

**FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO:
AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DAS FAMÍLIAS
EM RELAÇÃO AOS SEUS “DESCENDENTES”
NAS COMARCAS DO RIO DA VELHAS E DE
VILA RICA ENTRE CERCA DE 1720 E 1770**

Fabrizio Vinhas Manini Angelo*

lattes.cnpq.br/0353283438071098

Resumo: O presente trabalho busca apresentar as principais das estratégias educativas das famílias em relação a sua descendência para as comarcas do Rio da Velhas e de Vila Rica entre cerca de 1720 e 1770. A partir do aparato conceitual cunhado por Pierre Bourdieu, o objetivo do trabalho é compreender os sentidos destas estratégias, principalmente, em relação a busca e manutenção da distinção social. A partir dos testamentos é possível mapear uma série de estratégias na busca ou manutenção desta distinção social. Para isto é necessário ir além da ideia que contemporaneamente se tem sobre educação, que basicamente se restringe ao ambiente escolar, pois esta e outras instituições deste tipo (seminários, internatos, conventos) eram bem menos comuns e em geral restritos a grupos sociais muito específicos na região e período em tela. Desta maneira, o que se pretende aqui é compreender como a religião, os ofícios, bem como a escola, mestres e professores funcionavam para estas famílias na intenção de educarem seus descendentes. Além disso, busca-se compreender como estas famílias se organizavam para garantir a educação, em seu sentido mais amplo, de seus herdeiros em um período e região nos quais não existiam colégios ou ordens religiosas atuando em Minas e também ainda não existiam políticas estatais tão claras sobre esta matéria.

Palavras-chave: Estratégias; Estratégias educativas; Bourdieu; Século XVIII.

**FAMILY, EDUCATION AND WORK: THE EDUCATIONAL
STRATEGIES OF FAMILIES IN RELATION TO THEIR
“DESCENDANTS” IN THE COMARCA OF RIO DE VELHAS
AND THE OMARCA OF VILA RICA (C. 1720 AND C. 1770)**

Abstract: The present paper tries has the main goal to present the educative strategies of the families in relation to their descendants in the comarca of Rio das Velhas and in the comarca of Vila Rica in the eighteenth century. In this paper, the

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).
Contato: fabriciovinhas@gmail.com.

conceptual apparatus coined by Pierre Bourdieu will be used. The main objective of the paper is to understand the meanings of these strategies, especially in relation to the achieve and maintain the social distinction. From the wills it is possible to map several strategies in the achieve and maintain the social distinction. However, it is necessary to go beyond the idea that we have at the present time about education and that it is restricted to school, this and other institutions similars (seminaries, boarding schools, convents) In general were restricted to very specific social groups in this region and age. In this way, what is intended here is to understand how religion, crafts, as well as school and teachers worked for these families in order to educate their descendants. In addition, it seeks to understand how these families were organized to ensure the education, in the wide sense, of their descendants in a period and region that did not exist, schools or colleges and religious orders do not operate in Minas and also there were not yet clear state policies for education.

Keywords: Strategies; Educational strategies; Bourdieu; Eighteenth century.

* * *

Acerca das estratégias, das famílias, da educação e do trabalho no século XVIII

A busca pela compreensão e análise das estratégias educativas das famílias em relação à sua descendência passa primeiramente pela compreensão do que é educação, do que é estratégia e do que é família e do que é trabalho tendo em vista o principal objetivo destas famílias que é justamente a busca e manutenção de sua distinção social. Então, para buscar isso é fundamental o que Fonseca (2009b, p. 16) recomenda aos jovens pesquisadores: que estes rompam com concepções, “ainda dominantes entre os pesquisadores quanto a uma dimensão não escolar” da educação. Para isso seria necessário tomar essas práticas e estratégias educativas não escolares como “objeto de pesquisa que exige a construção de problematizações em torno de situações nem sempre muito visíveis, para as quais o acesso se faz por meio de fontes de natureza diversificada [...]”. Ou seja, para trabalhar com o período colonial Fonseca informa que será necessário:

Considerar as múltiplas possibilidades de atuação da população colonial, nas várias dimensões do que seria o “viver em colônia”[...]. Essas possibilidades têm sido pesquisadas por muitos historiadores dedicados ao período colonial, tratando de temas que vão desde as estratégias sociais e culturais desenvolvidas por escravos, libertos, brancos pobres, mulheres e mestiços, até as ações dos grupos mais favorecidos na busca de privilégios e de inserção social e política em seus enfrentamentos com o Estado português. Entre essas dimensões da vida colonial, está a educação, escolar ou não e as diferentes práticas educativas presentes no cotidiano daquelas populações. (FONSECA, 2009b, p. 15)

Pensando nestas palavras, este trabalho pretende apresentar os primeiros resultados da pesquisa que está se desenvolvendo no âmbito do doutorado e que busca discutir o papel da família na longevidade educacional de seus descendentes, bem como compreender a função da educação para a família e para os educandos e as relações estabelecidas entre as gerações familiares. Para este texto serão utilizados os testamentos mineiros do século XVIII como fonte manuscrita de pesquisa para compreender as estratégias educativas na busca e manutenção da distinção social, tendo em vista que estas estratégias implicam com colocações específicas no mundo do “trabalho”. A partir destes documentos é possível antever e com isto compreender o sentido da educação para as famílias bem como o papel da família na educação de suas futuras gerações. Sendo assim, é importante apresentar como Fonseca (2009c, p. 12) caracteriza práticas educativas para, posteriormente, se entender o sentido desse conceito neste projeto:

[...] considero adequadas aos meus propósitos suas [de autores como Bourdieu, Certeau e Chartier] definições das práticas como “maneiras de fazer” cotidianas dos sujeitos históricos, relacionadas social e culturalmente, na construção de seus espaços, suas posições e suas identidades. Analisadas como práticas culturais, as práticas educativas também implicam o estabelecimento de estratégias, entendidas de forma genérica como os movimentos de elaboração/execução das práticas.

Portanto, o conceito de prática se completa com a noção de estratégia que Fonseca (2009c, p. 13) apresenta da seguinte maneira:

“prefiro utilizar a ideia de estratégia para qualificar práticas educativas como ações de grupos ou de indivíduos, de diferentes segmentos, relacionadas com as diversas esferas diferenciadas de poder, institucionalizado ou não”. Sendo assim, Nogueira (2002 apud FONSECA, 2009, p. 13) caracteriza estratégia da seguinte maneira:

[...] como [não sendo] o produto consciente de um cálculo custo/benefício, mas tampouco como o mero efeito de determinações estruturais. Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (o *sens du jeu*) que marca o bom jogador, o estrategista.

Apresentadas deste modo, as noções de práticas e de estratégias educativas contribuirão para a compreensão dos sentidos das ações dos agentes históricos/testadores em relação a seus herdeiros¹. Por isso, como já se ressaltou, pretende-se verticalizar o estudo sobre a maneira como as relações estabelecidas do seio familiar, muitas vezes entre pessoas ou grupos oriundos de *universos culturais* (PAIVA, 2001) distintos, contribuíram para a conformação das estratégias educativas nesta capitania. Nesse sentido, é bastante esclarecedor o que Fonseca diz a respeito.

Muitas vezes, crianças expostas acabavam tendo sua origem revelada nos testamentos e inventários *post-mortem*, como filhos naturais de homens abastados com mulheres negras ou mestiças. O reconhecimento desses filhos muitas vezes refletia-se numa alteração das estratégias educativas a eles destinadas, quando os pais expressavam em testamento seu desejo de vê-los na escola de primeiras letras, sem que, no entanto, se descartasse a via da educação profissional, inclusive para as meninas, enviadas muito frequentemente para as mestras de costura, quando não para o Recolhimento de Nossa Senhora da

¹ Estes são apenas alguns casos, que cito aqui rapidamente, que podem ser encontrados nos seguintes testamentos: APM/CMS-020, Fls. 106v-109v, Testamento de Bartholomeu Gonçalves Bahia 08/01/1752; IBRAM/MO-CBG/CPO-LT8(16) f. 361v.-369, Testamento Manoel Maciel 23/08/1750; IBRAM/MO-CBG/CPO-LT 3(8) 127-131, Testamento do Domingos Pereira de Costa 11/08/1740; APM/CMS-020, Fls. 35v-36, Testamento de Francisco Xavier da Costa 12/06/1749; APM/CMS-020, Fls. 133v-134; Testamento de Donna Catharina Maria de Moura 30/07/1753. Além destes existem muitos outros.

Conceição das Macaúbas. Esses são dados importantes, já que remetem à inclusão da população mestiça nas redes de relações da sociedade mineira colonial, das quais procuravam se beneficiar ao máximo e que acabaram por criar uma realidade conflitante com os ideais das autoridades civis e eclesiásticas. (FONSECA, 2009c, p. 112).

Interessa, portanto, conhecer melhor as estratégias educativas empregadas pelas famílias daquela sociedade em um contexto de profunda mestiçagem. Isso permitirá perceber como as famílias compostas por “diferenças e diferentes” contribuirão para a educação de seus descendentes. Além disso, permite identificar como vidas e algumas formas de atuação aparecem sublinhadas e evidentes em alguns registros e camufladas e desqualificadas em outros. Os conceitos aqui apresentados contribuem para que a multiplicidade dessa sociedade e de seus grupos não seja apagada deste exame.

Por isso, é importante compreender estas famílias em toda a sua complexidade. Em que pese todas as reviravoltas e revisões historiográficas² sobre este tradicional tema da historiografia, poucos trabalhos buscaram compreender como ela se organizava a partir de um olhar compreensivo ao século XVIII. A partir das observações realizadas neste estudo é importante primeiro afirmar que família desse período investigado significa convivência para além de laços sanguíneos. Isto é, a família nesse período inclui, além dos parentes, os afilhados, os criados,

² A maior parte dos historiadores contemporâneos aponta “Populações meridionais do Brasil”, de Oliveira Viana, publicada originalmente em 1920, como a obra fundadora dos estudos sobre a família e sobre seu papel na colonização do Brasil. Outra obra importante do mesmo autor é “Instituição política brasileira”, na qual se detém sobre o papel político da família na colonização do Brasil. A lista de autores que se dedicaram à História da Família é longa. Duas sínteses sobre esse debate podem ser vistas em Rodarte (2008) e Brugger (2007). Estes endossando, de maneira geral, a concepção de patriarcal de Freyre. A posição contrária à ideia de família patriarcal pode ser encontrada em Figueiredo (1997). Outra posição, inspirada por Freyre e outros trabalhos que tratam das mestiçagens, mas enfatizando o papel das mulheres mestiças, bem como a matrifocalidade tão comuns a elas, pode ser encontrada em Paiva (2001; 2009). Já enfatizando o papel exercido pelas mulheres nessas sociedades, inclusive compreendendo que elas contribuíram para a construção de uma sociedade patriarcal, recomenda-se Samara (2003).

agregados e mesmo os escravos³. Neste sentido, é bastante interessante o que Antônio Manuel Hespanha (1993, p. 274) diz sobre o conceito de família para o período: “filhos são, antes de mais, os que o são pelo sangue, independentemente de terem nascido na constância do casamento”. Isto é importante, pois em Portugal “os filhos naturais de plebeus estão equiparados aos legítimos, pelo menos no plano sucessório”. A afirmação tem implicações para o objeto ora pesquisado, pois determina e contribui “quanto à principal obrigação dos pais - o sustento e educação - [em relação] [a]os filhos [...] os legítimos, os ilegítimos e até, com alguma limitação, os espúrios [...]”. Este caráter insular, totalitário e organicista, determina o que é família, e ainda, segundo Hespanha (1993, p. 273-274), em representações “sobre o especial laço com a qual a Natureza ligara os seus elementos por normas inderrogáveis. Este elemento era o amor”. Para o autor, “o amor (ou piedade) familiar desdobrava-se em vários sentimentos recíprocos. O amor dos pais pelos filhos, superior a todos os outros, funda-se no sentimento de que os pais se continuam nos filhos”. Portanto, família é sim laços sanguíneos, mas também sentimentos recíprocos. Além disso, família são aqueles que estão sujeitos aos poderes do mesmo *pater familias* e abarcaria todos os ligados pela geração (agnados) ou pela afinidade (cognados), “ligando-as por laços morais e jurídicos”. Segundo Hespanha (1993, p. 274),

esta ideia de que pátrio poder anda ligado à geração (e não à impossibilidade de os filhos se governarem a si mesmos) faz com que, no direito português, ele seja tendencialmente perpétuo, não se extinguindo pela maioria do filho que pode continuar *in potestate* até a velhice.

Para o autor, buscando apresentar a norma determinada pelo direito português do período: “o poder paternal só terminava com a emancipação paterna ou com o casamento do filho” (HESPANHA, 1993,

³ A partir das reflexões sobre as fontes que foram trabalhadas ao longo deste trabalho, é possível perceber que família inclui todos aqueles que estão sobre responsabilidade do chefe de família. Porém, para os objetivos deste texto desenvolve-se, principalmente, as relações que enfatizam as estratégias educativas conjuntas.

p. 274). No entanto, mesmo quando da morte do pai, caso o filho seja menor ou incapaz, este passava ao estado de *allieni iuris* (isto é, sujeito ao pátrio poder) do avô ou, na falta dele, de um tutor ou curado que podia ser um parente como tio ou primo. Em que pese esta preponderância dada o *pater família* no direito português, ou seja, é o que determina a lei e a norma, mas que muitas vezes não se sustenta nas fontes aqui trabalhadas, o que se busca enfatizar é que família, para o período, era muito mais que pai, mãe e filhos. Isto vai ficar mais claro quando da análise as fontes. Por enquanto, é importante entender o que é educação no período.

Os principais deveres do pater famílias para com os filhos eram: i) o de os educar, espiritualmente, moralmente, civilmente, fazendo-lhes aprender as letras (pelo menos, os estudos menores, ensinar um ofício e, caso nisso concorressem as qualidades das famílias e as aptidões do filho, estudos maiores); ii) prestar-lhes alimentos, nisso se incluindo a bebida, a comida, a habitação e tudo o mais que pertence ao sustento, como vestir, calçar e medicamentos; dotá-los para o matrimônio carnal ou religioso. (HESPANHA, 1993, p. 275).

Complementando esta afirmação, Fonseca, a partir de suas pesquisas sobre circulação e apropriação de concepções educativas para os séculos XVIII e XIX, diz que

Uma importante produção intelectual influenciada pelo pensamento moderno, entre os séculos XVII e XVIII, deu destaque às proposições acerca dos métodos de estudos e seu papel no desenvolvimento de ideias sobre as condutas sociais e a educação desejáveis para os diferentes grupos sociais. Elas influenciaram o processo político de intervenções ocorridas em vários estados europeus na segunda metade dos setecentos, tanto em contextos revolucionários quanto reformadores. À educação era dada a missão de “modelar uma nova humanidade” conforme expressão de Condorcet. Nesta perspectiva universalista e ilustrada, a educação seria um instrumento para a organização harmoniosa da sociedade por meio da disseminação de valores e normas de comportamento. Ainda herdeiras das preocupações modernas acerca da construção da civilidade e da formação de um “novo homem”, muitas proposições expressas na produção intelectual, nas leis, nas determinações administrativas, bem como na produção de

obras de caráter pedagógico, davam ênfase às questões relacionadas à civilização e à civilidade, alvos últimos dos processos formativos, ou seja, da educação. (FON-SECA, 2016, p: 168).

No entanto, as concepções sobre educação no século XVIII circularam por outras instâncias que deram sentidos distintos a esta prática: o “educar”. A afirmação de Fonseca (2016, p. 183) é elucidativa, pois, ao analisar fontes diversas, a autora buscou apresentar a historicidade desses conceitos (educação, instrução, formação, etc.) e desnaturalizou a educação como algo dado, homogêneo e universal. Também importante é desvincular, no período, educação de escola ou de escolarização. Essa proposta analítica permite, segundo a autora, perceber a presença das concepções educacionais correntes em diferentes instâncias do Estado e da Igreja e que nem sempre estavam vinculadas à ideia de educação institucionalizada, sobretudo a escolar. Para a autora o fato de que o debate sobre educação e instrução tenham vindo do pensamento moderno, forjado na Europa (entre o século XVI e XVIII), não excluía ideias contrárias às mudanças ou que fossem conservadoras. Portanto, a educação não era tema de menor importância e ocupava as preocupações de pessoas em diferentes posições e funções na sociedade do Antigo Regime. Isso implicava, segundo as concepções da época, na formação da qualidade dos súditos e no estabelecimento da melhor ordem para o Estado.

Endossando as posições de Fonseca e de Hespanha sobre a multiplicidade de sentidos relacionados à educação cabe aqui uma primeira busca de seus significados nos dicionários de época para compreender os sentidos que a educação assumia no século XVIII no mundo luso-brasileiro. Para isso, utiliza-se aqui o dicionário de Raphael Bluteau, publicado entre 1712 e 1734, e o de Antônio de Moraes e Silva, na edição publicada em 1789. A comparação entre os diversos verbetes relacionados à educação traz não desprezíveis alterações, apontando para mudanças surpreendentes nestes termos no mundo luso-brasileiro.

A definição de educação para Bluteau é “criação, ensino para a direção dos costumes”, ou seja, a educação neste período tem a função

de controlar os costumes ou comportamentos. Já no dicionário de Antônio Morais e Silva, educação aparece como “criação, que se faz em alguém ou se lhe dá, ensino de coisas, que perfeioa o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita ao decoro”. Neste dicionário além do sentido já presente em Bluteau existe o acréscimo de ensinar coisas que aperfeioem o entendimento. Provavelmente está se falando de ensino de matérias e disciplinas mais relacionadas aquilo que se compreende hoje como educação formal. Além disso, o verbete incluiu significados relacionados à disciplina do corpo e das paixões. Esta diferença inicial parece indicar um aumento das funções da educação ao longo do século XVIII.

Se em Bluteau a função da educação é a criação para os costumes, em Morais e Silva é criação como no outro dicionário, mas também é ensino de assuntos e conteúdos relacionados aquilo que hoje foi mais ou menos escolarizado, além de civilizar e controlar o comportamento/vontade e com isto respeitar os bons costumes. No dicionário de Bluteau (1712-1734, p. 135-137), o extenso verbete sobre o ensino apresenta vários significados, quase todos passam pelo ensino de artes, ciências, conteúdos, em geral com um método.

Communicar, & dar lição do que se sabe. [...] Ensinar alguma arte, ou sciência, ser professor della [...] Ensinar a alguém alguma arte, ou sciencia. [...] Quando se quer ensinar huma cousa com methodo, & com ordem, sempre se há de começar pela definição della. As artes, que se costumão ensinar aos meninos, para os fazer capazes das letras humanas, ou das humanidades.

No entanto, o sentido moral ou exemplar está registrado no verbete quanto trata do seguinte sentido: “Certamente, que eu imaginava, que a virtude (se he cousa que com methodo se possa ensinar,) se ensinava aos homens com instrucções, & com o medo”. O verbete ensino neste mesmo dicionário ainda tem o seguinte sentido:

O que o mestre ensina ao discipulo [...] Ensino. Cortezia. Bom ensino. Mao ensino. Bello ensino. Huma das tres especies de cortezia. He tratamento de homens bem doutrinados, ou por experiencia da Corte, & da Cidade, ou por ensino de outros, que

nella viverão. Vid. Cortezia. Tornando o pé a traz, por, Bom ensino. [...] Mao ensino. Vid. Descortezia. Escandalizado por hum mao Ensino, que lhe fizeram. (BLUTEAU, 1712-1737, p. 135-137).

Portanto, “ensinar” e “ensino” carregam um duplo sentido: o de educar para viver em sociedade, para tratar bem ou com cortesia os outros e ao mesmo tempo é ensino de artes, ciências e conteúdos importantes para os meninos. Em Moraes e Silva (1789, p. 507), “ensino” é, mais uma vez,

instruir alguém em arte, sciencia, ou qualquer coisa que elle ignora [...] ensinou-me filosofia; a dançar, a jogar, a cavalgar, a fallar, ensinou-me Latim, Grego, homem ensinado, o que aprendeu e se instruiu. [...] Menina e Moça era ensinado a livros de historia [...] Ensinar hum cavallo a manejar; o cão a fazer habilidades. § Cavallo ensinado, o que está para servir. [...] Escarmentar, mostrar o caminho, dar as confrontações delle, e as direcções, porque alguém se guie. [...] Os trabalhos ensinão; a experiência, a observação, a conversação dos homens. § Educar.

Por derivação, “ensino” neste dicionário é “instrucção. Educação. Bom ensino, urbanidade; mao ensino, descortezia. Ensinos, conselhos, direcções, preceitos, máximas de se haver em algum negocio prudencial, ou moral” (Ibidem). Mais uma vez parece ocorrer alterações não desprezíveis ao longo do século XVIII. Em Silva, o “instruir alguém” tem uma forte conotação em ensinar conteúdos ou matérias que alguém desconhece, podendo ser inclusive o sinônimo do que hoje se chama de “adestrar” um animal. Já o verbete ensino parece esvaziar-se dos sentidos, relacionado à cortesia, à urbanidade, ou da etiqueta relacionada a estes vocábulos. Com isto, conclui-se, que o sentido que cada vez menos aparece neste verbete é relacionado à educação moral ou prudencial, ou seja, aquela que passa pela cortesia ou urbanidade.

O verbete “instruir” e “instrucção”, no dicionário de Bluteau, apresentam sentidos que vão de “Ensinar. Dar ensinos. Instruir alguém na lingua grega. Instruir alguém para representante, ou comediante” até “instruir alguém do modo, com que se ha de governar. Vou dando aos meus companheiros (quer dizer) aos meus criados de casa as mesmas

instrucções. Instruir a alguém. Fazerlhe alguma advertencia”. Ou ainda “a acção de instruir. Instrucção. Criação, Instrucção dos meninos”. E segue:

Instrucção. Documentos, ou principios da doutrina, par conhecimentos das sciencias assi humanas, como divinas, como também para a vida moral. O meu modo de viver lhe sirva de instrucção. As mais Instrucções da policia militar. Instrucção. Ordens particulares, que dão a Embaixadores, Enviados, ministros de princepes, Procuradores, Comissarios, &c. Para que saibão o modo com que se hão de haver nas negoceações, que se lhe encomendão. (BLUTEAU, 1712-1734, p. 152-153).

Assim, instruir seria educar os meninos, tanto no sentido de ensinar conteúdos ou conhecimentos, como também dar ordens aos funcionários do Estado ou de sua própria casa. Já no verbete “aprender” ou “aprendiz”, aparecem os seguintes sentidos:

Fazer diligencia para saber alguma cousa [...]. Aprendia em breve tempo, o que lhe ensinavão. [...] Em idade já adiantada não tinha Socrates vergonha de aprender a tanger viola [...] Os antigos aprendiam a tanger os instrumentos de corda. [...] O que tem aprendido logica. He preciso, que o Orador aprenda a Filosofia. (Ibidem).

O verbete aprendiz, por sua vez, indica o seguinte sentido:

O que aprende, ou que ainda não sabe bem algum officio, ou qualquer outra cousa. [...] Aprendiz. Moço, que aprende officio. Onde falla dos aprendizes do famoso escultor Phidias. [...] Pouco exercitado; pouco destro. Sou aprendiz neste officio. [...] Por alguém por aprendiz em casa de hum mestre. (Ibidem)

No dicionário de Moraes e Silva, os vocábulos significam “tomar, ou receber instrucção, ensino, dar-se o estudo, *aprender artes, e sciencias*. Adquirir conhecimento e saber” ou “o que, a que aprende, principiante, ou principiado em arte, ou officio”. A evolução do vocábulo parece indicar que, se inicialmente ele denotava aprender qualquer tipo de conhecimento, sendo ele teórico ou prático, no segundo momento o sentido da palavra parece indicar um tipo de conhecimento mais “prático” ou “demonstrável”, sendo “aprendiz” somente aplicado àqueles

que aprendem um ofício ou arte, e não ciências ou humanidade. Normalmente, para este sentido, usava-se a palavra “estudar”, “estudo” ou “estudante”.

Esta constatação fica evidente nas transformações de sentido destes vocábulos nos dicionários. Em Raphael Bluteau (1727-1734, p. 348-350), estudo é “aplicação do entendimento às letras. O estudo he exercício da faculdade intellectual, parte mais nobre do composto humano”. Já “estudar” é

Occuparse em aprender as letras humanas, ou divinas. Determino porme a estudar de veras. Hoje não se estuda, ou ninguém se applica às letras. Estudar alguma arte, ou sciencia. Eu todo este tempo estava estudando de dia, & de noite todo o genero de sciencias. Parece, que ninguém tem estudado com grande applicação esta sciencia que não tenha chegado a alcançar o que queria. A casa, ou Gabinete, onde se estuda.

Neste dicionário, estudante é “o que frequenta o Collegio para aprender. [...] Que se exercitavão em recitar orações, ou aos que passavão toda a sua vida em estudar, & em compor livros, ou finalmente aos que ensinavao Rhetorica. Estudante de alum mestre”. Já em Moraes e Silva (1789), estudar é “applicar se a aprender, e saber sciencia, arte, estudar Leis, Filosofia, Grammatica, Applicar-se a fazer bem exercitando-se. Trabalhar com o entendimento, estuda como lhe agrade, e grangeie a vontade”. Estudante é “o que cursa escolas de Grammatica até as sciencias sveras, em quanto se não doutora” e estudioso é aquele que é contínuo no estudo, estudioso das letras, da arte. “O que ama, e gosta de possuir alguma coisa com seu trabalho [...] Feito com estudo, curiosidade”. Por fim, estudo é

applicação do entendimento para saber alguma arte, ou sciencia. Reflexão para saber aver-se em alguma coisa. Faço estudo de agradar-lhe, todo o seu estudo he como ha de enriquecer. Cuidado, e applicação em qualquer coisa. Amor, afeição, o estudo das flores e aí mesmo, não se ponha nos cheiros nenhum estudo, Casa onde se dá lição. (Ibidem).

Sem entrar nos meandros da precisão conceitual da época, os vocábulos relacionados à educação apontam para alguns sentidos

presentes naquele tempo. O primeiro deles está relacionado à formação moral, ao controle das paixões, ao ensino da cortesia ou da urbanidade, ao tratamento dos outros e de seus subalternos, sendo estes homens de Estado ou criados de sua casa. Um segundo sentido está relacionado ao aprendizado das boas letras, das letras humanas e divinas, retórica, gramática, etc. Sendo este sentido mais relacionado a conhecimentos teóricos, destinados aqueles que podem ter uma vida dedicada ao ócio. Um outro sentido aparece relacionado a conhecimentos mais práticos e, até mesmo, demonstráveis, como os relacionados às artes, aos ofícios e às ciências, mas que, com o passar do século XVIII, parecem entrar na categoria mais teórica. O surpreendente é que, independente do sentido ou do conhecimento em si, há uma relação destes conhecimentos com a possibilidade de ganhos financeiros, sustento e manutenção daquele que tem determinado conhecimento e até é possível perceber uma certa rivalidade e competição entre aqueles que se dedicam a produção do conhecimento ou às letras. Isto aparece como um último sentido.

Nestes termos, faz sentido aquilo que Raphael Bluteau (1712-1734) registra no verbete sobre o “estudo”, que seria a

aplicação do entendimento às letras. O estudo he exercício da faculdade intellectual, parte mais nobre do composto humano. Se não fora o estudo deleite do espirito, seria luxuria. Para se aproveitar desta deliciosa occupação, he preciso, renunciar as delicias da vida.

O estudo disciplina o corpo e controla as paixões, ea luxúria, pois o “pede descanso & assento”. Além disso, “tem o estudo notaveis conveniências. Desterra o ocio, desperta a prudencia, modera os appetites, afia a lingua, dá nos cargos, & officios da República autoridade, graça na conversação, honra nas academias, & gloria na posteridade”. Isto é, para os intellectuais e homens de Estado, o “estudo”, ou a “educação”, mais que somente trazer o progresso para Portugal, servia para educação moral da juventude, e ainda lhes dava “glória” para a posteridade. Segundo Bluteau, “pinta-se o estudo em figura de homem moço, porque a adolescencia he docil, & mais própria para tomar doutrina”. Para os intellectuais, as letras deveriam trazer prosperidade,

emprego e glória. Também a função do estudo, da pesquisa é dar resultado, pois “seria desdouro da sabedoria, o não dar fruto”. Neste sentido, percebe-se a valorização pragmática do estudo e da educação para os intelectuais que querem levar o “progresso”, as “luzes” para a humanidade. Por fim, Bluteau enfatiza as rivalidades e competições entre os membros da República das letras: “nas Universidades, o primeiro motor deste ceo he a ganancia. Criarão as escolas bolor, se se não untarão as cadeiras”.

Sintetizando os sentidos mais importantes sobre o assunto, tanto quanto levar as luzes à humanidade ou permitir o engrandecimento do Estado, educação é o que permite o “intelectual” sustentar e honrar sua família. No entanto, os sentidos que a educação assume nos testamentos das Minas setecentistas não estão claros como nos dicionários. Fica evidente que os principais sentidos relacionados à educação, bem como as estratégias educativas das famílias em relação às gerações seguintes, estão presentes nestes documentos.

É necessário compreender o sentido que o trabalho adquire no período. As concepções de trabalho vigentes em uma sociedade com caráter estamental e escravista eram, em geral, como aponta parte da historiografia, relacionada à desvalorização e associação do trabalho à escravidão, e em especial o trabalho manual. No entanto, mais recentemente os trabalhos Roberto Guedes (2008) e José Newton Coelho Meneses (2000; 2007) vêm matizando a ideia de desvalorização do trabalho (por defeito mecânico ou suposta aversão ao trabalho em sociedades escravistas). Essas concepções existiam, mas não eram exclusivas. Neste sentido, o trabalho manual poderia ser percebido de forma positiva e dava margem de autonomia e ascensão social, em especial para forros ou egressos do cativo, como prefere Guedes (2008), não só em termo materiais, mas também no que diz respeito à reputação. Para Guedes (2008), o trabalho não era visto como algo ruim por aquela sociedade. Além disso, o trabalho propiciaria ao liberto mecanismos de ascensão social. Em sociedades com traços estamentais, o trabalho, mormente o manual, podia ser encarado de forma pejorativa, inviabilizando algumas formas de distinção social. No caso da sociedade

que se dividia em nobreza e peões, grosso modo, a primeira se definia pelo que não fazia: trabalho braçal, ser dono de loja, artesão e ocupações inferiores. No entanto, a sociedade mineira do período era justamente marcada pela quase inexistência de nobres e os peões que aqui estavam buscavam enriquecimento e ascensão social.

Conforme apontado por Guedes (2008), para Evaldo Cabral de Mello o trabalho manual era visto como negativo devido ao defeito mecânico por boa parte da sociedade brasileira. Além disso, existia uma clara associação entre o trabalho manual e a escravidão negra moderna. No entanto, sobre os aspectos institucionais, dentro do Império português havia grandes variações e o sistema não era tão fechado. Mesmo em Lisboa, a casa dos 24 (juizes do povo) tinha um grande prestígio social, ainda que não institucional (GUEDES, 2008; MENESES, 2007; MONTEIRO, 1993). Portanto, como a desvalorização do trabalho não era algo generalizado no Brasil, e a origem de parte da elite local (Rio de Janeiro, São Paulo e mesmo Minas) estava entre os peões do reino, é provável que parte das elites brasileiras não depreciavam o trabalho. Entre os oficiais havia depreciação de outros ofícios e de oficiais, mas nunca do seu próprio ofício. Além disso, a opção de parte da elite carioca e mineira por investir no setor mercantil e agrário (alimentos para o mercado interno ou não) são indicadores destas não vinculação automática (GUEDES, 2009; MENESES, 2000; 2007).

Talvez a diferença mais importante era a que existia entre os escravos forro e livre. Estas condições eram fundamentais na hierarquização da população e, como tal, na relação que era estabelecida entre trabalho de escravo e trabalho de livres. A ascensão social entre os escravos e forros está relacionada ao desenvolvimento de um trabalho bem conhecido, e na mudança da sua qualidade, que estava relacionada muito mais a sua relação com a escravidão e a liberdade. A variação de cor poderia significar uma mudança de posição social justamente pela manipulação na qualidade, como também foi observado por Laird W. Bergard (2004) e Douglas Cole Libby (2010). Assim, percebemos como alguns personagens históricos “mudaram de cor”.

Nestes termos, alguns senhores não tinham vergonha de dizer que trabalhavam. Guedes (2008, p. 113) dá o exemplo de Dona Ana Jacinta Teodora de Bastos, que declarou em seu testamento que “os insignificantes bens que possuo foram adquiridos por minha única indústria e trabalho”. Mesmo na elite era raro o absenteísmo dos produtores de cana, em especial, o de senhores-de-engenho. Sendo assim, em sua esmagadora maioria, eram os próprios senhores que conduziam a administração de suas fazendas. Além dos proprietários de engenhos, muitos eram avaliados pela sua capacidade de trabalhos e seriedade em conduzir seus ofícios, ainda que isso muitas vezes fosse associado à sua cor. Em geral, o “trabalho era associado à autonomia e ao bom comportamento. O que quer que isso fosse, havia um reconhecimento socialmente compartilhado sobre esses aspectos, já que até as pessoas poderiam ver a si mesmas dessa maneira” (GUEDES, 2008, p. 119). Talvez por isso que as estratégias educativas das famílias dos testadores aqui pesquisados passavam, em algum momento, pelo aprendizado de algum ofício mecânico, ainda que se fosse possível o jovem exercer uma outra ocupação quando adulto.

Para além disso, falar de trabalho para no período em tela não significa falar exatamente da atividade a qual uma determinada pessoa se dedicava manualmente. A profissão ou a indicação de uma patente militar carregava algo de muito simbólico. Isto é, uma série de indicativos relacionados às atividades exercidas pelos testadores apontavam para a posição social dele e de sua família, bem como apresentam um caminho para obtenção e manutenção de sua distinção social. Além disso, as fontes aqui trabalhadas nem sempre permitem uma clara identificação da atividade à qual o testador se dedica. Por fim é muito comum encontrar nos testamentos referência a mais de uma atividade como donos de lojas que tem “rossas” e/ou terras minerais, além de ostentarem alguma patente militar. Assim, o estudo como trabalho ou ganha-pão não seria exatamente ruim. Pais e familiares ficavam responsáveis para que os órfãos aprendessem alguma profissão, conforme as “qualidades das famílias e as aptidões do filho” (HESPANHA, 1993, p. 275). Além disso, a família seria muito mais que

pai, mãe e filhos. E mesmo os filhos ilegítimos tinham os direitos em relação ao plano sucessório. Parece indicar que a busca de uma profissão ou um símbolo de distinção está muito mais relacionado às estratégias educativas familiares que propriamente às qualidades dos pais ou dos herdeiros. Para compreender estes mecanismos de reprodução e busca/manutenção da distinção social, que se passará à seção seguinte.

Estratégias educativas das famílias de Minas em relação à sua descendência

O perfil das famílias e das estratégias educativas perceptíveis nos 413 testamentos pesquisados nas comarcas de Rio das Velhas e de Vila Rica apontam para uma grande preocupação em cumprir com o determinado pela legislação. Para dar continuidade à análise, cabe fazer uma breve apresentação do perfil familiar dos testadores pesquisados. Inicialmente, trata-se de uma amostra composta por 413 testamentos pesquisados, além de outras centenas que ficaram fora desta amostra. Esta amostra é composta por 326 homens e 87 mulheres. Entre os homens, a maior parte deles, 307 são indivíduos livres, 16 são forros e em 3 casos não foi possível indicar a condição do testador. Entre as 87 mulheres, 25 são livres, 55 são forras e em 7 casos não foi possível identificar a condição da testadora. Portanto, parece que a amostra aqui formada é representativa muito mais do grupo dos testadores do que da sociedade como um todo, e talvez por isso ela é representativa de uma camada social, mais do que de toda a sociedade das comarcas do Rio das Velhas e de Vila Rica⁴.

Entre os testadores aqui pesquisados é evidente o grande número de portugueses, em especial do norte de Portugal: 249 indivíduos; e das mulheres forras, que totalizam 55 indivíduos. Entre estas foi possível identificar 37 forras africanas e 15 forras crioulas. Isto parece ser

⁴ Para análises demográficas sobre a população do período vale consultar: BERGAD, 2004; BOTELHO, 2006; BOTELHO, 2000. COSTA, 2011; PAIVA, 1996; e RODARTE, 2008.

bastante significativo e representativo daquela sociedade, pois a existência de um grande número de indivíduos destes grupos sociais que fizeram testamentos implica em considerar que estes testadores e seus descendentes conseguiram acumular um pecúlio suficiente para justificar a elaboração de um testamento, o que permite considerar que conseguiram também amealhar algum sucesso, e obtiveram alguma distinção social naquela sociedade.

Em relação ao perfil familiar dos testadores, é bastante significativo constatar o grande número de testadores que se dizem solteiros e que não admitiram ter filhos: 186 indivíduos. Entre aqueles que constituíram família, ou seja, tiveram alguma união, sendo ela sancionada ou não pela igreja, somam 227 indivíduos. Porém, mais elucidativo são os dados que se tem a respeito da quantidade de filhos que os testadores tiveram: um total de 564 indivíduos. Apenas 172 testadores admitiram terem filhos, o que dá uma média aritmética simples de cerca de 3,27 filhos por testador que teve filhos, indicando ser uma média relativamente pequena para o período. Provavelmente isto está relacionado à alta natalidade e à alta mortalidade “infantil”, tão comum ao período anterior à transição demográfica. Parece que estas famílias eram, na média, relativamente pequenas.

Talvez tão importante quando estas constatações são os dados separados por região e legitimidade dos filhos. Para Ouro Preto, 43 indivíduos admitiram ter 193 filhos, todos legítimos, dando uma média simples de 4,48 filhos para cada testador. Por sua vez, 38 indivíduos admitiram ter apenas filhos ilegítimos, que totalizam 63 filhos, dando uma média simples de 1,65 filhos para cada testador. Para Sabará, 24 indivíduos admitiram ter apenas filhos legítimos, que totalizam 92, dando uma média simples de 3,83 filhos para cada testador. Na sequência, 53 indivíduos admitiram ter apenas filhos ilegítimos, que totalizam 140 filhos, dando uma média simples de 2,64 filhos para cada testador. Portanto, ao que tudo indica, as uniões sancionadas pela Igreja parecem ser mais prolíficas em número de filhos, enquanto as uniões consensuais tendem a gerar menos filhos.

Por que essa diferença entre as regiões? Por que essa diferença entre a quantidade de filhos, quando estes são produtos de uniões sancionadas pela Igreja ou quando são consensuais? Primeiramente, pode-se aventar que esta diferença entre as regiões esteja relacionada à proximidade da Igreja e da sede do bispado de Mariana, o que dificultaria a existência e manutenção de relações consensuais na comarca de Vila Rica. Além disso, pode-se considerar as práticas abortivas tão comuns ao período como forma de encobrir relações licenciosas e as gestações decorrentes dessas relações. Uma outra possibilidade é a prática celibatária, que parece ser comum, afinal, quando não se tem um parceiro/companheiro plenamente disponível para alguma relação sexual. Também, há a impossibilidade de manter um relacionamento mais estável, o que acaba por dificultar um intercurso sexual mais frequente e a gravidez conseqüentemente. Por isso, há a existência de famílias fragmentadas, como sugere Luciano Figueiredo (1997).

Somando-se, a grande quantidade de solteiros celibatários e a significativa imigração, tanto de portugueses quanto de escravos trazidos pelo tráfico, ensejou a constituição de famílias muito reduzidas, o que, provavelmente, deve ter gerado uma intensificação afetivas das relações cotidianas entre aqueles que estavam mais próximos (ARIÉS, 1982; 1985; 1986). Talvez, por isso é impressionante o montando de dinheiro dedicado à formação/educação dos herdeiros, sendo eles legítimos ou ilegítimos, destes grupos sociais. Levando em consideração a relativamente pequena quantidade de herdeiros e o grande número de solteiros celibatários o que está em jogo é a continuidade da família de preferência acumulando alguma distinção social.

De maneira geral existe uma forte preocupação dos testadores em relação ao futuro da família e a possibilidade de sua reprodução e de sua distinção. No testamento é possível mapear uma série de estratégias para que este objetivo seja alcançado. No entanto, o principal objetivo deste texto é apresentar as principais estratégias educativas para que o objetivo da distinção social seja alcançado por meio da busca por uma “profissão” ou posição social digna para seus herdeiros. Para isso, é necessário lembrar que o testamento apresenta o condicional, mas também fala do

vivido. Por isso ele não é, como muitas vezes se enfatiza, apenas uma carta de boas intenções. Isto está registrado no testamento de André Rodrigues Serra Vianna, por exemplo, que informa:

Item deixo a minha sobrinha Gregoria filha de minha Irmã Maria Rodrigues dous mil cruzados para ajuda de seo dote ou de cazamento, ou de Relligioza. Item deixo quatro mil cruzados a minha Irma Maria Rodrigues, para que os reparta igualmente em seis emtre si, e todos os seos filhos, excepta a filha Gregoria a quem já tenho deixado, enfim dêsse numero entrarão também os filhos mortos sendo que tenham deixado herdeiros, porque a estes se entregara a parte que tocar a alguns dos que forem mortos. Item deixo a minha prima Francisca filha de minha prima Catharina vendeira sincoenta mil reis, e no cazo que seja falecida passara esta esmolla as filhas de Domingos Gonçalves Sacho. Item deixo aos filhos de Domingos Gonçalves Sacho sem mil reis, neste numero entrarão também as filhas. Item deixo duzentos mil reis digo sem mil reis aas filhas de meo primo Andre Pinheiro morador [douChrista], e no cazo que sejam fallecidos a seos herdeiros. Item deixo sem mil reis de esmolla a meos Primos Manoel, e João filhos de minha tia Justa Gonçalves Irmã de meo Pay, sendo algum falecido a seos herdeiros. Item deixo a minha sobrinha Maria filha de minha tia Magdalena Rodrigues Irmã de meo Pay cem mil reis de esmolla.⁵

Portanto, percebe-se com a presente passagem que o testamento é a manifestação de estratégias e que isso existe o condicional (caso seja falecido se repartirá entre seus herdeiros, por exemplo), mas o testamento fala do efetivamente vivido também como pode observar no trecho do testamento de reproduzido a seguir:

Declaro instituo e nomeyo por meus herdeiros aos sobreditos meus filhos Padre Manoel, Caetano de Almeida, e a sobredita minha filha Soror Dona Rita Francisca na parte de meus bens que por direito lhe pertensse sendo que a sobredita minha filha Relligioza esta já emteirada de muito mais bens do que lhe podião pertensser de legitima assim da minha parte como da parte de minha consorte sua May por ter despendido com ella mais de seis mil cruzados alem do Legado que lhe deixou seu Thio meu Irmão Doutor Francisco de Almeida e na mesma

⁵ IBRAM-MI-AHCP. Auto 6513-4. Testamento de André Rodrigues Serra Vianna, 7/4/1733.

forma despendi com minha filha Soror Dona Sebastianna Clara de Assis e por esta cauza não podem haver já legitima alguma nem da minha parte nem da parte da minha consorte sem embargo de que confio e recomendo aos ditos meus filhos e consorte que por caridade se lembrem de a socorrerem.⁶

O documento, portanto, trata do que foi efetivado e como deve ocorrer a partilha tendo em vista que parte dos herdeiros já haviam sido dotados com fins de se ordenarem religiosos. Relacionado ao apresentado nos trechos anteriormente reproduzidos, a educação moral/religiosa se apresenta de várias maneiras: fazer com que os herdeiros ordenassem, ou pudessem estudar, ou tomar estado de casada ou de religiosa, em relação às mulheres. Em todos os casos os testamentos estão repletos de orientações para continuar ajudando os irmãos, pois a família, principalmente no caso português, tende à perpetuação. Também, não são raros os casos em que os legados são condicionados ou vão acompanhados de orientações para que o legatário viva honestamente, condicionando, desta maneira, o legado a determinado comportamento.

Além disso, deve-se lembrar que família neste período se constituía muito além de pais e filhos. Era muito comum parentes mais distantes, como sobrinhos ou mesmo primos de segundo grau, afilhados, crianças que foram criadas na casa do testador, principalmente enjeitados, filhos de agregados e de escravos, serem tratados como gente da mesma família. Muitas vezes tios, padrinhos e avós interferiam diretamente nos projetos educativos, legando valores para que as futuras gerações pudessem alcançar ou manter a distinção social daquela família. Por isso, não era raro encontrar estas pessoas sendo beneficiadas nos testamentos. Como fica claro nos testamentos em geral, estes legados eram estratégias, ou seja, tentativas de que tudo corresse bem. Mas nem sempre isso foi possível, considerando-se o condicional para efetivação dos legados, ou mesmo a apreensão dos legatários. Um primeiro exemplo disso pode ser observado no testamento de Manoel Joze da Costa, no qual ele apresenta

⁶ IBRAM/MI-AHCP. Códice 460/LT-20. Auto 9747. Testamento do Capitão Bernardo de Almeida Silva, 7/6/1762.

o legado como forma de educar: “Declaro que o sobredito escravo Barbeiro não possa completar a livra de ouro nos dous annos e meyo meu testamenteiro vendo-o com procedimento delle uzara Mizericordia com elle concedendo-lhe mais algum tempo que lhe paresser”⁷. Fica evidente que legar algo a alguém poderia alongar a educação para depois da morte, deixando algo a alguém desde que esta pessoa se comportasse ou agisse da forma “adequada”.

Outro exemplo que indica que a concepção de família é muito mais ampla no período, e que os legados quase sempre estão relacionados a uma estratégia educativa, está no testamento de Costodio Francisco Moreira, no qual informa que “item deixo a minha afilhada Maria filha do meu Compadre João Ferreira da Silva morador nesta Villa de esmolla sem mil reis para ajuda de seu dote e se entregarão ao Pai com esta declaração”. Mais adiante, o mesmo Costodio informa:

deixo ao meu afilhado Domingos Gomes pardo forro morador na caza do Guarda Mor Manoel Gomes de Oliveira nas Congonhas do Rio abaixo trinta mil reis. Item que se ao tempo do meu falecimento tiver mais alguns afilhados ou afilhadas, as femias sendo brancas sincoenta mil reis, e Maxos a trinta mil reis, e sendo pardos, a vinte e sinco mil reis. Item que deixo a Joze Ferreira da Silva meu primo morador na cidade do Porto na rua do Bom Jardim sem mil reis para ajuda de cazar alguma filha, em primeiro lugar a mais velha ou ordenar algum filho cazo não tenha filhas.⁸

Aquela sociedade não era igualitária ou democrática. Nesta passagem pode-se perceber uma hierarquização das doações conforme a qualidade e gênero do legatário. No entanto, a pesquisa aqui desenvolvida busca justamente compreender este tipo de relação, que pode ter marcado profundamente as relações étnico-raciais do período, como também pode ter legado algo importante para os tempos atuais. Daí a importância de se investigar estes fenômenos. Exemplo deste tipo de vinculação, que ultrapassa os vínculos sanguíneos e aproximam

⁷ IBRAM-MI-AHCP. Códice 460. Autos 9734 a 9767. Testamento de Manoel Joze da Costa, 9/3/1762.

⁸ IBRAM-MI-AHCP. Códice 460. Autos 9734 a 9767. Testamento de Costodio Francisco Moreira, 8/12/1760.

peças de condições e qualidades distintas, pode ser observado no testamento de Antonio do Rego Tavares, que informa:

Declaro que deixo de esmolla a Phelippa da Trindade que em minha caza criei e nesta frota remeti para a companhia de minhas Irmans trezentos mil reis para ajuda de seu estado e cazo que fica a dita morta no tempo do meu falecimento se repartirão por meus Irmãos que forem vivos.⁹

Outro exemplo que denota preocupação com as crias da casa e a uma intenção educativa está registrado no testamento de Scypriano Leytão de Souza, que informa o seguinte: “item deixo de esmolla a hua mulatinha forra que criei na minha caza como filha no amor por nome coatrocentas oitavas de ouro para com ella se cazar as quoais hordenos se ponhão a juro em mão segura com bons fiadores enthe a dita Rapariga se capaz de tomar estado”¹⁰.

Neste sentido, recorrentemente encontra-se avôs e avós interferindo naquilo que parece ser um projeto intergeracional, compartilhado por toda a parentela. Outro exemplo disso está registrado no testamento de Francisco de Abreu Ferreira, no qual informa que: “todo o resto da minha terssa; deixo a minha neta Maria filha da dita minha filha Anna de Abreu em o dito acressimo de minha terssa, instituo a dita minha neta Maria por minha Universsal herdeira”¹¹. Em que pese esta passagem não tratar diretamente de educação, ou de uma educação mais formal como compreende-se hoje, ela permite supor que existia uma preocupação dos avós com o sustento e, também, com a educação de seus netos.

Para entender melhor as estratégias educativas das famílias de Minas no período, é importante compreender que uma educação mais formal, em geral, era muito bem planejada por meio da indicação de tutores, em busca de pessoas responsáveis pela educação dos jovens,

⁹ IBRAM/MI/AHCP. Auto n. 6460. Testamento de Antonio do Rego Tavares, 30/8/1730.

¹⁰ IBRAM/MI/AHCP. Auto 6729. Testamento de Scypriano Leytão de Souza, 24/6/1729.

¹¹ IBRAM/MI/AHCP. Códice 460/LT-20. Auto 9752. Testamento de Francisco de Abreu Ferreira, 20/5/1762.

professores e mestres. E ocorria, inclusive, a indicação de meios para coagir ou castigar os jovens, e que os fizesse cumprir as determinações testamentárias. Isto é evidente, independentemente do tipo de relação que está expressa no testamento. Tanto os afilhados, crias da casa, escravos domésticos ensejam uma preocupação com seu comportamento, mas também apoio ao bom comportamento e à boa educação que estão condicionadas ao cuidado na escolha dos tutores dos filhos, assim como daqueles que vão supervisionar a repartição da herança. Exemplo disso está registrado no testamento de Sebastianna de Matos Lobo, que informa: “declaro e pesso ao dito meu marido que ampare quanto puder ser minha afilhada Antoninha que ao prezente tenho em minha companhia histo lhe pesso pello amor de Deos”¹². Outro exemplo disso está no testamento do Sargento Mor Domingos de Amorim, no qual informa: “declaro que Instituo por Tutora de meus filhos a minha mulher Dona Maria Pereira de Castro e pello achar com suficiente capacidade para a tal adeministração da Tutoria e de tudo o expreçado neste meu Testamento”¹³.

Retomando agora com um exemplo relacionado ao planejamento de uma educação mais formal está no testamento de Domingos Fernandes da Costa, no qual informa: “declaro a meu sobrinho por nome Manoel Francisco morador em Evora Cidade des mil reis. Deixo a minha sobrinha por nome a Madre Thereza de Santa Luzia no convento de Monte Mor novo des mil reis de esmolla”¹⁴. Seria uma preocupação com os estudos? Obviamente não fica claro no testamento que a intenção destas doações era a manutenção de seus sobrinhos enquanto estudam, mas é possível aventar isto, pois os dois, provavelmente, deveriam estudar ou aprender. Afinal, a cidade de Évora era a cidade da Universidade dos Jesuítas, e a sobrinha estava em um convento. Outro exemplo está registrado no testamento de Manoel Francisco da Costa

¹² IBRAM/MI/AHCP. Códice 460. Autos 9734 a 9767. Testamento de Sebastianna de Matos Lobo, 5/11/1761.

¹³ IBRAM/MI/AHCP. Códice 460/LT-20. Auto 9747. Testamento do Sargento Mor Domingos de Amorim, 3/9/1761.

¹⁴ IBRAM/MI/AHCP. Códice 460/LT-20. Testamento de Domingos Fernandes da Costa, 21/7/1762.

Barros: “item declaro que devo ao lencenciado João Lopes da Fonceca de ensino de huma menina quize oitavas pelo ensino de dois annos e meyo e assim mais o ensino da minha filha Inocencia”¹⁵. Mais um exemplo está registrado no testamento de Antônio Teixeira Soutto, que busca garantir que seu sobrinho ordene-se Padre e para isso dá um incentivo financeiro: “deixo a meu sobrinho Antonio filho do meu Irmão Manoel Teyxeyra dozentos mil reis para se ordenar de ordens Sacras, e não se ordenando lhe deixo somente sincoenta mil reis”¹⁶.

Em seu testamento Paulo Machado Portella registra sua preocupação com seus filhos, em especial José, e nomeia por tutor de seus filhos o seu compadre Manoel Luis de Oliveira,

a quem pesso pello amor de Deos os eduque e Castigue como filhos seus e se o meo filho Joze for mal prossedido e por[auvilho] quero que o dito tutor o reprenda e castigue e se não tiver emenda pesso ao Senhor General o detremine para a Collonia ou India.¹⁷

É interessante que o pai deixa claro que tipo de punição o filho deveria receber caso não seguisse aquilo que lhe foi recomendado. Isto é, tem-se aqui uma recomendação educacional muito clara para o tutor que passava pela educação e a punição. Tendo em vista a proximidade e confiança que o testador tinha nos jesuítas como aponta o trecho a seguir.

Deicho a hua sobrinha de minha molher chamada Antonia Bernardina do Anunciada natural da Ilha Treseira duzentos mil reis e se compre hua morada de cazas na Cidade na paragem mais conveniente que dever cuja morada de cazas serão para a dita Antonia Bernardina e dela passarão pera digo passarão a hua filha da dita e desta hirão sempre correndo pella linha femenina da linha reta sempre e nunca se possa tirar da dita linha femenina cuja compra correrão por eyleyssão dos Reverendos Padres da Companhia de Jezus da Ilha Tresseira e so assim poderá alguma das possuhidoras das ditas cazas se tiver

¹⁵ IBRAM/MI/AHCP. Códice 460. Testamento do Tenente Coronel Manoel Francisco da Costa Barros, 10/10/1761.

¹⁶ IBRAM/MI/AHCP. Auto 6628-3. Testamento de Antônio Teixeira Soutto, 13/2/1736.

¹⁷ IBRAM/MI/AHCP/LRT. Volume 1922. Testamento de Paullo Machado Portella, 5/10/1747.

hum filho só este se quizer ordenar o poderá fazer fazendo patrimônio nas ditas cazas não tendo Irmã femia e se acabar a gerassam am alua sem susessam feminina se poderão entam vender as cazas o produto dellas manda-lo dizer em missas pellas almas de sua obrigassam e do Porgatorio. Deicho a Sam Francisco Xavier no Convento da Companhia da Ilha [...] des mil reis em remonerassão dos trabalhos que os Reverendos Padres am de ter com a compra das cazas que assima digo cujo dinheiro de hua e outra- // de hua e outra esmolla o meu Testamenteiro entregará ao Reverendo Padre Reitor do Collegio do Rio de Janeiro puder este o remeter para o Colegio da Ilha Tresseira e com recibo do dito Reitor do Rio se levará em conta o meu Testamenteiro e cazo que o dito Legatario seja fallecido ficando-lhe filha femia se lhe dará as ditas cazas peferindo sempre a mais velha ou a mais necessitada.¹⁸

E mesmo a nomeação do Padre Jozé Luis de Oliveira como seu testador, é provável que a educação que Paulo queria para seu filho José passava em algum momento pela ida a um Colégio da Companhia de Jesus, no Rio ou nos Açores. Talvez por isso deixa uma casa a sua sobrinha e outras parentes na Ilha Terceira. Isto seria uma forma de pagamento e uma forma de garantir a estadia do filho na região. Ainda que o tutor de seu filho fosse seu compadre Manoel Luis de Oliveira, pode-se aventar uma aliança entre as duas famílias para garantir a educação das gerações seguintes. Pesando ainda na atuação de Paulo, parece que essa família fazia questão de transmitir a valorização da educação e do aprendizado da escrita, assim como alguém fez com ele anteriormente, pois em seu testamento está registrado que, apesar de ter pedido a Pedro Gomes [Bruque?] que fizesse seu testamento, “avia assinado com o seu nome”¹⁹. Com esse exemplo aponta-se uma tendência que parece se confirmar nos testamentos de Minas: filhos de pais com algum capital cultural significativo (que sabiam ler ou exerciam profissões que exigiam contato com a escrita constante como negociantes, homens de Estado, advogados e profissões ligadas às artes liberais) seguiam os caminhos do pai, mesmo os filhos não sendo legítimos.

¹⁸ IBRAM/MI/AHCP/LRT. Volume 1922. Testamento de Paullo Machado Portella, 5/10/1747.

¹⁹ Ibidem.

Situação semelhante observa-se no testamento de Bartholomeu Gonçalves Bahia, registrado em Sabará em 1752. Nesse testamento informa que não possui “bens de raiz”, a não ser as casas em que assiste, e todos os seus pertences, pois fez patrimônio para o seu filho se ordenar²⁰. Isto indica que Bartholomeu não poupou esforços chegando a se desfazer de seus bens mais valiosos para garantir uma boa formação e uma boa posição no espaço social para seu filho. Não gratuitamente, ele era advogado que possuía uma biblioteca com muitos livros relacionados ao direito canônico e civil. Sem contar as inúmeras dívidas que tinha a receber devido a seus serviços como advogados representando seus clientes em execuções, petições, créditos, etc. Só quando compreendemos a carreira de Bartholomeu é que entendemos o motivo pelo qual fez tantos sacrifícios para que seu filho, Padre Abade Bernardo Gonçalves Bahia, se ordenasse.

Um grande esforço de constituir uma ampla rede de sociabilidade que possa contribuir para a distinção daquela família é parte desta estratégia para garantir melhores posições para seus herdeiros. A constituição desta rede de contatos passou por troca de favores entre membros de um determinado grupo social que se reconheciam como tais. Neste texto não será possível tratar em detalhes, mas como apontam os trechos reproduzidos anteriormente, a escolha de tutores, o pedido de favores, e a remuneração destes pedidos, aos padres da Companhia de Jesus, o empréstimo de livros, aparelhos de jantar e faqueiros de pratas faz constituir um grupo social de reconhecimento e inter-reconhecimento. Faz-se girar um capital social que possibilita acesso às pessoas, aos postos de trabalho no estado, ouvidores, militares, ou relacionadas à escrita como clérigos, escrivães. Daí que o investimento em capital cultural e legar bens simbólicos que só seriam acessíveis mediante comportamentos específicos indicam que a educação, em seu sentido mais amplo como o próprio período sugere era bastante valorizada pelo grupo social representado pelos testadores aqui analisados.

²⁰ APM/CMS-020, Fls. 106v-109v. Testamento de Bartholomeu Gonçalves Bahia, 8/1/1752.

Considerações finais

A função da educação no século XVIII já possibilitava a distinção na sociedade. Não gratuitamente, a burguesia deste período foi a que mais investiu nesta estratégia. Sendo assim, não foi diferente nos sertões da América portuguesa. Boa parte destas famílias aqui analisadas foram marcadas pelas mestiçagens, fosse a biológica, fosse a cultural. Por isso, existiram muitos filhos naturais mulatos, filhos de suas mães escravas ou forras, negras ou crioulas, com seus senhores ou homens brancos, quase sempre portugueses do norte de Portugal, que se beneficiaram dos legados financeiros, culturais, simbólicos de seus pais, que os consideravam seus herdeiros e legítimos representantes de sua linhagem.

Independentemente de existirem herdeiros legítimos ou ilegítimos, muitos legatários não eram propriamente parentes. Muitos eram crias da casa, afilhados e pequenos escravos que foram beneficiados independente de sua condição ou qualidade. Outra estratégia familiar era a doação de valores para que as meninas das futuras gerações conseguissem casamentos vantajosos e, com isso, as gerações seguintes pudessem alcançar alguma distinção social por meio de algum negócio ou por meio de uma “profissão” distinta como padres ou advogados. Neste sentido, parece que toda a família estava envolvida, não só pais se dedicavam a esta empreitada, tios, primos, compadres, padrinhos, avós todos de alguma forma buscavam doar valores para que as futuras gerações da linhagem tivessem melhores condições de ascender socialmente. Além de ser compartilhado por todos os parentes, também era algo que buscava incentivar, e até coagir, as gerações seguintes à fazerem algo “importante” para o futuro da linhagem/família.

Para finalizar, não se está dizendo que esta sociedade era idealmente justa, e que todos, independentemente de sua origem, classe social, qualidade ou condição, tinham chances de buscar ascensão pela educação. Pelo contrário, esta sociedade mantinha práticas de Antigo Regime relacionada à distinção como sendo normatizada. Por isso havia uma hierarquia legitimada pelas concepções da época. No entanto,

algumas dessas concepções podiam ser subvertidas, dependendo de como os agentes históricos implementavam suas estratégias e inseriam-se nos grupos de sociabilidade daquela sociedade. Como estas relações funcionavam em uma sociedade profundamente marcada pelas mestiçagens, trata-se ainda de um problema a ser enfrentado. Este é um objeto de pesquisa amplamente significativo para o presente, afinal as relações étnico-raciais daquele tempo certamente legaram algo para os tempos atuais.

* * *

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- _____. *O homem diante da morte*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. Vol. 2.
- ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (org.). *Sexualidade ocidentais: contribuição para a história e a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGARD, L. W. *Escravidão e História Econômica: demografia de Minas Gerais, 1720-1888*. Bauru: EDUSC, 2004.
- BOTELHO, T. R. Família e escravidão em uma perspectiva demográfica: Minas Gerais (Brasil), século XVIII. In: LIBBY, D. C.; FURTADO, J. F. (org.). *Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, século XVII e XIX*. São Paulo: Annablume, 2006.
- _____. População e escravidão nas Minas Gerais, c. 1720. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Estudos de População*. Belo Horizonte: ABEP, 2000.
- BRUGGER, S. M. J. Família e patriarcalismo em Minas Gerais. In: PAIVA, E. F. (org.). *Brasil-Portugal: sociedades, cultura e forma de governar o mundo português (século XVI-XVIII)*. São Paulo: Annablume, 2006.
- CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: CORRÊA, M.

- (org.). *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.
- COSTA, I. N. As populações de Minas Gerais no século XVIII: um estudo de demografia histórica. *Revista Crítica Histórica*, ano II, n. 4, 2011.
- FIGUEIREDO, L. R. A. *Barrocas famílias: vida familiar em Minas Gerais no século XVIII*. São Paulo: HUCITEC. 1997.
- FONSECA, T. N. L. Historiografia da Educação na América portuguesa: balanço e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, v. 14, p. 111-124, 2009a.
- _____. História da Educação no Brasil: abordagens e tendências de pesquisa. *LPH*, v. 19, p. 08-41, 2009b.
- _____. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009c.
- _____. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso-americano colonial (séculos XVIII e XIX). *Educação em Revista*, v. 32, p. 167-185, 2016.
- GUEDES, R. *Egressos do cativo: trabalho, família, aliança e mobilidade social (Porto Feliz, São Paulo, c.1798-c.1850)*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- HESPANHA, A. M. Fundamentos antropológicos da família do Antigo Regime: os sentimentos familiares. In: MATTOSO, J. (org.) *História de Portugal: o antigo regime*. Vol. 4. Lisboa: Estampa, 1993, p. 339-349.
- LIBBY, D. C. A empiria e as cores: representações identitárias nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. In: PAIVA, E. F.; IVO, I. P.; MARTINS, I. C. (org.). *Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais*. São Paulo: Annablume, 2010, p. 41-62.
- MENESES, J. N. C. *O continente rústico*. Abastecimento alimentar nas Minas Gerais setecentistas. Diamantina: Maria Fumaça Editora, 2000.
- _____. Educar na oficina: a aprendizagem do artesão no mundo português e as reformas pombalinas do ensino no final do século XVIII. In: FONSECA, T. N. L. (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- _____. Ensinar com amor uma geometria prática, despida de toda a teoria da ciência e castigar com caridade – a aprendizagem do artesão no mundo português, no final do século XVIII. *Varia História*, vol. 23, n. 37, p.167-183, 2007.
- MONTEIRO, N. G. Os concelhos e as comunidades. In: MATTOSO, J. (org.) *História de Portugal: o antigo regime*. Vol. 4. Lisboa: Estampa, 1993, p. 303-332.

PAIVA, C. A. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PAIVA, E. F. *Escravidão e universo cultural na Colônia*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistências através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 2009.

RODARTE, M. M. S. *O trabalho do fogo: perfis de domicílios enquanto unidades de produção e reprodução na Minas Gerais oitocentista*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SAMARA, E. M. Tendências atuais da história da família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. et al. (org.). *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, UFRJ, 1987.

_____. *Família, mulheres e povoamento: São Paulo no século XVIII*.

Dicionários

BLUTEAU, R. P. *Vocabulário Português e latino*. Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1734.

SILVA, A. M. *Dicionário da Língua Portuguesa composto pelo padre Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes e Silva*. Lisboa: Oficina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

Manuscritos

AEPNSPOP

Livros de Testamento: 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1943 e 1944.

AEPNSCADOP

Códices: 5.2.1.4, 6.19.94 e 6.12.1.

APM

Fundo CMS: Códices de livros de testamento 020, 190 e 200.

IBRAM/MO/AHCBG

Fundo CPO: Livros de testamento 01(1), 02(6), 3(8), 05(11), 04(9), 06(12), 07(13), 08(16), 12(21), 20(33).

IBRAM/MI/AHCP

Livros de Registro de Testamento: códices 93-460 e volumes 001-011 e 3299-3305.

Recebido em 22 de maio de 2017.
Aprovado em 19 de junho de 2017.