processo de exclusão, marginalização e segregação racial no Brasil, ainda que não previsto no ordenamento jurídico.

Os depoimentos orais contribuem para a compreensão da historicidade desses povos, voltados para o presente, para sua continuidade, isto é, permitem não apenas compreender como o passado é concebido pelas memórias, mas principalmente como essas memórias se constituíram. Diante disso, uma História e uma História do Direito que pretendem estar atentas à perspectiva da realização da justiça e à efetivação dos direitos quilombolas devem considerar não apenas os arquivos de fontes documentais escritas, mas também os arquivos da memória e as narrativas dos sujeitos da história

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS

- Acervo Particular da Associação do Reinado de Itapecerica. *Ata de Fundação e Estatuto da Irmandade do Rosário dos Homens Preto*. Itapecerica/MG, 1818.
- Arquivo Público Mineiro. APMSC – SG – Cód 130 fls 49r e 50 de 16.10.1760, idem BMBCA – CSJR – PAP 144, fls 126-127, de 16.10.1760.
- Brasil. *Estatuto da Igualdade Racial (2010)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 12/02/2018.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12/02/2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em 09/09/2018.
- Cartório de Registro de Imóveis de Patrocínio. *Relatório enviado à Procuradoria da República em Patos de Minas*. Patos de Minas, 2009.
- Inca; Fosfertil; Fadenor. *Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sócio-cultural da Comunidade Remanescente de Quilombo Família Teodoro de Oliveira – Serra do Salitre (MG)*. Serra do Salitre: Grupos de estudos e pesquisa em cultura, processos sociais, sertão, 2011.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989). *Convenção 169*. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf). Acesso em: 2 de abril de 2017.
- Organização das Nações Unidas (ONU) S/2004/616. O Estado de Direito e a justiça de transição em sociedades em conflito e pós-conflito. Tradução de Marcelo Torelly e Kelsen Maeregali Model Ferreira. In: *Revista de Anistia Política e Justiça de Transição*. Brasília: Ministério da Justiça, n.1, jan/jun, 2009, p. 320-351.
- Processo Crime de Insurreição (1833). Caixa PC 29-01. Fls. 170v.; 174v.; 178 e 191v. Arquivo Público São João Del Rey.
- Ventura, José Antônio. Entrevista realizada por Vanilda Honória dos Santos em julho de 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. *II Seminário de História Oral promovido pelo Grupo de História Oral e pelo Centro de Estudos Mineiros da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais*, em Belo Horizonte, de 19 a 20 de setembro de 1996. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/869.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf). Acesso em: 09/04/2017.
- \_\_\_\_\_. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

- Andrade, Marcos Ferreira de. Rebelião escrava no Sudeste do Império do Brasil: a revolta de Carrancas \_ Minas Gerais (1833). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011.
- \_\_\_\_\_. *A pena de morte e as insurreições escravas no império do brasil: a revolta de carrancas e a origem da lei de 10 de junho de 1835*. 2014. Disponível em: <http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/a-pena-de-morte-e-as-insurreicoes-escravas-no-imperio-do-brasil.pdf>. Acesso em: 09/04/2017.
- \_\_\_\_\_. *Negros rebeldes nas Minas Gerais: a revolta dos escravos de Carrancas (1833)*. Disponível em: [http://pedigreedaraca.com.br/a\\_revolta\\_de\\_carrancas.pdf](http://pedigreedaraca.com.br/a_revolta_de_carrancas.pdf). Acesso em: 09/04/2017.
- Anjos, Rafael Sanzio dos. *Quilombos: Geografia Africana – Cartografia Étnica Territórios Tradicionais*. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.
- Borges, Alex de Castro; Silva, Rosa Maria F. A casa do Lázaro Preto. *Revista Alpha*. 10(2009): 9-20.
- Brasileiro, Jeremias. Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história e da memória de um líder quilombola. *Temporalidades-Revista de História*, 9(3): 59-72, 2017.
- Costa, Cléria Botelho da. “Corpo e voz: a magia nas narrativas orais”, in: Dângelo, Nilton. (org.). *História e cultura popular: saberes e linguagens*. Uberlândia: EDUFU, 2010.
- Ferreira, Maria Letícia Mazzucchi. Patrimônio: discutindo alguns conceitos. *Diálogos*, 10(3): 79-88, 2006.
- Francischetto, Gilsilene Passon; Machado, Luiz D’Agostin. Direito Fundamental à memória e as comunidades quilombolas no Brasil: a Educação como medida de desinvisibilização. *Revista Crítica do Direito*, n. 4, vol. 64, 2014.
- Ginzburg, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- Gomes, Flávio. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- Henriques Filho, Tarcisio. *Quilombola: A legislação e o processo de construção de identidade de um grupo social negro*. (Senado Federal). Brasília, a. 48, p. 192, out/dez, 2011.
- Le Goff, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão [et. al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- Lourenço, Luiz Augusto Bustamante. *A Oeste das Minas: Escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista – Triângulo Mineiro (1750-1861)*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Uberlândia, 2002.
- Lúcio, Flávio. Entrevista concedida à Larissa Oliveira Gabarra. Uberlândia/MG, em 23/04/2008, *apud* Gabarra, Larissa Oliveira e. *O Reinado do Congo no Império do Brasil. O Congado de Minas Gerais no século XIX e as memórias da África Central*.

- (Tese de Doutorado), PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- Maldonado-Torres, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 80, março 2008, p. 71-114.
- Malerba, Jurandir. “Teoria e história da historiografia”, in: Malerba, Jurandir. (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 12-26.
- Malheiro, Agostinho Marques Perdigão. *Escravidão no Brasil: Ensaio Histórico-jurídico-social. Parte 3: Africanos*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1867.
- Mano, Marcel. Índios e negros nos sertões das minas Contatos e identidades. *Varia História*, Belo Horizonte, 31(56): 511-546, 2015.
- Martins, Tarcísio José. *Roubando a História, matando a Tradição: Carta de Tamanduá da Vila de Tamanduá à Rainha I – 1793*. São Paulo: Tejota Editor, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Quilombo do Campo Grande: História de Minas que se Devolve ao Povo*. Contagem, MG: Editora Santa Clara, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Quilombo do Campo Grande: História de Minas Roubada do Povo*. São Paulo: Gazeeta Maçônica, 1995.
- Meccarelli, Massimo. A História do Direito na América Latina e o ponto de vista europeu: perspectivas metodológicas de um diálogo historiográfico. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, 43(2): 1-13, 2015a.
- \_\_\_\_\_. The Assumed Space: Pre-reflective Spatiality and Doctrinal Configurations in Juridical Experience. *Journal of the Max Planck Institute for European Legal History*. Rg 23, 2015b, p. 241-252.
- \_\_\_\_\_. “Diritti, Diversità, Diritto: Orizzonti di Possibilità per una Storia della Tutela Giuridica”, in: *Diverità e Discorso Giuridico. Temi per un dialogo interdisciplinare su diritti e giustizia in tempo di transizione*. A cura di Massimo Mecarelli. Madri: Universidad Carlos III de Madrid, 2016, p. 261-276.
- Mello e Souza, Marina. *Reis negros no Brasil escravista*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2002, p. 140.
- Moura, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- Munanga, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo n. 28, dezembro/fevereiro, 1996, p. 56-63.
- \_\_\_\_\_ & Gomes, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, (Coleção Para Entender), 2006.
- Nascimento, Abdias do. *O Quilombismo*. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.
- Nascimento, Beatriz. “O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira (1982)”, in: Nascimento, Elisa Larkin (org.). *Cultura em movimento matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- \_\_\_\_\_. “Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso (1982a)”, in: Ratts, Alecsandro (Alex) J. P. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz*

- Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 109-116.
- \_\_\_\_\_. “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra (1985)”, in: Ratts, Alecsandro (Alex) J. P. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 117-125.
- Nunes, Diego; Santos, Vanilda Honória dos. “A Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil: considerações sobre a Reparação”, in: *História do Direito*. Coordenadores: Gustavo Siqueira Silveira, Antônio Carlos Wolkmer, Zelia Luiza Pierdoná. Florianópolis: CONPEDI, 2015, p. 46-66.
- O’Dwyer, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- Paixão, Cristiano. “Direito à verdade, à memória e à reparação”, in: Souza Júnior, José Geraldo de et al. *O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina*. Brasília: UnB/ MJ, 2015, p. 273-281 (O direito achado na rua, v. 7).
- Ricoeur, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- Rocha, Gabriela Freitas. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: Uma análise interdisciplinar. *Revista do CAAP*, 2009(2) Belo Horizonte, jul-dez-2009, p. 233-253.
- Rossi, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- Santos, Milton. *A Natureza do Espaço; Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- Santos, Vanilda Honória dos. Espacio geográfico y la construcción de espacios jurídicos en comunidades remanentes de quilombos: lugares (in)visibles. *VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores en Historia del Derecho. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata*, Buenos Aires, 2016, p. 176-199.
- Silva, Elisa Vignolo. A insubmissão escrava: os anúncios de fuga no ‘Astro de Minas’. *Revista Alpha*, 11(2010): 34-40.
- Silva, Rosa Maria Ferreira da. Entre Borges e Macieis: aspectos do processo de construção da cidade republicana no interior de Minas Gerais. Cidade de Patos, 1870-1933. *Revista Alpha*, 12(2011): 98-111.
- \_\_\_\_\_. Cidade e Urbanização, Progresso e Civilização. Reflexões sobre a cidade oitocentista no Sertão das Gerais (Patos de Minas, 1868-1933). *História e Perspectivas*, 49(2013): 407-438.
- Wolkmer, Antonio Carlos; Filho, Carlos Frederico Marés de Souza; Tarrega, Maria Cristina Vidotte Blanco (coord.). *Os direitos territoriais quilombolas: além do marco temporal*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

ARTIGO RECEBIDO EM 25/02/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 23/08/2018

**RESUMO:** O trabalho objetiva abordar o direito à memória histórica e ao território das Comunidades Remanescentes do Quilombo de Ambrósio em Minas Gerais, a partir dos indícios e sinais que possibilitem interpretar a história quilombola do estado, em grande medida invisibilizada pela historiografia oficial. Problematisa-se a categoria *memória histórica* ao tratar do esquecimento e do apagamento das memórias, promovidos de forma sistemática no contexto brasileiro durante o período pós-Abolição. As fontes documentais selecionadas para a pesquisa estão disponíveis em acervos públicos e particulares, documentos eletrônicos e depoimentos orais de membros da comunidade. Será apresentado um estudo de caso sobre a memória histórica da Comunidade Remanescente de Quilombo Teodoro de Oliveira e Ventura, cujos núcleos estão localizados nos municípios de Serra do Salitre e Patos de Minas no estado de Minas Gerais, bem como os modos com os quais os remanescentes lidam com o direito estatal na luta pelo direito ao território tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Remanescentes do Quilombo de Ambrósio. Memória Histórica. Ordenamento Jurídico Brasileiro. Teodoro de Oliveira e Ventura.

**ABSTRACT:** The work aims to approach the right to the historical memory and territory of the Remaining Communities of Quilombo de Ambrósio in Minas Gerais, considering the clues and signs that make it possible to interpret the quilombola history of the state, largely invisible by official historiography. The category of historical memory is problematic when dealing with the forgetting and erasing of memories, promoted systematically in the Brazilian context during the post-Abolition period. The documentary sources selected for the research are available in public and private collections, electronic documents and oral testimonies of community members. A case study will be presented on the historical memory of the Teodoro de Oliveira and Ventura Families, whose nuclei are located in the municipalities of Serra do Salitre and Patos de Minas, in the state of Minas Gerais, as well as the modes with which they deal with state law in the fight for the right to traditional territory.

**KEYWORDS:** Remaining of Quilombo of the Ambrósio. Historical Memory. Legal Order. Teodoro de Oliveira and Ventura.



# **Domínios da coação e do esquecimento: escravidão, valor e liberdade na região da atualmente chamada cidade de Patos de Minas (1851-1888)\***

ARTHUR WILLIAN SOARES ALVES

Graduando em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas.  
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito e História (JUHIS).  
e-mail: arthur.willian118@hotmail.com

PAULO SÉRGIO MOREIRA DA SILVA

Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito e História (JUHIS).  
e-mail: paulo@unipam.edu.br



## 1. INTRODUÇÃO

**A**narrativa da História de Patos de Minas frequentemente é reproduzida em termos que se assemelham aos de um mito fundador, embora ela seja quase sempre matizada por documentação institucional e personagens mundanos, donatários, comerciantes e até pelo chamado Santo Antônio. O enredo é tradicionalmente reconfortante: a posição das terras que compõem a atual Patos de Minas é explicada pela famosa carta de sesmaria de Afonso Manoel Pereira. No terreno, reza a narrativa, surgiu uma povoação denominada “Os Patos” (em referência aos animais de uma Lagoa que existia nas redondezas), e Antônio Joaquim da Silva Guerra teria doado uma área para a construção de um templo em louvor ao Santo. Como que por consequência da dádiva de Silva Guerra, entende-se que o restante da civilização se ergueria, talvez também por dádiva. Menos por sortilégios do que por atribuições políticas, “Os Patos” tornou-se Distrito de Santo Antônio da Beira do Paranaíba, submetido à jurisdição de Paracatu, primeiro, e depois a Araxá (Fonseca, 1974).

---

\* Esta pesquisa é resultado do XVIII Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Centro Universitário de Patos de Minas.

Costumeiramente, nas escolas do município, ouve-se essa narrativa nos anos de alfabetização. Somada a pedagogias cívicas, a experiência escolar com essa história da cidade atinge o imaginário e cristaliza-se na comunidade. Assim, consagra-se a história da região como um percurso ordeiro, linear e razoavelmente sistêmico, a ponto de não sobrar espaço para lacunas contrastantes.

No entanto, o presente trabalho, “Domínios da coação e do esquecimento”, com um título inspirado na importante obra de Geraldo Fonseca, *Domínios de Pecuários e Enxadachins*, tem a intenção de preencher lacunas da historiografia local. Fala-se em coação em oposição à liberdade, entendendo a primeira como influência determinante de uma coisa noutra. Logo, entende-se que a experiência da escravidão se dá essencialmente por meio de coação do proprietário sobre o escravizado. Isso, no entanto, não anula a subjetividade do coagido, composta por seus afetos e pelo imprevisível modo pelo qual esse sujeito coagido toma parte deles para efetuar suas ações. Além disso, fala-se em esquecimento para ressaltar que o escravismo foi omitido (ou, ao menos, diminuído) na narrativa que ganhou o imaginário da população.

Tal esquecimento foi um silêncio que fez com que a chamada Villa de Santo Antonio dos Patos (ou o anterior distrito) e suas redondezas tivessem uma história edificada como se elas estivessem isentas de ser inseridas na realidade brasileira do século XIX. Se, como relata Chalhoub (2012a, p. 34), “formas escravistas de organização social se refizeram e aprofundaram nas primeiras décadas do século XIX”, e se ao longo do século a escravidão foi uma continuidade, cabe dizer que a região que é o espaço das investigações deste trabalho não fugiu à tendência nacional.

Também é preciso notar que, como demonstrou Roberto Borges Martins (1980, p. 3), “a população servil de Minas não era uma herança da época do ouro, mas sim o resultado de importações [...] não induzidas pela atividade mineratória”. Isso se soma ao fato de que em Minas, durante o século XIX, houve um vertiginoso aumento da população escravizada, exatamente no período em que a província ficou como que apagada da história nacional. Conforme Martins (1980), esse aumento, muitas vezes explicado como consequência da economia cafeeira, deve-se, na verdade, à existência de um escravismo não vinculado à *plantation* exportadora, no qual se utilizava a mão de obra coagida em setores como agricultura, pecuária, artesanato, manufatura, indústria têxtil e siderurgia. Deve-se considerar, portanto, que durante o século XIX havia um “vasto sistema escravista” (Martins, 1980, p. 5), que era o pilar de uma economia que se caracterizava pela autossuficiência e pela diversificação interna. Partindo dessas premissas, propõe-se considerar que, se em Minas Gerais operava um sistema escravista, em termos locais, isto é, em “Santo Antonio dos Patos”, operava também, de maneira não desconectada, um sistema de coação que tendia a determinar a existência histórica dos agentes, tolhendo-lhes suas mais diversas liberdades. Neste trabalho, esse sistema de coação será evidenciado em sua faceta escravista.

Por isso, a questão aqui proposta é identificar, explicar e compreender as evidências da presença e a posição dos escravizados na sociedade local durante a

segunda metade do século XIX, estabelecendo como limite de investigação o ano de 1888.

Para tal finalidade, trabalhou-se com a hipótese de que os escravizados estiveram presentes não meramente como objetos de um sistema de coação, mas como agentes históricos cujas ações devem ser interpretadas levando em consideração sua subjetividade, seus afetos e seus interesses.

Dessa forma, com os inventários do Arquivo do Fórum Municipal Olímpio Borges, demonstrou-se a presença de escravizados na região. Depois, como que em escólio a essa demonstração, o trabalho procurou, ainda com os inventários, traçar um quadro em que sejam compreendidas as noções de valor da época, investigando com que elementos discursivos os escravizados eram arrolados e de que modo era atribuído a eles um valor monetário.

Mudando-se a natureza das fontes, foi criado um paralelo para analisar dois processos criminais que foram ajuizados na região durante o período estabelecido como recorte temporal. Com isso, pretendeu-se alcançar uma compreensão enfocada em singularidades cuja significância seja relativamente considerável para que se questione a regularidade da objetificação feita nos inventários, que foi replicada por (ou transladada para) segmentos da historiografia brasileira que versaram sobre a escravidão. Trata-se, nesse segundo movimento, de casos singulares que compartilham entre si não um caráter de ruptura, tampouco uma contingência, mas uma matéria de comportamentos e registros de comportamentos que corroboram a hipótese de que os escravizados agiram em função de seus afetos, de sua subjetividade e de seus interesses, e não somente como reatores mecânicos à coação a que estavam submetidos.

Essa trajetória foi percorrida com o intuito de refletir sobre um problema que talvez possa ser expresso numa questão um tanto desconfortável: vive-se o desdobramento de um passado quase não dito. Afinal, que cidade é essa, que se lembra dos “enxadachins” e se esqueceu dos grilhões da escravidão? Como pode haver espaço, no campo da memória, para oligarquias, se mal se menciona a existência daquela parcela da população que foi escravizada? Como explicar e compreender as evidências da presença dos escravizados na região?

## 2. A ESCRAVIDÃO NAS OBRAS QUE EDIFICARAM A NARRATIVA DA HISTÓRIA DE PATOS DE MINAS

Na leitura de livros sobre a história da cidade de Patos de Minas, encontram-se breves referências à população escravizada. Esse fator deixa-as como que num papel pouco significativo. Geraldo Fonseca, por exemplo, já mencionava, em 1974, a presença de negros no denominado Quilombo do Paranaíba. Segundo informa o autor, “os pretos fugidos de seus senhores goianos e paracatuenses formavam uma pequena povoação às margens do Paranaíba” (Fonseca, 1974, p. 23). É de se reconhecer o mérito do autor em mencionar o quilombo, dando-lhe uma atenção

inicial no desenvolver da obra.

No entanto, ele ainda utilizava o conceito de “raça”, chegando a elencar as “sub-raças”<sup>1</sup> de negros escravizados em Goiás. Além disso, a abordagem do tema dos “negros fugidos” cessa muito rapidamente. Ela se encontra na parte intitulada “Os Primórdios”, do livro *Domínios de pecuários e enxadachins: história de Patos de Minas*, em que o autor trata tanto dos aborígenes quanto dos negros presentes na região antes da chegada do homem branco. De certa maneira, esse fato chega a fazer parecer que os negros do Quilombo do Paranaíba, assim como os caiapós, fazem parte de uma espécie de “pré-história” de Patos de Minas. Eles seriam como que antecedentes da civilização. Essa percepção fica notável quando é feita a principal pergunta do subtítulo “Asilo de Negros Fugidos”: “Quais foram os primeiros brancos a alcançarem a região do Alto Paranaíba?” (Fonseca, 1974, p. 22). Além disso, a narrativa toma ritmo depois da Carta de Sesmaria de Afonso Manoel Pereira, esquecendo os ditos primórdios.

Essa instauração dos domínios do esquecimento, contudo, não era parte da intenção do autor, que argumentou em favor de mais estudos sobre os “negros fugidos”:

Eles chegaram primeiro, fugindo do tronco, da chibata, dos maus tratos. Alguns, mesmo bem tratados, fugiam para ter de novo a sensação de liberdade. Hoje, Zumbi, Ambrósio e Chico Rei passaram a ser encarados de maneira diferente, como autênticos líderes de uma raça que não se submeteu de todo. A bravura do preto brasileiro, na crônica contemporânea, seja na guerra ou na liça desportiva, tem raízes que merecem estudo de envergadura (Fonseca, 1974, p. 25).

Com essa consideração, o autor encerra o assunto, tendo antes concluído que “o certo é que com a chegada de Afonso Manoel Pereira teve início o destroçamento do refúgio [o Quilombo do Paranaíba], em refregas constantes, com mortes e prisões” (Fonseca, 1974, p. 23). Estava aberta, então, uma lacuna na historiografia local.

Oliveira Mello, por sua vez, não dedica nenhuma obra específica ao tema da escravidão. Em seu livro *Patos de Minas: capital do milho*, anterior à citada obra de Geraldo Fonseca, o autor trata do início do povoamento sem fazer menção à

---

<sup>1</sup> Não se pode omitir o fato de que se trata de um instrumento de categorização obsoleto para a época, visto que, há muito tempo, ele já havia sido superado pela Antropologia. Também não se pode evitar de mencionar que, ao aplicar a ferramenta, Fonseca foi taxativo e generalizante, além de ter naturalizado uma série de adjetivos arbitrariamente vinculados à “raça” (para verificar esses apontamentos, cf. Fonseca, 1974, p. 24). Do ponto de vista historiográfico, isso pode ser uma representação de como o sistema de coação local fez com que não houvesse ruptura com a noção de raça, de sorte que o discurso do autor não considerava, em plena década de 1970, as implicações do conceito de cultura.

presença das comunidades de negros. Nessa obra, ele nos informa apenas que “já pela metade do segundo século de nossa história, os sertões do Paranaíba foram palmilhados por bravos sertanistas preadores de índios ou aventureiros faiscadores de ouro” (Mello, 1971, p. 27). Posteriormente, em outra obra, o autor traz uma narrativa semelhante à de Geraldo Fonseca: “Antes dos brancos, o território patense, até 1760, era habitado apenas por negros fugidos das minas de Paracatu e de Goiás. Formavam quilombos às margens do rio Paranaíba” (Mello, 1978, p. 20).

Essas narrativas, tanto a de Fonseca quanto a de Mello, no entanto, não dizem respeito ao recorte temporal desta pesquisa. Ambos os autores constroem uma narrativa que não versa sobre a escravidão senão em curtas menções que não chegam a explicitar o escravismo, ou seja, que não transmitem um entendimento dos significados da escravidão. Ademais, é notável a premissa dessas narrativas dos “negros fugidos”: elas se baseiam na hipótese de que os escravizados de Minas Gerais do século XVIII são resquícios do ciclo da mineração. Como há, nessas obras, um silêncio a respeito dos escravizados daí em diante, a explicação torna-se insuficiente ou, pelo menos, impossível de ser estendida ao século seguinte, diante da constatação de que Minas foi “um pesado importador líquido [de escravizados] durante a maior parte do século [XIX] (Martins, 1980, p.4).

Enfim, cabe ressaltar que a presença de escravizados na região não se deu por acaso ou por mera consequência de alterações na economia mineradora ou cafeeira. Na verdade, a presença e a permanência da escravidão ao longo do oitocentos em Minas foi condição colateral de uma realidade de “terras livres e um campesinato independente” (Martins, 1980, p. 55), ou seja, uma realidade em que as terras não eram totalmente dominadas pelo latifúndio e os camponeses, em geral, não se achavam obrigados ao trabalho assalariado. Assim, o escravismo foi a “alternativa para todos aqueles – cafeicultores ou não – que não se dispunham a ganhar a vida pelo suor de suas próprias costas” (Martins, 1980, p. 55). A região de Santo Antonio dos Patos, por sua vez, não esteve isenta dessa realidade.

### 3. CONTRA OS DOMÍNIOS DO ESQUECIMENTO

Clifford Geertz, buscando explicar o seu conceito semiótico de cultura e fundamentar a demonstração da utilidade desse instrumento, fez reflexões que também são úteis para analisar as evidências da presença de escravizados na região da Villa de Santo Antonio dos Patos. Geertz (2008, p. 4) considera que a cultura seja, sobretudo, “teias de significados” que o próprio homem tece. A análise dessas teias, portanto, seria “não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura de significado” (Geertz, 2008).

A especificação feita por esse autor é útil na medida em que as fontes utilizadas neste trabalho não são numerosas o bastante para que elas sejam evidências para a extração de alguma regularidade histórica. Além disso, tal regularidade está mais para a formalidade jurídica dos processos a serem analisados do que para o

conteúdo referente aos agentes envolvidos. Não só a capacidade de generalização é demasiado limitada em função da singularidade dos objetos, mas também o trato das fontes não pode ser estritamente experimental, pois seria um contrassenso submeter uma história singular à prova com base em categorias universais.

Por conseguinte, o fundamento utilizado por Geertz para sua etnografia também serve para a compreensão interpretativa que aqui se pretende fazer a respeito da história dos escravizados na região de Santo Antonio dos Patos, enquanto Distrito e enquanto Villa, e em suas redondezas na segunda metade do século XIX. Há ainda mais segurança nessa afirmação se considerarmos, como Geertz (2008, p. 7), que

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais de som, mas exemplos transitórios de comportamento modelado.

Se o caminho é a interpretação e os documentos são manuscritos, o discurso é matéria de preocupação. Por isso, em concordância com a ideia de explicitar uma história “não dita” da escravidão, é preciso considerar que os discursos presentes nos documentos se aproximam fortemente daqueles que Foucault chamou de discursos que “são ditos” (Foucault, 2014, p. 21).

Não que com essa necessidade esteja-se procurando encaixar a história da escravidão em categorias foucaultianas. Pelo inverso: usa-se de uma distinção feita por Foucault para melhor entender um meio de compreensão (a saber, o discurso jurídico) da história da escravidão, enquadrando nesse meio a distinção do autor, na medida do possível.

Para que se explicita melhor a assimilação: os discursos que “são ditos” têm como características o fato de que “permanecem ditos e estão ainda por dizer” (Foucault, 2014, p. 21). Além disso, são discursos que têm mecanismos internos de controle, ou seja, eles próprios ordenam, classificam e distribuem seus objetos de maneira a submeter a dimensão acontecimental à formalidade (Foucault, 2014).

Se for considerado que muitos dos discursos lidos, por exemplo, nos processos criminais, são indiretos, isto é, que tais discursos são uma reprodução dos discursos primários (de testemunhas, suplicantes, réus), é notório que essa reprodução foi submetida ao controle do escrivão. Isso porque, muitas vezes, é função dele reproduzir, em palavra escrita e juridicamente adaptada, falas de pessoas que não emitem seus discursos exatamente conforme as normas da língua ou do ordenamento jurídico. É o escrivão que está com a pena e o papel, mas se o seu discurso for interrogado, ainda haverá algo “por dizer”.

Assim, deve-se admitir que o discurso com o qual se entra em contato ao analisar as fontes primárias não é, na verdade, tão “primário” quanto se pretende-

ria sob um olhar estritamente metódico. Compreender isso é salutar para o caminho de interpretação que se adota aqui com base na concepção de Clifford Geertz. Além disso, assumir que o discurso das fontes é um discurso que “foi dito” é também assumir que ele não diz tudo e que, conseqüentemente, pode indicar o “não dito” que aqui se procura explicitar.

Foucault à parte, outros referenciais auxiliam na interpretação das fontes.

Alcântara Machado<sup>2</sup>, em *Vida e morte do bandeirante*, utiliza como fontes inventários ajuizados na capital paulista durante os séculos XVI e XVII. O interessante na obra é o tratamento sensível dado aos documentos. Em vez de tratá-los como meras listagens, o autor considera que “os inventários constituem depoimentos incomparáveis do teor da vida e da feição das almas na sociedade colonial” (Machado, 2014, p. 9). Tal sensibilidade pode ser explicitada pela maneira analítica e expositiva com que Alcântara Machado se aproxima de traços culturais da sociedade paulista através da observação de relatos de elementos materiais. No capítulo sobre as “fortunas coloniais”, o autor já emprega esse método de descrição da composição dos patrimônios:

Monta a 70\$560 tudo quanto se apura. Contribuem para esse total com três mil e seiscentos os produtos agrários e a criação; com sete mil e duzentos as casas da vila e da roça; com vinte e dois mil réis os dois escravos; com vinte e sete mil e seiscentos, uma pouca de roupa, mobília e ferramenta. Ao passo que se dá valor de cinco mil réis às casas da vila, um *colchão velho* é estimado em mil e duzentos, e em cinco mil réis se avalia uma *saia do reino de Londres* (Machado, 2014, p. 17, grifos do autor).

Essa descrição é muito semelhante às que aqui serão feitas e, além disso, cabe lembrar que o subtítulo desta pesquisa contempla “escravidão, *valor* e liberdade”. O questionamento tácito (sobre valor) na comparação de Alcântara Machado entre as casas da vila, o colchão velho e o vestido importado é sobremodo pertinente. No entanto, nesta pesquisa, será olhada com mais atenção uma comparação cuja diferença entre os elementos é mais contrastante: a comparação entre pessoas e coisas. Melhor dizendo, a comparação que coloca sob a identidade do valor monetário a diferença inegável entre pessoas (os escravizados) e bens materiais. Por que razão, afinal, era uma prática comum listar escravizados em inventários atribuindo-lhes valores monetários? O elevado valor deles, como “mercadorias”, ajuda a compreender esse fato absurdo e estranhamente banal que se repete

---

<sup>2</sup> O paulista José de Alcântara Machado de Oliveira (1875-1941) foi um dos expoentes da historiografia voltada ao cotidiano e às condições materiais da vida de agentes históricos não inscritos no campo dos personagens “notáveis”. *Vida e Morte do Bandeirante*, livro de 1929 (aqui referenciado na edição da Coleção Biblioteca Básica Brasileira, da Fundação Darcy Ribeiro), figura como uma obra pioneira na análise de inventários e tem, portanto, suma importância para o trato dos documentos.

tanto nos inventários analisados por Alcântara Machado quanto nos inventários a serem analisados nesta pesquisa. Com efeito, o fator mais determinante na composição de uma fortuna não eram os bens imóveis fundiários, mas um “patrimônio” humano, listado indistintamente como mercadoria.

Quanto à equiparação entre coisas e pessoas, Kátia M. de Queirós Mattoso (2003), na obra *Ser escravo no Brasil*, traz uma esclarecedora perspectiva de como funcionava a contabilidade do tráfico de escravizados, as formas de vendas (públicas, leilões, privadas...) e a influência das conjunturas econômicas e legislativas sobre as condições da escravidão. Mattoso faz uma amostragem de inventários para “determinar a parte que os escravos representavam nas fortunas baianas” (2003, p. 77). O procedimento da autora se faz útil para este trabalho em dois quesitos.

O primeiro é que ela faz, quantitativamente, uma análise que aqui se pretende fazer qualitativamente, isto é, a autora escolheu “ao acaso 65 inventários” (Mattoso, 2003, p. 75) para cada um dos três decênios por ela analisados, a saber, “1801-1810, 1851-1860 e 1871-1880” (Mattoso, 2003, p. 75). Cabe ainda informar que a amostragem inclui apenas inventários ajuizados na Bahia. A aqui pretendida abordagem qualitativa deve-se ao fato de não se buscar um espaço amostral numericamente equiparável ao da autora, até pelo fato de que os inventários do Fórum Municipal não são tão numerosos nem estão organizados de maneira a possibilitar uma amostragem de tamanha envergadura.

Os dois últimos decênios escolhidos por Mattoso são especialmente estimados, haja vista que podem demonstrar tendências que vigoravam durante o recorte temporal escolhido. É esse o segundo quesito em que a referida obra é útil. A saber, a autora constata “uma clara diminuição da participação de escravos no ativo” (Mattoso, 2003, p. 77) dos inventários. Logo, se a conjuntura político-econômica que ocasionou essa diminuição na Bahia for semelhante à conjuntura vigente na região de Santo Antonio dos Patos, deve-se considerar que a escravatura estudada aqui também esteve sujeita a “uma nítida modificação nos costumes, consequência certamente das próprias transformações econômicas ligadas à abolição do tráfico negreiro e que preparam a abolição total da escravatura” (Mattoso, 2003, p. 76).

Quanto ao objetivo de analisar processos criminais, a obra de Sidney Chalhoub oferece uma poderosa chave em termos de relato de experiência com as fontes e de olhar investigativo. Não por acaso, em *Visões da liberdade*, o autor apresenta o chamado “método Zadig” (Chalhoub, 2011, p. 18). Trata-se de uma maneira investigativa que, a espelho do personagem Zadig, de Voltaire<sup>3</sup>, utiliza-se das informações das pistas para fazer deduções a respeito da forma e do paradeiro dos objetos. Um dos exemplos dados por Chalhoub é o da cadela da rainha, que, sem

---

<sup>3</sup> *Zadig, ou La Destinée* (por vezes traduzido como *Zadig, ou O destino*) é um conto do filósofo francês datado de 1747. Na obra, o protagonista, Zadig, tem como característica o olhar investigativo que Sidney Chalhoub entende como fundamental na interpretação das fontes.



nunca ter sido vista por Zadig, foi detalhadamente descrita por ele para um eunuco que a procurava (Chalhoub, 2011).

A analogia do autor tinha como finalidade instigar uma prática de pesquisa atenta às pistas, aos indícios, à dedução. Zadig descreveu a cadela da rainha por ter observado de maneira crítica e criativa os seus rastros. Suas deduções são resultado da sua capacidade de imaginação. Dessa maneira, supondo que “procedimentos semelhantes ao de Zadig podem ser usados na análise de contextos culturais” (Chalhoub, 2011, p. 15), a “cadela da rainha” pode ser o movimento da história. Melhor especificando, ela pode ser as transformações nos últimos anos da escravatura nos arredores da região de Santo Antonio dos Patos.

Outro ponto interessante em *Visões da liberdade* é a crítica mordaz à teoria do escravo-coisa, feita de uma maneira que direciona as investigações da historiografia rumo à subjetividade dos personagens. É digna de destaque a observação feita ao olhar impessoal de algumas leituras dos historiadores que se baseavam na coisificação como ferramenta interpretativa: para o olhar “cruento”, “os nomes dos escravos [...] são como que apêndices de seus preços” (Chalhoub, 2011, p. 55). É notável que o olhar “cruento” produz o tipo de leitura que, definitivamente, não irá mais vingar na historiografia, pois os escravizados só são “coisas” por (ou na) “‘ficção’ do Direito” (Chalhoub, 2011, p. 55). Essa crítica é profícua por motivar a análise dos processos criminais, documentos em que os nomes dos escravos estão acompanhados de histórias intrigantes.

O primeiro passo para a realização da presente pesquisa foi a identificação dos documentos que mencionam escravizados. Esse processo contou, antes de tudo, com a sorte. Isso porque os documentos do século XIX do Arquivo do Fórum Municipal Olímpio Borges não estavam (nem poderiam estar) separados em função de temas. Assim, dado que os documentos “amarelados” se encontravam separados entre processos civis e criminais e abrangiam desde o decênio 1841-1850 até o decênio 1891-1900, fez-se uma seleção aleatória de cerca de 600 processos, dos quais a maioria esmagadora era de processos criminais, pois apenas três caixas continham processos civis. Em seguida, esses processos foram separados por decênio e por tipo (civil ou criminal).

Durante a separação, os processos foram observados por alto. Nessa observação, aqueles que aparentavam ter escravizados como personagens foram selecionados. Também foram escolhidos mais processos em dias exclusivamente destinados à busca nos arquivos. Feita uma seleção satisfatória de fontes primárias, o passo seguinte foi fotografar os documentos, a fim de evitar o contato direto com eles, o que poderia danificá-los. Uma vez fotografados, os processos foram lidos com o auxílio de aplicativos de visualização de imagens.

Concomitantemente às leituras, foram feitas as transcrições das partes mais interessantes dos processos. Assim, foram aparecendo os personagens que compõem a matéria-prima para a pesquisa. O passo seguinte foi a discussão de suas histórias. Em outras palavras, essas histórias, seus discursos e peculiaridades fo-

ram inquiridas e questionadas. No caso dos inventários, os dados foram comparados e o linguajar das descrições foi colocado sob suspeita pelo fato de ele ser, muitas vezes, caricatural ou taxativo. No que tange aos processos criminais, os relatos foram questionados em termos de emissão, linguagem e coerência, de sorte a extrair o máximo de significado a partir das informações disponíveis.

Cabe advertir que, embora alguns documentos tenham origem em Paracatu e Patrocínio, todos os documentos analisados vieram parar na jurisdição da Villa de Santo Antonio dos Patos. Também foram utilizados os dados do Censo de 1872, analisados de maneira a fornecer um panorama demográfico da sociedade da época.

#### 4. HISTÓRIAS NÃO CONTADAS

Recapitulando: perguntava-se qual o papel dos escravizados na sociedade local da segunda metade do século XIX e também que sociedade foi aquela, que parece hoje ter esquecido os agentes que ajudaram a construí-la. Para responder a isso, é preciso traçar um quadro mais geral, a fim de delimitar melhor o contexto demográfico e social da região de Santo Antonio dos Patos.

Pelo *Recenseamento do Brazil em 1872*<sup>4</sup>, é sabido que Santo Antonio dos Patos tinha 9.308 habitantes, ou, como se dizia naquela época, 9308 “almas”. Destes, 1.034 eram escravizados, todos eles classificados como pardos ou pretos. Isso corresponde a 11,1% da população da Villa (Brazil, 1872b). Tal porcentagem não é muito diferente da realidade nacional naquela data, já que o Império tinha 1.510.806 escravizados, ou seja, 15,2% da população (Brazil, 1872a). Também há de se salientar que os dados do Censo não são um espelho absoluto da realidade, uma vez que ele foi um recenseamento nacional e que boa parte da população ainda era invisível aos olhos do Estado. Isso é notável, aliás, quando Sidney Chalhoub (2012b, p. 37) fala de uma “dificuldade de contar”. É, portanto, bastante provável que parte da população não tenha sido abarcada nos números do Censo de 1872, especialmente a população afastada dos focos de urbanização.

Apesar disso, é observável que a abolição do tráfico africano parece ter surtido efeito, já que apenas 30 dos 1034 escravizados eram estrangeiros (Brazil, 1872b) e que os referidos 11,1% são bem menores do que as estimativas da primeira metade do século XIX. Chalhoub (2012b, p. 42) chama a atenção para a “devastadora epidemia de cólera de 1855 e 1856”, que pode ser uma das causas da diminuição do contingente escravizado como um todo. Já Hebe Mattos (2002, p. 343) explica que, com a proibição do tráfico africano, “o recrudescimento do tráfico interno, a partir

---

<sup>4</sup> O Censo será aqui referenciado com o ano de 1872. No entanto, é importante a observação de Chalhoub (2012b, p. 41) de que “os resultados desse primeiro censo só se tornaram conhecidos ao longo dos anos de 1876 e 1877”.

de meados do século, intensificaria o processo de crioulização<sup>5</sup> dos cativos.”

De acordo com os números, podemos ter ainda uma noção de como era aquela população escravizada. Sabe-se que nenhum escravizado era alfabetizado e que todos eram considerados católicos (Brazil, 1872b). Não que esses sejam dados incontestáveis, pois deve-se levar em conta que a religiosidade não é explícita quando os indivíduos estão sob coação e que as crenças não se apagam facilmente do imaginário popular. No que diz respeito à ausência de acesso à instrução para os escravizados, isso é forte indício de que o sistema de coação era rígido, apesar de apenas 5,77% da população livre saber ler e escrever (Brazil, 1872b).

Ademais, a proporção de pessoas casadas é relativamente contrastante, se forem comparadas as populações livre e escravizada. Entre as pessoas brancas livres, 20,4% eram casadas. Já entre a população escravizada, apenas 4,06% das pessoas passaram pelo matrimônio (Brazil, 1872b), dados que apontam certa dificuldade da população escravizada para acessar as instituições sociais ou condições materiais e financeiras que favorecessem o casamento. Havia ainda os casos mais complexos do sistema de coação: pessoas escravizadas que, além dessa condição, tinham os chamados “defeitos físicos”. Em Santo Antonio dos Patos, havia quatro escravizados cegos, quatro “aleijados” e três “dementes” (Brazil, 1872b).

Uma vez pintado o panorama geral, podem-se relatar alguns resultados das investigações nos processos. Alguns dos inventários merecem destaque.

Um deles é o do falecido Francisco Marques Nunes, feito pela viúva, Dona Clara Coelho Duarte. O patrimônio estava na Fazenda das Alagoas, no Distrito da Freguesia de Santo Antonio dos Patos, então Termo da Villa do Patrocínio. O arrolamento dos bens foi feito na casa de Dona Clara, em junho de 1851 (Patrocínio, 1851). O fator que chama a atenção é que os escravos constituíam a maior parte do patrimônio, que, por sua vez, era de notável riqueza. Francisco legava nada menos que 270 mil réis em ouro (compostos por caixinhas, rosários, brincos), 101 mil réis em prata (talheres e esporas), 368 mil réis em bens móveis (tachos de cobre, panelas, caixão, balança de feno...), 950 mil réis em semoventes, 3,62 contos de réis em bens de raiz (as terras e instalações), cerca de 747 mil réis em dívida ativa, outros aproximados 720 mil réis em dívida passiva e assustadores 10,29 contos de réis em 24 escravizados (Patrocínio, 1851). A forma de descrição deles é uniforme por todo o documento e não poderia ser mais impessoal:

Hum escravo de nome Joaquim africano, 5 anos de idade, visto e avaliado pelo dito lavrador na quantia de seiscentos mil réis [...] hum escravo de nome Miguel, africano, de idade de 40 anos visto e avaliado pelo dito lavrador na quantia de quatrocentos mil réis... (Patrocínio, 1851, p. 16 (verso da folha 8)).

---

<sup>5</sup> De acordo com Hebe Mattos (2002), “crioulo” era como se designava comumente o cativo nascido no Brasil. O cativo africano era chamado de “preto”.

O caso de Francisco Marques Nunes certamente não era regra, mas em seu inventário, foi possível constatar o elevado valor financeiro dos escravizados na época. Além disso, a sobressaltante parte que os escravizados tinham nessa fortuna é um indício de que o capital social ainda era mais facilmente medido pela quantidade de escravizados do que pelas propriedades fundiárias.

O *Inventário dos bens do finado Pedro Ferreira da Silva* é um exemplar que também chama a atenção. Refere-se a um patrimônio localizado no distrito das Alagoas, na jurisdição da Cidade de Paracatu, mas o processo depois veio parar em Santo Antonio dos Patos. Assim como o inventário dos bens de Francisco, o de Pedro também traz uma soma vultuosa de patrimônio em escravizados. São 147 mil réis em bens diversos (animais, panelas, foices, canastra...), um conto e 700 mil réis em bens de raiz (partes de terra e uma morada de casas com curral, rego d'água e moinho), 441 mil réis em dívidas passivas e quatro contos e 26 mil réis em escravizados (Paracatú, 1867).

Apesar disso, o referido documento é mais notável pelas descrições que faz dos tais escravizados. Luisa, de 36 anos, foi descrita como “cabra” (Paracatú, 1867, p. 10, verso da folha 5), designação que, entre outros significados, era usada para pessoas mestiças, filhas de mulato e negra ou vice-versa. Contudo, apesar de ser claro que o adjetivo foi usado no dito sentido, a existência dessa designação, que diz respeito à cor, indica a existência de outros critérios de distinção social, independentes da condição jurídica.

No mesmo inventário, aparece também Umbelina, escravizada de 16 anos, avaliada em 800 mil réis. Ela tinha uma filha de cinco meses, também arrolada, mas, sem ser nomeada, foi avaliada em 100 mil réis. Mais intrigante ainda é a designação da recém-nascida: “uma escravinha” (Paracatú, 1867, p. 8, verso da folha 4). O uso do diminutivo toma estranhamente um sentido de apropriação da liberdade logo nos primeiros meses de vida. Além disso, a ausência de nome na descrição de um bebê de cinco meses deixa a impessoalidade explícita. Afinal, é bem improvável que Umbelina não tivesse dado um nome para a filha depois de cinco meses.

Ainda no inventário, temos outro caso: o de Felipe. Apenas três adjetivos são usados para descrevê-lo: “crioulo, idiota e aleijado” (Paracatú, 1867, p. 11, folha 6). Felipe, diferentemente dos demais escravizados que aparecem nos inventários em geral, não tem nenhuma cifra atrelada ao seu nome. E isso não se deve a uma valorização de sua humanidade. Pelo contrário: além de ser descrito como “crioulo, idiota e aleijado”, Felipe é tido como “sem valor” (Paracatú, 1867, p. 11 (folha 6)), embora ainda apareça como propriedade. O caso de Felipe ainda é enigmático. É provável que ele tenha sido classificado na categoria “aleijados”, presente no *Recenseamento de 1872*. Mesmo assim, isso não esclarece muito. A invalidez atribuída a ele também guarda relações com a “idiotia”. Em outras palavras, Felipe não foi descrito como “idiota” por ter um comportamento de idiotice, mas provavelmente por aparentar “retardo mental e atraso intelectual profundo, com ausência de linguagem e por vezes acompanhado de malformações físicas” (Aulete, 2017).

O conceito psiquiátrico parece ser o que melhor explica (mas não justifica) o caso de Felipe, que levanta interrogações sobre como taxações semelhantes às do inventário eram feitas e sobre o que elas significavam para os sujeitos que as recebiam.

Outros inventários trazem, em folha anexa, uma espécie de relação com os escravizados que compõem o patrimônio inventariado. Trata-se da chamada “Relação de Escravos”, que, por certo, segue um modelo próprio para anexação em um livro de matrícula geral. Esse tipo de arrolamento é o feito no inventário de 1876, em que consta a presença de Benedicta, escravizada de 20 anos de idade, tida como cozinheira e propriedade de Felício Gomes Pereira (Patos, 1876). Antonio, João, Francisco, Maria, Daniel e Jacinto também aparecem em outra relação, de 1883, enquanto bens da finada D. Marianna J. de Jesus (Patos, 1883). O curioso é que as relações não trazem valores referentes aos escravizados, por motivos provavelmente ligados à partilha dos bens que fizeram com que eles prescindissem de “avaliação”, pois os inventários com “Relações de Escravos” fazem referência a testamentos.

Outro ponto curioso é que João, Antonio e Francisco eram africanos. Eles tinham, respectivamente, 60, 52 e 43 anos de idade. Por isso, é possível que tenham chegado ao Império Brasileiro pouco mais três décadas antes de 1883, o que indica um enraizamento profundo e, visto que eram roceiros de “boa” aptidão para o trabalho, tinham histórias de resistência ou de adaptação. Maria, por sua vez, é mais jovem: tinha 34 anos de idade e era tida como cozinheira. Brasileira, ela era mãe de Daniel e Jacinto, que tinham 12 e 3 anos, respectivamente. Naquela data, os dois meninos não eram identificados a uma profissão, mas já eram considerados como aptos para o trabalho. A organização em tabela da Relação em que eles são mencionados nada deixa transparecer de suas subjetividades. O que se pode inferir é definitivamente pouco, porém, de grande valia. Assim, por mais que o esquematismo da burocracia judicial omita ou desconsidere subjetividades, a presença não pode ser apagada.

Passando aos processos criminais que mais chamam a atenção<sup>6</sup>, temos, por exemplo, a história de Caetano, escravizado acusado por Miguel C. de Oliveira de agredir um menor de idade livre com “muitas bordoadas com um freio de carro” (Patos, 1869, p. 3, folha 2). O menor, filho de Miguel, era Francisco, que voltava da casa de Vicente José da Silva para a casa do pai, “além do rio Paranaíba, carregando um saco de feijão na cabeça e outros objetos que viera buscar na casa do dito Vicente” (Patos, 1869, p. 3, folha 2). Hilário Pereira Pacheco, suposto proprietário de Caetano, foi intimado a apresentar o escravizado no dia do inquérito das testemunhas.

---

<sup>6</sup> Foram selecionados apenas dois processos criminais, o de Caetano e o de Silvestre. Isso se deve ao espaço disponível para as análises. É de se ressaltar, no entanto, que as histórias de Pedro, Maria “Crioula”, Vicente Cougo, Feliciano (e algumas outras) também são dignas de estudo, mas seus casos levantam questões que não poderiam ser tratadas aqui com a devida profundidade, sendo, portanto, deixadas para uma oportunidade futura.

O crime a ser imputado estava previsto no Código Criminal do Império, em seu artigo 193, constituindo uma ação contrária às leis penais (Brazil, 1830), interpretada, no caso, como uma tentativa de crime, ou seja, de assassinato. Também foram invocados alguns agravantes previstos no artigo 16, a saber, os de o crime ter sido supostamente cometido em lugar ermo, com superioridade de forças e armas e de surpresa, com uma emboscada (Brazil, 1830). O dano causado a Francisco foi avaliado em 200 mil réis.

O curioso é que no dia 6 de março daquele ano de 1869, dois dias antes do inquérito das testemunhas, Miguel foi à delegacia e assinou um termo de desistência. Esse ato culminou no encerramento do processo, que causou um prejuízo de 40 mil réis ao desistente. Caetano não foi ouvido, mas, no termo de desistência, pode-se ler que ele era escravo de José Pereira e Joaquim Hilário. Essa dupla propriedade não aparecia nos autos anteriores e pode indicar a presença de novos interesses advindos da mudança na posse do escravizado. Tais interesses podem ter influenciado no desfecho do caso. De qualquer forma, o encerramento precoce do processo fez com que não se tenham informações sobre o paradeiro de Caetano. O mesmo também ocorreu para Benedicto, escravo de Vicente José da Silva, que acompanhava Francisco no dia do acontecimento narrado e foi convocado para testemunhar.

Se se considerar o caso de Caetano pelos termos da denúncia, há alguns significados implícitos importantes. Primeiro, o fato de a denúncia ter sido feita descrevendo o ardil de Caetano para a execução do crime indica que ele, escravizado, teve competência para planejar suas ações criminosas, o que não é possível para um “escravo-coisa”. Se Caetano se irou contra Francisco, ele soube guardar a ira para o momento exato da execução do crime, que poderia ter terminado na morte do menor. Se Caetano não se irou, há de se admitir que a motivação do ato teria sido alguma finalidade que é desconhecida. O crime, então, não significou uma mera infração, mas também planejamento, autocontrole e intencionalidade.

Outro processo que chamou a atenção foi o de Silvestre, escravo do alferes Calisto José da Costa. Trata-se de uma história cheia de complicações, mas que pode ser mais bem entendida se for narrada. Naquele provável 10 de fevereiro de 1877, na casa do Alferes Calisto, no distrito de Santana do Paranaíba, então termo da Villa de Santo Antonio dos Patos, “ao anoitecer, chegaram diversos escravos [do Alferes], dizendo que o escravo Damião se achava morto no caminho da roça” (Patos, 1877, p. 40, verso da folha 20). Quando as pessoas da casa se dirigiram para o local, na verdade, depararam-se com um Damião “moribundo”, provavelmente inconsciente. De acordo com testemunhas, ele estava com o braço direito quebrado e com um ferimento na cabeça, feito provavelmente com o olho de uma enxada. A suspeita caiu imediatamente sobre Silvestre, chamado de parceiro de Damião, que teria fugido da área. Embora ninguém, dentre as testemunhas, soubesse indicar algum problema entre Damião e Silvestre, este último viria a ser denunciado dias depois. O motivo da delonga fora uma enchente que teria impedido a autuação imediata – e que impediu também o exame de corpo de delito. Damião não resistiu

aos ferimentos e faleceu cerca de cinco dias depois dos golpes de enxada. O processo é longo, de sorte que, no primeiro inquérito, as testemunhas quase nada disseram de útil, e o caso, irresoluto, ficou esperando na justiça até agosto daquele ano, quando um outro juiz, suplente, convocou um novo inquérito, com as mesmas testemunhas e mais uma, o enteado do Alferes Calisto. Nessa segunda rodada de questionamentos, as testemunhas forneceram desordenadamente os elementos que compõem a história aqui narrada. A denúncia acabou por ser julgada procedente e os depoimentos foram considerados suficientes para a condenação de Silvestre.

O suposto crime de Silvestre forneceu também algumas pistas. Primeiro, sabe-se que o Alferes certamente possuía muitos escravizados, o que se depreende do depoimento de seu enteado. Além disso, é notório que o sistema jurídico<sup>7</sup> oferecia um obstáculo para que se buscasse a informação com quem ela mais provavelmente seria obtida: os escravizados. Com efeito, não há nos depoimentos nenhum vestígio do motivo que teria levado Silvestre a dar pancadas em Damião. Evidentemente, todos os inquiridos são homens brancos livres. O fato de nenhum escravizado que trabalhasse com Silvestre e Damião ter sido chamado para depor, além de causar uma importante lacuna no discurso acusatório (afinal, Silvestre foi condenado por ter se evadido, mas não se sabe o porquê de ele ter atacado nem o de ele ter fugido), é também sintomático de uma sociedade em que os livres não parecem ter o costume de considerar as informações vindas dos coagidos, especialmente quando as informações não tendem a favorecer os seus objetivos. Assim, pode-se afirmar que a experiência das classes da região da Villa de Santo Antonio dos Patos tem traços simbólicos de segregação. Por outro lado, na hipótese de que os escravizados do Alferes foram consultados em busca de um voluntário para testemunhar, é possível conceber que eles eram privados da convivência entre pares a ponto de nenhum deles saber um motivo para a desavença entre Silvestre e Damião, mas isso é pouco provável, já que foram os escravizados que alertaram sobre o acontecido. Logo, ou a desavença teve alguma particularidade que o processo não permite conhecer, ou esses escravizados conseguiram não testemunhar, fazendo parecer que nada sabiam a tal respeito.

Além disso, no que tange a Silvestre, é dito nos testemunhos, principalmente no de Henriques, o enteado do Alferes, que ele teria evadido e essa seria a principal causa da suspeita lançada sobre ele. No entanto, uma das testemunhas, Manoel Rodrigues Braga, em seu segundo depoimento, afirmou que o Alferes, um dia depois do conflito, chamou-o em sua casa para que remediasse Damião. Lá, Manoel disse ter encontrado Damião “fora do gozo de todas as suas faculdades intelectuais” (Patos, 1877, p. 36, verso da folha 18). Além disso, segundo o depoente, Silvestre, preso na casa do Alferes, “já se achava muito arrependido” (Patos, 1877,

---

<sup>7</sup> Pelo Art. 86 do Código de Processo Criminal, os escravizados não poderiam ser testemunhas, embora fosse permitido ao Juiz “informar-se delles sobre o objecto da queixa, ou denuncia, e reduzir a termo a informação” (Brazil, 1832).

p. 36, verso da folha 18). Isso entrou em antítese com o depoimento de Henriques. Pois, se Silvestre fugiu, como podia ter sido visto preso e arrependido na casa do alferes um dia depois do espancamento de Damião? As demais testemunhas ajudaram a dar a entender que Silvestre foi mantido sob custódia do alferes e, depois disso, evadiu, dando razão às suspeitas. O que interessa, contudo, é a fuga de Silvestre, já que ele estava preso, sob observação constante na casa do alferes, a ponto de ser visto por quem ali chegasse. Isso posto, se considerada a aparente dificuldade de fuga, pode ter sido conveniente para o alferes, seus parentes e enteado que Silvestre desaparecesse. Além disso, pode ser (e é mais provável) que, pelo contrário, a fuga fosse uma possibilidade bastante viável no contexto da roça do alferes Calisto, já que um escravo sob vigilância especial conseguiu evadir-se (logo, os demais teriam, relativamente, ainda mais facilidade). Se essa segunda vertente de interpretação estiver correta, trata-se de um contexto de experiências em que laços de interesse e relações de poder e resistência tomam lugar, impedindo que a fuga seja a melhor opção. Quanto a Silvestre, seguramente é possível concebê-lo como um agente dotado de afetos: o arrependimento relatado pelo depoimento de Manoel, a ira necessária para desferir golpes de enxada em Damião e a astúcia da fuga são evidências disso.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em escravidão, nas últimas décadas, têm passado por mudanças de paradigma que proporcionaram a abertura de um leque de possibilidades de investigação, referentes não somente aos aspectos econômicos e jurídicos, mas também a traços culturais, experiências, significados, relações de poder e afetos. Assim, novas perspectivas sobre a escravidão são importantes para que o conhecimento científico sobre o tema não fique estagnado ou inerte, dependente de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho procurou contribuir com a historiografia local na intenção de fomentar mais estudos sobre o tema e fornecer elementos não para uma desconstrução, mas para uma reconstrução historiográfica do passado da sociedade local na segunda metade do século XIX.

Cabe frisar ainda que o estudo teve também a intenção de recuperar um espaço para os escravizados na história da região, como agentes históricos que participaram na construção da cidade de Patos de Minas e de seus entornos. Assim, é com um olhar clínico que se percebe que, excluídos da narrativa tradicional da história da cidade, eles vêm emergir para a história nos processos criminais e nos inventários. Trata-se, seguramente, de um sintoma de uma sociedade que, intencionalmente ou não, excluiu da memória muitos de seus construtores, deixando, contudo, brechas que aqui se procurou explorar.

Foram contadas, enfim, histórias que podem ajudar a refazer a história local, mostrando que, ao contrário do que indica a concepção que vigorou na construção do imaginário histórico regional, a Villa de Santo Antonio dos Patos e as



lavouras de seu entorno não constituíram um ambiente ordeiro, tranquilo e isento de contradições.

Na verdade, as evidências das fontes utilizadas indicam uma Villa pulsante, cercada por um campo repleto de conflitos e personagens ainda desconhecidos. Diante disso, este trabalho tem ainda como proposta uma pesquisa mais vasta, que lance luz sobre os estudos em escravidão e sobre a presença ativa dos escravizados na região de Patos de Minas.

#### REFERÊNCIAS

- Aulete, Francisco J. Caldas. *Aulete Digital. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete*, versão online. 2017b. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/idiotia>. Acesso em: 2 set. 2017.
- Chalhoub, Sidney. “Escravidão”, in: *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a, cap. 2, p. 33-43.
- \_\_\_\_\_. “População e sociedade”, in: Carvalho, José Murilo de. *A construção nacional: 1830-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012b, cap. 1, pp. 37-81 (História do Brasil Nação 1810-2010; 2).
- Chalhoub, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Fonseca, Geraldo. *Domínios de pecuários e enxadachins: História de Patos de Minas*. Belo Horizonte: Ingrabrás, 1974.
- Foucault, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).
- Geertz, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”, in: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, cap. 1, pp. 3-21.
- Machado, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. Brasília: Fundação Darcy Ribeiro e Editora UnB, 2014 (Biblioteca Básica Brasileira).
- Martins, Roberto Borges. *A economia escravista de Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte, CEDEPLAR/UFMG, 1980. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%2010.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2018.
- Mattos, Hebe. “Laços de família e direitos no final da escravidão”, in: Novais, Fernando A.; Alencastro, Luiz Felipe. *História da Vida Privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, cap. 7, p. 337-383. (Coleção História da Privada no Brasil, vol. 2).
- Mattoso, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. 3. ed. Tad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- Mello, Oliveira. *Patos de Minas: minha cidade*. Patos de Minas: Academia Patense de Letras, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Patos de Minas: capital do milho*. Patos de Minas: Academia Patense de Letras, 1971.

## DOCUMENTAÇÃO PRIMÁRIA

- Brazil, Império do. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. 1830. v. 1, p. 142. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38059-16-dezembro-1830-565840-publicacaooriginal-89575-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38059-16-dezembro-1830-565840-publicacaooriginal-89575-pl.html)>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- Brazil, Império do. Lei de 29 de novembro de 1832. Promulga o Código do Processo Criminal de primeira instância com disposição provisória acerca da administração da Justiça Civil. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. 1832. v. 1, p. 186. (Publicação Original). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-29-11-1832.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-29-11-1832.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.
- Brazil, Império do. *Recenseamento do Brasil em 1872: Volume 1*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1872a. 141 p. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v1\\_br.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2017.
- Brazil, Império do. *Recenseamento do Brasil em 1872: Volume 7*, Minas Geraes. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1872b. 559 p. Diretoria Geral de Estatística. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v7\\_p1\\_mg.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v7_p1_mg.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2017.
- Paracatu, Cidade de. Juízo de Órphaos da Cidade de Paracatu. *Inventário dos bens do finado Pedro Ferreira da Silva...* 22 set. 1867.
- Patos, Villa de Santo Antonio dos. Juízo da Delegacia da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Summario Crime*. A Justiça, por seu Promotor; Silvestre, escravo do Alferes Calisto José da Costa. 30 abr. 1877.
- Patos, Villa de Santo Antonio dos. Juízo da Delegacia da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Summario de culpa*. Miguel Caetano de Oliveira; Caetano, escravo de Hilário Pacheco ou de seus herdeiros. 25 fev. 1869.
- Patos, Villa de Santo Antonio dos. Juízo da Provedoria da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Inventário dos bens de D. Marianna Joaquina de Jesus, falecida com testamento*. Joaquim Martins Borges. 30 out. 1883.
- Patos, Villa de Santo Antonio dos. Juízo Municipal da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Inventário e partilha amigável feita nos bens da fidei-comissária de Maria Geraldinha*. Felício Gomes Pereira; Maria Geralda Rodrigues. 22 set. 1876.
- Patrocínio, Villa do. Juízo de Órphaos da Villa do Patrocínio. *Inventário [...] bens ficados por falecimento de Francisco Marques Nunes, morador que foi da Fazenda das Alagoas*. Clara Coelho Duarte. 20 jun. 1851.

ARTIGO RECEBIDO EM 12/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 25/09/2018

**RESUMO:** Este artigo visa discutir e investigar a escravidão nos arredores da então Villa de Santo Antonio dos Patos durante a segunda metade do século XIX. Assim, a tarefa desta pesquisa foi lançar luz sobre uma lacuna numa tradicional narrativa do passado da cidade

de Patos de Minas e de sua região, fomentando estudos locais sobre a escravidão. Depois de uma discussão teórica, os dados do Censo de 1872, alguns inventários e dois processos criminais foram analisados. Investigando as evidências das fontes primárias, foi constatada a presença dos escravizados na região e seu papel como agentes históricos, que levanta uma nova percepção da sociedade regional no período oitocentista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escravidão. Villa de Santo Antonio dos Patos. Inventários. Processos criminais.

**ABSTRACT:** This article aims at discussing and investigating the slavery in the surroundings of then called “Villa de Santo Antonio dos Patos” during the second half of nineteenth century. This way, the task of this research was to cast light into a gap in a traditional narrative of the past of Patos de Minas city and its region, encouraging local studies about slavery. After a theoretical discussion, the data of the 1872 Census, some inventories and two criminal cases were considered. Investigating the primary source evidences, it was verified the presence of the enslaved people in the region and their role as historical agents, which raises a new perception on regional society in the nineteenth century.

**KEYWORDS:** Slavery. Villa de Santo Antonio dos Patos. Inventories. Criminal cases.

# A política educacional para o negro goiano: 1830-1930

CRISTIANE MARIA RIBEIRO

Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal Goiano/Urutaí.

e-mail: Cristiane.maria@ifgoiano.edu.br



## 1. INTRODUÇÃO

Quando se deu de fato a inserção da população negra goiana no sistema educacional? O que está posto nas pesquisas que tratam do tema sobre o negro e a educação é que existe no Brasil uma enorme desigualdade em termos de resultados educacionais entre negros e brancos, porém, quando nos debruçamos na história da educação brasileira, o que percebemos é uma ausência de um recorte étnico-racial em suas análises.

Para explicar esta ausência, podemos descortinar vários motivos, entre eles, a existência de um eurocentrismo presente nas análises históricas, desembocando naquilo que Reis (2010, p. 22) chama de “racismo historiográfico”, porque, quando aborda os negros no processo de aquisição de conhecimento, essa abordagem é feita de forma estigmatizada e pejorativa. É perceptível a negação de todos os mecanismos de resistência criados por eles ao longo da história.

Fonseca (2007a) atribui a ausência de estudos historiográficos à própria dinâmica de constituição do campo de pesquisa da área. Para o autor, três correntes marcam a história da educação brasileira, compreendidas a partir de paradigmas teóricos subjacentes à maneira de construir a escrita, sendo elas: a tradicional, a marxista e a história cultural.

A conclusão do autor é de que cada corrente, à sua maneira, ignora a educação dos negros. A corrente tradicional traz uma análise em que “os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servis, foi fundamental na construção do país, mas essas influências estão restritas ao mundo do trabalho e à capacidade de submeter-se ao comando e à ordem dos brancos” (Fonseca, 2007b, p. 23). Sendo assim, a população negra é enfocada à margem dos processos de escolarização.

Já a corrente marxista “dilui” os negros nas classes sociais, não os considerando como grupo que possui demandas específicas em relação à educação:

As mudanças que ocorreram na história da educação a partir da apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontram nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional (Fonseca, 2007b, p. 28).

Fonseca (2007a, p. 40) conclui que, nas pesquisas de história da educação que têm como aporte teórico o marxismo, a educação é vista como fenômeno da superestrutura social, condicionada à base material da sociedade, e os “modelos explicativos são construídos a partir de uma confrontação dialética entre infraestrutura e uma tentativa de apreensão do movimento das classes sociais”. Por essa leitura, fixa-se, portanto, uma excessiva valorização da ideia de contexto histórico, conferindo grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre as classes sociais, dando origem a um padrão de narrativa que privilegia as abordagens dos fenômenos estruturais, delineando, com isso, diferentes grupos sociais, dentre eles os negros, na oposição entre dominantes e dominados (Fonseca, 2007a, p. 40).

Mesmo as modificações impostas pela Nova História Cultural, que poderiam significar maior atenção à história da educação da população negra, não conseguiram preencher essa lacuna, embora sua abordagem critique veementemente o caráter utilitário das abordagens históricas que então havia, bem como a ênfase excessiva na evolução das ideias pedagógicas, valorizando as fontes primárias e fazendo com que o recorte dos objetos, do tempo e do espaço passem a ser mais circunscritos. Isso poderia, e muito, favorecer a pesquisa com recorte racial. No entanto, não é o que acontece:

No entanto, essa historiografia da educação construída a partir de recortes de objetos de pesquisa, de tempo e de espaço mais circunscritos, possibilitando um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou muito pouco as interpretações tradicionalmente feitas em relação aos negros e à educação. As análises são construídas a partir de objetos bastante específicos que são interpretados a partir da delimitação de aspectos da educação e da sociedade, mas na maioria das vezes a questão racial não é considerada. Essa atitude mantém vivo certo imaginário que pressupõe a escola como espaço privilegiado da população branca e pouco tem contribuído para desmistificar a generalização responsável pela associação do negro com o escravo (Fonseca, 2007a, p. 31).

Soma-se a isso, a forma de a comunidade científica brasileira abordar questões relacionadas ao negro brasileiro. Há quase um senso comum sobre a impossibilidade de se estabelecer uma articulação entre o problema racial e as questões de classe no Brasil, o que encaminha os estudiosos da questão racial para a guetização,

fazendo com que os que priorizam análises marxistas “torçam o nariz” para estudos sobre a questão racial.

Segundo Munanga (1996, p. 80), para os intelectuais de esquerda, a visão do racismo é uma questão de classe, as desigualdades raciais são interpretadas como reflexo do conflito de classe e os preconceitos raciais são considerados atitudes sociais propagadas pela classe dominante, visando a divisão dos membros da classe dominada a fim de legitimar a exploração e garantir a dominação daquela sobre esta.

Mesmo Ianni (1988), estudioso das relações raciais no Brasil, e cuja orientação marxista se faz presente em seus trabalhos, consegue perceber o lugar secundário dado à questão racial nos estudos marxistas.

Com efeito, os clássicos do marxismo Marx, Engels, Lênin, Trostky e Gramsci, para mencionar alguns dos principais, não lidaram com a problemática racial; ou a questão racial nos seus escritos aparece em segundo plano. Aparece nas entrelinhas, porque de fato o marxismo estudou o modo capitalista de produção, as classes sociais, as leis de população, o exército de reserva, o exército ativo, a formação das classes, o proletariado, o campesinato etc. (Ianni, 1988, p. 182).

Para nós, qualquer análise que focalize somente a situação do negro sem relacioná-la com o contexto sócio-histórico e cultural é reducionista. Subtrair o preconceito e as discriminações dessa realidade, responsabilizando tão somente as modificações nos modos de produção da vida material, também se configura reducionismo. Concordamos com Cheptulin (1982, p. 287) quando afirma que

com efeito, o singular não existe em si mesmo independente do geral, mas unicamente em ligação orgânica, em unidade com o geral; não há fenômeno, ou forma sem conteúdos; cada forma possui um conteúdo, cada conteúdo, uma forma, portanto, o conteúdo e a forma existem sempre em ligação indissolúvel (Cheptulin, 1982, p. 287).

E os estudos de história da educação em Goiás, será que tem se constituído de maneira diferente? Têm analisado a situação da população negra? Ao me debruçar sobre esses estudos, a situação também é de invisibilidade. Uma primeira explicação pode ser buscada na própria incipiência dos trabalhos que abrangem a história da educação. Valdez e Barra (2012), ao realizarem o quadro de temáticas sobre as pesquisas da região, perceberam prioridades e lacunas:

Notamos a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, aos trabalhos sobre jardim de infância, creches, orfanatos e outros. Também não

houve trabalhos direcionados à educação indígena na região, local em que historicamente habitavam vários povos indígenas e propostas de instituições educativas para crianças, como catequese, escola de navegação e outros. Outra ausência se refere a investigações, cuja prioridade temática abarcaria instituições educativas de caráter assistencial (públicas e religiosos): abrigos, colônias orfanológicas, asilos para órfãos, etc. Estudos que focam o ensino da educação física, ginástica e higienização também não foram encontrados. Desconhecemos ainda estudos sobre a Escola Régia, pesquisas referentes aos intelectuais goianos em diferentes períodos históricos e trabalhos que investigam a educação nos movimentos sociais (Valdez; Barra, 2012, p. 21).

Para além disso, inexistente uma tradição nos estudos sobre o negro em Goiás. Cabrera (2006, p. 180) fala que especialmente nesse estado há um vazio na temática sobre as culturas negras:

O negro, como sujeito da história, está ausente ainda dos estudos sobre a escravidão, que focalizam, principalmente, o dado massivo. Nas obras de Martiniano J. Silva *Sombra dos quilombos* (1974) e *Quilombos do Brasil Central*, (2003), há uma tentativa de mostrar alguns traços da vida cotidiana, mas esses ficaram sem conexão, como elementos dispersos. Brandão, em *Peões, pretos e congos* (1976), ressalta a identidade étnica dos camponeses minifundiários em Goiás, porém permanece dentro do grande tema social sobre o campesinato goiano e suas relações com o avanço do capitalismo na região. Outro estudo do autor, *A festa do santo preto* (1985), é uma descrição, nos limites do folclore, da festa da congada de Catalão (Cabrera, 2006, p. 180).

Valdez e Barra (2012) também identificam essa marginalidade temática, ao localizarem somente uma dissertação de mestrado que aborda estudos sobre a educação das crianças negras em Goiás, intitulada *Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)*, de Fernanda Franco Rocha. Nela, a autora, demarcando como período histórico a regulamentação da Lei do Ventre Livre em 1871 até a Proclamação da República em 1889, procurou compreender como foi a inserção da criança negra (do nascimento aos quatorze anos) na escola.

Quanto aos livros de história da educação, Bretas (1991) menciona a existência de um professor mestiço que iniciou suas atividades em Vila Boa a partir de 1788, e que encontrou dificuldades em se ordenar padre devido à sua condição de mestiço. Segundo o autor, nos registros desse professor de gramática latina, aparece a palavra "substituto", mesmo não havendo a cadeira de um professor titular, fato que só poderia ser explicado pela sua condição de mestiço.

Em outro livro de história da educação em Goiás, Silva (1975, p. 57), ao falar sobre o ensino particular e o público no século XIX, destaca o ensino promovido

por pessoas e instituições idealistas, dentre eles a “escola noturna destinada ao ensino de primeiras letras dos meninos pobres escravos, mantida pela Sociedade São Vicente de Paulo”<sup>1</sup>.

Temos ainda o livro *Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)*, organizado por Valdeniza Maria Lopes da Barra, que traz o capítulo “Percepções: o negro e a educação na Literatura de Viagem do século XIX”, o qual discute de que forma se deu o início do processo de constituição da educação em Goiás a partir de meados do século XIX e como a população negra se inseriu nesse contexto. A autora, trabalhando com viajantes europeus que passaram por Goiás, mostra como a visão desses viajantes era eurocêntrica. Por isso, tais viajantes caracterizavam os negros como desregrados, preguiçosos, beberrões, insensatos, indolentes, inconstantes. Em relação à educação, na visão dos viajantes, ela era desestruturada, precária, ineficiente, sexista, e não contemplava a população negra.

O fato é que a literatura especializada em história da educação de Goiás não tem dado a atenção que julgamos necessária às condições de inserção da população negra ao sistema de ensino. Nosso trabalho caminha no sentido de buscar elementos que sinalizem o projeto educacional para a população negra goiana no período de 1830 a 1930.

Por isso, nossa pesquisa buscar dar centralidade às questões relacionadas ao negro na história da educação de Goiás. Esta pesquisa pode ser considerada qualitativa, e a principal fonte de coleta de dados foi a análise documental. Concordamos com Pádua (2007, p. 154), que define a pesquisa documental como aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (não fraudados). Esse tipo de pesquisa tem sido largamente utilizado nas Ciências Sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências. Na pesquisa documental, fontes primárias – documentos propriamente ditos – e fontes secundárias, como dados estatísticos, elaboradas por instituições especializadas e consideradas confiáveis para a realização da pesquisa, são utilizadas.

Merecem destaque ainda, entre as fontes documentais, os textos literários, as narrativas dos viajantes que estiveram no Brasil, sobretudo entre os séculos XVI e XIX, e os jornais. Somam-se a essa lista os documentos que ainda não receberam tratamento científico, como reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, como também impressos manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens.

Essas fontes podem, segundo a autora, se transformar no próprio objeto da pesquisa.

A imprensa pedagógica, o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos fazer aproximar de um aspecto

---

<sup>1</sup> Lamentavelmente a autora não menciona a fonte de tal informação.



da realidade que estamos investigando, mas eles próprios – suas condições de produção e de circulação, seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar, pois dizem, também, sobre um passado educacional (Corsetti, 2006, p. 35).

Realmente tem sido frequente o uso de documentos nas análises, mas os historiadores da educação têm se esforçado por problematizar essas fontes, em vez de fetichizá-las, não acreditando que elas contêm “verdades”. “O trabalho a ser realizado exige que se persigam o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações e o destinatário desse material” (Corsetti, 2006, p. 36). Também não pode ser desconsiderado, na análise documental, o contexto sócio-histórico e cultural no qual foi produzido esse material e para quais grupos sociais eram destinados.

Desse modo, o trabalho do investigador centra-se na análise do conteúdo simbólico dos documentos, nas mensagens que estão, de algum modo, nas entrelinhas dos textos. A referência para a busca de informações foram as questões formuladas.

Neste trabalho, então, centramos atenção nos seguintes documentos: o jornal *Correio Oficial de Goyaz* e os relatórios dos presidentes da província. Para demarcar o contexto de produção desses documentos, os elementos considerados foram a abolição da escravidão, a organização de um sistema nacional de educação, a circulação das ideias liberais no Brasil, o movimento escolanovista e também a ascensão de ideias racistas na Europa e sua circulação no Brasil. O interesse que norteou a leitura dos documentos foi saber se existiu um projeto político-pedagógico para a educação/escolarização da população negra goiana.

## 2. A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA GOIANA NO JORNAL *CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ*

Para explicitar a importância do *Correio Oficial* como fonte de pesquisa, Ribeiro (2014, p. 74-75) afirma que ele estava submetido ao controle explícito dos setores hegemônicos da vida política regional. Era órgão oficial do governo da província, aquele que publicava os documentos oficiais, de relatório de governo a resultados dos exames do liceu, e também era o jornal de maior circulação e periodicidade mais regular ao longo de todo o período imperial.

Em sua primeira fase, o *Correio* circulou durante quinze anos (1837-1852). De 1852 a 1855, os atos oficiais passaram a ser publicados no jornal *O Tocantins*, até que no ano de 1855 foi criada a *Gazeta Oficial de Goyaz*, em substituição ao *Correio Oficial de Goyaz*. Entretanto, em maio de 1864, o *Correio Oficial* voltou a circular em segunda fase, publicando conteúdos de caráter oficial, tais como peças oficiais do governo, trabalhos da assembleia provincial e resoluções das câmaras municipais.

O jornal deixaria de circular definitivamente em 1890, por ato baixado pelo governador da província, major Rodolfo Gustavo da Paixão (Borges & Lima, 2008).

No início de 1936, o *Correio Oficial* foi transferido para Goiânia, circulando pela primeira vez em 8 de abril, com homenagem a Pedro Ludovico Teixeira e saudação à nova capital, embora esta ainda nem existisse oficialmente, uma vez que isso só se concretizou em março de 1937. Em 1940, o *Correio Oficial* passou a denominar-se *Diário Oficial de Goiás*, nome que carrega até os dias atuais (Borges & Lima, 2008).

Neste trabalho, lemos e analisamos os exemplares dos jornais dos anos de 1837 a 1921<sup>2</sup>, disponibilizados no site da Biblioteca Nacional. Utilizamos o próprio sistema de pesquisa do site para localizar trechos que trouxessem atos e reportagens relacionados à educação, à escravidão e ao negro goiano no período pós-abolição. Com suporte na literatura especializada na área da educação e das relações raciais, procuramos pelos termos abaixo relacionados:

Escravos	Escravo	escrava	Escravas	Escravidão	negros	Negro	Negra	negras
crioulos africano	Crioulo africana	crioula africanas	crioulas África	Pretos abolição	preto abolicio- nista	Preta abolicio- nismo	Pretas emancipa- ção	africanos manumis- são
alforria	alforriado	Ventre livre	senzala	qui- lombo	libertos	libertos	Liberta	libertas
cativo	cativeiro	servil	raça	racismo	educaci- onal	educa- ção	escolariza- ção	Ingênuos
profes- sor docente	professo- res docentes	professora discente	professo- ras discentes	aula aluno	aulas alunos	Escola Aluna	Escolares Alunas	instrução

Os dados mostraram, por um lado, a existência de alguns atos que esboçam certa preocupação e até mesmo tentativa de efetivação de ações educativas destinadas aos filhos de escravas nascidos após a Lei do Ventre Livre, como o alerta sobre a necessidade de criação de instituições para a educação dos ingênuos<sup>3</sup>; os apontamentos das dificuldades práticas para a efetivação da educação dos ingênuos; os atos de incentivos e isenções fiscais para benfeitores de instituições destinadas à educação dos ingênuos; e os atos de autorização e criação de instituições direcionadas à educação de ingênuos e escravos. Por outro lado, houve uma completa ausência de preocupação, ou projeto, para a educação da população negra no período pós-abolição.

<sup>2</sup> Analisamos os jornais disponíveis no site da Biblioteca Nacional: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=167487&pesq=>>. Acesso em 01 de Maio de 2018.

<sup>3</sup> Crianças filhas de escravizadas, nascidas livres em decorrência da Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre).

No n.º 394, de 17 de novembro de 1871, desse periódico, há uma mensagem do Ministério dos Negócios e da Agricultura alertando sobre a necessidade de se organizar instituições para a educação dos contemplados pela Lei do Ventre Livre:

Circular – 1.ª secção – Rio de Janeiro. – Ministerio dos negócios da agricultura, commercio e obras públicos, em 3 de Outubro de 1872.

Illm. E Exm. Sr. – Convindo promover a organização de associações para a criação, tratamento, educação e estabelecimento de menores filhos de escrava, de que fala o art. 2.º da lei n. 2040 de 28 de Setembro ultimo, e desenvolver as instituições que existirem destinadas a este fim ou a emancipação dos escravos, cumpre que V. Ex. informe com urgência (*Correio Official de Goyaz*, n. 394, de 17 dez. 1871, p. 1).

Em 18 de setembro de 1880, um artigo tece críticas às dificuldades práticas da educação que deveria ser oferecida aos ingênuos, atribuindo isso à dificuldade de se indenizarem os senhores e também ao entendimento de como seria o modo prático dessa educação, seus custos e dificuldades de se calcular o número preciso de filhos de escravas. As considerações seguem no sentido de apontar as dificuldades para que a educação proposta na Lei do Ventre Livre realmente se efetivasse.

As sociedades particulares farão, presumimos nós, por varios motivos. O espirito de associação não tem entre nós bastante energia e desenvolvimento para que se possa contar com a sociedade, a que se refere a lei, a não ser em pequena escala. Demais, as vantagens concedidas a essa collectividade não compensão os trabalhos e o peso da empresa de criar e educar os filhos de escravas (*Correio Official de Goyaz*, n. 72, de 18 set. 1880, p. 3).

Como sugestão, o autor do artigo indica a criação de asilos agrícolas, onde os menores que fossem ali abrigados teriam chances de aprender e de se tornar operários eficientes.

Outro indício da quase inexistência das instituições destinadas à educação dos ingênuos pode ser verificado na edição de n.º 87 do *Correio Official* de 1879, contendo ofício destinado ao juiz de direito, que deixa entrever a falta de instituições que se ocupariam da educação dos filhos de escravas:

Pelo seo officio de hoje fiquei sciente de que até esta data só fora feito perante esse Juizo um protesto nos termos do art. 10 do Decreto n. 5195 de 1872, pelo conego Manoel José do Couto Guimarães, optando pela indemnização do ingênuo Francisco, filho de sua escrava Roza, que foi apresentado em juízo. Na falta de associa-

ção ou estabelecimento destinado para educação de ingênuos, poderá Vme. encarregar, como permite o art 64§1. do citado Decreto, a um particular, da educação do referido menor, sendo de esperar que o Governo seja auxiliado pelos particulares na difícil tarefa de criação e educação dos filhos livres de mulher escrava (*Correio Oficial de Goyaz*, n. 18, de 2 agos. 1879).

Para além do diagnóstico de que não havia instituições em número suficiente e das dificuldades práticas de criação dos espaços formativos, pode-se perceber uma tentativa de incentivar doações às instituições existentes através de isenção fiscal. Isso se mostra evidente no decreto n.º 5135, de 13 de novembro de 1872, arts. 64 e 69, publicizado no *Correio Oficial* n.º 60, de 11 de novembro de 1874, no qual estava isenta de impostos herança que fosse doada aos estabelecimentos destinados à educação dos filhos de escravas: “8.º Os legados a estabelecimentos de emancipação de escravos, e de educação de menores ingênuos, filhos de escravas”.

No sentido ainda de favorecer a criação das instituições destinadas à educação dos ingênuos, o cap. II, do decreto n.º 5690, de 15 de julho de 1874, trata das isenções de imposto para estabelecimentos que se ocupassem da educação dos filhos menores de escravas: “5. As caixas econômicas, monte-pies e sociedades de socorros mútuos; as sociedades de colonização, de emancipação de escravos, ou de educação de menores ingênuos, filhos de escravos” (*Correio Oficial de Goyaz*, n.º 8, de 3 fev. 1875, p. 1).

Foram raras, insuficientes, porém existiram instituições que se encarregaram, entre outras coisas, da educação dos ingênuos. Isto pode ser evidenciado na edição de n.º 18, de 2 de agosto de 1879, quando se noticia a criação da Sociedade Emancipadora que, segundo circular divulgada no jornal, tinha como propósito educar filhos de escravas:

Tendo-se fundado n’esta capital uma sociedade sob a denominação de – Emancipadora Goyana – com o duplo fim de manumitir escravos, criar e educar ingênuos, filhos de mulher escrava, e admitindo os Estatutos d’essa associação, aprovados em 2 do corrente, sócios e associações filiaes em toda a provincia, tenho a honra de dirigir-me em nome da sociedade, a V. S. solicitando o seu auxilio coadjuvante para ella.

Sobre essa sociedade, Barros (2013, p. 117) esclarece que ela foi criada por iniciativa do presidente Spínola, teve estatuto aprovado pelo ato n.º 2.332, de 5 de setembro de 1879, e estava sediada em Vila Boa, tendo como objetivo primeiro efetuar a libertação do maior número possível de escravizados/as. Como segunda finalidade, era propósito dessa sociedade prover a educação dos ingênuos.

Sobre a identidade de tal instituição, Ribeiro (2014, p. 117) esclarece que a Sociedade Emancipadora era mantida por doações dos setores mais abastados da

população que a ela se associavam. Essa sociedade aglutinava situacionistas e oposicionistas da cena política regional.

Na procura sobre sinais da educação da população negra e escrava em Goiás, encontramos um ofício autorizando a abertura de uma escola noturna pela Sociedade São Vicente de Paulo<sup>4</sup>, na Paróquia do Rosário, a fim de atender meninos pobres e escravos. Observa-se, em tal caso, que o termo utilizado para se referir às crianças, filhas de mães escravas, consideradas livres após a Lei do Ventre Livre, não era *ingênuo* ou *filho de escravas*, como largamente utilizado, mas *escravo*, dando a entender que mesmo aquelas crianças privadas de liberdade poderiam, em tese, frequentar as aulas.

Ao mesmo idem, idem, idem, de hoje [ilegível] e aprova a permissão [ilegível] a sociedade de S. Vicente de Paulo, para abrir no edifício onde funciona a escola do sexo masculino da parochia do Rosário nesta cidade, uma escola nocturna destinada ao ensino de 1.<sup>as</sup> letras aos meninos pobres e escravos (*Correio Official de Goyas*, n.º 09, de 5 mar. 1887, p. 2).

Barra (2011, p. 45) já havia mencionado a referida instituição dizendo que, em um contexto sociopolítico ameaçado pela extinção da mão de obra escrava, era possível divisar a capacidade de inflexão de princípios estruturantes do projeto de formação da sociedade goiana dos anos de 1880, como de resto em todo o Império. A discussão sobre a obrigatoriedade escolar ganharia reforço frente à restrição de voto do analfabeto, ganhando visibilidade na criação de escolas noturnas para pobres, “que aliás poderiam funcionar aos domingos (Reg. 1884, art. 29. *Correio Official de Goyaz*, 23 jul. 1879, p. 3-4). “Em 1887 é aprovada a criação de uma escola para pobres e escravos com funcionamento no edificio da Sociedade de São Vicente de Paula” (*Correio Official de Goyaz*, 05 mar. 1887, p. 2).

Silva também noticiava a existência dessa instituição ao considerá-la como uma organização que oferecia instrução por meio de “escola noturna destinada ao ensino de primeiras letras dos meninos pobres escravos, mantida pela Sociedade São Vicente de Paula” (1975, p. 57).

Mesmo antes do ano de 1887 já se noticiava a possibilidade de essa instituição se ocupar da educação de ingênuos. Isso pode ser verificado no exemplar n.º 36 do *Correio Official*, de 6 de setembro de 1884, em que se verifica pedido de recursos para a Colônia Vicentina acima mencionada:

Ao 1.º secretario da assembleia legislativa provincial, enviando de ordem de s.ex. o sr. presidente da província para se presente a assembleia, o requerimento em que

---

<sup>4</sup> Vale acrescentar que não encontramos na literatura sobre educação e relações raciais em Goiás menção à escolarização da população escrava nesse estado. O que podemos afirmar é que, ao menos, um ofício nesse sentido foi produzido.

o padre Francisco Ignacio de Souza pede para decretar-se uma subvenção de 200\$rs. mensais fundada a 7 kilometros d'esta cidade com o fim de recolher menores ingênuos e desvalidos e educa-los em letras, officios e trabalhos agrícolas.

Pedido que não obteve sucesso:

Por esta secretaria se publico, para conhecimento do interessado, que por aviso de 23 do mez p. passado mandou o ministério da agricultura, commercio e obras públicas declarar-se ao padre Francisco Ignácio de Souza, sobre cujo requerimento informou a presidência em data de 1.º de Agosto ultimo, que o mesmo ministério não tem verba, no orçamento, por onde possa auxiliar a colônia Vicentina, que o referido padre fundou n'esta província, para o fim de educar ingênuos e meninos desvalidos (*Correio Official de Goyaz*, n.º 12, de 18 out. 1884, p. 4).

A existência da instituição pode ser atestada por um trecho da edição de 1884, por meio de uma mensagem grafada no livro de visitas da Colônia Vicentina, feita por um visitante de nome Camilo Augusto Maria de Brito, que deixa entrever as condições modestas da instituição e sua finalidade. Ele fala em instrução profissional, cultura do terreno, pequenos colonos, como consta do seguinte trecho:

Livro de Vizitas da Colônia Vicentina 16 de Março de 1884.

Visitei hoje a colonia Vicentina, fundada pelo Rv. me sr.º padre Francisco Ignácio de Souza. Este estabelecimento é o resultado da iniciativa de um jovem sacerdote, que allia a sua nobre missão o mais acrisoiado zelo pela educação da infância dando-lhe a instrucção profissional. Não é preciso enaltecer o merito d'esta empresa humanitaria; basta ver-se no recinto de modesta habitação o conforto e alegria dos pequenos colonos, e a cultura do terreno feita por elles, para reconhecer-se que n'este ambiente de religião e de trabalho, a infância desvalida se robustece e encontra protecção (*Correio Official de Goyaz*, n.º 15, de 9 abr. 1884, p. 4).

De fato, achamos no *Correio Official* mais duas menções a essa escola noturna. A primeira num ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública, “apresentando pedido do professor da escola primária da freguesia do Rosário, de objetos precisos para a dita escola e para a noturna” (*Correio Official de Goyaz*, n.º 99, de 27 dez. 1887). A segunda, no relatório do presidente Antero Cícero d'Assis, que trazia notícias do número de alunos que frequentava a escola noturna da Paróquia do Rosário (*Correio Official de Goyas*, n.º 426, de 27 jun. 1879):

Além das escolas publicas funciona na freguesia do Rosário d'esta capital, desde Janeiro do corrente anno uma nocturna para o sexo masculino, dirigida pelo professor da escola publica da mesma parochia do Rosário, no próprio edificio publico, a qual é frequentada por 29 alumnos: as despesas com a mesma escola até o

ultimo de Dezembro d'este anno correm por conta do inspector geral da instrucção publica conego Joaquim Vicente de Azevedo, que generosamente se offereceo para fazel-as.

Também no relatório apresentado no jornal pelo presidente Aristide de Souza Spinola se tem notícias da escola noturna<sup>5</sup>: “Continua a funcionar somente a da capital, regida pelo professor Jacinto Soares de Gouvea, na parochia do Rosario, frequentada por 14 alumnos” (*Correio Official de Goyaz*, n.º 30 de 14 abr. 1880).

Em visita do então presidente da província à escola da Paróquia do Rosário, é possível perceber pelo tom do discurso a baixa frequência dos alunos às aulas noturnas:

À noite S. Ex. visitou a aula nocturna, regida pelo professor Jacinto Soares de Gouvea, pouco frequentada, examinando alguns alunos e prodigalizando-lhes palavras de animação.

E' de lastimar que sendo tão avultado o numero de meninos que vagão pelas ruas contundindo com pedras os transeuntes, tão limitado seja o numero dos que frequentão a aula nocturna (*Correio Official de Goyaz*, n.º 49, de 6 agos. 1879, p. 4).

Voltando aos relatórios dos presidentes para verificar sobre a escola noturna da Paróquia do Rosário, encontramos três menções sobre ela no relatório de 1879, dando conta de que era subvencionada pelos cofres públicos e frequentada por 17 alunos e que era muito útil para a classe artística, que teria que se dedicar durante o dia aos “trabalhos da profissão” e que à noite “[...] deixando o escopo, a picareta, o buril, o martelo, o instrumento, enfim, do trabalho, em lugar de atirar-se a orgia, que enerva e deprava, vai procurar a instrução n'estes estabelecimentos”.

A frequência dessa mesma escola era de 14 alunos, segundo o relatório do presidente da província em 1881, que informava também que ela era mantida pela província, com 47 alunos matriculados e 44 frequentes. No entanto, não dá para afirmar, pelos dados, se esses alunos eram escravos ou não, considerando os objetivos da fundação da escola. Apesar de estar claro na documentação encontrada que a escola poderia ser frequentada por escravos, não encontramos nenhum indício de que, de fato, isso tenha acontecido.

Outra instituição que poderia ter recebido os ingênuos era a Companhia de Aprendizes Militares. O regulamento dessa instituição previa o recebimento dessas crianças, segundo o documento apresentado na edição n.º 95 do *Correio Official*, de 9 de dezembro de 1876: “§ 4. Com os ingênuos de que trata o art. 1, § 1. Da lei n. 2:040 de 28 de Setembro de 1871”.

---

<sup>5</sup> Colônia Vicentina.

De acordo com Marin (2005, p. 37), essa instituição foi criada para abrigar filhos de escravas destinados ao estado, conforme previa a lei n.º 2.040, bem como crianças pobres ou abandonadas na visão dos governantes. Dois problemas seriam assim resolvidos: a falta de homens para o exército com a formação de um corpo permanente de soldados através do recrutamento voluntário; e a vadiagem e a malandragem nas ruas da capital da província ao dar ocupação ao grande número de crianças pobres e abandonadas (Marin, 2005, p. 37).

Em outra circunstância se percebe a existência da companhia pela visita do então presidente da província a ela. No relato, é possível perceber também sua rotina de funcionamento, porém, não há referência aos usuários desse local:

Visitas Presidenciaes – S. Ex. o Sr. Presidente da Provincia visitou, no dia 04 do corrente, a Companhia de Aprendizizes Militares. Chegando às 10 horas ahi demorou-se até depois do meio dia, assistindo a aula primaria, a trabalhos de gymnastica, evoluções militares, manejo e nomenclatura da arma, tecendo a banda de Aprendizizes alguns pedaços e executando com prontidão e acerto a banda de cornetas todos os toques que lhe forão indicados.

S. Ex. mostrou-se satisfeito em geral com Srs. officiaes e empregados, notando que o estabelecimento poderia ser conservado em melhores condições hygienicas (*Correio Official de Goyaz*, n.º 49, de 6 agosto. 1879, p. 4).

Barros (2013, p. 116) esclarece que a Companhia de Aprendizizes Militares foi a primeira instituição instalada na província goiana. Em seu regulamento, estava prevista a possibilidade de receber os ingênuos entregues ao governo. Essa instituição foi criada pelo decreto n.º 6.304, de 12 de setembro de 1876, com o objetivo de educar menores para se tornarem soldados nos locais onde não houvesse arsenal de guerra. No entanto, a autora afirma não ter encontrado registro de nenhum ingênuo entregue a essa instituição.

Outra instituição goiana responsável por receber ingênuos foi a Colônia Blasiana. De fato, algumas situações nos jornais denotam isso. Na edição do *Correio Official*, de 12 de janeiro de 1884, há um ofício dando ciência do ingresso de um ingênuo em tal instituição:

Ao diretor da colonia Blasiana, em S. [ilegível], declarando ficar inteirado pelo seo officio de 5 do corrente de haver admitido na colonia o ingênuo Antonio filho da escrava Maria, pertencente a Venacio Vieira [ilegível], que faz renuncia dos serviços do mesmo (*Correio Official de Goyas*, n.º 1, de 12 jan. 1884, p. 5).

Marin (2005, p. 32) afirma que essa instituição foi fundada em 21 de abril de 1881, fechando suas portas em 1895. Nos quatorze anos de existência, recebeu um total de 43 crianças do sexo masculino. O autor informa que a instituição não recebia somente filhos de escravas, mas também órfãs e abandonadas, filhas da popu-



lação livre e pobre do município de Santa Luzia. Estima-se que tenha recebido entre dez e quinze ingênuos.

Outra instituição que poderia ter recebido ingênuos foi o Colégio Isabel, inicialmente direcionado à catequese de indígenas. Em documento apresentado ao jornal, no dia 26 de agosto de 1880, a instituição tornava possível a frequência também ali de filhos de escravas:

A matrícula também se estenderá aos ingênuos de que trata a lei de 28 de setembro de 1871, que tenham de ser educados pelo governo.

Os que assim forem matriculados aprenderão, como os aborígenas, as matérias ensinadas no collegio: primeiras letras, doutrina cristã, música e officios mecânicos. Alguns, completaria a educação primária, poderão ser applicados aos trabalhos agrícolas e pastoris, excellentes para a transformação dos hábitos das tribos indianas, para os quaes foi creada a fazenda Dunbasinho (*Correio Official de Goyas*, n.º 68, de 01 out. 1880).

Marin (2009, p. 157) esclarece que, face à diminuição de crianças indígenas a partir do ano de 1879, o colégio passou a admitir algumas crianças nacionais com o objetivo de aumentar o intercâmbio cultural entre indígenas e civilizados. Todavia, o autor não menciona se entre os nacionais estariam os filhos de escravas.

Sobre o Colégio Izabel, Barros (2013, p. 112) encontrou o ofício n.º 52, de 22 de dezembro de 1879, emitido pelo então presidente de província Aristides de Souza Spínola, sugerindo ao Ministério da Agricultura que nesse colégio pudessem ser matriculados/as, além dos/as indígenas – público-alvo do estabelecimento de ensino –, os ingênuos, para que aprendessem as primeiras letras, a doutrina cristã, os trabalhos agrícolas e pastoris. Segundo o relatório 413 do presidente Spínola, a sugestão feita foi aceita pelo Ministério da Agricultura e, por isso, o Colégio Izabel de Dumbasinho passou a receber subsídios extras do governo imperial. Entretanto, a autora não encontrou evidências de que ingênuos tenham sido, de fato, matriculados nesse estabelecimento.

Houve ainda a Colônia Macedina que, segundo Barros (2013, p. 116), foi criada nas proximidades de Rio Verde, Jataí e Rio Bonito. No Relatório de 1881, o vice-presidente da província goiana anunciou a criação dessa instituição e afirmou que, “regulamentando o serviço interno da mesma colônia e a sua organização, é meu propósito abrir as suas portas aos ingênuos, e alli para elles e para os indígenas uma escola de instrução primaria e offinas de artífices”. Para a pesquisadora, considerando o anúncio de instalação, poucas foram as referências a respeito dessa instituição nos arquivos pesquisados. De nenhum deles consta a efetivação da escola de instrução primária para ingênuos e indígenas. No *Correio Official*, 19 referências foram encontradas sobre essa instituição, porém, nenhuma relativa à instrução de ingênuos.

Em síntese, os dados mostram que, em relação à educação da população

negra, no *Correio Official*, foi possível perceber um alerta da necessidade de se organizar instituições para a educação dos ingênuos, bem como uma crítica às dificuldades práticas da realização de tal tarefa, leis que ofereciam incentivos fiscais a quem subvencionasse ou abrisse essas instituições. Alarde também ocorreu em torno da fundação de instituições com finalidade de educar os filhos menores de escravas, e em torno da solicitação e da negação de verba para essas instituições. Poucas foram, de fato, as iniciativas de fundação de tais instituições e pouco alcance elas tiveram.

Não encontramos nenhuma passagem nos jornais, relatórios, leis, regulamentos que explicitasse a preocupação com a escolarização da população negra no período pós-abolição. Nossa hipótese é de que não houve uma preocupação oficial em Goiás nesse sentido. Fato corroborado por Barros (2013, p. 89), ao concluir que a “elite da província de goiana” não ignorava, em suas estratégias discursivas, a importância de incluir crianças, filhas de mães escravas, nascidas após a Lei do Ventre Livre, em instituição considerada propulsora do progresso e do desenvolvimento da província: a escola. No entanto, a autora pondera:

Os ingênuos não somente existiram em Goiás, mas parte da elite política e intelectual dessa província pensou, debateu e empreendeu ações para a educação deles. Educação que foi pensada como forma de assegurar a manutenção da sociedade como era, não somente tornando essas crianças menos rudes e bárbaras, mas as ensinando que o seu lugar na sociedade era o de boas trabalhadoras; mão-de-obra que deveria substituir os/as escravizados/as, os quais em breve seriam libertos. Porém, a realidade dos ingênuos em Goiás se misturou a de vários outros grupos de crianças – órfãos, desvalidos, e outros, e, por isso, os incentivos para a promoção da educação das crianças livres filhas de mães escravas foram utilizados como forma de tentar implementar a educação das crianças pertencentes às classes pobres de maneira geral (Barros 2013, p. 89).

Em nosso entendimento, entre discursos e atos, o que preponderou foi a omissão. Atos administrativos incentivaram a criação de escolas, determinações legais permitiram o recebimento das crianças nessas instituições, porém, como mostraram os dados, não se tem notícia, ao menos nas páginas do *Correio Official*, de efetivação dessa educação.

### 3. A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA GOIANA

Segundo Leite (2011, p. 53), os relatórios dos presidentes das províncias eram documentos nos quais os presidentes, ao longo do mandato, faziam uma exposição das atividades que efetuavam na administração da província goiana. Eram

pronunciamentos realizados anualmente na abertura dos trabalhos da Assembleia da Província, apresentando as ações tomadas pela administração provincial, direcionadas ora ao poder legislativo, ora ao Imperador ao fim de cada sessão.

De acordo com a autora, eles teriam o objetivo de apresentar a situação em que se encontrava a província nos âmbitos da tranquilidade pública, do Liceu, da catequese e civilização dos indígenas, da navegação fluvial, das obras públicas, da tipografia provincial, das câmaras municipais e da saúde pública.

Nos relatórios, ainda para Leite (2011), a representação da instrução como necessária e útil à ordem social, com acento em objetivos civilizadores, ordem e moral para o bem do estado, era explicitada. Por isso, verificava-se certa regularidade, nos relatórios, dos obstáculos que impediam uma real efetivação de um sistema de instrução pública de Goiás. A dificuldade no provimento de “cadeiras de instrução” refletia nos baixos ordenados oferecidos aos professores.

Todos esses elementos são importantes para fornecer um panorama da educação do período estudado. Contudo, este trabalho buscou evidenciar vestígios de grupos populacionais que frequentavam as escolas goianas no século XIX, principalmente escravos/negros/ingênuos.

Vale ressaltar que a questão da instrução pública aparece em todos os relatórios dos presidentes da província, tendo como locus o estabelecimento de uma legislação específica, a proposição de uma formação de professor, a criação da escola normal e do liceu, além de uma ampla discussão sobre a educação na província goiana, onde os dirigentes empreendiam ações procurando dotar a província de um sistema articulador de instrução pública (Leite, 2011). Para nós, é importante esclarecer como nos relatórios, que revelam pontos nevrálgicos da administração naquele momento histórico, a questão da educação/escolarização da população negra/escrava era abordada.

Uma primeira menção relativa à frequência de grupos específicos em aulas públicas de Goiás aparece no relatório do presidente José de Assiz Mascarenhas, de 1845, o qual esboça preocupação com uma educação que desse conta de ir além de ensinar a ler, a escrever, a contar e a saber a doutrina cristã, que desse conta também de qualificar para o trabalho, principalmente as classes populares, como evidencia o trecho abaixo:

[...] a instrução he o ponto de partida, e a base, em que deve assentar o edifício social, não fallo só da instrução que se costuma dar nas escolas, ler, escrever, contar, doutrina Christã, demais alguma cousa se precisa, he necessário inspirar aos meninos os princípios de Moral, o amor ao trabalho, o horror a preguiça, para a qual tanto nos atrahe a espantosa fecundidade deste solo abençoado (*Goyaz*, 1845).

O estado lastimável das aulas de instrução pública em Goiás é frequente em quase todos os relatórios. Exemplo do relato da precariedade da educação goi-

ana pode ser percebido no trecho do relatório de 1846, feito pelo presidente Joaquim Ignacio Ramalho:

O estado actual da Instrução Pública, com magoa vos digo não he satisfatório, nem tenho esperanças de que neste interessante objeto se possa em pouco tempo obter algum melhoramento. Os professores, salvas algumas poucas excepções não tem os conhecimentos necessários para desempenhar, seos deveres, e impossível será preencher todas as Cadeiras ceadas na Província, com homens profissionaes, revestidos de todas as habilitações exigidas pela Lei em vigo. A falta de homens que exerção dignamente o magistério he hum mal, que afeta poderosamente o progresso da instrução. A legislação que regula essa matéria sendo ainda muito defeituosa, e imperfeita, reclama ser de novo examinada e corrigida (Goyaz, 1846).

O relatório de 1847 também traz um panorama do estado precário da educação na província de Goiás. Entre os dados, aponta os grupos populacionais que frequentavam as escolas:

Este importante ramo do serviço público apesar dos vossos cuidados, ainda se acha atrasado, muitas causas obtão ao seo desenvolvimento, que estão fora do alcance de medidas Legislativa e da Acção do poder Administrativo. Os pais de família, salvas algumas excepções, ou não estão bem persuadidos da necessidade da instrucción, ou lhes faltão os meios para derem a seos filhos huma educação regular. Pelos mapas remetidos trimensalmente a Secretaria do Governo, se observa que o número de alumnos que frequentam a Aulas não está em proporção com a população dos lugares, e os mesmos matriculados são pouco assíduos, salvos mui raros, filhos das pessoas mais abastadas ou mais esclarecidas (Goyaz, 1847).

Fica claro que uma parcela diminuta da população teve acesso à escola e, certamente, dessa parcela não fizeram parte os escravos, ou mesmo os negros livres, uma vez que essa instituição era mais frequentada pela parcela mais abastada da sociedade.

Também no relatório de 1852 verifica-se a diminuta frequência de alunos aos bancos escolares, quando o presidente evidencia em seu relatório que “escolas há, que são frequentadas por três, ou quatro alunos, entretanto que figura nos mapas respectivos um número assaz crescido de matriculados” (Goyaz, 1852).

No relatório de 1855 também é esboçada uma preocupação com a frequência dos alunos às escolas. A novidade apresentada, a qual justifica esse problema, busca responsabilizar a distância ou os pais das crianças: “As distâncias, a disseminação da população e o desejo dos pais de aproveitar os pequenos serviços de seus filhos são as principais causas da máxima parte deles não receber a instrução primária [...]” (Goyaz, 1852).

Um panorama dos frequentadores das aulas de instrução goiana no período estudado é apresentado no relatório de 1857, que descreve que naquele ano havia 26 aulas públicas de instrução primária para o sexo masculino e 7 para o sexo feminino. Essas aulas eram frequentadas por um total de 1.358 meninos e 178 meninas. Esse mesmo relatório responsabiliza a distância como elemento responsável pela baixa frequência dos alunos, ao considerar que “a maior parte dos meninos desta província não podem aproveitar do benefício da instrução primária por ser muito dispersa a população” (Goyaz, 1857).

Também o relatório de 1861 segue a mesma linha ao explicitar a baixa frequência às aulas, pois mostra que eram frequentes, naquele ano, 1171 alunos, 978 meninos e 193 meninas, ou como está impresso no próprio relatório: “não tem nada de completo esta estatística, porquanto de medidas escolas não se conhece a população; os inspetores não remetten os mapas com a precisa regularidade, e muitos não se dão ao trabalho de cumprir este dever” (Goyaz, 1861).

Já os relatórios de 1862 e 1866 responsabilizam a falta de interesse dos pais em encaminhar filhos à escola, como pode ser verificado nos trechos abaixo:

A instrução acha-se ainda tão pouco circumscripção, suas vantagens são tão pouco apreciadas em certas zonas da sociedade, que a frequência das escolas, onde as has é quase nula em relação ao censo da população. Dos alunos que se matriculão, apenas um terço tem frequência regular, que os mais são constantemente distraídos das escolas por seus pais e tutores, e aplicados a serviços domésticos e do campo. Daqui resulta que recebem instrução dois terços da população escolástica, ou adquirem na muito imperfeita e irregular (Goyaz, 1862).

A pouca frequência resulta 1.º da negligencia dos pais em mandarem instruir seus filhos; 2.º da distância em que muitos estão dos lugares em que é proporcionado o ensino; 3.º da falta de meios com que possam sustentar seus filhos, quer nas escolas primárias, quer no Lyceu (Goyaz, 1866).

Somente o relatório de 1869 deixa entrever, ao menos de forma implícita, a exclusão dos escravos das aulas públicas, e isto se dá quando o presidente Ernesto Augusto Pereira apresenta as estatísticas das pessoas que deveriam frequentar as escolas, excluindo escravos e indígenas:

E deplorável a frequência que se observa nas escolas da província, segundo as últimas estatísticas a província de Goyaz tem uma população de 240 mil almas, destas abatendo-se os escravos e indígenas e considerando-se exagerado o número poder-se-há considerar a população livre em número de 150 mil almas e sobre esse número calculando-se que 5 por cento sejam crianças em estado de frequentar as escolas, a frequência devia ser de 7:500 meninos e todavia devo vos declarar que segundo o relatório do inspetor geral da instrução pública somente 1:153 alumnos frequentão as aulas (Goyaz, 1869).

Também do relatório de 1870 consta que as aulas ministradas em Goiás eram franqueadas somente a pessoas livres:

Frequentão as 62 escolas providas 1328 alumnos, sendo 1000 do sexo masculino e 328 femininos, houve por tanto do anno passado para cá um aumento de 175 alumnos na frequência das escolas, a saber 160 do sexo masculino e 15 femininos esse aumento, porém e insignificante em relação a população livre da província que orça em 150 mil lamas (*Goyaz*, 1870).

Três outros fatos mencionados nos relatórios demonstram que a partir de 1871 se estabelece uma preocupação com a educação dos ingênuos (filhos de escravas), nascidos posteriormente à Lei do Ventre Livre. No relatório de 1876, relata-se a criação da Companhia de Aprendizizes Militares. Segundo Marin (2005, p. 37),

essa instituição foi criada para abrigar filhos de escravas destinados ao Estado, conforme previa a Lei n.º 2.040. Bem como crianças pobres ou abandonadas. Na ótica dos governantes, essa medida resolvia duas questões importantes. A primeira seria a formação de um corpo permanente de soldados, solucionando o problema da falta de homens para os exércitos, através do recrutamento voluntário. A segunda era dar uma ocupação ao grande número de crianças pobres e abandonadas que vadiavam e aprendiam malandragens nas ruas da capital da Província (Marin, 2005, p. 37).

O relatório de 1888 traz notícias sobre a fundação da Colônia Macedina, à margem direita do alto Araguaia e acima do Caiapó. Segundo o relato do então presidente da província, “regulamentando o serviço interno da mesma colônia e sua organização, é meu propósito abrir suas portas aos ingênuos, e ali para eles e para os indígenas uma escola de instrução primária e oficinas de artífices” (*Goyaz*, 1876). No entanto, não foi possível constatar se tal propósito foi concretizado, uma vez que não houve outras referências a essa colônia nos relatórios dos presidentes da província.

Todavia, no *Correio Oficial* encontramos 25 menções a Colônia Macedina, apesar de nenhuma delas se referir ao público a que era destinada ou a seu funcionamento. Entre as reportagens, aparece uma sobre a criação de uma linha de correio até a colônia, sobre a nomeação de oficiais e soldados para a colônia e sobre a agressão de indígenas a integrantes da colônia. Há ainda pedidos de medicamentos, ferramentas, artigos bélicos e construção de canoas para a colônia. O que não encontramos foi menção a atividades educativas da colônia, nem nos relatórios dos presidentes da província, nem nas reportagens do *Correio Oficial*, tampouco na literatura especializada sobre educação em Goiás do século XIX.

Um fato que pode demonstrar interesse na educação dos ingênuos é o anúncio da fundação da Colônia Blasiana, no dia 21 de abril de 1881, criada com a finalidade de “educar” os ingênuos, segundo esclarece Marin (2005, p. 33-35). A instituição funcionou no município de Santa Luzia entre 1881 a 1895 e acolheu um número estimado entre dez e quinze filhos de escravas.

A partir dos relatos dos presidentes das províncias, concluímos que as escolas goianas não foram abertas aos escravos e mesmo após a Lei do Ventre Livre em 1871, as iniciativas para educar os filhos de escravas eram esporádicas e ineficientes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, a partir das análises das fontes, que a educação goiana no século XIX e início do século XX era excludente, e que leis, regulamentos e programas de ensino impediam a matrícula e a frequência de alguns grupos, dentre eles os escravizados, os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não eram vacinados, os incapazes física e moralmente, os que sofriam defeitos físicos repugnantes, os imbecis e os que apresentavam defeitos orgânicos.

Pode-se constatar, então, que a escola pública goiana nasceu sob a égide da exclusão, oficializada na legislação educacional. Entre discursos e atos, o que, de fato, preponderou foi a omissão, pois foi possível encontrar atos administrativos que incentivaram a criação de instituições educativas, bem como determinações legais que permitiram o recebimento dessas crianças nas instituições, porém não se tem notícia, ao menos nas páginas do *Correio Oficial* e dos relatórios dos presidentes da província, do negro goiano. O que preponderava era a invisibilidade desse grupo.

#### REFERÊNCIAS

- Barros, Katia Alves Coelho Tertuliano. *Educação e “ingênuos” em Goiás 1871-1888*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão, Catalão, 2013.
- Borges, Rosana Maria Ribeiro; Lima, Angela Pereira de. História da Imprensa Goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica. *Revista UFG*, 5(2008): 68-87.
- Bretas, Genesco. Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- Cabrera, Olga. “As representações sobre as religiões afro-brasileiras no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)”, in: Braga, Maria Souza; Pinto, Ana (org.) *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religio-*

- sidade e educação quilombola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, pp. 179-202.
- Cheptulin, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- Corsetti, B. A análise documental da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, 7(1): 32-46, 2006.
- Fonseca, Marcus Vinicius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A arte de construir o invisível: o negro na história da educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(2007b):11-50.
- Ianni, Octavio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.
- Leite, Maria das Graças Simão Dias. *Instrução Pública na Província de Goyaz: discursos e memória histórica*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.
- Marin. Joel Orlando Bevilaqua. *Crianças do trabalho*. Goiânia: UFG/ Brasília: Plano, 2005.
- \_\_\_\_\_. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *Revista de História Unisinos*, 13(2):154-167, 2009.
- Munanga, Kabengele. “As facetas do racismo silenciado”, in: Schwarz, L. M.; Queiroz, R. S. (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 213-229.
- Padua, Elisabete; Matalo. M. “O trabalho monográfico como iniciação científica”, in: Carvalho. Maria Cecília M. de. *Construindo o saber - metodologia científica: fundamentos e técnica*. 2 ed. São Paulo, Papius, 2007.
- Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. *Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- Ribeiro, Miriam Bianca do Amaral. *Cultura e história ensinada*. Goiânia: Editora da UFG, 2014.
- Silva, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente. 1975.
- Valdez, Diane; Barra, Valdeniza Maria Lopes da. *História da educação em Goiás: estado da arte*. *Revista de Educação Pública*, 21(45): 105-125, 2012.

## DOCUMENTOS

### RELATÓRIOS DE PRESIDENTES DE PROVÍNCIA

- Barra, Valdeniza Maria Lopes. CD *Documentos da história da educação em Goiás*. REHEG: Goiânia, 2012.
- Goyaz, Programa de Ensino para as escolas primárias 1930, in: Barra, V. M. L. CD



*Documentos da história da educação em Goiás*. REHEG: Goiânia, 2012.

- Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1835, o exm. presidente da mesma provincia, Joze Rodrigues Jardim. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio que á Assembléa Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o exm. presidente da mesma provincia, dr. Jose de Assiz Mascarenhas. <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1846 o exm. presidente da mesma provincia doutor Joaquim Ignacio Ramalho. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1851 o exm. presidente da mesma provincia, doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio que á Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1853 o exm. presidente da provincia, doutor Francisco Mariani. Goyaz: : <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio que o exm. sr. dr. Ernesto Augusto Pereira, presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia a 1º de junho de 1869. Goyaz <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado em 23 de maio de 1871 pelo Cônego Joaquim Vicente de Azevedo - Inspetor Geral da Instrução Pública, in: Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm.o Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1º de junho de 1871. Goyaz <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1º de junho de 1872. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1º de junho de 1873. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1º de junho de 1874. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em 1º de junho de 1875. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz, pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, em 1º de junho de 1876. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Luiz Augusto Crespo, presidente da provincia, em 1º de setembro de 1978. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>

- Relatorio apresentado pelo illm. e exm. sr. dr. Aristides de Souza Spinola, presidente da provincia á Assembléa L. Provincial de Goyaz no dia 1o de junho de 1879. [n.p.]. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado pelo illm. e exm. sr. dr. Aristides de Souza Spinola, presidente da provincia á Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º de março de 1880. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado pelo Ilm e Exm. Sr. Dr. Theodoro Rodrigues de Moraes – 1º Vice Presidente ao Exm. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes em 10 de fevereiro de 1881. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>
- Relatorio apresentado pelo Ilmo e Exmo Sr. Dr. Aristides de Souza Spínola, ex-Presidente da Província, no ato de passar a administração ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Theodoro Rodrigues de Moraes, em 27 de dezembro de 1881. Goyaz: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/go%C3%ADas>

ARTIGO RECEBIDO EM 01/05/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 23/10/2018

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa foi identificar a política educacional para o negro goiano disposta nas páginas do jornal *Correio Oficial de Goyaz* e nos relatórios dos presidentes da província. Por um lado, os dados mostraram que estiveram presentes nas páginas do jornal discursos e atos governamentais e ações que sinalizaram um “projeto educacional” para a população negra. Entre elas é possível mencionar debates sobre a falta de instituições que abrigassem filhos de escravas; apontamentos sobre as dificuldades práticas para a efetivação da educação dessa população; atos de incentivo fiscal para os benfeitores das instituições destinadas à educação dos ingênuos; atos de autorização e criação dessas instituições e algumas esparsas ações nesse sentido. Por outro lado, mostraram uma completa ausência de preocupação com a educação no período pós-abolição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negros. Escolarização. Goiás.

**ABSTRACT:** The objective of the research was to identify the education policy for the black in Goiás, arranged in the pages of the newspaper *Correio Oficial de Goyaz*, and in the reports of the presidents of the province. On the one hand, the data showed that there were present in the pages of the newspaper speeches and government actions and actions that signaled an "educational project" for the black population. Among them we can mention: debates about the lack of institutions that harbor the children of slaves; notes on the practical difficulties for the effective education of this population; acts of fiscal incentive for the benefactors of the institutions destined to the education of the naïve; acts of authorization and creation of these institutions and some sparse actions in this sense. On the other hand, they showed a complete lack of concern for education in the post-abolition period.

**KEYWORDS:** Blacks. Schooling. Goiás.

# Estratégias de combate ao racismo e promoção da igualdade racial no cotidiano escolar

LUCIENE SANTANA DE SOUZA

Mestranda em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduada em Pedagogia e Matemática. Pedagoga na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.  
e-mail: luci@unifesspa.edu.br



## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil carrega uma inegável herança escravista. Estima-se que entre os séculos XVI e XIX, dez milhões de cativos africanos foram enviados para o continente americano, e o Brasil configurou-se como o maior destinatário desta mão de obra, tendo sido, além disso, último país do ocidente a abolir a escravidão. O fim do regime escravocrata no país, em 13 de maio de 1888, não apagou as graves consequências desse sistema para o status social do negro que, embora não estivesse mais nas senzalas das fazendas ou nas minas, carregava o estigma de escravos, e dificilmente conseguia ascender socialmente e atingir o status social dos brancos. Para Carneiro (2003), o negro e o mestiço raramente conseguiam igualar-se ao homem branco. O “mundo da senzala” sempre esteve muito distante do “mundo da casa grande”.

Apesar de notória, a prática do racismo no Brasil vem sendo negada ao longo de sua história. Segundo Bento (2002), isso faz parte de um projeto elaborado pela elite política, econômica, religiosa e intelectual branca desde o início da república para preservar seus interesses políticos, econômicos e de prestígio via ideologia do branqueamento (que tinha como base a presunção da superioridade branca) e da democracia racial, que se baseia na ausência de distinções rígidas entre brancos e negros no país. Para Telles,

o branqueamento e a democracia racial, os dois pilares da ideologia racial do Brasil, estão profundamente enraizados numa crença de que a miscigenação é um fato histórico que torna o Brasil único. Parte-se da crença de que a miscigenação seria um fator de degeneração responsável pelo atraso brasileiro (grande parte do século

XIX), evoluindo para a ideia de branqueamento através da miscigenação como solução genética para esse atraso (fins do século XIX e início do século XX), e depois para a visão da miscigenação como valor positivo e prova da democracia do Brasil dos anos 30 aos anos 80 (2003, p. 62–63).

Mesmo velado, o racismo no Brasil é real e tem características bem específicas. Ele ocorre principalmente levando-se em consideração as características físicas aparentes, tais como o cabelo, a cor de pele, o formato da boca, do nariz. Munanga (1999) tem defendido que o racismo brasileiro é o mais perigoso em comparação ao da África do Sul e dos Estados Unidos, pelo fato de dissimular a sua doxa de dominação, ou seja, o racista brasileiro discrimina alegando que “não discriminou”, porque supõe viver no paraíso racial, acreditando existir a democracia.

Nessa perspectiva, observa-se que existe uma grande resistência da classe social dominante em assumir que o Brasil é efetivamente um país racista, o que tem dificultado a criação e a aceitação de ações afirmativas que promovem a igualdade racial no país. Contudo, negros e negras, independentemente desse quadro de exclusão social, nunca deixaram de buscar mecanismos que pudessem viabilizar a sua inserção no contexto social, de forma a conquistarem o seu espaço, resultando assim na criação de importantes mecanismos de promoção da igualdade social, dentre eles, a criação da lei 10.639/2003, e posteriormente a 11.645/08, fundamentais na história das lutas antirracismo e na incorporação da diversidade étnico-racial nas práticas escolares.

Nesse sentido, é importante destacar que a prática do racismo é histórica e foi construída nas relações sociais e pelas relações de poder que se fizeram presentes nos diferentes segmentos da sociedade, especialmente na educação. Dessa forma, a escola, ao longo dos anos, foi uma das grandes responsáveis pela manutenção da desigualdade e da discriminação. No entanto, essa mesma escola tem se tornado palco de importantes avanços para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira através de políticas de reparações, de reconhecimento e da valorização da história, da cultura e da identidade do afrodescendente.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo mapear trabalhos que abordam as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial no cotidiano escolar.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O racismo no Brasil faz parte do cotidiano da sua sociedade. Apesar de muitos ainda defenderem a existência de uma democracia racial, as estatísticas mostram que de fato ela é apenas um “mito”. Segundo o *Atlas da Violência* de 2017, a população negra corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. No que se refere à renda, conforme

relatório de 2016 da ONU (Organização das Nações Unidas), os negros correspondem a 70,8% das pessoas em situação de extrema pobreza no país. Já na educação, embora os dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2015 revelem que os negros e pardos representam 54% da população brasileira, somente 12,8% dos estudantes em instituições de ensino superior brasileiras, entre os 18 e os 24 anos de idade, são negros (pretos e pardos). As pesquisas mostram ainda que do total de analfabetos brasileiros, 80% são negros.

Segundo Munanga (2003), o termo *racismo*, como conceito e realidade, foi criado por volta de 1920, tornando-se objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Dessa forma, o autor define o racismo como:

[...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence (Munanga, 2003, p. 7).

Assim, combater o racismo torna-se uma tarefa árdua e difícil, pois durante séculos difundiu-se uma visão distorcida e negativa do povo negro, levando a sociedade a vê-los como inferior, feio, sujo, desonesto e incapaz. Dessa forma, observa-se que as práticas racistas não ocorrem apenas pela ausência de leis que assegurem direitos iguais para os diferentes grupos étnicos, pois, segundo Munanga (2008, p. 17), não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas que existem nas cabeças das pessoas. Em outras palavras, o preconceito racial está interligado com o modo de ser e pensar de cada um, portanto, o combate ao racismo na sociedade brasileira requer mudança de pensamento.

Nesse contexto, a escola tem um importante papel, uma vez que é um meio insubstituível para o desenvolvimento humano, mediadora da apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Segundo Silva (2009),

trabalhar com a temática racial na escola é fator importante para tentar desconstruir as narrativas predominantes nas nossas escolas, construir e contar uma outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas e dos alunos/as. Assim, a escola e o

currículo podem procurar desconstruir as identidades essencializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, assim como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar (Silva, 2009, p. 19).

Portanto, as estratégias pedagógicas de combate ao racismo tornam-se instrumentos importantes na promoção da igualdade racial no interior das escolas, contribuindo para a desconstrução de práticas racistas e para o empoderamento do negro, desde a infância.

Costa (2015b), partindo do discurso literário afro-brasileiro e contemplando a temática do racismo e do preconceito por meio da leitura da obra *A cor da ternura*, da autora Geni Guimarães (1988), investiga o racismo no contexto escolar, visando contribuir com a renovação das práticas pedagógicas no sentido de ir além da discussão teórica. A obra faz parte de uma nova proposta da Literatura infanto-juvenil, que proporciona um olhar diferenciado sobre o ser negro. Tem a autoria de uma mulher negra, Geni Guimarães, que defende o ponto de vista de alguém que viveu a situação do preconceito e do racismo e viu a história do seu povo ser negada e, por isso, busca, por meio da temática abordada, fazer uma denúncia do tratamento dado aos negros. Percebe-se nessa leitura a relação do conteúdo ao tema abordado, considerando a sua qualidade e o tom denunciativo da autora, permitindo realizar uma relação da discussão teórica com a prática cotidiana dos alunos. De acordo com os resultados da pesquisa, Costa afirma que

discutir relações étnico-raciais na área educacional do Brasil, além de ser altamente complexo, é de fundamental importância para os que sonham com uma educação de qualidade, de equidade e que primam pela diversidade e pela inclusão (2015b, p. 113).

O ambiente escolar torna-se um local privilegiado no qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas, por meio de instrumentos pedagógicos que viabilizam o combate à discriminação e ao preconceito contra a comunidade negra.

Silva (2009) também desenvolveu um trabalho acerca do racismo na escola com o objetivo de conhecer e compreender as relações das crianças negras no cotidiano escolar. Segundo a autora, as trajetórias de vida das crianças negras apresentam elementos fundamentais para a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo e ao preconceito no cotidiano da escola. Sendo assim, os resultados alcançados demonstram que a escola precisa ofertar formação continuada aos professores a fim de capacitá-los a desenvolver ações pedagógicas que promovam uma educação antirracista e intercultural, e que sejam plurais e eman-

cipatórias, promovendo a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, cidadãs, produtoras e construtoras de conhecimentos.

Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha uma formação que o prepare para enfrentar e combater o racismo no cotidiano escolar. Nas palavras de Santos (2007), “[...] a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana segura para a inclusão da diversidade racial.”

### 3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE AO RACISMO

A leitura dos trabalhos selecionados no banco de dados de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos permite a elaboração da seguinte análise: o número de trabalhos relacionados ao racismo na escola ainda é modesto, pois, embora o banco de teses e dissertações da Capes tenha começado a ser alimentado desde 1987, foram obtidos apenas 15 resultados para o descritor “racismo na escola”, e em virtude do pequeno número, a pesquisa foi estendida para os descritores: “negro na escola” e “igualdade racial na escola”, obtendo-se um número ainda discreto de 30 trabalhos, sendo todos eles dissertações de mestrado. Isso reflete as estratégias da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema no país. Segundo Silva (2016), historicamente, o racismo no Brasil afirma-se e reafirma-se a partir de sua negação, ou seja, nega-se insistentemente a existência do racismo e do preconceito. Sustentando a ideia de uma democracia racial, prevalece a ideia de que na interação entre brancos e negros não há conflitos e que negros e brancos possuem as mesmas condições de ascensão social e econômica, sugerindo, portanto, uma relação harmoniosa e igualitária, culminando no reduzido e tardio debate social acerca dessa problemática.

Outro dado importante é o uso da literatura como estratégia de combate ao racismo na escola: dos seis trabalhos selecionados, dois utilizaram a literatura como recurso pedagógico na promoção da igualdade racial no contexto escolar, justificando as mudanças e avanços ocorridos na literatura brasileira, revelando seu caráter humanizador, que tem contribuído para a formação crítica e atualizada com as necessidades sociais, raciais, sexuais e religiosas de professores e alunos. Silva (2016) investigou como a prática da leitura de textos da literatura infantil que mobilizem positivamente a questão da identidade negra pode contribuir para a percepção dessa identidade e para a problematização do racismo na escola. Para essa autora, a investigação realizada permite afirmar que a literatura, em razão de sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, uma vez que põe em evidência os conflitos étnico-raciais na escola e possibilita a ressignificação da subjetividade da criança. Costa (2015b) também realizou investigações sobre as contribuições da literatura como instrumento de combate ao racismo na escola. Para a autora, a literatura afro-bra-

sileira denuncia aspectos do mundo por uma ótica singular dos autores que se reconhecem como negros, falam e escrevem a partir de seu lugar étnico-racial. São textos que têm a função de, além do entretenimento, como toda a literatura, desenvolver a consciência crítica, possibilitando ao leitor refletir sobre o seu papel na sociedade. Ainda segundo a autora, é grande a importância da introdução desses textos no ambiente escolar, visto que os alunos precisam conhecer a história e a cultura do povo negro, contada por um ângulo de valorização e respeito à diversidade.

Costa (2015a), por sua vez, realizou uma análise sobre as relações sociorraciais nas teorias e práticas pedagógicas no ensino de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal, examinando os processos de docilização dos corpos a partir da concepção que Foucault apresenta de corpos dóceis. O autor voltou sua atenção à observação dos sujeitos envolvidos nas relações raciais na escola para analisar os discursos usados na produção de corpos dóceis. Conforme a definição de Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (2011, p. 132). Segundo o autor, a máquina-escola, no jogo das hierarquizações em constantes procedimentos de vigilância e prêmio-castigo, concretiza a comparação que estabelece padrões ideais de comportamento, a diferenciação entre as pessoas e das pessoas perante o modelo, a hierarquia dos saberes e dos indivíduos, a homogeneização com a formatação de todos dentro de um padrão ideal e a exclusão, quando define quem está dentro da normalidade/anormalidade.

Nesse contexto o autor afirma que a educação como resistência pode fomentar experiências que desenvolvem a superação da homogeneização cultural e que há uma infinidade de formas de educar que promovem a pluralidade. Dentre elas, as que buscam valorizar as identidades e as singularidades negras por meio da exaltação de sua beleza corporal e cultural e as que reconhecem as aprendizagens que acontecem no seio das manifestações culturais afro-brasileiras e desconstruem hierarquias estabelecidas por conceitos como educação formal e não formal.

Silva (2017) investigou como casos de discriminação racial ocorrem no campus do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e quais as principais providências têm sido tomadas a esse respeito, bem como elaborou proposições pedagógicas de intervenção no combate a este tipo de discriminação, a partir das perspectivas discentes e docentes. O autor destaca que a escola como instituição que engloba significativos grupos sociais não pode se ausentar do processo de combate à discriminação racial, principalmente quando se pensa a educação como um mecanismo de transformação social preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica. Dessa forma, o autor aponta a necessidade de a escola se reinventar na busca de trabalhar o combate a qualquer tipo de preconceito e discriminação com a elaboração de instrumentos próprios, a partir de seus próprios contextos e situações como elementos importantes de sua função social e finaliza propondo algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pela escola para combater o racismo, dentre elas a difusão das Leis 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da



história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas ou privadas de todo o país.

Nascimento (2014) também ressalta a importância da Lei 11.645/08. A autora realizou investigações sobre a compreensão que professores(as), equipe pedagógica e mães de alunos(as) que trabalham e convivem com alunos(as) negros(as) demonstram ter, por meio de seus discursos, em relação à Lei Federal nº 11.645/08, à identidade negra e ao racismo presente na escola. No entanto, segundo a autora, ao longo da pesquisa, foi possível observar o despreparo dos docentes e membros da equipe pedagógica no que diz respeito às questões levantadas por essa lei.

Camargo (2018), ao observar que, apesar de superado nas teorias das ciências naturais o conceito de raça como atributo construído socialmente no tempo e no espaço, tal conceito ainda funciona como parâmetro de alocação de pessoas na estrutura. O autor percebe as ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo, as quais podem desfazer a estruturação social que dirige negros e negras a posições econômicas e simbólicas desprivilegiadas. Dessa forma, o autor desenvolve um trabalho que se configura como uma ação afirmativa, tendo como objetivo discutir e refletir sobre como se pode incluir a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de Química. Com base nos resultados da pesquisa, o autor reforça a importância da formação inicial e continuada dos professores, a fim de que possam compreender o fenômeno do racismo na escola e saber como agir, quando este se apresentar em seu ambiente de trabalho.

Dentre as principais estratégias pedagógicas de combate ao racismo apontadas nas pesquisas, destacam-se o uso da literatura, a implantação das políticas de ações afirmativas dentre elas a Lei nº 11.645/08, a valorização das identidades e das singularidades negras por meio da exaltação de sua beleza corporal e cultural, o reconhecimento das aprendizagens que acontecem no seio das manifestações culturais afro-brasileiras e a desconstrução de hierarquias estabelecidas por conceitos como educação formal e não formal

No que se refere às dificuldades, as pesquisas pontuam a falta de formação dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Há ainda o silenciamento da escola diante das situações de racismo. Sobre isso, Costa (2015a) adverte para o fato de que, assim como a escola pode se constituir como um ambiente que trabalha na perspectiva da igualdade racial, ela também pode ser o espaço em que perpetuam práticas que levam à discriminação e ao racismo.

Todos os resultados reforçam a importância do papel da escola na luta contra o ambíguo racismo brasileiro. A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, precisa ser um espaço de aprendizagem em que as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de forma consciente (Lopes, 2008, p. 185).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o combate ao racismo é incipiente nas escolas brasileiras, uma vez que o mito da democracia racial ainda perdura no país, refletido em um número pequeno de pesquisas científicas relacionadas ao tema encontradas no banco de teses e dissertações da Capes. Apenas 30 resultados foram alcançados após a utilização dos descritores relacionados a essa temática.

Ao analisar os trabalhos selecionados, percebe-se que, apesar de negado, o racismo pode ser facilmente constatado no ambiente escolar por meio das expressões orais carregadas de preconceito, dos livros didáticos que reforçam o discurso de inferiorização do negro, da constante tentativa de homogeneização com a formatação de todos dentro de um padrão ideal. No entanto, o mesmo potencial que a escola tem para promover o racismo, ela também tem para combatê-lo, uma vez que é espaço privilegiado de formação humana, portanto, precisa assumir sua missão de formar cidadãos conscientes, críticos, comprometidos com as transformações sociais de que o país necessita.

Finalizando, reafirma-se a importância da escola na luta contra o racismo por meio da utilização de potentes estratégias de enfrentamento contra os efeitos do racismo no âmbito escolar, tais como uso de textos literários, difusão e implantação das políticas de ações afirmativas, valorização das identidades e das singularidades negras por meio da exaltação de sua beleza corporal e cultural, bem como o reconhecimento das aprendizagens que acontecem no seio das manifestações culturais afro-brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- Bento, Maria Aparecida Silva. "Branqueamento e branquitude no Brasil", in: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- Camargo, Marysson Jonas Rodrigues. *Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de Química: a experiência do Coletivo Ciata*. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- Carneiro, L.T. Maria. *O Racismo na História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- Costa, Alberto Roberto. *A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015a.
- Costa, Jurandy Vitória de Almeida. *A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional

- em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Natal, 2015b.
- Foucault, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- Lopes, Véra Neusa. "Racismo, preconceito e discriminação", in: Munanga, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra ministrada no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ em 05 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> acesso em 09/12/18.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- Nascimento, E. S. *A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: identidade negra e racismo*. Dissertação (mestrado em linguagem, identidade e subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2014.
- Santos, Ângela Maria. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros*. Cuiabá, UFMT, 2007 (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).
- Silva, D. A. *A problemática do racismo na escola: perspectiva da pesquisa-ação para a intervenção docente*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- Silva, M. H. F. *Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- Silva, S. M. *A criança negra no cotidiano escolar*. 2009. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- Telles, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ARTIGO RECEBIDO EM 17/08/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 13/11/2018

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como tema central as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelas escolas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial no cotidiano escolar. Do ponto de vista teórico, para a realização deste trabalho, embasou-se em

Munanga (2003, 2009), Silva (2009), Costa (2015a), Santos (2007), dentre outros. O objetivo desta pesquisa consiste em fazer uma revisão da literatura produzida sobre o combate ao racismo e à promoção da igualdade racial na escola. Os resultados mostram a necessidade de romper com o mito da democracia racial ainda presente na sociedade brasileira, bem como a importância da escola na luta contra o racismo, por meio da utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, dentre elas o uso de textos literários, a difusão e implantação das políticas de ações afirmativas e a valorização das identidades e as singularidades negras por meio da exaltação de sua beleza corporal e cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. Igualdade racial. Escola. Estratégias pedagógicas.

**ABSTRACT:** This research has as its central theme the different pedagogical strategies used by schools in combating racism and promoting racial equality in daily life. From the theoretical point of view, to carry out this work, we served in Munanga (2003, 2009), Silva (2009), Costa (2015), Saints (2007), among others. The objective of this research is to make a review of the literature produced on combating racism and promoting racial equality at school. The results show the need to break with the myth of racial democracy still present in Brazilian society, as well as the importance of the school in the fight against racism, through the use of diverse teaching strategies, including the use of literary texts, dissemination and implementation of policies of affirmative and the valuation of identities and the black through singularities exaltation of your body and cultural beauty.

**KEYWORDS:** Racism. Racial equality. School. Pedagogical strategies.

## **Aprender a ser e a reconhecer-se sujeito histórico: experiência com a Educação Patrimonial**

SANDRA MARA DANTAS

Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET História – Conexão de Saberes. e-mail: sandramdantas@hotmail.com.

CAMILLA BERNARDES DA COSTA

Graduada em História pela UFTM. Integrou o Programa de Educação Tutorial (PET) na mesma instituição entre 2014-2017. e-mail: camillabcosta@yahoo.com.br.

MARIA CLARA LIMA SANTANA

Graduada em História pela UFTM. Integrou o Programa de Educação Tutorial (PET) na mesma instituição entre 2014-2016. e-mail: mariaclarasacra@hotmail.com.

MARIÂNGELA DAVID LOPES

Aluna do curso de História da UFTM. Integra o Programa de Educação Tutorial (PET) na mesma instituição desde 2014. e-mail: maridavidlopes@gmail.com.

STEFÂNIA LUIZA PEREIRA SILVA

Graduada em História pela UFTM. Integrou o Programa de Educação Tutorial (PET) na mesma instituição entre 2014-2018. E-mail: stefanialuiza18@gmail.com.



**S**omos todos sujeitos históricos, estamos constantemente transformando nossa realidade social e a nós mesmos, e é a partir dessa constatação que o presente trabalho se apresenta. Além de relatar uma experiência didático-pedagógica e refletir sobre ela, apontamos a importância de se conhecer a história local e seu entorno e especialmente a relevância da Educação Patrimonial para a preservação dos patrimônios históricos e culturais.

Sob o eixo de estudo “História – Memória – Identidade”, o grupo PET História – Conexão de Saberes, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desenvolveu um trabalho junto a alunos de escolas do bairro Abadia, em Uberaba-MG. Acreditamos que ao incitarmos o interesse desses indivíduos para seu redor, para que reflitam sobre essa realidade, sobre o mundo e sobre si mesmos, terão a

capacidade de transformar a realidade em que vivem e melhorar sua relação, sua interação com o outro que forma a grande comunidade que é o bairro Abadia. Outrossim, as relações com os demais sujeitos sociais que ainda virão a conviver serão afetadas, já que mesmo jovens são protagonistas da sua própria história, do bairro e da cidade.

O eixo norteador do PET contribui para uma formação mais crítica dos discentes/petianos, bem como para que os sujeitos históricos da comunidade se percebam constituintes e constituidores não apenas da sua própria história, mas também do bairro e da cidade. Além disso, a discussão nos propicia a inserção de outro tema importante, o do patrimônio histórico-cultural. Assim, este estudo nos permite compreender como os indivíduos se identificam, apropriam-se da realidade que os cerca, atribuem sentidos e significados e ressignificam o que está à sua volta.

O bairro Abadia possui inúmeras instituições de ensino formal e não formal. No tocante ao ensino formal de educação básica, há várias instituições públicas e privadas que atendem os Ensinos Fundamental e Médio. O contato com essas instituições para colaborar na discussão do patrimônio histórico local e na construção da identidade dos moradores é válido para que os alunos (crianças e adolescentes) valorizem sua história e a de sua comunidade como elemento constituidor de sua identidade socioespacial.

Para Nora (1993, p. 9),

a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.

A memória possui seus elementos biológicos que podem explicar os esquecimentos e as suas deformações, mas também precisamos considerar a subjetividade que pode explicar por que determinadas lembranças são mais importantes que outras, por que determinadas memórias nos provocam alegrias e outras tristezas.

Nesse sentido, precisamos estar atentos não apenas aos esquecimentos, deformações e subjetividades da memória, mas também às influências de crenças e valores que se criam ou se constroem a partir do lugar social do seu produtor. Acreditamos que a memória tem uma forte ligação com o presente e está apoiada em uma temporalidade, por isso é mutável, o que possibilita ser analisada historicamente.

Por isso, faz-se necessário não darmos à memória, assim como à História um certificado de verdade única e absoluta, pois correremos o risco de alimentar

tradições. É preciso captar as memórias, mas de maneira sempre a questioná-las e criticá-las, principalmente por considerar que nelas encontramos várias dimensões do tempo.

Em relação à identidade, D'Alessio nos aponta que na contemporaneidade assistimos ao surgimento de instituições responsáveis por guardar o passado, o que retrata as perdas coletivas, o desejo de memória e a busca de identidades. “Na busca do espaço, reencontramos a ansiosa busca de identidades ameaçadas, já que lugares e objetos materiais aparecem como imutáveis, portanto, como fatores de estabilidade capazes de referenciar pessoas garantindo-lhes identidades” (D'Alessio, 1998, p. 272).

O conceito de identidade, segundo a autora, tem uma ligação direta com o autorreconhecimento, que é possível pelo espaço. Assim, ao se autorreconhecer no espaço, que se torna um referencial identitário do passado, o sujeito preserva, protege seu eu, ou seja, a identidade é abrigo e proteção.

Segundo Baczko, cada geração carrega consigo definições do homem. É possível entender, a partir do estudo dos imaginários sociais, que “uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’”. Podemos dizer que o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva e produz uma representação da sociedade “como uma ‘ordem’ em que cada elemento encontra seu ‘lugar’, a sua identidade e a sua razão de ser” (Baczko, 1985, p. 309).

Ao observarmos o bairro Abadia, percebemos que a localidade se transforma em uma interessante fonte de reflexão sobre o imaginário social. A comunidade estudada pelo PET é um dos maiores, mais antigos e mais importantes bairros da cidade e é vista de maneiras distintas pelos moradores. Para alguns, a localidade é um referencial para a cidade, possui uma diversidade cultural e uma identidade peculiar, já para outros, é um reduto de violência e perigo.

A localidade é referencial de religiosidade, com a Igreja e a festa de Nossa Senhora da Abadia, padroeira da cidade; de educação, com grande número de instituições (privadas e públicas) de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior<sup>1</sup>; de saúde, com várias clínicas e hospitais de referência como o Hospital de Clínicas da UFTM; de sociabilidade, com a feira da Abadia; e de comércio, estes últimos concentrados na Avenida Prudente de Moraes.

Diante desse quadro, o grupo levantou as instituições de ensino tanto públicas, quanto privadas, para possível atuação. A proposta de trabalho escolhida foi a educação patrimonial, mas muito além de defender a ideia de preservação, a preocupação era a de entendermos os sentidos dados pelos alunos aos patrimônios do bairro, e dessa maneira, pensarmos sobre o que é preservado, o que é destruído,

---

<sup>1</sup> Dentre todas as instituições de ensino do bairro Abadia, dez são escolas de educação básica (sete são públicas – estaduais e municipais – e três são privadas), duas são escolas de ensino superior (uma pública e uma privada).

esquecido, abandonado e silenciado, além do direito ao passado e à cidadania. Ou seja, ir em busca de respostas para as questões: o que preservar? Por que preservar? Como preservar?

[...] Por que preservar? Porque é da possibilidade de construção de identidades que estamos falando, possibilidade de um acesso ao passado que reconhece mudanças e permanências, a identidade, portanto, da qual falava Paul Ricoeur. Esta garantia de acesso ao passado é um direito fundamental para o reconhecimento do território social que cada um de nós ocupa e do modo como este território se entrelaça aos demais. Em outras palavras, um direito político ao entendimento, à discordância e à busca de outras explicações e sentidos (Salvadori, 2008, p. 29-30).

Para a escolha da instituição de ensino, priorizamos a escola que fosse mais carente, que precisasse de maior atenção tanto do poder público, quanto da comunidade. A primeira a ser escolhida foi a Escola Estadual Geraldino Rodrigues da Cunha, que até então não havia recebido nenhum grupo de estudos da UFTM, além de se localizar em uma área mais periférica. Percebemos também que a maioria dos estudantes que frequentava a escola era de moradores de longa data na comunidade e mantinha uma estreita relação com o bairro.

A Escola Estadual Geraldino Rodrigues da Cunha começou sua história com a abertura de salas independentes que funcionavam em casas cedidas por moradores da comunidade. Em 1964, um decreto estadual agrupou as salas independentes em um grupo escolar. Em 1971, o governador Rondon Pacheco propôs a construção de um prédio e, três anos depois, a escola foi oficialmente inaugurada. Atualmente, a escola conta com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos.

A segunda instituição foi a Escola Estadual América, criada em 1948 e hoje atendendo a terceira geração de famílias que fazem parte da comunidade. Os alunos, em sua maioria, são de classe média. A escola oferece o Ensino Fundamental e o Tempo Integral<sup>2</sup>.

Enquanto a E. E. América é bem vista pela comunidade, tendo como ex-alunos muitos pais e avós dos atuais estudantes, a primeira escola não tem a mesma tradição de ensino e, ao contrário da anterior, a instituição é um tanto desvalorizada. A E. E. América se encontra próxima da área mais abastada e valorizada do Abadia e do centro da cidade; atende alunos, em sua maioria de classe média baixa, que almejam continuar seus estudos e ingressar no Ensino Superior. Diferentemente a E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha localiza-se na área mais afastada do bairro, uma região desprestigiada, conhecida pela violência, longe da parte central da cidade, e atende alunos de baixa renda.

---

<sup>2</sup> As informações sobre as escolas foram retiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico) e de pesquisas ali realizadas nas mesmas.



A partir da escolha das escolas, buscamos desenvolver um trabalho nas instituições, a fim de realizar um levantamento, identificar e valorizar os patrimônios do bairro, bem como discutir sua importância na construção da identidade *abadiense*<sup>3</sup> dos moradores, que os alunos da Educação Básica aprendessem, desde cedo, a se identificar com a história de seu lugar e se reconhecer como sujeitos históricos.

Quando se fala em patrimônio cultural, precisamos mencionar a definição estabelecida pela Constituição de 1988 como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (CF 1988, artigo 216).

O patrimônio vai além dos objetos históricos, artísticos, dos monumentos e centros históricos protegidos e consagrados pelo Estado. É preciso perceber outras formas de expressão que constituem o patrimônio da sociedade e que revelam os diversos aspectos que eles assumem dentro da comunidade, e a melhor maneira para que isso aconteça é desenvolver um trabalho educacional centrado no patrimônio cultural.

Escolhemos, por meio da educação patrimonial, que é uma proposta interdisciplinar de ensino, trabalhar o patrimônio histórico e cultural do bairro, a fim de valorizar sua conservação e entender o processo de construção da identidade *abadiense*. Focamos no tema identidade, uma vez que entendemos que este origina formas de ser, de agir e de relacionar. Percebemos a necessidade de construir, juntamente com os alunos, uma concepção de identidade na forma como eles próprios se veem como moradores, ou frequentadores do bairro, e como eles se posicionam e se identificam no que diz respeito ao bairro Abadia.

Segundo Bittencourt (2004, p. 277), a educação patrimonial “envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado”. O objetivo é refletir quais memórias estão sendo preservadas e quais são esquecidas, uma ligação direta com o “direito à memória”, que confere cidadania às lembranças e demonstram a influência das identidades de determinados grupos em meio a uma cultura plural e conflitante.

O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados

---

<sup>3</sup> O termo *ser abadiense* é designado para as pessoas que se sentem identificadas com o espaço, com a sociabilidade e com as demais atividades que ocorrem ou já ocorreram no passado dentro do bairro Abadia. *Abadienses* podem ser moradores, ex-moradores, figuras públicas do bairro e/ou pessoas que tenham alguma ligação com o bairro e que se sintam pertencentes a esse espaço. Além de pertencentes, são pessoas que viveram alguma experiência dentro do bairro e, em consequência dessa vivência, formaram dentro de si esse sentimento de pertencimento.

valores de setores privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. Preservação do patrimônio cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional (Bittencourt, 2004, p. 278).

No afã de desenvolver um sentimento de pertencimento nos discentes, realizamos atividades nas duas escolas, de realidades distintas, a fim de trabalharmos o “patrimônio como algo que recebemos do passado, vivenciamos no presente e transmitimos às gerações futuras” (Rocha, 2012, p. 4).

Para chamar a atenção e despertar o interesse dos alunos para um tema tão pouco abordado na educação brasileira, seguimos uma metodologia diferente. Começamos com a introdução do assunto “patrimônio histórico”, por meio de imagens que representassem patrimônios materiais e imateriais que estão envolvidos em sua realidade, como por exemplo, o Mercado, a Igreja da Nossa Senhora D’Abadia, a feira do bairro Abadia, a antiga cadeia de Uberaba, onde atualmente é o campus 1 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e o modo de fazer o Queijo Minas.

Nas oficinas, sempre tentávamos aproximar a realidade do aluno aos bens existentes não só no bairro, mas também na cidade. Afinal, fazer com que os alunos entendam que todos aqueles bens são parte da história da sua comunidade e constituem sua identidade como *uberabense* e *abadiense*, natural da cidade e do bairro, não é algo simples. Como ensinar qualquer outro conteúdo, é preciso encaixá-lo e inseri-lo na história dos patrimônios e desenvolver a importância que aquele monumento tem para a origem e a cultura do bairro.

Toda e qualquer proposta de estudo da questão do patrimônio histórico-cultural que pretenda mais que o simples conhecimento dos bens oficialmente existentes, deve buscar estabelecer relações entre este e o conceito de memória, identidade e cidadania, sem os quais se corre o risco de simplesmente reforçar determinadas lembranças que, consagradas pelo uso e pelo tempo, acabam sendo transformadas em sinônimo da verdade sobre o passado, construído de forma unilateral (Salvadori, 2008, p. 26).

Além da conscientização da importância do patrimônio histórico, procuramos ensinar qual a necessidade da preservação desses bens para a valorização e permanência da identidade da comunidade. Para entendermos a importância que esses patrimônios têm para cada aluno, foi preciso historicizar sua existência e dar um sentido histórico em sua vida. Também foram elencadas e discutidas algumas das principais reivindicações atuais dos moradores e comerciantes *abadienses*.

Outra atividade trabalhada foi a construção de um jogo da vida<sup>4</sup>. Modificamos toda sua estrutura, introduzimos perguntas e desafios relacionados à temática patrimonial. O jogo foi feito com vinil e diversos papéis que, prontos, formavam uma roleta para se escolher quantas casas o aluno deveria andar no jogo. O resultado do jogo foi mais que satisfatório: enxergávamos entusiasmo e interesse nos alunos, e todos responderam o que foi solicitado durante as poucas reuniões que tivemos no decorrer do ano.

Ouvir os alunos, suas impressões, experiências, gostos, preferências, identificação, conhecimentos prévios sobre o bairro foi outra metodologia adotada no projeto. Essa foi uma oportunidade para que pudéssemos, além de nos aproximar dos docentes com quem iríamos conviver durante o projeto, delinear os próximos passos a serem realizados, pois, como nos aponta Oliveira (2014, p. 122), “[...] a escuta atenta sobre as interpretações que as crianças fazem sobre o entorno conduz nosso olhar para outros cenários que olhos já viciados não buscariam”.

Assim, realizamos uma oficina de texto. Solicitamos aos alunos que individualmente escrevessem um texto, apresentando-se e expondo alguns pontos sobre o bairro. Para facilitar a escrita, propusemos um roteiro com algumas questões para que pudessem seguir:

- O que o bairro significa para você?
- Qual a importância do bairro?
- O que há de bom?
- O que deve ser melhorado?
- Qual a possível solução?
- Como o bairro pode influenciar na sua vida?

Os alunos produziram textos com suas interpretações e modos de identificação com a história do bairro Abadia. Os textos redigidos foram lidos e deles selecionamos algumas das opiniões dos discentes expostas por meio da escrita, as quais consideramos essenciais para percebermos suas interpretações e como eles se identificam com a história do bairro e se reconhecem como sujeitos históricos, conforme apresentado em alguns trechos<sup>5</sup>:

O primeiro trecho é de uma aluna de 12 anos, da E. E. América:

Acho que o bairro Abadia de certa forma é importante para todos. Por exemplo, eu no ano passado estudava em outra escola e nem sabia o que era o Abadia, mas vinha sempre aqui na Prudente. Passei para pensar e acho que o uberabense que não veio, ou pelo menos não passou pelo bairro abadia não é uberabense. Não é só

---

<sup>4</sup> Jogo da Vida é um jogo de tabuleiro que simula a vida real, auxiliando as crianças a analisarem os riscos de cada uma de suas ações e suas possíveis consequências no futuro.

<sup>5</sup> Destacamos que os trechos retirados dos textos dos alunos aqui apresentados foram transcritos sem correção de natureza sintática e ortográfica.

pela prudente e sim o mercadão, a igreja ou os eventos como a festa da igreja. Mesmo como eu que não moro, não tenho parente acho que todos tem um pouquinho da abadia no seu coração.

O segundo texto também é de uma aluna de 12 anos da E. E. América:

[...] moro nesse bairro maravilhoso, cheio de histórias e experiências. O bairro Abadia ele é muito importante para mim, gosto muito de sua história. Os comércios são bem populares, a Avenida Prudente de Moraes, o Hospital Escola que é muito acolhedor, passa por várias experiências de cuidado, a Igreja da Abadia, as escolas, a UFTM que é uma das melhores faculdades que pode oferecer vários tipos de cursos, a feira desse bairro é muito populosa e extensa, o mercadão muito turístico [...]. Fui batizada na Igreja da Abadia, desde quando eu nasci estudo em uma das escolas do bairro, meu pai nasceu e cresceu aqui, meus avós etc. Apesar de que hoje em dia o mundo, as cidades e os bairros estarem muito violento, faltando transportes, cheio de veículos, o trânsito bagunçado e pessoas sem paciência, andarilhos por todo lado e apesar desse bairro não ser tão perfeito, não reclamo disso, só tenho a agradecer por ter uma história vivida aqui. O bairro Abadia vai ser sempre conhecido e importante pela sociedade.

Os dois primeiros trechos foram escritos por duas alunas com perfis diferentes. Enquanto a primeira não mora e não tem parentes moradores no bairro Abadia, a segunda é moradora, seus familiares nasceram no local, além de ter sido batizada na maior igreja da localidade.

Ambos os textos, com perfis tão diferentes, nos possibilitam perceber que mesmo os alunos que não são moradores têm consciência da importância do bairro para a cidade. Entretanto, a segunda aluna nos indica uma maior identificação com a localidade ao apresentar que, mesmo com todas as dificuldades e imperfeições existentes, para a discente, as histórias e experiências vividas superam os pontos negativos do bairro.

O terceiro texto é de um aluno de 17 anos, da E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha:

Moro no bairro Abadia, na praça que muitos conhecem como praça do pó, muitos falam que é um lugar perigoso, e que tem assalto e roubam, mas não é assim, é só cada um não se envolverem com maus elementos que você convive sossegado. Mas todos os bairros tem assalto, assassinato, roubo etc. No mundo todo tem isso.

O quarto e último texto apresentado é de mais um aluno da E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha, de 16 anos:

Bom, o bairro é como qualquer outro, porém é melhor que a “Coréia” que lá é todo

aquele “vuco-vuco”, um lugarzinho bem perigoso, mas o Abadia não é melhor do que condomínios “super-protegidos”. O bairro é um bom lugar para se viver, como todo lugar, o bairro tem seus perigos, bons lugares, boas e más pessoas. Não tenho o que reclamar e nem muito o que me orgulhar.

O terceiro e quarto trechos apresentados nos proporcionaram uma perspectiva muito interessante. Ambos os alunos são da escola localizada em uma região mais periférica do bairro, e o que nos chama atenção é que seus textos estão carregados de desabafos sobre a localidade onde frequentam, estudam e moram. Nossa sensação ao conhecê-los e ao lermos seus escritos é a de que os alunos precisavam derrubar preconceitos que os próprios moradores sofrem diariamente.

Dois locais citados nos chamam a atenção: a “Praça do Pó” e a “Coreia”, também conhecido como “Coreinha”. Ambas as regiões se localizam no bairro Abadia, afastadas do centro da cidade, e são bem próximas à E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha. A “Praça do Pó” localiza-se em rua abaixo da escola e recebeu esse nome porque em determinado período contou com intenso tráfico de drogas. A “Coreinha” é uma região que se desenvolveu por meio de loteamentos populares e invasões. Ambas as regiões, com suas histórias e seus boatos contribuíram para a construção de um imaginário social negativo. Dessa maneira, o bairro passou a ser apontado como uma comunidade perigosa e violenta, título que não diminuiu ou diminuiu a importância e o brilho dado pelos alunos, nem pelos demais moradores do bairro e da cidade.

A partir dessa experiência e dos textos que alguns alunos entregaram, buscamos dar continuidade ao projeto na E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha com uma nova atividade. A nova proposta era a realização de um jogo de RPG<sup>6</sup>. Os alunos interpretariam personagens que podem ser encontrados no bairro em que os discentes frequentam, criando narrativas, histórias e um enredo guiado pelas petianas. O intuito era chamar a atenção para os simples detalhes que ocorrem na comunidade *abadiense*, em especial para as pessoas que também são constituintes e constituidoras de sua própria história e do bairro.

Porém, dificuldades e obstáculos foram enfrentados. O maior desafio do PET História foi o tempo. Encaixar as necessidades dos discentes/petianos com a disponibilidade da escola e do professor fez com que o trabalho demorasse a se desenvolver, o que levou à não finalização do projeto na E. E. Geraldino Rodrigues da Cunha. Entretanto, a breve experiência contribuiu para que pudéssemos ter contato com realidades distintas e diversidades culturais, estimular o espírito crítico, experienciar uma atuação profissional pautada pela cidadania e buscar novas práticas pedagógicas.

---

<sup>6</sup> A sigla RPG é proveniente de *Role Playing Game*, um estilo de jogo em que as pessoas interpretam personagens, criando narrativas e histórias. O enredo é guiado por um representante, que geralmente é caracterizado como mestre do jogo.

Com todos os contratempos enfrentados, percebemos que estávamos nos deparando na prática com aquilo que sempre debatíamos dentro da sala de aula como alunas do curso de Licenciatura em História, ou seja, a teoria x prática, e a importância de se conhecer o perfil da escola, dos alunos e de seu entorno. Como nos aponta Pimenta e Lima (2011, p. 111),

aprender a profissão docente [...] supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde eles moram? Como é a sua comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais problemas e características e como interpretam na vida escolar? Quais determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade?

Precisamos destacar também que, em relação à teoria e à prática, ambas estão ligadas entre si, sendo esse um requerimento para que um ensino de qualidade seja construído com os alunos. E foi nesta perspectiva que o presente trabalho foi desenvolvido com os alunos das escolas do bairro Abadia: teoria e prática como elementos complementares. As práticas adotadas foram inspiradas na teoria, e foram moldadas e executadas de acordo com a realidade dos alunos. Buscamos construir um saber em que o primeiro passo a ser dado era ensinar a eles que eles pertenciam e faziam parte da história do bairro Abadia, e que a história não estava apenas no externo, mas também na realidade e dentro de suas rotinas. Foi com esse início que os alunos começaram a compreender e a se sentir mais que participantes dessa história, entendendo-se como construtores da história de suas realidades, partindo da teoria para chegar à prática, sem dissociação entre elas.

A continuidade das atividades foi concentrada na E. E. América, que proporcionou experiências gratificantes. Lá, a terceira oficina realizada foi a de fotografia. Apresentamos aos alunos algumas técnicas de fotografia a que eles deveriam estar atentos ao tirarem suas fotos, como enquadramentos, planos e ângulos. Depois solicitamos aos discentes que fotografassem o bairro (vejam-se algumas das fotos recebidas na página seguinte).

Por meio das fotos feitas pelos alunos, juntamente com seus textos, percebemos que para os discentes os patrimônios são pontos turísticos e locais que retratam a religiosidade, o comércio e a saúde, sempre citados. Nossa análise leva a compreender que são poucos os alunos que percebem a importância de se preservar patrimônios. Olhares como esses não compreendem que, para determinados grupos, os patrimônios são lugares de identidades, por terem uma relação com o lugar e atribuírem um significado para eles. Essas interpretações implicam a não percepção de que “o patrimônio não é apenas o objeto – material ou imaterial – preservado, mas as práticas, atitudes, significados e valores dos quais o objeto é

um suporte de informação; é um processo humano que lhe confere valor” (Salvadori, 2014, p. 26).



FIGURA 1. Lar da Caridade - Hospital do Fogo Selvagem - Antigo Hospital do Pênfigo de Uberaba. Fonte: Elaborada por aluno da E. E. América.



FIGURA 2. Asilo São Vicente de Paulo. Fonte: Elaborada por aluno da E. E. América.



FIGURA 3. Bar do Lázaro recebe Folia de Reis<sup>7</sup>.  
Fonte: Elaborada por aluno da E. E. América.

E por último, realizamos uma visita dos alunos de duas turmas do Ensino Fundamental ao Campus I e ao Centro Educacional da UFTM, passando por ruas que são as regiões mais antigas do bairro, com o intuito de que os alunos se percebessem como sujeitos históricos e entendessem a importância da Universidade como patrimônio para o bairro Abadia e para a cidade de Uberaba.

Ao propormos a atividade de campo, acreditamos que, como nos aponta Oliveira (2014, p. 124), “pensar a escola para além dos seus muros e na relação com outros tantos espaços da cidade e do campo é, sem dúvida, primordial para empreitarmos as mudanças em prol de uma aprendizagem mais significativa para todos”.

A visita foi uma novidade para alunos porque conheceram o interior do Campus I, que abrigou a primeira cadeia da cidade de Uberaba e que, por essa razão, chamou a atenção dos discentes, pois se localiza próximo ao colégio Nossa Senhora das Dores, primeira escola do bairro, a qual inicialmente atendia apenas estudantes do sexo feminino. Além disso, outros questionamentos surgiram, como, por exemplo, a respeito do cemitério que existiu no terreno onde se encontra o Hospital de Clínicas da UFTM.

Com as experiências que tivemos, podemos refletir sobre algumas questões: quais eram as noções de patrimônio antes das oficinas? O que eles sabiam

---

<sup>7</sup> Única foto entregue pelos alunos que apresenta um Patrimônio Imaterial.



sobre patrimônio? Como os patrimônios podem influenciar na formação de suas identidades e como os discentes percebem essa influência?

Sobre a Educação Patrimonial nas escolas trabalhadas, pudemos perceber que a maioria dos alunos não percebe a importância dos patrimônios. Para os discentes, patrimônios são pontos turísticos, porque os jovens não reconhecem que sua própria escola ajuda a contar a história do bairro que eles frequentam todos os dias. Já em relação às escolas, a Educação Patrimonial ainda não é um tema que faz parte do currículo das instituições, situação parecida com as demais escolas do bairro.

É interessante notar que a visão disseminada pela imprensa, ao longo da formação do bairro Abadia, é encontrada nas palavras e escritos dos alunos: a memória de um bairro violento, cheio de problemas, mas que apresenta pontos de destaque, como a religiosidade, o comércio e a saúde.

Em relação à identidade, percebemos que poucos são os alunos que identificam o bairro como influência na formação de sua identidade, e nem mesmo apontam que os patrimônios, memórias, experiências, histórias encontradas na comunidade ajudam a construir a identidade *abadiense*. Porém, notamos que alguns alunos, especialmente aqueles que moram ou possuem gerações anteriores de familiares residentes no Abadia, têm facilidade em reconhecer como o bairro faz parte da sua história.

Ao analisarmos o projeto realizado, fica evidente a importância da Educação Patrimonial nas escolas, uma vez que

a Educação Patrimonial acaba por promover uma transformação na maneira de se ver e tratar a cultura e busca um aprimoramento nas formas de repassar para o público leigo, as descobertas científicas, ao ser aplicada em comunidades próximas a patrimônios reconhecidos, como sítios arqueológicos, assim como em escolas, visando sensibilizar sobre a importância do reconhecimento, da valorização e da conservação do patrimônio da região (Rocha, 2012, p. 9).

Nesse sentido, podemos identificar que os alunos não conhecem a história do bairro em que moram ou que frequentam, o que nos sugere que o tema não é frequentemente trabalhado, e isso leva os alunos a não perceberem a importância de projetos como o realizado. Outrossim, ouvíamos sempre a afirmação de que os alunos não ganhariam nada com a participação, não se percebendo que o maior ganho seria eles conhecerem um pouco de sua história, compreendendo como sua identidade está em construção, identificando-se com a história do seu lugar e se reconhecendo como sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. “Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares”, in: *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 255-290.
- Baczko, Bronislaw. “A imaginação social”, in: Leach, Edmund et al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, Senado, 1998.
- Candau, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.
- Costa, C. B & Morais, P. P. G. Do Alto da Misericórdia ao bairro Abadia, na cidade de Uberaba: séc. XIX-XX: uma breve discussão histórica. *Revista Alpha*, 16(2015): 359-369.
- D’Alessio, M. M. *Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes*. São Paulo: Projeto História, 1998.
- Nora, P. *Memória e história: a problemática dos lugares*. Trad. Yara Aun Khoury. 10. ed. São Paulo: Projeto História, 1993.
- Oliveira, S. R. F. de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. *Revista História Hoje*, 3(2014): 121-138.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1.
- Rocha, T. S. F. Refletindo sobre memória, identidade e patrimônio: as contribuições do programa de Educação Patrimonial do MAEA-UFJF, in: *XVIII Encontro Regional ANPUH-MG, 2013, Mariana*. XVIII Encontro Regional ANPUH-MG. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, v. 1, p. 1-12.
- Salvadori, M. A. B. *História, Ensino e Patrimônio*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

ARTIGO RECEBIDO EM 18/09/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 02/12/2018

**RESUMO:** Todos os homens são sujeitos históricos e atuam na realidade social, transformando-a continuamente. O presente artigo foi elaborado a partir dessa consideração e do trabalho realizado pelo PET História, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob o eixo de estudos “História - Memória - Identidade”, na comunidade do bairro Abadia, em Uberaba-MG. A localidade, que é uma das maiores e mais antigas da cidade, possui inúmeras instituições de ensino formal e não formal, com diversos perfis, que nos possibilitaram pôr em prática diferentes atividades que não só contribuíram para o aperfeiçoamento da formação discente, como também para a aproximação da comunidade com a universidade em um exercício de interação.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Memória. Educação Patrimonial. Uberaba.

**ABSTRACT:** All men are historical subjects and act in social reality, transforming it continuously. This article was elaborated from the previous consideration, and from the work carried out by *PET História*, from the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), under the History - Memory - Identity studies axis, in the Abadia neighborhood community, in Uberaba-MG. The place, which is one of the largest and oldest in the city, has numerous formal and non-formal education institutions with different profiles, which enabled us to practice different activities that not only contributed to the improvement of student education, but also to the community with the university in an exercise of interaction.

**KEYWORDS:** History. Memory. Patrimonial Education. Uberaba.

# A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental



MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). e-mail: mariacecilia1@unipam.edu.br

FABIANA FERREIRA DOS SANTOS

Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do UNIPAM. e-mail: fabianafs@unipam.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a elaboração da BNCC mobilizou pesquisadores, gestores, educadores e também estudantes dos cursos de licenciatura que participaram de modo ativo dos estudos e conferências estaduais e apresentaram contribuições em portal disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). Tais procedimentos tornaram o processo de construção democrático, tendo em vista a necessidade de garantir que o documento curricular, destinado à Educação Básica, atenda as demandas do contexto educativo brasileiro.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, sendo fundamental que estudos e análises criteriosas possam reconhecer minúcias do trabalho de elaboração coordenado pelo MEC, a estrutura do documento, suas propostas educativas, seus principais subsídios teóricos e direitos de aprendizagem apresentados nas diferentes áreas. Nesse viés, fica favorecido um movimento de divulgação e implementação das ideias apresentadas no documento curricular e de compreensão sobre os caminhos trilhados para o ensino no país.

No segundo semestre de 2017, antes da homologação da versão final do documento, foi apresentado aos dirigentes municipais de Educação um guia de implementação da BNCC, com o objetivo de orientar gestores no planejamento de ações. Do mesmo modo, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, publicada em 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC nos sistemas de ensino e instituições. Para tanto, solicita que a BNCC seja tema de

estudos e que currículos e propostas pedagógicas sejam revisadas até o início do ano letivo de 2020.

Com natureza analítico-bibliográfica, a presente pesquisa teve por intenção identificar a organização de conteúdos e objetivos de aprendizagem, proposta pela BNCC para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi objeto de análise o desenho curricular proposto no documento para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a efetivação de práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

A primeira seção do estudo, intitulada *Currículo, Escola e Direitos de Aprendizagem*, promove reflexões sobre a relevância de documentos curriculares orientadores do processo de planejamento e ensino nas instituições. Tendo em vista que a BNCC substitui os PCN, publicados no final da década de 1990, a seção *Diretrizes Curriculares: os PCN e a BNCC* apresenta um histórico e faz breve análise e paralelo dos dois documentos curriculares oficiais brasileiros, produzidos pelo MEC. Por fim, em *A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa* são investigadas, e elencadas características da BNCC, tendo em vista o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

É preciso ressaltar que, por seu caráter inovador, a pesquisa não encontra subsídio em publicações com reflexões já constituídas em torno do novo documento. Entretanto, no portal da Base, foram disponibilizados alguns pareceres redigidos por especialistas ao longo deste processo colaborativo de construção, tendo em vista as diferentes versões preliminares publicizadas. Tais pareceres foram bastante acessados e influenciaram posicionamentos diversos em relação à BNCC.

Apesar de mobilizações iniciais em território nacional, como a implementação do documento, ainda serem prematuras, não foi considerada pertinente a realização de pesquisa de campo, com depoimentos de educadores que atuam na área de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

## 2. CURRÍCULO, ESCOLA E DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A palavra *currículo* é bastante familiar para todos os que estão inseridos em ambiente escolar, pois este é o documento responsável por sistematizar os esforços pedagógicos nas instituições de ensino. Mas que concepções têm orientado currículos e práticas escolares? As teorias pedagógicas, bem como as reflexões presentes nas escolas, explicitam a consciência de que os currículos não são conteúdos e objetivos de ensino determinados para serem repassados a todos os alunos nos diversos anos de escolaridade. Desse modo,

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagó-

gicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (Lima, 2007, p. 9).

Entretanto, é consenso entre profissionais das secretarias municipais e estaduais de educação e do próprio MEC a relevância de unidade, de diretrizes comuns que orientem redes de ensino e docentes acerca de quais conhecimentos privilegiar em cada etapa escolar e sobre tratamentos didáticos a serem adotados no cotidiano da sala de aula. Assim, os educandos são situados como sujeitos com direito ao conhecimento e ao desenvolvimento humano.

Para Perrenoud (2003), é importante que “o currículo tenha precedência e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender [...]” (p. 19). Para o autor em questão, é preciso clareza de objetivos para que possa ser alcançado sucesso no trabalho pedagógico. Além disso, ele ressalta que “o currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares [...]” (p. 26).

Também é consenso a compreensão de que, de tempos em tempos, faz-se necessário revisitar currículos e práticas educativas implementadas para revisões e atualizações. Isto porque novos referentes de valor adentram o contexto educacional de modo contínuo, influenciando o processo de ensino e de aprendizagem e a identidade profissional dos educadores.

### 3. DIRETRIZES CURRICULARES: OS PCN E A BNCC

Inspirado no modelo espanhol, o MEC lançou no fim da década de 90 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que ficariam conhecidos pela sigla PCN. Como o próprio nome atribuído ao documento indica, os dez volumes que constituíram os PCN eram parâmetros, diretrizes para a educação brasileira nas diferentes áreas do conhecimento. Então, seu objetivo era padronizar, no país, pilares fundamentais que guiarão a educação formal, favorecendo o desenvolvimento humano. Ao ofertar referencial aos educadores, foi recomendado que os projetos educacionais das instituições fossem revisitados e renovados, tendo em vista a constante melhoria da qualidade da educação.

Além de um documento introdutório e de outros três que se relacionam a temas transversais para abordagem em sala de aula, há para cada área de conhecimento um documento específico, que apresenta uma proposição detalhada em objetivos, conteúdos, qualificação e orientação didática. Em sua apresentação, o documento considera que “os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação [...] em todo o País. Sua função é orien-

tar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...]” (Brasil, 1997, p. 13). Ressalta-se o caráter flexível da publicação, uma vez que há reconhecimento de que o país possui uma diversidade de contextos, com especificidades que devem ser levadas em consideração para o delineamento responsável de currículos e propostas pedagógicas pelas equipes escolares.

O processo de elaboração dos PCN teve como ponto de partida as propostas curriculares adotadas, naquela ocasião, por estados e municípios brasileiros. A versão preliminar foi apresentada a docentes de universidades, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, e especialistas. A discussão da proposta foi estendida a encontros regionais, com a participação de professores do Ensino Fundamental. Os pareceres apresentavam contribuições para a elaboração da versão final do texto e apontavam para a necessidade de políticas de formação de professores e implementação dos PCN.

Desde a publicação dos PCN, diversas mudanças ocorreram na Educação Básica no país. O Ensino Fundamental, antes organizado em oito séries, passou a contemplar nove anos de escolaridade. Atualmente, os anos de escolaridade, foco deste estudo, conhecidos como anos finais do Ensino Fundamental, vão do sexto ao nono ano. Nos PCN, estes anos são reconhecidos como o 3º (quinto e sexto ano) e 4º (sétimo e oitavo ano) ciclos do Ensino Fundamental.

O PCN de Língua Portuguesa é um documento que busca relacionar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático adotado, contribuindo para que aprendizagens significativas aconteçam ao longo do Ensino Fundamental. São consideradas as especificidades dos gêneros orais e escritos nas práticas de leitura, de escrita e de análise linguística. A literatura e a importância da formação de leitores, o uso de tecnologias, as estratégias didáticas e a avaliação são temas também abordados. O documento referente aos anos finais do Ensino Fundamental organiza-se em três eixos: a prática de escuta de textos orais e a leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística, sendo considerados os seguintes objetivos para o ensino:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Brasil, 1997, p. 49).

A recomendação é que uma diversidade de textos, pertencentes a diferen-

tes gêneros, seja o ponto de partida para a abordagem dos conteúdos, possibilitando ao aluno discussões sobre o que ouve e lê; para que assim se sinta usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, há “um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO, que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva” (Brasil, 1997, p. 65). Portanto, há um entendimento da relevância da prática de reflexão sobre a língua e das influências dos conhecimentos linguísticos sobre a participação social e cidadã.

No documento, a concepção adotada é a enunciativo-discursiva, que compreende a linguagem como forma de ação e interação no mundo:

Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo (Geraldi, 2015, p. 384).

Em consonância com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi iniciada em 2015 a elaboração de uma BNCC. O documento, que esteve nos últimos três anos no centro das discussões sobre educação no país, possui caráter normativo e tem por finalidade orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares para as diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>1</sup>. Assim, a BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento relacionados a cada etapa da escolarização básica, de modo mais detalhado do que feito nos PCN.

Para a elaboração da BNCC, reuniram-se professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação para participar do Comitê de Assesores e Especialistas. O Comitê se responsabilizou pela redação dos documentos da BNCC, viabilizando ainda a ampla e democrática consulta pública. Três versões do documento foram disponibilizadas no Portal da Base, disponível no endereço: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Para colaborar na construção da BNCC, era necessário o cadastramento dos participantes, mediante três categorias: individual, organizações e redes. No total, foram cadastrados no Portal: 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas.

---

<sup>1</sup> A BNCC para o Ensino Médio ainda não foi homologada. Entretanto, o texto preliminar já está disponível no Portal da Base e foi encaminhado para discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação.



Para estudar os primeiros documentos da BNCC, houve uma mobilização de todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, para a participação em reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades e sindicatos. Ao todo, mais de 700 eventos foram promovidos nas cinco regiões do país.

Foi possível perceber, por meio das discussões veiculadas no portal, a necessidade de compor um texto não muito amplo ou redundante, mas que tivesse foco em questões essenciais da Língua Portuguesa, garantindo altas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes. Ainda foi considerada relevante a garantia de uma progressão das habilidades, ou seja, uma demarcação evolutiva clara ao longo dos anos, que proporcionasse pensamento crítico e construção de conhecimentos. Tal direcionamento minucioso inexistia nos PCN, dificultando a seleção de conteúdos e de objetivos de aprendizagem.

Assim, a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, resulta de processo democrático e participativo. A primeira versão do documento foi lançada em setembro de 2015; a segunda, em maio de 2016. O Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu audiências públicas para colher subsídios e contribuições para a elaboração da versão final, já disponibilizada a todos.

Merece destaque a orientação para o desenvolvimento de competências, adotada pela BNCC, tendência que marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, que tem influenciado grande parte dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. O próprio documento esclarece que

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 10).

O compromisso com a educação integral, presente na BNCC, independe da duração da jornada escolar, voltando-se com o desenvolvimento humano global. O compromisso “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14).

Diante das diretrizes que deverão ser instituídas pela BNCC, possivelmente alguns impactos serão observados. Ao uniformizar princípios curriculares e indicar de modo claro o que os alunos devem aprender em cada ano de escolaridade e em cada uma das disciplinas, o documento apontará a necessidade de novos contextos de formação de professores, adequação de material didático-pedagógico e novos planejamentos escolares.

Em sua parte introdutória, a BNCC reconhece que nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos se deparam com desafios escolares de maior comple-

xidade e ressalta a importância de retomadas das aprendizagens dos anos anteriores, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios. Também destaca a relevância de ações para o fortalecimento da autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições para interagir criticamente com diferentes informações e conhecimentos. São feitas observações pertinentes relativas à transição entre infância e adolescência, período de vida marcado por mudanças, em que se ampliam vínculos sociais e possibilidades intelectuais.

Considerações sobre a cultura digital e sobre a sociedade contemporânea indicam o crescente acesso a tecnologias de informação e a importância de se preservar o compromisso da escola para o estímulo à reflexão e à criticidade. Nesse sentido, aponta ser imprescindível que as instituições compreendam e incorporem novas linguagens e possibilidades de comunicação, e que eduquem para usos mais democráticos e conscientes das tecnologias.

Uma formação balizada por direitos humanos e pela não violência entre grupos sociais também é valorizada nos anos finais do Ensino Fundamental, oportunizando o delineamento de projetos de vida e incentivando a continuidade dos estudos.

Publicada em 22 de dezembro de 2017, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação institui e orienta a implantação da BNCC. Para tanto, solicita que a Base seja tema de estudos e que currículos e propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino sejam revisadas até 2020. Para iniciar uma mobilização em torno do documento, foi proposto pelo MEC que, em 6 de março de 2018, acontecesse uma discussão nacional, um dia D, envolvendo Secretarias Municipais de Educação, instituições de ensino e comunidades escolares. A data pode ser considerada como uma oportunidade de aproximação ao texto homologado da BNCC e como meio de se favorecer o engajamento dos profissionais da educação para a sua implementação.

#### 4. A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC está organizada por áreas do conhecimento. A área *Linguagens*, nos anos finais do Ensino Fundamental, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. A finalidade da área

é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 61).

A Língua Portuguesa, em especial, está organizada nos mesmos eixos já

consagrados nos documentos da área: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. No entanto, no novo documento, tais eixos organizam-se em campos de atuação: campo jornalístico/ midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário. Tais campos de atuação apontam para a relevância da contextualização do conhecimento escolar, para a noção de que as práticas de linguagem estão diretamente ligadas a situações da vida social cotidiana. Desse modo,

compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2017, p. 83).

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade. Todas as seções estão intimamente interligadas. A forma como o documento foi organizado foi aprovada pela maior parte do grupo envolvido nas discussões, que compreende avanços importantes pelo detalhamento e orientações apresentadas para cada um dos eixos. As tabelas, que elencam objetos de conhecimento e habilidades para cada ano de escolaridade, deverão se tornar apoio fundamental para redes de ensino e professores na preparação de seus currículos, pois facilitam a visualização e a consulta frequente ao material.

**FIGURA 1:** Reprodução de parte de tabela da BNCC, disponível para *download* no Portal da Base, com algumas habilidades de Língua Portuguesa previstas para o 6º ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa				
ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
6º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

A BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, também presente nos PCN, em que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Tal proposta indica a centralidade do texto como unidade de trabalho. O texto se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos curriculares, tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais. Entretanto, desta vez, há definição dos conteúdos, habilidades e objetivos.

Além disso, deve ser considerada a relevância de uma perspectiva de progressão das aprendizagens que permeia os anos de escolarização, de modo que temas possam ser adiantados em relação à previsão inicial ou metas não atingidas possam ser retomadas em etapas subsequentes do trabalho pedagógico.

Resultados de avaliações sistêmicas aplicadas tanto pelo governo estadual como pelo governo federal apontam que muitos alunos não concluem o Ensino Fundamental lendo e escrevendo com proficiência. Assim, uma grande preocupação em relação à publicação da BNCC parece ser ofertar subsídios para que professores possam, durante a Educação Básica, possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais ligadas ao componente curricular Língua Portuguesa. Entretanto, vale ressaltar que o trabalho com a leitura é apresentado no documento como uma responsabilidade e compromisso de todos os docentes, de todas as áreas, mesma diretriz já defendida anteriormente pelos PCN.

Uma das principais discussões relativas à BNCC tem sido a extensão da proposta de trabalho e conseqüentemente as possibilidades reais de implementação do documento, na íntegra. Assim, é consenso entre a maior parte dos educadores envolvidos a necessidade de o professor realizar planejamentos e reflexões diárias, elencando as prioridades de ensino e aprendizagem para cada classe, em especial. Nesse sentido, a Base precisa ser compreendida apenas como um parâmetro ou diretriz, e não como uma obrigatoriedade, assim como ocorreu com os PCN.

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 63). Em consonância com esta intencionalidade, o texto é apresentado como o centro das práticas de linguagem, levando-se em conta toda a multimodalidade de linguagens da sociedade contemporânea e os diversos novos suportes existentes.

Na BNCC, a Língua Portuguesa dialoga com outros documentos curriculares, atualizando-os em relação a pesquisas recentes e a transformações de linguagens ocorridas, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos, como também novas formas de produzir, de disponibilizar, de interagir. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a am-

pliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web (Brasil, 2017, p. 66).

A própria BNCC esclarece que não se trata de abandonar gêneros discursivos tradicionalmente trabalhados em ambiente escolar tais como notícias, artigos de opinião, charges, crônicas e poemas, mas de contemplar também nos planejamentos de aula os novos letramentos, essencialmente digitais, novas práticas contemporâneas de linguagem, possivelmente presentes na vida social dos estudantes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Publicados há duas décadas, os PCN ainda são referência para instituições de ensino e professores. Na BNCC, há uma manutenção das principais concepções teóricas e linguísticas assumidas pelos PCN, na década de 90. No entanto, o desenho proposto na Base apresenta novidades pertinentes como os campos de experiência, os objetos de conhecimento e as habilidades específicas divididas por ano de escolaridade, numa perspectiva de progressão de conhecimentos. Assim, pode-se concluir que a BNCC traz referências mais claras sobre o que os estudantes devem aprender ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Há que se compreender que a intenção da Base é estabelecer metas comuns, favorecendo que redes e instituições de ensino realizem reflexões e revisem currículos e propostas pedagógicas próprias. Sendo assim, a BNCC não deve ser compreendida como o próprio currículo a ser implementado em diferentes escolas do país.

As transformações de linguagem, ocorridas a partir do desenvolvimento e maior acesso às tecnologias da informação e comunicação, bem como suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa, também são agregadas à BNCC, o que deve ser ressaltado e reconhecido como avanço. Neste ponto, muitos docentes e coordenadores pedagógicos ainda percebem dificuldades inerentes à existência de equipamentos adequados nas instituições de ensino e formação específica destinada aos profissionais.

Em pleno processo de leitura, compreensão e implementação do documento, surgem muitas críticas e também o reconhecimento de avanços significativos. De todo modo, ainda não podem ser apontados impactos reais da publica-

ção para a qualidade do ensino na área de Língua Portuguesa. Todavia, pode-se afirmar que estudos com reflexões e indagações sobre o currículo e o desenvolvimento humano precisam ser reconhecidos como meio rico e privilegiado de oferecer contribuições para a dinâmica escolar e para os profissionais que atuam na Educação Básica e que têm por função garantir equidade e direitos de aprendizagens a todos.

#### REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez, 1996b.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Portal da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em dezembro de 2017.
- Brasil. *Resolução CNE/CP 2/2017*. Diário Oficial de Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.
- Becskeházy, Ilona. *Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa – Área de Línguas*. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer\\_3\\_LP\\_Ilona\\_Maria\\_Lustosa\\_Becskehazy\\_Ferrao\\_de\\_Sousa.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_3_LP_Ilona_Maria_Lustosa_Becskehazy_Ferrao_de_Sousa.pdf)>. Acesso em junho de 2017.
- Consed e Undime. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC, um guia feito por gestores, para gestores*. 2017. Disponível em: <<http://implementacaobncc.com.br/>>. Acesso em novembro de 2017.
- Geraldi, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, 9(17): 381-396, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/587-1901-1-PB.pdf>>. Acesso em maio de 2017.
- Gurgel, Luís Henrique. *Base Nacional Comum em discussão: a Língua Portuguesa*. Portal Escrevendo o Futuro: Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/1968/base-nacional-comum-em-discussao-a-lingua-portuguesa>>. Acesso em dezembro de 2015.
- Lima, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- Moreira, A. F.; Silva, T. T. "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução", in Moreira, A. F.; Silva, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

- Perrenoud, Philippe. *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Texto resultante de intervenção no debate de abertura do 10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ –, Québec, 27-29 nov. 2002. Publicado em: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.
- Rangel, Egon de Oliveira. *Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa – Área de Linguagens*. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer\\_3\\_LP\\_Egon\\_de\\_Oliveira\\_Rangel.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_3_LP_Egon_de_Oliveira_Rangel.pdf)> Acesso em junho de 2017.

ARTIGO RECEBIDO EM 02/08/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 04/12/2018

**RESUMO:** A BNCC, recentemente homologada, define direitos de aprendizagem para a Educação Básica e será referência para a reelaboração de currículos e propostas pedagógicas nas redes e instituições de ensino do país. Nesse sentido, o estudo realizado teve por intenção verificar como a BNCC organiza conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi objeto de análise o desenho curricular proposto na BNCC para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a efetivação de práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Também foram identificados subsídios teóricos, na área da Letras, adotados como referência na organização do documento, que substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados há duas décadas. Assim, serão observadas orientações dos PCN que continuam presentes no novo documento e também novidades que ampliam discussões entre professores e promovem a qualidade do ensino da Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Currículo. Língua Portuguesa. Anos Finais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The BNCC, recently approved, defines learning rights for Basic Education and will be a reference for the re-elaboration of curricula and pedagogical proposals in the country's educational networks and institutions. In this sense, the study was intended to verify how the BNCC organizes content and learning objectives for the teaching of the Portuguese Language in the final years of Elementary School. Guidelines of the National Curricular Parameters (NCPs) which are still present in the new document and also new features that broaden discussions among teachers and promote the quality of Portuguese language teaching were observed. It is also intended to understand the curricular design proposed in the BNCC for the teaching of the Portuguese Language, in view of reading, writing, oral and linguistic analysis practices and to identify theoretical subsidies in the area of Letters, adopted as reference in the organization of the document.

**KEYWORDS:** BNCC, Curriculum. Portuguese Language. Final Years of Elementary Education.

# As mortes de Norma e Norman Bates: o estranhamento de Norman e o assassinato suicida de Norma em *Bates Motel*

EZEQUIAS DA SILVA SANTOS

Bolsista do Mestrado em Letras da UTFPR Campus Pato Branco.

e-mail: zekyjohnson@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

A concepção pós-modernista da história insiste em timbrar a fragmentação do sujeito sob duas perspectivas: a social e a psíquica. Partindo dessa premissa, o predomínio na *alta literatura*<sup>1</sup> dos séculos XX e XXI são as narrativas de cunho fracionado, que apresentam o indivíduo frente ao turbilhão dessa modernidade multifacetada (Berman, 1987, p. 16).

Ligada de forma iminente a esse frenesim social, a arte dos séculos XX e XXI sofreu várias transformações devido à criação de novas teorias que trouxeram à modernidade a complexidade da psicanálise de Freud e o debate sobre as novas dimensões da física de Einstein. A televisão e o cinema, frutos desse desenvolvimento tecnológico do século XX, foram dois grandes responsáveis pela mudança cultural no tocante ao entretenimento e à informação.

Esse *overmuch information* desencadeou um processo no qual o pensamento social coletivo, introduzido por Nietzsche, proclama a autolibertação em detrimento dos pressupostos morais religiosos<sup>2</sup>. Não obstante, os pensadores sucessores de Nietzsche atenuam esse crepúsculo doutrinário difundindo novas ideias filosóficas, tal como o Existencialismo, as quais implicam a incompreensão do sentido da vida.

Como reflexo dessa descentralização teológica religiosa, o homem do século XX submerge numa modernidade caótica, e sua âncora tenta se firmar em ter-

---

<sup>1</sup> Leyla Perrone-Moisés usa o termo *alta literatura* para classificar as obras dos grandes autores da literatura mundial.

<sup>2</sup> Em *crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche observa o declínio da cultura religiosa e a ascensão do homem como dominador de sua própria vida.



renos escorregadios, resultando na frustração angustiante causada pela incompreensão do mundo ao seu redor. Dessa incompreensão surge um complexo existencial adornado pela consciência do fracasso e pela tibieza psíquica do sujeito frente à incerteza da vida. Marshall Berman (1987, p. 17) dirá que “[...] a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas”.

Resultante dessa fragmentação, o sujeito pós-moderno tende a entrar em colapso e pode encontrar, como fuga desse caos social, algumas alternativas que o consolem ou ao menos aliviem a angústia e a sensação de solidão. Uma dessas alternativas é o suicídio.

Isso posto, nossa proposta é analisar a morte de Norma Bates, personagem da série *Bates Motel*, à luz do pensamento de Albert Camus sobre o absurdo e o suicídio. Tendo em mente a complexidade da personagem, nosso objetivo é argumentar e advogar em favor da ideia de um “assassinato suicida” sofrido pela personagem.

Em outras palavras, nosso propósito conjectura um indivíduo que exprime certo desejo pela morte em face dos impasses e dilemas que afligem e consomem a personagem ao longo da série. Para tal empreita, teremos como respaldo as teorias psicanalíticas de Freud, as ideias correlacionadas à formação dos objetos de Foucault e alguns outros teóricos que tiveram como objeto de estudo a sociedade.

#### NORMAN BATES

Norman Bates é o grande fardo de Norma Bates. O jovem adolescente, re-fém de perturbações mentais, é tomado por fortes nuances temperamentais que marcam sua instabilidade diante do círculo familiar e extrafamiliar. Frente ao turbilhão da modernidade exposta por Berman, o jovem Norman Bates caracteriza-se pela fragmentação e pelo olhar desvirtuado no tocante à vida e à moral<sup>3</sup>.

Partindo da premissa de que a personagem Norman Bates é uma tipologia representativa do sujeito dos séculos XX e XXI, podemos observar que o desvario sofrido pela personagem reflete a fragmentação e a perda da identidade pregada pelo Pós-modernismo. Ainda que nos moldes da psicologia, Norman atenderá aos aspectos do sujeito pós-moderno cunhado por Stuart Hall (1992, p. 9). Segundo o teórico,

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça ou nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

---

<sup>3</sup> Refiro-me à moral moderna baseada em Kant, na obra *Crítica da razão pura*.

Embora a concepção que temos de Norman Bates se restrinja à área da psicologia, o distúrbio de gênero sofrido pela personagem ao se travestir como a mãe expõe os problemas de identidade, de gênero e de sexualidade. Da mesma forma, as disfunções psicológicas da personagem devem-se a um acúmulo de frustrações providenciadas pela vivência em sociedade: a morte do pai, o sofrimento da mãe, a paixão não correspondida etc.

O que marca a personagem é o modo de subsistir a esse acúmulo de frustrações, pondo em voga um indivíduo neurótico que não reconhece as leis morais ou sociais como estruturas basilares para a conveniência e alteridade. Para complemento dessa ideia, Freud (2011, p. 240) anota que “há uma classe de pessoas, os neuróticos, que reagem a essas frustrações com um comportamento associal. Esses desejos instintuais são do incesto, do canibalismo e do prazer em matar”.

Não obstante o desejo de matar, a personagem ainda resvala em um relacionamento íntimo com a mãe que beira o incesto. A neurose da personagem vem à tona como representação do profundo amor pela mãe e como reflexo do medo de perdê-la. Nesse sentido, é pertinente observar que os problemas psíquicos da personagem parecem ser oriundos de uma questão moral que determina a proibição de qualquer possibilidade que concretize o ato incestuoso. O trajeto de vida trilhado por Norman traz à baila um caráter obscuro que não pode ser esclarecido, mas apresenta certo cunho culposos que vai de encontro aos atavismos culturais disseminados pela religião e pelo patriarcalismo.

Sob esse prisma, as perturbações da personagem estão ligadas de forma iminente ao relacionamento conturbado com a mãe e o irmão. O germe do problema se encontra no meio familiar e é corroborado pelo assassinato do pai pela mão do filho, e pelo encobrimento do assassinato por parte da mãe. Não obstante a omissão de Norma Bates no tocante à relação entre o filho e o crime, a proximidade excessiva das personagens desabrocha em Norman uma espécie de *free way* que acoberta, ainda de que de forma inconsciente, a necessidade de tratamento psíquico ao jovem criminoso.

Como reflexo do descaso das necessidades terapêuticas de Norman, estamos diante de uma via de mão dupla que oferece uma ideia do crime como consequência do desejo incestuoso de um lado, e do outro, uma ideia do desejo incestuoso como consequência do crime. Para afiançar esse pensamento, Pontes (2004, p. 11) observa a correlação entre neurose e incesto da seguinte forma:

O caminho que o sujeito constrói na sua vida avança na busca de subtrair a traição do incesto. E no neurótico há um infantilismo psíquico, ora por não ter se livrado da culpa, ora por voltar a ela por regressão. A fixação incestuosa tem um papel importante na vida psíquica inconsciente, constituindo-se, a atitude incestuosa, com respeito aos pais, o complexo nuclear das neuroses.

O que Pontes aponta como fixação incestuosa é traduzido pela personagem por meio da consciência da culpa. A partir da ideia da consciência moral que coíbe

o incesto, a personagem vislumbra um mundo *post mortem*, no qual as coibições serão banidas pela consciência pura e intuitiva do amor. Nessa tendência, o que observamos em Norman Bates não é puramente o desejo sexual pela mãe, mas sim um pensamento exclusivamente psíquico e indissociável que nega a aceitação da separação iminente entre mãe e filho.

Diante dessa negação, o complexo neurótico da personagem atinge seu ápice quando ensaia sua primeira tentativa de assassinar a mãe.

- What is behind your back, mother?
- It's nothing
- Norman, don't do this.
- We just don't belong to this world anymore, mother. We are broken. We've tried to find peace and happiness, but the world just won't allow it. So I will just take ourselves out of the equation. Because whatever there is after this we will have peace and we will be together.
- We can have peace and we can be happy. You just have to trust me. (*Bates Motel*, 2016, temporada 4, ep. 2, min 38:39).

Em se tratando da complexidade psíquica da personagem, podemos observar um certo deslocamento desta diante do mundo. É pertinente notar que das ideias da personagem emanam um conceito puramente grego alicerçado pela necessidade de entender a equação do mundo<sup>4</sup>. Em outras palavras, Norman Bates compreende um mundo finito e ordenado onde a concepção da predestinação encontra eco na voz de Sócrates e reflete na personagem o desejo do outro mundo em detrimento deste próprio.

Por essa linha de pensamento, o desejo pela vida vindoura de Norman esbarra na solidez niilista<sup>5</sup> da mãe, que insiste em usufruir a momentaneidade da vida. Embora os problemas de Norman careçam de análise de cunho psicológico, o palco para as ações da personagem é amparado pelo conceito fragmentado do ser, timbrando uma ideia de ruptura e de deslocamento de forma contínua.

Em face desse deslocamento constante, Norman cria perspectivas, através do desejo de morte, de encontrar um mundo ideal *post mortem*, que o acolherá, e à mãe, e determinará a completude e a perfeição da vida da personagem. O sentimento de *não pertencer* da personagem invoca a ideia *absurda* de Camus (2017, p. 21) no tocante à concepção do *estrangeiro*. Segundo o teórico, “[...]num universo subitamente privado de *luzes* ou *ilusões*, o homem se sente um estrangeiro”.

Sob essa perspectiva, o que Camus denota como *ilusão* reflete no sentimento angustiante da personagem. A ilusão de Norman encontra eco na figura

---

<sup>4</sup> Nietzsche observa, em *O crepúsculo dos ídolos*, que os homens mais sábios na história do mundo sempre fizeram a mesma observação no tocante à vida: ela não vale nada.

<sup>5</sup> Refiro-me ao conceito de niilismo atribuído por Nietzsche.

esguia da mãe, através do desejo incestuoso culminado pela aparição do duplo nos últimos capítulos da série. Ainda sob esse ponto de vista, a insistência da personagem em dar cabo à própria vida afiança a ideia de Camus no que diz respeito ao *estranhamento* da personagem em relação ao mundo onde atua.

A consciência da personagem como estrangeiro se afirma através da felicidade ilusória que pode apenas ser vislumbrada por Norman. Uma vez que sua felicidade está atrelada de forma iminente à necessidade de ter a mãe como parte de si, a personagem tende ao conflito familiar e social numa tentativa desesperada de possuir a mãe por completo. A frustração de Norman frente ao fracasso em possuir a mãe míngua a personagem de forma que a ilusão seja substituída pela realidade pulverizante do possível romance entre a mãe e o xerife da cidade.

Nessa tendência, as consequências do distúrbio eclodem a partir da deterioração dos problemas mentais da personagem e culminam no travestimento de Norman. Esse crescimento gradativo atinge seu ápice no momento em que os escassos momentos de razão da personagem são suplantados por ataques de loucura. Como resultado desses surtos psíquicos, a personagem assassina a mãe, chegando ele próprio à beira da morte.

Se Norma Bates exercia algum controle, mesmo que esporádico, sobre o filho, a morte da personagem permite um desabrochar incontrolável das pulsões homicidas de Norman. Associando-os à morte da mãe, a personagem mergulha em pensamentos sombrios que recuperam e encenam, de forma psíquica, a presença da mãe dentro da casa.

Por esse ponto de vista, a linha tênue que delimita realidade e fantasia engoda a mente da personagem resultando na fusão indiscernível entre o real e o ilusório. Oriunda dessa fusão, a imagem do *travestimento* de Norman explicita, em alto grau, o desvario da personagem em face dos contratempos sociais (escola, delegacia, igreja, casa de saúde) e das perturbações familiares (a violência do pai e o estupro da mãe).

A essa ideia de travestimento, Alves (p. 2) associa a dicotomia Masculino/feminino em que o travesti é puramente uma metáfora das transformações sociais e do processo de agência cultural. Segundo o teórico,

O travesti [...] é uma metáfora [...] das mudanças sociais no mundo de desequilíbrio [...], além de se apresentar como questionamento às diferentes representações de gênero: heterogêneas e fragmentadas. O travesti é uma figura de importância para se repensar a dicotomia masculino/feminino, pois ele representa o fim da oposição de gênero, enquanto os transexuais acentuariam tal oposição.

Sob esse prisma, o que está em voga é o desequilíbrio de Norman Bates. Uma vez que a personagem sofre com distúrbios psicológicos, parece-me certo afirmar que esse desequilíbrio fundamenta-se na dicotomia do gênero, apontando

de forma aguda para o questionamento do que é ser (motivo ou razão da existência) e/ou pertencer (a algum lugar ou família).

Assim sendo, Norman é a personificação das mudanças sociais em um mundo de desequilíbrio. A visão do duplo que temos da personagem decorre não somente da esquizofrenia de Norman, mas do contexto social que ocasionou tal distúrbio. Se os instintos homicidas da personagem derivam dos atos de violência do pai contra a mãe, então podemos afirmar que tais instintos afloram a partir de um estímulo social que se liga de forma direta ou indireta com a personagem.

À vista disso, o desequilíbrio de Norman Bates é a representação da fragilização e da tibieza da sociedade moderna. É essa representação metafórica que traz luz à complexidade da diversidade e da adaptação e promove a “arte do equilibrista”<sup>6</sup>, em que o sujeito se move entre diferentes terrenos multifacetados incumbido da difícil missão de encontrar seu lugar. Como resultado dessa equação pós-moderna,

ênfatiza-se o desequilíbrio, a tensão e a fragmentação da sociedade moderna e sua diversidade, assim como a crítica aos valores e concepções tradicionais na procura de uma forma de desmascaramento da sociedade e da cultura (Alves, p. 2).

Nessa tentativa de desmascaramento, o desequilíbrio e a tensão provocados pela fragmentação da sociedade moderna reduzem a personagem a um espaço de ação limitado pelo cerco da lei e da moral, abrindo flancos para a evasão psíquica da personagem que se realiza nos momentos em que comete os assassinatos.

Por essa linha raciocínio, a participação da mãe na vida da personagem funciona como a representação da liberdade dissimulada de Norman. Os únicos momentos em que a personagem desnuda seu verdadeiro *eu* são acobertados pela aparição protetora da mãe, que enxerga no filho apenas a *diferença*, ou seja, o filho como representação da diversidade.

#### ALEX, O XERIFE

Se Norma Bates é a representação da liberdade camuflada, as personagens do xerife Romero e do doutor Edward evidenciam um rótulo repreensivo que atuarão como forças censuradoras na vida dos Bates.

Observa-se que, no círculo familiar das personagens, mantém-se certo conservadorismo que preservava um aspecto de contramodernidade frente às ideias de controle e de ideologias do estado. O próprio casarão da família, que se ergue por trás do motel, apresenta um aspecto lúgubre e imponente, muito parecido com

---

<sup>6</sup> Severo Sarduy entende que o sujeito do século XX/XXI tende a equilibrar-se diante do turbilhão de diferenças da vida moderna.

as arquiteturas barroca e romântica. Sobre esse aspecto, Bhabha (2014, p. 27) anota que “tais culturas de contramodernidade pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas”.

Essa resistência contra as formas de controle e inserção tecnológica sofre uma ruptura metaforizada através do aparelho televisivo que Alex Romero (o xerife) dá aos Bates. A televisão de última geração dada por alguém de alta representação ideológica evidencia a luta do conservadorismo contra o progresso e a novidade. Não obstante tal ideia, o ato de presentear do xerife subjetiva a ideia da interferência do estado no histórico cultural familiar, evidenciando uma espécie de violação cultural que impõe novos moldes no tocante à ideia de superfluidade e necessidade.

Refletindo a luta ideológica entre cultura nova e conservadorismo, a figura do xerife parece estar num lugar de entremeio, afinal, ele mantém um relacionamento passional com Norma e é repelido pelo filho da amante, causando um espaço intersticial que pode ser ilustrado com o processo de ruptura cultural entre jovem/velho, mãe/filho, estado/família etc. O perfil do xerife revela-se à medida que o casamento de fachada abre espaço indubitável para o romance. É pertinente observar que, embora a luta de Norma seja para sua independência e liberdade, há um retorno aos conceitos patriarcais no momento em que o casamento se dá pela necessidade do dinheiro, pondo em relevância a carência da personagem e seu escasso poder monetário comparado ao do homem.

No tocante à relação com Norman, a distância sentimental entre padrasto e afilhado expõe um jogo que se resguarda em duas instâncias: a social e a afetiva. Na social, as constantes investigações que ligam Norman a crimes hediondos; na afetiva, a impossibilidade de se relacionar com Norma pelo extremo ciúme despertado no afilhado.

À vista disso, o papel de Alex Romero parece fadado ao infortúnio amoroso com Norma. Ele, como representante da lei, não pode omitir-se às evidências de crime que apontam contra o afilhado. Nessa perspectiva, Alex Romero é a pura representação do poder terreno exposto por Freud (2011, p. 279) em *O futuro de uma ilusão*. Segundo o teórico,

quando alguém não pode matar o próximo apenas porque deus não o permite e o punirá severamente nesta ou na outra vida, mas depois esse alguém descobre que não há nenhum deus, que não precisa temer sua ira, então matará o próximo sem qualquer escrúpulo, apenas um poder terreno poderá impedi-lo.

Nesse sentido, o xerife é a personificação desse poder terreno que desliza entre os terrenos da emoção e da razão, querendo efetivar um romance e lutando moralmente para construir um laço de confiança entre si e o afilhado.

Do outro lado, a personagem do doutor Edward, psicólogo de Norman,

vem de encontro à persona do xerife, e no meio desse iminente choque de ideias, Norman Bates desloca-se, num movimento intenso e aflito que o encurrala a cada passo que toma. Diante disso, as tentativas de restrição impostas pelo estado funcionam como uma espécie de opressão que resultará na procura da personagem por liberdade.

Em busca da liberdade, a fuga de Norman consiste nos surtos psíquicos que resgatam a imagem da mãe em contraponto com a necessidade de cura por meio da terapia ou da prisão. Foucault (2015, p. 53) corrobora essa ideia quando percebe a semelhança ideológica entre prisão e terapia, pondo em evidência o conceito de restrição em ambos os casos e identificando

[...] a restrição terapêutica no meio hospitalar (com seus limiares particulares, seus critérios de cura, sua maneira de delimitar o normal e o patológico) e a restrição punitiva na prisão (com seu sistema de castigo e de pedagogia, seus critérios de boa conduta, de recuperação e de libertação).

Seguindo as ideias de filósofo francês, a dicotomia curativa *hospital/prisão* estigmatiza Norman Bates submetendo-o a um colapso existencial que o encurrala a escolher a cura pela prisão ou pela medicina. Levando em conta o desagrado de Foucault no tocante às formas de delimitação patológica e pedagógica, a saúde mental e psíquica da personagem é extremamente abalada pela necessidade iminente de escolher entre a cura por meio da medicina ou a restrição social por intermédio da polícia.

É mister constatar que tanto Norma Bates quanto o filho são subjugados pela moralidade social que os encurrala e apresenta alternativas de melhorias que convergem com a *normalidade* do estado. A dessemelhança de Norman entra em colapso devido ao caráter ordinário estabelecido pelas leis sociais e religiosas que destoam da compreensão de mundo entendida pela personagem.

Como resultado desse sistema opressor, ambas as personagens almejam rupturas que atuem como válvulas de escape sociais, permitindo um mundo moralmente desregrado vindo a se estabelecer unicamente pelo terreno incerto dos afetos. Em face dessa perspectiva ilusória, os aparelhos ideológicos do estado labutam para o prevailecimento da lei, obrigando as personagens em fugas momentâneas e insatisfatórias que atinam cada vez mais o desejo pela morte.

#### A FIGURA FEMININA DE NORMA BATES: UMA ESTRANHA NA PRÓPRIA CASA

É inviável analisar a figura de Norma Bates sob um aspecto que não esteja atrelado à ideia de mudança cultural e ao empoderamento da corrente feminista nos dois últimos séculos. A personagem ocupa papéis sociais intercalados num movimento pendular que vai do círculo familiar (restrito ao espaço da casa) ao

círculo social (no que se refere ao espaço de negócios).

Isso posto, Norma Bates se desdobra para atuar nos dois papéis de maior representatividade social, deslizando entre eles de forma que se aglutinem em seu caráter a independência em relação ao homem no círculo familiar e a afirmação da mulher no meio dos negócios. Ainda que essas rupturas com o patriarcalismo pareçam fortalecer a feminilidade da personagem, a Sra. Bates é oprimida por atavismos culturais que irão escassear sua energia a ponto de a personagem divagar entre o limite da sobriedade intelectual e a entrega ao fracasso social, este último representado pelo desvio da linha ferroviária a ser construído nos terrenos do seu motel.

Não obstante tal ideia de fracasso social, Norma Bates ainda precisa enfrentar outro tipo de infortúnio, agora ligado ao círculo familiar e ao seu papel de mãe. A vida conturbada de Norman, vinculada de forma indissociável às questões de ordem psicanalítica, reflete-se em Norma com veemência ainda maior que no próprio filho. É pertinente lembrar que inicialmente é ela quem suporta o peso emocional de encarar o desvario do filho, devido à ausência mental de Norman causado pelos *blackouts*, o que o leva a cometer vários crimes antes ainda da idade adulta.

Por essa linha de raciocínio, podemos traçar o perfil de Norma Bates, conjecturando a iminência padecedora da personagem, que traz em sua memória o estigma do incesto marcado pelo ápice da desonra familiar: o estupro. Em face disso, a existência de Norma é calcada pela consciência imoral da vida que ela trilhou não por opção, mas pela força coerciva do patriarcalismo e das estruturas religiosas do pensamento<sup>7</sup>.

Feitos esses apontamentos de ordem analítica, meu propósito é oferecer uma possibilidade interpretativa no tocante ao assassinato de Norma Bates. Para tal propósito, é relevante observar que “é digno de nota que os seres humanos, embora incapazes de viver no isolamento, sintam como um fardo os sacrifícios que a civilização lhes requer, para tornar possível a vida comum” (Freud, 2011, p. 234).

Esse paradoxo, resultante da necessidade coabitar, é sentido por Norma Bates quando a personagem renuncia à ideia de ter relacionamentos duradouros em prol do bem-estar do filho. Nesse sentido, os desejos da Sra. Bates resvalam, a princípio, puramente em necessidades fisiológicas que são atendidas através de encontros casuais.

No entanto, a iminente falta de relações afetivas duradouras converge para que a personagem tome consciência de que os sacrifícios que faz para o bem-estar do filho ricochetam em detrimento do seu próprio bem-estar. Nesse momento, o que outrora fazia gratuitamente para a serenidade da vida do filho passa a ser um fardo em sua própria existência, e ela reconhece, nesse propósito, um sacrifício requerido para que se torne possível a vida conjunta.

---

<sup>7</sup> Clóvis de Barros Filho observa, em *A dignidade moral em Kant*, que o mundo ocidental tende a apoiar-se na concepção moral religiosa disseminada pelo catolicismo e, mais tarde, pelo cristianismo.



Indo além desse espaço familiar, o contexto social da vida de Norma revela um meio aflitivo no qual se concentram diversos fatores que atormentam a personagem consciente e inconscientemente. Nesse sentido, a morte da personagem pode ser atribuída à combinação de acontecimentos penosos que se condensam na psique do sujeito.

Como exemplo, podemos enumerar esses acontecimentos para criar um suporte que pode afiançar nossa ideia sobre a angústia consciente e inconsciente da personagem: a) a volta do filho mais velho cuja existência se deve ao relacionamento incestuoso com o irmão; b) as constantes visitas da polícia, que insiste em relacionar alguns crimes com a presença dela e do filho na cidade; c) o reaparecimento do irmão mais velho que a estuprou na infância; d) o envolvimento do filho mais velho com a plantação de ervas alucinógenas e o tráfico da droga; e) a presença sufocante de Emma, que atrai o olhar penoso de Norma sobre os problemas respiratórios da personagem; e f) a ameaça iminente da construção do atalho ferroviário que lhe causaria danos comerciais.

Sob esse prisma, a personagem reflete o fracasso social contemplado em duas vias: a familiar e a social. Nesse sentido, Homi Bhabha (2014, p. 21) afiança nosso pensamento quando observa:

a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas que estão na “minoria”.

No meio desse turbilhão de ocorrências, a voz de Norma, inicialmente enérgica, enfraquece, e ela sucumbe à opressão exterior, tendo seu desvario refletido nas constantes subidas e descidas do motel para a casa e da casa para o motel. A consciência da personagem diante dos conflitos sociais e familiares sofre um colapso paradoxal que se divide entre os limites da abnegação e do egoísmo.

Dessarte, a abnegação da personagem manifesta-se pelo sofrimento da personagem que nega qualquer tipo de relacionamento que ameace a sanidade do filho; e o egoísmo, por sua vez, pronuncia-se através da necessidade de um companheiro, refletido no xerife, com quem possa dividir o peso da família e satisfazer os desejos puramente carnis e afetivos.

Essas ideias podem ser muito bem representadas pelo momento de calma na vida de Norma, quando o filho mais novo é internado em uma casa de saúde. Em contraste com a desordem cotidiana e a gangorra emocional, o período em que Norman permanece fora de casa resulta em bons momentos para a Sra. Bates. Em suma, a personagem parece recuperar o rumo da vida, uma vez que a responsabilidade das ações do filho lhe fora tirada das costas.

Como calmaria que sucede a tempestade, a volta do filho à casa funciona como gatilho para que o turbilhão desordenado de angústia retorne. Parece certo afirmar que este retorno do filho consome as últimas esperanças de felicidade da personagem. Caindo num abismo de angústias, Norma Bates se vê conscientemente fadada a escolher entre a felicidade do filho e a própria.

É pertinente observar que a morte de Norma pela mão do filho não se resume ao assassinato puramente dito. A aceitação do retorno do filho com problemas psicológicos à casa sugere uma decisão tomada pela personagem, ainda que inconsciente, e ela parece querer erradicar o paradoxo da felicidade de uma vez por todas. A consciência de Norma sobre a desistência da vida como solução dos problemas acha eco em Camus (2017, p. 8), quando o autor observa o início da autodestruição oriunda do pensamento:

Começar a pensar é começar a ser minado. A sociedade não tem muito a ver com esses começos. O verme se acha no coração do homem. É ali que é preciso procurá-lo. É preciso seguir e compreender esse jogo mortal que arrasta a lucidez em face da existência à evasão para fora da luz.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, parece justo adotar uma terminologia, a princípio paradoxal, que justifica essa análise sobre *Bates Motel*. O paradoxo existe na medida que a morte de Norma Bates pode ser classificada como um “assassinato suicida”, em que as perturbações mentais do filho foram um convite para que o homicídio fosse um ato de libertação inconsciente da dor e da angústia.

Para afiançar nosso pensamento, Freud (2011, p. 247) anota que “assim como para o conjunto da humanidade também é difícil para o indivíduo suportar a existência”. Como resultado dessa necessidade de suportar a existência, a personagem sucumbe aos tormentos que lhe inferem um caráter de inferioridade, apoiados nos discursos machistas/patriarcais, amalgamados às vozes de uma minoria elitista que veem suas vidas compreendidas no capital.

Por essa linha de raciocínio, o suicídio da personagem é percebido a partir da compreensão do significado da náusea de Sartre<sup>8</sup> ou da angústia de Heidegger. Essa incompreensão do mundo, que resulta na incompreensão da vida, atribui um alto grau de absurdismo que não encontra saídas racionais nem vê nas muletas metafísicas de Nietzsche subsídio que comporte sua necessidade de *pertencer* a algum lugar.

Diante disso, Camus anota que “morrer voluntariamente pressupõe que se reconheceu, ainda que instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência

---

<sup>8</sup> Camus se refere a Sartre quando observa, em *O mito de Sísifo*, que a náusea também é o absurdo.

de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento.

Esse deslocamento social que desencaixa o sujeito do mundo arrefece Norma Bates, fazendo com que a personagem mergulhe num desvario que resultará na escolha, ainda que inconsciente, pela morte. À vista disso, “esse divórcio entre o homem e sua vida, entre o ator e seu cenário, é que é propriamente o sentimento da absurdidade” (Camus, 2017, p. 9).

A partir desse sentimento de absurdidade, as mortes de Norman e do filho corroboram uma tentativa desesperada de *não pertencer*. Norma Bates assina seu pedido de morte ao receber em casa o filho mentalmente problemático, na esperança de que o sofrimento termine à medida que o desejo incontrolável do filho venha pôr fim à desgraça de ambas as personagens.

Diante disso, o desejo de morte expressa o reconhecimento de Norma sobre o divórcio entre a vida e o cenário, resultando na atração pelo fim do sofrimento, exacerbada pela morbidez noturna da casa. A título de conclusão, o anseio pela morte e a concretização do assassinato evidenciam o termo “assassinato suicida” da personagem, pondo em voga seus temores, suas aflições e a inviabilidade da vida de Norma. Por fim, o falecimento da personagem extermina seu sofrimento através da morte almejada, o suicídio, e por meio da concretização do homicídio pela mão do filho, o assassinato.

#### REFERÊNCIAS

- Alves, Luciane. Travestis, travessões e colibri. O neobarroco de Severo Sarduy, in: *V Colóquio Internacional Sul de literatura Comparada, Porto Alegre, 2012*. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ppgletras/Vcoloquio/artigos/LucianeAlves.pdf>
- Bates Motel*. Direção: Nestor Carbonel, Phil Abraham, Tucker Gates. Los Angeles: Universal, 2016. 450 min. Disponível na plataforma Netflix. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- Berman, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- Bhabha, Homi. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.
- Camus, Albert. *O mito de Sísifo*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.
- Filho, Clóvis de Barros. *A dignidade moral em Kant*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=odmwxc84FnY>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- Freud, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Guerrero, Gustavo. Severo Sarduy: *Teoría y práctica de una estética neobarroca*. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=\\_McqVOBCOAU&t=3921s](http://www.youtube.com/watch?v=_McqVOBCOAU&t=3921s). Acesso em 17 de outubro de 2017.

- Hall, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Dp&a Editora, 1992.
- Kant, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Fonte Digital: [br.egroups.com/group/acropolis/](http://br.egroups.com/group/acropolis/)
- Nietzsche, Frederich. *O crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.
- Perrone-Moisés, Leyla. *Altas literaturas*. Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Pontes, Andrea Mello. O tabu do incesto e os olhares de Freud e Levi-Strauss. *Revista Trilhas*, 4(1): 7-14, 2004.

ARTIGO RECEBIDO EM 09/10/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 04/12/2018

**RESUMO:** A série *Bates Motel*, criada a partir do famoso romance *Psicose*, de Robert Bloch, apresenta um cenário perturbador que se ampara na perspectiva do desvario pós-moderno do século XX. Tendo em vista este cenário fragmentado, nossa proposta é analisar as personagens Norma e Norman Bates, sob o prisma do absurdismo de Camus, numa tentativa de entender o desejo de Norman pela morte e a infelicidade de Norma frente aos distúrbios mentais do filho. À vista disso, neste artigo procuramos entender as duas personagens à luz do pensamento de grandes nomes como Freud, Sartre e outros escritores que trataram de questões relacionadas ao absurdo, à melancolia e à crise existencial que marca grande parte dos indivíduos das últimas gerações. Por fim, conjecturamos uma possível explicação no tocante à morte das personagens em correlação com a teoria de Camus no que diz respeito à vida, ao cenário da vida e a seus personagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Camus. Melancolia. Absurdismo. Bates Motel.

**ABSTRACT:** The *Bates Motel* TV show, based on the famous novel *Psycho*, by Robert Bloch, presents a disturbing scenario that upholds itself on the perspective of the nineteenth post-modernism raving. In face of this fragmented scenario, our purpose is to analyze the character of Norma and Norman Bates under the prism of Camus' absurdism in an attempt to understand Norman's desire for death and Norma's unhappiness, by considering the mental problems of her son. Therefore, in this article we look forward to comprehend these two characters under the light of great names such as Freud, Sartre and other writers who treated questions related to the absurd, to the melancholy and to the existential crises that marked the most part of the individuals of the last generations. Lately, we conjecture a possible explanation regarding the death of the characters in correlation with Camus' theory of life, its scenario and its characters.

**KEYWORDS:** Camus. Melancholy. Absurdism. Bates Motel.

# La presencia pensativa: apuntes sobre el método historiográfico de Sergio Chejfec para leer literatura

ALFREDO LÈAL

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.  
e-mail: alfredo.leal.rodriguez@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

Las condiciones en las que la escritura digital se presenta parecen plantear, de entrada y de manera casi insuperable, un obstáculo que las herramientas tradicionales de la crítica y la teoría literaria no pueden abarcar del todo. Esta problemática se nos plantea en dos sentidos: el primero es el de una reflexión en torno a las posibilidades de la filología y la hermenéutica en el marco de su institucionalización —académica o no—; el segundo, mucho más complejo, plantea la cuestión del archivo o de la *historiografía* literaria o, para ser más precisos, de la escritura de la historia de la literatura en el marco de una escritura preponderantemente inmaterial. La categoría de presencia pensativa que plantea Sergio Chejfec puede servir como un momento intermedio entre estos planteamientos problemáticos. En el presente texto intento abordarlos de manera tal que, por medio de una introducción a la categoría de Chejfec, se puedan pensar de manera crítica y analítica.

### I. GESTUALIDAD TEXTUAL: DISPOSICIÓN, DISCIPLINA, RESTRICCIÓN

Si bien la filología y la hermenéutica han sido, históricamente, las principales disciplinas que han aportado conocimiento y, me atrevería a decir, cierta transversalidad a la teoría y a la crítica literaria, me parece que los problemas que hoy día plantea el estudio de la literatura —y, sobre todo, de la estética de la literatura<sup>1</sup>— no pueden reducirse ya, o, mejor dicho, no pueden reducirse solamente

---

<sup>1</sup> En su libro intitulado precisamente *Estética de la literatura*, Massimo Fusillo plantea una aproximación a la estética literaria o estética de la literatura desde tres aspectos. “La estética de la literatura existe, sin duda; tiene una larga historia y (creo) un porvenir segu-

a estas dos modalidades discursivo-analíticas.

De la una, es decir, de la filología, el estudio de la literatura ha obtenido sus principales relatos — pensemos, por ejemplo, en Auerbach, en Bloom, en Borges incluso—, los cuales avanzan paradójicamente, es decir, precisamente en la medida en la que retroceden y acumulan, apropiándose los y (a)plazándolos<sup>2</sup>, documentos que contribuyen a la formación de algo que tal vez podamos identificar como una versión narrativa del acontecer humano. Por otro lado, de la hermenéutica, la crítica —pero, más aún, la teoría de la literatura— hereda sus principales discursos: después del corte epistemológico que implica el esteticismo del XIX, la autonomía de la esfera del arte y el ulterior proceso de cientificidad de los estudios literarios que comienza con el formalismo ruso<sup>3</sup>, la teoría literaria incorpora uno a uno los momentos más discordes de la hermenéutica, en el sentido de una disonancia con la episteme pre-moderna: el sujeto, el sentido y la intención —deshaciendo así la especificidad interpretativa clásica, ilustrada y, en menor medida, también romántica<sup>4</sup>, para incorporarla a la heterogeneidad literaria.

---

ro. Para afrontarla [...] hemos seguido tres caminos. En primer lugar, *un panorama histórico de las distintas teorías*, muy selectivo, ya que no podríamos recorrer la historia entera de la estética (que, por supuesto, siempre se ha preocupado por la literatura). [...] A partir de este primer recorrido, inevitablemente el más largo, se constituye, sin intención alguna, *un eje de reflexión estética que nace en contacto directo con la escritura creativa*. No se trata de una simple tendencia a la abolición de las diferencias entre la crítica y sus objetos de estudio, entre el discurso secundario y el primario [...] sino del interés por una reflexión que se ve contaminada continuamente por la literatura y que, una vez [que] cae el mito de la objetividad científica, parece particularmente interesante. [...] Precisamente porque la estética es un mundo problemático y huidizo, muchos historiadores y filósofos de la estética, como Wladislaw Tatarkiewicz y Luciano Anchesi, la han perseguido por las interioridades de las obras mismas, tanto literarias como artísticas en general [aunque] no en las declaraciones programáticas [...] Por este motivo [nos centramos en] los cuatro ejes incuestionables de la comunicación literaria: autor, género, texto y lector. [...] [Finalmente,] se propone *afrontar la estética literaria (y no sólo literaria) contemporánea, con la convicción de que un trabajo como éste debe proyectarse sobre el presente*" (Las cursivas son mías). Massimo Fusillo, *Estética de la literatura*, pp. 20-22.

<sup>2</sup> Cf. Mariano Villegas y Alfredo Lèal, "Provisionalidad de la crítica" en *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, Num. 4, julio de 2015, pp. 151-165 (específicamente el apartado final, "Provisionalidad de la crítica: el concepto de (a)plazamiento", pp. 163-164).

<sup>3</sup> "Si, por un lado, los formalistas rusos representan un nuevo ejemplo de compenetración entre escritura crítica y escritura creativa, por otro, su actividad aspira a una fundación científica de la crítica literaria, que señala por ello el nacimiento de la teoría de la literatura en cuanto disciplina autónoma, lo cual significa también una ruptura con el mundo de la estética". Fusillo, *op. cit.*, p. 78.

<sup>4</sup> Digo que la especificidad interpretativa romántica debe ser considerada en menor medida que la clásica y la ilustrada siguiendo a Christoph Menke, quien plantea, retomando a Schlegel, que la característica de la modernidad es precisamente la reflexividad del sujeto reflexivo: "Este es el lugar de un sujeto de reflexiones. Para este sujeto valen [...]"

Dicho de otro modo, de la filología nos quedan las historias literarias, la tradición, la intertextualidad, mientras que de la hermenéutica, en cambio, nos hemos quedado con la pregunta por la literatura y sus subjetividades, la ruptura, la intratextualidad. En suma, filología y hermenéutica —o bien, relato y discurso, tal como lo propone Genette siguiendo a Benveniste<sup>5</sup>— se encuentran en una correlación que, no obstante, las mantiene al margen del objeto literario en sí mismo precisamente en la medida en la que ambas son capaces de disponer de éste, de disciplinarlo y de restringirlo.

Disposición, disciplina y restricción, entonces, se presentan como las tres gestualidades textuales o los tres modos de comportarnos y de reaccionar en torno a y desde el texto, tres gestualidades que generan la filología y la hermenéutica en conjunto armónico, tres gestualidades, en fin, desde las que se concibe el estudio de las fuentes textuales como lo que constituye una historia —tal vez sea más preciso decir, una historiografía— del texto, una entre muchas otras posibles. Una presentación crítica de estas gestualidades nos permitirá entender las limitantes tanto de la filología cuanto de la hermenéutica en sí mismas —y por sí solas— para el estudio de la estética literaria contemporánea.

En primer lugar, la gestualidad de la disposición nos muestra el texto que es, el que fue y el que pudo ser en un mismo momento. Disponemos el texto frente a nosotros una vez que hemos recorrido sus diferentes etapas materiales. Y de acá se deriva la importancia que para la filología tiene el estudio de cartas, manuscritos y pruebas de imprenta, entre otros documentos paratextuales. No obstante, esta disposición siempre está incompleta, o no es, mejor dicho, sino el primer momento de un acto mucho más violento. Pues, luego de que tenemos el material dispuesto ante nosotros lo que hacemos es ejercer sobre él una disciplina: ordenamos sus partes, formamos y con-formamos grupos de estrategias significativas y, sobre todo, le asignamos al corpus textual un comportamiento mo-

---

dos momentos: los actos de reflexión no son posibles sino en la reproducción de procesos de presentación, porque la reflexividad no debe entenderse como un producto autónomo del sujeto, sino como el resultado de modos de presentación de un nivel más elevado (como co-presentación del presentante en lo presentado). Sin embargo, *sin* la reproducción en los actos de reflexión de un sujeto desaparece también aquello que estos actos de reflexión reproducen y lo que los hace posibles. La reflexividad no es una propiedad 'objetiva' de presentaciones: lo que los actos de reflexión subjetivos reproducen no existe sin que ellos lo *reproduzcan*". Christoph Menke, "Subjetividad estética. Sobre un concepto fundamental de la estética moderna", en *Estética y negatividad*, p. 113. En cierto modo, la modernidad entendida no desde la Ilustración sino desde el romanticismo implica, en el sentido de ponerlo en juego, al sujeto, pero más específicamente pone en juego la constitución de un sujeto (estético) radicalmente distinto al sujeto clásico (a saber, el que tiene un destino, un telos, problemático) y al sujeto ilustrado (es decir, el que tiene un pasado, un archè, e intenta reconciliarse con éste).

<sup>5</sup> Cf. Gérard Genette, "Frontières du récit", *Figures II*, pp. 64-65.

ral.<sup>6</sup> Y bien, aun cuando podría parecer que lo hemos resuelto todo ya, el gesto disciplinar es apenas el segundo de tres momentos que concluyen con la restricción a un campo, a un grupo, a una clasificación. De acá surgen, por ejemplo, los artículos y las tesis, los ensayos y las ponencias, los programas de estudio y los mapas curriculares que piensan, todos, siempre ya las características de los textos como un *a priori* —no obstante, falsamente construido sobre las bases de la tradición, del relato o la narrativa de la tradición—: se trata de todas esas formas de hacer patente un texto de manera analítica que se basan en éste para explicar su razón de ser, su destino trágico, con toda la carga de *ethos* clásico que tiene esta palabra, para decirlo en los términos de Bolívar Echeverría<sup>7</sup>.

La gestualidad textual, entonces, no es sino el resultado de aplicar instrumentalmente la filología y la hermenéutica. A la filología le corresponde el primer momento, la gestualidad disposicional (la cual, por cierto, también se concreta en metodologías de investigación); a la hermenéutica, por su lado, le corresponde el segundo, la gestualidad disciplinar, pues hay que interpretar las estrategias significantes para poder disponer de ellas (y esto es, por ejemplo, lo que nos permite seguir hablando del *Quijote* o de *À la recherche du temps perdu* aún después de todo lo que ya se ha dicho sobre esas obras); y, finalmente, al cruce (transversal) en el que filología y hermenéutica se encuentran, al sitio donde coinciden, le corresponde el tercer y último momento, la gestualidad restrictiva, pues se trata de archivar nuevamente el texto a partir de un consenso momentáneo de interpretación en espera de que otro, quizá nosotros mismos en otro momento, efectúe nuevamente esta misma operación sobre él. Hablar de gestualidad textual es, en suma, hablar de sujeciones y subjetividades que operan sobre lo aparente objetivo<sup>8</sup> de los textos literarios, y éstas son posibles a partir de las instrumentalización de la filología y la hermenéutica.

---

<sup>6</sup> Cuando hablo de moral me refiero a que la gestualidad disciplinar que ejercemos sobre el texto, sobre los textos, nos lleva siempre a personificarlos en el marco de una sociabilidad posible o de una posibilidad de sociabilidad a partir de su uso, de su utilidad, de su valor de uso. Este es, empero, tema de una investigación más profunda que, al menos para el caso de la literatura mexicana de la segunda mitad del XX y las primeras décadas del XXI, he intentado articular a partir del concepto de abdicación. Cf. Lèal, "De la digresión a la abdicación: trayectoria epistémica de la poética mexicana de Juan Vicente Melo a Julián Herbert", en *Revista Alpha*, Centro Universitario de Patos de Minas, Num. 18, Vol. 2, ago./dez. 2017, pp. 79-102.

<sup>7</sup> "Vivir la espontaneidad de la realidad capitalista como el resultado de una necesidad trascendente, es decir, como un hecho cuyos rasgos detestables se compensan en una última instancia con la positividad de la existencia efectiva, la misma que está más allá del margen de acción y de valoración que corresponde a lo humano; ésta es la [...] manera del *ethos* clásico: distanciada, no comprometida en contra de un designio negativo percibido como inapelable, sino comprensiva y constructiva dentro del cumplimiento trágico de la marcha de las cosas". Bolívar Echeverría, "El *ethos* barroco", en *Modernidad de lo barroco*, p. 39.

<sup>8</sup> Cf. *Supra*, nota 4.



II. DE LA INMATERIALIDAD A LA AUSENCIA DE LA INSCRIPCIÓN:  
LO QUE (YA) NO ESTÁ

¿Qué sucede, empero, cuando los textos no se pueden disponer, disciplinar y restringir? O, mejor dicho, ¿qué consecuencias tiene para los estudios literarios que los textos no se puedan disponer, disciplinar y restringir *del mismo modo* en el que históricamente se han dispuesto, disciplinado y restringido? ¿Qué podemos esperar, pues, de un momento en el que ni la filología (con sus relatos) ni la hermenéutica (con sus discursos) nos pueden ya decir algo respecto a la estética de la literatura precisamente en cuanto a que ésta es la práctica que conjunta los diversos modos de producción de realidades textuales —luego, acaso, materialmente subordinadas a la forma del libro?

Tratar de responder a estas preguntas equivale, lo sé, a suponer una conciencia con respecto a la incapacidad de la filología y la hermenéutica —y me detengo ahora para decir que “incapacidad” no significa “inoperatividad”, por lo que es, por ejemplo, perfectamente entendible que se sigan haciendo tesis, investigaciones y proyectos individuales o colectivos que pretendan la suficiencia de la una y/o la otra—, una incapacidad, digo, fundamentalmente ligada a la expresión transformativa de la literatura, a sus modos de hacerse accesible, a la literatura como hecho y como objeto que comienza con Mallarmé.<sup>9</sup> Lo cierto es que en torno a este hecho y a este objeto *así concebidos* son más los textos que no se escriben que aquéllos que, en efecto, se producen.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> “En la segunda mitad del siglo XX, y a partir de [la poética de Mallarmé, la teoría de la literatura ha extrapolado la idea misma de texto como estructura cerrada, coherente, hipermotivada, que guarda una relación sólo indirecta con el contexto externo, y que contiene en sí misma, en su densísima inmanencia, las funciones del autor y del lector”. Fustillo, *op. cit.*, p. 167.

<sup>10</sup> En torno a la célebre noche de Tournon mallarmeana, Tedi López Mills escribe: “La clave estribaría en conciliar el sueño. El tiempo vacío, la estrofa interrumpida, el libro errante, el poema onírico son episodios de lo que yo llamaría las noches llenas, donde soñar equivale a ver una serie de anécdotas trucas que transmigran en la cabeza. Sin embargo, hay otras, las noches en blanco, las de los ojos abiertos donde no se duerme y donde el insomnio, desde sus ‘cumbres peladas’, erige viacrucis y teorías; noches extremas, desprovistas del atajo de los sueños y sujetas a las revelaciones que pueden durar de la primera oscuridad al atisbo del amanecer; noches que conforman que ya todo un canon (en el que figura la Noche de Tournon de Mallarmé) y que, asombrosamente, también suponen paginas o libros cuyo surgimiento linda con la promesa de su propia desaparición en un silencio pleno y luminoso, como si sólo por medio de lo escrito se recalara en esa quimera de la expresividad: el todo inefable”. Tedi López Mills, *La noche en blanco de Mallarmé*, p. 59. El ritmo y la cadencia de imágenes hiperbólicas de la escritura que conforman este pasaje —como, está de más decirlo, el resto de los pasajes del libro de López Mills— esconden, o, mejor, encubren, de manera casi perfecta, la incapacidad de acercarse a ciertos textos, esos que se producen, si es que lo hacen, en las noches que López Mills llama “noches en blanco”; textos que son programas y proyectos

Ahora bien, tal vez no sea incapaz la filología sino el filólogo, lo mismo que el hermeneuta, quizá, sea incapaz de llevar a cabo una interpretación lo suficientemente convincente en torno a un texto, un movimiento literario, una obra... Sí, a condición de que pensemos que, como recuerda Carlos Perea leyendo a Marx, el sujeto de la historia es el propio proceso de la historia, por lo que podemos hablar de un proceso sin sujeto.

“Proceso sin sujeto” quiere decir que el proceso es la única fuente de significaciones o, más claramente, la condición absoluta de posibilidad de las significaciones; indica, además, que es el propio proceso, es decir, el conjunto dinámico de relaciones sociales el que determina la eficacia posible de esas significaciones.<sup>11</sup>

Pensemos en la filología: ¿cómo podríamos ver el propio proceso así definido, a saber, como conjunto dinámico de relaciones sociales, en el análisis de una obra en torno a sus fuentes?; ¿y la hermenéutica?, ¿podríamos acaso discernir hermenéuticamente cuáles son los componentes discursivos de ese conjunto dinámico de relaciones sociales sin que uno u otro tomase el lugar del sujeto? Vuelvo a Perea:

Que el sujeto sea el propio proceso indica que es éste mismo el que desplaza y condensa la negatividad en uno u otro lugar del sistema social; es *el propio proceso* el que determina que la negatividad de una época se condense en una u otra clase social, en tal o cual forma de organización política e incluso, en un caudillo, como es también el propio proceso el que determina los desplazamientos de esa negatividad” (Las cursivas son mías).<sup>12</sup>

En suma, ¿podemos ver realmente el quehacer literario —y, en consecuencia, a la literatura— como productos de un proceso específico para el cual las herramientas que tenemos ya no son suficientes? Hablo, por supuesto, de una condición histórica de la escritura y hablo de las relaciones sociales, en tanto que conjunto dinámico, específicas de este momento histórico, el siglo XXI.

---

estéticos en sí mismos, enteramente contenidos en su inaccesibilidad. Pero, sobre todo, lo que encubre este pasaje es la incapacidad de la filología y de la hermenéutica para acceder a esos textos, con lo que nos quedaríamos simplemente con las “coordenadas” — como las menciona la propia López Mills con respecto a la noche de San Juan de la Cruz— de algo más grande que lo que podemos entender, de la trascendencia en sí misma, en suma.

<sup>11</sup> Carlos Pereyra, *Filosofía, historia y política*, p. 139.

<sup>12</sup> Pereyra, *Ibid.*

Es por estas condiciones que me interesa recuperar y, sobre todo, exponer el modo en el que el escritor argentino Sergio Chejfec, en su libro *Últimas noticias de la escritura*, utiliza la categoría de presencia pensativa. Este libro es una microhistoria crítica de los modos de producción de la escritura en tiempos en los que todos parecemos contribuir a la historia monumental de un borramiento de la escritura, o, mejor, a una historia a-crítica de la suplementariedad de la escritura, en términos derridianos<sup>13</sup>, por medio de la imagen —podríamos hablar incluso de un meta-borramiento o de una suplementariedad psicótica que trastorna todo el proceso comunicativo en momentos suplementarios de los que el meme, el gif o el emoticón serían los representantes sígnicos más radicales. En *Últimas noticias de la escritura*, Chejfec analiza y critica los modos de escritura —para ser más precisos, los modos de producción de la escritura— en su dimensión histórica, parodiando la escritura monumentalizada: comienza con una libreta de notas en la que “siempre est[á] empezando a escribir y dejando de hacerlo, en un mismo movimiento”<sup>14</sup> y concluye con la posición —política, estética, corporal— del escritor frente a la escritura digital, de la cual afirma que

en cierto modo usar el procesador de palabras se [l]e había convertido en algo natural; es lo que mejor emula la escritura a mano en términos de plasticidad en el manejo del texto y también en términos de inmediatez: la escritura en computadora puede ser increíblemente próxima y envolvente.<sup>15</sup>

En medio, por supuesto, como si esta microhistoria que escribe fuera el exacto correlato de la genealogía del trabajador cognitivo tal como lo propone Bifo<sup>16</sup>, Chejfec se detiene para recordarnos que “la máquina de escribir [...] tuvo un impacto decisivo en la imaginación estética y conceptual relacionada con la

---

<sup>13</sup> “Le supplément, ce sera toujours remuer la langue ou agir par les mains d’autrui. Tout est ici rassemblé : le progrès comme possibilité de perversion, la régression vers un mal qui n’est pas naturel et qui tient au pouvoir de suppléance qui nous permet de nous absenter et d’agir par procuration, par représentation, par les mains d’autrui. Par écrit. Cette suppléance a toujours la forme du signe. Que le signe, l’image ou le représentant deviennent forces et fassent « mouvoir l’univers », tel est le scandale”. Jacques Derrida, « ce dangereux supplément... », en *De la grammatologie*, p. 211.

<sup>14</sup> Sergio Chejfec, *Últimas noticias de la escritura*, p. 18.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> A saber, ese trabajador que realiza un “trabajo digitalizado [que] manipula signos absolutamente abstractos, pero su funcionamiento recombinante es de lo más específico, de lo más personalizado, y por tanto cada vez menos intercambiable”. Franco Berardi Bifo, “El ánimo al trabajo”, en *El alma y el trabajo*, p. 95. Aprovecho este mínimo desvío para decir que el propio Chejfec ha escrito una novela intitulada *Boca de lobo* sobre la cohabitación del trabajador industrial con el trabajador cognitivo. Cf. Sergio Chejfec, *Boca de lobo*, Lima, Animal de Invierno, 2015.

creación y el carácter”.<sup>17</sup> Piglia —el predecesor, estética y temáticamente, más cercano de Chejfec— recuerda en sus diarios que el primer cuento que se escribe a máquina es “La muerte de Iván Ilich”, de Tolstói (en 1886)<sup>18</sup>; Nietzsche, citado por Chejfec, estaba consciente de esta modificación cuando afirmaba que “nuestras herramientas de escritura trabajan también sobre nuestros pensamientos”<sup>19</sup>. Y es que la historia de los modos de producción de la escritura es la historia de la materialidad de la escritura, es decir, la historiografía o historia de la grafía, del trazo, de la marca, de la huella...

No obstante, ¿es posible acceder a esta historia con las herramientas que, como lo he tratado de exponer, nos limitan a una gestualidad textual que, recombinando una serie de operaciones sobre el objeto, reinserta la literatura una y otra vez en el circuito de las significaciones cerradas? Parece que no. Y Chejfec lo entiende cuando habla de los modos de copiado y de la manera en la que lo escrito se desmaterializa.

La intangibilidad de lo escrito a veces se revierte sobre la relación inestable, y de por sí también intangible, que la escritura establece con lo que busca decir. La escritura inmaterial, como la que vemos en las pantallas cuando trabajamos con textos, aun los de variada naturaleza, no necesariamente literaria, postula un estatuto de latencia e incluso de reflexividad del que esos textos carecían en épocas anteriores, cuando se presentaban bajo formato físico y la escritura material era la única garantía de su preservación. De algún modo eran “ciertos”, integraban una parte tangible de lo contingente, en la medida en que estaban apoyados en una operación física distintiva que les había dado entidad.<sup>20</sup>

Volvemos, de este modo, al problema de la filología como incapaz de acceder, a partir de sus prácticas institucionalizadas, a esta inmaterialidad: la inscripción, para decirlo brevemente, ya no está —ya no quiere siquiera simular que está, por lo que no es posible archivarla o trasladarla. Pienso en el caso de Auerbach, salvando sus libros del Holocausto y trasladándolos a Turquía, desde donde escribe *Mímesis*; pienso en Borges casi ciego ya, merodeando por la laberíntica Biblioteca Nacional; pienso en el propio Piglia, cercano a la muerte, anotando en

<sup>17</sup> Chejfec, *op. cit.*, p. 43.

<sup>18</sup> “Notas Sobre Tolstói (14). León Tolstói fue el primer escritor que utilizó la nueva invención de la máquina de escribir, en 1885. ‘La muerte de Iván Ilich’ (1886) y las grandes obras últimas fueron escritas así. ‘La sonata a Kreutzer’ (1889), ‘El padre Sergio’ (1891) y ‘Hadji Murat’ (1904) llevaron al límite su capacidad narrativa, estas *nouvelles* son muy distintas formalmente a sus novelas, complejas, directas, casi sin descripciones. Además permitió que su hija Alejandra aprendiese el manejo, y con el tiempo le dictó sus obras y su correspondencia, por lo que la hija de Tolstói se convirtió en la primera dactilógrafa de Europa”. Ricardo Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi (II). Los años felices*, p. 241.

<sup>19</sup> Nietzsche, *apud* Chejfec, *op. cit.*, p. 43.

<sup>20</sup> Chejfec, *Ibid.*, p. 46.

su diario: “*Lunes*. Vendo mi biblioteca, necesito espacio. Conservo sólo quinientos libros, la biblioteca ideal, con esa cantidad se puede trabajar”.<sup>21</sup> Pensar que la labor del filólogo puede repetirse en el caso de la escritura digital, de la escritura presente/ausente que ya no se sostiene sobre ningún soporte tangible, es decir, manipulable, equivale a pensar que los modos de producción de la escritura han permanecido anclados, detenidos, al momento industrial.

Y al contrario [afirma Chejfec], encuentro que la naturaleza un poco incierta o vagamente incandescente de la escritura digital precisa recostarse en una dimensión aun más abstracta y misteriosa, como si tomara prestados de la escritura física sólo atributos negativos: la escritura digital es todo lo que la escritura física no es. Ambas escrituras tienen diferente disposición. La escritura física se despliega alerta, está a merced de lo que ocurre a su alrededor y, de hecho, no puede dejar de lado los pasos efectuados; mientras que la escritura digital denota una impasible indiferencia frente a los avatares ciertos y a lo que ha dejado atrás, o sea, de este lado de la pantalla.<sup>22</sup>

Tratemos de abordar desde la hermenéutica este problema de negatividad: si, en efecto, la escritura digital es sustancialmente negativa con respecto a la escritura física, resulta casi imposible interpretarla porque no sólo no está presente —o está presente como una ausencia— sino que nos interpela desde todos los sitios y ninguno al mismo tiempo, es decir, se posiciona en su imposibilidad de posicionarse; no tiene una fijeza y no es estable, como, por ejemplo, el signo lingüístico, el sentido que de él se deriva y el sujeto que lo detenta. A la escritura inmaterial no puede adjudicársele una moral —no obstante, cuando digo que a la escritura inmaterial no puede asignársele una moral no quiero decir que a los contenidos no se le puedan asignar ciertos rasgos morales o sociales; me refiero a que a la práctica de la escritura digital, a su inmaterialidad, no podemos ni disponerla (porque en sentido estricto no está) ni disciplinarla (porque no tiene una con-formación) ni restringirla (porque, al contrario de la escritura física, los elementos paratextuales no la tocan). En suma, la escritura inmaterial es la forma última y más radical de la subjetividad, de la modernidad como el tiempo propio de la subjetividad, pues, siguiendo a Menke, “como el sujeto no puede reflexionar sin repetir, tampoco puede repetir ningún proceso reflexivo sin reflexionar él mismo. Por tanto, una teoría de la modernidad en cuanto teoría de la reflexividad siempre seguirá siendo también una teoría de la subjetividad”.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi (III)*. *Un día en la vida*, p. 293.

<sup>22</sup> Chejfec, *op. cit.*, p. 46.

<sup>23</sup> Menke, *op. cit.*, p. 114.

## III. LA PRESENCIA PENSATIVA SEGÚN CHEJFEC

Llegamos, de este modo, a la categoría que, para la literatura y como parte de una posibilidad de re-estructurar, desde los instrumentos de la historiografía, es decir, desde la grafía repetible, iterable —y que, por ello, no ha menester de la presencia del sujeto que la efectúa para repetirse, para simular la presencia—, puede re-escribir la historia de los modos de producción de la escritura: la presencia pensativa. Esto dice Chejfec:

Llamo “presencia pensativa” a esa disposición de la textualidad [que denota una imposible indiferencia frente a lo que ha dejado atrás]. Rancière habla de “imagen pensativa” para referirse a ciertas fotos cuyo sentido está alejado de la intencionalidad de quien la tomó. La “pensatividad” de la imagen consistiría en una dimensión autónoma tanto del creador como del espectador, una especie de ganancia o residuo, depende de quién la considere, y que puede tomarse como una condición reflexiva y permanentemente inestable.<sup>24</sup>

De la anterior cita, lo que más me interesa se encuentra en el aspecto residual de la presencia pensativa como posibilidad de re-presentación del trabajo humano abstracto. Marx, en su análisis de la mercancía, se pregunta:

¿Cuál es el residuo de los productos así considerados[, es decir, en tanto que trabajo humano abstracto]? Es la misma materialidad espectral, un simple coágulo de trabajo humano indistinto, es decir, de empleo de fuerza de trabajo, sin atender para nada a la forma en que esta fuerza se emplee. Estos objetos sólo nos dicen que en su producción se ha invertido fuerza humana de trabajo, se ha acumulado trabajo humano. Pues bien, considerados como cristalización de esta sustancia social común a todos ellos, estos objetos son valores, valores-mercancías.<sup>25</sup>

Esta materialidad espectral, este residuo que es, como Marx afirma, un coágulo de trabajo humano que cristaliza la sustancia social común a la que se refieren las mercancías, se hace visible sólo en la medida en la que no puede determinarse por la actividad total o por la pasividad total, es decir, se materializa en cuanto instancia intermedia entre el valor y el valor de uso. Se trata de una intermitencia, de una interferencia que nos remite a los cortes que, en el devenir proceso del proceso de la escritura, o, mejor dicho, en el devenir producto del proceso de la escritura, obstaculiza la transparencia de la textualidad en sí misma. En otras palabras, la espectralidad del valor-mercancía (del valor de cambio

<sup>24</sup> Chejfec, *op. cit.*, p. 46-47. Rancière afirma que “la pensatividad designaría un estado determinado entre lo activo y lo pasivo”. Jacques Rancière, *apud* Chejfec, *Ibíd.*

<sup>25</sup> Carlos Marx, “La mercancía”, *El Capital. Crítica de la economía política*, p. 6.

de la mercancía textual, para ser precisos) impide, en el caso de la escritura, la forma equivalencial de la escritura. Y si ésta es la que, como afirma Marx, hace visible la esencia de la mercancía —recordemos que una mercancía es relativa o equivalencial con respecto a otra, nunca con respecto a sí misma—, la esencia de la escritura tocada por la presencia pensativa nunca es visible. Se trata, pues, del texto que no llega nunca a concretarse, del “écart” o “distanciamiento” que, como lo propone Proust<sup>26</sup>, se mantiene siempre entre la obra y su creador, de la distancia entre lo que ocurre y lo que se está diciendo. Estamos, en suma, frente al texto que se está haciendo en el momento mismo en el que desaparece y que, en última instancia, sería todo texto en tanto efecto de la especulación prospectiva, es decir, del encadenamiento de estrategias significantes que nos permite adelantar las posibilidades, por ejemplo, de desenlace o de anudamiento de un entramado novelesco y que, en el mismo gesto, en el mismo sentido, nos impide salir de la cadena significativa a la que nos mantiene atados el proceso de (la) escritura efectuándose delante de nosotros. Vuelvo a Chefjec:

Entonces tomo la idea de “presencia pensativa” de la escritura, como metáfora del efecto de la textualidad inmaterial [o bien, de la textualidad, diría yo, material-espectral]. [...] La pensatividad de la escritura digital provendría de la resonancia material de su forma (la escritura como incisión o marca sobre una superficie) en tanto pervivencia en un medio para el que esa materialidad es sobre todo una simulación; la simulación de la escritura material. En otras palabras, la escritura digital tendría un estatuto analógico: no respecto de sus referentes discursivos (cosa que siempre toda escritura soñó —traicionar—), sino respecto de sus soportes y materialidad textual.<sup>27</sup>

El reto sería, en todo caso, tomar esta categoría para disolver la dependencia correlativa entre la escritura física y la escritura inmaterial, si bien está insinuado en las palabras de Chefjec e incluso desarrollado a manera de conclusión:

En la metáfora de la imagen pensativa encontré una noción afín a los alcances de la escritura inmaterial que intento precisar. La pensatividad del texto digital

---

<sup>26</sup> “Dans tous les arts il semble que le talent soit un rapprochement de l’artiste vers l’objet à *exprimer*. Tant que l’écart subsiste, la tâche n’est pas achevée. Ce violoniste joue très bien sa phrase de violon, mais vous voyez ses effets, vous y applaudissez, c’est un virtuose. Quand tout cela aura fini par disparaître, que la phrase de violon, de chant, ne feront plus qu’un avec l’artiste entièrement fondu en elle, *le miracle sera produit*.” (Las cursivas son mías). Proust, “Pour un ami (Remarques sur le style)”, en *Écrits sur l’art*, p. 336.

<sup>27</sup> Chefjec, *op. cit.*, p. 47.

proveniría del conflicto entre la marca físico-tipográfica inscrita en toda escritura, incluida la digital (ya que se entiende por escritura un sistema de signos que como tales provienen de aquellos que servían como inscripciones), y una condición inmaterial de postulación positiva, en el sentido de inestable, que procede del destello virtual. Esa condición flotante de la escritura sobre la pantalla me hace pensar en ella como poseedora de una entidad más distinta y ajustada que la física. Como si la presencia electrónica, al ser inmaterial, se hermanara mejor a la insustancialidad de las palabras y a la habitual ambigüedad que muchas veces evocan.<sup>28</sup>

De lo que se trata, entonces, in-corporar, como lo hace Chejfec, esta pensatividad en un modo de hacer historia de los modos de producción de la escritura, llegando al punto en el que “las posibilidades de la reproducción técnica no sólo [cambian] la manera de concebir y contemplar el arte, sino también la esfera de lo considerado real o natural para constituirlo como objeto de representación”.<sup>29</sup>

Así, pues, si la filología y la hermenéutica no son suficientes ya para entender los modos de producción de la escritura y, más aún, si consideramos que una posible historia de la escritura deba considerar esta forma de escritura que, desde la pensatividad, nos permite acceder a eso que la filología y la hermenéutica no pueden tocar, quizá podamos pensar en que de lo que se trata es de entender que las condiciones históricas en las que nos encontramos nos obligan a leer la literatura precisamente como eso: una ausencia que, entre tantos flujos de información y de presencia simplificada, nos sigue incitando a archivarla, documentarla, interpretarla; en pocas palabras, una presencia escritural, la literaria, que no se deja cooptar por los modos de institucionalización. O que, al menos, cuando se siente amenazada por ellos, se nos escapa, se deshace; se hace, en suma, escritura de la historia e historia de la escritura.

## CONCLUSIONES

Como he tratado de exponer a lo largo de este texto, la presencia pensativa, en tanto que categoría que reconoce la incapacidad de la filología y de la hermenéutica como herramientas tradicionales de la crítica y de la teoría literaria, puede ayudarnos a atender y entender, de un modo que problematice la modernidad como el momento de la subjetividad reflexiva, la escritura digital, su espectralidad y sus consecuencias en la constitución de un campo definido para la estética literaria desde la participación parcial en los procesos de la constitución del sentido. Sin duda, el problema del archivo histórico de la literatura, una vez que ha sido consciente de esta problemática de la escritura material-espectral, no

---

<sup>28</sup> Chejfec, *Ibid.*, p. 48.

<sup>29</sup> Chejfec, *Ibid.*, p. 98.



puede constituirse del mismo modo que como se constituyó hasta hace medio siglo. Los archivos digitales y los textos que se han conformado —los textos que se han escrito— desde la incorporación de la escritura digital en los procesos textuales plantean el problema de un archivo siempre incompleto, de un archivo que siempre, de algún modo, miente en cuanto a que no es totalmente cierto, totalmente de-terminado. Hay que pensar, pues, que la escritura digital, desde la pensatividad que plantea, nos coloca frente a problemas que tendrán que encontrar soluciones que sean también materiales y espectrales al mismo tiempo. Y, con ello, hay que pensar en que las estructuras de los dispositivos de legitimación, por ejemplo, de la academia y de los procesos académicos, deberán modificar también en la medida en la que se adapten a los nuevos soportes que los contengan. Hay que pensar que todo lo que fluye incesantemente tendrá, en algún momento, que detenerse, y que debemos estar listos para cuando eso suceda.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bifo, Franco Berardi. *El alma y el trabajo*, traducción de Fabrizio Cossalter y Paolo Pagliai. México: Elefanta – CONACULTA, 2012.
- Chejfec, Sergio. *Boca de lobo*. Lima: Animal de Invierno, 2015.
- Chejfec, Sergio. *Últimas noticias de la escritura*. Zaragoza: Jekyll & Jill, 2015.
- Echeverría, Bolívar. “El *ethos* barroco”, en *La modernidad de lo barroco*. México: Era, 1998, pp. 32-56.
- Fusillo, Massimo. *Estética de la literatura*, traducción de Francisco Campillo. Madrid: Machado Libros, 2009.
- Genette, Gérard. “Frontières du récit”, *Figures II*. Paris : Seuil, 1969, pp. 49-69.
- Jacques Derrida. “ce dangereux supplément...”, in: *De la grammatologie*. Paris: Minuit, 1967, pp. 203-234.
- López Mills, Tedi. *La noche en blanco de Mallarmé*. México: FCE, 2006.
- Marx, Carlos, “La mercancía”, in: *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, traducción de Wenceslao Roces. México: FCE, 2008, pp. 2-46.
- Menke, Christoph, “Subjetividad estética. Sobre un concepto fundamental de la estética moderna”, in: *Estética y negatividad*, edición e introducción de Gustavo Leyva, traducción directa del alemán de Peter Storand Diller. México: FCE, pp. 87-117.
- Pereyra, Carlos. “El sujeto de la historia”, *Filosofía, historia y política. Ensayos filosóficos (1974-1988)*, compilación de Gustavo Ortiz Millán y Corina Yturbe, prólogo de Ludolfo Aramio. México: FCE, 2010, pp. 127-140.
- Piglia, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi (II). Los años felices*. Barcelona: Anagrama, 2016.

Piglia, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi (III). Un día en la vida*, Barcelona: Anagrama, 2017.

Proust, Marcel. "Pour un ami (Remarques sur le style)", *Écrits sur l'art*, édition et choix des textes, présentation, notes, chronologie, bibliographie et index par Jérôme Picon. Paris : Flammarion, 1999, pp. 330-341.