

Relações coloniais como relações educativas*

Eliane Marta Teixeira Lopes

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

Sabe, no fundo eu sou um sentimental. Todos nós herdamos no sangue lusitano uma boa dosagem de lirismo. Além da sífilis, é claro. Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, esganar, trucidar, meu coração fecha os olhos e, sinceramente, chora.

*Meu coração tem um sereno jeito
e as minhas mãos o golpe duro e presto
De tal maneira que, depois de feito,
Desencontrado eu mesmo me contesto.
Se trago as mãos distantes do meu peito,
É que há distância entre intenção e gesto
E se meu coração nas mãos estreito,
Me assombra a súbita impressão de incesto.
Quando me encontro no calor da luta*

* Este texto deriva de minha tese de doutorado, defendida na PUC/SP em 1984 e publicada em livro pela Editora da UFMG, sob o título *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa nos movimentos da história*. A partir dessa tese, publiquei artigos em periódicos da área e em jornais. O texto mais recente está no livro organizado por Clara Arreguy, *Pensar o Brasil* (Belo Horizonte: C/Arte & Estado de Minas, 2000).

*Ostento a aguda empunhadura à proa,
Mas meu peito se desabotoa.
E se a sentença se anuncia bruta,
Mais que depressa a mão cega executa
Pois que senão o coração perdoa.¹*

A relação educativa no movimento da história

De maneira clara, a historiografia vem anunciando que há um processo educativo em curso na História. Em *O Antigo Regime e a Revolução*, Tocqueville (1856) explicita isto no título do capítulo VI do Livro III: “Algumas práticas usadas pelo governo para a educação revolucionária do povo”, afirmando que as práticas institucionais e administrativas do Antigo Regime eram, em si, a educação ou o conteúdo da educação revolucionária do povo. Outra leitura que se pode fazer, decorrente da primeira, é que tais práticas ensinaram o povo a se rebelar, por não as suportarem mais. Coagir, reprimir, tentar manter o povo sob o medo pode surtir efeitos

¹ Fala de Mathias em *Calabar: o elogio da traição*, de Chico Buarque e Ruy Guerra (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974).

na direção desejada, até certo ponto; o seu excesso age na direção contrária e resulta em revoltas que, se inseridas em contexto de mudança, operam revolucionariamente.

Também Marx deixa entrever a questão do processo educativo contido nas práticas políticas. Em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a apreensão dos acontecimentos relatados – vividos – dá-se não por meio do papel e do poder conferido ao principal protagonista dessa história, mas fica evidenciado por meio do entendimento das lutas entre as classes. É preciso então flagrar as classes, o que quer dizer captá-las não como categorias resultantes históricas, mas como homens em ação, em seu vir-a-ser cotidiano. Na verdade, as classes vão-se formando na luta, pelas alianças e rupturas, pela conjugação de interesses, pelas conveniências, convivências e conivências. É nessa relação, nessa luta, que está implícito o processo educativo.

Na historiografia contemporânea também está presente a idéia de que a política e os acontecimentos políticos são educativos. Eric Hobsbawn e George Rudé (1982), trabalhando em uma nova linha de interpretação da História, oferecem-nos exemplos disso. *O Capitão Swing* é um trabalho que se “propõe à difícil tarefa de reconstrução do universo mental de um grupo anônimo e não documentado de pessoas com vistas ao entendimento dos seus movimentos, apenas esboçados ao nível da documentação”. O que os autores fizeram foi “descrever e analisar o mais impressionante episódio da longa e fatídica luta dos trabalhadores rurais ingleses contra a pobreza e a degradação”. Subjacente à análise que fazem, estão contidas as idéias de que há um processo educativo nas relações entre os grupos sociais e de que existe uma forma de educação perpassando os movimentos. Afirmam tanto a importância das relações entre indivíduos e entre classes para as tomadas de posição na luta concreta, quanto a crença de que há um processo de conhecimento no conjunto dos processos sociais que é passível de transmissão (educação).

Mostram ainda que a ação coletiva e organizadora de um determinado grupo social pode ensinar ao outro grupo, que lhe é subalterno, a possibilidade da organização de ação coletiva. As organizações revolucionárias podem servir de *escola* para os movimentos sociais...

os lugares com tradição de protesto também... possivelmente aprende-se alguma coisa das *lições* passadas... a defesa de direitos *treina* militantes em potencial... Existe um aprendizado para a luta que se transmite no bojo do movimento histórico.

Mais que isso: é possível concluir que existem relações educativas estabelecidas entre e intra movimentos sociais. *Entre* no sentido de que existe, de um a outro movimento ou de movimento a movimento, um legado de luta – conteúdo e forma – que é aprendido; *intra* no sentido de que, no interior de cada movimento, são estabelecidas relações entre os grupos (ou classes) que são educativas. Além disso, as práticas administrativas e econômicas educam.

Na história brasileira, os movimentos sociais e políticos constituem uma luta que atravessa diversas fases e apresenta diversas faces. Em uma das fases, a Independência constitui um momento final da luta pela superação do estatuto colonial. As lutas que a antecederam também atravessaram diversas fases, apresentaram diversas faces e tiveram, além do inimigo comum – o colonizador –, inimigos particulares, próprios. Isto é, as lutas do povo colonizado são, no seu conjunto, o processo vivido pela superação de sua situação colonial, mas cada uma dessas lutas é geograficamente situada, é datada, tem motivos e motivações próprios e tem autores e atores peculiares.

As inconfiências ocorridas no final do século XVIII e início do XIX, a Mineira (1789), a Carioca (1794), a Baiana (1798) e a Pernambucana (1801), apresentam a possibilidade de serem estudadas em conjunto, como parte de um movimento mais amplo de luta pela Independência, ou como movimentos que possuíram uma história própria, cada um em separado, cada um deles em si mesmo parte de um movimento ao qual pertence.

A Inconfidência Mineira é o passado da Independência brasileira, mas seria o futuro dos movimentos políticos e sociais ocorridos em Minas Gerais no século XVIII; é, pois, o ponto de partida de uma marcha na qual voltamos, indo em direção a ela novamente, como ponto de chegada. Como ponto de partida, o fundamental nos é dado pelo próprio nome com o qual foi batizada pelo colonizador: a Inconfidência é uma “falta de fidelidade para com alguém, particularmente para com o

soberano ou o Estado”.² Já aí está indicada uma relação: alguém não foi fiel a alguém. Se, como forma histórica superior, foi um movimento de infidelidade, infidelidade e busca de fidelidade – confidências ou inconfidências, inconfidentes e confidentes – deverão ter existido na forma inferior (anterior). Essa relação ou essas relações é que deverão ser desveladas.

No estatuto colonial uma relação se impõe de forma principal e permanente: a de exploração/dominação e opressão/repressão do colonizador sobre o colonizado. Porém, a idéia de relação impede o pensamento numa só direção; se existem a opressão e a dominação como o principal e permanente em um dos pólos, no outro, o principal e o permanente são a libertação e a emancipação, assumidas pelo colonizador como infidelidades e inconfidências. Libertação e emancipação são expressões de formas concretas de luta: a história da região mineradora é a história das tentativas de maior exploração, repressão e controle do colonizador e das rebeliões acometidas pelo colonizado mineiro.

É certo que a *idéia* de independência não está contida em todos os movimentos que antecederam a Inconfidência, mas há o sentimento de rebeldia contra uma situação existencial concreta que explodirá em rebeliões. Isso confirma que as idéias por si não fazem nada: são sinais do que lhes subjaz. Se é verdade que nos momentos de crise dá-se a sistematização de idéias, proporcionando a tomada de consciência, não é menos verdade, ou até uma verdade preliminar, o fato de que a luta é forjada na consciência. A idéia de independência não estava presente nos movimentos mineiros até 1789, como também não estava a “trágica consciência de que se podiam levantar os povos do Brasil” (Vilhena, 1969, p. 115), ou seja, não havia consciência de se pertencer a um grupo social mais amplo com interesses convergentes e congregadores. Mas havia concretamente a rebelião, havia o levantamento dos povos diante de suas condições concretas de existência. As idéias, portanto, explicitadas ou não, importadas ou não, expressaram o sentimento do dominado e as suas formas de luta.

² Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986, p. 932.

Se as palavras trazem a marca do real – e trazem – não foi certamente sem razão que a introdução da palavra inconfidência se fez tardiamente, designando a mesma coisa que anteriormente tinha outro nome. É em 1767, numa carta do rei para o conde da Cunha, que se fala pela primeira vez em “réus da Inconfidência”. Anteriormente os documentos falavam em “assuadas”, em “bulhas”, em “inquietação”, em “delito”, em “levantamento”, em “tumultos”, em “insolências”, em “Liberdade” (sempre com maiúscula), em “estrondos”, em “sublevação”, em “rebelião” e principalmente em “motim”. Em 1733, Martinho de Mendonça já fala da “pouca segurança que havia na *fidelidade* dos moradores do sertão”, mas não cita a palavra inconfidência. O Conde de Assumar, em 1898, na defesa do crime cometido contra Felipe dos Santos em 1720, assim se pronuncia: “ato antecedente à sublevação à qual posto que neste papel demos muitas vezes o nome de motim não é por lhe ignorar a natureza, mas sim por nos acomodarmos à frase do país, onde os mineiros, que ou não alcançam rústicos a diferença, ou capeiam maliciosos com menos horroroso vocábulo sua maldade, chamam igualmente motim o que é rebelião”. Conclui-se daí que o nome dado pelos mineiros às suas assuadas ou rebeliões era motim.³

Anota ainda o Conde que “a soberba brota insolências”, “o poder brota liberdades”, “a paixão brota tumultos”, “a ira brota estronhos”, “o desgosto brota bulhas”, “a inobediência brota motins”. Os mineiros, povos que “entravam em motins por brio”, “fazem estronhos”, “excitam tumultos”, “movem bulhas”, “solicitam Liberdades” e “formam motins”. Em motim está contida a idéia de perturbação da ordem, levante, agitação de uma multidão, abalo e de *movimento*. Ora, de que é feita a história senão de movimento?

Os desobedientes vassallos de Sua Majestade expressavam na sua palavra – e, certamente, sem nenhu-

³ Motim – Do latim *motu*, movimento, e sufixo *in*: esp. Motín (Nascentes, 1955). MOTU – mettre en mouvement, mouvoir et se mettre en mouvement, se mouvoir (Ernout & Meillet, 1939). MOTIM – Revolta, rebelião, sublevação popular XVI. Do a. fr. *mutin* substantivação do adj. *mutin* “revoltoso” (antes *meutim*) deriv. Do ant. *muette* “rebelião” e este, do lat. *Movita* “movimento”. Amotinar XVI adapt. do fr. *mutiner* cp. *moven* (Cunha, 1982).

ma consciência disso – a continuidade da luta. Em 1767, o Marquês de Pombal deixa claro que “revoltosos” e “amotinadores” não apresentavam um perigo tão sério, embora deveriam ser presos em segredo e julgados por um “Ministro de *confidência*”. O caráter espontâneo e relativo dos motins diferenciava-os – aos olhos do colonizador – das infidelidades, das faltas de fidelidade, inconfidências planejadas e premeditadas; das resistências conscientes à “fé”. De posse do futuro, podemos dizer que os motins foram o passado das inconfidências. As inconfidências, como resistências conscientes à “fé”, são resultantes de um processo de tomada de consciência, como nos disse Vilhena (1969), do “viver em colônia”.

Mineiro e vassalo, este é o ser colonial da Capitania das Minas. Mas não fora sempre assim: haviam sido, por um lado, aventureiros, conquistadores, desbravadores; haviam sido povos e moradores; haviam sido paulistas e portugueses e baianos e pernambucanos. Foi preciso “reduzi-los”; foi preciso fazer com que se transformassem em colonizados, submetidos à situação colonial. Foi preciso educá-los.

A Educação do Colonizado⁴

Colonizadores e colonizados são postos em uma relação educativa; e dito relação, fica dito que tais circunstâncias são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ora, a relação que se estabelece entre colonizador e colonizado é também uma relação política e o que se depreende é, pois, que a política é praticada por ambos os pólos dessa relação antagônica com o objetivo de educar. Em pelo menos dois momentos de sua *Instrução*, Teixeira Coelho põe em evidência a intencionalidade da ação política (ou mesmo administrativa) como força educativa. O primeiro, quando relata a separação da capitania de São Paulo e Minas da capitania do Rio de Janeiro: “As notícias que haviam chegado à Real presença de S. M. das desordens

⁴ É importante deixar posto e destacado que quando é dito *educação* não está aí compreendida a escola (ou seminários ou conventos). A escola não existe nas Minas do século XVIII; os mecanismos educativos são bem outros, embora a idéia de escola não estivesse inteiramente descartada.

de Minas fizeram cuidar ao dito senhor nos meios mais eficazes para se reduzir os povos à sujeição de vassalos. Para este fim separou do governo do Rio de Janeiro as terras de São Paulo e Minas, criando uma capitania nova, para que a resistência mais próxima de um governador prudente pudesse sossegar os povos”. O segundo momento, quando relata o governo de D. Lourenço de Almeida e diz:

Que desordens e rebeliões se não introduziriam no Estado, se fosse lícito aos vassalos o julgar da justiça e conveniência das leis? Porém, como os Povos das Minas eram, na maior parte, uns homens bárbaros, e faltos do discernimento preciso para conhecer as suas obrigações, judiciosamente entende o sobredito governador que pelo meio da Política devia persuadi-los a que eram conformes aos objetos essenciais da legislação. (Coelho, 1903, p. 449)

O colonizador pretende educar – e vai educando – o colonizado, por intermédio de suas ações políticas para a consecução de seus objetivos, enquanto patrocinador da empresa colonial. Nesse momento não há como fugir da relação: submetido à situação colonial, também o colonizado educa o colonizador. Da relação histórica emerge a relação educativa. A submissão e a fidelidade eram condição de necessidade para que a colonização se desse. E o colonizador vai educando o colonizado para vassalo. Mas sendo a relação antagônica, o outro pólo – o colonizado, que é mineiro – educa o colonizador por intermédio de ações que emergem da sua inserção num processo de produção determinado, a mineração colonial. O colonizador, ao educar o mineiro para bom pagador e vassalo – maior extorsão, maior submissão –, educa-o, por contradição, para a rebelião; educa-o para “formar motins” e “armar traças”, que, por sua vez, educarão o colonizador para o recuo nas suas ações mais despóticas e extorsivas.

O colonizador queria que o colonizado fosse um bom vassalo, um mineiro produtivo, obediente e bom pagador. Dirige sua ação política para essa finalidade. Educa-o contínua e intencionalmente porque não se desliga desse fim. O colonizado não tem ainda, nos momentos que antecedem a 1789, a consciência de que sua luta é pela superação do estatuto colonial, como poderá ser percebido nos movimentos brasileiros ao final do

século; suas ações têm metas mais imediatas de (con)venimento do seu inimigo e são expressões de suas formas reais de existência. Ainda que seja a posse do futuro que nos permite fazer esta leitura, a partir dela podemos pinçar no processo histórico ações de um e outro que nos revelam a ação educativa em curso.

Não foi por acaso que a capitania de São Paulo e Minas do Ouro foi feita independente da do Rio de Janeiro. Também não foi por acaso que Antônio de Albuquerque trouxe ordem para criação de, pelo menos, três vilas no território aurífero. Para muitas nações conquistadoras, a construção de cidades foi o mais decisivo instrumento de dominação que conheceram. Maquiavel dizia que um dos modos de manter a posse dos estados habituados a reger-se por leis próprias é ir habitá-los. A proximidade do poder intimida, sujeita; a instalação de um governo próximo, com toda sua máquina administrativa e coercitiva, tornaria mais fácil a normatização, o controle, e foi, sem dúvida, com essa certeza que a separação se deu, em 1720, no momento em que a rebelião nas Minas era o “oxigênio que se respirava”. Aqueles audaciosos caçadores de índios, farejadores e exploradores de riquezas, antes dos mais que só quando as circunstâncias os forçavam é que se faziam colonos, era preciso educar. Há, no entanto, seu reverso: a criação de vilas e o desenvolvimento urbano favoreceriam o convívio da população, propiciando a circulação de idéias, a congregação dos sentimentos de insatisfação e a “formação de motins”. É certo que isso se daria apesar do colonizador, pois não era essa a educação que queria promover. No entanto, por contradição, foi o que ocorreu. Também o sistema fiscal e administrativo montado pretendia ser educativo. Diz Raimundo Faoro:

O agente régio, reinol de nascimento, substitui o turbulento conquistador, caudilho e potentado. Primeiro ele o assiste, ajudado com seus meios. Depois, o controla, para finalmente, dominá-lo e, se necessário, garroteá-lo. (Faoro, 1979, p. 163)

Fica claro: o processo de dominação pode ser sucessivo e progressivo. Mas, sabem os dominadores, não se deve “matar uma galinha que põe ovos de ouro”; mas o ouro deve ir às suas mãos. Para isso controla e domina: perversa educação...

As normas estabelecidas para o convívio, para as

relações entre as pessoas e para o comércio, a autorização para o estabelecimento em datas, para o trânsito dentro e fora da capitania, para o porte de armas visavam a educar. Em momento algum no período estudado – isto fica tão claro quanto no momento que sucedeu à Sedição de Vila Rica – as medidas tomadas pelo Conde de Assumar, após o enforcamento de Felipe dos Santos, visavam a docilizar, mudar o comportamento por meio da humilhação. O que se desejava era um *Povo* infantilizado, distante da rebeldia, concorde com o intento do colonizador. O fantasma do contrabando e dos descaminhos do ouro e o mau comportamento dos povos, que aterrorizavam a Coroa todo o tempo, fizeram que esta instituisse prêmios à delação. Pode-se afirmar, uma educação para a traição e delação... Medidas educativas como último recurso foram a repressão e o castigo exemplar. As punições aplicadas, por exemplo, aos rebeldes de Pitangui e, mais contundentemente, a Felipe dos Santos, que foi condenado à morte e teve seu corpo esquartejado e puxado pelas ruas de Vila Rica por quatro cavalos, tinham a clara intenção, por diversas vezes explicitada, de impedir que a rebelião se alastrasse. Os focos rebeldes deveriam ser dizimados, pelo terror e pelo exemplo. A força e a forca seriam lições a serem impressas nas mentes e corações.

No entanto, se o colonizador promovia, intencionalmente, essa educação, sequer adivinhava que, ao fazer isso, promovia ao mesmo tempo a educação para a insurreição contra si mesmo. O colonizado respondeu, sempre que possível e de seu interesse, às tentativas de maior extorsão com motins, contrabandeando o ouro, subvertendo as eleições nas Câmaras.

O educativo é esse que-fazer histórico que se dá nas entranhas dessa relação, que independe da vontade do dominante, mas tem nele o estimulador das forças dos dominados. O poder exercido era uma prática que se constituía como deflagradora daquilo que viria depois a ser o conteúdo da luta do colonizado. Deflagrada a necessidade da rebeldia, é nessa prática rebelde que o conteúdo pedagógico será constituído contra o poder.

Mas não basta, para o entendimento da dialética dessa relação educativa, apontarmos, no colonizador, o ponto de partida, o deflagrador da rebeldia, ou mais, dos próprios motins dos colonizados. Há um outro lado, que

é o que vai ser gerado na prática de combate ao poder, que vai se constituir nos incipientes momentos das primeiras assuadas, dos primeiros conflitos, dos primeiros tumultos... Dado o momento deflagrador, o colonizado também se converte em educador de si mesmo – sempre por meio de suas relações concretas de existência – na crescente formação da consciência do “viver em colônia” e do não-viver em colônia; na crescente organização de seus motins; e se converte em educador do seu educador. Em Minas, como tão bem o percebeu Diogo de Vasconcelos, a história dos quintos e a história das rebeliões se confundem. Motins (o movimento da história) não eram formados do nada, por um espírito rebelde nato ou pelo oxigênio revolucionário que se respirava nas minas (como queria o controle o Conde de Assumar), ou por idéias importadas junto com o ferro, santos e tecidos...

É necessário ser falto de senso comum para não compreender que o homem não sacrifica a sua vida e a dos seus pelas palavras retumbantes que ouviu de um orador popular. Quando uma nação levanta-se para recorrer à força, quando se delibera trocar o cômodo da paz pelas ásperas oscilações da guerra, é que a paz é tal que vale menos que a guerra. (Magaalhães, 1862, p. 518)

Os motins nas Minas Gerais do século XVIII, sucedidos até a Inconfidência Mineira, não eram ainda a “nação que se levanta”, mas a luta vinha sendo ensinada e aprendida.

Ser colonizado: mineiro e vassalo

De motins e amotinadores, de castigos e castigadores eram feitas as Minas. Os depoimentos dos inconfidentes e testemunhas já expressam uma consciência libertária e são a expressão da forma de contestação anticolonialista ao final do século XVIII. O *Discurso histórico* do Conde de Assumar mostra bem quem era o mineiro amotinador. O Conde considerava que os motins eram “*naturais*” das Minas e que seus moradores eram “gente intratável, sem domicílio [...] e menos inconstante que os seus costumes; a terra parece que evapora tumultos; a água exala motins; o ouro toca desaforos; destilam liberdades os ares; vomitam insolências as

nuvens; influem desordem os astros; o clima é tumba da paz e berço da rebelião; tudo isto em Minas, [...] onde as Sedições eram naturais [...]” (Assumar, 1898).

No discurso de justificativa por ter trucidado Felipe dos Santos, o Conde queria fazer crer ao rei que, se os motins eram naturais, os castigos a eles também deveriam ser. Os motins eram formados “por seis ou sete mascarados a quem acompanham trinta ou quarenta negros armados [...] correndo assim as ruas e gritando – Viva o povo senão morra – [...] Depois de terem alarmado o povo, que ainda ignora o para que é semelhante ajuntamento começa a dizer em voz alta: meu povo quereis que façamos isto ou aquilo?” (Assumar, 1898). Participavam dos motins tanto os poderosos, aqueles que haviam perdido sua antiga autoridade e queriam recobrá-la e, pela força, dominar o governo, quanto aqueles da ínfima plebe que já não tinham o que perder, mas que tinham “esperança na liberdade... sempre nas Minas desejada”. “Em conclusão, era uma moeda tão corrente que tinham os homens como por brio, entrar neles...” (Idem).

Se os mineiros entravam nos motins por brio e as sedições eram naturais, era preciso reprimir. Nenhum outro método de correção havia dado bons resultados, nem o exemplo, nem o rigor, assim, “o único remédio era o horror e prontidão”. O castigo reduz, sujeita, mata. Mas pode educar. Pode ensinar a não fazer mais aquilo que não era bem visto e era do interesse da Coroa.

Uma coisa era essa visão que o Conde tinha dos povos das Minas, e foi como contou ao Rei no magnífico *Discurso*. Outra coisa era como esses mineiros, esses trabalhadores nas Minas se mostravam. Por exclusão, o mineiro não era o escravo. Posto fosse este o verdadeiro minerador, a sua exclusão se dava pela própria relação de propriedade: “alguma coisa”, sendo propriedade de outro, não pode, por definição, ser proprietário, e o escravo era apenas um instrumento de trabalho. Na ponta oposta ao escravo, estava o homem livre, camada heterogênea e fluida na qual se situavam os potentados, os proprietários, os funcionários do governo, os comerciantes, mas, também, os “desclassificados”, categoria que se inseria na dos homens livres, mas pouco tinha a fazer de sua liberdade, excluída que estavam da aventura colonizadora. Aos desclassificados, aos vadios os governos incumbiam outras tarefas: abrir e

vigiar estradas, fronteiras e presídios, trabalho nas obras públicas e na lavoura de subsistência e outras. Para o português pobre, excluído e desclassificado, mas ambicioso, a possibilidade de emigrar, de buscar um lugar no mundo, havia representado um desafio e uma esperança. O lugar no mundo vislumbrou-se como a grande chance do afidalgamento, da liberdade, do lucro fácil. A confirmação da existência de ouro nas terras do Brasil, no final do século XVII, vem confirmar a existência do Éden e acelerar a corrente migratória. Supunha-se que o ouro estaria à flor da terra, bastava estender a mão e colher; a mão-de-obra para o trabalho árduo estava garantida pela existência contínua e cada vez mais próspera do comércio de escravos, desde que se dispusesse de algum cabedal. Aos que dele não dispusessem, sempre restava a possibilidade do comércio ou da grande sorte como faiscadores. Os paulistas, vendo cada vez mais esgotada a caça ao índio, voltam-se para antigos sonhos de descoberta de ouro e prata, que poderia resolver a crescente pobreza daquele núcleo social. A descoberta e a posse das Minas representava, também para o paulista, uma possibilidade de enriquecimento e afidalgamento.

De paulistas e forasteiros, o povoamento das Minas se faz inicialmente por dois tipos de gente que aflui de lugares e cultura distintos, trazendo sonhos e ambições semelhantes, o que faz seu embate e confronto inevitáveis. Os paulistas eram quase colonizados: já sofriram as imposições da metrópole e já configuravam suas atitudes e comportamentos nessas relações. O tom de animosidade que caracterizava essas relações entre eles e as autoridades coloniais, locais ou não, valeu-lhes a fama de “feras”, “bestas”, “onças”. O português, iludido pela ideologia criada pelo grupo dominante, criará e será vítima de situações de inevitável ambigüidade. Vivará, principalmente nas Minas, a grande contradição que marcará a evolução de suas posições políticas. Quando sai de Portugal, sai pobre e iludido na esperança de ser, ele mesmo, um colonizador. Sua presença nas Minas é uma adesão ao colonialismo, e teria podido, certamente, não tentar a aventura, mas desde que inicia o empreendimento, suas próprias condições lhe escapam, pois não pode ser o antagonico de si mesmo. Não pode sofrer a colonização e ser colonizador. O sistema colo-

nia cria protagonistas dessa história que se opõem e se excluem – colonizador e colonizado – porque representam interesses antagonicos, inconciliáveis e irreduzíveis.

É dessa forma que uns e outros tornam-se mineiros, que não é ocupar um lugar no espaço geográfico, mas ocupar um lugar no sistema de produção. O mineiro de então é um produto do sistema colonial, submetido às suas formas de existência. Como tal viverá uma ambigüidade de relações que marcará sua ação política até muito tarde. Ser colonial são todos os imersos no sistema colonial, submetidos a um sistema de produção que tem seus interesses ditados e voltados para fora; e isto é excludente: ou se é colonizador ou se é colonizado. Mas é na relação opressor-oprimido que incide toda a ambigüidade: é oprimido em relação ao colonizador, mas é opressor em relação ao escravo, seu trabalhador. Foram freqüentes as vezes que o mineiro-oprimido pediu permissão ao colonizador-opressor para reprimir ainda mais seu oprimido-escravo. Quando, nos muitos discursos, cartas, ofícios, ordens, alvarás, falava-se em *mineiro*, era exatamente de uma relação econômica e social que se estava falando e “quem viu um pode, seguramente, dizer que terá visto todos os mineiros juntos”, pois todos estavam submetidos à mesma situação de existência. Entendia o Conde de Assumar que ser mineiro e ser governador eram coisas diferentes: “Vejo que nada se logra com o meu gênio, que é muito diferente do destas gentes, que por caminho nenhum se podem governar [...]”

Se a situação econômica era dada pela palavra *mineiro*, a dimensão política da situação era dada pela palavra vassalo. Na Idade Média o vassalo jurava ser fiel ao senhor. A isto chamava-se fé. Mil anos após o estabelecimento dessa relação senhorio e vassalagem, o rei e os mineiros não estavam mais vivendo um feudalismo. Na colônia não se tinha uma relação pessoal; afinal, o senhor o era de muitos vassalos (colonizados), embora esses devessem manter a obrigação de fé a um só senhor: o senhor era o Estado colonizador e os seus vassalos eram os Povos. A palavra usada no contexto colonial mineiro deixa de portar então o seu significado primitivo, mas não perde a sua força. Traz desse antigo significado dois elementos principais: a “fé”, obrigação de vassalo – fidelidade, confiança –, e a obrigação da ajuda ao senhor – na defesa do território ameaçado, no

seu enriquecimento. Na petição de 1700 que os membros da Câmara de São Paulo fazem ao rei, chamam-se *moradores*, palavra que não indica relação. Nos relatos anônimos sobre a expulsão de D. Fernando das Minas, na Guerra dos Emboabas, os moradores insurgidos são chamados *Povos*. Em 1711, Antonio de Albuquerque dá contas ao rei de sua gestão: "... aqui senhor, se vai conservando pacífica, seus moradores conformes, e em diferença entre forasteiros e paulistas...". Não são ainda vassallos e não são ainda mineiros, são forasteiros e paulistas.

Moradores eram chamados os que estavam no lugar; *povos*, os insurgentes, que quando precisavam ser persuadidos eram lembrados de sua condição de vassallos e perdiam sua autonomia de povos, pois a coroa sempre teve a imperiosa necessidade de reduzir os povos das Minas à sujeição de vassallos. *Vassallos* eram os moradores leais e obedientes. Alvarenga Peixoto, o poeta inconfidente, fazia a proclamação de sua vassalagem em versos:

Sou vassallo, sou leal;
Como tal,
Fiel, constante,
Sirvo à glória da imperante,
Sirvo à grandeza real.
Aos Elísios descerei,
Fiel sempre a Portugal,
Ao famoso vice-rei,
Ao ilustre general,
Às bandeiras que jurei.⁵

ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES concluiu o doutorado em Educação na PUC-SP em 1984. Fez pós-doutorado na Ehess-Paris, em 1988. É professora titular aposentada, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde continua atuando como professora participante no Programa de Pós-Graduação em

Educação, realizando pesquisas no campo da História da Educação e da Psicanálise. Recentemente foi organizadora e autora de artigos nos livros: *500 anos de educação no Brasil* (Belo Horizonte: Autêntica, 2000); *Lendo e escrevendo Lobato e A psicanálise escuta a educação* (ambos também da Autêntica).

E-mail: emtlopes@net.em.com.br

Referências Bibliográficas

- COELHO, José Teixeira, (1903). Instrução para o governo da Capitania de Minas Gerais. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, v. 8, n.1-2, p. 399-581.
- ASSUMAR, Conde de, (1898). *Discurso histórico e político sobre a sublevação que nas Minas houve no ano de 1720*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro (Col. Mineiriana).
- FAORO, Raimundo, (1979). *Os donos do poder: formação do patrono político brasileiro*. 5ª ed. Porto Alegre: Globo.
- HOBBSAWN, Eric, RUDÉ, George, (1982). *Capitão Swing*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de, (1862). Um episódio da história pátria. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*, v. 25, p. 515.
- MAQUIAVEL, Nicolau, (1983). *O príncipe: escritos políticos*. 3ª ed., São Paulo: Abril Cultural.
- MOTA, Carlos Guilherme, (1979). *Idéia de Revolução no Brasil. 1789-1801. Estudo das formas de pensamento*. Petrópolis: Vozes.
- TOCQUEVILLE, Alexis de, (1979). *O Antigo Regime e a revolução*. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).
- VASCONCELOS, Diogo de, (1974a). *História antiga de Minas Gerais*. 4ª ed. 2 v. Belo Horizonte: Itatiaia.
- _____, (1974b). *História média de Minas Gerais*. 4ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia.
- VILHENA, Luís dos Santos, (1969). *A Bahia no século XVIII; recompilação de notícias soteropolitanas e brasileiras e cartas de Vilhena (1802)*. Salvador: Editora Itapuã (Coleção Baiana).

⁵ Transcrito em Alfredo Bosi, *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1983, p. 85.