



**ARTIGO**

**DOI:** 10.5216/rppoi.v21.74555

**EDUCAÇÃO**

**NARRATIVAS, BIOGRAFIAS E SUJEITOS: PERSPECTIVAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SÉCULO XVIII EM GOIÁS**

**NARRATIVES, BIOGRAPHIES AND SUBJECTS: PERSPECTIVES FOR THE HISTORY OF EDUCATION AND THE 18TH CENTURY IN GOIÁS**

**NARRAS, BIOGRAFÍAS Y SUJETOS: PERSPECTIVAS PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EL SIGLO XVIII EN GOIÁS**

Alan Ricardo Duarte Pereira – ORCID: 0000-0001-9360-7968

**RESUMO:**

O interesse por narrativa e autobiografias surge no contexto da crise da “razão iluminista” e da modernidade. Houve o esgotamento dos modelos estruturalistas e positivistas de explicação do mundo, ocasionando, no âmago do conhecimento científico e das Ciências Humanas, novas abordagens e categorias. Pode-se dizer que o campo de pesquisa História de Vida ou Autobiografias emergiu, entre outras coisas, para recuperar a ação do sujeito no contexto das relações sociais. Por outro lado, as questões colocadas por esse novo campo de pesquisa abrem, sem dúvidas, perspectivas para a História da Educação e as sociedades do século XVIII, como, por exemplo, a sociedade colonial no Brasil. Desse modo, busca-se, nas próximas linhas, caracterizar a proposta metodológica da pesquisa autobiográfica e apontar as contribuições para a História da Educação do Brasil Colonial, em especial na Capitania de Goiás.

**Palavras-chave:** Narrativa. História da educação colonial. Cultura escrita.

**ABSTRACT:**

The interest in narratives and autobiographies arises in the context of the crisis of “enlightenment reason” and modernity. There was an exhaustion of structuralist and positivist models for explaining the world, leading to new approaches and categories within scientific knowledge and the Human Sciences. It can be said that the research field History of Life or Autobiographies emerged, among other things, to rescue the subject's action in the context of social relations. On the other hand, the questions posed by this new field of research undoubtedly open perspectives for the History of Education and for the societies of the 18th century, such as, for example, the colonial society in Brazil. Thus, in the following lines, we seek to characterize the methodological proposal of the autobiographical research and point out the contributions to the History of Education in Colonial Brazil, especially in the Captaincy of Goiás.

**Key-words:** Narrative. History of colonial education. Written culture.

## RESUMEN:

El interés por la narrativa y las autobiografías surge en el contexto de la crisis de la “razón ilustrada” y la modernidad. Hubo un agotamiento de los modelos estructuralistas y positivistas para explicar el mundo, dando lugar a nuevos enfoques y categorías en el seno del conocimiento científico y de las Ciencias Humanas. Puede decirse que el campo de investigación Historia de Vida o Autobiografías surgió, entre otras cosas, para recuperar la acción del sujeto en el contexto de las relaciones sociales. Por otra parte, los interrogantes que plantea este nuevo campo de investigación abren sin duda perspectivas para la Historia de la Educación y las sociedades del siglo XVIII, como por ejemplo, la sociedad colonial en Brasil. Así, en las siguientes líneas, buscamos caracterizar la propuesta metodológica de la investigación autobiográfica y señalar las contribuciones a la Historia de la Educación en el Brasil Colonial, especialmente en la Capitanía de Goiás.

**Palabras claves:** Narrativo. Historia de la educación colonial. Cultura escrita.

Data de submissão: 30/04/2023

Data de aceite: 08/08/2023

## Introdução

Não é exagero dizer que a atividade humana é marcada, sobretudo, pelo ato de narrar. Narramos sobre o dia de ontem, nossas expectativas, frustrações, nosso cotidiano e experiências traumáticas. Ao narrar, também comunicamos. Comunicamos ao outro, a nós mesmos e ao coletivo ao qual pertencemos. Seja um simples acontecimento individual ou de fatos de ordem coletiva, a narrativa configura-se como peça fundamental nas sociabilidades e atos comunicativos. Isso significa que a narrativa é compreendida, entre outras coisas, pela capacidade de dar sentido à experiência humana. Desse modo, a narrativa expressa os sentimentos humanos, a mentalidade de uma época, convenções, expectativas e traumas. No campo das Ciências Humanas, a narrativa – pessoal e/ou coletiva – assume centralidade, uma vez que expõe o tecido social das relações, dos pensamentos e das vivências.

Não por acaso que o tema da narrativa suscitou a curiosidade de estudiosos(as). Em termos gerais, pode-se dizer que, no final do século XX, a narrativa passou a ocupar a agenda de pesquisas e problemáticas das Ciências Humanas. Nesse sentido, um dos exemplos de maior

envergadura foi o francês Paul Ricoeur (1913-2005), desenvolvendo suas pesquisas em torno da memória, da narrativa, do tempo, da identidade, da linguagem, entre outros temas.

Provavelmente uma das preocupações centrais de Ricoeur foi a narrativa e sua relação com o tempo. Na trilogia *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994) remota o tema da narrativa e destaca sua centralidade, de um lado, no campo da historiografia e, de outro, na experiência como marca do agir humano. Mais exatamente, a Escola dos Annales criticou veementemente a história de cunho positivista e seu apego ao factualismo, apontando, em especial, a narrativa como um dos problemas da historiografia. Quer dizer, a narrativa dos grandes personagens, heróis, da nação e também dos acontecimentos oficiais. Para a Escola dos Annales, era preciso elaborar um novo tipo de história marcada pela problematização e por uma concepção não-linear do tempo. Nesse contexto, Ricoeur confrontou o projeto historiográfico da Escola dos Annales na medida em que defendeu o entrelaçamento da narrativa com a história. Ou seja, não era possível conceber a história sem a narrativa.

Além disso, Ricoeur também defendeu a narrativa como marca do agir humano. Com efeito, o sentido atribuído às ações humanas far-se-á pela capacidade de narrar o vivido. O uso da narrativa no encadeamento temporal – envolvendo passado, presente e futuro – constitui-se, na perspectiva de Ricoeur, numa ferramenta de organizar as experiências humanas e dotá-las de finalidades e projetos. Com efeito, ao olhar para o passado humano, a narrativa aparece justamente como forma de dar sentido ao “vivido” e, ao mesmo tempo, de construir relações com o presente e perspectivas de futuro. Há, desse modo, um duplo entendimento da narrativa: na sua dimensão temporal (teorizado na obra *Tempo e narrativa*) e como constituição do si (objeto de reflexão em *O si-mesmo como um outro*).

O segundo aspecto, a constituição de si e da subjetividade, merece destaque. É importante observar que Ricoeur pensa a narrativa construída por um sujeito. Alguém que sofre uma ação temporalmente e, ao mesmo tempo, é capaz de agir. Distanciando-se de uma visão estruturalista, o projeto filosófico de Ricoeur concebe a ação humana movida, simultaneamente, por normas e interesses. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma “teoria do sujeito” em Ricoeur. Na sua obra *O si-mesmo como um outro*, há uma profunda reflexão acerca da identidade do sujeito. No entanto, os termos e conceitos usados por Ricoeur distanciam-se da problemática da filosofia e dos antagonismos postos por Descartes e Nietzsche. Segundo esclarece Piva (1999), se em Descartes prevalece o cogito na sua acepção racionalista e metódica e em Nietzsche o niilismo, a alternativa colocada por Ricoeur busca reconstituir o sujeito no interior do discurso filosófico.

A problemática da subjetividade – ou seja, como o sujeito se torna sujeito – é

chamada em Ricoeur de ipseidade e mesmidade. Ambos os termos demarcam, por conseguinte, distanciamento das filosofias do cogito. Assim, o título da sua obra, *O si-mesmo como um outro*, já evoca outra categoria para pensar o sujeito: o si. Portanto, o ponto de partida de reflexão de Ricoeur não é o “Eu” da primeira pessoa, mas o “Si”. O uso do “Si” permite o alargamento e, conseqüentemente, o uso reflexivo em todas as ordens gramaticais. Com isso, o conceito de ipseidade remete ao sujeito naquilo que não se repete, irreduzível e único. Por outro lado, a mesmidade demarca as características objetivas, imediatamente observáveis e estáveis num sujeito. As duas dimensões não são polos antagonísticos que se repelem. Nesse aspecto, Ricoeur entende que há um movimento dialético que culmina numa “identidade narrativa”, ou seja, comportamentos e atitudes próprios de um sujeito, que podem se repetir ou transformar, gerar novas ideias e ações.

Cumprido destacar que o interesse de Ricoeur e de outros estudiosos pela narrativa acompanhou, por conseguinte, o contexto do final do século XX. Ao menos duas perspectivas podem ser lançadas nesse aspecto. Em primeiro lugar, os eventos históricos das duas guerras mundiais – Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – colocaram em xeque a “razão iluminista”. O primado da racionalidade e da confiança no sujeito foi colocado em dúvida. Nesse sentido, Theodor Adorno e boa parte dos estudiosos da Escola de Frankfurt<sup>1</sup> denunciaram os limites do paradigma iluminista e a exacerbação da barbárie na sociedade contemporânea (MATOS, 2006). Mais exatamente, no ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno (2003) alertou que era necessário mudar o paradigma educacional. Quer dizer, a educação tecnicista baseada

<sup>1</sup> Escola de Frankfurt é o nome dado para o movimento intelectual e filosófico surgido na Alemanha na segunda metade do século XX, caracterizado, entre outras coisas, por uma releitura

do marxismo, uma crítica à sociedade industrial e tecnológica, apontando os limites do progresso e da educação iluminista.

na razão instrumental não deu conta dos problemas e demandas da sociedade do século XX. Ao contrário, foi esse tipo de educação que provocou o fenômeno do nazismo e legitimou, por sua vez, regimes autoritários (nazismo alemão e o fascismo italiano, por exemplo). Uma outra educação era necessária, fundada, sobretudo, na humanização do indivíduo e na capacidade de impedir a barbárie e eventos como Auschwitz.

De tal maneira que os acontecimentos e tragédias do século XX geraram, com efeito, uma tentativa de repensar os sentidos para a ação humana. Pode-se dizer que houve um esgotamento das capacidades de narrar e de pensar os acontecimentos do século XX. Era necessária uma outra forma de narrativa, de conhecimento, de conceitos e de categorias. Afinal, como explicar um período de extremos (para utilizar a expressão de Hobsbawm (2003) na obra *Era dos Extremos*)? Recorrendo à razão? Como dar sentido para aquelas experiências traumáticas das guerras e extermínios de massas? No fundo, as propostas teóricas e filosóficas da segunda metade do século XX preocuparam-se, por conseguinte, em redefinir os parâmetros da razão humana.

A segunda perspectiva refere-se justamente aos conceitos e categorias surgidas no bojo da crise da razão iluminista. Ricoeur, por exemplo, reagiu ao esgotamento das grandes narrativas propondo, entre outras coisas, a centralidade do sujeito no processo de constituição da subjetividade e da identidade. Semelhantemente, é o autor cuja proposta filosófica ancora-se na crença de que a narrativa, especialmente a narrativa histórica, continha a intencionalidade de (re)construir determinada realidade, diferenciando, portanto, da narrativa ficcional. Vale lembrar que tal perspectiva distancia-se do projeto pós-moderno que nega, em boa medida, a capacidade da narrativa de representar a realidade.

Além disso, outros exemplos também apontam para o surgimento de novos conceitos. É o caso do campo de pesquisa denominado História de Vida, Biografia, Auto(biografia) ou Memoriais. Conforme esclarece Franco Ferrarotti (1988), em *Sobre a autonomia do método biográfico*, o uso da biografia no campo científico suscitou, num primeiro momento, resistência e questionamento do estatuto da biografia como procedimento de investigação científica. Tais críticas pressupunham que a biografia – ou a autobiografia – deixava de lado o método e o rigor do conhecimento científico. No entanto, Ferrarotti (1988) explica que a biografia foi, antes, resultado de uma nova exigência: as explicações macroestruturais não respondiam às demandas da sociedade do final do século XX (por exemplo o marxismo, o estruturalismo, etc). Portanto, era urgente pensar em novas formas de compreender o agir humano e, nesse sentido, a biografia apareceu como possibilidade metodológica e epistemológica.

A especificidade e potencialidade do método (auto)biográfico consiste, segundo Ferrarotti (1988), nos usos multifacetados dos materiais e abordagens. Para tanto, há pelo menos dois tipos de materiais na compreensão de Ferrarotti (1988). O primeiro refere-se às biográficas primárias, ou seja, o relato autobiográfico do entrevistado. Esse tipo de fonte permite, especialmente, o contato direto com narrativas pessoais, experiências e subjetividades. A biografia secundária, por seu turno, implica no estudo de correspondências, diários, entrevistas, cartas etc. No mesmo sentido, Passeggi (2016) sintetizou o movimento dos estudos (auto)biográficos no Brasil e traçou algumas linhas gerais. Na sua acepção, a (auto)biografia fornece um rico material dos processos de individuação e socialização; identificação de práticas sociais e suas variações no âmbito individual, observando tendências e

mudanças; ou, também, o uso da (auto)biografia na pesquisa-formação no campo da educação, privilegiando o conhecimento elaborado pelo sujeito no decorrer da sua vivência.

Por último, cabe destacar que História de Vida, Biografia, Auto(biografia) ou Memorial utiliza-se, sobretudo, da memória. Em seus estudos, Abrahão (2004; 2016; 2018), em estreito diálogo com Ricoeur, tem chamado atenção para algo: apesar da autobiografia apropriar-se de uma variedade de fontes, a memória é reconhecida como substrato principal. Mais exatamente, a partir da memória “[...] o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Desse modo, a “memória do narrador” configura-se como objeto de estudo da proposta biográfica, observando emoções, escolhas, caminhos e todo o arsenal de vivências.

### **História da educação e o século XVIII: propostas e implicações para uma “história com sujeitos”**

Para tanto, as mudanças operadas no campo das Ciências Humanas geraram novos olhares na História da Educação. De uma visão apenas oficial e com enfoque em grandes personagens, a História da Educação tem buscado, nos últimos anos, (re)pensar outros sujeitos e narrativas (FARIAS FILHO; VIDAL, 2003)<sup>2</sup>. A história da educação dos negros, por exemplo, já descortinou processos e acontecimentos fundamentais para o Brasil dos séculos XIX e XX. Nesse sentido, os trabalhos encabeçados por Marcus Vinícius

Fonseca (2009; 2007; 2016) apontam a presença massiva de negros em instituições escolares. De outro lado, a história da educação de mulheres, em diálogo com a história de gênero, problematizou os ideais, os modelos e as representações disseminados na sociedade imperial e republicana (DEL PRIORI, 1997; RIBEIRO, 2000; VALDEZ, 2017), ao tempo que descortinou a feminização do magistério (CAMPOS; SILVA, 2002; ALMEIDA, 2006; LOURO, 2017; MUNIZ, 2003).

Nesse ínterim, o desenvolvimento da História de Vida ou Auto(biografia) tem surgido na tentativa de evidenciar novos sujeitos. Mais exatamente, Valdez e Alves (2019, p. 17) esclarecem as contribuições do uso da biografia na História da Educação: o aparecimento de histórias plurais, as relações entre o macro e o micro, temporalidades distintas e ao mesmo tempo comuns, lugares diversos (campos, cidades, vilas) e esferas (pública e privada). Quer dizer, “o movimento recente, que colocou a biografia no centro das produções científicas na área da história, está pautado pelo rigor do método científico que não objetiva enaltecer sujeitos, ao contrário, almeja apresentá-los no contexto histórico [...]”. No dicionário organizado por Valdez (2017), intitulado *Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XVIII/XXI*, observa-se o uso da biografia na tentativa de evidenciar a trajetória de homens e mulheres em mais de quatro séculos de educação. O resultado foi, sobretudo, a perspectiva de histórias múltiplas, visibilizando sujeitos que romperam estigmas, confrontaram ideais e comportamentos, circularam por diferentes espaços e agenciaram suas trajetórias.

---

<sup>2</sup> Os pesquisadores da História da Educação, Luciano Mendes de Faria Filho e Diane Gonçalves Vidal, têm buscado mapear e caracterizar o campo historiográfico educacional. Nesse sentido, numa tentativa de síntese acrescentam que é possível pensar a constituição do campo da História da Educação a partir de dois momentos: o primeiro,

ligado com a tradição do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), no século XIX, e também com a criação do magistério, entre 1940 e 1970. Por outro lado, o segundo momento incide na criação dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil, nomeadamente na década de 1980.

Por outro lado, embora as Auto(biografias) e História de Vida provocaram mudanças de perspectivas na História da Educação, o recorte temporal privilegiou, na maioria das vezes, os séculos XIX e XX. Mesmo recorrendo à trajetória de educadores e educadoras, a biografia consagra a instituição, a escola, como espaço privilegiado. Os manuais escolares, a cultura escolar, o currículo, a atuação do Estado e da Igreja, métodos de ensino, leis e regimentos aparecem, por conseguinte, no horizonte de análise das investigações (CATANI; FARIAS FILHO, 2002). Nesse sentido, cabe perguntar: como pensar as (auto)biografias para o século XVIII no Brasil? Como identificar trajetórias, histórias de vida e biografia dos sujeitos na sociedade colonial? Ora, se a escolarização ou a instrução não eram vulgarizadas na sociedade colonial, quais os caminhos e estratégias para pensar a educação naquele contexto?

As sociedades do século XVIII são caracterizadas, na maioria das vezes, pelo processo de conquista encabeçado por nações europeias. Quer dizer, Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e França são apontadas como regiões que se lançaram na navegação marítima e estabeleceram conquistas em paragens distantes. De tal maneira que o século XVIII marcou o sistema de dominação baseado na escravidão, no comércio de metais preciosos, no genocídio e no extermínio de populações autóctones, na aculturação e nas disputas territoriais (KRAUSE, GUEDES, FRAGOSO, 2013). Em contraposição, o século XIX assistiu aos processos de independência e formação de países/nações nas América do Sul, Central e do Norte.

O Brasil passou pelo processo de colonização e conquista portuguesa entre os séculos XVI e XVIII. Inclusive, é importante lembrar que em 2022 comemorou-se o Bicentenário da Independência do Brasil. Tal evento histórico demarcou claramente que houve um “passado colonial”. Um passado que

deixou marcas e trouxe, por conseguinte, implicações para o Brasil de hoje. Não se pode esquecer que o dito “passado colonial” foi, igualmente, uma história de conquista, de genocídio, de roubo, de revoltas e de conflitos. Nesse sentido, é fundamental estudar esse período histórico para justamente compreender as mazelas e clivagens do Brasil contemporâneo.

O interesse de estudar o período colonial reside, entre outras coisas, na tentativa de clarear certos episódios, sua ligação com o Brasil de hoje, perceber continuidades e rupturas, evidenciar personagens e sujeitos, confrontar e problematizar visões essencializadas. Enfim, mostrar que o século XVIII e as sociedades daquele período tinham, à sua maneira, uma forma específica de ver e narrar o mundo, estratégias e caminhos a fim de conquistar seus interesses, suas liberdades, formando alianças e resistindo à dominação portuguesa.

Para tanto, atualmente estamos desenvolvendo uma pesquisa a respeito da sociedade colonial e a educação com base em biografia de sujeitos que se utilizaram da escrita. Trata-se de uma pesquisa inicial desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mais exatamente, temos a preocupação de recuperar, identificar e caracterizar os sujeitos daquele período histórico a partir de uma prática social: a escrita. Não se trata de elaborar uma história puramente factual, baseada em ações dos grandes personagens e naturalizar, com isso, a dominação e o sistema colonial. Pelo contrário, a pesquisa é carregada de questionamentos historiográficos e conceituais a respeito da sociedade colonial e da Capitania de Goiás no século XVIII.

Cumpramos explicar tais questionamentos e as possibilidades investigativas trazidas pelo nosso tema de estudo. O tema do “Brasil Colonial” foi repetidamente estudado pela historiografia e ensinado nos bancos escolares. Quer

dizer, do chão da educação básica até os componentes e disciplinas dos cursos de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Pedagogia etc.) há referências ao período colonial. O mesmo aconteceu com o campo de pesquisa da História da Educação e o estudo da sociedade colonial. Há inúmeros estudos e fontes disponíveis nos quais a delimitação temporal contempla, em certa medida, os séculos XVI e XVIII. Do clássico estudo de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, publicado em meados de 1950 até os dias atuais com o Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o período colonial suscita pesquisas, objetos de estudos, hipóteses e problematizações.

De maneira geral, é possível observar que ao menos dois temas são privilegiados pela historiografia do período colonial no campo da História da Educação: a atuação da Igreja na área educacional com os jesuítas e as reformas encabeçadas pelo marquês de Pombal. Portanto, a historiografia educacional centra-se nas relações tecidas entre a Igreja (missionários, ordens religiosas, irmandades e confrarias) e o Estado (funcionários régios, governadores, letrados), desconsiderando, por seu turno, a presença de outros sujeitos. Nesse sentido, observa-se que

no campo da história da educação, a maioria dos estudos existentes, [...] respeitantes ao Brasil colonial, apresenta como ponto central de análise a atuação da Companhia de Jesus e a aplicação das chamadas Reformas Pombalinas, especialmente a criação e a implantação das aulas régias. A educação, nesse contexto, é abordada em sua dimensão institucional. As referências praticamente se limitam à investigação da atuação jesuítica no campo do ensino, até a expulsão dos seus religiosos, a partir de 1759 [...]. (RACHI, 2016, p. 29)

Tal tradição historiográfica resulta, de um lado, da influência da obra de Fernando de Azevedo no cenário brasileiro e, de outro, demonstra a prática de uma historiografia marcadamente institucional. Em seus estudos acerca da educação do período colonial, a pesquisadora Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003; 2009; 2010) já havia identificado essa prática historiográfica e chamou a atenção para a necessidade de desenvolver pesquisas com outros enfoques. Afinal, haveria outras temáticas para além da atuação dos jesuítas e das reformas pombalinas no campo da História da Educação do Brasil colonial?

Ademais, o alerta da respectiva historiadora é importante porque os processos considerados educacionais no período colonial são carregados de outra lógica. Em outras palavras, nas sociedades do século XIX, a educação escolar, especialmente após a Revolução Francesa de 1789, iniciou sua caminhada de institucionalização – a dita educação nacional – sob a tutela do Estado. Por outro lado, no século XX, assistiu-se, aqui ou ali, a obrigatoriedade da educação escolar, a presença de diferentes faixas etárias, a segmentação em grupos (infância, adultos), a criação de instituições e redes de ensino (SAVIANI, 2007; 2018). No entanto, o século XVIII não apresentou essas características. Pelo contrário, ali o entendimento da educação e suas finalidades eram carregadas de outros sentidos. Assim, é fundamental conceber a educação no período colonial a partir do conceito de “práticas educativas”. Quer dizer,

numa perspectiva ampliada, a ideia de práticas educativas aparece como tributária do conceito de práticas culturais, desenvolvido tanto por historiadores quanto por sociólogos [Roger Chartier, Michel de Certeau]. Respeitando as diferenças entre eles, considero adequadas aos meus propósitos suas definições das práticas como maneiras de fazer cotidianas dos sujeitos históricos relacionadas social

e culturalmente na construção de seus espaços, suas posições e sua identidade. Analisadas como práticas culturais, as práticas educativas também implicam o estabelecimento de estratégias. (FONSECA, 2009, p. 10)

A sugestão de Fonseca (2009) alinha-se com o contexto da sociedade colonial, pois estamos diante de uma sociedade que, apesar de hierárquica e estamental, os grupos sociais existentes movimentaram-se por diferentes espaços e instituições e, com isso, entraram em contato com práticas culturais e sociais. Um simples comerciante, por exemplo, localizado na Bahia do século XVIII, trazia escravizados para a Capitania de Goiás, comunicava-se com o uso da escrita e também por práticas orais, registrava a venda e compra, emprestava e pedia créditos, participava de missas e encontros religiosos (FURTADO, 1999). Ou seja, a biografia de um comerciante ilustra a importância da ideia de práticas, uma vez que recoloca em cena as estratégias, desejos e interesses dos sujeitos da sociedade colonial.

No mesmo sentido, a partir da vida de um comerciante percebe-se a dimensão educacional. Mesmo afastado de instituições educacionais ou sem domínio da escrita, o comerciante utilizou-se de saberes e conhecimentos. A prática de comerciar reunia, ao mesmo tempo, a oralidade e a escrita. Afinal, era fundamental registrar as transações comerciais, seja a venda de escravizados ou no momento de contar o patrimônio. Portanto, baseado no conceito de práticas educativas entendemos que, a despeito da sociedade colonial ser marcada pela palavra escrita “[...] e o aprendizado das primeiras letras constituir-se em caminho para possível inserção social, mesmo as pessoas não letradas com ela estabeleceram contato, dela se apropriaram, o que possibilitou o desempenho de papéis sociais” (RACHI, 2016, p. 42).

Nesse contexto, nossa pesquisa busca mostrar os marcadores institucionais do que era considerado educação no período colonial, como, por exemplo, os professores régios, a reforma pombalina, do subsídio literário recolhido pela Coroa portuguesa e destinado aos professores, as cadeiras existentes (primeiras letras, retórica, filosofia moral etc.). Mas procuramos ir além desses temas clássicos. A ideia central é identificar os sujeitos que utilizaram da escrita como forma de mediação nas relações sociais e mobilizaram, com isso, de saberes e conhecimentos no contexto da sociedade colonial. Trata-se, por conseguinte, de elaborar biografias e/ou trajetórias de vida com o objetivo de perceber os usos da escrita na sociedade colonial.

Para tanto, a pesquisa liga-se com a proposta de Ricoeur e o campo de História da Vida e Autobiografias, na medida que recupera os sujeitos presentes nos processos do período colonial. Trata-se de pensar uma história com sujeitos, evidenciando, sobretudo, estratégias, escolhas e interesses. Com o fito de analisar os usos sociais da escrita numa capitania específica, Goiás, pretendemos corroborar a hipótese de que, embora se trate de uma sociedade pouco letrada e/ou escolarizada, a escrita foi utilizada para diferentes objetivos. Os sujeitos escolhidos não são os representantes régios – normalmente portugueses – e que tinham algum tipo de formação em Portugal (frequentado universidades, seminários e colégios). O interesse recai, especialmente, naqueles que não tinham nenhuma formação e que, mesmo assim, utilizaram-se da escrita. A problematização do trabalho é justamente essa: como entender a presença massiva de “iletrados” escrevendo e remetendo cartas ao rei português? Quais os caminhos e estratégias utilizadas por esses sujeitos para o acesso à cultura escrita?

Numa sondagem inicial, já constatamos que os indivíduos ditos “iletrados” apropriaram-se de alguma

forma da escrita. Quer dizer, escravizados, mulheres-viúvas, pardos, indígenas e comerciantes “escreveram” cartas e missivas. A documentação do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU)<sup>3</sup> consta o registro de cartas, ofícios, representações e solicitações encaminhadas a Portugal. Eram

sujeitos que denunciavam arbitrariedades, expunham sua situação, comprovavam seus direitos e percorriam, por conseguinte, seus interesses. No Quadro I observa-se alguns exemplos e sentidos para a prática da escrita.

**Quadro 01 – Relação de cartas escritas na Capitania de Goiás no século XVIII e início do XIX**

Nome	Data	Condição	Motivo
Sebastiana da Rocha	1760	Viúva	Tutora e curadora de seus filhos menores
Rita Rodrigues Neves	1762	Viúva	Moratória de dívidas
Ana Francisca Xavier Leite	1800	Viúva	Pedido de proteção contra extorsão de bens
Homens pardos	1804	Pardos	Admissão no serviço das Câmaras
Manuel José Tavares da Cunha	1800	Negociante	Carta denunciando as injustiças cometidas pelo governador
José Pedroso Lisboa	1803	Escrivão	Carta denunciando a prisão ordenada pelo governador
João José de Azevedo Noronha e Câmara	1803	Tesoureiro	Carta denunciando a prisão ordenada pelo governador
Antônio José Vidal de Ataíde	1803	Mulato	Cartas dos membros da Câmara acusando um homem mulato de ocupar cargo público

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos documentos do Arquivo Histórico Ultramarino. Caixas: 3, 5 e 6.

Nota-se, em primeiro lugar, que o quadro representa fragmentos. Não tem o objetivo de demonstrar uma totalidade ou tendências gerais, mas, pelo contrário, de buscar analisar a biografia de indivíduos que se apropriaram da escrita e encaminharam seus requerimentos ao rei português. Nesse aspecto, estamos falando de um microcosmo atravessado por um fio: a escrita. Um fio no qual ligou as duas pontas do Atlântico, derrubou barreiras institucionais e, por vezes, interditos sociais. Em segundo lugar, a escolha desses sujeitos decorre pela sua posição social no

contexto de uma sociedade de Antigo Regime. Quer dizer, mulheres, viúvas pardos, mulatos, presos e negociantes estavam excluídos socialmente. Não poderiam ocupar cargos ou requerer direitos. Mais do que isso, não recebiam instrução e – portanto, na maioria dos casos –, não dominavam os conhecimentos da escrita e da leitura. Afinal, em que momento da sua trajetória usaram da escrita e por qual motivo? Ora, se não sabiam ler e/ou escrever, como explicar a existência de cartas e requerimentos ao rei português?

<sup>3</sup> No site do Projeto Resgate ([https://cmd.unb.br/resgate\\_ahu.php](https://cmd.unb.br/resgate_ahu.php)) e também da Biblioteca Nacional (<http://resgate.bn.br/docreader/docmulti.aspx?bib=r ESGATE>) é possível consultar os documentos

manuscritos de todas as capitanias da América portuguesa. O projeto de digitalização contou com a parceria entre o governo português e o Ministério da Educação e, a partir de 2005, foi disponibilizado para consulta no site e também o catálogo.

Para tanto, observando o Quadro I, nota-se a presença de viúvas. No Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e em outros documentos do período, o mais comum eram homens, normalmente os representantes do régios – como os governadores, os ouvidores, camaristas, vigários e religiosos – escreverem ao rei português. Tinham recebido algum tipo de instrução e escreviam do “próprio punho”. No entanto, o exemplo das viúvas mostra, entre outras coisas, um horizonte de práticas diferentes do usual. Em outras palavras, eram mulheres que haviam perdido o marido e precisavam, a partir de então, tomar conta dos filhos e do patrimônio da família. Em geral, exigiam a tutoria e a curadoria dos bens da família. Não por acaso que, embora evidenciassem sua condição de viúva, buscavam quebrar tais interditos<sup>4</sup>.

Quer dizer, os exemplos do Quadro I mostram que, durante o século XVIII e início do século XIX, houve a presença de práticas educativas mediadas pelo uso da escrita. São sujeitos que, no cotidiano da capitania, lançaram mão da pena, da tinta e do papel e remeteram cartas ao rei português. Não se trata de cartas “autorais”, mas escritas compartilhadas, isto é, tal perspectiva “[...] contrapõe-se à certa visão monolítica de abordagem comprometida unicamente com a capacidade autônoma de redigir, com a alfabetização em seu sentido restrito ou, em última instância, com a educação institucionalizada” (RACHI, 2016, p. 43).

A escrita compartilhada mostrou-se comum nos espaços coloniais, uma vez que, não sabendo ler e/ou escrever, tais sujeitos solicitaram que letrados – escrivães – representassem no papel seus desejos e solicitações. Ao mesmo tempo, temos percebido que essa dinâmica da escrita compartilhada mobilizou saberes e conhecimentos. Na redação de uma carta,

por exemplo, havia marcas de oralização, de estratégias para comprovar o que estava sendo dito, o saber “pelo ver” e “pelo ouvir”. Portanto, são características que mostram a presença de uma “cultura escrita” na sociedade colonial movimentada, acima de tudo, por sujeitos ditos “iletrados”.

Por outro lado, a proposta de investigar os sentidos da escrita na Capitania de Goiás no século XVIII vincula-se com o uso da biografia no campo da História da Educação. Conforme esclarece Ferrarotti (1988), há uma variedade de procedimentos para o estudo da biografia: a partir de “biografias primárias” (entrevista com o biografado e, portanto, lançando mão da história oral e do tempo presente) e de “biografias secundárias” (correspondências, diários, cartas, relatos). Nesse sentido, nos interessa a biografia secundária na medida em que se situa num tempo não-imediato, ou seja, na sociedade colonial do século XVIII. Em outras palavras, as ditas biografias secundárias caracterizam-se por representar uma documentação escrita no passado, distanciando-se anos, décadas e séculos. São passíveis de uso nos estudos históricos educacionais justamente por representar práticas e valores de uma sociedade. Além disso, a biografia secundária remete, ao mesmo tempo, aos textos e documentos escritos pelo biografado, mas também por sujeitos que compartilharam do mesmo espaço e temporalidades.

### Considerações finais

Tanto Ricoeur como a proposta das autobiografias nos mostram que o sujeito é constituído narrativamente ou, dito de outra forma, a experiência humana adquire sentido a partir do momento que há a organização das experiências por meio das narrativas. Narramos para entender nossa

<sup>4</sup> A principal lei do período, as Ordenações Filipinas, desaprovava a mulher-viúva de tomar posse dos bens e de administrar a educação dos filhos. Buscava,

assim, tirar qualquer função de “cabeça de casal”, ou seja, dona dos negócios familiares (escravos, fazendas, terras, lavras de mineração etc.).

história, nosso mundo, nossas escolhas e vivências. Isso significa que narrar pressupõe comunicar ao outro e que, portanto, exige alteridade e interação. Nessa dinâmica de narrar, ouvir e comunicar, elaboramos sentidos e visões acerca do mundo. Desse modo, a potencialidade das autobiografias reside justamente na preocupação de entender o sujeito que narra e sofre, por isso mesmo, ação no mundo.

Por outro lado, a nossa proposta de pesquisa no campo da História da Educação no período colonial busca, especialmente, evidenciar e analisar os sujeitos que, mesmo excluídos socialmente, percorreram seus interesses e quebraram os interditos sociais. Apropriaram-se da cultura escrita num momento em que a escolarização era incipiente e que, além disso, poucos tinham acesso ao ler e escrever. Construíram sua história lançando mão de estratégias e alianças, tornando-se, portanto, sujeitos dotados de sentimentos e escolhas.

Com o estudo da biografia e das práticas de escrita, também buscamos mostrar que a Capitania de Goiás não foi marcada unicamente pelo ouro. Havia naquela sociedade outros interesses e situações que não se reduziam apenas na dimensão econômica. Embora a exploração aurífera tenha acompanhado a colonização portuguesa no século XVIII, as práticas de escrita foram fundamentais para que, de uma ponta a outra do Atlântico, as informações e comunicações entre Portugal e suas capitanias fossem realizadas. Nessas comunicações, relatava-se a situação da capitania, das populações locais, do ouro arrecadado e do comércio. Não somente isso, a escrita permitiu que diferentes sujeitos transformassem seus desejos em cartas e enviasse, por sua vez, ao rei português suas petições. Portanto, viúvas, escravizados, forros, presos e pardos construíram sua biografia apropriando-se de saberes e conhecimentos disseminados pela oralidade e pela escrita.

## REFERÊNCIAS

Arquivo Histórico Ultramarino (AHU). Caixas: 1-59.

Abrahão, Maria H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, 7(14), 79-95, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica** - teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Memória, identidades, experiências...** Destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In:\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, p. 119-138, 2003.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. *et al.* **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

CAMPOS, M. C. S. de S. ; SILVA, V. L. G. (Org.) . **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CATARNI, Denice Barbara. FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de

produção e a produção de um lugar : a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Rev. Bras. Educ.** (19), Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gh7nGVYpKmBgjShVFSSB8Bv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 31 mar. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

FRAGOSO, J.; GUEDES, R.; KRAUSE, T. **A América portuguesa e os sistemas atlânticos na época moderna: monarquia pluricontinental e Antigo Regime Rio de Janeiro**: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2013.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António. FINGER, Mathias (orgs). **O método (Auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, p.31-59, 1988.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Historiografia da educação na América portuguesa: balanço e perspectivas. In: **CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**. Anais 2.,Uberlândia, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **O ensino régio na Capitania de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. O predomínio de negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dchpPx4Fq4cN7ncftpNM5Bs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS. POMBO, Surya Aaronovich (orgs). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Homens de negócio**: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas. São Paulo: Hucitec, 1999.

HOBBSWM, Eric. **Erados Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, P. 443-481, 2017.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 2006.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Um toque de gênero**: história e educação em Minas Gerais no século XIX (1834- 1892). Brasília: EDUNB/Finatec, 2003.

PASSEGGI, M. C. y Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26.

PIVA, E. A. A questão do sujeito em Paul Ricoeur. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 26, n. 85, p. 20-28, 1999.

RACHI, Sílvia. **Por mãos alheias**: usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: PUC-MG, 2016.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. IN: LOPES, Eliane, M.T; Faria F°, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-84, 2000.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papirus, 1994.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

VALDEZ, D. (Org.). **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás**: séculos XVIII/XXI. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2017.

VALDEZ, D., & ALVEZ, M. F. (2019). Espaços de educar: biografias femininas e ensino de história da educação. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 19, e082. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47207> . Acesso em: 31 mar. 2023.

VIDAL, D. G. FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.