



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL

ANTÔNIA DE CASTRO ANDRADE

**ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO SERTÃO SUL-
MARANHENSE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX DISPONIBILIZADA
EM PORTAL EDUCATIVO**

São Luís

2025

ANTÔNIA DE CASTRO ANDRADE

**ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO SERTÃO SUL-
MARANHENSE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX DISPONIBILIZADA
EM PORTAL EDUCATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael P. Costa.

São Luís

2025

FICHA CALATOGRÁFICA

Andrade, Antônia de Castro.

Ensino de história sobre a escravidão negra no sertão sul - maranhense na segunda metade do século XIX disponibilizada em portal educativo / Antônia de Castro Andrade. – São Luís, 2025.

218 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Produto Educacional da Dissertação: website Docsul: escravidão negra no sertão sul – maranhense. Disponível em: <https://new-docsul.vercel.app/>

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael P. Costa.

1. Escravidão. 2. Sul - maranhense. 3. Ensino. 4. Website Docsul. I. Título.

CDU 93/94: 37(812.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

QR - Code do produto educacional: *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense.*



ANTÔNIA DE CASTRO ANDRADE

**ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO SERTÃO SUL-
MARANHENSE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX
DISPONIBILIZADA EM PORTAL EDUCATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael P. Costa.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (Orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (Examinador Externo)
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

Profa. Dra. Raíssa Gabrielle Vieira Cirino (Examinadora Externa)
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (Examinadora Interna)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (Examinadora Interna)
(PPGHIST/UEMA)

À minha mãe, Luiza (minha Rosinha) e ao meu pai, Adilon (seu moço) (in memoriam), por tudo. A Toinha de vocês é uma Doutora! Ainda é por/para vocês. São nesses momentos que a saudade da presença física de vocês dói mais.

AGRADECIMENTOS

Caçula de 11 dos/as filhos/as de Adilon Arruda e Luiza de Castro, desde a infância acalentava o sonho de um dia ter um curso superior. Sonho que, muitas vezes, parecia irrealizável, devido às condições socioeconômicas em que vivíamos. Ter cursado todo o ensino médio, e aqui agradeço muito a ajuda de minha irmã Maria das Graças, que me recebeu em sua casa e foi fundamental para a continuidade de meus estudos, já era uma vitória e eu já tinha ido mais longe nos estudos do que a maioria dos/as meus irmãos e irmãs. Papai e mamãe já estavam bem felizes! Eu não queria mais nada.

Impulsionada por esse desejo, em 1998, vim morar em São Luís e ingressei no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Maranhão. Um verdadeiro “milagre” muito comemorado por toda a família. Eram tempos difíceis. Meus pais faziam tudo, absolutamente tudo, para que eu conseguisse realizar o meu sonho. A ajuda de minhas irmãs, Maria e Meire, era fundamental. Sem elas não tínhamos como pagar aluguel, alimentação e comprar os passes escolares. Gratidão para toda a vida!

O curso de Licenciatura em História sempre esteve na lista de minhas possíveis escolhas. As professoras de história do ensino médio foram as responsáveis em desenvolver em mim o encantamento por essa disciplina. Ainda lembro das aulas da professora Ester, hipnotizantes. Mesmo diante de muitas questões que o curso apresentava, à medida que os anos de universidade iam passando, eu tinha cada vez mais certeza de ter feito a escolha certa. Apesar das dificuldades que nossa profissão enfrenta, ser professora de História é uma das minhas maiores alegrias. Devo a esse ofício muito do que sou e do que tenho hoje.

Fazendo uma retrospectiva de minha trajetória acadêmica, sinto que, ao sair de Fortaleza dos Nogueiras em direção à capital do Estado, trazia na bagagem — além de muito medo e incertezas — a esperança de um dia conseguir chegar até aqui: defesa de minha tese de doutorado. A realização desse sonho só é possível devido à existência da universidade pública, de um ensino público.

Recebi tanta ajuda e acolhida durante toda essa longa e difícil jornada, sem as quais, tenho certeza, não conseguiria chegar nesse momento. Assim, meus mais profundos e afetuosos agradecimentos:

Às/Aos meus irmãos e irmãs por entenderem minhas ausências durante todo esse processo. Por sempre estarem ao meu lado e me apoiarem incondicionalmente. Sou um pouco de cada um/a de vocês.

Aos meus sobrinhos Luan Carlos, Vivian, Joaquim e Rafael pela alegria de nosso encontro durante essa caminhada. E ao nosso pequenino Gabriel, dono do sorriso encantador que a dinda conhece!

A Bob Marley e Karl Marx, meus dois *pets*, por me fazerem companhia durante toda essa trajetória, tornando as longas horas de estudos menos enfadonhas. Minha vida ficou bem melhor e colorida depois da chegada desses dois seres que são só amor e dengo!

À Ísis Danielle, que chegou em minha vida em um período de muita turbulência com seu lindo sorriso, que é em um lugar de paz e acolhimento. Obrigada por segurar na minha mão e me ajudar a concluir essa travessia com tanto cuidado e amor.

À Hortência Viegas por todos os anos em que compartilhamos nossas vidas. Por ser meu apoio nos vários momentos em que achava que não iria dar conta de concluir essa travessia. Por termos conseguido construir uma relação pautada em amor, companheirismo, respeito e compreensão. Nossa amizade é uma das maiores alegrias que tenho, obrigada por permanecer em minha vida, apesar de “nós”.

A meu amigo, meu irmão, Inácio Araújo, a minha gratidão por tudo o que você já fez e faz por mim é imensa. Obrigada por essa amizade, por essa generosidade e por estar ao meu lado mais uma vez! Sem você e todas as vezes que você me acolheu e acalmou meu coraçãozinho desvairado (risos), não teria chegado até aqui. Obrigada por todas as tardes de conversas regadas a bolos e chás aromatizados com que você e suas belas e gentis meninas me receberam em sua casa. Você, meu amigo, é um ser raro e sou abençoada por tê-lo em minha vida; obrigada!

À minha amiga, Regina Faria, por mais uma vez me acompanhar nesses caminhos nem sempre floridos que um processo de pós-graduação apresenta. Obrigada pela leitura do texto, pelas orientações, pelos cafés, pelas idas ao cinema e ao teatro, pelas conversas e por tua gentil e prazerosa companhia durante esse período.

À minha linda amiga, Áurea Brandão, por todo apoio, pelo companheirismo, pelos abraços acolhedores e por tornar sua casa um lugar onde sempre encontrei calma para minhas frequentes tempestades durante todo esse processo. Obrigada por tanto!

À Josy Cantanhede, amiga querida por quem tenho uma profunda admiração e respeito. Tua amizade e a alegria de tua companhia são coisas que me honram. Obrigada por essas mais duas décadas de uma amizade que, com o passar dos anos, só se fortalece e me inspira.

A Lúcio Costa, “meu Lucinho”, pela lealdade e generosidade de uma amizade que só me traz alegria. Obrigada por estar na minha vida!

A Bruno Arruda, por mais de três décadas de amizade que nem o tempo e a distância, marcada literalmente por um oceano, conseguiram desbotar. Obrigada por não me deixar esquecer de que somos e de onde viemos! Te amo!

A Caio Lourenço, linda pétala, pela ajuda dada nos primeiros passos de construção deste trabalho. Obrigada por essa linda e “purpurinada” amizade, regada por muitas histórias e belas e gostosas gargalhadas!

À Jaqueline Mendes e a Dona Edite, minha família ludovicense. Obrigada por tanto amor!

À Ione Marly, essa mulher de fé, amiga e companheira para todas as horas, cuja existência só me mostra como a vida pode ser bela nas coisas mais simples que existem nela. Obrigada pelas inúmeras vezes que você me mostrou que sempre virão dias ensolarados depois das tempestades. Te amo!

À Irisnete Melo, amiga querida! Obrigada pela leitura do texto, pelas longas conversas nas madrugadas insones sobre as dores e as delícias que essa travessia nos proporciona, pelas palavras de incentivo e por não soltar minha mão. Já podemos marcar nossa próxima viagem!

À Daisy Damasceno, pela leitura e ajuda nos primeiros momentos de construção do produto educacional. Obrigada, minha amiga querida!

Às minhas amigas Niobel, Isa Pestana e Milena por todas as conversas e sorrisos dados em nossos encontros, essas pausas foram importantes durante esse processo de escrita. Obrigada, meninas!

À Evelane Samara, essa amiga oiapoquense que o curso de doutoramento me deu. Obrigada por tantas conversas e trocas; esses momentos foram importantes para prosseguirmos!

À Liliane Amorim, essa pernambucana arretada, pela lealdade de sua amizade e pela companhia nas longas e prazerosas caminhadas pelas ruas do “Relcife” e no sobe-desce das ladeiras de Olinda!

À Nila Michele, Eduardo Penha e a Márcio Baima, “velha guarda”, sem vocês todo esse processo teria sido mais difícil. Obrigada pelas falas e escutas, pelos incentivos, pela acolhida, pela ajuda e por não soltarmos nossas mãos! Que bom que nos reencontramos e que, mais uma vez, conseguimos concluir uma nova jornada!

A Kauane Paixão e Rhuã Yuri, competantíssimos desenvolvedores *web* que me acompanharam durante todo o processo de produção do Produto Educacional. Sem vocês não teria conseguido. Obrigada pela dedicação, pelo comprometimento, pelo incentivo,

pela paciência e pelas orientações; grata por me ajudarem a entregar um produto educacional de qualidade. Vocês, como digo sempre, são anjos em minha vida! Obrigada por essa parceria!

A Felipe Ferreira e a Paulo Ícaro, responsáveis pelos desenhos e avatares, respectivamente, presentes no produto educacional. Muito obrigada, meninos!

A Samir, que com sua gentileza e disponibilidade me socorreu/e quando minha relação com o meio digital dava/dá algum *bug*. Obrigada por todas as vezes que você me ajudou a “recuperar” meu texto, perdido em alguma “nuvem” kkkk

Ao Prof. Dr. Yuri Costa, meu orientador, pela forma assertiva com que conduziu a feitura deste trabalho. Pela gentileza, pelo cuidado, pela generosidade e humanidade presentes em cada fala e gesto de orientação, destacando os pontos que precisavam ser repensados e redefinindo rotas quando os caminhos da escrita da tese e a construção do produto educacional se mostravam tortuosos. Obrigada Yuri, a academia carece de mais pessoas como você!

Ao Prof. Dr. Marcelo Cherches e ao Prof. Dr. Eloy Abreu, pela alegria de reencontrá-los. As aulas de vocês são inspiradoras!

À Profa. Dra. Helidacy Corrêa, pelo seu trabalho à frente da coordenação do PPGHIST, marcado pela delicadeza de suas falas e de uma escuta ativa.

À Ingrid Mendes, Janice Neves e Rodrigo Azevedo pela gentileza e prontidão com que sempre receberam e atenderam as demandas que encaminhei à coordenação do PPGHIST. Obrigada!

Às professoras Dra. Raíssa Cirino e Dra. Elizabeth Abrantes pelas considerações feitas na qualificação deste trabalho. As orientações dadas foram importantes para melhorar e refazer muitas questões presentes na versão que hoje apresento.

À professoras Dra. Tatiana Reis, pelas sugestões feitas ao trabalho na banca final de avaliação, muito obrigada!

À Leide Caldas, pela ajuda dada à feitura da primeira parte deste texto. Obrigada, minha amiga!

À Cristiane Jacinto, pelo falas de incentivo e empréstimo de material. Obrigada, querida!

A Christofferson Oliveira, membro da Comissão Permanente de Avaliação Documental - CPAD do Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, em São Luís, pela disponibilidade em ajudar no desenvolvimento desta pesquisa, facilitando o acesso à documentação. A mesma gratidão estendo ao senhor Paulo César Rodrigues, que

tantas e tantas vezes subia e descia as escadas que separam a sala do acervo da sala de pesquisa com os livros de registros cartoriais da Carolina do século XIX. Muito obrigada, senhor Paulo César, por sua disponibilidade, gentileza e paciência!

Ao professor e amigo, Diolindo Teixeira, pela ajuda na aplicação do produto educacional na escola estadual Vera Lúcia Carvalho de Fortaleza dos Nogueiras. Obrigada, pelo apoio!

Aos/às alunos/as do Colun e da escola Vera Lúcia dos Santos Carvalho pela gentileza em testarem o produto educacional e pelas observações feitas. Contribuíram muito para o formato final do *website DOCSUL: escravidão negra no sertão sul-maranhense*. Muito obrigada!

A Iracele Cruz, minha *personal trainer*, por me acompanhar durante esse tempo e me ajudar a reduzir as dores, persistentes, que meu corpo sente. Obrigada, por também pela escuta e pelas palavras de incentivo. Como você diz: tudo é no tempo de Deus, logo isso vai passar! Passou! (risos).

À minha terapeuta Danielle Azoubel e à minha analista Artemis Garrido, por me ouvirem e pelas falas provocativas! Por me mostrarem que nem tudo precisa ter uma resposta e/ou uma pergunta. Obrigada por me acompanharem nessa jornada e muitas vezes acalmarem minha alma!

À Dra. Rosângela Alencar, minha acupunturista, que com suas agulhinhas mágicas me ajuda a reduzir as dores no corpo e na alma. Obrigada, querida!

E “No meio do caminho tinha uma ‘pedra’”. Toda a minha gratidão ao Dr. Daniel Murad Sampaio, “cabelinho de anjo”, que com sua competência, seriedade e humanidade removeu ‘uma pedra’ que apareceu no meu caminho nos momentos finais desse percurso. Muito obrigada por todo o cuidado!

A todos e todas Deuses e Deusas, Santos e Santas e Orixás que me permitiram chegar até aqui. Não foi fácil, mas consegui! Axé!

RESUMO

O presente trabalho estuda as relações que escravizados/as estabeleciam entre si e entre livres e libertos/as, nos sertões de Pastos Bons, no sul do Estado do Maranhão, na segunda metade do século XIX. O estudo mostra como o ensino de História tem acompanhado essas questões. Apesar dos avanços que os debates sobre a historiografia que trabalha a escravidão negra tenham alcançado, nas últimas décadas, ainda há narrativas escolares em que os/as escravizado/as são vistos/as e retratados/as apenas como mercadorias/coisas que viviam imersos/as em relações pautadas, exclusivamente, na violência, principalmente a física. No esforço de apresentar outras leituras sobre a escravidão negra nos sertões sul-maranhenses, a pesquisa em documentos históricos se mostra de grande valia. Aponta perspectivas que podem ajudar a problematizar as metodologias de ensino e aprendizagem sobre as pessoas escravizadas. Além da violência, suas vidas também eram marcadas por estratégias de resistência que os/as possibilitavam criar diversas formas de (re)existirem. Esta tese subsidia o produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, onde educando, educadores/as e pesquisadores/as tem acesso a textos, documentos e atividades relacionadas com a dinâmica do cotidiano de homens e mulheres escravizados/as dos sertões sul-maranhenses no século XIX.

Palavras-chave: Escravidão. Sul-maranhense. Ensino. *Website Docsul*.

ABSTRACT

The present work studies the relations that enslaved/established between themselves and between free and freedmen/as, in the *sertões* of Good Pastures, in the south of the State of Maranhão, in the second half of the nineteenth century. The study shows how history teaching has accompanied these issues. Despite the advances that the debates on the historiography that works the black slavery have achieved, in the last decades, there are still school narratives in which the/the enslaved/the are seen/and portrayed/them only as goods/things that lived immersed/them in relations based exclusively on violence, mainly physical. In the effort to present other readings on black slavery in the southern Maranhão, research in historical documents is very valuable. Points out perspectives that can help to problematize teaching and learning methodologies on enslaved people. In addition to violence, their lives were also marked by strategies of resistance that enabled them/them to create various forms of (re)exist. This thesis subsidizes the educational product *website Docsul: black slavery in the southern Maranhão*, where educators/ as and researchers/ as has access to texts, documents and activities related to the dynamics of the daily lives of men and women enslaved/ those of the *sertões sul-maranhenses* in the nineteenth century.

Keywords: Slavery. South-Maranhão. Teaching. Website Docsul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palco montado ao lado da praça da matriz no centro da cidade de Fortaleza dos Nogueiras para receber as escolas. Parada final do desfile	44
Figura 2 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras.....	465
Figura 3 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras.....	465
Figura 4 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Adolescentes acorrentados representando homens escravizados	476
Figura 5 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Adolescentes acorrentados representando mulheres escravizadas	47
Figura 6 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Representação da princesa Isabel carregando caneta e papel para assinar a Lei Áurea	49
Figura 7 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Faixa introduzindo o último grupo de alunas do pelotão.....	52
Figura 8 - Imagem do vaqueiro presente no website.....	14038
Figura 9 - Imagem da página inicial do website Docsul: escravidão negra no sertão .	14038
Figura 10 - Imagem da página de atividades do website Docsul: escravidão negra no sertão.....	139
Figura 11 - Aba do website: Cavaleiros dos sertões.....	14139
Figura 12 - Imagem da primeira atividade proposta na aba: Cavaleiros dos sertões	1420
Figura 13 - Aba do website: Registro do Tempo	1431
Figura 14 - Imagem da página das atividades da aba: <i>Registro do tempo</i>	1431
Figura 15 - Imagem da página das atividades da aba: Registro do tempo	1442
Figura 16 - Imagem da página das atividades da aba: Mapas da memória	1442
Figura 17 - Imagem da página das atividades da aba: Mapas da memória	1453
Figura 18 - Aba do website: História de amor e resistência.....	1464
Figura 19 - Imagem da página das atividades da aba: História de amor e resistência ...	1464
Figura 20 - Imagem da página das atividades da aba: História de amor e resistência ..	1475
Figura 21 - Imagem da tela do website sem a utilização do alto contraste	14846
Figura 22 - Imagem da tela do website com a utilização do alto contraste.....	14846
Figura 23 - Imagem da página inicial do website.....	14947
Figura 24 - Imagem da página inicial do website.....	14947
Figura 25 - Imagem da página com o recurso da lupa e zoom.....	15048
Figura 26 - Imagem do recurso do download presente em todas as abas do website ..	15149

Figura 27 - 1ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual	15351
Figura 28 - 1ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual	1531
Figura 29 - 2ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual	1542
Figura 30 - 2ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual	1542
Figura 31 - 3ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun	1553
Figura 32 - 3ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun	1553
Figura 33 - 4ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun	1564
Figura 34 - 4ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun	1564
Figura 35 - 1ª Testagem na escola Vera Lúcia	1575
Figura 36 - 1ª Testagem na escola Vera Lúcia	1575
Figura 37 - 2ª Testagem na escola Vera Lúcia	15856
Figura 38 - 2ª Testagem na escola Vera Lúcia	15856
Figura 39 - 3ª Testagem no COLUN	15856
Figura 40 - 3ª Testagem no COLUN	15957
Figura 41 - 4ª Testagem no COLUN	15957
Figura 42 - 4ª Testagem no COLUN	15957
Figura 43 - Primeiro layout/design do produto educacional	16058
Figura 44 - Primeiro layout/design do produto educacional	16159
Figura 45 - Primeiro layout/design do produto educacional	16159
Figura 46 - Primeiro layout/design do produto educacional	16159
Figura 47 - Primeiro layout/design do produto educacional	16260
Figura 48 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem	16260
Figura 49 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem	1631
Figura 50 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem	1631
Figura 51 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem	1631
Figura 52 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem	1653

Figura 53 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem	1653
Figura 54 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem	1653
Figura 55 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem	1664
Figura 56 - Layout/design do produto educacional após a 3ª testagem	1664
Figura 57 - Layout/design do produto educacional após a 3ª testagem	1675
Figura 58 - Texto da aba amor e resistência. Última versão do website	16866
Figura 59 - Atividades da aba amor e resistência. Última versão do website	16866
Figura 60 - Menu do website com os nomes das abas: lado esquerdo	16967
Figura 61 - Atividade da aba registro do tempo	16967
Figura 62 - Aba mapas da memória	17371
Figura 63 - Aba para download da tese	1753

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cores/qualidades de escravizados/as	1075
Tabela 2 - Profissões dos/as escravizados/as.....	1164
Tabela 3 - Testagens realizadas	15149

LISTA DE BREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Colun	Colégio Universitário
CSS	<i>Cascading Style Sheets</i>
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
HTML	<i>Hypertext Markup Language</i>
JS	<i>Javascript</i>
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais de História
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RC	Registros de Casamento
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações
Uema	Universidade do Estado do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	210
PARTE 1	410
1 ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO	410
PARTE 2	69
2 RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E SOLIDARIEDADE NO SERTÃO SUL-MARANHENSE	69
2.1 A família como forma de resistência no sertão sul-maranhense	69
2.2 Famílias mistas: os casamentos de Justino Alberto Lima com Amancia Pereira de Miranda e o de Luiz com Ignez da Cunha Ribeiro	79
2.3 Para além das bênçãos da igreja: famílias de escravizados/as monoparentais	85
PARTE 3	89
3 OS SERTÕES SUL-MARANHENSES: ESPAÇOS DE “(MICRO)RESISTÊNCIA” E LIBERDADE	89
3.1 Os casos dos vaqueiros Francisco, João, Raimundo e Manoel	89
3.2 As trajetórias de Bárbara, Germano e Ignacio	99
PARTE 4	1064
4 TRAJETÓRIAS DE LUTA E DE DISPUTA NO TERRITÓRIO DOS SERTÕES	1064
4.1 Homens, mulheres e crianças escravizadas: “toda mão de obra era bem-vinda!”	1064
4.2 O trabalho escravo no sertão sul-maranhense	1153
4.3 Tensões e conflitos no cotidiano de senhores/senhoras e escravizados/escravizadas	11816
PARTE 5	12927
5 WEBSITE DOCSUL: ESCRAVIDÃO NEGRA NO SERTÃO SUL-MARANHENSE	12927
5.1 As Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações e o ensino de História	12927
5.2 Natureza/modalidade do produto	13533
5.2.1 Tecnologias para apresentação e elaboração do produto: a Internet como instrumento de aprendizagem	1364
5.2.2 Tecnologias de criação	1364

5.2.3 Tecnologia de armazenamento	1375
5.2.4 Tecnologia de Deploy	1375
5.2.5 E nos smartphones, como funciona?	1375
5.3 Público-alvo	13836
5.4 Diálogo com o contexto do discente: impacto na realidade do/a discente	13836
5.5 Relação entre o objeto da tese e a proposta de produto educacional: percurso de construção do produto educacional	13937
5.6 Acessibilidade	14745
5.7 Testagem: viabilidade e nível de aplicabilidade do produto	15149
5.8 Testagem: modelo de questionário e avaliação de usabilidade	1575
5.8.1 Respostas dos/as discentes e docentes	1575
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1775
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

Nasci em Balsas e vivi boa parte de minha vida em Fortaleza dos Nogueiras, cidades sul-maranhenses. Cresci em meio às histórias que meus pais contavam sobre um passado marcado pela ação e importância dos vaqueiros e suas boiadas. Meu pai era vaqueiro. As vaquejadas ainda são as maiores e mais aguardadas festas daquela região, quando as cidades param. Durante todo meu estudo na educação básica — uma parte feita em Fortaleza dos Nogueiras e outra, em Balsas — as aulas e os livros de história sobre o Maranhão resumiam-se à Balaiada, à Revolta de Beckman e à Invasão Francesa, apresentadas como a “História do Maranhão”. Perguntava-me: onde estaria a história do Sul que tanto ouvira? A história que aprendia não dialogava com a realidade que eu vivia. Não cumprindo assim, segundo Jörn Rüsen, com seu papel de nos ajudar a ter um direcionamento prático na vida. Para Rüsen, antes de tudo, a história tem que estar vinculada com esse sentido da vida prática e não propriamente com questões acadêmicas, com assuntos que só interessam à academia. Advoga ainda, esse autor (Rüsen, 2010), que a construção do conhecimento histórico, para que tenha sentido, precisa estar conectada com o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Somente em 1998, ao ingressar no curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, que tive acesso ao trabalho da professora Maria do Socorro Coelho Cabral, *Caminhos do gado: conquista e ocupação do Sul do Maranhão* (1992) e, finalmente, pude ler uma história do Maranhão que se identificava com as narrativas que ouvira dos/as mais velhos/as e que se aproximavam das minhas vivências enquanto filha de um homem que levava a vida montado em seu cavalo, andando e aboiando¹ por aqueles imensos, e nem sempre hospitaleiros, sertões sul-maranhenses.

Ainda como graduanda, fui, a cada período concluído, interessando-me pela história das pessoas que foram trazidas para cá na diáspora africana, no início da colonização. Influenciada pelas aulas da professora Regina Faria, fiz minha monografia de conclusão de curso sobre os significados que o rito do batismo cristão teriam para a população escravizada,² livre e liberta da São Luís, da segunda metade do século XIX. A

¹ Dirigir ao gado canto monótono e triste com o fim de reuni-lo ou guiá-lo; trabalhar com bois.

² Em sintonia com as modificações linguísticas que a historiografia sobre a escravidão hoje segue, substituí a palavra escravo/a pôr escravizado/a. De acordo com Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012, p. 8-9) “[...] os usos contemporâneos que têm sido feitos do vocábulo escravizado para se referir à escravidão negra parecem ter como propósito resgatar o contexto e a relação histórico-social referente ao período escravocrata, evocando ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão pelo processo de escravidão [...]. Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição

temática seria aprofundada no trabalho de especialização, feito também sob orientação dessa professora, agora na Universidade Estadual do Maranhão (Uema) em 2004. Em 2014, quando estava à procura de um tema para fazer o projeto para concorrer a uma vaga no seletivo do mestrado da UFMA, e por conta das pesquisas e estudos realizados anteriormente, fui ao departamento de História daquela Universidade para conversar com alguns/mas professores/as sobre a possibilidade de continuar com minhas pesquisas sobre o cotidiano³ da população escravizada, em São Luís, no Oitocentos.

Lembro-me perfeitamente desse dia. Ao entrar na sala do departamento de pós-graduação em história, encontrei-me com a professora Antônia Motta e lhe contei o motivo da minha visita. Na ocasião, Antônia Motta destacou o silêncio que havia na historiografia maranhense sobre a escravidão negra do Sul do Maranhão e me incentivou a pesquisar e fazer meu projeto sobre essa questão. Em 2014, fui a algumas cidades do sul do Maranhão à procura dessa documentação. Passei por cartórios, igrejas e fóruns de vários municípios: Loreto, São Félix de Balsas, Balsas, Riachão, São Raimundo das Mangabeiras, Fortaleza dos Nogueiras, Pastos Bons e Carolina. Para minha surpresa, nas duas últimas cidades visitadas, encontrei documentos com informações sobre a população negra escravizada, naquela região, na segunda metade do século XIX. Todos os documentos encontrados em caixas e armários dos acervos dos dois municípios mencionados foram digitalizados. Parte desse material (registros de batismos e alguns inventários) utilizei na pesquisa para a produção de minha dissertação de mestrado, também sob orientação da professora Regina Faria, a qual deu origem, em 2020, ao livro *Laços de compadrio entre escravizados/as no Sul do Maranhão (1854-1888)*.

Inquieta-me, ainda, folhear livros didáticos⁴ ou paradidáticos⁵ e, mais uma vez,

de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores [...]”. À exceção nas citações de outros/as autores/as que utilizo no texto.

³ Trabalho com a concepção de cotidiano de Mary Del Priore. Para ela, esse termo designa a “História dos anti-heróis e da anti-heroína, de criaturas, de ‘homens sem qualidade’ [...] a história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história dos pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas abafados, do banal, do insignificante, das coisas deixadas ‘de lado’. Mas nesse inventário de aparentes miudezas, reside a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma” (Del Priore, 2011, p. 261).

⁴ Ao longo do texto ao me referir ao livro didático também utilizarei termos como ‘material didático’, ‘suporte pedagógico’, ‘produto educacional’, ‘instrumento pedagógico’, ‘manuais didáticos’ e ‘suportes de ensino’, que são utilizados por autores e pelas autoras que estudam o tema pesquisado por mim.

⁵ De acordo com o pesquisador francês Alain Choppin (2008, p. 58-59). “As obras ditas paradidáticas [...] são de natureza muito diversa, mas visam claramente um mercado doméstico, mesmo se, em certos países, essas obras podem igualmente ser utilizadas sob a recomendação expressa dos professores. A regulamentação, a destinação, o financiamento e a distribuição fazem esses produtos diferentes dos manuais, que dispensam

perceber que a “História do Maranhão” continua sendo contada a partir daqueles mesmos acontecimentos (Invasão Francesa, Revolta de Beckman e Balaiada). Mas há algumas modestas mudanças. Em 2019, o professor Joan Botelho⁶ lançou a terceira edição de seu livro: *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão*. Apesar de destacar os novos caminhos que o ensino e o fazer historiográfico sobre o Maranhão vêm percorrendo, nos últimos anos, pautados em novos temas e novas abordagens de assuntos tão debatidos e com sugestões de atividades que despertem nos/as discentes o interesse pela pesquisa historiográfica. No que diz respeito ao sul-maranhense, toda sua história é resumida em um só capítulo.⁷ Nele, Botelho destaca a clássica divisão entre o sul e o norte do Estado, determinada, segundo a bibliografia estudada, já no período de colonização. Joan Botelho (2019, p. 113) enfatiza:

A historiadora Maria do Socorro Cabral traçou os eixos de uma colonização, a do Sul do Maranhão, através da expansão da pecuária pelos sertões de Pastos Bons, a partir do século XVIII, quando avançaram criadores de rebanhos vindos de várias direções, penetraram na região sul da capitania, dizimaram aborígenes [sic] e conquistaram campinas verdes, onde os rebanhos eram criados livres. Nessa região, surgiram grandes centros de comércio, devido ao estímulo da pecuária. São típicos exemplos: Carolina, Pastos Bons e Balsas. Deve-se ressaltar que, no Sul do Maranhão, a ocupação assumiu um caráter particular, expresso na formação de uma cultura própria e que se diferenciou daquela processada no litoral. Além disso, o povoamento dessa região, via expansão da pecuária, foi promovido por particulares, e não pelo estado português.

Nessa formulação, o processo de construção da sociedade sertaneja sul-maranhense concentrava-se nas diferenças existentes no tipo de colonização: a do litoral norte, de caráter escravista, e a do sul, um sertão gestado pela ação dos vaqueiros, homens livres. Essas narrativas reverberam nos silêncios que ainda ecoam dentro e fora das salas de aula sobre a história da população negra (livre, liberta e escravizada) que, junto com indígenas e homens e mulheres livres, formavam aquela sociedade. O sertão sul-maranhense era constituído por uma diversidade e complexidade social muito maiores do que as encontradas em livros didáticos e paradidáticos e nas salas de aula de história do

uma prescrição institucional; mas sua função (redobrar, completar, aprofundar a mensagem da instituição escolar) e sua concepção (eles se referem, explícita e seguidamente, à uma disciplina e um nível de ensino ou ainda "em torno do programa") estão claramente ligadas ao universo escolar. Em alguns países ocidentais, estas obras são hoje frequentemente utilizadas pelos alunos que as obras prescritas pela instituição (dito de outra forma, os manuais) [...]”. São também utilizados como apoio no processo de ensino aprendizagem (Gatti Júnior, 1997, p. 43).

⁶ Joan Botelho, falecido em 2021, foi não só meu colega no IFMA, mas, também, meu professor na época da graduação. Um profissional e ser humano admirável. Muito gentil e amável no trato com seus colegas e discentes.

⁷ *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* está dividido em 22 capítulos. O tema Frente pastoril: a ocupação do Centro-Sul do Maranhão está contemplado no capítulo 9 (Botelho, 2019).

ensino básico e das academias.

Devido à multiplicidade de caminhos teóricos que hoje se apresenta ao fazer historiográfico, a história sobre a escravidão no Brasil passa por várias e significativas mudanças no que diz respeito às suas temáticas, abordagens e procedimentos metodológicos. Hoje, o/a historiador/a dispõe de um corpo documental rico que lhe possibilita lançar novos olhares sobre as questões referentes ao cotidiano da população negra livre, liberta e escravizada. Ilana Blaf, por exemplo, apoiada em leituras de autores como Francisco Adolfo de Varnhagen, ressalta que os trabalhos sobre a escravidão da segunda metade do XIX até os anos 30 do século passado caracterizavam-se por uma narrativa que naturaliza o emprego da mão de obra negra escravizada em solo brasileiro (Blaf, 1994). De acordo com a autora:

Na verdade, toda a produção historiográfica brasileira, pré-revolução de trinta, lida com a problemática do negro e da miscigenação, a partir da necessidade de justificar a sua própria dominação. Em outras palavras, na 'valorização dos feitos dos heróis da raça branca' está implícita a noção de tutela, a ideia de que cabia à elite letrada branca a missão de tutelar o povo brasileiro, de levá-lo à civilização, de, dentro da ordem, levá-lo ao progresso. São os brancos que formam o corpo da nação pois, no pensar do período, o restante, o chamado povo brasileiro, era constituído por negros, indígenas, mestiços, pardos, mulatos, todos molambentos, incapazes de pensar e agir por si próprios. Assim, encarar a escravidão como natural, enfatizar os vícios e pecados da raça aborígine e negra, nada mais representa que a construção de um discurso justificatório da dominação da elite branca, dominação que deveria continuar pelo menos até se conseguir o ideal supremo, o branqueamento da nação (p. 147).

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira se vê enredada em uma série de questões, dentre elas a discussão do que é ser brasileiro, o que adquire cada vez mais espaço dentro e fora dos círculos acadêmicos. Entre os trabalhos que se propõem a lançar luz sobre esse debate, três se destacavam historicamente: *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre (1933), *Evolução política do Brasil*, de Caio Prado Júnior (1933), e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936).

Mas, é com a *Formação do Brasil Contemporâneo*, igualmente de Caio Prado Júnior, de 1942, que se lançam novos questionamentos sobre a escravidão do período moderno. Os debates que surgem em torno da prática de escravizar seres humanos nas colônias dos países europeus, para utilizá-los como mão de obra, destacam o caráter comercial presente na atividade, tendo como objetivo primeiro fornecer riquezas para as metrópoles (Blaf, 1994).

Dois anos depois, em 1944, era lançado, na Inglaterra, o livro *Capitalismo &*

escravidão, de Eric Williams, considerado uma das principais obras para se compreender a relação entre escravidão e capitalismo (Marques, 2012). As ideias ali apresentadas impactam significativamente os trabalhos produzidos pelos cientistas sociais da Universidade de São Paulo, a partir da década de 1950, que viam nas ideias de Williams um forte argumento para se questionar os trabalhos que defendiam a existência de uma democracia racial no Brasil (Chalhoub et al., 2011).

A imagem de um “cativeiro brando” tem em *Casa-grande & senzala* (2000) sua principal referência. Nesse livro, o Brasil criado por Freyre é descrito como um lugar onde os colonizadores lusitanos são vistos como senhores amorosos, que viviam em harmonia com seus e suas escravizados/as, tidos/as como passivos/as. Conforme Proença (2007), predominaria uma relação mediada por laços de paternalismo, que tinham nas leis da Igreja e do Estado seus principais reguladores.

Por pintar um cenário idílico das relações escravistas construídas por essas paragens, a obra de Gilberto Freyre foi duramente criticada por intelectuais da chamada “escola paulista” — a exemplo de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa e Fernando Henrique Cardoso — que o acusaram de subtrair o caráter violento e conflituoso presente nas relações entre senhores/as e seus/suas escravizados/as. Nas análises socioeconômicas produzidas nas décadas de 1950, 1960 e 1970, os/as escravizados/as apareciam como mais uma peça na grande engrenagem que alguns chamavam de modo de produção escravista colonial (Marques, 2012). Naquele contexto, o mito da democracia racial freyreana cedia lugar para o surgimento da “[...] teoria do escravo-coisa” (Chalhoub, 2009, p. 20). Acreditava-se que:

A reificação do escravo produzia-se objetiva e subjetivamente. Por um lado, tornava-se uma peça cuja necessidade social era criada e regulada pelo mecanismo econômico de produção. Por outro lado, o escravo auto representava-se e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma. Noutras palavras, o escravo se apresentava, enquanto ser humano tornado coisa, como alguém que, embora fosse capaz de empreender ações humanas, exprimia, na própria consciência e nos atos que praticava, orientações e significações sociais impostas pelos senhores. Os homens livres, ao contrário, sendo pessoas, podiam exprimir socialmente a condição de ser humano organizando e orientando a ação através de valores e normas criados por eles próprios. Nesse sentido, a consciência do escravo apenas registrava e espelhava, passivamente, os significados sociais que lhe eram impostos [...] (Cardoso, 1977, p. 125 *apud* Chalhoub, 2009, p. 21).

Muda o contexto e os referenciais de análises, mas o centro dos estudos ainda não contemplava a complexidade que caracterizava as relações escravistas no Brasil. Nos

estudos aqui comentados, nominados pelo historiador Sidney Chalhoub como “paradigma da ausência”, a mão de obra escravizada empregada nos campos e nas cidades brasileiras era tida como desprovida de consciência de si e do mundo que a cercava. A vida daqueles/as escravizados/as seria conduzida por interesses externos às suas vontades. Eram coisificados/as e se viam e agiam como tal (Chalhoub, 2009). Essa perspectiva de análise só começa a perder fôlego a partir dos anos de 1980. Inspirados/as pela renovação historiográfica que vinha ocorrendo em outros lugares, os/as historiadores/as brasileiros/as se debruçam sobre temas que há muito pareciam ter encontrado suas “verdades inquestionáveis”.

A escravidão negra, que marcou a sociedade brasileira por mais de três séculos, torna-se objeto de estudo de pesquisadores/as incomodados/as com a existência de uma história da escravidão que não falava sobre os/as escravizados/as. Objetivava-se agora “[...] revisitar valores, sociabilidades e mediações culturais tecidas no processo de cativo, visando perscrutar as experiências escravas [...]” (Proença, 2007, p. 4). Sob esse novo prisma, negros e negras escravizados/as desenvolviam estratégias⁸ e eram agentes ativos nas relações dentro da sociedade em que viviam. Sobre esse novo momento historiográfico, comenta Silvia Hunold Lara (1995, p. 46):

Inspirados pelos desdobramentos teóricos e políticos das análises thompsonianas sobre o século XVIII inglês, alguns historiadores começaram a insistir na necessidade de incluir a experiência escrava na história da escravidão do Brasil. Não se trata apenas e simplesmente de passar a estudar o modo de vida dos escravos ou a visão escrava da escravidão. A “inclusão dos excluídos” vem acompanhada, necessariamente, de uma nova abordagem na análise da relação senhor-escravo. Ao tratarmos da escravidão e das relações entre senhores e escravos, tanto quanto ao tratarmos de qualquer outro tema histórico, lembramos, com Thompson, que as relações históricas são construídas por homens e mulheres num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambiguidades. Assim, as relações entre senhores e escravos são fruto das ações de senhores e de escravos, enquanto sujeitos históricos, tecidas nas experiências destes homens e mulheres diversos, imersos em uma vasta rede de relações pessoais de dominação e exploração.

A partir de estudos antropológicos, Edward Palmer Thompson introduz a dimensão

⁸ É um termo chave utilizado por mim para compreender as relações sociais construídas pela população escravizada dos sertões sul-maranhenses no dezenove. Segundo Henrique Espada Lima (2006, p. 262), este conceito, “[...] colocava em cena um ator que deveria agir dentro de uma sociedade (qualquer sociedade) na qual os recursos materiais, culturais e cognitivos disponíveis eram distribuídos de modo desigual. Um indivíduo racional, certamente, mas não dotado de uma “racionalidade absoluta”: ao contrário, o que se propõe é um indivíduo que age - nas palavras de Levi - a partir de uma “racionalidade limitada”, isto é, a partir dos recursos limitados que o seu lugar na trama social lhe confere, em um contexto no qual a sua ação depende da interação com ações alheias. Portanto, o controle sobre o seu resultado é limitado por um horizonte de incertezas.

cultural nas pesquisas que realiza para compreender o processo de formação da classe operária inglesa do XVIII. Para ele, a cultura tinha de ser compreendida como:

[...] um conjunto de diferentes recursos em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole: é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um 'sistema'. E na verdade o próprio termo 'cultura' com sua invocação confortável de um consenso pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (Thompson, 1998, p. 17).

Nos estudos thompsonianos (1981), homens e mulheres proletários/as passavam a ser vistos como sujeitos constituintes de sua própria história, compreendidos/as a partir de suas experiências comuns cotidianas, vivenciadas dentro e fora de seu grupo. Não eram sujeitos plenamente dependentes, contudo, utilizavam-se de suas experiências adquiridas nas interações no ambiente de trabalho para construir maneiras de se comportarem e interferirem, com uma certa liberdade, dentro da realidade social-cultural em que viviam.

Ainda que Thompson nada tenha dito sobre a escravidão brasileira, aproprio-me de alguns de seus conceitos e referenciais teóricos, utilizados por ele para compreender as redes de relações e formação do operariado inglês no século XVIII, na tentativa de construir uma narrativa sobre as experiências de homens e mulheres livres, libertos/as e escravizados/as nos sertões sul-maranhenses da segunda metade do século XIX.

No que tange à proposta da presente tese, busco contar histórias sobre as vivências da população escravizada sul-maranhense que fossem para além da clássica representação do/a senhor/a, de um lado, e do/a escravizado/a passivo/a de outro. Representações essas ainda tão presentes nas práticas educacionais de alguns/algumas docentes. Hoje, muitos/as pesquisadores/as da escravidão negra no Brasil procuram compreender aquela sociedade por meio de fragmentos de histórias particulares, carregadas de conflitos e contradições, vivenciadas por aqueles atores sociais e, assim, fugindo das análises estruturais que por muito tempo dominaram os estudos.

Nesse percurso, a chamada “história vista de baixo”⁹ (Thompson, 2001) constitui-se também como um dos caminhos trilhados por esta pesquisa. Tal abordagem de

⁹ Expressão utilizada pelo historiador britânico Edward Palmer Thompson, em um artigo de 1966, para se referir aos novos rumos que a historiografia inglesa sobre a classe operária estava tomando. Para ele, havia “[...] uma preocupação crescente em investigar as manifestações políticas e sociais não incluídas na linha oficial da evolução do movimento operário” (Thompson, 2001, p. 200). Assim, E. P. Thompson propõe o projeto de construção de uma outra história da classe trabalhadora inglesa baseada nas suas múltiplas experiências, sociais e culturais. O fazer-se daquela classe não se encontrava apenas nos espaços de produção das fábricas.

análise apresenta-se como possibilidade de investigação para pesquisadores/as interessados/as em estudar as vivências sociais e culturais de homens e mulheres (Sharpe, 1992) que, durante muito tempo, ficaram à margem das narrativas historiográficas.

A partir dos horizontes teóricos anteriormente descritos, examino a documentação disponível à procura de pistas sobre as experiências de homens e mulheres livres, libertos/as e escravizados/as dentro e fora de seu grupo de convívio; experiência que possibilitavam a produção de espaços onde pudessem formar vínculos de sociabilidade e de auxílio mútuo. Recorro à janela, construída a partir da década de 1980, que se abre sobre a história da escravidão no Brasil, denominada por Sidney Chalhoub “[...] paradigma com agentes” (2009, p. 14). Entendo, assim como Josenildo Pereira (2001), que as relações tecidas cotidianamente possibilitavam aos/as escravizados/as inúmeras maneiras de inserir-se naquela sociedade, buscando e produzindo, através de tensões e negociações, fissuras onde pudessem encontrar lugares que lhe permitissem um pouco de autonomia.

Na escravidão praticada em terras maranhenses, existiam, segundo Josenildo Pereira (2001), inúmeras maneiras de o/a escravizado/a enfrentar a opressão que aquele sistema lhe impunha. Furtos, embriaguez, prática de jogos e violações das posturas urbanas na São Luís Oitocentista eram realizados/as por escravizados/as nas ruas da capital maranhense, elencados/as como atos de resistência por este historiador. A descrição desse cenário nos convida a (re)pensar os/as homens e mulheres, que viviam sob o jugo da escravidão, como sujeitos ativos no processo de construção e desconstrução de seus espaços de sociabilidade, de solidariedade, de resistência e de transgressão à ordem vigente.

“Negociação” e “conflito”, recorrendo ao binômio consagrado por João José Reis e Eduardo Silva (1989), também eram estratégias que escravizados/as utilizavam diariamente nas relações com seus/suas senhores/as na sociedade maranhense da segunda metade do século XVIII. Kelcilene Rose Silva (2002), por meio de análises em diferentes séries documentais, sugere que esses vínculos nem sempre eram pautados na violência. Neles, havia brechas em que também eram criados laços de cordialidades e afetividades. Os exemplos citados pela referida pesquisadora representam padrões de comportamento pautados em negociações, os quais, para Eduardo Silva (1989, p. 13-14):

[...] aparecem desde os primeiros tempos e que não podem ser explicados apenas pela via do paternalismo, mas que são, em boa medida, forçados pelos próprios escravos [...] No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema. Trata-se de heroísmo prosaico de cada dia [...] Na verdade, escravos e senhores manipulam e transigem no sentido de

obter a colaboração um do outro; buscam - cada qual com os seus objetivos, recursos e estratégias - os 'modos de passar a vida', como notou Antonil.

As relações entre senhores/as e seus/suas escravizados/as possuíam as contradições inerentes ao próprio sistema escravista. Era impossível manter por tanto tempo a escravidão (no Brasil durou mais de três séculos) com um sistema pautado apenas na violência. Aqueles/as escravizados/as eram homens e mulheres privados/as de suas liberdades, que diariamente precisavam construir estratégias de sobrevivência (Silva, 1989). Era nos detalhes de suas vivências com seus/suas proprietários/as que forjavam suas resistências miúdas, seus espaços de diálogos e negociação.

Os laços criados diante da pia batismal entre livres, libertos/as e escravizados/as também constituíam lugares onde os conflitos eram aplainados, dando espaço para o surgimento ou confirmação de vínculos pautados em relações cordiais e, possivelmente, de auxílio mútuo entre os indivíduos e as famílias envolvidas no ato simbólico. O rito batismal, nos sertões sul-maranhenses, criava um ambiente onde o escravizado/a tinha a possibilidade de construir ou reafirmar espaços de diálogos e acordos com pessoas que, na maioria das vezes, não tinham a sua mesma condição social e jurídica, eram livres. Nas campinas daqueles sertões, os vínculos batismais formados pela população escravizada eram predominantemente:

[...] verticais. Ali, o rito representou uma oportunidade para a população cativa formar laços extra grupo, extra comunidade. 'Viver e morrer no meio dos seus', tendência que Maria Inês de Oliveira (1995; 1996) identificou entre os libertos de Salvador, e que Mota também encontrou para a população cativa da freguesia de Nossa Senhora das Dores do Itapecuru (2015), parece não ter sido a opção escolhida por muitas mães na hora de convidar os pais espirituais de seus rebentos, nas freguesias de São Bento de Pastos Bons e de São `Pedro de Alcântara, no período estudado (Andrade, 2020, p. 139).

O batismo cristão não era utilizado pelos/as escravizados/as apenas como meio para ampliar suas redes de apoio e proteção para além das propriedades às quais estavam presos/as. Além disso, representava uma das estratégias de resistência utilizadas por aqueles/as homens e mulheres sertanejos/as e escravizados/as. Negociavam, barganhavam e (r)existiam¹⁰ a partir da ressignificação de um rito utilizado como uma das formas de

¹⁰ Aqui, faço referência ao termo utilizado pelo antropólogo e professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Eduardo Batalha Viveiros de Castro, em seu texto apresentado no colóquio Questões indígenas: ecologia, terra e saberes ameríndios, que aconteceu no Teatro Maria Matos, em Lisboa, no dia 5 de maio de 2017. Para ele, "povo" só (r)existe no plural — povos. Um povo é uma multiplicidade singular, que supõe outros povos, que habita uma terra pluralmente povoada de povos [...] a luta dos índios é também a nossa luta, a luta indígena [o povo LGBT, o povo negro, o povo das mulheres]. Os índios são

os/as dominarem.

Na pesquisa realizada por Kelcilene Silva, o conflito também era observado nos pedidos de divórcios feitos por algumas senhoras ludovicenses. Uma das alegações colocadas para entrarem com tal processo contra seus esposos, referia-se ao fato de eles as tratarem de modo semelhante às escravizadas, usando de um repertório de palavras que maculavam a moral e os bons costumes (Silva, 2002). Apesar de desempenharem papel importante para o sustento de algumas famílias senhoriais, muitas vezes o único, os escravizados e as escravizadas ainda tinham seus nomes e condições jurídico-sociais vinculados aos mais abjetos adjetivos. Para aquelas mulheres proprietárias receberem o mesmo tratamento que, possivelmente, davam à sua escravaria, era algo imperdoável. A relação entre senhor/a e seus/suas escravizados/as não era pautada apenas em acordos, diálogos, cordialidades e negociações; os conflitos e enfrentamentos, explícitos ou não, estavam presentes e latentes nas práticas cotidianas.

Para compreender o cotidiano de homens e mulheres sertanejos/as e escravizados/as sul-maranhenses, na segunda metade do século XIX, tenho os dados coletados no decorrer de estudo como a principal fonte de pesquisa.¹¹ O objetivo é identificar e compreender como se davam as relações sociais tecidas por aqueles sujeitos, entre si, e como eles se relacionavam com os/as livres e libertos/as. Busco, também, perceber como o universo social no qual estavam inseridos era influenciado e influenciava os vínculos por eles/as construídos. Sobre a importância do diálogo entre as histórias individuais e o momento histórico em que vivem, Yuri Costa (2018, p. 36-37) ressalta que:

O contexto é então essencial ao estudo das trajetórias dos indivíduos, tal como histórias de vidas são relevantes para o entendimento de um momento histórico. Há assim uma mútua dependência, fazendo com que cada uma dessas perspectivas não perca o vínculo com a outra. Nesse sentido, segundo a micro-história pensada por Levi, o contexto possibilita o preenchimento dos “vazios” existentes nos registros sobre a vida de um personagem, permitindo que tais lacunas sejam, na medida do possível, ocupadas através da comparação com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia com a do indivíduo estudado. A singularidade das trajetórias seria assim, ainda que parcialmente, “explicada” – ou pelo menos prevista, suposta – através da conjuntura de uma época.

Para atingir os objetivos aqui propostos, lanço mão de algumas ferramentas de

nosso exemplo. Um exemplo de resistência secular a uma guerra feroz contra eles para desexistí-los, fazê-los desaparecer, seja matando-os pura e simplesmente, seja desindianizando-os e tornando-os “cidadãos civilizados”, isto é, brasileiros pobres, sem-terra, sem meios de subsistência próprios, forçados a vender seus braços — seus corpos — para enriquecer os pretensos novos donos da terra” (Castro, 2017, p. 4;8).

¹¹ Pesquisa realizada em registros de batismos, de casamento, de compra e venda e cartas de alforrias de escravizados/as do sertão sul-maranhense na segunda metade do século XIX.

análise metodológica dada pela micro-história, prática historiográfica que ganha maior visibilidade a partir das décadas de 1960 e 1970, caracterizada pela crise de paradigmas que os grandes modelos explicativos passavam à época (Levi, 2000). Para Giovanni Levi, diante da realidade que se impunha naquele momento, os/as historiadores/as eram impelidos/as a questionarem suas metodologias. Era preciso redefinir as rotas de pesquisa. Nesse sentido, a Micro-História pode ser definida como:

[...] essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, eclética [...] não pode ser definida em relação às micro dimensões de seu objeto de estudo [...] assim como todo trabalho experimental, não tem um corpo de ortodoxia estabelecido para dele se servir [...] (Levi, 2011, p. 135-136).

Ao propor uma redução de escala, na observação do objeto, abre-se a possibilidade de redirecionar o ângulo de observação da realidade histórica e de compreensão das complexas estruturas que constroem o mundo social, sem, contudo, esquecer do indivíduo (Levi, 2011). Sobre a micro-história italiana, João Fragoso (2002, p. 62) faz o seguinte comentário:

[...] sem menosprezar as séries estatísticas, pretendia enxergar a vida escondida pelos números. Com isto, as relações sociais passaram a ser inquiridas sob seus diversos ângulos. As práticas culturais, parentais, econômicas, políticas etc. tornaram-se inseparáveis. Compunham as experiências e as estratégias de pessoas e grupos sociais. Por meio destes fenômenos, podia-se perceber a lógica da sociedade estudada, não mais petrificada, porém em movimento. Para tanto, o método a seguir seria o nome. Escolhidos o objeto de estudo ou os agentes históricos a analisar, caberia segui-los nas múltiplas relações que os formavam, o que significava investigar tais sujeitos em vários tipos de fontes, ou melhor, em todas que retratassem os diversos aspectos — cultural, econômico, político etc. — do seu cotidiano. Esta técnica, inevitavelmente, leva a mais nomes, a se afogar em nomes. Entretanto, com tal procedimento, poder-se-ia chegar às relações sociais vivenciadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, seria aberta uma porta para o entendimento de sua sociedade.

Seguindo essa trilha, entendo que as relações estabelecidas pela população escravizada entre si e com as pessoas livres e libertas, nos sertões sul-maranhenses, não eram determinadas por uma estrutura rígida e estática, mas engendravam vínculos móveis dentro de um contexto em constante mutação. Assim, ao longo da pesquisa, desenhava-se um cenário denso e complexo com múltiplas possibilidades de abordagens em que procuro destacar as histórias que, em um primeiro momento, poderiam até parecer irrelevantes, mas que demonstram as contradições presentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos que formaram aquela sociedade escravista e sertaneja do sul-maranhense no XIX.

Nos indícios encontrados durante a pesquisa, procuro pistas que possam me ajudar a compreender a complexidade das práticas sociais cotidianas realizadas pela população escravizada dos sertões do sul do Maranhão, no século XIX, e que, durante muito tempo, ficaram à margem da produção historiográfica e do ensino sobre essa temática. Para tanto, valorizo o uso de fontes históricas que me permitam não só conhecer fragmentos das histórias daquela população, mas, sobretudo, o contexto em que essas relações eram (re)criadas e (re)significadas, problematizando-o e buscando compreender suas contradições.

O exercício que me proponho a fazer — apropriando-me das orientações metodológicas sugeridas por Carlos Ginzburg (2002) — é ler os espaços em branco, as lacunas, as fendas deixadas nas histórias que eram construídas sobre o sertão sul-maranhense e os/as personagens que faziam parte daquele cenário. Nessa empreitada, fui sendo guiada, primordialmente, por um corpo documental formado por fontes cartoriais (livros de notas, que contêm registros de compra e venda de escravizados, cartas de liberdade, procurações, permutas e doações de escravizados/as), fontes judiciárias (testamentos e inventários) e fontes eclesiásticas (livros de casamento de escravizados/as e de batismos dos/as filhos/as de escravizadas, os/as ingênuos/as¹²).¹³

Cabe ressaltar que, na utilização dessas fontes para a escrita do texto, opto por atualizar sua grafia. À exceção dos registros de casamento (alguns são da década de 1840), os demais documentos são da segunda metade do século XIX.

O objetivo é perceber o sertão sul-maranhense a partir da (re)criação de espaços onde viviam homens e mulheres escravizados/as. Compreender as relações de sociabilidade e solidariedade que eram produzidas dentro daquela sociedade envolvendo

¹² Os/as filhos/as de escravizadas nascidos/as após a lei de setembro de 1871 estariam livres. Ao/Às senhores/as foi dada a opção de libertá-los/as em troca de uma indenização que seria paga pelo Estado, ou ficarem com eles/as até completarem 21 anos de idade, opção de muitos/as escravagistas.

¹³ O trabalho com documentos históricos representa uma das alternativas pedagógicas que docentes do ensino básico têm para reelaborarem conteúdos e metodologias de ensino. Disponibilizei no produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* uma aba, *registro do tempo*, com imagens de alguns documentos que serviram de base para elaboração deste texto. Nesta pasta, disponibilizei 2 tipos de documentos: um registro de casamento entre Luiz, um homem escravizado e Ignez da Cunha Ribeiro, mulher livre; e o registro de batismo do menino João, filho de Sebastiana, uma mulher escravizada. Documentos que estão acompanhados de suas transcrições. Em seguida, faço alguns questionamentos sobre os documentos e as informações contidas neles. Além disso, os/as interessados/as por esse tipo de material podem encontrá-lo na aba *Cavaleiros do sertão*. O acesso a esta documentação e a realização das atividades sugeridas poderão ser feitas em qualquer local com ou sem acesso à *internet*. Educadores/as, pesquisadores/as e os/as alunos/as terão a possibilidade de realizar os *downloads* de todo o conteúdo disponibilizado. A realização da leitura desse variado corpo documental, pode levar, a partir das indagações feitas, a questionamentos de pontos já levantados por mim, ou mesmo, o surgimento de novas hipóteses sobre as relações cotidianas da população escravizada que caracterizaram o sertão sul-maranhense na segunda metade do século XIX.

escravizados/as, livres e libertos/as. A maior parte da documentação utilizada para a feitura deste trabalho está no Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão em São Luís-MA.

Sobre os Registros de Batismo de filhos/as de escravizadas e de casamento entre escravizados/as e entre esses/as e livres e libertos/as, tive acesso a essa documentação em 2014 quando estava em viagem por várias cidades do sul do Maranhão à procura de documentos para escrever minha dissertação de mestrado que, mais tarde, seria publicada (Andrade, 2020). Na ocasião, fotografei os Livros de registros de batismos e de casamento que estavam na paróquia das cidades de Carolina e de Pastos Bons. De posse dessa variedade de documentos o problema era, como alerta Ginzburg e Poni (1989, p. 176-177):

[...] então o de selecionar, na massa de dados disponíveis, casos relevantes e significantes [...] Existe também aquilo a que o Edoardo Grendi chamou, sugestivamente, o ‘excepcional normal’ [...] Se as fontes silenciam e/ou distorcem sistematicamente a realidade social das classes subalternas, um documento que seja realmente excepcional (e, portanto, estatisticamente não frequente) pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipados. Os casos marginais, como notou Kuhn, põem em causa o velho paradigma, e por isso mesmo ajudam a fundar um novo, mais articulado e mais rico. Quer dizer, funcionam como espírios ou indícios de uma realidade oculta que a documentação, de um modo geral, não deixa transparecer.

Na busca desse “excepcional normal” da sociedade sertaneja, que se forma nos chamados bons pastos do sul do Maranhão, era preciso ler e decifrar o dito e o não-dito, os espaços em branco, os silêncios da documentação disponível (Ginzburg, 2002). Ter em mãos muitos fontes históricas não assegurava a realização de uma boa narrativa. São documentos que apresentam dados incompletos, que não cobrem a totalidade daquela sociedade; são sempre amostras de uma realidade que era muito maior. É importante destacar que muito se perdeu devido à má conservação dessa documentação.¹⁴ Ao se depararem com realidades como a citada anteriormente, estudiosos/as de determinados períodos da nossa história, durante a segunda metade do século passado, lançam mão das técnicas demográficas para pesquisarem contextos populacionais que não contavam com uma base estatística de dados de registros organizados (Moura Filho, 2020). Assim, a demografia histórica apresenta-se como mais um dos caminhos metodológicos que sigo para compreender a complexidade das redes de relações¹⁵ que os sujeitos escravizados dos

¹⁴ Até 2021, boa parte da documentação pesquisada estava nos fóruns ou em posse de particulares nas cidades de Carolina e de Pastos Bons. Mal acondicionadas, muitos não resistiram à ação do tempo.

¹⁵ Importantes para compreender que a realidade social em que viveram era resultado de “[...] uma interação contínua entre as diversas pessoas e grupos que se lançam ativamente a cada momento em busca de

sertões de Pastos Bons teceram dentro e fora de seu grupo de convívio. A sistematização e utilização de tal método está diretamente vinculada à renovação teórica e metodológica (Faria, 2011; Costa, 2018) que os estudos sobre a constituição familiar da população brasileira tiveram a partir da década de 1970¹⁶

Mas, como se pode definir a Demografia Histórica? E qual “lugar” seria ocupado por tal metodologia dentro da História? Sobre essas questões, Iraci Del Nero da Costa (2011, p. 216), afirma:

[...] a demografia histórica compreende [...] a busca das causas e consequências da estrutura e da dinâmica das aludidas populações pretéritas. Ainda neste caso não estamos a pensar numa pretensa conjugação entre Demografia e História, pois se trata, efetivamente, da complementação do estudo quantitativo das populações do passado com base em conhecimentos fornecidos por todas as ciências sociais que se debruçam sobre o passado, dentre as quais, evidentemente, a história distingue-se com relevância capital [...] Já em relação à história e às demais ciências sociais, a demografia histórica vê-se mediatizada pela prioridade que empresta ao elemento populacional ou, em termos mais lassos: pela consideração preeminente que concede a uma ou mais variáveis populacionais. É-nos permitido concluir, portanto, que a demografia histórica é, a um só tempo, parte integrante e orgânica da Demografia e uma das dimensões da História.

Dessa forma, a Demografia Histórica surge diante das novas demandas colocadas às/aos cientistas sociais que tenham como escopo de seus trabalhos construir uma narrativa sobre a realidade estudada que consiga ir para além dos dados quantitativamente coletados e tabulados. No caso dos dados com que trabalho, é preciso problematizar os números sobre a quantidade de casamentos, dos batizados de filhos/as de mães escravizadas, de escravizados/as vendidos/as e/ou hipotecados/as e de libertos/as, e não simplesmente fazer densas tabelas cheias de algoritmos que não dialogam com o seu contexto.

Nessa árdua tarefa, é imprescindível estabelecer as interconexões entre os vários aspectos que, no conjunto, formam a sociedade em estudo (Barros, 2011, p.171). Barros (2004) adverte que é preciso que o/a historiador/a tenha consciência de que todo e qualquer dado encontrado faz parte de uma rede muito complexa e cheia de tensões (políticas, econômicas, culturais etc.). Somente a partir do diálogo entre esses campos pode-se produzir hipóteses sobre os acontecimentos do nosso passado (Marcílio, 1977). Mas, quais seriam as principais fontes documentais utilizadas pelo/a historiador/a interessado/a em estudar o passado de nossa história a partir da dinâmica populacional de um lugar e tempo

diferentes objetivos e articulando diversas formas de ação. A sociedade é entendida então como ‘o resultado cumulativo de um número de escolhas separadas e decisões tomadas por pessoas que agem frente a frente a outras pessoas’” (Lima, 2006, p. 261).

¹⁶ Sobre o tema ver: Moura Filho, 2020, p. 33; Hakkert; Rodarte, 2021, p. 551.

específico? José Flávio Motta (2001, p. 1) enumera algumas delas; vejamos:

[...] os registros paroquiais (de casamentos, batismos e óbitos), inúmeros tipos de arrolamentos nominativos (tais como as listas nominativas de habitantes, os róis de desobriga, as listas de matrículas¹⁷ de escravos, os códices conhecidos como Quintos e Capitação, as listas de classificação dos escravos para emancipação etc.), testamentos, inventários, livros de registros de terras, escrituras diversas (de compra, venda, doação, dação *in solutum* etc.), autos de processos crimes, outros processos (de alforria, de tutela etc.), fontes inquisitoriais etc.

Diante dessa variedade de material, ao/à pesquisador/a é apresentado um leque de possibilidades com novos temas e novas abordagens de questão há muito já visitada. Giovanni Levi faz um alerta aos/as estudiosos/as que estão imersos/as e fascinados/as pelos fragmentos de histórias encontrados nos documentos. De acordo com o historiador italiano:

Os historiadores devem ter muitíssima fantasia porque têm um inimigo escondido fundamental: os documentos, que sempre são falsos, por dois motivos. Primeiro, os documentos sempre são parciais. Também, se temos montes de documentos sobre algo, temos só fragmentos — um monte de fragmentos. Os documentos sugerem que nós sabemos o que é necessário saber, mas mentem por sua parcialidade. Sempre! A segunda razão é que os documentos se produzem quando há ação e decisão; caso contrário, por que fazê-los? Todos os documentos notariais — que são a fonte mais interessante para os historiadores — estão situados em ação e decisão. Fazemos testamento, dote, compra e venda, empréstimos, coisas que são ações, mas falta muita coisa. É importante para o historiador e sua fantasia ler as entrelinhas do documento [...] (Levi, 2014, p. 9-10).

Esse “fantasiar” não significa que se vai começar a inventar fatos ou falsear a documentação. É preciso, no entanto, buscar, nesses pedaços de histórias que não são neutros, resquícios que possam ajudar a compreender a dinâmica das relações sociais por sujeitos imersos em uma dada realidade.

Ao me deparar com os limites impostos pelos documentos, foi preciso lançar mão de outras estratégias para diminuir as brechas encontradas. Nesse sentido, as interconexões que meu objeto de estudo faz com o seu contexto tornam-se importantíssimas para a realização desta tese. Os trabalhos sobre o contexto do período em que situo minha pesquisa me auxiliaram nas leituras da documentação e ajudaram na construção da narrativa sobre o lugar e as pessoas que lá viviam. Contudo, é impossível traçar toda a trajetória de vida de Quirino, Higyno, Sabino, Pedro, Manoel, João, Francisco e tantos

¹⁷ “As matrículas eram registros dos escravos, feitos em órgãos públicos (a coletoria) pelos senhores. Nelas constavam os nomes do escravo e do senhor; o sexo do escravo, sua cor, idade, filiação, aptidão para o trabalho. Nessas matrículas eram feitas anotações (as chamadas averbações) quando ocorriam mudança de residência para outro município, transferência de domínio de um senhor para outro, depósito de pecúlio.” (Mendonça, 2001, p. 60).

outros sujeitos que aparecem na documentação pesquisada.

Ainda sobre o trabalho que o/a historiador/a precisa ter com as fontes, Carlos Ginzburg (2002) sublinha que os documentos não são um meio pelo qual se pode ter contato com o que realmente aconteceu no passado. Para ele, deve-se encará-los não mais que um “[...] espelho deformado” (p. 44) sobre a realidade passada.

Além disso, é fundamental lembrar que as fontes históricas só podem falar quando se sabe fazer perguntas a elas (Bloch, 2001). É nesse diálogo que o/a historiador/a constrói seu objeto de estudo. As narrativas tecidas nessa interação (perguntas feitas pelos/as historiadores/as à documentação) são sempre provisórias, passíveis de serem modificadas. Jörn Rüsen (2007, p. 112) acentua que “[...] A pesquisa histórica é ativada heurísticamente por meio da seguinte regra metódica: abrir sistematicamente os construtos narrativos do conhecimento histórico a novos conteúdos da experiência [...]”. Assim, segundo Rüsen (2007, p. 113), essa

[...] operação metódica de extrair sistematicamente novas informações das fontes só se torna propriamente história quando vai além da crítica e passa à interpretação. Por que isso? Em primeiro lugar, porque os fatos obtidos pela crítica das fontes são enquadrados, de modo metodicamente regulado, em construtos narrativos teóricos. Esses construtos estão dotados, pela heurística, da qualidade de poder promover questionamentos agudos e profundos. São eles que se constituem em perspectivas históricas para o enquadramento dos fatos em seu contexto narrativo. Assim, em segundo lugar, é nesse contexto que os fatos se tornam históricos-caráter que não possuem como meros fatos ou informações das fontes. A relação com experiência, transformada em fato histórico por aplicação de seus construtos narrativos, acaba por ter um efeito sobre as perspectivas teórica que a orientaram (cuja abertura à experiência já estava garantida pela heurística), que se tornam, por sua vez, esboços de respostas históricas, construtos de histórias plenas de conteúdo empírico [...].

Os documentos com os quais trabalho não são o espelho da sociedade sertaneja sul-maranhense, tão pouco são imparciais. A crítica interna aos textos (fontes) se faz necessária, e são essenciais perguntas como: Onde foram produzidos? Quem as produziu? Para qual finalidade foram produzidas? Só assim, consigo torná-los entendíveis. Faz-se necessário também lembrar que os documentos históricos são sempre lidos por alguém que vive e é influenciado pelo seu presente (Samara; Tupy, 2010). De acordo com Silva (1989, p. 14), “[...] O historiador, contudo, está condenado a trabalhar com as fontes que encontra, não com as que deseja. Esta é, aliás, a sua sina, ciência e arte [...]”.

A documentação utilizada na presente pesquisa também está longe de ser aquela idealizada por mim. São registros feitos a partir dos relatos dos proprietários/as de terras, bois e gente dos sertões sul-maranhenses. Ao desmontá-la/interrogá-la, não encontro as

impressões sobre aquela realidade social produzida pelos sujeitos que gostaria que viessem à tona: a população sertaneja escravizada. É necessário ficar atenta aos *não-ditos* da documentação (Certeau, 1982). Tais documentos são apropriados e utilizados para outros fins, diferente do primeiro para o que foram produzidos (Sharpe, 1992).

É importante problematizar as experiências cotidianas dos/as escravizados/as da região mais ao sul do Maranhão a partir de outras dimensões. Suas vidas não eram determinadas por um sistema e discurso escravista que os/as viam somente como um bem semovente. As histórias individuais de pessoas, como Bárbara, Francisco ou João, dentre outros/as que surgiam à medida que a pesquisa avançava, demonstraram como aquela sociedade era dinâmica e multifacetada. Sabina Loriga (1998) considera que o movimento contrário à ideia de uma história totalizante e homogênea levou vários/as estudiosos/as, ainda no Oitocentos, a se debruçarem sobre aspectos da história que representavam falhas e contingências de um passado cheio de possibilidades. Segundo a referida autora:

[...] o indivíduo não tem como missão revelar a essência da humanidade; ao contrário, ele deve permanecer particular e fragmentado. Só assim, por meio de diferentes movimentos individuais, é que se pode romper as homogeneidades aparentes (por exemplo, a instituição, a comunidade ou o grupo social) e revelar os conflitos que presidiram à formação e à edificação das práticas culturais; penso nas inércias e na ineficácia normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, ‘façam’ eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder (1998, p. 249).

A perspectiva de se estudar a “história vista de baixo” possibilita ao/à historiador/a expandir o horizonte de possibilidades de pesquisas, examinando, sobretudo, vivências de sujeitos que comumente ficavam às margens das grandes narrativas historiográficas (Sharpe, 1992). O estudo em fontes primárias se torna importante no processo de alargamento do campo de pesquisa sobre o ensino da história da escravidão no Maranhão. Margarida Oliveira e Aryana Costa (2007, p. 155) compartilham a ideia de que:

As pesquisas na área de ensino de História se restringem a um dos aspectos: ou são sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda, sobre experiências concretas em sala de aula. Assim, é extremamente interessante que a área sobre ensino de História se alargue, conscientes, no entanto, do direcionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso.

A partir da análise de tais documentos, busco compreender as histórias de homens e mulheres escravizados/as e as relações que foram estabelecidas em seu cotidiano, marcado por várias estratégias de resistência. Procuro me afastar da noção do “escravizado-coisa”

ainda tão presente no imaginário de nossos/as discentes e na prática de ensino de alguns/algumas docentes.

O presente trabalho também tem como um de seus objetivos inserir a história da escravidão negra dos sertões sul-maranhenses nos debates realizados sobre a escravidão no Maranhão e levar essa discussão para dentro das instituições de ensino de educação básica. Espero, assim, contribuir com a renovação e inserção de novos questionamentos sobre temáticas há tanto tempo estudadas, trazendo para o debate fragmentos de histórias de sujeitos tidos apenas como subalternos/dominados e/ou excluídos da história, por um sistema ou um/a senhor/a implacável.

Quanto à organização do texto da presente tese, esse está dividido em cinco partes além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira parte, reflito sobre como, apesar dos avanços ocorridos nos debates sobre a historiografia que trabalha a escravidão negra nas últimas décadas, ainda nos deparamos com narrativas escolares onde os/as escravizados/as são vistos/as e retratados/as apenas como mercadorias/coisas, imersos/as em relações pautadas exclusivamente na violência, principalmente a física. O desfile ocorrido em Fortaleza dos Nogueiras em 2022, em comemoração ao bicentenário da independência do Brasil, serve como mote para pensar sobre como a cultura histórica e os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados pelas instituições de ensino da educação básica podem influenciar na construção da consciência histórica¹⁸ daquele universo social e educacional.

Por mais de uma hora, assistimos adolescentes acorrentados/as, sendo puxados por um cavalo, desfilando nas principais avenidas da cidade, como representação de uma parte tão importante de nossa história: a escravidão negra. No final dessa parte do texto, sugiro o uso de documentos históricos como um caminho possível para que possamos problematizar nossas metodologias de ensino e aprendizagem sobre as relações que os/as escravizados/as estabeleciam dentro e fora de sua comunidade; suas vidas não eram pautadas apenas na violência, mas também perpassavam estratégias de resistência que possibilitavam formas de (re)existir para além da violência simbólica e física.

Na segunda parte do texto, discorro sobre as múltiplas possibilidades que homens e

¹⁸ Jörn Rüsen compreende a consciência histórica como “[...] um fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. [seria] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...] Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade [...]” (Rüsen, 2010, p. 56-57/65).

mulheres escravizados/as tinham para se relacionar e (re)construir seus núcleos familiares. Conseguiram, assim, mesmo diante de todas as adversidades, encontrar espaços para formarem laços de amizade, afeto, companheirismo e solidariedade. Vínculos parentais que não se restringiam a sua comunidade, tampouco aos/às companheiros/as de infortúnio. As relações consensuais construídas por mulheres escravizadas não foram apenas com homens escravizados, assim como os casamentos mistos; também formavam uniões mistas para além das orientações religiosas. Cotidianamente, subvertiam a ordem posta, (re)criavam estratégias que pudessem negar sua coisificação e mostravam que suas vidas não se resumiam ao espaço do trabalho. Eram homens e mulheres que, em suas lutas diárias pela (r)existência, apropriavam-se, sobreviviam, (re)elaboravam, (re)adaptavam e subvertiam a ordem social vigente, (re)escrevendo suas histórias.

Na terceira parte, destaco a necessidade de se problematizar tanto as narrativas produzidas sobre as relações sociais do espaço chamado sertão de pastos bons como os vazios advindos delas, que, juntos, são responsáveis pela construção de uma única versão sobre a história da região sul-maranhense. Para compreender a complexidade das relações formadas naquele universo social, é preciso refletir sobre as ações dos sujeitos escravizados que lá viviam. O sertão de João, Francisco e Raimundo, homens escravizados e vaqueiros, por exemplo, era múltiplo e dinâmico. Ao assumirem as funções de vaqueiro, esses escravizados não só relativizavam, mas também invertiam a ordem das coisas. Aquele território não era utilizado apenas para abrigar os vaqueiros e suas boiadas, representava também lugar de refúgio, esconderijo, abrigo e liberdade para àqueles/as que viviam sob o jugo da escravidão.

A escrita da quarta parte do texto tem por base os registros de compra e venda de escravizados/as que, além das informações sobre a transação econômica, trazem dados sobre as características física, social e jurídica de cada sujeito negociado, ressaltando como a população escravizada dos sertões sul-maranhenses era descrita. Tais informações dão indícios sobre as relações que aqueles sujeitos estabeleciam entre si e com livres e libertos/as. Identifico, a partir da análise dessa documentação, a existência de uma população escravizada cuja tez correspondia a uma paleta com cores múltiplas. Cores que não assinalavam apenas a tonalidade da pele, mas igualmente marcavam a posição que cada um assumia dentro daquela sociedade violentamente estratificada. Diante de narrativas que insistem em silenciar a presença de escravizados/as no processo de formação da sociedade sertaneja nos sertões sul-maranhenses durante seu processo de conquista, os dados levantados a partir da análise dos registros de compra e venda de

escravizados/as sugerem que eles/as desempenhavam tarefas importantes na construção e manutenção daquele universo sociocultural e material.

Na quinta e última parte, descrevo o percurso de construção do produto educacional que esta tese subsidia, *website Docsul - escravidão negra no sertão sul-maranhense*. Falo sobre a metodologia utilizada na montagem do site, sua relação com a escrita da tese, a sua natureza/modalidade, a tecnologia utilizada na sua produção e apresentação, sua viabilidade e em quais espaços pode ser (re)utilizado, seu público-alvo e, por fim, apresento o método utilizado nas testagens aplicadas e seus resultados.

PARTE 1

As discussões historiográficas sobre a escravidão negra, no Brasil, que questionam a existência apenas da perspectiva do “escravizado-coisa”, descrita na introdução deste trabalho, ainda permanecem distantes das práticas educacionais de algumas escolas. Como exemplo desse distanciamento, esta parte do texto disserta sobre o desfile em comemoração ao bicentenário da Independência do Brasil organizado pela Secretaria de Educação de Fortaleza dos Nogueiras¹⁹ em 2022. Evento que contou com a participação de todas as escolas da rede de ensino do município.

1 ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO

As festas cívicas constituem-se como fortes aliadas ao processo de consolidação de uma ideia de identidade e pertencimento a uma nação, carregam consigo um vigoroso sentimento de patriotismo que precisa ser rememorado. São responsáveis por preservar e difundir uma versão histórica de como uma sociedade se fundava. Momentos em que são construídas narrativas que não permitem a existência do contraditório, de desvios e de conflitos. O objetivo dessas festividades gira em torno da necessidade de se afirmar uma nacionalidade construída por meio de homenagens a um determinado acontecimento ou a uma personalidade, responsáveis por, em um dado momento histórico, instaurarem uma “ordem”.²⁰ São celebrações organizadas e realizadas por elementos simbólicos selecionados a partir de escolhas, que não são involuntárias, pautadas no que se quer lembrar e/ou esquecer. Consistem em:

[...] momentos instituídos para lembrar algo que seja referendado com valor de unanimidade e que necessita de instrumentos específicos para isso. Por isso os monumentos celebrativos, datas comemorativas e ações vinculadas à construção da memória da nação que relembrem e instituem um lugar ou momento para fazer vir à tona a memória referendada, para trazer novamente aqueles significados para o presente. Livros didáticos, festas comemorativas, monumentos, ritos, entre outros, constituem lugares de memória e guardam consigo significados simbólicos na construção de identidades (Vaz, 2006, p. 44).

¹⁹ Cidade maranhense que fica no sul do estado a 709 km da capital São Luís. Com uma população de 12.640 habitantes, segundo o censo de 2022. Tem na pecuária e no comércio suas principais atividades econômicas. Possui uma área de 1.664,058 km² e um IDH de 0,637.

²⁰ Sobre o tema ver: Cerri, 20030; Fonseca, 2005; Vaz, 2006; Montes; Meyer, 2011; Soares; Gatti, 2017.

Por seu caráter didático as festas cívicas há tempos têm sido utilizadas pelas escolas como parte de seu projeto político pedagógico, cuja finalidade está em preservar e difundir valores considerados imprescindíveis para uma nação que se quer gestada e sustentada por princípios morais e cívicos evadidos de conservadorismo. Padrões comportamentais que necessitam ser conhecidos e aprendidos por toda a sociedade. Para tanto, no calendário escolar estão presentes as datas comemorativas que serão representadas não apenas para o público interno da escola. Comemorações cívicas, que tendo como exemplo o 7 de setembro, extrapolam os muros escolares, transformam-se em grandes espetáculos²¹ apresentados a uma plateia, leia-se cidadãos e cidadãs, que precisa estar atenta a mensagem cívica que cada pelotão representa. Nesses momentos o ensino escolar ganha as ruas das cidades, que se transformam em um grande e extenso palco.²² Para Cândido (2019, p. 231):

A escola forma a festa e é formada por ela; as ocasiões festivas, ao serem apropriadas pelas instituições de ensino, ganham contornos particulares capazes de indicar em “grande estilo” o festivo, o lugar social ocupado pela escola e seus ensinamentos. Nesse sentido, a cultura escolar não designa somente as pessoas da escola, mas os saberes e o saber-fazer, os hábitos e as atitudes que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola, sendo assim a definição de cultura escolar ultrapassa o sistema de ensino.

A partir da análise das festas escolares tem-se uma compreensão dos elementos organizacionais presentes em uma escola, tais como: as metodologias de ensino, as condutas escolares e sociais esperadas de seus corpo discente e docente e o conteúdo a ser ensinado para a comunidade escolar. Assim, as festividades cívicas tornam-se parte da cultura escolar.²³ O historiador e pesquisador francês Julia Dominique (2001, p. 10) define “cultura escolar” como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A escola se transforma em uma instituição responsável por ensinar e difundir

²¹ Guy Debord define o espetáculo como não só “[...] um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens [assim] a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real [e se tornou] a principal produção da sociedade atual” (Debord, 1997, p. 14-15,17).

²² Sobre o tema ver: Dias, 1998, p. 104; Cerri, 2003, p. 207; Fonseca, 2005, p. 47-48; Basile, 2006, p. 507-516; Vaz, 2006, p. 47; Bittencourt, 2009, p. 35; Gallego; Cândido, 2015, p. 20;26; Ribeiro, 2017, p. 69 e 119; Santos, 2017, p. 62; Ortiz; Ferraz; Córdova, 2020, p. 442.

²³ Sobre o tema ver: Gallego; Cândido, 2015, p. 19;20; Ortiz; Ferraz; Córdova, 2020, p. 434.

valores essenciais, dentro e fora dela, para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e orgulhosos/as da sua nação. O estudo sobre as festas realizadas pelas escolas permite ter uma visão mais ampla do contexto em que ela está inserida, exercendo influência e sendo influenciada por ele. As festividades cívicas promovidas durante o século XIX ganharam nas primeiras décadas do século XX uma especial atenção dos dirigentes brasileiros, ansiosos por construir uma identidade nacional pautada na moral, na ordem e na obediência à nação.

Dessas datas comemorativas, o 7 de setembro ganhava um lugar de destaque. Desde os anos 1820, já havia sido eleita como o momento em que se devia comemorar não só a independência, mas igualmente, o início da formação do Estado-Nação. Na década seguinte, continuava sendo uma das festividades que devia constar e ser comemorada no calendário cívico nacional da Regência. Solenidade caracterizada “[...] por rituais pré-determinados e geralmente comuns a todos, que se estendiam ao longo do dia, reunindo autoridades civis, eclesiásticas e militares, além de grande concurso de pessoas provenientes das mais diversas camadas sociais” (Basile, 2006, p. 497). Importante ressaltar que essas comemorações possuíam um forte caráter conservador.²⁴

A relação entre escolas, festas cívicas e Estado se intensificava durante o Estado Novo (1937-945). Naquele período, as escolas passavam a ter a responsabilidade de organizar as festividades em relação às comemorações cívicas. O 7 de setembro era a data mais celebrada.²⁵ Devido a sua mensagem ufanista, naquela mesma época, foi criada a semana da pátria. Aline Vaz nos conta:

A semana da pátria foi uma das maiores festividades do Estado Novo e aproximou a escola da população, difundindo as noções de civismo e de culto patriótico como formador do cidadão ideal [...] A escola, para o Brasil, seria modelo de conduta, amor e sacrifício patriótico, fazendo dos jovens e das crianças um exemplo para que a pátria pudesse ser educada. O imaginário construído da criança que nasce e estuda num Brasil “novo” reforçava o papel da escola e da educação como formadoras da nação, utilizando as comemorações cívicas como canais úteis de exteriorização da criança e da escola para o restante da sociedade (2006, p. 94-106).

O Estado através dos institutos de educação promovia desfiles cívicos tendo como objetivo criar uma memória coletiva do que era ser um cidadão e uma cidadã brasileiro/a

²⁴ Sobre o tema ver: Basile, 2006, p. 494;497; Kraay, 2010, p. 53;56;57;60; Kraay, 2022, p. 2;3;4;8; Medicci, 2022, p.18; Bocchi, 2023, p. 42.

²⁵ Sobre o tema ver: Fonseca, 2005, p. 48;49;50;59; Vaz, 2006, p. 48;52;90;91; Otto; Giacomini, 2010, p. 204;205;206;209; Melo, 2009, p.77;78;125;131;157; Santos, 2010, p. 47;52;58; Gallego; Cândido, 2015, p. 24; Soares; Soares; Gatti, 2017, p. 190;193;194; Ortiz; Ferraz; Córdova, 2020, p. 433; Kraay, 2022, p. 7.

desejável. As disciplinas escolares eram organizadas para fornecer embasamento teórico para essas festividades cívicas, que tomavam as ruas e contribuía no processo de criação de uma tradição.²⁶ Exaltando uma nação que se tornava coesa e orgulhosa de suas conquistas e glórias do passado. Prática que se acentuava durante o regime militar (1964-1985), quando o militarismo e o conservadorismo davam o tom aos desfiles em homenagem ao 7 de setembro. Características que permaneciam nas comemorações dessa data mesmo depois do fim do regime, em 1985.²⁷

Sobre o desfile ocorrido em Fortaleza dos Nogueiras, em homenagem ao bicentenário da independência em 2022, os/as gestores/as de cada escola ficavam com a responsabilidade de orientar os/as servidores/as e os/as alunos/as na realização das atividades. Toda a comunidade se envolveu nos preparativos dessa festa cívica, devido a sua importância simbólica. O dia que era “[...] dedicado a comemorar momentos cruciais da história comum, mais precisamente, os que marcam acontecimentos na construção da nação” (Carretero, 2010, p. 198). Ainda segundo Carretero:

As imagens que as efemérides²⁸ evocam, vívidas como sensações, são tão pessoais e por sua vez tão coletivas que estabelecem esse laço crucial entre o privado e o público e imbricam a construção da identidade subjetiva com a identidade nacional. Assim, são, em última instância, referentes da infância com um notável poder de regressão [...] cada um dos latino-americanos têm em sua memória, e seguramente em seu álbum de fotografia familiares, a imagem de uma criança fantasiada de general, de patriota revolucionário do 1800, de escravo negro, de ‘dama antiga’, com penteado espanhol e vestido rodado, ou de mulata vendedora ambulante de comidas regionais (2010, p. 198).

A efeméride da independência comemorada em Fortaleza dos Nogueiras sempre passa pelas principais avenidas da cidade, que se transformam em ruas-palcos,²⁹ acompanhada por uma multidão. Graças ao avanço da tecnologia, as pessoas interessadas em tal festividade e que não podiam participar do desfile (Figura 1), presencialmente, conseguiam assistir as apresentações ao vivo pela *internet*, acessando um canal do

²⁶ Por “tradição inventada” entende-se “ [...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (Hobsbawn; Ranger, 2008, p. 9). Sobre o tema ver também: Bittencourt, 2009, p. 25-40.

²⁷ Sobre o tema ver: Ribeiro, 2017, p. 97-98; Kraay, 2022, p. 8-9; Boshi, 2023, p. 46.

²⁸ Segundo Márcio Carretero é um “[...] termo cuja etimologia - do grego, *ephemeris*, e efêmeros, de um dia, de epi, sobre, e héméra, dia, que dura apenas um dia, passageiro, de escassa duração - faz referência em todas as acepções “[...] à singularidade de um dia, a seu caráter efêmero, de igual modo que as datas festejadas ou comemoradas se inscrevem em um dia determinado de nosso calendário” (Carretero, 2010, p. 198 apud Zelmanovich, 1994, p. 18).

²⁹ Termo utilizado por Salânia Melo em sua tese de doutorado intitulada A construção da memória cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945). (Melo, 2009, p. 157).

YouTube.³⁰ Por mais de uma hora, assistiam as escolas representando momentos e personagens históricos relacionados direta ou indiretamente aos fatos alusivos ao 7 de setembro de 1822. Cada pelotão simbolizava um fragmento de uma narrativa historiográfica, o qual, em alguns casos, nos remetia a uma versão, tida como única e verdadeira sobre nossa história.

Figura 1 - Palco montado ao lado da praça da matriz no centro da cidade de Fortaleza dos Nogueiras para receber as escolas. Parada final do desfile



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 de fev. de 2023.³¹

Dos pelotões apresentados um me chamava a atenção pela forma como a escravidão negra era retratada. Ele iniciava com duas alunas segurando uma faixa com a frase “Liberdade ainda que tardia”. Não havia uma explicação sobre o que cada pelotão representava, nem a mensagem pedagógica que a escola queria passar com cada apresentação. As indumentários dos/as alunos/as demonstraram que aquela ala introduziu, na narrativa do desfile, fatos relacionados à escravidão negra, conforme ilustra a Figura 2.³²

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

³¹ Cabe ressaltar que todas as imagens presentes neste capítulo são “frames” produzidos por mim a partir do vídeo sobre o desfile disponível no *Youtube*.

³² Editei as imagens originais para que os rostos dos/as adolescentes e educadores/as não fossem identificados/as.

Figura 2 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Logo depois, a Figura retrata um adolescente montado a cavalo vestindo blusa branca, capa vermelha, calça comprida e chapéu na cabeça; calçando um par de botas e puxando um adolescente “acorrentado” pelo pescoço, vestido com blusa e calça branca amarrada por uma corda vermelha, descalço, tendo em seu tornozelo um objeto que em contato com o chão emitia um som.

Figura 3 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Roberto da Matta, ao analisar as festas de ordem e como elas reproduziam as hierarquias e diferenças sociais presentes na vida cotidiana da sociedade brasileira, ressalta que, nesses momentos:

[...] o que se está celebrando é a própria ordem social, com suas diferenças e gradações, seus poderes e hierarquias. Não se deseja virar o mundo de pernas para o ar, colocando-o de cabeça para baixo, mas o que se pretende é precisamente celebrar o mundo tal como ele é no cotidiano. Daí por que, em outro lugar (em meu livro Carnavais, malandros e heróis), chamei os carnavais

de “ritos de inversão” e os festivais da ordem de “ritos de reforço”. Minha ideia era salientar essas propriedades estruturais de um e outro momento solene: o carnaval promovendo a igualdade e a supressão de fronteiras, e as festas cívicas e religiosas promovendo a sua glorificação e manutenção (1986, p. 55).

Além disso, pela narrativa criada no desfile, parece-me que, se as fugas eram algo intrínseco ao sistema escravista, era impossível pensá-las sem vir à mente a figura do capitão do mato (Lara, 1996). Sobre a origem desse auxiliar de senhores/as na busca por escravizados/as fugitivos/as pouco se sabe. Lara (1988;1996) enfatiza que apenas na segunda metade do Setecentos se encontram as primeiras menções sobre a existência de uma atividade direcionada especialmente a caçar e recapturar os/as escravizados/as “fujões” e “fujonas”.

Continuando a narrativa do desfile, logo em seguida ao adolescente “acorrentado”, vinha um grupo de seis estudantes “agrilhoados” uns aos outros, com a mesma vestimenta do primeiro aluno, “acorrentado”. Dois deles estavam descalços (os únicos de todo o pelotão), dois deles estavam de sandálias e os dois últimos calçados com tênis. Não encaravam a câmera. A cena ilustrada pela Figura 4 é acompanhada de perto por um grupo de educadores/as que não mantinham nenhuma interação com os alunos.

Figura 4 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Adolescentes acorrentados representando homens escravizados



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev.2023.

Na sequência, a Figura 5 exibe um grupo formado por seis alunas representando mulheres escravizadas. Vestidas com o mesmo tecido das roupas dos alunos, apareciam calçadas com sandálias e, duas delas, acenavam para a câmera.

Figura 5 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Adolescentes acorrentados representando mulheres escravizadas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev.2023.

A escravidão negra era representada de forma genérica. A única maneira de se falar sobre os homens e mulheres escravizados/as era retratando seus corpos sendo torturados. Imagens que os/as objetificam, transformando-os/as em alguma coisa possuído/a por outra pessoa, seu/sua senhor/a. A história de resistência e de luta por liberdade feita por todos/as pessoas que viviam sob o jugo da escravidão, resumia-se em cenas de adolescentes acorrentados e puxados a cavalo pelas ruas da cidade.

A crueldade e a violência sobre os corpos negros eram utilizadas como ferramentas pedagógicas. Imagens que podiam ser interpretadas de várias maneiras. Eram capazes de provocar consternação e/ou indignação, ou mesmo serem vistas como uma representação de algo já há muito tempo sabido sobre aquele contexto histórico, sua única versão. As escolas colocavam-se o desafio de provocarem em si e nas pessoas que assistiam ao desfile uma reflexão sobre “[...] ‘memórias dolorosas’ no âmbito da transmissão educacional [...]” (Carretero, 2010, p. 273), temas sensíveis de nossa história. No entanto, nem sempre as imagens produzidas causam o efeito desejado, afetam de formas distintas quem está assistindo.

O vídeo registrando o desfile cívico em Fortaleza dos Nogueira, com duração de 1:04:20, tinha sido visualizado por mais de 2 mil pessoas, até o momento.³³ O maior número de visualizações dos 242 vídeos postados pelo canal no *YouTube*. Há poucos comentários, apenas três. Sendo que dois destacavam a beleza da apresentação. O mesmo elogio se repetia quando o cinegrafista se dirigia a algumas pessoas que acompanhavam o evento e fazia perguntas sobre o que elas achavam das apresentações. As respostas dadas se resumiam a frases como: “muito bonito”, “lindo”, “maravilhoso” ou “Fortaleza dos

³³ Em 13 de março de 2025.

Nogueiras está de parabéns”. Apenas uma pessoa se referia ao que estava vendo como “impactante”, pois alguns pelotões retratavam fatos “verídicos” de nossa história. Sobre essa estratégia de educar por meio de imagens que retratam o horror, Susan Sontag (2003, p. 55-56) nos diz que:

O choque pode tornar-se familiar. O choque pode enfraquecer. Mesmo que isso não aconteça, a pessoa pode não olhar. As pessoas têm meios para se defender do que é perturbador [] Assim como a pessoa pode habituar-se ao horror da vida real, pode habituar-se ao horror de certas imagens. Contudo, existem casos em que a repetida exposição àquilo que choca, entristece, consterna não esgota a capacidade de reação compassiva.

Em conversa informal com alguns/algumas dos/as organizadores/as desse pelotão, indaguei o porquê daquelas imagens? O que tais representações podiam nos ensinar sobre aquele fato histórico? Uma delas, disse que eram essas as imagens que viam nos livros, filmes, séries e novelas e retratavam o que tinha realmente acontecido, e assim, não podiam negar a violência que atravessava as relações escravistas. Tinham que mostrar aquela realidade. Keila Grinberg nos lembra que, no contexto atual, para os/as profissionais em história é:

[...] inevitável enfrentar as tensões entre o conhecimento criado na universidade, validado por métodos reconhecidos como científicos pela comunidade acadêmica; aquele construído pelas comunidades tradicionais, baseadas em memórias, elas próprias recriadas ao longo do tempo, e por artistas e demais profissionais do mundo das artes e do entretenimento. Mesmo que entrelaçados em um espaço público comum, no qual são construídas diferentes visões sobre o passado escravista, esses campos trabalham com distintas formas de validação do conhecimento e é preciso reconhecer a tensão entre eles: de um lado, as reivindicações de autenticidade, objetividade, realidade do conhecimento histórico tido como científico; de outro, o processo de memorialização, tanto as memórias traumáticas quando as criadas pela dramatização, pelas narrativas ficcionais, pelas representações artísticas (2019, p. 13).

Susan Sontag, ao falar sobre a função pedagógica da produção de imagens de eventos históricos desde o século XIX, ressalta que: “[...] aquilo que mostram será lembrado [...]. Lembrar cada vez mais, não é recordar uma história, e sim ser capaz de evocar uma imagem” (2003, p. 59-60). Assim, para os/as telespectadores/as do desfile de 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras, lembrar sobre a escravidão e tudo que esse sistema representava para a população negra, representará também evocar em suas memórias imagens de homens e mulheres acorrentados/as sofrendo maus-tratos de seu/sua senhor/a e de “negros fujões” sendo capturados pelo capitão do mato.

Após as cenas mostradas nas imagens anteriores, aparecia um adolescente, sozinho,

cujos trajes representavam as cores da bandeira do Brasil; esse era Castro Alves, considerado o poeta dos/as escravizados/as. Logo em seguida, surge uma faixa, carregada por duas alunas, anunciando a chegada de um novo tempo: “Já raiou a liberdade!” Os/As escravizados/as tinham seus grilhões rompidos. Após esse anúncio, aparecia uma adolescente, conforme traz a Figura 6, em cujas mãos carregava uma caneta e uma pasta aberta contendo uma folha que simboliza a Lei Áurea; em seu um vestido azul longo, e com uma tiara cintilante na cabeça, representava a princesa Isabel!

Figura 6 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Representação da princesa Isabel carregando caneta e papel para assinar a Lei Áurea



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Diante de tal imagem e da sua representação, vale lembrar que:

A memória coletiva costuma estar repleta de heróis, mitos e ritos que dão forma a seus conteúdos e, portanto, possui também uma alta dose de diretivas éticas e prescrições morais. Semelhante à história escolar, com a qual mantém uma estrita relação, estabelece liturgias e personagens, define quem são ‘os bons’ e quem ‘os maus’, instituindo um cânon que permite que uma comunidade de cidadãos interprete muitos dos fenômenos sociais e históricos que os cercam. Por último, dirige também os usos futuros da memória, inscrevendo-se materialmente nos corpos, nas mentes e nos ambientes humanos, bem como nos museus, nos filmes históricos e em todos os discursos (Carretero, 2010, p. 35).

A organização dos pelotões e a narrativa que eles traziam é a tradução linear encontrada em alguns manuais de história que contam uma versão oficial, a partir do olhar dos vencedores, sobre aqueles acontecimentos. Entretanto, cabe destacar que os estudos sobre esse período vêm, há muito tempo, enfatizando a complexidade e heterogeneidade presente no movimento abolicionista no Brasil. A libertação dos/as escravizados/as não devia ser compreendida apenas pela ação de uma princesa e/ou de um gabinete de governo. Brasil e Mendonça (2016, p. 145) falam que:

O abolicionismo no Brasil reuniu adeptos de variadas origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos. Uma espécie de frente ampla, mas bastante heterogênea.³⁴

Um movimento que, a partir da década de 1880, ganhava cada vez mais força e chegava nas ruas e praças dos centros urbanos. Escravizados/as tinham um papel ativo na luta pela sua libertação, não ficavam esperando, com pés e mãos acorrentados, a ação “generosa” de uma princesa. Devido às pressões internas e externas, a abolição da escravidão em terras brasileiras era, naquele momento, algo inevitável e os redatores da Lei de Imperial n.º 3.353 sabiam disso.³⁵

Os dias que se seguiam à aprovação da chamada Lei Áurea eram marcados por festas. As comemorações acompanhavam as narrativas dos atores sociais que organizavam os eventos. Nessas festividades, também produtoras de memórias, criava-se a imagem de Isabel como principal responsável por acabar com a escravidão no Brasil. A princesa passava a ser cantada em versos e prosas como a redentora, a libertadora dos/as escravizados/as. As festividades organizadas em comemoração ao 13 de maio giravam em torno da exaltação da sua imagem. Em muitos lugares, tais celebrações deixavam de fora a ação dos/as escravizados/as no processo que culminava com a assinatura da Lei Áurea e o que ela representava para os/as libertos/as. Eram, mais uma vez, apagados/as das narrativas produzidas sobre aquela manhã de domingo de 13 de maio de 1888.³⁶ Narrativas, como se ver através das imagens do desfile, ainda presentes nas escolas de ensino básico.

Ao pensar sobre a realidade formada no Brasil a partir da diáspora negra no século XVI, Silva Lara sugere que antes de qualquer análise é preciso compreender aquela sociedade construída por relações sociais. Senhores/as e escravizados/as formavam vínculos atravessados por tensões, dependências e acomodações. Aos/As escravizados/as cabiam diante das brechas encontradas provocar e encontrar meios para resistirem a uma relação que essencialmente era baseada na violência (Lara, 1988). O lugar na história reservado aos negros e negras não podia se resumir a um recorte, a escravidão, e apenas a um aspecto, de suas vidas, a violência (Albuquerque Júnior, 2012; Lovato, 2012).

Sidney Chalhoub, em *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da*

³⁴ Sobre o tema ver: Cota; Vasconcelos, 2010, p.44; Gomes, 2021, p. 278-279.

³⁵ Sobre o tema ver: Reis; Gomes, 1996, p.9; Carvalho, 2003, p. 291-328; Cota; Vasconcelos, 2010, p. 43; Brasil; Mendonça, 2016, p. 142-146; Silva, 2018, p. 208-210; 2014; Gomes; Pedroso, 2021, p. 271.

³⁶ Sobre o tema ver: Schwarcz, 1998, 2008; Miranda, 2008; Domingues, 2011; Lourenço, 2020; Lucindo, 2022.

escravidão na corte, ao estudar vários processos de compra e venda e cíveis, envolvendo escravizados/as, afirma que:

[...] a liberdade era uma causa dos negros, uma luta que tinha significados especificamente populares - no sentido de que esses significados eram elaborações culturais próprias, forjadas na experiência do cativo [...] o direito foi uma arena decisiva na luta pelo fim da escravidão [...] Nesse sentido, a atuação de pessoas como Perdígão Malheiros e Nabuco, assim como de um sem-número de curadores e juizes de vara simpáticos à causa da liberdade, fez uma enorme diferença. Mas, por outro lado, e mesmo nesse jargão legal cujo ideal é anular a voz do escravo e falar por ele, vimos que os negros conseguiam impor pelo menos em parte certos direitos adquiridos e consagrados pelo costume, assim como conseguiam mostrar o que entendiam como cativo justo ou pelo menos toleráveis (2011, p. 216-217).³⁷

Aqueles/as homens e mulheres escravizados/as percebiam que a sociedade brasileira do XIX, principalmente da segunda metade, havia mudado em relação à permanência do regime escravista. Amazônia e Ceará antecipavam-se ao 13 de maio de 1888. Nessas províncias a abolição da escravidão ocorreu em 1884. O exército brasileiro, em 1887, recusava-se a procurar e recapturar negros/as “fujões” e “fujonas”. As campanhas abolicionistas insuflavam as fugas e as insurreições de escravizados/as no campo e na cidade. A figura do capitão do mato passava a ser tema de galhofas pelas ruas de São Paulo. O sistema político, econômico, social e cultural, que pautava a sociedade brasileira por mais de três séculos, tornava-se “[...] um tecido roto [...]” (Silva, 1989, p. 63)³⁸ nos anos finais de 1800.

Voltando para o enredo construído pelo desfile de Fortaleza dos Nogueiras, a representação da princesa Isabel era seguida por um pelotão formado por alunos e alunas. Os alunos do meio, representavam Luís Gama, patrono da abolição da escravidão negra no Brasil. O último pelotão, ilustrado pela Figura 7, foi apresentado por uma faixa com a seguinte frase: “Liberdade, liberdade abre as asas sobre nós!” Esse era formado por um grupo de alunas vestindo roupas de cores verde, vermelha e amarela.³⁹

³⁷ Sobre o tema ver: Chalhoub, 2012.

³⁸ Sobre o tema ver: Mattoso, 2001, p. 144-167; Reis; Gomes, 1996.

³⁹ Importante destacar que cenas como as citadas acima também fizeram parte do desfile cívico organizado pela Secretaria de Educação da cidade de Imperatriz, cidade do Sul do Maranhão, em 2022. Sobre esse episódio ver: <https://revistacenarium.com.br/no-maranhao-desfile-da-independencia-tem-criancas-negras-vestidas-de-escravas/>; https://www.terra.com.br/nos/encenacao-escravagista-em-7-de-setembro-levanta-debate,13a9c535926b85d4_e016d3ac22940a83855an4bq.html.; <https://mundonegro.inf.br/meninas-negras-como-mucamas-de-meninas-brancas-defensoria-cobra-posicionamento-de-escola-no-ma/>.

Figura 7 - Desfile 7 de setembro de 2022 em Fortaleza dos Nogueiras. Faixa introduzindo o último grupo de alunas do pelotão



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mR-5P3A37EI>. Acesso em: 27 fev. 2023.

O País livre e colorido, representado pelo último grupo de alunas, ainda é um sonho a ser alcançado. Aquele espetáculo cívico representava a crueldade de uma realidade social que ainda tinha contas a acertar com seu passado. O Brasil narrado por essa ala do desfile é um lugar marcado pela falta de igualdade, justiça social, econômica e política. As imagens representando a sociedade escravocrata brasileira desnudavam problemas sociais que ainda marcam profundamente nossa contemporaneidade.⁴⁰

Mesmo que a justificativa para a formação dos pelotões representando aquele recorte histórico fosse no sentido de denunciar os maus tratos sofridos por homens e mulheres escravizados/as, aquelas imagens acabavam reafirmando o processo de coisificação e vitimização daqueles sujeitos, reforçando estereótipos.⁴¹ Diante deste cenário, destaco a relevância do trabalho que venho desenvolvendo sobre a escravidão negra nos sertões sul-maranhenses; bem como, a urgência dessas reflexões chegarem às salas de aula do ensino básico, objetivo principal do produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*,⁴² que esta tese subsidia e que falo com mais

⁴⁰ Sobre o tema, ver: Rios, 2013, p. 6.

⁴¹ Sobre a discussão entre estigma e identidade social, Erving Goffman destaca que “Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Mais tarde na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal” (Goffman, 2008, p. 11).

⁴² Ao longo do texto são inseridas notas explicativas sempre que eu entender ser interessante e relevante

detalhes adiante.

Assisti ao desfile pelo *YouTube*, considerado uma das maiores plataformas de armazenamento e distribuidora de conteúdos na *Internet*. Criado em 2005, sua relevância e presença social é inegável. Em números de acesso, hoje no Brasil ocupa o segundo lugar, ficando atrás somente do *Google*, seu dono.⁴³ O *YouTube* não se limita em ser apenas um repositório de vídeos destinados ao entretenimento, em sua página na *web*, podemos encontrar os mais variados conteúdos, assim como é também diverso e amplo o público de produtores e consumidores/as dos conteúdos postados (Barro; Bispo, 2016; Mendes, 2018; Silva, 2021). É um canal de informação que abarca não só as questões econômicas e/ou digitais, mas também culturais. Por possuir essas características, é definido, por Jean Burgess e Joshua Green (2009), como um *site* de cultura participativa. Por ele você pode postar, responder, comentar etc. e interagir com a informação visualizada e com as pessoas que comentam a postagem.

O vídeo sobre o desfile em homenagem ao bicentenário da independência do Brasil em Fortaleza dos Nogueira tornava-se produtor e difusor de uma versão sobre nossa história. Transformava-se em um recurso didático que podia ser utilizado de várias maneiras e pela sua importância, dentro da discussão que levanto sobre as leituras que são feitas sobre o cotidiano da população negra escravizada na região sul-maranhense, convertia-se em fonte de pesquisa.

Historicamente, no Brasil, as minorias étnicas têm seus direitos e sua própria existência questionados. Contra elas são proferidos discursos de ódio que ajudam a reafirmar falas que defendem a existência, naturalmente, de pessoas tidas como inferiores, e por isso, precisam servir e andar “acorrentados” e outras, tidas como superiores, que devem ser servidas. A escola seria, teoricamente, um espaço em que essas “verdades” poderiam ser problematizadas.

Entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, o movimento negro, que há tempos, década de 1930, liderava várias campanhas em defesa de uma educação democrática e antirracista, conseguiu algumas vitórias (Abreu; Mattos, 2008; Bittencourt, 2011b).⁴⁴ Desde aquela época, era inegável que a sociedade havia mudado e a escola precisava passar por um processo de reconstrução para conseguir atender as demandas

estabelecer um diálogo direto com o produto educacional. A intenção é demonstrar como esta pesquisa contribuía para a construção do produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*.

⁴³ Dados consultados em: <https://www.similarweb.com/pt/top-websites/>. Acesso em: 21 out. 2024.

⁴⁴ Sobre o tema ver: Benevides, 2010, p. 4; Lemos, 2014, p. 24; Mendes et al., 2016, p. 153;165; Mazário, 2016, p. 15;24; Reis, 2018, p. 37-38; Santana, 2018, p. 38; Loureiro, 2020, p. 37; Andrade, 2021, p. 34.

vindas de uma realidade formada por pessoas com experiências sociais e culturais múltiplas, que, ao longo da história, ficavam à margem das propostas educacionais vigentes. Era preciso olhar para dentro do Brasil. Como consequências daquele movimento em 9 de janeiro de 2023, era sancionada a Lei Federal de nº 10.639 que estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Por meio desse dispositivo legal criava-se uma política pública de ação afirmativa que trazia em seu bojo orientações para efetivar ações que (re)conhecessem e dessem visibilidade à herança histórica cultural dos povos africanos, tornando-a presença obrigatório nos currículos educacionais (Benevides, 2010; Ribeiro, 2016).⁴⁵ Dentro dessa discussão, convém destacar que:

[...] não basta proclamar a existência da diversidade e da diferença é necessário que se conheça os mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos étnicos raciais tidos como minoritários (Ribeiro, 2016, p. 40-41).

É inegável a importância da Lei nº 10.639/2003. Ana Carolina Andrade (2021, p. 34) reforça que após sua aprovação

[...] ocorreram mudanças mais significativas para a educação das relações étnico-raciais e inclusão das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de formação inicial e continuada, nos livros didáticos, na produção e distribuição de materiais específicos, na promoção e fortalecimentos de eventos e pesquisas [...] Isso porque a lei revelou a necessidade de os pesquisadores, professores e estudantes aprofundarem os poucos ou superficiais conhecimentos que possuem a respeito dos povos, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras que constituem a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços, existe um longo caminho a percorrer para que se consiga promover uma educação realmente inclusiva e antirracista, que fuja dos modelos

⁴⁵ Sobre o tema ver: Reis, 2018; p. 41.

eurocêntricos de se pensar e representar a nossa história. No dia a dia da escola, muitos/as profissionais desconhecem ou não tem interesse em trabalhar questões que envolvam elementos da vida de homens e mulheres negros/as que possam ir para além do binômio “senhor-escravizado”. A história dos/as homens e mulheres africanos/as afrodiáspóricos/as e seus e suas descendentes e a herança social e cultural deixada por eles/as para a sociedade brasileira precisa ser inserida cotidianamente nas práticas educacionais e se possível, interdisciplinarmente (Benevides, 2010). A realização de atividades sobre essa temática não pode se restringir às datas comemorativas, a exemplo do 7 de setembro e/ou do 20 de novembro, em alguns casos descontextualizadas (Lovato, 2012; Ziliotto, 2016).

É preciso avançar igualmente na construção de propostas pedagógicas que possibilitem aos/as educandos/as perceber que o passado daqueles sujeitos históricos não se resumia aos grilhões que cercearam sua liberdade. Assim, é demasiado importante:

[...] incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro recusando o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias (Benevides, 2010, p. 8).

Compreende-se que, por detrás daquele personagem escravizado, que andava vários quilômetros “acorrentado” e puxado por um cavalo pelas ruas de Fortaleza dos Nogueiras, havia uma intrincada rede de relações que o envolviam a seus antagonistas, senhor/a e capitão do mato. Ademais, dentro daquele sistema de opressão em que viviam, forjavam-se várias estratégias de (re)existência e de lutas cotidianas que visavam a sua emancipação. Como diz a letra de um samba enredo da Escola de Samba Mangueira de 2019, a liberdade “[...] não veio do céu e nem das mãos de Isabel [...]” (Firmino; Domenico *et al.*, 2019).

Algumas cenas retratadas naquele desfile se assemelham com o modelo teórico e metodológico de ensino da história do final de 1800, em que pese sua função de criar a partir de uma seleção e/ou silenciamento criteriosos, narrativas que não só auxiliassem na construção de mitos fundadores, mas, também, na formação de cidadãos obedientes. Criando assim, uma tradição identitária específica calcada em uma verdade inquestionável (Laville, 1999).⁴⁶ Para Christian Laville (1999), mesmo havendo uma mudança de foco empreendida pela didática do ensino de história ao longo do século XX, que transferia atenção do ensino para a aprendizagem dos/as discentes, ainda há uma longa estrada a

⁴⁶ Sobre o tema ver: Abreu; Rangel, 2015, p. 9-10.

percorrer para que de fato se tenha um aprendizado histórico que contribua efetivamente na formação de cidadãos e cidadãs que possam participar e intervir de forma crítica e independente em sua realidade.

É uma grande quimera acreditar que somente as narrativas criadas dentro das academias de ensino (superior e/ou ensino básico) são responsáveis pela formação da consciência histórica de uma determinada sociedade. Após os conflitos de 1939 a 1945, houve, em boa parte da população mundial, um crescente interesse por conhecer sua história. Nessa busca, as pesquisas eram e ainda são realizadas não só naqueles espaços de construção de saber, sobretudo com o advento e expansão da *Internet*. As informações que chegam aos/as interessados/as por um determinado tema pelas plataformas virtuais, provavelmente exerçam um impacto maior no processo de construção do conhecimento sobre si e sobre a sua comunidade do que as narrativas acadêmicas e escolares (Laville, 1999; Rüsen, 2009b). Assim, estabelecer um diálogo com os múltiplos meios de produção de conhecimento que existem fora do espaço escolar tornava-se uma tarefa essencial para nosso ofício, pois:

[...] a aula é o terreno em que memórias múltiplas podem ganhar expressão, especialmente aquelas trazidas pelos alunos de suas experiências mais íntimas; a autoridade do discurso histórico escolar, baseado em pressupostos científicos, é questionada a todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da ‘cultura histórica’ (Abreu; Rangel, 2015, p. 21).

Mas, o que seria essa Cultura Histórica que, junto com a historiografia acadêmica e a história ensinada nas escolas de educação básica, influencia — e, em muitos casos, determina — o entendimento que uma comunidade escolar tem sobre si e sobre a realidade que a cerca? Fernando Sánchez-Marcos diz que as discussões teóricas a respeito da definição do que seria Cultura Histórica remontavam às décadas de 1980 e 1990 do século passado. Os debates giravam em torno de nomes como o de Jörn Rüsen, Maria Grever, Bernd Schönemann e Jan e Aleida Assman, dentre outros, que estabeleciam um diálogo profícuo com os teóricos ligados aos debates sobre história e memória. Aqueles estudiosos buscavam elaborar um conceito que fosse capaz de ajudar a compreender como certas representações do passado eram construídas, modificadas e difundidas dentro de uma sociedade sem ter passado pelos centros reconhecidamente autorizados de produção de saber. A partir dessas reflexões, outra pergunta surgia: Como a Cultura Histórica é formada? Segundo Sánchez Marcos (2009), no mundo em que vivemos, novelas, séries,

atividades alusivas a datas especiais (como um desfile e/ou uma exposição) exercem uma forte influência no processo de formação da consciência histórica.⁴⁷

A origem da narrativa apresentada no desfile em Fortaleza dos Nogueira é multifocal. Nesta perspectiva, o livro didático utilizado pelos/as alunos/as e educadores/as das escolas envolvidas naquela apresentação surgia como mais uma peça a ser analisada.⁴⁸ Em seus estudos sobre o livro didático, Circe Bittencourt diz que, ao trabalhar com esse material, é preciso um certo cuidado. Para ela, os/as educadores/as possuem o hábito de atribuir a culpa do fracasso da educação a esse recurso didático como se ele sozinho tivesse o poder de resolver todos as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado o contexto social, político e econômico em que a escola está inserida. Esquecem que este suporte pedagógico (Davies, 1996; Munakata, 2009), assim como outros, possui limitações que precisam ser levadas em consideração quando o utilizam e o avaliam.⁴⁹

O livro didático, desde o momento da sua produção, pensado para ser utilizado nas escolas secundárias do Brasil no início do século XIX, tinha como objetivo atender as demandas educacionais de uma elite ciosa por manter e difundir seus valores sociais, culturais e religiosos. Para isso, era imprescindível a presença do poder público em todas as etapas de produção dessa poderosa ferramenta educacional, que era/é considerada a grande responsável pela criação e difusão de saberes e de estereótipos (Bittencourt, 1993; Gatti Júnior, 1997; Munanga, 2005).⁵⁰ Um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem, que atuava/a como interlocutor entre os fatos históricos do passado e a leitura que docentes e discentes fazem deles na contemporaneidade. Ainda é o suporte pedagógico mais utilizado dentro das escolas.⁵¹

O livro didático, por ser um artefato cultural, possui uma grande complexidade. Assim, os/as pesquisadores/as que se aventurarem em estudá-lo, precisam ter além de um repertório teórico e metodológico: a consciência de que trabalharão com um produto educacional que é um bem cultural altamente disputado e lucrativo no mercado editorial. Este está atento às demandas educacionais presentes nos currículos escolares feitas pelos

⁴⁷ Sobre o tema ver: Rüsen, 2009a, p. 168;172; Rüsen, 2009b; Gontijo, 2014, p. 45; Abreu; Rangel, 2015, p. 14;16.

⁴⁸ Ao longo da escrita deste trabalho busquei identificar os/as profissionais que pensaram a organização daquele pelotão, mas, infelizmente, não houve uma receptividade. Nas duas escolas encarregadas daquela apresentação se mostraram inviável a realização de entrevistas que pudessem evidenciar com mais profundidade a intenção que influenciava a construção daquele desfile.

⁴⁹ Sobre o tema ver: Bittencourt, 2011a, p. 300-301; Bittencourt, 2011b, p. 499.

⁵⁰ Sobre o tema ver: Bittencourt, 2011a, p. 29.

⁵¹ Sobre o tema ver: Turras Diaz, 2012, p. 611, Oliveira; Oliveira, 2014, p. 794-795.

órgãos públicos de ensino, seu maior consumidor e com quem mantém uma estreita relação. Hoje, o poder das grandes editoras, muitas vezes financiadas por capital estrangeiro, é tão forte que acabam monopolizando a produção, a distribuição e a circulação dos livros didáticos no Brasil.⁵² Assim, esses materiais pedagógicos tornam-se produtos que se encontram no entrecruzamento do ensino, da cultura, dos interesses da política, de contextos sociais e da produção veiculada às grandes editoras que funcionam de acordo com a lógica do mercado (Feldman; Eggert-Steindel; 2017).

Por estar em um campo de disputa de poder material e simbólico, a produção do livro didático é realizada por diversas mãos que exercem uma função importante dentro de seu processo de fabricação. O autor e/ou a autora do livro é apenas mais um/a personagem na linha de produção desse suporte educacional e não tem autonomia para exercer seu trabalho, está produzindo algo para ser vendável, aceito pelo mercado.⁵³ Sobre esse tema, Munakata (2012, p. 64) fala que

No caso específico do livro didático [...] ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias.

Não existe um livro didático ideal. Ele não traz uma verdade inquestionável, como se acreditava durante muito tempo. E nem é o único responsável pela construção do conhecimento.⁵⁴ O/A educador/a precisa ter um olhar acurado no momento da escolha desse material que será utilizado por ele/a e pelos/as seus/suas educandos/as,⁵⁵ e saber que ele não é um objeto inócuo. Dentro dessa perspectiva o livro didático precisa ser compreendido como um produto intelectual com múltiplas possibilidades conceituais

⁵²Sobre o tema ver: Bittencourt, 1993, p. 77;83;94;106;107;113;120;123;133; Davies, 1996, p. 600-601; Andrade, 2004, p. 81;83; Choppin, 2004, p. 554; Macedo, 2004, p. 106; Miranda; Luca, 2004, p. 128;131; Cassiano, 2007, p. 20;36;54;81;87;88;94;97;128; Ferreira, 2008, p. 80-83; Choppin, 2009, p. 66; Dominguni, 2010, p. 8-9; Bittencourt, 2011a, p. 301;311; Salles, 2011, p. 9; Silva, 2011, p. 178-180;182;188;190;191; Munakata, 2012, p.53;54;57;59;60; Silva, 2012, p. 804-805;810; Diniz, 2015, p. 16-17; Cavalcante, 2016, p. 272; Feldman; Eggert-Steindel; 2017; p. 50; Rela; Troglio, 2017, p. 186; Gavazzoni Marqueti, 2023, p. 71; Perovano; Amaral, 2023, p. 27.

⁵³Gatti Júnior, 1997, p. 36-37; Andrade, 2003, p. 76; Núñez et al., 2003, p. 3; Miranda; Luca, 2004, p. 131; Carretero, 2010, p. 70; Silva, 2011, p. 179; Matos, 2012, p. 178; Oliveira; Oliveira, 2014, p. 797; Cavalcante, 2016, p. 264-270; 277; 279; Mendes et al., 2016, p. 147; Cavalcante, 2018, p. 24; Rodrigues, 2018, p. 34-36; Bressanin; Almeida, 2020, p. 5; Cacicano, 2020, p. 93; Perovano; Amaral, 2023, p. 21-22.

⁵⁴ Cavalcante, 2016, p. 272; Munakata, 2012, p. 63; Silva, 2012, p. 817.

⁵⁵ O Brasil desde 1985 possui um Programa do Governo Federal responsável pela seleção e distribuição gratuita de livros para as redes públicas de ensino do país, o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, para muitos, talvez o maior programa que existe no gênero. O governo Federal é o maior consumidor de toda a produção feita pelas editoras (Cassiano, 2007, p. 24-25;27;29;63-64; Dominguni, 2010, p. 9; Silva, 2012, p. 810-814; Oliveira; Oliveira, 2014, p. 800; Feldman; Eggert-Steindel; 2017; p. 6; Cavalcanti, 2018, p. 525.

(Gatti Júnior, 1997; Choppin, 2004).⁵⁶ Circe Bittencourt (2011a, p. 301), em suas reflexões sobre a sua produção e seu uso, o define como um

[...] objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de 'múltiplas facetas', e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático [...].

As informações e os silêncios dos manuais didáticos tornam-se elementos importantes na leitura que alunos/as fazem sobre a realidade em que eles/as e sua família vivem (Choppin, 2004). Diante das dificuldades socioeconômicas em que a maior parte dos/as brasileiros/as se encontram, o livro didático ainda é o único material de pesquisa disponível (Gatti Júnior, 1997; Munanga, 2005).⁵⁷ Assim, o desafio colocado aos/as educadores/as do ensino básico é o de construir uma postura crítica frente aos conteúdos presentes nos livros didáticos. Fugindo assim, de representações estereotipadas sobre o passado que reverberam em nossa contemporaneidade. E dessa forma, perceberem que a diversidade fez parte de nossa construção social, compreendendo a escola como um lugar que recebe múltiplos sujeitos que precisam ser respeitados em suas individualidades e subjetividades.

É preciso estabelecer um diálogo entre o que o livro contém, o cotidiano do/a educando/a e o aprendizado que traz para a sala de aula, espaço que também produz conhecimento (Monteiro, 2001; Bittencourt, 2004).⁵⁸

A mediação do/a professor/a entre o que está presente nestes suportes de ensino e o/a aluno/a é essencial no processo de construção e reconstrução de saberes (Núñez *et al.*, 2003; Schmidt, 2005).⁵⁹ Os usos e desusos e as leituras possíveis que educadores/as e educandos/as fazem dos manuais didáticos fogem dos limites da escola (Silva, 2011).

⁵⁶ Sobre o tema, ver: Choppin, 2004, p. 563; Choppin, 2009, p. 15;19;74; Domingui, 2010, p.7; Silva, 2011, p. 178; Mendes et al.; Matos, 2012, p. 170; 2016, p. 144; Feldman; Eggert-Steindel; 2017, p. 2; Rela; Troglia, 2017, p. 189; Bressanin; Almeida, 2020, p. 5.

⁵⁷ Sobre o tema, ver: Choppin, 2009, p. 26; Lovato, 2012, p. 35; Giorgi et al., 2014, p. 1.049; Mendes et al., 2016, p. 145.

⁵⁸ Sobre o tema, ver: Ferreira, 2008, p. 90; Schmidt, 2010, p. 116; Bittencourt, 2011b, p. 502; Rodrigues, 2018, p. 23-24; Santana, 2018, p. 33; Andrade, 2021, p. 41.

⁵⁹ Sobre o tema, ver: Bittencourt, 2011b, p. 507; Mendes et al., 2016, p. 146; Varela, 2021, p. 57-58.

Nessa relação dialógica “[...] professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (Monteiro, 2003, p.10). Estas variam de acordo com seus contextos e dependem da classe social, política, cultural, étnica, de gênero etc. de cada indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem.⁶⁰

Não consegui entrevistar os/as docentes e discentes das duas escolas estaduais que participavam da organização e execução daquela apresentação em Fortaleza dos Nogueiras,⁶¹ mas tive acesso aos livros didáticos utilizados à época da realização do desfile. A coleção de *Oficina de história*, volumes 1, 2 e 3, da editora Leya era adotada pelos docentes de história do ensino médio da *escola A*.⁶² Dentre os vários temas presentes no livro, minha atenção está nos tópicos relacionados com a questão da escravidão negra no Brasil.

O livro da coleção *Oficina de história* consta no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Em linhas gerais é descrito como uma obra que

[...] promove a compreensão da historicidade dos processos e experiências de diferentes sociedades, suas semelhanças, diferenças, contradições, questões ligadas aos fatores políticos e religiosos, às revoluções e ideologias. A obra centra-se na perspectiva da história como construção social [...] Valoriza um ensino de História que considera a historicidade dos acontecimentos de modo a permitir que se desenvolvam noções de processo histórico. Em sua proposta pedagógica, a coleção apresenta um conjunto de textos e atividades que estimulam o desenvolvimento de trabalhos na perspectiva da história crítica. Valoriza os conhecimentos apropriados pelos alunos no ensino fundamental, garantindo a progressão dos saberes [...] A obra concilia a história com a construção da cidadania, articulando o ensino de História com questões socioculturais, debatendo temas como a intolerância, as discriminações, os estereótipos e estigmas. Apresenta uma proposta de trabalho na qual o professor e o aluno são instigados à reflexão, contribuindo para a formação de cidadãos éticos, críticos e autônomos (PNLD, 2015, p. 100).

Dos três volumes destinados ao ensino médio, apenas os volumes 1 e 2 me interessam. No primeiro, é feita uma longa e pretendida descrição crítica da história, desde o surgimento dos primeiros humanos até a formação das monarquias absolutistas da

⁶⁰ Sobre o tema, ver Campos, F.; Pinto, J. P.; Claro, R.

⁶¹ Por causa da repercussão, muitos se negam a comentar sobre a organização e execução daquela atividade. Houve uma conversa com dois gestores e uma coordenadora das escolas envolvidas. Todos/as reconhecem a necessidade de ter mais informações sobre os debates contemporâneos sobre aquela temática. Apesar de haver uma lei, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e ensino médio, admitiam que na prática, pouco se faz para que essa lei seja efetivada.

⁶² Nesta tese, há críticas à linguagem, imagens e representações da narrativa que o desfile apresenta. Sendo assim, para que as críticas não sejam associadas diretamente às escolas e as pessoas envolvidas no desfile, optei por utilizar as letras A e B ao me referir a elas.

Europa Ocidental. Dos nove capítulos, destaco o oitavo, nomeado de *Império português*, que é dividido em subtópicos, estratégia metodológica utilizada em toda a coleção. Da página 230 à 252, há informações sobre como a colonização do Brasil era realizada a partir da montagem de um sistema econômico que tinha por base a produção do açúcar e o tráfico de homens e mulheres africanos/as, que eram em terras brasileiras transformados/as em escravizados/as.

Nessa parte do livro, repete-se a ideia tão comum quando se fala desse período, a sociedade colonial brasileira surgia em torno das *plantations* e dos elementos que a caracterizavam. Além do texto principal, o capítulo é formado por mapas, que indicam a trajetória que a cana-de-açúcar fazia, as principais atividades econômicas dentro da colônia, as rotas, reinos, estados africanos e sobre o tráfico negreiro. Há imagens que sintetizam a estrutura de funcionamento dos engenhos e algumas retratam os reinos africanos. Nessa seção, são sugeridas atividades que estabelecem um diálogo entre o trabalho com mão de obra escravizada e o trabalho forçado na contemporaneidade. Também há textos complementares. O primeiro é um fragmento retirado do livro de Jacob Gorender, *O escravismo colonial* (1978), em que as perguntas formuladas giram em torno da questão sobre a humanização ou não do/a escravizado/a. Logo em seguida, é colocado um fragmento dos *sermões XIV* de Antônio Vieira e as questões que se seguem fazem alusão a obediência necessária que os/as escravizados/as tinham que demonstrar em relação aos/às seus/suas senhores/as. Como leitura complementar é indicado *A civilização do açúcar* de Vera Lúcia Ferlini. No final do capítulo são colocadas questões sobre a temática trabalhada nesta parte do livro.

O título do texto que abre o segundo subtópico deste capítulo é bastante sugestivo: *Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos*. Dessa forma com que é apresentada, resumidamente, a sociedade colonial brasileira para alunos/as e educadores/as que têm nesse veículo pedagógico uma das suas principais fontes de pesquisa. Nessa parte do livro didático não houve economia em contar detalhes dos sofrimentos que africanos/as e afro-brasileiros/as escravizados/as viviam dentro das fazendas e engenhos espalhados pelo território brasileiro. Naquele “doce inferno”, os/as escravizados/as estavam não só sujeitos a horas intermináveis de trabalho, mas também:

[...] eram submetidos a palmatórias, açoites e correntes, sendo muitas vezes mutilados para garantir sua disciplina. Em geral, os castigos eram aplicados pelo feitor, que podia ser um homem livre pobre, um indígena, um negro alforriado ou até mesmo um escravo de confiança do senhor [...] (Campos et al., 2016, p. 237).

Essa descrição se assemelha às cenas presentes no desfile de Fortaleza dos Nogueiras. Segundo a narrativa do livro didático, entre senhores davam “[...] uma atenção maior aos animais, sobretudo aos cavalos, do que aos escravizados [...]” (Campos et al., 2016, p. 237), vistos apenas como um objeto em que “[...] tanto seu trabalho quanto sua vontade pessoal pertenciam ao seu proprietário” (Campos et al., 2016, p. 237), eram meras mercadorias. Àqueles/as homens e mulheres escravizados/as eram negados/as quaisquer tipos de relações que ultrapassavam os interesses econômicos de seus proprietários. Não há nesta seção do livro uma discussão que vá além da já tão conhecida binaridade quando se trata desse tema (escravizado/a *versus* senhor/a).

A condição de objeto comercializável dada àquelas pessoas era naturalizada e passava de geração a geração “[...] até que, por iniciativa do proprietário lhes fosse concedida a alforria” (Campos; Pinto e Claro, 2016, p. 237). A liberdade de muitos/as escravizados/as não era dada ou doada por um senhor ou uma senhora ou por uma princesa “generosa”. Das 118 cartas de alforrias registradas no cartório de Carolina por mim analisadas, 43 delas eram compradas por escravizados/as e 32, apesar de serem registradas como 'gratuitas', sempre vinham com alguma condição colocada pelo senhor/a para que realmente a liberdade fosse concretizada, o que poderia demorar anos, ou mesmo, nunca se realizar.⁶³

Na coleção ora em análise, os conteúdos da chamada história regional praticamente desapareceram. Há algumas exceções. No segundo volume, a história do Maranhão é representada por dois fatos históricos: a Revolta de Beckman, em um único parágrafo (Campos et al., 2016); e a Balaiada, resumida em dois parágrafos. Os líderes desse movimento não eram citados, mas o “[...] comandante Luís Alves de Lima e Silva, depois barão, conde e duque de Caxias, [que] conseguiu vencer os revoltosos [...]” (Campos et al., 2016, p. 184), aparece.⁶⁴

A independência do Brasil está no 3º tópico do 4º capítulo do volume 2 da coleção *Oficina de história*, intitulado *O diabo ronda a colônia* (Campo et al., 2016). Em resumo, os motivos do grito do Ipiranga dado por Dom Pedro atendiam aos interesses de uma elite agrária e escravocrata (Campos et al., 2016). Ganham destaque alguns movimentos que não apoiavam o 7 de setembro, como a batalha do Jenipapo, ocorrida no Piauí, e o

⁶³ Sobre o tema, ver: Ribeiro, 1990, p. 104-126; Mattoso, 2001, p. 176-186; Chalhoub, 2011.

⁶⁴ Trabalhos como o de Assunção, 2008; Soares, 2008; Araújo, 2012 e Mateus, 2018 levantam pontos que nos ajudam a compreender a complexidade social, política, cultural e econômica que a Balaiada representou para as províncias nela envolvidas.

movimento de 2 de julho, da Bahia (Campos et al., 2016). Não tem nenhuma referência sobre o que ocorria no Maranhão daquela época. O rompimento político feito pelo Brasil com sua metrópole Portugal era provocado por questões externas e internas que influenciavam a elite colonial. Sobre a situação da mão de obra escravizada no pós independência o livro conclui que “[...] apesar de independente, o país ainda era o ‘inferno dos negros, e o purgatório dos brancos’” (Campos et al., 2016, p. 186).

Os acontecimentos sobre o 7 de setembro são descritos nas páginas 144 a 150. Há um texto principal, seguido de poucas imagens, apenas 3, com momentos pontuais do cenário político brasileiro e de Portugal à época da independência. Nestas páginas há apenas um mapa fazendo alusão à insurreição pernambucana, ocorrida em 1817. Sobre as atividades propostas, o 2º volume segue a metodologia do 1º, há textos complementares, algumas imagens, sugestão de atividade e por fim, exercícios retirados de provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A narrativa presente nesse suporte pedagógico, possui um acentuado viés político e econômico. As imagens com homens e mulheres negros/as em situação de subalternidade, páginas 152, 153 e 154, são réplicas de quadros pintados por Jean-Baptiste Debret, *Um Funcionário a Passeio com sua Família e A Passagem de um Rio Vadeável*, e por Johann Moritz Rugendas, *Punições Públicas*, que precisam ser contextualizados e submetidos a uma leitura crítica sobre a forma como aqueles indivíduos são retratados.

Em relação à abolição da escravidão, observa-se que o livro dá destaque às medidas implantadas pelo governo brasileiro para garantir que o processo ocorresse de forma lenta e gradual, sem grandes convulsões sociais. São citados alguns nomes de abolicionistas negros, como os de Luís Gama, Francisco José do Nascimento e André Rebouças (Campos; Pinto e Claro, 2016), mas não há referências sobre as lutas e negociações que homens e mulheres escravizados/as empreendiam em seu cotidiano para conseguir suas liberdades. Rebeliões, fugas, insurreições e demais rebeldias promovidas pelos/as escravizados/as, durante os dias que antecederam o 13 de maio, configuram-se resumidas e de caráter genérico em um único parágrafo (Campos et al., 2016). Acreditamos ser esse um tópico que merecia maior cuidado.

Mesmo com alguns avanços teóricos e metodológicos, os livros didáticos utilizados pela *escola A* precisavam avançar em direção aos novos enfrentamentos que atualmente o ensinar/aprender nos impõe. Muitas questões suscitadas necessitam ser aprofundadas. Nos exercícios propostos na unidade sobre a abolição da escravidão, não há mapa, texto complementar e sequer surgem questões sobre esse processo que servissem para

aprofundare os pontos levantados no texto principal.

O livro de história adotado pela *escola B*, que também estava envolvida na organização do pelotão sobre a escravidão negra no desfile de Fortaleza dos Nogueiras, não era o mesmo da *escola A*. A coleção 1, 2 e 3 de *História global*⁶⁵ da editora Saraiva era a adotada pelo docente. Minha análise está focada no segundo volume desta coleção. O projeto gráfico do livro merece destaque, muito bem produzido. Traz os assuntos de forma dinâmica. Há em cada apresentação de capítulo uma narrativa visual do passado seguida por questionamentos que incitam o diálogo do/da leitor/a com o seu presente. Os textos e as atividades são curtos e bem objetivos.

No PNLD de 2015, a coleção *História global* da editora Saraiva é descrita como uma obra na qual:

O tempo cronológico linear e a perspectiva político-econômica são rompidos nas seções, nos boxes e nas atividades correlatas que, como ponto forte da obra, apresentam propostas capazes de contribuir para a compreensão histórica e para a construção do diálogo interdisciplinar [...] Na abordagem do componente curricular História, destaca-se a concepção de saber histórico como processo de constante construção e reconstrução, inserido no contexto da sala de aula. A obra trata os conteúdos históricos como resultado da operação historiográfica suscetível a interpretações e críticas, sendo o livro didático valorizado como possibilidade de criação de múltiplas interações entre docentes e estudantes nos estudos da História. Para a consecução da proposta pedagógica, orienta-se sobre a relação contínua entre aprendizagem e avaliação, sugerindo-se critérios que contemplam, além dos conteúdos históricos, habilidades, procedimentos e atitudes. O texto-base e principalmente os boxes, seções e atividades correlatas apresentam discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações reais da vida cotidiana e do tempo em que vive o aluno e, assim, desenvolvem o pensamento histórico e a formação cidadã (PNLD, 2015, p. 68).

Apesar de trazer novas perspectivas teóricas e metodológicas ao abordar a escravidão negra, a estrutura da narrativa do livro é fortemente marcada por uma tendência político-econômica. Os escravizados e as escravizadas são vistos/as como mãos de obra, mercadorias. O sofrimento que passaram, desde a travessia do atlântico até a chegada em terras brasileiras, é a temática de destaque na narrativa sobre a história da diáspora negra africana. O livro didático, ora em análise, fala dos “castigos exemplares” que escravizados/as sofriam quando infringiam a ordem senhorial (Cotrim, 2016). Ao mesmo tempo, há, no decorrer do subtópico, algumas referências apresentadas em textos e imagens sobre a cultura material e imaterial africana presente no cotidiano brasileiro, que era utilizada como ferramenta de resistência.

⁶⁵ Ver Cotrim, G. *História global* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

A escravidão negra, no Brasil, é tratada sob a ótica das necessidades que giravam em torno das demandas da implantação e desenvolvimento da sociedade açucareira. Na seção intitulada “*cotidiano dos escravos nos engenhos*” há uma citação de um trecho do livro *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*, onde a vida de um/a escravizados/as nos engenhos era resumida por três substantivos, todos iniciados com a letra P: pau, pano e pão. Em seguida, é dito o significado prático de cada palavra para o dia a dia de um/a escravizado/a em terras brasileiras. A partir de alguns relatos de viajantes estrangeiros, o livro de Cotrim (2016, p. 37) destaca que “[...] os escravos brasileiros eram mal alimentados, mal abrigados e mal vestidos [...]”. Sofriam inúmeros e perversos castigos e muitos tinham suas vidas tiradas por senhores/as que utilizavam atos de extrema crueldade. Em relação as roupas que escravizados/as vestiam, a obra afirma que

A vestimenta fornecida aos cativos era exígua [...]. Observadores do século XVII muitas vezes descreveram os escravos como andando “nus” e constantemente expostos às oscilações do clima. Os homens normalmente usavam ceroulas que lhes cobriam até abaixo do joelho, andavam sem camisa e envolviam a testa com um lenço ou uma faixa. As mulheres tinham trajés mais completos, com saia, anágua, blusa e corpete, mas tal vestuário pode ter sido usado apenas na hora da venda das cativas e não no trabalho do campo. Em geral dava-se aos escravos o “pano da terra”, um tecido grosseiro de fio cru (Cotrim, 2016, p. 37).

Em relação ao último “P” — pão — o livro afirma que os/as escravizados/as se alimentavam de tudo, muitos/as “[...] adulavam, mendigavam e roubavam por mais alimento [...]” (Cotrim, 2016, p. 37). A narrativa desse material didático sobre o cotidiano de homens e mulheres escravizados/as, assim como o utilizado pela *escola A*, é marcada por situações penosas e violentas em que aqueles sujeitos viviam. Na seção sobre as lutas que eles/as empreendiam na resistência que faziam à escravidão, as negociações aparecem como uma das ferramentas utilizadas por eles/as em seu cotidiano. As micro resistências elaboradas por aqueles sujeitos escravizados aparecem em *História global* nas atividades direcionadas aos/as discentes (Cotrim, 2016).

Em relação à história do Maranhão, o manual didático adotado pela *escola B* não foge do *script* presente em outras obras: resumo dos mesmos acontecimentos. A Revolta de Beckman aparece no capítulo que trata dos conflitos entre colonizadores e a Igreja Católica em torno da disputa da mão de obra dos povos originários (Cotrim, 2016, p.75). A Balaiada integra o conjunto de revoltas que assolavam o território brasileiro no período regencial, descrita como “[...] mais uma expressão da crise porque passava a sociedade brasileira [...]” (Cotrim, 2016, p. 203) naquele contexto histórico. Em relação ao 7 de setembro,

ressalta-se os acontecimentos políticos, econômicos e sociais externos e internos à colônia que levam D. Pedro a dar o grito do Ipiranga. Sobre a questão da escravidão (Cotrim, 2016), reforça-se que o fim da utilização da mão de obra escravizada no Brasil não era um ponto de discussão das pessoas que lideravam o processo de independência.

A abolição da escravidão aparece na seção que trata dos acontecimentos que motivavam o fim do império brasileiro. Há, resumidamente, a descrição dos principais acontecimentos que marcavam o processo abolicionista da segunda metade do século XIX, tais como: a resistência feita pelos/as escravizados/as, a campanha e as leis abolicionistas. Destaca-se o papel que Luís Gama exercia naquele momento. No final do subtópico, há uma atividade sobre o 13 de maio, ela traz a discussão sobre algumas versões que se tem na historiografia sobre aquele dia. Do lado desse texto é colocada uma imagem de Zumbi de Palmares. E por fim, encerra-se a seção com a imagem de uma obra de Pedro Américo, *Libertação dos escravos de 1889*, seguida por uma atividade questionando se o quadro retratava o protagonismo de escravizados/as na luta pelo fim da escravidão. (Cotrim, 2016).

O livro didático é um produto cultural e faz parte de uma cultura historiográfica que está dentro de um campo de disputas de narrativas e que em alguns casos, ainda reforçam estereótipos. Ele pode ser considerado um indutor de narrativas, mas, por si só, não tem o poder de consolidá-las. Esta ferramenta pedagógica sozinha não fala muita coisa na sala de aula, para ela falar é preciso que haja um interlocutor. É importante dizer que a formação em história não blinda o/a docente da cultura histórica, ele/a pode sim, reproduzir situações sem uma reflexão crítica.

É necessário que docentes e discentes manipulem o livro didático, façam leitura em voz alta e reflitam sobre os textos e as imagens presentes nele. É preciso ter consciência que as camadas de leituras formadas nesse processo entram em choque com outros níveis de linguagens (memes, *YouTube*, séries, filmes, novelas etc.). Apesar do uso dos livros didáticos pelas *escolas A e B*, há de se levar em consideração a existência de uma narração sobre a escravidão naquele lugar onde ocorria o desfile que circula fora da sala de aula, uma impressão tão forte que ao organizarem e executarem as atividades sobre a temática, as escolas também eram influenciadas por textos e imagens presentes no imaginário circulante daquela sociedade.

As escolas de ensino básico, devido às dinâmicas que as caracterizam, são responsáveis pela produção e reprodução de saberes diversos que influenciam e se deixam influenciar pelos conhecimentos que seus principais personagens (docentes/discentes) possuem e trocam, podendo contribuir para a ruptura ou permanência de narrativas

históricas sobre nosso passado e que reverberam em nossa contemporaneidade (Gatti Júnior, 1997; Cacicano, 2000).⁶⁶ Assim, fica evidente que (Carretero, 2010, p. 48) “[...] a transmissão de conhecimentos não é a principal nem a única função da escola, pois igual ou maior importância têm a criação e a legitimação do saber, o que evidencia uma rede de interações entre a escola e o mundo cultural e social [...]”.

O processo ensino-aprendizagem nas salas de aula é algo complexo, são saberes produzidos a partir dos diálogos com vários saberes intra e extra sala de aula que em muitos casos dão o tom ao aprendizado escolar. A discussão sobre novos temas, abordagens e perspectivas de análise sobre a escravidão negra precisa ultrapassar os muros das universidades e chegar realmente onde esse aprendizado tenha sentido prático: no chão da escola (Monteiro, 2001;2003).⁶⁷ Sobre essa questão, Mário Carretero (2010, p. 34-35) faz a seguinte ponderação:

[...] a história acadêmica ainda é concebida como fiadora e modelo original dos conteúdos escolares; sem dúvida, uma vez transposta didaticamente, de modo que possa ser compreendida em seu novo contexto. Como é sabido, a transposição didática é um conceito utilizado por alguns estudiosos da didática que analisaram as relações entre o ‘saber sabido’ e o ‘saber escolar’, demonstrando que o primeiro experimenta uma deformação considerável ao chegar à escola [...]. Vale apontar que a transposição didática contém uma matriz singular no caso dos conteúdos históricos, o ensino da história costuma guardar uma íntima adesão emotiva aos símbolos e aos relatos de identidade nacional em detrimento do pensamento crítico. Por isso, não podemos afirmar que a história escolar seja precisamente a versão adaptada ponto a ponto da história acadêmica. Apesar de se supor que esta inicia as crianças em um caminho que conduzirá, *in crescendo*, ao conhecimento da ‘História’ (com ‘H’ maiúsculo), observamos que tal processo não ocorre tão linearmente como se supunha. Mais ainda, se avaliarmos quais são as possibilidades de adaptar formatos e qual é o limite no qual a transposição se converte em reposição.

Então, o que se pode fazer? O uso de documentos históricos apresenta-se como uma das alternativas para as aulas de história ministradas na educação básica, a partir dessa metodologia questiona-se a prática de ensino, frequentemente a única, focada no/a professor/a e suas longas e muitas vezes cansativas aulas expositivas pretensiosamente carregadas de verdades inquestionáveis. Nas partes seguintes do texto, utilizo algumas séries documentais para refletir como homens e mulheres escravizados/as conseguiam estabelecer relações que fugiam da clássica imagem senhor/a *versus* escravizado/a através de suas ações cotidianas. Eles/as não eram apenas bens semoventes ou objetos que podiam ser agrilhoados, conseguiam, mesmo diante das adversidades, criar laços de solidariedade e

⁶⁶ Sobre o tema, ver: Júlia, 2001, p. 37; Monteiro, 2003, p. 10.

⁶⁷ Sobre o tema, ver: Mendes et al., 2016, p. 146.

sociabilidade entre si e com os livres e libertos/as. Ressalto a importância da pesquisa e do uso dos documentos como auxílio pedagógico para se construir outras narrativas sobre a escravidão negra no Maranhão.

PARTE 2

Diante da necessidade de avançar em direção às questões que envolvem o ensino de História sobre a escravidão negra, nesta parte do texto, apresento outras leituras sobre o cotidiano da população escravizada dos sertões sul-maranhenses.

2 RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E SOLIDARIEDADE NO SERTÃO SUL-MARANHENSE

Para compreender as relações escravistas nos sertões sul-maranhenses da segunda metade do XIX, o uso de documentos históricos⁶⁸ tornou-se meu um importante aliado. A partir dos vestígios encontrados nesse material, pude fazer (re)leituras sobre aquele espaço-território, tendo como base a análise da dinâmica dos vínculos estabelecidos entre livres, libertos/as e escravizados/as, e as relações que esses/as estabeleciam com o lugar em que viviam, criando assim, novas redes conceituais (Bourdieu, 2000). Penso a escravidão negra enquanto um dos fios que ajudava a tecer uma rede de múltiplas relações que, em seu conjunto, dava origem àquela sociedade. Os fragmentos das histórias de homens e mulheres escravizados/as representam uma das camadas que compõe as narrativas sobre tais espaços físico e social.

2.1 A família como forma de resistência no sertão sul-maranhense

O sertão surge como resultado de práticas sociais, do ir e vir daquelas pessoas que (re)desenhavam o lugar e as relações nele estabelecidas, (re)construíam suas subjetividades, ora seguindo as regras do jogo estabelecido, ora as subvertendo; (re)inventavam, assim, outras práticas sociais que ajudavam a complexificar e a diversificar as já existentes. Aquele território transformou-se em uma arena na qual grupos sociais (formados por livres/libertos/as/escravizados/as) disputavam o poder para demarcar seus espaços físicos, sociais e identitários. A construção de saberes sobre esse sertão tem seu lugar de fala assentado em narrativas gestadas por uma elite intelectual que silenciou,

⁶⁸ Cartas de alforrias, registros de compra e venda, assentos de casamentos e registros de batismos de escravizados/as.

por muito tempo, a presença da população negra livre, liberta e escravizada.

No entanto, a documentação pesquisada me direciona para um outro sertão eivado por relações complexas e contraditórias, em que os grupos sociais se entrelaçavam — ora se misturando, ora se expelindo — e construíam espaços pautados em conflitos e diálogos que permitiam àqueles sujeitos brechas onde se movimentarem, (re)criando e (re)significando vínculos.

Escravizados/as, de forma individual e/ou coletiva, promoviam ações utilizando-se das fendas encontradas dentro do sistema normativo vigente onde criavam espaços de autonomia, resistência e (r)existência. As famílias de escravizados/as, constituídas legalmente (sacramentadas pelos ritos católicos) ou por vínculos consensuais, são exemplos desses espaços possíveis (Lopes, 2013) onde esses sujeitos formavam laços de sociabilidade e solidariedade que lhes proporcionavam não só condições para superar as adversidades provenientes de sua condição, mas também representavam uma forma de aumentarem suas redes de relações.⁶⁹

Atualmente, não se discute mais se os/as escravizados/as constituíam ou não famílias. A questão que se coloca hoje é compreender os elementos que contribuía para a realização daquelas uniões (Faria, 1998). O esforço no momento atual das pesquisas é compreender quais as estratégias que os/as escravizados/as criavam em seu cotidiano que os permitiam construir laços de parentescos e quais os significados que esses (re)arranjos familiares assumiam tanto para os/as escravizados/as quanto para os seus e suas donos/as. Ao falar sobre a família de escravizados/as é quase inevitável não destacar as reflexões feitas por Robert W. Slenes, em seu livro *Na senzala, uma flor - Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste século XIX*. Para esse historiador:

[...] as relações de parentesco constituem um nexo importante para a (re)criação das esperanças e recordações das pessoas: isto é, para a formação de memória, projetos, visões de mundo e identidades [...] a família conjugal escrava, apesar de sua vulnerabilidade diante das condições da escravidão, ‘havia emergido como uma instituição social viável’ [...] Como consequência, [a família] provavelmente ajudou muitos escravos a reterem sua identidade e lidarem efetivamente com as pressões psicológicas da escravidão [...] (2001, p. 28).

É importante ressaltar que a análise realizada por esse autor é pautada em

⁶⁹ O produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* possui uma aba, História de amor e resistência, com texto e exercícios sobre os (re)arranjos familiares construídos pela população escravizada. As atividades propostas dialogam com os vínculos parentais construídos em nossa contemporaneidade.

documentos de regiões de grandes plantações do sudeste brasileiro, que recebiam uma grande quantidade de mão de obra africana. No entanto, pode também ser utilizada no estudo dos laços familiares de escravizados/as das regiões com propriedades que possuíam um pequeno número de mão de obra escravizada.⁷⁰ Dessa forma, as pesquisas que historiadores/as vêm fazendo para compreender as dinâmicas das relações familiares de sujeitos escravizados, ajudam-me a ter um maior entendimento sobre como aqueles indivíduos criavam um mundo próprio diante das condições em que viviam (Metcalf, 1987).

Sobre os matrimônios de pessoas escravizadas, as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia recomendavam que podiam

[...] casar com outras pessoas cativas, ou livres, e seus senhores lhe não podem impedir o Matrimônio, nem o uso dele em tempo e lugar conveniente, nem por esse respeito os podem tratar pior, nem vender para outros lugares remotos, para onde o outro por ser cativo, ou por ter outro justo impedimento o não possa seguir, e fazendo o contrário pecam mortalmente [...] Pelo que lhe mandamos, e encarregamos muito que não ponham impedimentos a seus escravizados para se casarem, nem com ameaças, e mau tratamento lhes encontrem o uso do Matrimônio em tempo e lugar conveniente, nem depois de casados os vendem para partes remotas de fora, para onde suas mulheres por serem escravizadas, ou terem outro impedimento legítimo, os não possam seguir. E declaramos, que posto que se casem, ficam escravizados como de antes eram, e obrigados a todo serviço de seu senhor (Vide, 1853, p. 125).

Oficializar a união diante de um padre não alterava a condição social e jurídica de homens e mulheres que viviam sob a escravidão. O casamento religioso, assim como outros ritos católicos, coexistiam com as normas opressoras da sociedade escravista formada no período colonial e imperial brasileiro. Na teoria e de acordo com os preceitos cristãos, senhores e senhoras não teriam motivos para ver naquelas uniões algum tipo de ameaça para a estabilidade de suas propriedades.

Os registros de casamentos pesquisados da paróquia de Carolina não trazem muitas informações sobre as pessoas envolvidas nesse rito religioso e social. Neles, constam a data, o lugar da realização do matrimônio, o nome do noivo e da noiva, o lugar onde moravam, as filiações (se natural ou legítimo/a e condição social e jurídica dos pais), os nomes de seus/suas proprietários/as e das testemunhas e a assinatura do religioso que fazia o registro e abençoava tal cerimônia. Não há informações sobre a idade e profissão dos

⁷⁰ Dos 83 inventários por mim analisados da Carolina da segunda metade do século XIX, em 48 os/as proprietários/as tinham entre um e três escravizados/as, e apenas três inventariados/as possuíam 20 a 22 escravizados/as, o maior número encontrado de indivíduos nessa situação.

nubentes.⁷¹ A partir desses fragmentos de histórias, busquei compreender a dinâmica dessas relações dentro da sociedade sertaneja e escravista sul-maranhense do século XIX.

Há poucos assentos de casamento entre escravizados/as. Nos quatro livros de registros de casamentos consultados, apenas seis documentos envolvem sujeitos escravizados. O registro de casamento entre Vicente e Raymunda é um deles. Nele consta que:

Aos vinte e oito de Maio de mil oitocentos e quarenta e quatro na Igreja de S. Pedro de Alcântara da V. de Carolina, se casaram os contraentes Vicente crioulo e Raymunda, cabra escravizados de Lourenço Pinto de Abreu morador nessa Freguesia e foram testemunhas deste casamento Martinho da [?] Araujo e [?] Conra. Salis [...] (Registro de casamento de Vicente e Raymunda, 1844, p. 15v).

A união de João (crioulo) e Maria (angola) também recebia em 20 de julho de 1844, as bênçãos da Igreja (Registro de casamento de João e Maria, 1844). Um ano antes, em 15 de abril de 1843, no sítio Paciência, na casa do Tenente Coronel Pedro Nunes de Camargo, casaram-se Antônio e Doroteia, ambos cabras e escravizados (Registro de casamento de Antônio e Doroteia, 1843).

Ser levado/a ao altar não significava dizer que a estabilidade das famílias legalmente constituídas de Vicente e Raymunda, João e Maria e de Antônio e Doroteia estava garantida. Mesmo constituindo-se um lugar em que aqueles indivíduos podiam encontrar refúgio, afeto, apoio e acolhimento, a existência e manutenção de suas famílias estavam entrelaçadas às dinâmicas das famílias de seus/suas senhores/as. O medo de ver seus laços familiares sendo estilhaçados a qualquer momento certamente era um sentimento que acompanhava os/as escravizados/as durante suas empreitadas na construção de vínculos tão fortes e importantes, diante das adversidades enfrentadas diariamente por suas condições sociais e jurídicas.

Alida Metcalf (1987, p. 231), apesar de reconhecer que os arranjos familiares formados pela população escravizada se tornavam espaços em que eles/as podiam exercer um certo grau de autonomia, destaca:

Como os escravos não podiam formar famílias autossuficientes e independentes e eram obrigados a constituí-las dentro ou nas proximidades do domicílio de seu senhor, suas famílias eram grandemente afetadas pelos acontecimentos na vida deste. A riqueza e o ciclo de vida dos proprietários, especialmente,

⁷¹ Não havia livros separados para o registro de casamento de livres, forros/as e escravizados/as. Todos os matrimônios eram registrados em um único livro. Neste trabalho, quando há a necessidade de citá-los, o faço tal qual o original, metodologia que também utilizo nas demais séries documentais.

influenciavam a formação e duração das famílias escravas. Assim, o ciclo familiar dos cativos (ou como as famílias escravas se desenvolviam e mudavam durante a vida de um indivíduo) dependia das características dos senhores - do seu grau de riqueza e de como suas famílias se modificavam ao longo do tempo [...].

Assim, a formação de laços familiares por parte da população escravizada dependia da vontade e da própria duração de vida daqueles/as escravistas. Esta situação tornava-se mais delicada dentro das pequenas propriedades, onde o contato entre as famílias era maior e, portanto, eram mais dependentes (Da Costa et al., 1987).

Além de sofrer com os possíveis infortúnios que a família de seus/suas proprietários/as passava, como por exemplo, a morte de seu/sua senhor/a, o que, possivelmente, desencadeava a separação da família de escravizados por meio dos longos e complexos processos de herança. O espaço doméstico da família daqueles sujeitos escravizados ainda estava em perigo de sofrer com outras questões advindas do contexto histórico. E o século XIX, em especial na segunda metade, é marcado por acontecimentos que modificavam significativamente a dinâmica que há séculos existia entre escravizados/as e senhores/as. O desenvolvimento do tráfico interprovincial é um desses eventos. Soma-se a este fato, a burocracia que era imposta àqueles/as que queriam oficializar sua união (Jacinto, 2005; Slenes, 2011). Diante de tantos obstáculos e incertezas, o que levava pessoas como Vicente, Raymunda, João, Maria, Antônio e Doroteia a oficializarem suas relações diante do pároco? Conforme Luiza Miranda (2018, p. 71):

[...] casar-se tanto para a sociedade livre, escravizada ou liberta, não era apenas o ato de unir duas pessoas para a constituição de uma família aos moldes legítimos do catolicismo, controle social e religioso, mas também uma forma de reivindicação de um lugar social e/ou arranjos de resistência para os envolvidos nesse processo.

Robert Slenes destaca que é preciso uma investigação mais detalhada sobre os efeitos que as uniões abençoadas pela Igreja tinham para os envolvidos na cerimônia e como este rito católico era (re)significado dentro de suas comunidades. Para isso, é necessário atentar para os benefícios conseguidos na vida diária, no que ele chama de as “[...] coisas miúdas” (Slenes, 2011, p. 157) do dia a dia dos sujeitos escravizados/casados. Dentre esses ganhos, Slenes faz uma descrição, a partir de relatos e telas feitos por viajantes que andavam pelo Brasil durante o século XIX, dos espaços destinados para os escravizados/as em várias fazendas. Robert Slenes (2011, p. 167) conta que, para a

população escravizada,

[...] casar-se, mesmo sem o ritual da Igreja, se acreditarmos nos relatos de Burmester, Tschudi e Giglioli - conferia acesso a um espaço construído próprio, seja um cubículo num barracão/pavilhão, seja um barraco separado [...] Além disso, e mais importante, era uma habitação dividida com um parceiro de *vida*, não apenas de roça. Enfim, o casar-se frequentemente implicava para o escravo ganhar mais espaço construído; mas, sobretudo, significava apoderar-se do controle desse espaço, junto com o cônjuge, para a implantação de seus próprios projetos.

Casar-se poderia vir acompanhado da possibilidade de conseguir vantagens materiais, um espaço físico seu, onde podiam gozar de alguma liberdade; e emocionais, um/a companheiro/a que podia ajudá-lo/a a suportar as agruras que sua condição social e jurídica causava. Vicente, Raymunda, João, Maria, Antônio e Doroteia ao firmarem seus votos matrimoniais diante de um pároco, talvez pudessem ver nesse rito a esperança de melhores oportunidades de (r)existência. É importante ressaltar que essa autonomia conseguida por alguns através do matrimônio, não quer dizer que para eles/as a escravidão era mais branda em relação àqueles/as que não tinham seus enlacedos oficializados.

O historiador Roberto Guedes (2008) reforça que, junto com outros símbolos, o matrimônio dentro das senzalas dava aos/as senhores/as um *status* diferenciado, em relação aos que não promoviam essas uniões dentro de sua escravaria. As alianças oficializadas entre a população escravizada representavam para seus/as senhores e senhoras uma distinção social, demonstrava que eles/as seguiam os preceitos religiosos e sociais orientados pela Igreja e pelas autoridades governamentais.

Em estudo sobre os arranjos familiares construídos pelos/as escravizados/as, os historiadores Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997) ressaltam que tais uniões eram vistas pelos/as proprietários/as como uma estratégia, pela qual conseguiam a tão desejada paz em suas senzalas. A família, conforme estes pesquisadores, era um elemento regulador dos instintos rebeldes de suas propriedades. É de se supor que nenhum pai ou mãe, a título de exemplo, ia evadir-se de suas fazendas abandonando seus entes queridos.

Se, para Florentino e Góes, a família formada por homens e mulheres escravizados/as era uma das razões que os/as impediam de lutar por liberdade, não é a mesma realidade encontrada pela historiadora Isabel Reis (1998, p. 77-78), em sua pesquisa em anúncio de fugas de escravizados/as na Salvador do XIX. Nesses estudos a referida professora depara-se com

[...] fugas de escravos “casados”, “amásios”, “camaradas”, de mulheres

“grávidas”, “pejadas”, “às vésperas de parir”, com filhos e muito raramente deixando-os para trás, além de “irmãos”, “primos”, etc. Foram fugas em família, para ir ao encontro da família, em prol da família, e muitas vezes tendo familiares como cúmplices. Constatamos que os escravos percorreram pequenas e grandes distâncias com parentes ou em busca deles. Foram fugas do campo para a cidade, da cidade para o campo, dentro do Recôncavo baiano, entre o Norte e Sul da província e até mesmo entre esta e outras províncias.

Era por e com sua família que escravizados/as criavam estratégias de luta para não só a construir, mas, fundamentalmente, mantê-la diante das adversidades do sistema opressor em que viviam. Somente em 1869 o governo brasileiro aprova uma norma legal que, dentre outras medidas, no seu Art. 2º apregoava que “Em todas as vendas de escravos, ou sejam, particulares ou judiciais, é proibido, sob pena de nulidade, separar o marido da mulher, o filho do pai ou mãe, salvo sendo os filhos maiores de 15 anos” (Brasil, 1869).

A idade de 15 anos como limite para se proibir a separação do/a filho/a de seus pais escravizados caía para 12 anos com o Decreto de nº 5.135, de 13 de novembro de 1872. Antes dessas medidas, a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, tornava livre todos/as filhos/as de escravizadas nascidos/as a partir daquela data. Assim, as autoridades políticas brasileiras efetivamente interferiam nas relações entre senhores/as, suas propriedades humanas e seus/suas escravizados/as.

As leis, citadas anteriormente, limitavam o poder senhorial na negociação de seus bens, representando, assim, mais um elemento desestimulador no mercado matrimonial da população escravizada. Possivelmente, diante daquelas medidas, os/as proprietários/as dos sertões sul-maranhenses seguiam o padrão comportamental encontrado por Antônia Mota, ao estudar as famílias de escravizados/as formadas dentro das propriedades senhoriais da ribeira do Itapecuru, no final do Dezoito e início do Dezenove. Na pesquisa realizada, Mota (2011) encontra um número muito pequeno de casamentos entre a população escravizada.

Nos livros de registros de Carolina, entre os anos de 1842 e 1849, há quatro casamentos de escravizados/as. Esse número cai para dois assentos nos três livros restantes, que por sua vez, correspondem a um período muito maior, 1864 a 1888.⁷² Tais dados sugerem que o casamento religioso de pessoas escravizadas, raro na primeira metade do XIX, em seus anos finais, tornava-se quase impossível. Assim, como na São Luís do século XIX, pesquisada por Jacinto (2005), as uniões abençoadas pelos representantes da Igreja Católica para a população escravizada nos sertões de Pastos Bons também constituíam uma exceção. Mesmo não havendo a oficialização daquelas relações, não

⁷² Os livros analisados correspondem aos períodos entre 1842 e 1903.

significava que não existiam. Falo sobre esta questão mais adiante.

Os indícios encontrados nos registros de casamentos dão pistas de como o rito era responsável pela construção de uma longa e complexa teia de relações, que ultrapassavam os limites das senzalas. Naquelas cerimônias, eram (re)construídos laços de afeição, amizade e solidariedade entre indivíduos que não pertenciam ao mesmo grupo jurídico e social dos nubentes. Os vínculos formados entre os/as noivos/as e as testemunhas, levadas ao altar na Carolina do século XIX, são exemplos de estratégias utilizadas pelos envolvidos naquelas cerimônias que ampliavam suas redes relacionais.

No casamento de Luiz (escravizado) e Ignez da Cunha Ribeiro eram padrinhos Sebastião de Souza Dantas, Innacio José Rodrigues, Luzia Rosa da Silva e Benedicta Gomes de Britto, homens e mulheres livres⁷³ (Registro de casamento de Luiz e Ignez, 1885). Antonio Dionisio Soares e Antonio Amâncio de Oliveira, homens livres, em 9 de agosto de 1842 apadrinhavam o enlace matrimonial de Martinho e Adriana, ambos escravizados (Registro de casamento de Martinho e Adriana, 1842). Eram também homens e livres, Manoel de Abreu e Felipe de tal, que testemunhavam o enlace realizado entre os escravizados Antônio e Doroteia, ocorrido em 15 de abril de 1843 (Registro de casamento de Antônio e Doroteia, 1843).

Não há como saber qual a natureza dos vínculos entre os/as padrinhos/madrinhas e os nubentes antes do casamento, em que circunstâncias eles/as se encontravam e estabeleciam relações. Sei que, dentro das possibilidades de escolha de testemunhas, os/as noivos/as preferiam estabelecer relações com sujeitos livres, que não pertenciam ao seu grupo social e jurídico. Luiz, escravizado e Ignez da Cunha Ribeiro; Martinho e Adriana, Antônio e Doroteia, todos/as escravizados/as, formavam vínculos sociais verticais com seus/suas padrinhos/madrinhas de casamento. Tais alianças podiam ser vantajosas para todos/as os/as envolvidos/as na cerimônia.

Daniel Barroso (2012, p. 97) destaca que havia, nessas relações:

[...] uma multiplicidade de aspectos, de aspirações e de motivações, a relação de nubentes e testemunhas estava esteada em três elementos basilares: o reforço dos vínculos pessoais de diversas ordens, a busca pelo ‘amparo social’ e ampliação da clientela.

Dentre as expectativas dos/as escravizados/as que estabeleciam tais vínculos com livres ou libertos/as estava a de conquistar se não a liberdade, pelo menos o amparo para

⁷³ Quando se trata de homens e mulheres escravizados/as ou libertos/as, esses marcadores sociais e jurídicos aparecem na documentação; quando não, considero que são livres.

suportarem as adversidades de seu cotidiano. Aquelas uniões ampliavam e complexificavam ainda mais as relações construídas nos sertões de Pastos Bons, na segunda metade do XIX.

Livres, libertos/as e escravizados/as não viviam em seus espaços isolados/as, se encontravam, se misturavam e juntos construía aquela sociedade. Os/As escravizados/as procuravam diariamente estratégias para formarem redes parentais e de amizade que nem sempre se restringiam aos espaços das propriedades de seus senhores/as. Ainda sobre a importância das testemunhas, Daniel Barroso (2012, p. 92) destaca:

As testemunhas ocupavam um lugar central tanto no rito em si, como no matrimônio enquanto um ato social. A escolha provavelmente privilegiaria pessoas que para os nubentes e suas famílias eram ‘especiais’. ‘Especiais’ não apenas no sentido de afinidade entre as partes, mas também em relação a aspectos de ordem social, econômica, política e ou cultural. Ainda que sob perspectivas bastante diferentes e conquanto não se concebesse um vínculo formal de parentesco, as testemunhas estavam para o casamento tal como os padrinhos e madrinhas estavam para o batismo.

Quanto ao gênero das testemunhas há a ausência de mulheres em alguns registros, neles os pares de padrinhos eram homens. Como exemplo destes casos, cito os matrimônios de Martinho com Adriana e de Antônio com Doroteia. A sociedade sertaneja sul-maranhense no Dezenove, era fortemente marcada pela violência e precariedade de boa parte da população que lá vivia, assim, ter padrinho livre/liberto e homem representava a melhor opção. Daniel Barroso (2012) e Déborah Silva (2013) observam a mesma tendência de escolha nas regiões que estudam.

Em nenhum dos livros de registros de casamentos há uniões matrimoniais envolvendo liberto/as. Somente no casamento de José Pereira da Silva, filho legítimo de Nicolau José da Silva e de Eleutina Ferreira da Conceição com Vicencia Pereira Moreira, realizado em 2 de agosto de 1868, a noiva era registrada como filha natural de Germana, uma liberta (Registro de casamento de José Pereira da Silva e Vicencia Pereira Moreira, 1868). Caso raro na documentação que trabalho. Essas lacunas me impedem de avançar em algumas reflexões sobre a complexidade das relações construídas naquele espaço social.

Na tentativa de compreender os múltiplos, diversos e heterogêneos arranjos e rearranjos familiares no Brasil desde a chegada do primeiro europeu, os estudos sobre a família ampliavam seu conceito. Fala-se hoje em famílias no plural (Scott, 2009). Diante das possibilidades que a historiografia sobre o tema me dá, no presente trabalho adoto o conceito sugerido por Iraci Da Costa, Robert Slenes e Stuart Schwartz. A família de

escravizados/as, para eles, era assim formada:

[...] casal (unido ou não perante a Igreja), presentes ou não ambos os cônjuges, com seus filhos, caso houvesse [sic]; os solteiros (homens ou mulheres) com filhos e os viúvos ou viúvas com filhos. Em qualquer dos casos os filhos deveriam ser solteiros, sem prole e coabitar junto aos pais. Os viúvos (as) isolados (as), bem como o solteiro(a) a viver junto a filho(s) com prole, não constituem família, e enquadram-se no grupo denominado "pseudo famílias" dividido em três subcategorias: uma relativa aos viúvos isolados (vale dizer que não constituam família), outros referentes às pessoas em vivência com filho(s) e respectiva(s) prole(s). Entende-se, ademais, por Chefe de Família, o "cabeça do casal" (homem ou mulher presente) (1987, p. 257).

As famílias formadas nos campos e nas cidades do Brasil durante a Colônia e o Império eram o resultado de diferentes alianças de solidariedades e sociabilidades, as quais, no conjunto, formavam uma sociedade mestiça em suas cores e em seu modo de viver. Essas famílias eram constituídas por:

[...] livres, libertas e escravas; endogâmicas (os cônjuges eram escravos, independentemente de pertencerem ao mesmo senhor); exogâmicas (um cônjuge escravo e o outro forro ou livre); mistas (compostas por casais de qualidades distintas: brancos, índios, africanos, caboclos, mulatos, pardos); legítimas (uniões sacramentadas pelo casamento cristão) ou concubinas e consensuais (uniões estáveis ou esporádicas entre casais que viviam juntos sem contrair o matrimônio) (Chaves, 2016, p. 213).

É preciso, levando em consideração as diferenças regionais e as características peculiares das relações escravistas estabelecidas em cada lugar, ampliar os olhares e o repertório conceitual sobre os (re)arranjos familiares (re)criados por escravizados/as. Sobre esse assunto, Roberto Guedes (2008, p. 149) afirma que, ao se enveredar por essa temática, a "[...] palavra-chave é, portanto, diversidade [...]".

Ao pesquisar sobre a constituição legal da família de escravizados/as, em uma região como os sertões do sul-maranhense, deparo-me com algumas dificuldades. Apesar de contar com uma grande variedade de séries documentais, a quantidade de documentos de cada uma delas é pequena; muitos documentos estão desgastados pelo tempo e não possuem uma ordem cronológica sequenciada. O desafio é, a partir dos fragmentos encontrados nesse material, compreender as estratégias que aqueles/as homens e mulheres utilizavam para estabelecerem vínculos. Assim, além dos registros de casamentos, procurei vestígios das relações matrimoniais envolvendo a população escravizada em todo o corpus documental que tenho disponível.

Na carta de liberdade de Raimunda, de 55 anos de idade, consta que ela era casada

com o escravizado Thiburcio (Carta de liberdade de Raimunda, 1864). Não estava registrado no documento o destino jurídico de seu esposo, se continuava escravizado ou se tinha conseguido sua liberdade. Já os cônjuges João e Angélica, com idades de mais de 70 anos, compravam a tão sonhada e desejada liberdade em 3 de março de 1873 pela quantia de 350 mil réis (Carta de liberdade de João e Angélica, 1873).

É possível imaginar que, no lote de sete escravizados/as libertados/as pelo Major Filadelphio Antonio Noronha, em 10 de janeiro de 1874, havia laços parentais. Tal ato, de acordo com o próprio Filadelphio, era realizado por serem:

[...] credores de minha gratidão e remuneração uns pelos bons serviços que me hão prestado e outros pôr os haver criado e educado como se meus filhos fossem; pelo que de minha livre e espontânea vontade que logo depois de minha morte gozem de plena liberdade como se de ventre livre houvessem nascidos em virtude deste escrito [...] (Carta de liberdade de João, Serafim, Leonardo, Antonio, Eva, Guilherme e Cyrio, 1874, p. 110).

Assim, após a morte do Major Filadelphio, tornavam-se livres

João, pardo, de 72 anos de idade, solteiro, sapateiro, natural do Piahy; Serafim, crioulo, de 60 anos de idade, sem officio; Leonardo, pardo, de 40 anos de idade, solteiro; Antonio, pardo, de 22 anos de idade, casado, carpina; Eva, parda, de 7 anos de idade, filha de minha escrava Edwvirges; Guilherme, pardo, de 5 anos de idade, filho de minha escrava Martinha e Cyrio, pardo de um anno de idade filho de Narciza, fallecida [...] (Carta de liberdade de João, Serafim, Leonardo, Antonio, Eva, Guilherme e Cyrio, 1874, p.110).

Essas relações não eram registradas pelas pessoas responsáveis por fazerem os documentos que hoje estudo. Possivelmente aqueles/as homens e mulheres tinham em seu cotidiano a companhia de parentes consanguíneos como tios/as, avós/avôs; e de parentes frutos dos ritos que participavam como padrinhos, madrinhas, compadres, comadres; além de amigos/as e vizinhos/as e formavam com eles/elas alianças que no decorrer de suas vidas representavam auxílio e amparo. Aqueles sujeitos escravizados não viviam sozinhos à mercê dos mandos e desmandos das vontades senhoriais. Vínculos consensuais não abençoados pela Igreja Católica faziam parte do repertório utilizados por homens e mulheres escravizados/as na construção de espaços de (re)existência.

2.2 Famílias mistas: os casamentos de Justino Alberto Lima com Amancia Pereira de Miranda e o de Luiz com Ignez da Cunha Ribeiro

Um dos pontos em comum nos trabalhos que estudam os casamentos mistos realizados entre escravizados/as, livres e libertos/as, diz respeito à influência que os tamanhos dos plantéis exerciam na formação daquelas uniões (Goldschmidt, 2004; Oliveira Filho, 2016). No sul-maranhense do século XIX, devido ao pequeno número de mão de obra escravizada, o “mercado matrimonial” tornava-se restrito para àqueles indivíduos, levando-os a buscarem em seus/suas parceiros/as em outros grupos sociais, e assim, constituíam diferentes (re)arranjos familiares.

Na Carta de Liberdade passada a Raimundo, no dia 3 de janeiro do ano de 1881, pelo Major Pedro Pereira Jacomo Bezerra, consta que este escravizado era casado com uma mulher livre (Carta de liberdade de Raimundo, 1881). Manoel, que tinha conseguido sua liberdade em 9 de dezembro de 1880, era casado com Vicência Maria da Conceição, forra (Procuração de Martinho José Ribeiro, 1880). Os vínculos matrimoniais formados por Raimundo e Manoel teciam múltiplos e variados laços, possibilitando o encontro e a mistura de pessoas de diferentes condições sociais e jurídicas.⁷⁴

A sociedade maranhense, no século XIX, quer seja na capital da província ou no sertão sul-maranhense, onde a cor e a diferença sociojurídica eram utilizadas como demarcadores sociais, com tais uniões aqueles escravizados também procuravam conseguir uma melhor posição dentro da estrutura social em que viviam.⁷⁵ Não é possível afirmar categoricamente se houve uma mudança de *status* social e jurídico de Raimundo e Manoel com os laços matrimoniais estabelecidos com seus cônjuges livre/liberta, mas de seus ou suas descendentes possivelmente sim, uma vez que, quem determinava a condição jurídica dos/as filhos/as era a mulher.⁷⁶ A esperança de ver a próxima geração de sua família longe dos grilhões do cativeiro talvez tenha sido um dos motivos que levava Luiz, escravizado, a oficializar sua relação com Ignez da Cunha Ribeiro, filha legítima de Martiliano da Cunha Machado e de Anna Ribeiro Machado, em 5 de outubro de 1885 (Registro de casamento de Luiz e Ignez, 1885).⁷⁷

Sobre as relações construídas entre livres e escravizados/as, cito mais um exemplo:

⁷⁴ Sobre o tema, ver: Machado, 2002, p. 1.

⁷⁵ Sobre o tema, ver: Jacinto, 2005, p. 101; Guterres, 2010, p. 4.

⁷⁶ Sobre o tema, ver: Guterres, 2010, p. 5.

⁷⁷ No produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, que esta tese subsidia, na aba *História de amor e resistência*, disponibilizo um texto sobre os possíveis significados que o casamento cristão teria para Amancia, uma mulher escravizada. Nessa seção, o/a visitante, ao longo das atividades propostas, será convidado/as a pensar sobre a constituição de sua família e refletir sobre a discussão, ainda presente na contemporaneidade, sobre a leis que determinam os critérios do que é ou não uma união familiar.

Athamazia, em 25 de maio de 1883, conseguia comprar sua carta de alforria de João Ayres da Silva Mascarenhas, através de pecúlio e do fundo de emancipação. Nesse documento consta que Athamazia era casada com um homem livre, cujo nome não está no registro (Carta de liberdade de Athamazia, 1883). Athamazia tinha um filho menor, também escravizado, de nome Joaquim. Este não vivia com a mãe, era propriedade de Simplicio Ayres da Silva (Carta de liberdade de Joaquim, 1883). Athamazia e Joaquim possivelmente tinham sido separados em um processo de partilha de herança (Procuração de Simplicio Ayres da Silva, 1883). O certo é que em 25 de maio de 1883, Joaquim, através do fundo de emancipação, também era liberto na mesma data (Carta de liberdade de Joaquim, 1883). Teria o companheiro de Athamasia, um homem livre, contribuído financeiramente para a compra da liberdade de sua esposa e filho? Por ser um homem livre, teria maiores oportunidades para conseguir recursos e ajudar sua família a conquistar a liberdade?

Por meio dos recursos pagos por seu pai, Bartolomeu, em 13 de julho de 1875, a menina Roza, de apenas 8 anos de idade, tornava-se liberta (Carta de liberdade de Roza, 1875). Por descuido do escrivão ou por opção das partes contratantes não consta a condição jurídica de Bartolomeu no registro. Seria ele um liberto ou um livre, que teria juntado meios para comprar a carta de alforria de sua filha? Não posso responder a essa pergunta, sei apenas que, por meio dessa compra, ele proporcionava um futuro com mais possibilidades para sua filha Roza. Casos como este, demonstravam que aquelas famílias travavam uma luta diária não só para se formarem, mas, igualmente, para manterem-se unidas diante daquele contexto.

Libertos também se casavam com escravizadas. Antônio, homem liberto, era registrado como esposo da escravizada Maria, na Carta de Liberdade do filho do casal, o pequeno Justo, de apenas três anos, passada por Maria Gonçalves Lima, em 10 de janeiro de 1874 (Carta de liberdade de Justo, 1874). O enlace matrimonial entre Antônio, homem forro, e a escravizada Maria era mais um exemplo da complexidade dos vínculos sociais construídos nos sertões sul-maranhenses. Não consigo saber se Antônio pertencia à mesma senhora de Maria, ou se teria conhecido sua esposa em outros momentos, fora da propriedade e das vistas senhoriais; ou se, ainda, morava na mesma propriedade de sua esposa ou na vizinhança. Essa última hipótese, segundo Eliana Goldschmidt, não colocaria em risco a estabilidade da propriedade de Dona Maria Lima, pois, em tais uniões, além do termo de consentimento⁷⁸ dado pelo senhor ou senhora, os nubentes tinham que apresentar

⁷⁸ Autorização dada pelos/as proprietários/as dos/as escravizados/as para a realização do enlace.

o termo de seguimento

[...] para assegurar que, efetuado o casamento misto, o cônjuge que não estivesse em escravidão seguisse sempre o outro, a despeito das normas eclesiásticas que determinavam às mulheres ‘que acompanhem a seus maridos, como são obrigadas’ [...] Tais exigências, não previstas pela legislação, mas adotadas na prática pelas autoridades eclesiásticas, consagraram, no século XIX, o procedimento da sociedade escravocrata em relação aos casamentos mistos (Goldschmidt, 2004, p. 122-123).

Assegurados seus direitos de propriedade, senhores e senhoras, teoricamente, não tinham motivos para se oporem a tais enlaces. Assim, mesmo utilizando-se de alguma autonomia conseguida por meio de diálogos e negociações com seus e suas proprietários/as, os/as escravizados/as precisavam da autorização daqueles/as para realizarem seus matrimônios. Diante de questões como essa, é importante considerar que:

Decerto essa liberdade não é absoluta: culturalmente e socialmente determinada, limitada, pacientemente conquistada, ela continua sendo, no entanto, uma liberdade consciente, que os interstícios inerentes aos sistemas gerais de normas deixam aos atores. Na verdade, nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação [...] (Levi, 2006, p. 179).

Tais casos mostram as contradições existentes no sistema normativo em que aqueles sujeitos viviam e como cotidianamente criavam fendas, onde exerciam suas subjetividades. Em relação aos livres e libertos/as que estabeleciam laços matrimoniais com escravizados/as ao assinavam o termo de consentimento, na prática, acabavam ficando presos à propriedade do/a senhor/a de seus cônjuges, transformando-se assim, em mão de obra extra para os/as proprietários/as, sob a condição de agregados/as. Era um ganho que os escravagistas tinham ao consentirem tais uniões em seus plantéis.⁷⁹

Mas, quem eram esses e essas agregados/as livres e/ou libertos/as que faziam o caminho inverso, do mundo dos livres em direção ao mundo dos/as escravizados/as? Ivana Cabral e Johny Araújo (2011, p. 6) em seus estudos sobre a sociedade piauiense na segunda metade do século XIX, constatam que

Os agregados ou moradores foram importantes personagens da sociedade e da economia rural piauiense. Podiam-se encontrar nesta categoria, trabalhadores livres libertos e até mesmo escravizados. Alguns eram agregados a uma família e conviviam dentro de casa, outros se estabeleciam em um determinado lote de terras, com a permissão dos proprietários. Dedicavam-se ao cultivo das terras,

⁷⁹ Sobre o tema, ver: Cunha, 2016, p. 228-230; Nascimento Neto, 2017, p. 5.

auxiliados por familiares ou mesmo trabalhadores, escravos e livres. Ocupavam-se da pecuária e da produção agrícola para o sustento de sua família e de seus trabalhadores, o excedente da produção destinava-se ao comércio com outras regiões, ou mesmo dentro da própria província.

Podiam ser forasteiros/as que estabeleciam alianças verticais e horizontais com as pessoas que lá viviam, garantindo assim sua sobrevivência em um novo lugar. Homens e mulheres muitas vezes pobres que migravam de região para região à procura de melhores condições de vida e que viam no estabelecimento de uniões familiares estáveis uma possibilidade de encontrarem um lugar seguro para recomeçarem, mesmo que esse lugar ficasse à sombra da casa-grande (Castro, 1995). Soma-se a isso a garantia de um lugar para morar e o apoio advindo dos vínculos formados dentro de sua comunidade e na vizinhança na hora de uma necessidade (Machado, 2002; Goldschmidt, 2004).

Cristiane Jacinto (2005, p. 102) ao estudar essas relações na São Luís do século XIX destaca que

Possivelmente os interesses afetivos tenham sido um elemento que possibilitou a esses sujeitos driblarem essas dificuldades [condições jurídicas e sociais diferentes] ou se submeter às condições que implicavam uma relação como essa [...].

Além das necessidades materiais, tais uniões também representavam um lugar onde aqueles sujeitos pudessem encontrar apoio, afeto e um/a companheiro/a e juntos sonharem e buscarem conseguir um dia ter toda a família vivendo em liberdade.

Wlisses Abreu, em relação aos laços matrimoniais formados entre a população escravizada, livre e liberta de São João do Rio do Peixe no sertão da Paraíba, destaca que eram visíveis as mudanças que o “ser escravizado” estava passando nos momentos finais do sistema escravista. Naquela época, era bem mais difícil encontrar a diferença entre pessoas livres ou libertas pobres e um/a escravizado/a (Abreu, 2011). Viviam misturados/as e formavam alianças de ajuda mútua para suportarem os rigores de uma sociedade marcada pela violência e exclusão. Diante das relações tecidas no cotidiano da sociedade brasileira no Oitocentos, Hebe de Castro (1995, p. 77) reitera:

[...] a escravidão era praticamente a única relação social efetivamente institucionalizada. A estabilidade deste arranjo social não se constituía apenas sobre a violência e a desigualdade de recursos, mas principalmente sobre o costume, que abria atalhos e provia recursos (sociais e culturais) para conviver com a realidade da violência e da desigualdade [características primeiras daquele sistema].

Os arranjos familiares da população escravizada sertaneja sul-maranhense eram constituídos dentro de um universo relacional muito mais amplo. Esse sertão não era caracterizado somente por uma relação maniqueísta entre escravizados/as e seus/suas senhores/as. Como exemplo da complexidade presente nas relações dentro daquela sociedade, cito o registro de casamento de Justino Alberto Lima e Amância Pereira de Miranda⁸⁰, vejamos:

Aos quatro dias do mês de agosto de mil oitocentos e oitenta e cinco. Assisti o matrimônio e que entre si celebram Justino Alberto Lima e Amancia Pereira de Miranda; escravizada; ele é filho de uma indígena do aldeamento de Piabanha província de Goiás; ela filha da escravizada Maria Pereira de Miranda, sendo testemunhas - José Joaquim Lopes, Francisco de Salles Maciel [?], Eufrazia Pereira de Arruda e Ritta Alves Fragozo [...] (Registro de casamento de Justino e Amancia, 1885, p. 75).

Também era indígena o cônjuge de Jezuína, quando recebia sua carta de liberdade passada por Joaquim Bernadino Gomes, em 8 de abril de 1874. Nela, Joaquim dizia concedê-la em retribuição aos bons serviços que Jezuína, de 40 anos de idade, tenha-lhe prestado desde a tenra idade. Daquele dia em diante, ela podia gozar de sua inteira e real liberdade junto com seu marido (Carta de liberdade de Jezuína, 1874). Não era somente através do casamento religioso que indígenas e homens e mulheres escravizados/as criavam vínculos. No batismo ocorrido em 22 de agosto do ano de 1880, na fazenda Chapadinha, Tiburcio e Candida, ambos escravizados, eram registrados como padrinhos da inocente Jacinta, filha de Antônia, uma indígena (Registro de batismo de Jacinta, 1880).

Essas ligações criadas com os ritos do matrimônio e do batismo, apontavam para a existência de um sertão sul-maranhense constituído por uma sociedade complexa, formada por múltiplos laços. As uniões interétnicas e de pessoas com diferentes situações jurídicas são exemplos de estratégias utilizadas por aqueles sujeitos que lhes possibilitavam não só criar elos, como também, (re)orientavam e complexificavam os núcleos familiares e comunitários já existentes. Não se limitavam às relações formadas apenas entre os seus e suas companheiros/as de cativo ou entre estes/as e seus e suas proprietários/as. Os fragmentos encontrados na documentação indicam haver uma coexistência entre escravizados/as, livres e libertos/as, que ultrapassavam as precariedades do mundo do trabalho no qual estavam submetidos/as. Experienciavam outras vivências dentro daquela

⁸⁰ A união de Justino Alberto Lima com Amancia Pereira de Miranda está na aba *História de amor e resistência* do produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*. A partir desta história, proponho aos/às visitantes do *site* refletirem e responderem questões sobre as diversas formas de organização familiar que tivemos e que temos hoje.

sociedade.

2.3 Para além das bênçãos da igreja: famílias de escravizados/as monoparentais

Os casos apresentados não eram a regra (Antônio, homem liberto, consta como esposo da escravizada Maria; Justino Alberto Lima era esposo de Amancia Pereira de Miranda; escravizada e Athamazia, uma mulher escravizada, era casada com um homem livre). Raramente as mulheres escravizadas dos sertões sul-maranhenses tinham suas uniões abençoadas pela Igreja Católica, o que não significava dizer que elas não conseguiam formar vínculos sociais e afetivos ou que não tinham ao seu lado um companheiro.⁸¹ Assim:

[...] devemos ter em mente desde já que a formação de unidades conjugais e, em última análise, de famílias, não dependia do casamento consagrado pela Igreja, quer para os escravos, quer para os livres. Dizer que um casal não era casado e que seus filhos eram ilegítimos não significa que eles não formavam uma unidade familiar, ainda que legalmente pudessem ser incapacitados sob certos aspectos (Schwartz, 1988, p. 310).

Dessa forma, as escravizadas Francisca e Dionizia, ambas pertencentes à Dona Maria Gonçalves Lima, que levavam seus filhos naturais, Ciryaco e Casimiro, respectivamente, para receberem os santos óleos na matriz de Carolina em 25 de dezembro de 1874, formavam com eles as suas famílias (Registro de batismo de Ciryaco e Casimiro, 1874). Também formava uma família o núcleo constituído por Cezária, escravizada de Malaquias Gomes de Goveia, e seus dois filhos naturais, os pequenos Manoel e Joaquim, batizados pelo Padre Carrilio Pereira da Silva, em 13 de junho de 1886 (Registro de batismo de Manoel e Joaquim, 1886).

Ainda que o casamento religioso representasse uma das formas de esses indivíduos garantirem algum *status*, ou mesmo conseguirem aumentar seu círculo de relações, a existência de múltiplas formas de arranjos familiares não deixava de fazer parte dos vínculos criados entre livres, libertos/as e escravizados/as.⁸² Os laços formados durante o rito batismal nos dão pistas de como aquelas mulheres escravizadas (re)elaboravam os vínculos familiares dentro e fora de sua comunidade.

Dos 81 Registros de batismos de filhos/as de escravizadas da Freguesia de São Pedro de Alcântara em apenas 1 consta o nome do pai. Liberato Antônio era registrado como esposo de Ronia, escravizada por Dona Maria Gonçalves. Ambos levavam a menina Ignacia, de apenas oito meses de idade, para receber os santos óleos na pia

⁸¹ Sobre o tema, ver: Falci, 2004. p. 220.

⁸² Sobre o tema, ver: Cunha, 2016, p. 3.

batismal de Carolina, em 20 de dezembro de 1873 (Registro de batismo de Ignácia, 1873). A maioria dos/as ingênuos/as levados/as à pia batismal daquela Freguesia eram registrados/as como filhos/as naturais, ou seja, os pais não mantinham relações legalmente reconhecidas pela Igreja Católica com as mães, isso, no entanto, não as impedia de batizá-los/as.⁸³

Tais indícios sinalizam para a existência de uma grande quantidade de lares de escravizados/as chefiados por mulheres legalmente solteiras. Cabe dizer que registrá-los/as como naturais, ou ilegítimos/as, não significava que seus genitores não eram desconhecidos. Poderia, em alguns casos, representar uma estratégia utilizada para esconder dos olhos curiosos dos paroquianos um relacionamento ilícito para os preceitos cristãos.⁸⁴ Sobre esse assunto, Isabel Reis (1998) destaca que, de acordo com as engrenagens que colocavam o sistema escravista em movimento, a figura paterna não era tão importante quanto a materna, pois era desta que vinha a possibilidade de renovar a mão de obra do plantel de seu ou de sua senhor/a. Entretanto, não ter o nome do pai registrado nos Registros de Batismo, não significava que ele não vivia ou não estava por perto de sua prole. Digo, ainda mais, da sua família. Além da possibilidade do concubinato, aqueles/as filhos/as registrados/as como naturais, podiam ter sido gerados/as através de contatos consentidos e/ou mesmo através do uso da força (Miranda, 2018).

Não eram só mulheres jovens escravizadas que se mantinham solteiras. No registro de compra e venda de escravizados, Verônica, de 50 anos de idade, e Thereza, de 80 anos de idade, consta que elas eram solteiras (Registros de compra e venda das escravizadas Verônica e Thereza, 1862). Eram também solteiras Mônica e Maria, ambas de 60 anos, quando conquistavam suas cartas de alforrias em 1864 e 1884, respectivamente (Carta de liberdade de Mônica e Maria, 1864;1884).

Ser solteira não era uma condição apenas das mulheres escravizadas. Ezequiel, vendido por Manoel José da Silva Braga a Filadelphio Antonio Noronha, em 4 de junho de 1876, era descrito como sendo um homem de 50 anos de idade e solteiro (Registro de compra e venda do escravizado Isaquiel, 1876). Quando, em 4 de setembro de 1883, Antônio Moreira Lima registra a escritura de venda de seu escravizado Jeremias, afirma que ele tinha 53 anos de idade e que era solteiro (Registro de compra e venda do escravizado Jeremias, 1883).

No sertão sul-maranhense, aquelas mulheres escravizadas (re)criavam múltiplas

⁸³ Sobre o tema, ver: Andrade, 2020.

⁸⁴ Sobre o tema, ver: Miranda, 2018, p. 64.

formas com que se relacionavam e (re)construíam seus núcleos familiares e nem sempre seguiam os preceitos ditados pela Igreja Católica. Conseguiram, diante de todas as adversidades, encontrar espaços para formarem laços de amizade, afeto, companheirismo e solidariedade. Criavam espaços onde os vínculos parentais não se restringiam à sua comunidade, tão pouco aos companheiros/as de infortúnio. As relações consensuais construídas por elas possivelmente não eram apenas com homens escravizados, assim como os casamentos mistos, também formavam uniões mistas para além das orientações religiosas.⁸⁵ Cotidianamente subvertiam a ordem posta, (re)criavam estratégias onde podiam negar sua coisificação e mostravam que suas vidas não se resumiam ao espaço do trabalho.

Refletindo sobre as dinâmicas econômicas e sociais das pequenas propriedades escravistas no interior de São Paulo, às quais eram responsáveis em grande parte pela instabilidade dos laços familiares formados pela população escravizada, Alida Metcalf (1987, p. 238) ressalta que, nessas realidades:

[...] pequenos proprietários encorajaram a formação de famílias escravas matrifocais. Tais famílias formaram-se como parte do ciclo familiar dos escravos, surgindo em épocas de mudança econômica na vida dos proprietários - quando escravos eram vendidos - ou após herança - quando famílias eram separadas. Em tais épocas, o laço familiar mais provável de ser reconhecido e mantido pelos senhores era o entre mães e filhos. Por razões bastante práticas conservavam-se frequentemente as mães junto com seus filhos, especialmente os pequenos, para que elas pudessem continuar a criá-los. O vínculo entre mãe e filhos foi, de certa forma, o menor denominador comum da família escrava, e aquele com maior probabilidade de sobreviver aos deslocamentos durante o ciclo familiar escravo causados por herança ou mudanças econômicas na vida do proprietário.

Para as mulheres/mães escravizadas dos sertões sul-maranhenses, também uma área formada por pequenas propriedades de escravizados/as, não era fácil manter-se junto aos seus filhos e as suas filhas. A escravizada Raimunda Valleria, via-se separada de sua filha Constança, de apenas 2 anos de idade, quando seu senhor, o Doutor Manoel Jansem Pereira, a doava para sua sobrinha e afilhada Dona Angélica de Camargo, em 30 de setembro de 1865 (Registro de doação de Constância, 1865). O mesmo acontecia com Roza, de apenas 18 meses de idade, também pertencente a Manoel Jansem, quando na mesma data de 30 de setembro de 1865 era doada a Dona Maria Alexandrina Pereira, afilhada de Manoel, separando-a de sua mãe Eliza (Registro de doação de Roza, 1865). Sobre essa prática, Antônia Mota (2011, p. 2,3) destaca:

⁸⁵ Sobre o tema, ver: Machado, 2002, p. 11.

As sociedades passadas, como as formações atuais, eram contraditórias. No Maranhão, embora proprietários de escravos reconhecessem vínculos familiares entre os escravos, não hesitavam em quebrá-los, caso isto lhe fosse conveniente. Estamos nos referindo à prática comum naquela sociedade de presentear filhos, netos e afilhados com escravos de pouca idade, como vemos de forma recorrente nas recomendações testamentárias [...] O que se apreende dos registros escritos da época é que embora vivessem em uma sociedade com forte tradição cristã, moralmente se encarava com naturalidade separar mães escravas de filhos pequenos [...].

Sobre os casos apresentados, os/as filhos/as das escravizadas eram doados/as para pessoas que pertenciam ao mesmo grupo social e familiar dos senhores, eram afilhadas que podiam morar próximas às casas das mães daqueles/as escravizados/as que haviam recebido. Saber onde e com quem estavam Constança e Roza podia dar a Raimunda, Valleria e Eliza um alívio diante das dores e incertezas causadas pela separação de suas filhas. Mesmo não vivendo na mesma residência, mães e filhas podiam ter algum contato, e assim, estabeleciam redes de apoio e auxílio.⁸⁶ Situações como as de Constança e Roza, pelo menos em teoria, mudavam a partir de 1869 com a aprovação da lei de nº 1.695 que proibia a separação de filhos/as menores de 15 anos de suas genitoras. Até essa lei, as famílias formadas por sujeitos escravizados ficavam à mercê, muitas vezes, das vontades e vicissitudes de seus/suas senhores/as.

No dizer de Guimarães Rosa (1984, p. 57), “[...] o sertão é do tamanho do mundo”, na denominada sociedade sertaneja que se constituía na porção sul do Maranhão, volto a destacar, não era engendrada apenas pela atuação dos colonizadores. Africanos/as e seus/suas descendentes (livre/libertos/as e escravizados/as) e indígenas contribuía nessa construção, e não apenas sendo as “mãos e os braços” de senhores/as, mas influenciando e sendo influenciados/as por/em todas as relações que definiam aquele lugar chamado de sertão de Pastos Bons. Eram homens e mulheres que em suas inúmeras estratégias diárias de (r)existência se apropriavam, sobreviviam, (re)elaboravam, (re)adaptavam e subvertiam a ordem social em vigor, (re)escrevendo suas histórias.

⁸⁶ Sobre o tema, ver: Mota, 2014, p. 9-10.

PARTE 3

Nesta parte do estudo, narra-se o processo de colonização do território maranhense, na historiografia, a partir de dois direcionamentos: a frente⁸⁷ de expansão litorânea que adentrava o norte do Maranhão e adotava o modelo agroexportador, cuja forte presença do Estado português amparava-se no uso da mão de obra escravizada negra. Enquanto, no sul, a conquista do território assumia outros contornos através da expansão pastoril.

3 OS SERTÕES SUL-MARANHENSES: ESPAÇOS DE “(MICRO)RESISTÊNCIA” E LIBERDADE

A expansão pastoril, liderada pelos vaqueiros que tangiam suas boiadas e formavam currais, os quais eram administrados por eles e seus filhos, homens livres. Os vaqueiros vindos da Bahia e de Pernambuco eram personagens centrais no processo de colonização daquele vasto território chamado sertão. Nesse sentido (Cabral, 1992), demarcavam-se duas espacialidades um negro e escravista, no Norte; e outro livre e pecuarista, no Sul.

3.1 Os casos dos vaqueiros Francisco, João, Raimundo e Manoel

O denominado isolamento do Sul do Maranhão em relação à sua capital, São Luís, tornava-se o ponto de partida de vários trabalhos que se propunham a pensar as práticas sociais, culturais e econômicas desse território ao longo do seu processo de conquista (Ferreira, 2002; Pacheco, 2011).⁸⁸ Tal distanciamento era algo que muito preocupava as autoridades portuguesas. Imbuído de um discurso civilizatório que visava sanar e promover a integração entre as regiões Norte e Sul do Maranhão, o governo lusitano dava início no final do século XVIII e início do XIX à criação do Arraial do Príncipe Regente, atual Município de Colinas (Pereira, 2016).

Em *Varando mundos: navegação no Vale do rio Grajaú*, Alan Kardec Pacheco relativiza a ideia de isolamento da região Sul do Maranhão. Neste trabalho abandona o

⁸⁷ Sobre o tema, ver: Socorro, 1992.

⁸⁸ Sobre o tema, ver: Samara, 2012, p. 20-22; Santos, 2014, p.60-61,79; Orlanda, 2016, p. 22-40.

pensamento, há tempos prevalecente na historiografia, de que aquela região vivia isolada. Para Alan Pacheco (2011), os rios, em especial o Grajaú, possibilitavam àqueles/as sertanejos/as o contato com o mundo que estava ao seu redor. Sobre esse processo, Socorro Cabra nos fala que:

Após dominar os sertões, palmilhar suas trilhas, aprofundar seus caminhos e implantar o gado bovino em todo os recantos, os fazendeiros buscaram chegar a São Luís, através do Grajaú. Construíram canoas e, servindo-se dos índios como guias e remeiros, desceram as águas desse rio e as do Mearim e, por este, alcançaram o mar, chegando à sede administrativa da Província. Estava aberta uma nova via de comunicação que, como veremos mais adiante, teve significativa influência na vida comercial e política do alto sertão, deslocando, em parte, a antiga rota por Caxias. Por esse novo caminho desceram a produção e os reclamos dos sertanejos. E, por ele, subiram produtos de consumo, funcionários do governo e decisões governamentais. Era a frente pastoril que, já tendo levado os Sertões do Parnaíba para o Tocantins, agora levava, através do Grajaú, o litoral ao Sertão (2008, p. 88).

O olhar dicotômico (litoral *versus* interior) utilizado para observar as relações e as diferenças entre a capital e o chamado sertão do Maranhão, vem se tornando cada vez mais enfraquecido. Tais categorias de análise já não abarcam as dinâmicas internas que caracterizavam tais realidades sociais. É preciso repensar essas narrativas, em grande parte, construídas na capital/litoral sobre o outro, o sertão/interior. Esse sendo, ainda, pensado como um lugar isolado onde tudo falta (Pacheco, 2011). Nos escritos de viajantes que andavam pelas campinas de Pastos Bons no XIX, os conquistadores eram personificados na figura de heróis, desbravadores, pioneiros que levavam um sopro de civilidade àquelas paragens.

Celebrado em versos e prosas, o vaqueiro, sempre descrito como um homem livre, surgia na imagética da região com grande força sociocultural (Pereira, 2016). Os elementos sociais e culturais construídos são responsáveis pela ideia/imagem de um sertão do sul do Maranhão formado apenas por homens livres, não sendo apresentados como uma possibilidade de compreender aquela sociedade, mas como uma dada realidade do sertão em si. Erigindo um sertão definido pelas ações de seu conquistador e colaborando para silenciar e invisibilizar as narrativas sobre a história de negros/as sertanejos/as.

Para Paulo Pereira (2016, p. 79):

Em função das leituras realizadas, ficou evidenciado que a memória histórica da região fora constituída e sacralizada no âmbito de disputas físicas e simbólicas entre o agente colonizador e o indígena, durante o período das lutas pelo domínio da terra. Tais disputas, marcadas por descompensada força bélica dos indígenas, culminou na supremacia do europeu, e a imposição de seus padrões econômicos

e socioculturais sobre a cultura original das comunidades que primitivamente habitaram o sertão do Alto Itapecuru, no principiar do século XIX.

Ainda sobre essa questão, René Silva ressalta que há dois aspectos no pensamento social brasileiro sobre os sertões e o contingente populacional não branco na sua formação:

[...] a primeira insiste na insignificância numérica destas populações não-brancas (principalmente do negro) e na sua precária influência para a composição racial que formou o que se considera como o típico homem sertanejo; a segunda enfatiza a significativa participação do sangue destas populações (principalmente o indígena, nas suas misturas com o branco) na base formativa do elemento humano considerado o mais legítimo representante destas regiões do país (Silva, 2006, p. 429).

Em relação à população negra, Silva afirma:

No caso específico do negro, ao contrário de toda a evidência e documentação histórica, é-lhe negada frequentemente, nestes discursos, qualquer importância ou contribuição, mesmo marginal, quer na formação da composição étnica sertaneja, quer na participação histórica ou mesmo na formação da cultura do sertão. Quando muito, reconhece-lhe uma presença diminuta no sertão, negando-lhe, todavia, qualquer influência histórica civilizacional real. Numa palavra, o negro no sertão é uma realidade invisível⁷. Invisível sim, porém realidade, pois, apesar de considerá-lo um agente ou elemento quase nulo, o negro permanece presente nos textos, assim como as considerações sobre seu papel e atuação (2006, p. 430).

A escrita sobre os sertões sul-maranhenses, durante um bom tempo, fabricava silêncios sobre a presença de indígenas e negros/as como agentes no processo de feitura daquela realidade. Tínhamos, assim, uma versão sobre os acontecimentos históricos que privilegiou a ideia de uma história única. E é aí que morava o perigo (Adichie, 2019). Uma imensa, variada e complexa parte da história sobre aquela região estava, e ainda está, à margem dos debates sobre a escravidão negra no Maranhão realizados nas instituições de ensino da educação básica e do ensino superior.

Para Irisnete dos Santos Melo (2010), as escritas e leituras construídas sobre o sertão e seus personagens eram criadas dentro de um campo eivado por conflitos e disputas que, ao mesmo tempo, produziam vozes e silêncios. Grupos sociais que detinham o poder e ocupavam os lugares de produção de saberes e tornavam-se responsáveis por criar signos que caracterizavam a parte mais ao sul do Maranhão, como um espaço marcado apenas pela ação dos vaqueiros e suas boiadas. É preciso problematizar tanto as narrativas produzidas como os vazios advindos delas. Contudo, torna-se importante explicar de qual silêncio estou falando aqui. Vejamos a leitura de Henrique Borralho (2021, p. 57) sobre o tema:

Falar dos silêncios da história é falar das não falas, daquilo que não se ouve, da suspensão do que, mesmo se vendo, não se enxerga. O silêncio é uma não pronúnciação, nem sempre uma omissão. O silêncio é também um gesto, às vezes, político, quando de propósito não se quer dar visibilidade a algo ou alguém que, mesmo estando ali, não é percebido, ou não pode ser percebido, ou não se quer que seja percebido.

Essas lacunas historiográficas, não eram produzidas ao acaso. Ao mesmo tempo em que me inquietavam, faziam-me também avançar nas pesquisas sobre a sociedade sul-maranhense formada com a chegada dos colonizadores. Nesse percurso, era-me exigido complexificar algumas questões a partir de novos referenciais teóricos e metodológicos que me apontassem perspectivas e categorias de análises para pensar a história do Maranhão, e que me permitissem ir para além de um único referência espacial e historiográfico, o Norte do Estado, mais precisamente a capital São Luís.

Eduardo França Paiva afirma que, durante o processo de conquista europeia, as uniões entre os conquistadores e a população nativa eram utilizadas tanto como forma de dominação quanto como responsáveis pela formação de longas e importantes linhagens mestiças. Em seu livro *Dar nome ao novo: uma história lexical da Iberoamérica entre os séculos XVI e XVIII*, Paiva nos conta a história do naufrago Diogo Álvares Correia, que tinha chegado em terras que hoje pertencem ao Estado da Bahia, por volta do século XVI. Vivendo com os Tupinambás, Diogo passava a ser chamado de Caramuru, e era casado não só com uma das filhas do chefe da tribo, mas também estabelecia laços matrimoniais com várias mulheres, dando origem a uma longa linhagem de família mestiça (Paiva, 2015). Paiva faz uma extensa e minuciosa descrição dos descendentes daquelas uniões e de como àquelas pessoas conquistavam territórios, integrando a elite e sendo a mão de obra utilizada na conquista. Para o autor, esse processo era muito intenso, chegando um momento em que:

Os descendentes mamelucos do naufrago Caramuru haviam se mesclado com duas das famílias mais poderosas da Bahia: os Garcia d'Ávila, da Casa da Torre, e os Guedes de Britto, da Casa da Ponte. O poder e a fortuna apagaram a origem mestiça de vários desses potentados e ressaltaram a origem fidalga, cristã e europeia deles. Isso de resto, ocorreu com várias outras famílias importantes que se formaram nesse mesmo período, a partir de mesclas entre brancos e cristãos, de um lado, e índias e mamelucas gentias (várias foram batizadas e se casaram diante da Igreja), de outro (Paiva, 2015, p. 71).

Assim, é preciso repensar as narrativas que construíam o embranquecimento das famílias de vaqueiros baianos e pernambucanos que colonizavam o sertão sul-

maranhense, a partir da segunda metade do século XVIII. De acordo com Eduardo Paiva (2015), a conquista do continente americano pelas coroas ibéricas era garantida por vários indivíduos (europeus, negros, indígenas e mestiços), responsáveis também por viabilizar o povoamento e o estabelecimento dos primeiros vínculos sociais, econômicos e culturais de todo aquele imenso território.

No sul do Maranhão me parece que não era diferente. Uma sociedade dinâmica e mestiça se forma naquele sertão. Há, na historiografia sobre o Maranhão, inúmeros espaços vazios acerca da realidade social daquelas paragens, em especial sobre a escravidão negra. Prevalencia, e em alguns lugares ainda permanece, a construção de uma narrativa que enaltece os vencedores. Os vencidos eram/são excluídos. Sofrem uma morte física e simbólica ou figuram apenas como mão de obra subsidiária, sem nomes, sem rostos e sem história. Essas ausências provocam um efeito negativo no processo de construção do sentimento de identidade e pertencimento da população negra sul-maranhense.

Em seu estudo sobre o sertão do sul do Maranhão, Irisnete Melo (2010) analisa o que se produzia sobre aquele lugar, os conceitos que se tinham dele e os sujeitos que o constituíam ao longo do seu processo de formação. Ela nos fala de um sertão sul-maranhense que era resultado de experiências e discursos sociais advindos de diferentes e, em alguns casos, conflitantes, locais de produção de poder. Para se pensar o sertão do sul do Maranhão como produção social, segundo a pesquisadora, faz-se necessário problematizar as falas, os ditos que os fabricavam e quais as lutas reais e simbólicas que ajudavam a elaborar as representações daquele sertão.

É nesse sertão descrito por ela que localizo minha pesquisa. Em termos geográficos, a região se encontra no sul do Maranhão, em terras conhecidas como sertão de Pastos Bons. No produto educacional, o *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, a região em referência é representada por mapas, localizados na aba *Mapas da memória*. Ali situo visualmente a região de que falo e que:

[...] de modo contraditório, unia[m] horizontalmente e separava[m] verticalmente homens e mulheres como senhores e escravos e que, através de suas práticas cotidianas, costumes, lutas, resistências, acomodações e solidariedades, de seus modos de ver, viver, pensar e agir, construíram isso que, no final das contas, chamamos de ‘escravidão’, de ‘escravismo’. Selecionar unicamente a vontade de um dos agentes ou privilegiar apenas necessidades e razões econômicas para a análise desta relação constituem procedimentos capazes de produzir somente uma versão (transformada em explicação) desse processo [...] (Lara, 1995, p.47).

O sertão sul-maranhense do século XIX não era uma sociedade formada somente

por fazendeiros/as, homens e mulheres e seus/suas filhos/as livres.⁸⁹ Não há como compreender a complexidade das relações formadas naquele universo social sem refletir sobre as ações dos sujeitos escravizados que lá viviam.⁹⁰ Esses encontravam, em seu cotidiano, múltiplas formas de resistência. Situações que, muitas vezes, apresentavam-se cheias de hostilidades. No entanto, em alguns casos, construía brechas onde espaços de diálogos eram criados e acordos eram firmados. Nesses momentos, para o/a escravizado/a podiam existir várias formas de aceitar ou inverter as regras do jogo que lhe era imposto pelo sistema em que estava inserido/a. Nos espaços de poder criados por senhores/as, configuravam-se estratégias de homens e mulheres escravizados/as carregado/as de sutilezas e tenacidades: em suas lutas diárias, eles/as precisavam produzir artifícios com as condições que se lhes apresentavam para conseguirem burlar as regras ditadas pelos/pelas seus e suas opressores/as.

Os fragmentos de histórias que aparecem na documentação por mim pesquisada, apontam para um sertão onde os/as proprietários/as e os/as escravizados/as estabeleciam relações que iam para além das determinadas por suas condições jurídico-sociais. Aqueles/as escravizados/as não eram apenas um bem semovente,⁹¹ negociados/as de acordo com as necessidades e vontades de seus ou suas senhores e senhoras; eram também sujeitos que mesmo tendo suas liberdades cerceadas, conseguiam frear alguns excessos senhoriais e colocar em prática, a partir de lutas e negociações diárias, desejos próprios, os quais, para eles/as, representavam significativas vitórias nas batalhas travadas para garantir a sobrevivência (Lara, 1995, p.47).

Sobre a participação de escravizados/as no trabalho cotidiano das fazendas sul-maranhenses, Socorro Cabral (1992, p. 106) assevera:

O trabalho escravo e o livre foram utilizados com frequência. Ao que parece, os escravos desempenhavam função subalterna atribuída aos fábricas. Em nenhuma fonte consultada encontramos referência a vaqueiros escravos, o que nos leva a sugerir que os vaqueiros eram sempre recrutados entre os trabalhadores livres.

⁸⁹ Em 2020, publiquei o livro *Laços de compadrio entre escravizados/as no sul do Maranhão (1854-1888)*. Nele, falo sobre os vínculos estabelecidos entre livres, escravizados/as e libertos/as através do batismo cristão. “[...] Pelos vestígios encontrados nos registros de batismos descortina-se diante do olhar dos/as pesquisadores/as uma sociedade dinâmica e mestiça não só em suas cores, mas também no caráter das relações sociais que foram gestando ao longo do tempo” (Andrade, 2020, p. 122).

⁹⁰ Regina Faria, em seu trabalho de pós-graduação, destaca que, nos anos de 1872, foram matriculados na cidade de Carolina 406 escravizados/as, já em 1886 esse número caiu para 214, quase 50% daquela parcela da população (Faria, 1998, p. 224, 225).

⁹¹ Nos inventários, os/as escravizados/as eram colocados/as juntos/as dos animais que constituíam o patrimônio do/a inventariado/a. Ficavam na seção de bens semoventes do referido documento.

A afirmação de Cabral corrobora as observações feitas por Francisco de Paula Ribeiro sobre aquela região (Franklin; Carvalho, 2007). Isso é repetido no livro didático *Oficina de História*, assinado por Regina Campos, Júlio Pinto e Regina Claro, no tópico que fala sobre as atividades criatórias que impulsionaram a colonização do interior do Brasil. De acordo com as ideias desse tópico, o trabalho, naquelas pastagens, era “[...] realizado sob o regime de parcerias por homens livres, os vaqueiros, que administravam as terras em nome dos proprietários que viviam no litoral” (Campos; Pinto; Claro, 2016, p. 233). Por esses escritos, cria-se e afirma-se a representação de uma identidade regional sul-maranhense, construída a partir da figura do vaqueiro,⁹² repito, visto como homem livre.

No entanto, o que identifico em estudos anteriores é a existência de um sertão mais complexo, dinâmico e mestiço não só na cor da pele, mas também nas relações sociais lá construídas (Andrade, 2020). É preciso aprofundar as investigações sobre a sociedade sertaneja formada ao longo das margens dos rios sul-maranhenses durante seu processo de conquista.

O escravizado João, por exemplo, vendido por Justino Soares da Motta a Trajano Lino Rodrigues, em 28 de janeiro de 1871, era descrito como crioulo, de 45 anos de idade, natural de Pastos Bons, e desempenhava a função de vaqueiro (Registro de compra e venda do escravizado João, 1871). Eram também vaqueiros os escravizados Francisco e Raimundo. Sobre o primeiro consta que tinha 34 anos de idade e era filho da escravizada Maria, negociado em 30 de maio de 1877 (Registro de compra e venda do escravizado Francisco, 1875). Já o escravizado e vaqueiro Raimundo, quase quatro anos depois da venda/compra de seu companheiro de infortúnio e profissão, Francisco, em 3 de janeiro de 1881, conseguia a sua tão esperada carta de liberdade por meio da cota do fundo de emancipação. Nesse documento consta, ainda, que Raimundo tinha 40 anos de idade e era casado com uma mulher livre (Carta de liberdade de Raimundo, 1881).

O sertão de João, Francisco e Raimundo,⁹³ assim como o de um outro Francisco e Cacimiro, homens escravizados e vaqueiros,⁹⁴ era um espaço múltiplo e dinâmico. Quando assumiam as funções de vaqueiro, esses escravizados não só relativizavam, como também invertiam a ordem das coisas. Dentro da construção dos espaços sociais forjados

⁹² Por sua relevância para a história da sociedade sul-maranhense, esse personagem é colocado como guia das atividades propostas no produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*.

⁹³ Os documentos com as histórias desses homens vaqueiros e escravizados, nos sertões sul-maranhenses, encontram-se no produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, na aba *Cavaleiros dos sertões*. Nela, há um texto sobre a temática, os documentos que utilizo na elaboração desse subtópico e as sugestões de atividades.

⁹⁴ Sobre o tema, ver: Andrade, 2020, p. 72-78.

naquela realidade, a trajetória de cada escravizado/a sul-maranhense, muitas vezes, deslocava as hierarquias, criava espaços de fuga e no limite de liberdade. Alguns escravizados/as conseguiam subverter as normas e os modelos pré-estabelecidos, assim, ressignificavam as relações construídas entre si e com os/as livres e libertos/as. Construindo espaços de resistência à ordem imposta, utilizando-se das normas e das regras vigentes na sociedade senhorial em que viviam e, muitas vezes, integrando-se a elas (Moraes, 2009). Vivências como essas implodem o *script* há muito repetido para quem ensina e estuda sobre a história do sul do Maranhão.

Pensar a sociedade sertaneja sul-maranhense apenas como um lugar formado pela ação de vaqueiros livres, que conduziam suas boiadas e conquistavam esse território já não dá mais conta da complexidade dessa referida realidade. O sertão sul-maranhense também era escravista. Desse modo, a profissão de vaqueiro era econômica e socialmente desejada por todos que compunham o cenário das fazendas de gado espalhadas pelo interior do Brasil durante a ação de colonização. Socorro Cabral, ao falar sobre o trabalho dos vaqueiros na região dos pastos bons, destaca como seu pagamento era feito:

[...] em espécie, recebendo um quarto da produção de cinco em cinco anos. Atualmente essa forma de pagamento ainda persiste na maioria das fazendas da região, mudando-se apenas o prazo que hoje é anual. Suas tarefas eram árduas e numerosas, consistindo em acompanhar o rebanho nos pastos, amansar os bezerros, cuidar individualmente das vacas paridas, matar animais nocivos e cuidar das doenças que acometiam a gradaria. Tinham ainda que queimar, parte por parte, os campos, em tempo próprio, a fim de que pudessem brotar viçosos e rico os pastos secos, como ainda hoje acontece. Tais obrigações eram exaustivas que, como observou o Major de Paula, nada motivaria o vaqueiro a realizá-las, se não contasse com forma de pagamento tão atraente, permitindo sua ascensão à categoria de fazendeiro (2008, p. 108).

Para os escravizados, alcançar tal *status* representava também a possibilidade de ocupar um lugar privilegiado, onde poderiam criar estratégias de luta com que conquistavam vantagens e direitos para si e para os seus; assim, aproveitavam as frestas dentro de uma sociedade extremamente hierarquizada e criavam espaços de negociação/barganha com seus/suas senhores/as. Por conseguinte, as relações com esses/as eram sempre marcadas por tensões e disputas. Ambos encenavam, no palco das relações sociais sertanejas, falas e movimentos que atendiam aos seus interesses.

Em estudo sobre a cultura política no sertão da Bahia, entre os anos de 1880 e 1900, Joana Medrado destaca como a relação, nem sempre harmoniosa, entre vaqueiros e proprietários daquela região marcava a formação da estrutura de poder lá gestada, onde havia:

[...] a existência de um acordo social entre fazendeiros e vaqueiros [...] não era uma regra, e sim uma fórmula que costumava dar certo. Era uma norma de conduta e um tipo de associação útil para ambas as partes: de um lado fidelidade, prontidão e proteção e, do outro, benesses materiais, algum prestígio social e também proteção [...] (2012, p. 108).

Mas existiam acordos que, em alguns casos, não eram cumpridos. Mairton Silva (2016, p. 185), ao estudar as memórias de Domingos Gomes sobre a descrição das fazendas existentes no Piauí, entre os séculos XVII e XVIII, destaca:

Domingos Gomes conta que havia nas fazendas deixadas pelo bandeirante no Piauí um “famoso vaqueiro e mameluco chamado Antonio Gomes de Oliveira”, que juntamente com um escravo que administrava a fazenda do Campo Grande, utilizavam das suas famas para ampliar seus direitos em torno da posse das quartas partes dos bois. Para o religioso, além dos bezerros nascidos, o mameluco Antonio Gomes de Oliveira e o escravo vaqueiro da fazenda Campo Grande retiravam suas quartas não só dos animais nascidos na fazenda, mas também daqueles gados bravos que ao serem amansados e postos nos currais se retiravam “ao quarto sem fazer menção alguma das mortas, nem de vaca nem do campo.

O escravizado vaqueiro deveria ter construído, em seu cotidiano, espaços de autonomia, de luta, de resistência e (r)existência. Os vínculos com seus/suas donos/as eram pautados na cordialidade e nos conflitos, muitas vezes velados. Era uma relação contraditória a que existia entre vaqueiros e proprietários/as. Esses, ao mesmo tempo em que dominavam, também dependiam daqueles para a manutenção de seu domínio. Pois, conforme Medrado:

Eram os vaqueiros, afinal, que sabiam de tudo na fazenda: limites, localização o do gado, condições das instalações e das pastagens, existência de fontes, olhos d’água, madeiras, entre outros aspectos. Eram eles também que dominavam a chave da boa relação com os demais trabalhadores (2012, p. 129).

Os vaqueiros exerciam um lugar importante na estrutura de funcionamento das atividades desenvolvidas nas fazendas. Era alguém em quem o/a proprietário/a precisava ter como aliado, um homem de sua confiança. Parece-me que não era o caso da relação estabelecida entre Dona Filomena Ribeiro da Conceição e o vaqueiro Fabrício do Nascimento Ferreira. Em um processo que Dona Filomena move contra seu marido, Francisco Antonio da Silva em 18 de maio de 1877, impõe como primeira condição para que o casal entrasse em um acordo, não só a imediata retirada do referido vaqueiro da fazenda Sam Romão, como também não dar abrigo a Fabrício em qualquer pedaço de terra

que pertencesse ao casal (Escritura de trato e convenção, 1877).

Se entre Dona Filomena e seu vaqueiro as relações não eram tão harmoniosas, situação diferente ocorria entre o Tenente Coronel Leonardo Pereira de Araújo Britto e seu vaqueiro Manoel, um homem escravizado. Veja o que a carta de alforria de Manoel sugere sobre os vínculos entre aquele senhor e seu vaqueiro/escravizado:

Eu Leonardo Pereira de Araújo Britto, abaixo assinado, declaro que por minha morte ou pela de minha mulher Dona Clara Britto Chaves de Araújo, ficará liberto como do ventre livre tivesse nascido, o meu escravizado Manoel, mulato, com idade hoje de trinta e seis anos, mais ou menos, solteiro, vaqueiro, natural da Comarca da Imperatriz desta Província do Maranhão, em remuneração dos bons serviços que tem prestado; esta declaração lhe servirá de título de liberdade [...] Carolina, cinco de novembro de mil oitocentos e oitenta e seis, digo oitenta e três [...] (Carta de liberdade de Manoel, 1883, p. 138v).

Manoel, devido aos longos anos de bons serviços prestados, após a morte de seu/sua senhor/a poderia gozar de inteira e real liberdade. Não é difícil imaginar quantas e variadas estratégias eram criadas cotidianamente por Manoel até que tivesse conseguido sua carta de alforria. Nessa teatralização da vida, nos sertões escravistas, negociar também era um ato de resistência.

Miridan Falci (1995), estudando a dinâmica das propriedades no interior do Piauí, ressalta que nas fazendas particulares havia dois tipos de vaqueiros: o vaqueiro chefe, homem livre, que contava com o auxílio de outro vaqueiro, um escravizado. Já nas fazendas estatais, as tarefas exercidas por esses profissionais ficavam a cargo de um só homem, que geralmente era um escravizado. Este, de acordo com a autora, tinha consciência dos limites que sua condição colocava no trato com seu/sua senhor/a, sabia até onde podia negociar/barganhar.

A diferenciação social dentro das relações estabelecidas entre a população escravizada era construída muitas vezes das funções que cada um executava no interior daquela estrutura. Existia uma hierarquia na mão de obra escravizada utilizada nas regiões de criação de gado. Havia os escravizados que exerciam a função de vaqueiro, roceiros, agricultores, domésticos etc. (Abreu, 2011). Sobre a função de vaqueiro, Falci descreve:

[...] era e é uma atividade especializada, que confere a quem a exerce dignidade e prestígio, mas que exige do seu dignitário uma força de vontade, um treino e uma habilidade específica (principalmente destreza física) só comparada às atividades dos oficiais de algum mister. E é por isso que o matuto, até hoje, se designa, ‘tenho o ofício de vaqueiro’, demonstrando um aprendizado e uma capacidade operacional superior àquele que trabalha com a enxada. É por isso que o preço do escravo-vaqueiro era igual ao de um mestre de um ofício, um carpinteiro [...]

(1995, p. 162).

Nas fazendas do Piauí, nos conta Mairton Silva (2016, p. 187), os representantes do governo português tinham consciência de que só podiam administrar as propriedades mediante acordos e parcerias estabelecidas com os vaqueiros. Segundo o autor:

Os jesuítas tinham conhecimento de que, durante as jornadas, seus vaqueiros e marchantes, utilizando-se “de má consciência” e com o apoio de “más mulheres” ocultavam nas matas muitos gados; o que ao final eram contabilizados como perdas ou mortes por fraqueza. Para resolver o problema dos descaminhos do gado, os missionários começaram a inserir olheiros nas viagens; tais sujeitos eram encarregados exclusivamente da fiscalização dos tropeiros; mesmo assim “sabe Deus se eles ajudaram a furtar [...]”.

Ser escravizado e vaqueiro nos sertões não significava apenas prestígio, aqueles indivíduos também gozavam de alguma liberdade com as tarefas advindas de sua função. Nas idas e vindas atrás das boiadas, muitas vezes perdidas na mata, escravizados/vaqueiros podiam passar vários dias seguindo suas pegadas e se distanciavam dos olhares vigilantes de seu/sua senhor/a.

Os escravizados do sul-maranhense não eram só auxiliares de vaqueiros, os “fabricas” (Cabral, 1992). João, Francisco, Raimundo e Manoel, homens/escravizados e vaqueiros, mostram a existência dos contrastes, das complexidades e das tensões que eram responsáveis pela formação e diversidade daquela sociedade. São histórias que ainda permanecem ausentes das discussões em sala de aula e dos livros sobre a história do Maranhão e da sua parte mais ao Sul. Ainda se repete o mesmo discurso, na escrita e nas imagens: o vaqueiro era o homem livre. Os vestígios presentes nos documentos pesquisados possibilitam avançar na compreensão daquele universo social, construído nas campinas dos bons pastos sul-maranhenses na segunda metade do século XIX onde também eram construídos lugares de resistências e refúgios.

3.2 As trajetórias de Bárbara, Germano e Ignacio

Sobre os atos de resistência desses indivíduos escravizados, os historiadores João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (1996, p. 9) nos apontam:

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores

ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente.

Assim, ao analisar os documentos de compra e venda de escravizados/as, busquei estabelecer um ângulo de observação que pudesse ampliar a perspectiva de pensar esses sujeitos para além da ideia de mercadoria, de um item que seria comprado e vendido por senhores/as ou/e comerciantes (Chalhoub, 2011). Eram homens e mulheres carregados/as de experiências e subjetividades. Nas lutas silenciosas travadas diariamente houve escravizados/as que fugiam, que criavam situações em que acordos comerciais os/as envolvendo-os/as eram anulados ou firmados (Chalhoub, 2011). Eles/as resistiam não só pela luta armada, individual ou coletivamente.

Na dinâmica do comércio de escravizados/as, não era raro aqueles sujeitos encontrarem maneiras de interferirem nos momentos decisivos de suas negociações (Chalhoub, 2011). Assim, é preciso conjecturar quais eram as pressões, o jogo de interesses, os acordos e embates que antecederiam a venda daqueles/as escravizados/as sertanejos/as sul-maranhenses? Que estratégias de luta eram (re)elaboradas em seu cotidiano para que pudessem de alguma forma influenciar nas negociações que decidiam o destino de suas vidas?

Em muitos casos de compra e venda de escravizados/as, já citados ao longo deste texto, não há muitos elementos que se possam usar para aprofundar o tema das possíveis “interferências” que aqueles/as escravizados/as exerciam nos negócios de seus/suas senhores/as, quando o destino de suas vidas estava em jogo; contudo, o registro de venda de Germano, escravizado de 58 anos de idade, deu-me pistas sobre essa questão. Consta, na escritura de transação de Germano, que, no momento da negociação, esse se encontrava foragido. E, para não haver mais despesas com sua captura e evitar novas fugas, Dona Julianna Moreira Pereira resolveu vendê-lo para Manoel Gonçalves de Sousa, também morador em Carolina, em 22 de agosto de 1872. Consta, ainda, no documento, que Germano era quebrado em uma das virilhas, o que, contudo, não indicava um empecilho para que se aventurasse longe de sua senhora (Registro de compra e venda do escravizado Germano, 1872).

O caso de Germano mostra que os/as escravizados/as não viviam passivamente sob o domínio de seus/suas senhores/as; ao contrário, reagiam, de muitas maneiras, à ordem escravista vigente. Para os/as escravizados/as, a fuga era:

A unidade básica de resistência no sistema escravista, seu aspecto típico [...]

[Elas] iam desde as pequenas "escapadelas" para divertimento, prática religiosa, visita a parentes, ou encontros amorosos, à fuga definitiva, preferencialmente um caminho sem volta, em que se buscava a construção de uma nova vida em liberdade, fosse em quilombos, fosse misturando-se com a população negra livre dos pequenos ou grandes centros urbanos (Reis, 1998, p. 57)

Conquistar a liberdade era o desejo de todos/as que viviam sob a escravidão. O sonho de tornarem-se donos/as de suas próprias histórias, mesmo que fosse por um curto espaço de tempo, levava aqueles/as homens e mulheres a criarem, a partir das fugas, espaços de resistência e de liberdade. Sentimentos que talvez tenham feito o escravizado Ignacio, apesar de se encontrar doente, seguir o mesmo caminho que Germano. Ignacio, descrito como um escravizado crioulo de 30 anos de idade, ao ser negociado por seu senhor Manoel Umbelino de Freitas em 19 de setembro de 1872, encontrava-se foragido da propriedade de Manuel Umbelino de Freitas (Registro de compra e venda do escravizado Ignacio, 1872).

Além desses casos, há a história da escravizada Bárbara, vendida por Venceslau Correia de Carvalho, residente no lugar chamado Bonito, ao comerciante Antônio da Rocha Maya, ambos do distrito de Carolina, pelo valor de 400 mil réis. Em seu registro de compra e venda, feito em 30 de julho de 1881 era registrado que, ao fugir da propriedade de Venceslau Correia Carvalho, Bárbara tinha dito que para lá não voltava. E para evitar maiores prejuízos, Venceslau Carvalho estava disposto a fazer qualquer negócio, até mesmo trocá-la por gados ou “[...] animais produtivos” (Registro de compra e venda da escravizada Bárbara, 1881, p. 59). O que levava Bárbara a fugir da propriedade de Venceslau Carvalho? Uma das hipóteses levantadas por historiadores, como Eduardo Silva (1989), sugere que, diante de ações como a de Bárbara, acordos antes firmados entre senhor/a e escravizados/as tenham sido quebrados e a permanência na casa do seu/sua senhor/a tenha se tornado insuportável.

Quase um ano depois, em 9 de maio de 1882, Bárbara tinha seu destino mais uma vez redefinido por uma nova escritura de compra e venda. Antonio da Rocha Maya, sem expor os motivos, oficializava sua venda ao fazendeiro Cláudio Gomes Goveia, morador na província de Goiás e presente naquele momento na cidade de Carolina, que pagava o valor de 500 mil réis (Registro de compra e venda da escravizada Bárbara, 1882b). Não posso dizer que essa nova negociação era fruto de mais um “ato de rebeldia” feito por Bárbara. O certo é que ela mais uma vez mudava de residência, e com isso tinha que buscar estratégias para (re)construir laços que pudessem servir de auxílio e de acolhida em seu novo grupo social.

Os exemplos acima me levam a pensar nas táticas criadas por aqueles sujeitos escravizados, que mesmo com alguma limitação física, como era o caso de Germano, sonhavam e buscavam a tão desejada liberdade. Com esses atos de rebeldia, de desobediência às normas senhoriais estabelecidas, Germano, Ignacio e Bárbara tinham (re)forçado o desejo em seus senhores/as de os venderem. E assim, talvez, pudessem encontrar em outra morada melhores condições de (re)existência naquele ambiente tão opressor quanto era a sociedade escravista na qual viviam.

As relações que definiam os vínculos entre os/as escravizados/as e seus/suas senhores/as não eram caracterizadas apenas por uma *mansa e pacífica posse*, como alguns e algumas senhores/as deixavam registrados/as nas escrituras de transações de escravizados/as. Aqueles/as homens e mulheres escravizados/as fugiam, resistiam e provocavam fissuras na estrutura daquela sociedade senhorial em que (re)criavam espaços onde exerciam suas subjetividades e, no limite, também suas vontades. Pois havia:

[...] uma margem de manobra para os sujeitos históricos, ainda que conduzida por uma racionalidade limitada [...] sujeitos históricos desenvolvem estratégias com alguma autonomia, muito embora tal liberdade esteja cercada por limitações. Isso porque os sistemas de dominação e de controle demarcam pontos de apoio que autorizam a ação, porém, não conseguem diluir, em absoluto, os caminhos que podem ser percorridos pelos indivíduos. Em outras palavras, circunscrevem regularidades, ainda que não apaguem por completo as variações das próprias normas (Costa, 2018, p. 39).

Ainda sobre as situações semelhantes aos casos citados anteriormente, Eduardo Silva (1989, p. 62-63) nos diz que:

A despeito de nossas construções ideológicas, poucos escravos, em termos relativos, fugiram. Os que o fizeram, contudo, impuseram grandes prejuízos a seus senhores e afrontaram um sistema poderoso, incluyente, total. Sua importância, como a de revoltas e quilombos, não deve ser medida em termos puramente quantitativos. A fuga, como a insurgência, não pode ser banalizada: é um ato extremo e sua simples possibilidade marca os limites da dominação, mesmo para o mais acomodado dos escravos e o mais terrível dos senhores, garantindo-lhes espaço para a negociação no conflito.

Parece não terem sido as “dores de cabeça” com seu escravizado Joaquim o principal motivo que levou Manoel Gonçalves a vendê-lo para Dona Juliana Moreira Pereira em 19 de abril de 1876 (Registro de compra e venda do escravizado Joaquim, 1876). Manoel Gonçalves, ao passar o direito de posse do referido escravizado à Dona Juliana Moreira, impôs à compradora a condição de não o vender a outra pessoa sem que antes falasse com ele; também deixou registrada a obrigatoriedade de a compradora

revender Joaquim a seu antigo dono assim que esse a solicitasse (Registro de compra e venda do escravizado Joaquim, 1876).

Infelizmente, não se encontram, na documentação, informações que possam dar pistas de como era a relação entre o escravizado Joaquim e seu ex-senhor Manoel, que fizesse com que este senhor quisesse tê-lo de volta. Sabe-se que Joaquim, recebido como herança de seus pais, fora vendido por uma quantia alta, se comparado aos preços pagos na época, registrados na documentação pesquisada: 1 conto de réis (Registro de compra e venda do escravizado Joaquim, 1876). O alto valor é indício de que existia entre eles vínculos que transpunham a clássica imagem do senhor com o chicote em punho castigando seu escravizado em praça pública.

Os vínculos estabelecidos entre senhores/as e escravizados/as eram carregados de contradições. Não quero aqui reproduzir a ideia alimentada por Gilberto Freyre de ter havido uma escravidão baseada em relações harmônicas, nas terras sul-maranhenses, para tentar explicar os laços que poderia existir entre Manoel, senhor, e Joaquim, seu escravizado. Assim como Moraes (2009, p. 73), penso esse sertão como:

[...] uma realidade histórica que não nos permite assimilar a relação entre senhores e escravos por um viés, baseado na dicotomia, compartimentando os extremos que disputam: branco versus negro, senhor versus escravo. Pelo contrário, nos impulsiona a perceber o sertão como um lugar fluido que estimula uma permeabilidade nas relações entre senhores e escravos [...] como um lugar instável, móbil, disperso, fugidio ao que era normativo e que estes traços marcavam a vivência entre senhores e escravos.

É preciso (re)pensar esse espaço em suas múltiplas e contraditórias dimensões sociais. Um cenário formado pela ação de vários/as atores/atrizes que não exerciam um único papel pré-determinado. Na luta pela (re)existência, era urgente para as pessoas escravizadas encontrarem brechas naquele sistema que pudessem criar um espaço de autonomia. Lutas e fugas eram empreendidas nessa empreitada, mas não só; negociar também era preciso.

PARTE 4

Esta parte do texto trata de questões relativas a homens, mulheres e crianças escravizados, ao trabalho de pessoas escravizadas no sertão sul-maranhense às tensões e aos conflitos no cotidiano de senhores/as e escravizados/as.

4 TRAJETÓRIAS DE LUTA E DE DISPUTA NO TERRITÓRIO DOS SERTÕES

Neste tópico, utilizo as escrituras de compra e venda de escravizados/as como principal fonte documental. Tais documentos demonstram:

[...] transação comercial de algum bem, onde estavam envolvidos compradores, vendedores e testemunhas. Denominava-se uma escritura porque era realizada por um tabelião e era registrada em livros cartoriais; era também pública porque estava sob controle do Estado, escrita por um burocrata imperial; e, finalmente, era uma compra e venda porque tinha o fim de transacionar de forma legal qualquer bem: casas, terras, móveis, escravos etc. Assim, este documento produzido durante o século XIX com o objetivo de tornar público e legal as relações comerciais e com o fim de evitar problemas de embargo e herança, torna-se privilegiado para entender a dinâmica comercial de escravos, já que apresenta informações relevantes sobre os trâmites da obtenção de cativos na época (Caratti, 2009, p. 4).

4.1 Homens, mulheres e crianças escravizadas: “toda mão de obra era bem-vinda!”

Os registros e compra e venda de escravizados/as da Carolina, na segunda metade do século XIX, de uma forma geral têm a mesma estrutura. No início eram colocados os dados gerais sobre o documento: sua natureza (venda ou compra), os nomes do/a comprador/a, vendedor/a e da pessoa que estava sendo transacionada (negociada). Logo em seguida, o ano, mês, dia e local (cidade e província) onde era registrada a escritura. Havia outras informações sobre os/as contratantes, a exemplo do local de residência, profissão e estado civil e outros qualificativos do lugar social que ocupavam (capitão, coronel, alferes, dona⁹⁵ etc.). Sobre o/a escravizado/a, as informações variam um pouco.

⁹⁵ A pesquisadora e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Marize Campos em seu estudo sobre as mulheres, as senhoras donas maranhenses entre 1755 e 1822, nos diz, que o termo “Dona” em terras lusitanas significava “[...] uma forma de tratamento que diferenciava as mulheres nobres das plebeias, decorrente de um parentesco masculino, de pais, avós ou casamento. Todavia,

Constam o nome, a cor, a idade, o estado civil, a profissão, a origem, o número de filhos/as (se tiver) e seus preços. Em alguns documentos, há o número da matrícula do/a escravizado/a comercializado/a. Para tornar o documento legal, além da “fé”, dada pelo tabelião, havia a necessidade da assinatura das testemunhas, colocadas no final do registro.⁹⁶

Assim, percebe-se que, nas escrituras de compra e venda de escravizados/as, não se encontram apenas dados sobre as transações econômicas. Nesses documentos, eram também registradas as informações que caracterizavam física, social e juridicamente cada sujeito negociado. São esses dados que me interessam.

Nesta seção do texto, procuro saber como a população escravizada dos sertões sul-maranhenses era descrita e o que essas descrições sugerem sobre as relações que aqueles indivíduos estabeleciam entre si e com os/as livres e libertos/as que viviam nesse lugar e período histórico. Na primeira análise desses dados, identifiquei a existência de uma população escravizada, cuja tez correspondia a uma paleta de múltiplas cores. Na Tabela 1, estão presentes as cores/qualidades atribuídas à pele dos/as escravizados/as negociados/as na Carolina da segunda metade do século XIX.

Tabela 1 - Cores/qualidades de escravizados/as

Cores/Qualidades	Nº de escravizados/as encontrados/as na pesquisa nos RCVEs
Crioulo/a	39
Cabra ⁹⁷	51

[...] enquanto nos centros urbano, do lado “de cá” do Atlântico, a expressão era reservada àquelas consideradas brancas e ricas, no litoral africano, especialmente na região de Angola dos séculos XVII a XIX, as “Donas”, quase sempre mestiças ou negras, eram assim tratadas por concentrarem poder e exercerem papéis de comando, tanto no mundo dos negócios como na direção da família” (Marize, 2010, p. 43).

⁹⁶ No *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, na aba sobre o vaqueiro, *Cavaleiros do sertão*, há um registro de compra e venda de escravizados. Discentes e docentes podem ter contato com essa documentação e a partir dela, responderem os exercícios propostos, assim como também, criarem outras atividades que envolvam a leitura do documento disponível.

⁹⁷ Sobre a palavra Cabra, “Diz Bernardino José de Souza (1961) que é termo de uso frequente no Norte do Brasil, designativo do mestiço de negro e mulato, entretanto, não há concordância de opiniões acerca desse tipo de mestiço. Macedo Soares diz que o cabra é quarteirão de mulato com negro, mulato escuro, caboclo escuro. V. Chemont diz tratar-se de mestiço de branco e negra, logo o mesmo que mulato. Rodolfo Teófilo, no seu grande livro *Os Brilhantes*, afirma que é o produto do cruzamento de índio e de africano, inferior aos elementos que o formam. E acrescenta: ‘O cabra é pior do que o caboclo e do que o negro. É geralmente um indivíduo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato por lhe faltarem as maneiras e inteligência deste. É tão conhecida a índole perversa do cabra que o povo diz ‘não há doce ruim nem cabra bom’. Isso é confirmado em ofício de José Félix de Azevedo Sá ao ministro do Império, em 23 de abril de 1823, no qual expunha as providências tomadas para manter a ordem no Ceará: ‘Resta agora, Ex.mo Sr., conter o furor dos cabras, e índios que tanto ocuparam o cuidado dos antigos governadores, os quais ainda não há forças que o tenham podido refrear’ (Publicações do Arquivo Nacional, vol. 29, 1929). Ao cabra não raro se chama também de pardo, fula, ou fulo, bode e cabrito, todos, em suma, mestiços nos quais a dosagem dos ‘sanges inferiores’ é maior. De modo figurado, esta palavra significa homem valente, audacioso, atrevido, sinônimo de cangaceiro e bandoleiro, ocorrendo neste sentido os termo cabra-macho, cabra-feio, cabra-onça, cabra-seco, cabra-topetudo, cabra-de-chifre, cabra-arranca-toco (Acre), surungunga,

Mulato/a	13
Preto/a	34
Pardo/a	14
Cafuzo/a	3
Caboclo/a	1
Fula	1
Não consta	12

Fonte: Registros de compra e venda de escravizados/as. Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina na segunda metade do século XIX. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís/MA.

Sobre as denominações étnicas do século XIX, Ticiane Nunes, Nadja Pinheiro e Expedito Ximenes destacam, em seus estudos, que tais registros representavam muito mais do que uma simples classificação, funcionavam também, como elemento de distinção político-social (Nunes et al., 2017). Em relação às cores de homens e mulheres escravizados/as registradas em documentos do século XIX, foi necessário fazer uma análise socioeconômica, não esquecendo de qual era o lugar social que homens e mulheres negros/as ocupavam. Assim, foi possível:

[...] realizar uma problematização das terminologias de classificação racial que a eles eram dirigidas, tentando descrevê-las a partir de suas relações com a escravidão. No período relativo à escravidão, em especial o século XIX, havia vários termos utilizados como forma de designação da população negra e há uma tendência de explicar esse fenômeno através da miscigenação, colocando em segundo plano aspectos ligados às relações sociais. Desta forma, termos como preto, pardos, mulatos, crioulos, cabras tendem a ser considerados a partir de uma interpretação que nem sempre leva em conta sua função social (Fonseca, 2009, p. 202).

Eduardo Paiva (2015, p. 30-31), refletindo sobre essa questão, diz que o termo “qualidade” é mais um conceito utilizado para distinguir, classificar e construir hierarquias étnico-sociais entre

[...] os indivíduos e os grupos sociais a partir de um conjunto de aspectos (ascendência familiar, proveniência, origem religiosa, traços fenotípicos, tais como a cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de nariz e boca), pelo menos quando isso era possível. Quando não era possível essa conjunção, os elementos mais aparentes e/ou convenientes eram acionados para que a identificação se efetuasse, e o que certamente variou de região para região, de época para época, em uma mesma época e em uma mesma região.

guampudo (São Paulo), curruscuba, capuaba, negro sujo (norte de Minas), bambambã (gíria carioca registrada por Afonso d’Eu. Taunay), corado, bala, cumba etc. Na época das lutas pela Independência e ainda no Primeiro Reinado, quando se trocavam veementemente epítetos injuriosos entre brasileiros e portugueses, os brasileiros foram alcunhados de moleques, crioulos, bodes, cabritos e cabras [...] Enfim, de acordo com Bernardino José de Souza (1961), é certo que o termo ‘cabra’ surgiu, em última instância, de uma tática de divisionismo étnico dos dominadores para fragmentar a população negra conforme as diferenças cromáticas e sociais [...]” (Moura, 2002, p.75). A cor Cabra também aparece em maior número, em 38%, nos registros da população escravizada presentes nos inventários que analisei (Andrade, 2020).

Ao registrar a cor, nos documentos sul-maranhenses do século XIX, não se estava assinalando apenas a tonalidade da pele dos sujeitos escravizados, mas também marcando a posição que cada um assumia dentro daquela sociedade violentamente estratificada. Esse marcador físico, social, econômico e cultural, pardo/a, preto/a, cabra, caboclo/a, crioulo/a e outros, era registrado apenas para a população escravizada ou para àqueles/as recém-saídos/as da escravidão, ou seja, os/as libertos/as. Os/As compradores/as e vendedores/as de mão de obra escravizada, em nenhum registro analisado, tinha as cores de peles/sociais registradas.

Na escritura de venda e compra do escravizado Simão, descrito como crioulo, com idade de 25 anos, solteiro, roceiro e natural de Carolina, as informações sobre seu vendedor, Belizário Antônio de Mattos, e seu comprador, Firmino de Araújo Coelho, eram apenas os lugares onde viviam; o primeiro era de Carolina, e o segundo, da província de Goiás (Registro de compra e venda do escravizado Simão, 1872). Assim também, ocorria no registro de compra e venda do escravizado Domingos: escravizado, cabra de 20 anos de idade, solteiro e sem ofício, vendido por Casimiro Gonsales Monteiro d’Azevedo a Norberto Soares Mascarenhas em 21 de abril de 1862 (Registro de compra e venda do escravizado Domingos, 1862).

Diante desses casos, surge a questão: aqueles/as senhores/as por serem livres, eram assim, automaticamente considerados/as como “brancos/as”? Sobre esse tema, Eduardo Paiva (2015, p. 31) faz a seguinte reflexão:

O emprego das “qualidades” dependeu ainda de percepções sociais e individuais (nem sempre padronizadas) de cada autor de registro histórico, das autoridades e de populares. Mais ainda: a “qualidade” de uma pessoa podia ser alterada ao longo de sua vida, de acordo com conveniências e circunstâncias.

Assim, Justino, Manoel, Rita, Casimiro, Norberto, Felizarda, Firmino e tantos/as outros/as registrados/as como negociadores/as de carne humana, na Carolina Oitocentista, tinham, ao longo de suas vidas, melhorado suas “qualidades” e “embranquecido” física e socialmente. Ser preto/a, crioulo/a, cabra, ou mulato/a para a sociedade sertaneja sul-maranhense parece estar diretamente ligado à escravidão ou às posições sociais subalternas.

Em apenas um registro não consigo identificar o gênero do/a escravizado/a negociado/a. Nas escrituras, onde isso era possível, 99 dos 167 casos eram de homens

escravizados. Jonatas Carrati sugere que a escolha por escravizados estava associada ao tipo de serviço em que a mão de obra masculina era empregada (Carrati, 2008). No caso da região sul-maranhense, possivelmente iam compor a força de trabalho utilizada tanto dentro das residências rurais e urbanas como nas atividades das fazendas de gado de seus/suas proprietários/as, uma lida que, para muitos/as, era preferível entregar aos cuidados de um escravizado.

Em 68 vezes, mulheres escravizadas aparecem nas transações comerciais registradas no cartório de Carolina. Eram empregadas nas mais variadas funções e descritas, em alguns registros, como capazes de realizar qualquer trabalho. Muitas daquelas mulheres ao serem negociadas levavam consigo os/as filhos/as ingênuos/as. Teodora, uma escravizada de 34 anos de idade, vendida pelo Alferes Joaquim Antônio Nogueira, em 9 de outubro de 1884, ao Tenente Leonardo Pereira d'Araujo Britto, levava para a nova morada seus três filhos ingênuos, Tereza, Felipe e Evangelista (Registro de compra e venda da escravizada Theodora, 1884). Em muitos desses casos, era dado a essas crianças “livres” o mesmo tratamento dispensado às suas genitoras. Suas vidas:

[...] parece não ter sido tão diferente das crianças nascidas escravizadas. Teixeira (2010, p. 59), em seu estudo sobre os/as filhos/as de escravizadas em propriedade, cuja produção era destinada à subsistência, em Mariana (MG), entre os anos de 1850-1888, ressalta que os/as ingênuos/as nascidos/as e criados/as dentro das senzalas, junto com suas mães, ‘foram mantidos em quase sua totalidade na mesma condição servil dos cativos de fato.’ Nessas áreas, assim como nas propriedades criatórias do Sul do Maranhão, distantes dos grandes centros produtores que exigiam um número cada vez maior de trabalhadores/as escravizados/as, os/as filhos/as de escravizadas nascido/as após a Lei de 1871 devem ter sido aproveitados/as compulsoriamente como mão de obra (Andrade, 2020, p. 67).

Em relação à faixa etária dos/as homens e mulheres escravizados/escravizadas e comercializados/as, nos 152 registros de compra e venda de escravizados/as onde encontro essa informação, as idades variavam entre 7 meses e 61 anos. Conforme Kátia de Queirós Mattoso (1988, p. 39-42):

[...] as idades de vida que correspondem às categorias de infância, adolescência, idade adulta e velhice, são as mesmas para a população livre e para a população escrava. Há, porém, entre uma e outra uma diferença de monta, ligada à função social desempenhada por cada uma dessas categorias de idade: uma criança branca livre e até mesmo a criança de cor livre pode ter seu prazo de ingresso na vida ativa protelado, enquanto as crianças escravas, que tenham atingido certa idade, entram compulsoriamente no mundo do trabalho. Há, pois, um certo momento em que o filho da escrava deixa de ser a criança negra ou mestiça

irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para os seus donos. Através dos documentos que conhecemos, e particularmente os testamentos e inventários post mortem, parece que podemos logo distinguir duas idades de infância para os escravos: de zero aos sete para oito anos, o crioulinho ou a criulinha, o pardinho ou a pardinha, o cabrinho ou a cabrinha, são crianças novas, geralmente sem desempenho de atividades de tipo econômico; dos sete para os oito anos até os doze anos de idade os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas na qualidade de aprendiz, de moleque ou de moleca, termos que designava outrora todo pequeno negro ou jovem [...].

Seguindo a orientação dada pela historiadora citada, considere a idade de 12 anos como fim do período da infância de meninos/as escravizados/as nos sertões de Pastos Bons. A partir dessa idade, aqueles/as escravizados/as deixavam de ser crianças e eram inseridos/as na vida adulta que, para o contexto da época, também significava a entrada no mundo do trabalho; eles/elas eram tidos/as como produtivos/as (Pinheiro, 2005). Na lida diária desempenhada por aqueles/as escravizados/as, seja no campo ou na cidade, constituíam espaços onde poderiam ampliar e/ou (re)construir suas redes de sociabilidades.

Dos registros que analisei, 27 deles oficializavam negociações que envolviam escravizados/as de idades entre 7 meses e 12 anos. A venda dos pequenos João (Registro de compra e venda do escravizado João, 1866) e Ludugerio (registro de compra e venda do escravizado Ludugerio, 1867), ambos com apenas 2 anos de idade, exemplifica alguns desses casos. Essas transações mostravam um dos aspectos mais perversos presentes no cotidiano de homens e mulheres que viviam sob o jugo do cativo: o esfacelamento de seus laços familiares e comunitários.

Apenas cinco dos registros de transações com crianças escravizadas contêm o nome de suas genitoras. Hermenegildo e Cypriana, por exemplo, ambos de 12 anos de idade e filhos de Maria, escravizada, eram vendidos por Ignacio José d'Almeida, morador da Comarca de Boa Vista do Tocantins, província de Goiás, ao Tenente José Cavalcante Maranhão em 21 de outubro de 1882 (Registro de compra e venda do/a escravizado/a Hermenegildo e Cypriana, 1882). Santos, Milani e Perez (2019, p. 40-41) no texto *“Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas*, destacam alguns motivos da possível orfandade que as crianças escravizadas vivenciavam ao longo de suas vidas. Em seus estudos, identificam que:

[...] nem sempre o não aparecimento dos nomes dos pais nos inventários significava que os pais estavam mortos e que não havia mais nenhum contato entre pais e filhos. Muitas eram as causas que provocavam a orfandade. Um exemplo comum era a prática de doações: quando um senhor decidia doar um escravo a um de seus filhos, este escravo tinha seu nome retirado do plantel da fazenda do pai e passava a fazer parte do plantel de escravos do filho, o que fazia

com que os filhos daquele escravo não mais tivessem pais registrados junto a eles. Um segundo exemplo era a alforria, que fazia desaparecer o registro dos pais. Outros motivos muito comuns de orfandade eram os seguintes: as vendas, os legados, as fugas e as exigências de que, para se registrar um filho, era necessário que os pais fossem casados, segundo os ritos da Igreja Católica [...] Apesar destes tantos motivos, a morte dos pais figura entre as principais causas da desestruturação dos vínculos familiares.

Diante da ausência de referências paternas e maternas, cabia à comunidade na qual aquelas crianças estavam ou seriam inseridas exercer aqueles papéis (Mattoso, 1988). O fato de os nomes dos pais biológicos não constarem nos registros não significava dizer que não estavam presentes no cotidiano de seus/suas filhos/as. Os/as meninos/as criolos/as que sobreviviam às altíssimas taxas de mortalidade infantil — presentes no Brasil colonial e imperial — não viviam completamente solitários/as, pois:

[...] existia uma rede de relações sociais escravas, em especial as de tipo parental. Muito possivelmente ele teria irmãos, um ou outro tio, primos, além de, por vezes, avós, que poderiam viver dentro e fora de seu plantel [...] em propriedades longe do mercado de escravos há pelo menos vinte anos, onde não raro mais de 90% da escravaria possuíam parentes, ele com certeza seria irmão, primo, sobrinho ou neto de alguém. Em qualquer circunstância, porém, teria a criança já uma “tia” ou um “tio”, mesmo que não consanguíneos. Um padrinho (e, muito frequentemente, uma madrinha), com certeza, os pais já lhe haviam providenciado logo pelo nascimento (Florentino; Góes, 2005, p. 215).

A partir dos exemplos citados anteriormente, é pertinente indagar: por que senhores/as dos sertões sul-maranhenses investiam seu capital em crianças escravizadas? Para Maria Lúcia Mott, a predileção do comércio de importação por pessoas mais jovens para serem escravizadas pode ser explicada pelo fato de as crianças possuírem maior facilidade para se adaptar ao ritmo de trabalho onde seriam empregadas; também por possuírem uma maior longevidade em relação aos adultos e idosos e, por último, mas não menos importante, os/as comerciantes e proprietários/as também viam no preço menor, se comparado ao valor de um homem e mulher com mais idade, um forte atrativo (Mott, 2013). Tal perspectiva também podia explicar as transações comerciais envolvendo escravizados/as em tenra idade nos sertões sul-maranhenses no período em foco. Maria Lúcia Mott (1989, p. 88) enfatiza:

O menor preço da criança escrava tornava-se uma mercadoria acessível aos pequenos proprietários impossibilitados muitas vezes de investirem na compra do escravo adulto. Expilly, comerciante francês que esteve no Rio de Janeiro de 1853, diz em seu livro *Le Brésil tel qu'il est*, que os moleques e os negrinhos eram muitas vezes enviados a aprender algum ofício, segundo a sua opinião, o que posteriormente trazia um lucro ao senhor.

Maria Cristina Pinheiro (2005) ressalta que, ao desempenhar determinadas tarefas, as crianças escravizadas passavam por um processo de adestramento que os auxiliavam, desde muito cedo, no exercício de interiorização do papel e lugar que ocupavam dentro daquela sociedade. Prática que fazia parte do que Florentino e Góes chamam de “pedagogia senhorial” (2005, p. 218); aquelas crianças precisavam, desde cedo, aprender uma profissão referente ao seu lugar jurídico-social dentro daquele contexto, ser um/a escravizado/a obediente.

Apesar de ter havido uma especialização nas atribuições que muitas daquelas crianças desempenhavam, não havia uma divisão de trabalho rígida entre os meninos e as meninas escravizados/as; esses/as eram empregados/as conforme as necessidades que surgiam (Parra, 2016). E, quais eram as funções realizadas por essa mão de obra? Segundo Maria Lúcia Mott (1989), a criança escravizada desempenhava as mais diversas e variadas tarefas. Em muitos casos, eram atividades exercidas exclusivamente por elas.

Em uma sociedade rural, por exemplo, as crianças escravizadas estavam longe de representar um fardo para os/as seus/suas proprietários/as. Eram responsáveis pelos trabalhos domésticos, que abrangiam um rol extenso de atividades (passar, engomar, coser, lavar, cozinhar, cuidar da casa, serem babás ou “brinquedos” para os/as crianças filhos/as dos/as senhoras etc.), além dos serviços no campo, na lida diária do eito das fazendas (cuidar dos pequenos rebanhos, dar ração aos animais, ajudar na plantação e colheita, a limpar a mata dentre outras atribuições). Nos núcleos urbanos, somavam-se essas ocupações a venda de quitutes na rua, o levar e trazer recados e correspondências. Também podiam aprender ofícios como engraxate, barbeiro, carpinteiro, marceneiro e outras profissões (Mattoso, 1988; Pinheiro, 2005).⁹⁸ Sendo assim, essa mão de obra era de grande utilidade na dinâmica das relações sociais e econômicas daquela sociedade escravocrata (Mott, 1989). Posto isso, quais funções desempenhavam os/as 29 meninos/meninas escravizados/as transacionados/as na Carolina da segunda metade do século XIX?

De acordo com os indícios presentes na documentação trabalhada, os/as senhores/as e/ou o escrivão do cartório não tinham o costume de registrar quais ofícios aqueles/as pequenos/as escravizados/as estavam aptos/as a desempenhar, infelizmente. No lugar da profissão eram registrados como *sem ofício* ou *sem profissão alguma*. Seguindo o pensamento de Kátia Mattoso (1988), acredito que mesmo com tais registros é pouco

⁹⁸ Sobre o tema ver: Rossini, 2019, p. 781; Del Priore, 2010, Entrevista dada à TV Univesp.

provável que aqueles indivíduos não tinham exercido alguma atividade contínua nas propriedades de seus senhores e/ou suas senhoras.

Em 25 de agosto de 1869, era aprovada uma lei que proibia a separação, por venda, de homens e mulheres escravizados/as legalmente casados dos/das filhos/as menores de 15 anos frutos dessa união. A medida foi ratificada em setembro de 1871 com a Lei do Ventre Livre. Naquele momento, a idade mínima dos/as filhos/as passava de 15 para 12 anos (Jacinto, 2015). Sobre este assunto, narra-se o que ocorria com a família de Leonor, em 22 de março de 1878. Ela e suas duas filhas, Perpétua de 11 e Isabel de 8 anos de idade, eram vendidas por João Silveira Galvão ao Tenente José Cavalcante Maranhão por 600 mil réis (Registro de compra e venda de escravizados/as Leonor, Perpétua e Victório, 1878). E Raimunda que, junto com seus dois filhos, João e Victório, de 11 e 10 anos de idade, respectivamente, tiveram suas residências mudadas quando, em 18 de dezembro de 1880, sua senhora, Brígida Bezerra das Neves, natural da província de Goiás, os vendeu para Baltazar José Martins, residente à rua Direita. Com a escravizada Raimunda ia mais um filho, ingênuo, pois tinha nascido em 10 de outubro de 1873 (Registro de compra e venda do escravizados Raimunda, João e Victorio, 1880). Essa família, em 1882, permanecia unida em outra transação comercial realizada por Baltazar José Martins, que colocava Raimunda e seus filhos como garantia de pagamento de uma dívida contraída junto ao Tenente José Cavalcante Maranhão (Registro de hipoteca de Raimunda, João e Victorio, 1882). Assim como Raimunda, outras escravizadas eram transacionadas e levavam com elas seus/suas filhos/as ingênuos/as.

Outro caso é o da escravizada Theodora, mãe de Thereza, Fellipe e Evangelina, negociada entre o fazendeiro e Tenente Leonardo Pereira d'Araújo Britto (vendedor) e o Alferes Joaquim Antônio Nogueira (comprador), em 9 de outubro de 1884 (Registro de compra e venda da escravizada Theodora, 1884). Dois anos depois, em 12 de agosto de 1886, o agora Tenente Coronel Leonardo Pereira d'Araújo Britto comprou a escravizada Alexandrina que pertencia a Antônio Pereira Marinho. Alexandrina possuía um filho ingênuo, Quirino, que o acompanhava (Registro de compra e venda da escravizada Alexandrina, 1886).

Mesmo havendo nascido após a Lei de 1871, isso não significava que Thereza, Fellipe, Evangelina e Quirino gozavam plenamente de suas liberdades. Nas duas transações realizadas pelo Tenente Leonardo Pereira, havia seu contingente de trabalhadores compulsórios aumentado não apenas pela aquisição de Theodora e Alexandrina, mas pelo fato de que os/as filhos/as de suas escravizadas também se

tornavam mão de obra disponível para realizar as tarefas em seus domínios. Como viviam dentro de uma propriedade de um senhor escravista, possivelmente, aquelas crianças recebiam o mesmo tratamento dado às suas mães, mulheres escravizadas (Mattoso, 1988; Teixeira, 2010). Por conseguinte, Theodora e Alexandrina conseguiram manter suas famílias unidas diante das transações em que seus proprietários as envolviam. Casos como esses não correspondiam à regra, geralmente aquelas crianças eram comercializadas sozinhas, sem a companhia de parentes.

As leis de 1869 e de 1871, em várias ocasiões, eram desrespeitadas por senhores e senhoras sertanejas sul-maranhenses. Meninos e meninas viam-se constantemente enredados/as em negociações que tinham como consequência imediata a quebra de suas redes parentais. Pedro, de apenas 9 anos de idade, negociado por Marcondes de Abreu Valadares em 24 de setembro de 1869 era um deles (Registro de compra e venda do escravizado Pedro, 1869b). Em todas essas negociações, há um silêncio na documentação sobre a situação familiar daqueles meninos. Sabe-se que aquelas práticas eram mais uma forma de violência que as mulheres escravizadas tinham que suportar (Falci, 2004); suas vidas eram marcadas pela tensão e, a qualquer momento, podiam ser apartadas de seus entes queridos.

Em meio a tanta dor, sofrimento e angústia diante da separação causada pela venda/compra de mães/pais escravizados/as, o pequeno Athamasio tinha, em sua venda, ocorrida em 17 de agosto de 1875, a possibilidade de restabelecer a convivência com sua mãe, a escravizada Mônica, que já pertencia ao Alferes Fortunato Pereira da Conceição, comprador de Athamasio (Registro de compra e venda do escravizado Athamasio, 1875b). É uma exceção, em meio a tantos casos em que as negociações realizadas por senhores/as eram responsáveis pela fragmentação dos laços afetivos que muitos daqueles escravizados e daquelas escravizadas haviam construído. No tópico seguinte, falo das tarefas em que essas mãos de obra escravizadas comercializadas eram empregadas.

4.2 O trabalho escravo no sertão sul-maranhense

Os vestígios presentes nas escrituras de compra e venda de escravizados/as ajudam a ampliar o olhar sobre as funções que aqueles sujeitos desempenhavam naquela sociedade. Por eles, percebi que os/as escravizados/as sertanejos/as não eram apenas roceiros/as, mas desempenhavam diversas tarefas indispensáveis para a dinâmica socioeconômica dentro daquela sociedade. A partir dos dados coletados nos registros

de compra e venda dos/as escravizados/as, a Tabela 2 traz as profissões de homens e mulheres escravizados/as registradas no momento em que eram comercializados/as.

Tabela 2 - Profissões dos/as escravizados/as

Profissões	Quantidade de registros de compra e venda analisados
Sem ofício/sem profissão alguma	61
Não consta	21
Não identificado	1
Inutilizado	1
Roceiro	35
Roceira	20
Cozinheiro	1
Cozinheira	5
Vaqueiro	2
Agricultor	2
Pedreiro	2
Marceneiro	1
Carpina	1
Serviço doméstico	2

Fonte: Registros de compra e venda de escravizados/as. Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina na segunda metade do século XIX. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís/MA.

Homens e mulheres escravizados/as desempenhavam tarefas importantes na construção e manutenção daquele universo sociocultural e material que dava forma ao chamado sertão sul-maranhense. Cito os exemplos dos escravizados Tobias, comprado e registrado como oficial de pedreiro (Registro de compra e venda do escravizado Tobias, 1870); Jeremias, um escravizado de 53 anos de idade, registrado com a profissão de marceneiro (Registro de compra e venda do escravizado Jeremias, 1883), e Cipriano, um escravizado cozinheiro (Registro de compra e venda do escravizado Cipriano, 1862). Para Tobias, Jeremias e Cipriano, ter uma especialidade profissional dava-lhes uma posição de destaque dentro da sociedade senhorial na qual estavam inseridos. Podiam utilizar as vantagens que seus ofícios representavam como moeda de troca ao negociarem com seus/suas senhores/as; era, também, a partir deles, que assumiam relevância dentro dos grupos que pertenciam (Barroso, 2014).

As mulheres escravizadas desempenhavam diversas atividades dentro daquela sociedade. Luiza, por exemplo, registrada como sendo uma escravizada, crioula, com idade aproximada de 13 anos, havia sido destinada aos serviços domésticos (Registro de compra e venda da escravizada Luiza, 1869). Solimar Lima ressalta que o trabalho doméstico era formado por muitas e múltiplas tarefas (passar, engomar, cortar lenha, lavar, cozinhar, servir à mesa etc.) e que, mesmo pertencendo ao ambiente doméstico das casas senhoriais,

aquelas mulheres, em regiões rurais, não ficavam restritas a esses ambientes, nem executavam apenas tarefas atribuídas às atividades do lar (Lima, 2021). Essas mulheres:

[...] estavam na lida, nos processos de trabalho intimamente vinculados ao pastoreio e a agricultura, desenvolvendo diferentes processos de trabalho, desde os mais pesados até os considerados mais leves. Podemos encontrar as mulheres lidando diretamente com os animais, plantando, colhendo [...] Essa especificidade do trabalho doméstico feminino na zona rural, vai conferir a ele uma diversificação de processos produtivos. É como se as trabalhadoras escravizadas tivessem por força da obrigação servil ganharem diferentes habilidades e, portanto, desfrutarem de uma diversificação do uso da força do trabalho. Possuíram, muitas habilidades para além daquelas que supostamente identificamos ou que a documentação identifica como trabalho doméstico para as mulheres [...].

De acordo com a pesquisadora piauiense Miridan Falci (2004, p. 208-209), as mulheres escravizadas nos sertões do Piauí do século XIX:

[...] trabalharam principalmente na roça, mas também foram usadas por seus senhores como tecelãs, fiandeiras, rendeiras, carpinteiras, azeiteiras, amas de leite, pajens, cozinheiras, costureiras, engomadeiras e mão de obra para todo e qualquer serviço doméstico.

Os indícios encontrados na documentação estudada sugerem que a realidade das mulheres escravizadas que viviam nos sertões sul-maranhenses, nas últimas décadas do Oitocentos, não divergia muito das de suas irmãs de infortúnio piauienses. Como exemplo cito o caso de Maria, negociada em 3 de outubro de 1875 entre Hermogenes Ferreira Barboza (vendedor) e Dona Rita Diamantina Pereira da Costa (compradora), ambos moradores na rua Direita em Carolina. Maria era descrita como uma escravizada de 25 anos de idade, solteira e roceira. No mesmo documento, registravam que Maria era mãe de Marcellino de apenas 6 anos de idade. Pela matrícula de Maria, presente na escritura de venda, consta que além de roceira, era capaz de realizar qualquer atividade (Registro de compra e venda da escravizada Maria, 1875c). Ser vendida como roceira não significava que Maria exercia apenas tal tarefa; por ser capaz de desempenhar “qualquer trabalho”, estava disponível para executar todas as demandas vindas do cotidiano da propriedade da qual, a partir daquele momento, ela passava a fazer parte. Estar em vários lugares desempenhando diversas funções possibilitava a Maria o encontro com pessoas também diversas, livres, libertos/as e escravizados/as. Maria, junto com seu filho Marcellino, tinha oportunidades, nesses ambientes, de desenvolver estratégias para formar redes relacionais que lhe permitissem criar laços de solidariedade e sociabilidade para além de seu grupo

social e jurídico.

Vários/as escravizados/as eram registrados/as como “*sem ofício nenhum, sem profissão alguma*” ou não tinham suas profissões descritas nos livros de registros. Norberto, 24 anos, crioulo, vendido em 24 de março de 1862 pela quantia de 1 conto de réis e registrado sem profissão (Registro de compra e venda do escravizado Norberto, 1862); Honorato, de 14 anos de idade, negociado em 22 de maio de 1875 e vendido pela quantia de 800 mil réis, também consta em seu registro que não tinha ofício (Registro de compra e venda do escravizado Honorato, 1875).

Algumas interrogações surgem diante desses casos: Como escravizados de idades de 14 ou 24 anos comprados a valores tão altos não tinham em seus registros a indicação de suas profissões? Em seus estudos sobre as relações escravistas no sertão do Cariri cearense, entre os anos de 1850 e 1884, Ana Cortez (2008), ao se deparar com essa mesma informação, sugere que àqueles/as escravizados/as cuja atividade não era registrada fossem dadas não só as atividades mais difíceis, mas também desempenhavam diversas e variadas funções.

Na lida das fazendas de gado, a mão de obra do/a escravizado/a era também utilizada (Ribeiro, 1990). Nas fazendas de gado que surgiam nos sertões sul-maranhenses junto com o processo de conquista, feito por baianos e pernambucanos, Francisco de Paula Ribeiro conta que aqueles senhores de terra utilizavam pouca mão de obra livre e menos ainda a escravizada (Franklin; Carvalho, 2007). Mesmo sendo descrita como pouca, o/a escravizado/a estava presente em várias atividades desenvolvidas naquele sertão.

Nos registros onde constam as transações comerciais envolvendo escravizados/as, há informações que permitem refletir sobre como aquelas negociações influenciavam a formação de laços de sociabilidade que aqueles indivíduos constantemente tinham que (re)criar. Esse é o tema do próximo tópico.

4.3 Tensões e conflitos no cotidiano de senhores/senhoras e escravizados/escravizadas

Nas transações comerciais envolvendo escravizados/as, era exigida, pelo governo brasileiro, para a cobrança de um imposto, a sisa. Quando, em 18 de dezembro de 1882, Agostinho Antonio de Medeiros registrava a venda do escravizado Antônio, mulato, roceiro de 38 anos de idade, à Dona Juliana Moreira Pereira eram cobrados 4 mil réis de

sisas por essa negociação (Registro de compra e venda do escravizado Antônio, 1882). Já na venda de Benedicto, roceiro de 20 anos de idade, realizada em 15 de setembro de 1883 por Francisco Cavalcante Maranhão a Raimundo das Neves Lima, era recolhido aos cofres do Estado o valor de 22 mil réis (Registro de compra e venda do escravizado Benedicto, 1883); 32 mil réis eram a sisa paga na venda da escravizada Antônia, roceira, de 15 anos de idade, feita pelo Alferes João José Nolleto a João Ayres da Sylva Jocca em 9 de setembro de 1875 (Registro de compra e venda da escravizada Antônia, 1875).

No Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, em São Luís, há 169 documentos referentes a negócios envolvendo 192 escravizados/as sul-maranhenses. Esse corpo documental é composto por oito escrituras de hipotecas, cinco de doação e três de permutas, todas das décadas de 1850 e 1860. Em relação às escrituras públicas de compra e venda de escravizados/as, quatro são da década de 1850; 49 da década de 1860; 66 da década de 1870 e 33 da década de 1880, fazendo um total de 152 registros.

Na análise dessa documentação, percebi que as décadas de 1860 e 1870 foram os períodos em que houve um maior fluxo de venda e compra de escravizados/as registrados/as no cartório de Carolina. As medidas promovidas pelas autoridades brasileiras, a partir dos anos de 1850, visando a colocar um fim ao regime de trabalho escravizado no Brasil, devem ter contribuído para aumentar as transações comerciais internas que envolviam essa mão de obra. A Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 1850, era um exemplo. A partir dessa data, cessava a vinda para o Brasil de mão de obra africana. Diante desse fato, os/as grandes proprietários/as, dependentes do trabalho de homens e mulheres escravizados/as, passavam a buscá-los/as dentro do próprio território brasileiro, desenvolvendo, assim, um intenso e lucrativo comércio interno de mão de obra escravizada. Em relação ao Maranhão, a aprovação da Lei Eusébio de Queirós contribuía para aumentar o cenário de crise. A partir de então, acentuava-se “[...] um movimento de exportação de escravos para fora da Província, dando origem a um novo ramo de negócios, sobre o qual as autoridades constituídas não conseguiram ter nenhum controle, o tráfico interprovincial” (Ribeiro, 1990, p. 84). O Maranhão junto com outras províncias do Norte-Nordeste, tornava-se, nas palavras de Jalila Ribeiro (1990, p. 84), uma “nova costa africana”.⁹⁹

A situação difícil que a economia maranhense vivia, na década de 1850, causando um forte declínio ao setor produtivo e de exportação, também atingia a criação de gado.

⁹⁹ Sobre o tema ver: Jacinto, 2023, p. 223; Barroso Júnior, 2009, p. 29. Ainda sobre o tráfico interno de escravizado ver também: Meireles, 2006, p. 97-101.

Sobre esse período, Ribeiro (1990, p. 54) destaca:

Em meados do século XIX, no processo de declínio da produção maranhense, a pecuária não foi exceção. A partir da década de 1850 o consumo de carne era superior à oferta. Nos relatórios presidenciais passam a ser constantes os comentários sobre a falta de carne, em especial na capital, e seu elevado preço. Anualmente, milhares de cabeças de gado eram importadas.

Dos 152 registros de compra e venda de escravizados/as transcritos por mim em apenas 2 há referências que os escravizados negociados tinham como destino os mercados do sudeste. Eram os casos dos meninos Tibencio, de 16 anos, e Manoel, de 17 anos de idade, que em 1877 eram vendidos para Ernesto Ribeiro da Silva, morador na cidade de Oliveira da província de Minas Gerais, e presente em Carolina (Registro de compra e venda do escravizado Tibencio, 1877; registro de compra e venda do escravizado Manoel, 1877). No registro de venda de Tibencio, o comprador declarava que o revenderia. As dinâmicas das relações de compra e venda de escravizados/as, vislumbradas a partir dos registros de compra e venda de escravizados/as concentravam-se dentro da própria província do Maranhão. Carolina, Pastos Bons, Caxias, Imperatriz, Riachão, Mirador e São Luís aparecem como possíveis destinos dos/as escravizados/as negociados/as. Tais indícios sugerem que a maioria daqueles/as homens e mulheres escravizados/as não eram desterrados/as com o tráfico interprovincial e levados/as para as fazendas de café que se espalhavam pelo Sudeste, pelo menos diretamente. O escravizado Manoel, de 42 anos de idade e vendido em 10 de janeiro de 1883 por José Maria Gonzales Araújo à Carolina Barbosa Mascarenhas, ambos moradores na cidade de Carolina (Registro de compra e venda do escravizado Manoel, 1883b). Também eram de Carolina o Tenente José Cavalcante Maranhão e Feliciano Rodrigues da Silva, que em 19 de outubro de 1875 negociavam o escravizado Felix de 46 anos e descrito como agricultor (Registro de compra e venda do escravizado Felix, 1875).

Em 1873, o escravizado chamado Pedro, de apenas 14 anos de idade, era vendido à Dona Juliana Moreira de Medeiros, moradora na rua Direita na cidade de Carolina, consta nesse registro que Pedro morava em um lugar chamado São Manoel com seu senhor o Major Justino Antônio de Medeiros (Registro de compra e venda do escravizado Pedro, 1873a). O escravizado Eduardo, solteiro e roceiro tinha seus laços parentais rompidos quando seu senhor João de Aquino Pereira, morador no lugar Folha Larga, do termo da cidade de Carolina, o vendia à Pedro Pinto Ribeiro, comerciante na cidade de Caxias (Registro de compra e venda do escravizado Eduardo, 1875). Não era apenas uma mudança

do campo para a cidade que aquelas transações promoviam na vida de Pedro e Eduardo. Esses, na cidade, tinham que (re)criar laços de sociabilidades e estabelecer outros acordos que pudessem lhes garantir a sobrevivência longe do lugar e das pessoas com quem conviviam até a suas vendas.

Não havia, dentro da lógica comercial escravista, um limite para que um/a escravizado/a pudesse deixar de ser comercializado/a. A pequena Joanna, de apenas 6 anos de idade, era vendida por Romão Gomes de Souza ao Major Justino Antonio Medeiros, ambos moravam na zona rural de Carolina, em 13 de junho de 1873 (Registro de compra e venda da escravizada Joanna, 1873). Desde cedo aprendia que viver e morrer no meio dos seus não era algo assegurado para aqueles/as que tinham sua liberdade cerceada por interesses que estavam fora de seu alcance. Não há nada sobre as relações que Joanna era obrigada a abandonar, mas posso conjecturar que uma rede de relações que lhe ajudava a sobreviver em meio aos mandos e desmandos de seu senhor era desfeita.

As histórias das vendas de Hygino, de 10 anos de idade, ocorrida em 7 de agosto de 1860 para o Tenente Coronel Felisdelphio Antonio Noronha, morador na província de Goiás, e de Faustino, de 13 anos de idade, ocorrida em 26 de fevereiro de 1862 a José dos Santos Correa, cuja residência ficava localizada na cidade de Sobral na província do Ceará, indicam que as redes de sociabilidades de escravizados/as dos sertões sul-maranhenses não eram (re)construídas apenas dentro da província maranhense. Os casos referidos são exceções.

Como já mencionado, a maioria dos/as escravizados/as comercializados/as era vendida e comprada por indivíduos que viviam na província do Maranhão; muitos/as moravam na mesma cidade, Carolina. Portanto, eram vizinhos/as e alguns/mas daqueles/as negociadores/as pertenciam à mesma família. Assim, os escravizados/as mudavam de moradia, mas tinham a possibilidade de manter as redes de relações pessoais e sociais construídas antes da sua venda. O caso do mulato escravizado Lourenço, de 30 anos de idade, é um exemplo. Esse tinha como vendedor Francisco Gomes de Gouveia e como comprador Hilário Gomes de Gouveia, ambos moradores de Carolina e, pelos sobrenomes, parentes (Registro de compra e venda do escravizado Lourenço, 1870).

Nas dinâmicas que caracterizavam as transações de compra e venda de escravizados/as nos sertões sul-maranhenses, voltar a viver sob o domínio da família de seu ex-senhor era uma situação possível de ocorrer. Veja o exemplo de Luisa que, aos 11 anos de idade, era comprada pelo Tenente Coronel Ildelfonso Barbosa Mascarenhas em 30 de dezembro de 1870, que pagou a quantia de 400 mil réis ao também Tenente Coronel

Joaquim Ayres da Silva pela referida escravizada (Registro de compra e venda da escravizada Luisa, 1870a). Dois anos depois, precisamente em 4 de setembro de 1872, Luisa voltava a pertencer à família Ayres da Silva. A negociação junto ao Tenente Coronel Ildefonso Barbosa Mascarenhas foi feita pela viúva do Tenente Coronel Joaquim Ayres da Silva, Dona Joaquina Ayres da Silva, todos moradores da rua do Cemitério da cidade de Carolina, era um negócio realizado entre vizinhos (Registro de compra e venda da escravizada Luisa, 1872b).

Dona Joaquina Ayres da Silva não relatou quais os motivos que a levaram a readquirir Luisa. Essa, pela proximidade de seus senhores que moravam na mesma rua, provavelmente não tinha deixado de frequentar a casa dos Ayres da Silva e, conseqüentemente, não havia se distanciado dos vínculos lá construídos, importantes para ela e para Dona Joaquina Ayres da Silva, que não se incomodava de pagar 100 mil réis a mais para ter Luisa de volta a sua casa (Registro de compra e venda da escravizada Luisa, 1872b). Nas relações cotidianas, construídas dentro daquela sociedade o conflito, era presente, mas também havia espaço para se (re)estabelecer diálogos, acordos e negociações. Possivelmente, os vínculos que Luisa havia construído na propriedade de sua antiga senhora não tinham rompido com sua venda ocorrida em 1870, contribuindo para a volta de Luisa à casa dos Ayres da Silva em 1872.

Homens e mulheres escravizados/as pertenciam a um sistema mercantil e estavam sujeitos a todas as opressões. O futuro de suas vidas não era determinado apenas pelas transações de compra e venda realizadas pelos/as seus/suas senhores/as. Um momento também delicado era quando se viam diante de disputas judiciais devido à morte de seus/suas proprietários/as. As relações formadas por livres, libertos/as e escravizados/as, no sul do Maranhão do Oitocentos, eram marcadas por histórias complexas e instigantes como a da escravizada Benta. Em 1873, parte significativa de Benta pertencia à mulher do Tenente Coronel Ildefonso Barboza Mascarenhas, Anna Joanna Ferreira, herança do espólio deixado por seu pai, Martinho Ferreira da Silva. Na época, Benta já tinha uma filha ingênua que a acompanhava, chamada Egídia, de apenas 18 meses de idade (Registro de compra e venda da escravizada Benta, 1873a). Ser escravizado/a era ter seu destino, na maioria das vezes, atrelado à existência e vontades de seus/suas senhores/as, o que gerava muitas incertezas. Estas só aumentavam em situações como a de Benta. Uma parte de seu corpo e de sua vida, assim como também a de sua filha Egídia, mesmo que essa fosse nascida após a Lei do Ventre Livre, passava a pertencer ao Tenente Coronel Ildefonso. E a outra?

A outra parte pertencia a Pedro Fernandes da Silva, neto de Martinho Ferreira da Silva (Registro de compra e venda da escravizada Benta, 1876b). A data de 24 de outubro de 1876 marca um momento importante para Benta e sua pequena família. Honório Ayres da Silva, de uso de suas atribuições legais, vendia ao Tenente Coronel Ildefonso Barbosa Mascarenhas, ambos moradores da cidade de Carolina (que já era senhor da maior parte da escravizada Benta), a parte que tinha da referida escravizada, pela quantia de 130 mil réis, moeda corrente (Registro de compra e venda da escravizada Benta, 1875b).

Parece-me que, ao longo dos anos, o Tenente Coronel Ildefonso constrói uma relação “amistosa” com sua escravizada Benta. Esta, em 5 de setembro de 1885, levava à pia batismal da Freguesia de Carolina, para receber os santos óleos, sua filha Manuela, uma recém-nascida de pouco mais de um mês. Na ocasião, o senhor de Benta, o Tenente Coronel Ildefonso, era registrado como padrinho da pequena Manuela (Registro de batismo de Manuela, 1885). Caso raríssimo de acontecer entre as escravizadas e seus proprietários nos sertões sul-maranhenses. Senhores, geralmente, apadrinhavam filhos/as de escravizadas pertencentes a outros/as proprietários/as e não formavam tais vínculos dentro de sua própria escravaria (Andrade, 2020). Mas, casos como o de Ildefonso Mascarenhas e Benta mostravam o quão intrincadas eram as relações sociais formadas nos sertões sul-maranhenses. O laço de compadrio formado entre senhor e sua escravizada:

[...] mais uma vez, acabou contribuindo para o alargamento das redes de relações de sociabilidade e de solidariedade que eram gestadas na época. Escravizado/a e senhor/a se encontravam e se misturavam, ao mesmo tempo em que podiam se chocar, se contrapor. Isso ajuda a pensar a sociedade formada por relações não só de conflitos, mas também de negociações, de barganhas, de concessões e, por que não dizer, também de afeto? (Andrade, 2020, p. 130).

Mesmo diante das adversidades que marcavam sua vida, enquanto um bem que pertencia a outro e a ele estava sujeita, Benta, agora com 29 anos de idade, tinha aumentado sua família e, com ela, ampliado a rede de relações que podia ter lhe dado amparo, ajuda, conforto e afeto nesses 14 anos que esteve sob o domínio da família Mascarenhas. [ilegível] Francisca Coelho consta como madrinha de Manuela; por não constar se era escravizada ou liberta, considero Francisca uma mulher livre.

Não era somente entre escravizada e senhor que se estabeleciam vínculos que relativizavam a clássica imagem que se tem sobre tais relações.¹⁰⁰ O testamento da liberta Maria Pinto de Oliveira nos dá pistas de como aqueles indivíduos criavam vínculos que

¹⁰⁰A exemplo do que é representado no desfile em comemoração ao 7 de setembro, organizado pela Secretaria de Educação do município de Fortaleza dos Nogueiras em 2022.

não eram tão simples de serem compreendidos. No referido documento, consta que, em 1866, Maria Pinto de Oliveira conseguia a tão sonhada liberdade com sua alforria. Na época, não contava com a presença da mãe, Felipa, já falecida e pertencente a Bernardo Pinto de Oliveira. Ao fazer seu testamento, em 1879, a liberta Maria Oliveira registrava que havia sido casada duas vezes, em primeiras núpcias com o indígena José Maria, e em segundas núpcias com o indígena Rufo, ambos falecidos e sem deixar filhos/as (Testamento de Maria Pinto de Oliveira, 1879). Maria Pinto de Oliveira construiu sua história a partir de uma rede complexa de relações. Os vínculos sociais que estabelecia ao longo dos seus 65 anos de idade mostravam que aqueles indivíduos, apesar de inseridos em uma sociedade tão opressora, não ficavam presos aos espaços e papéis que lhes eram imputados. Ter sido casada em primeira e segunda núpcias com indígenas mostra que Maria de Oliveira tinha, no alargamento de seus laços pessoais, vínculos de sociabilidade para além de seu grupo de convívio mais restrito. Parece-me que, mesmo após sua liberdade, o contato e a ligação que existiam com a família de seu antigo proprietário, Bernardo Pinto de Oliveira, continuavam. Os indícios presentes na documentação apontam que tais laços eram muito significativos para a testadora. Maria de Oliveira nomeia seu afilhado, o menino Manuel Pinto de Oliveira, como seu único herdeiro (Testamento de Maria Pinto de Oliveira, 1879). Pelo sobrenome de Manuel — Pinto de Oliveira — suponho que o beneficiário dos espólios da liberta Maria pertencia à mesma família de seu ex-senhor. Possivelmente, um neto de Bernardo Pinto de Oliveira que tinha convivido com Maria e despertado nela afetos que a levaram a nomeá-lo seu único herdeiro.

Nos negócios de venda e compra de escravizados/as, no sertão dos Pastos Bons, alguns nomes e sobrenomes se repetiam. Ayres, Silva, Ribeiro, Motta, Rodrigues, Pereira, Gomes, dentre outros, são alguns dos sobrenomes de pessoas que frequentemente apareciam ora como compradoras, ora como vendedoras. Não era só no litoral que o comércio e a posse de escravizados/as constituíam uma das fontes de poder, apresentavam-se também como um importante elemento de distinção socioeconômica de famílias sertanejas sul-maranhenses.

Nesse negócio, havia um maior número de homens comprando ou vendendo em relação às mulheres. Em alguns casos, o nome se repetia, isto é, aparecia mais de uma vez na negociação dos/as escravizados/as. Dentre eles, destaco o Major Filadelphio Antonio Noronha, que tinha seu nome registrado 10 vezes no cartório de Carolina, como comprador de escravizados/as. Essas compras, em sua maioria, ocorriam na década de 1860 e envolviam uma ou, no máximo, duas pessoas escravizadas. O Major Filadelphio Antonio

Noronha também vendia mão de obra escravizada. Os negócios do Major envolvendo essa mão de obra não se restringiam à compra e venda. Ele também foi registrado como hipotecário do escravizado Honorato, recebido em garantia de uma dívida feita por Francisco Alves Ferreira (Escritura de dívida e hipoteca do escravizado Honorato, 1860).

Diversas também eram as relações mercantis envolvendo “carne humana” feitas pelo Capitão Diocleciano Augusto Maranhão. Encontrei seu nome registrado cinco vezes comercializando escravizados/as. Uma delas, em 23 de fevereiro de 1878. Na ocasião, por razões que desconheço, o Capitão Diocleciano juntava-se com o Alferes Joaquim Antônio Nogueira e comprava de Virgílio Marones da Motta a escravizada Maria, roceira, de 26 anos de idade. Três meses depois, em 23 de maio de 1878, a mesma Maria era vendida por Diocleciano e Joaquim aos seus afilhados Pedro e Antônio pelo mesmo valor pago a Virgílio da Motta, 500 mil réis (Registro de compra e venda da escravizada Maria, 1878b).

Não eram só os moradores de Carolina que movimentavam o mercado de escravizados/as. Naquele universo de negociadores/as, Pedro Pinto Ribeiro, um comerciante da cidade de Caxias, por meio de seu procurador Joaquim Pereira de Alcântara Cabral, adquiriu cinco mancípios/as, comprados/as dos moradores/as de Carolina e adjacências. Nos registros, não constavam que tipo de comércio o referido comprador exercia; mas, seja qual for, os/as escravizados/as Eduardo (registro de compra e venda do escravizado Eduardo, 1875, p.8v), Christino (registro de compra e venda do escravizado Christino, 1876), Basília (Registro de compra e venda da escravizada Basília, 1876), Pio (registro de compra e venda do escravizado Pio) e Athanasio (Registro de compra e venda do escravizado Athanasio, 1877), comprados/as por Pedro Pinto Ribeiro, seriam umas das mercadorias disponíveis em seu estabelecimento comercial. Importante ressaltar que, de forma geral, não era recorrente o registro de comerciantes vendendo ou comprando escravizados/as; o caso de Pedro Pereira é uma exceção.

Não há grandes lotes de escravizados/as sendo negociados/as, e isso pode ser explicado devido à pequena quantidade de escravizados/as daquela região se comparada às grandes plantações do norte do Maranhão. Em apenas uma escritura era registrada uma transação envolvendo quatro escravizadas: Maria, Francisca, Leonça e Florinda. Essas, junto com outros bens semoventes, constam como vendidas por Virgílio Marones da Motta e sua mulher Dona Maria da Motta e Silva para Dona Felizarda da Motta e Silva; um negócio entre parentes (Registro de compra e venda das escravizadas Maria; Francisca; Leonça; Florinda, 1872).

Pelas idades registradas, Maria, 25 anos; Francisca, 17 anos; Leonça, 19 anos e

Florinda de 64 anos, conjecturo que, entre as quatro mulheres, havia laços para além das suas condições de escravizadas, e elas podiam formar uma família. Virgílio Marones da Motta e sua mulher, Maria da Motta e Silva, possivelmente estavam vendendo e, conseqüentemente, mantendo mães e filhas juntas.

Mesmo havendo a repetição de pessoas como compradoras ou vendedoras de escravizados/as, não pude aferir que essas pessoas tinham, nesse comércio, sua principal atividade econômica. O que os indícios presentes na documentação cotejada apontam é que tais transações faziam parte dos negócios que movimentavam a economia local e envolviam um número pequeno de mão de obra em cada transação realizada com o objetivo aparente de atender às necessidades dos serviços de senhores e senhoras sul-maranhenses e adjacências.

Em tais documentos, não busco compreender apenas as movimentações econômicas que envolveram homens e mulheres escravizados/as. Procuo neles, como sugere a historiadora e pesquisadora Maria da Glória Correia, “[...] vestígios de suas trajetórias de vida que [pudessem] desvelar as marcas de seu ser, suas angústias e medos, desejos e esperanças, desenhar o mapa de seus afetos [...]”.¹⁰¹ Destaco, por exemplo, o caso de Maria, negociada pelo Capitão Diocleciano, citada anteriormente,¹⁰² que, em menos de um ano, muda três vezes de dono. Essas transações mercantis não representavam apenas uma mudança de proprietário e de sua moradia, mas, possivelmente, também uma transformação em toda as redes de relações pessoais e coletivas há muito construídas por Maria e tantos/as outros/as mancípios/as que tinham que ser (re)construídas e ressignificadas.

Dentro do quadro social e econômico desenhado pelos vestígios presentes nos registros de compra e venda de escravizados/as, chama-me a atenção a presença de mulheres à frente dessas negociações. Dos 152 registros analisados, em 24 senhoras/donas aparecem como compradoras e, em 21, como vendedoras. Um exemplo é Dona Juliana Moreira Pereira que se dirigiu sete vezes ao cartório de Carolina para registrar a compra de escravizados/as. Um desses casos envolvia uma outra Dona, Felizarda Maria da Motta, que, em 7 de junho de 1875, vendia à Dona Juliana Moreira Pereira a escravizada Vicença, de 18 anos de idade, solteira (Registro de compra e venda da escravizada Vicência, 1875).

¹⁰¹ Campos, M. H. Senhoras Donas: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822). Este livro destina-se a Correia, M. G. **[Orelha de livro]**. São Luís: Café & Lápis, FAPEMA, 2010.

¹⁰² Fiz referência a esse registro de compra e venda na p. 74.

Dona Rita Diamantina Pereira da Costa também aparecia três vezes como compradora de mão de obra escravizada. Em uma dessas negociações, Dona Rita não levou de imediato para sua casa “as mercadorias” recém-adquiridas. Era dado ao senhor Avelino Augusto da Silva, vendedor, um prazo de 12 meses para entregar os escravizados, Rozária e Diogo, ou o valor pago por eles à compradora, na época 1 conto e 200 mil réis. Rozária e Diogo também tinham um ano para reestruturarem as redes de relações que haviam construído enquanto estavam sob a posse de Avelino da Silva e pensarem nas estratégias de sobrevivência que iriam criar na nova residência, caso seu senhor não conseguisse pagar a dívida. Não eram só os planos de Avelino Augusto da Silva e de Dona Rita Diamantina Pereira da Costa que ficavam suspensos (Registro de compra e venda do/a escravizado/a de Rozária; Diogo, 1881).

Marize Campos (2010, p. 43) destaca que, apesar dos avanços nos estudos sobre a participação das mulheres na vida política e econômica do Brasil Setecentista e Oitocentista:

[...] poucos são os trabalhos acerca da mulher na economia escravista como investidora, consumidora e transmissora de processos socioideológicos [...] [muitas daquelas mulheres] no Brasil [...] se não possuíam poder político, possuíam poder econômico: eram detentoras de terras e escravos e não raras vezes encaminhavam petições por terras e cuidavam atentamente da demarcação das propriedades que possuíam.

Dona Juliana Moreira Pereira, Dona Rita Diamantina Pereira da Costa, Dona Umbelina Ayres Garcia, Dona Francisca Bernardina de Vasconcellos, Dona Raimunda Bernardina de Vasconcellos, Dona Felizarda Maria da Motta e Dona Maria Joaquina de Souza — que apareciam ora como compradoras, ora como vendedoras —¹⁰³ não eram uma Juliana de tal ou uma Rita de tal. O fato de o escrivão destacar que elas eram *Donas*, possivelmente, assim como faziam com os títulos de Capitão, Alferes, Tenentes etc. dados a alguns senhores, estava associado a uma distinção que, dentro daquela sociedade sertaneja sul-maranhense, não se restringia a questões econômicas, mas era também social e cultural.

As relações sociais que caracterizavam os sertões nordestinos no século XIX gestavam “[...] uma sociedade fundamentada no patriarcalismo. Altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre escravos e senhores, entre ‘brancos’ e

¹⁰³ No estudo que realizei entre os anos de 2015 e 2017, em 59 inventários deixados por pessoas que viveram na região e período em foco deste estudo, mulheres proprietárias aparecem em 25 deles. Eram as “[...] senhoras do donas” sertanejas sul-maranhenses (Andrade, 2020, p. 80).

‘caboclos’ [...]” (Falci, 2004, p. 204). Mas, apesar dessa realidade, aquelas mulheres, encontravam brechas para construir espaços de autonomia. Dona Juliana, Dona Felizarda, Dona Rita e tantas outras mulheres “Donas” não se limitavam a ficar reclusas em seus lares gerindo a vida doméstica. E mesmo diante de algumas limitações, estavam à frente dos negócios de sua família.

Diante de uma dificuldade financeira, senhores/as utilizavam seus/suas escravizados/as como garantia para quitarem suas dívidas. Os/as escravizados/as Luzia, de 38 anos de idade; João, de 8 anos de idade; Justino, de 3 anos de idade e Joanna, com pouco mais de 2 anos de idade viviam essa situação. No dia 6 de novembro de 1854, aqueles/as escravizados/as foram hipotecados/as por seu senhor, o Capitão José Thomaz Ribeiro, como garantia de uma dívida adquirida com o Alferes Joaquim Marques dos Reis (registro de dívida e hipoteca dos/as escravizados/as Luzia; João; Justino; Joanna, 1853).

O mesmo acontecia com Raimunda, seus filhos João de 11 anos e Victorio de 10 anos de idade. É importante registrar que Raimunda foi acompanhada por um filho ingênuo, chamado Thomaz. Toda a família de Raimunda foi hipotecada em 28 de fevereiro de 1881 por Balthazar José Martins para pagar uma dívida de 2 000\$000 réis a João José de Souza Milhomem. O destino de Domingas e sua família ficava à mercê das vicissitudes da vida de seu senhor (Registro de dívida e hipoteca da escravizada Raimunda, 1873). Caso conseguisse pagar sua dívida, Domingas e seus filhos continuavam na propriedade de Balthazar José Martins, gozando da companhia das relações que já haviam construído, caso contrário, tinham que enfrentar as incertezas que a mudança de proprietário e moradia causavam com aquela negociação.

Os casos que cito nas seções deste trabalho mostram que a sociedade que se forma nos sertões do sul do Maranhão, no século XIX, era dinâmica, mestiça e complexa. As relações não eram engessadas. As pessoas não estavam confinadas nas fazendas ou dentro de seu círculo jurídico-social. Elas se movimentavam, se encontravam, se relacionavam, se misturavam e invertiam a ordem vigente. Fragmentos de histórias, como as contadas anteriormente, podem dar novos ares a temas há tempos debatidos e/ou criar uma narrativa que possa contribuir tanto para a produção de saberes sobre a sociedade sertaneja sul-maranhense como para o debate sobre a escravidão negra no Maranhão. Questões que precisam chegar às salas de aula do ensino básico. É esse o objetivo principal do *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, tema do quinto capítulo deste trabalho.

PARTE 5

Nesta quinta e última parte da tese, falo, em suas subseções, sobre o processo de construção do produto educacional: da importância da presença das Tecnologias Digitais de Informações (TDCIs) na prática de ensinar e aprender a história, sua natureza/modalidade, seu público-alvo, seu diálogo com o contexto do discente, sua relação com o objeto da tese e suas ferramentas de acessibilidade, além das testagens realizadas e das respostas dadas pelas pessoas que participaram das avaliações.

5 WEBSITE DOCSUL: ESCRAVIDÃO NEGRA NO SERTÃO SUL-MARANHENSE

O uso cada vez maior de tecnologias nas salas de aula vem causando grandes transformações em nossa prática pedagógica. A *Internet* tem sido uma das principais responsáveis pela forma e velocidade com que as informações chegam naqueles espaços. Fato que cresce exponencialmente a partir da segunda metade do século XX.

5.1 As Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações e o ensino de História

A partir da segunda metade do século XX, a chamada “terceira revolução nos suportes de informações” dá início ao período denominado por Pozo “obesidade informativa”, caracterizado por Caimi como:

[...] imensa capacidade que tem nossa sociedade, atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter textual e audiovisual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico em nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada (2014, p. 166).¹⁰⁴

Junto com esse dilúvio de informações¹⁰⁵ fragmentadas é forte a ideia de que estamos em um mundo marcado pela novidade, vivendo um progresso contínuo, em que a ruptura com o passado também causasse o seu esquecimento. Vive-se em uma sociedade

¹⁰⁴ Sobre o tema ver: Guimarães, 2020, p. 166; Santos, 2022, p. 31.

¹⁰⁵ Sobre o tema ver: Moraes, 2019, p. 6.

digitalizada norteada pela perspectiva presentista,¹⁰⁶ uma geração de jovens que não possuem vínculos com seu passado. Diante deste cenário Caimi (2014, p. 169)

[...] reafirma o valor dos historiadores e do conhecimento que produzem, na medida em que seu ofício consiste justamente em fazer lembrar o que os outros esquecem, tarefa que, nesse contexto histórico, exige que eles não se limitem ao simples papel de cronistas, memorialistas e compiladores.

No que diz respeito ao papel do/a professor/a de história, Caimi ressalta a importância desses/as profissionais assumirem uma função “ambivalente”. A eles/as é dada a tarefa de trabalhar tanto o conhecimento histórico, produzido no seu ou em outros espaços, quanto seu formato didático. Segundo o autor, os/as professores/as de história:

[...] devem ir além de produzir conhecimento histórico para as sociedades ou desenvolver pensamento histórico para si ou para seus pares, como fazem muitos historiadores. Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também a elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, ao uso de suportes de informação e fontes de investigação compatíveis com tais contextos, entre outros (2014, p. 170).

É preciso estar atento/a às evidências para construir um conhecimento histórico que esteja pautado em uma postura crítica sobre o contexto escolar.¹⁰⁷ Para tanto, há a necessidade de estabelecer um novo diálogo entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas do ensino de história dentro do ambiente cibernético atual. Sobre essa questão, Circe Bittencourt nos diz que:

[...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (2011a, p. 107).

No início de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como pandemia o surto de covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (*SARS-CoV-2*). O primeiro caso em seres humanos havia sido registrado em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan. O rápido contágio e o efeito letal da doença fizeram com que os governos de vários países adotassem o sistema de quarentena e de *lockdowns*. Todos os setores de nossas vidas seriam afetados por essa tragédia humanitária, responsável por

¹⁰⁶ Sobre o tema ver: Felinto, 2011, p. 1-12.

¹⁰⁷ Sobre o tema ver: Bovo, 2009, p. 8; Lima; Azevedo, 2013, p. 134;139-141;145;148.

mais de 15 milhões de mortes em todo o mundo. Diante de tal catástrofe, no que diz respeito à educação, as redes de ensino pública e privada viam no ensino à distância a solução para garantirem a continuidade de suas atividades. A partir desse período, as tecnologias digitais ganham maior espaço e importância dentro do processo de ensino e aprendizagem.¹⁰⁸ Para Valente e Almeida (2022, p. 1):

A impossibilidade de uso das salas de aulas causou inúmeras dificuldades, mas também deixou um importante legado. As soluções criadas e implantadas em algumas escolas mostram que os processos de ensino e de aprendizagem, antes centrados na sala de aula, podem acontecer em outros espaços, assim como as tecnologias digitais podem ser aliadas relevantes na educação, auxiliando o acesso à informação, a realização das atividades propostas e a interação tanto entre aluno e professor quanto entre os estudantes.

Fazendo parte de uma sociedade caracterizada pela digitalização nas relações, onde as novas tecnologias digitais surgem quase que diariamente colocando novos e instigantes desafios ao ensino-aprendizagem, o/a professor/a vê-se provocado/a a repensar os caminhos que sua prática pedagógica precisa seguir a partir desse novo contexto, onde as informações chegam aos/as alunos/as por meio de um simples clique em seus aparelhos eletrônicos. São esses jovens que Prensky chama de “nativos digitais”,¹⁰⁹ e que para Veen e Wracking formam uma nova geração, a dos “*homo zappiens*”, caracterizada por ser:

[...] aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia, e a distinguem pelo fato de ter crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da tv, o mouse do computador, o minidisc, até os mais recentes, como o telefone celular, o iPod, o mp3, o tablet e tantos outros. Consideram, ainda, que ‘esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede de acordo com suas necessidades’ (Veen; Wracking *apud* Caimi, 2014, p. 166-167).¹¹⁰

O desafio colocado aos/as educadores/as é repensar suas práticas a partir desse referencial: *homo zappiens*. Esse/a jovem, nascido/a e influenciado/a por essa realidade

¹⁰⁸ Sobre o tema ver: Magalhães, 2021, p. 1.264; Nicolini, 2021, p. 285; Flores; Sepúlveda, 2021, p. 228; Freitas; Pereira, 2021, p. 2; Leite et al., 2022, p. 63; Barrera; Moraes, 2022, p. 3-4.

¹⁰⁹ Termo utilizado por Prensky para dizer que os/as “[...] estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet [...]” (2001, p. 1). Sobre o tema ver: Ceccato, 2019, p. 48; Pauli, 2020, p. 38-41; Guntzel, 2022, p.26. Ressalto que essa divisão feita por Prensky, apesar de ter contribuído para o início dos debates sobre a introdução das TDIC no ensino, hoje recebe algumas críticas. Muitos/as autores chamam a atenção para os limites que tais nomenclaturas têm ao analisar um contexto complexo e dinâmico como é a aquisição de conhecimento no período marcado profundamente pelas tecnologias digitais (Santos, 2022, p. 16-17;30). Sobre o tema ver: Nascimento, 2018, p. 49-51.

¹¹⁰ Sobre o tema ver: Guimarães, 2020, p. 166-167; Santos, 2022, p. 32.

hiper informatizada, já não tem a escola como seu principal interesse. Em muitos casos, vê-la muito distante de sua realidade real e virtual. Não consegue ter atenção além de alguns minutos para o que está sendo dito pelo/a professor/a. Já não tem a palavra do/a docente como única explicação. Apresenta comportamento de indiferença e/ou hiperatividade e só demonstra um maior envolvimento nas atividades quando se sente protagonista dos trabalhos desenvolvidos (Caimi, 2014). Diante dessa realidade, Freitas e Pereira (2021, p. 6) fazem o seguinte questionamento: “Como fazer para que os alunos se encantem e gostem da aula de história e, ao mesmo tempo, assegurem que os conhecimentos históricos e epistemológicos dessa disciplina sejam aprendidos por esses sujeitos?”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logo no início do seu texto, ao tratar sobre as competências gerais da educação básica em seus itens 1, 4 e 5, destaca a importância que o/a docente tem em incluir o digital em seu plano de trabalho. Para elaborar aulas que consigam dialogar com o contexto dos/as discentes e que tenham um significado para eles/as e assim, dê condições para que possam produzir conhecimento, é preciso que, segundo as orientações da BNCC, os/as educadores/as da área de história aprendam a:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

O uso das TDCIs no ensino de história, de acordo com Oliveira e Melo (2019, p. 14) podem “[...] facilitar a assimilação de conteúdo de uma carga teórica, que muitas vezes encontra resistência por parte dos alunos que a cada dia interagem com a linguagem digital [...]”. Já Wenderrosck (2021) vê no uso das TDCIs a possibilidade de libertar o ensino dessa disciplina, que passaria a ser estudado e compreendido em múltiplos e diferentes lugares, transpondo as paredes de sala de aula e alcançando o “*ciberespaço*”, definido por Levy como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônico (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável com tempo real, hipertextual, interativo, e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século (1999, p. 92-93).

Esses novos espaços ligados por uma rede de computadores em que as relações acontecem, não agem de forma autônoma. Para tanto, faz-se necessário a interação de seus usuários que determinarão “[...] lugares, traços culturais, símbolos, sistemas, plataformas e tudo aquilo que o[s] compõe [...]” (Rocha, 2021, p.23) inseridos na *cibercultura*.¹¹¹ É nesse ambiente que as plataformas digitais se situam. Essas são definidas por Lopes e Gomes (2020, p. 111) como

[...] excelentes recursos para a educação uma vez que possibilitam organizar e gerir de forma integral aulas/formações à distância ou ainda para apoiar alunos dos mais diversos níveis de ensino, que por motivos diversos não podem participar num ensino presencial. Nas suas mais variadas valências podem utilizar-se para transmitir conteúdos e atividades, acompanhar o trabalho dos alunos, resolver dúvidas e criar espaços de comunicação interativa, avaliar progressos dos alunos. Para além disso, também são úteis para criar espaços de discussão e trabalho para grupos de investigação, implementar comunidades virtuais e redes de aprendizagem em torno de temas de interesse comum. Estas plataformas ficam “hospedadas” na *web*, permitindo que os professores e alunos acedam aos conteúdos a qualquer hora e a partir de qualquer local. Adotar uma plataforma de aprendizagem é uma forma de tornar o ensino mais dinâmico ao combinar formatos diferentes num mesmo espaço. Hoje em dia, as plataformas oferecem uma panóplia de possibilidades, recursos e ferramentas enriquecendo a experiência dos alunos: vídeo, animações, fórum, chat, testes, avaliações entre outras.

Esses espaços virtuais apresentam-se como ferramentas para produzir e disseminar saberes históricos. Imposta pela geração de *homo zappiens*, tal realidade possui um forte impacto sobre a forma de ensinar e aprender história. Por possuir a capacidade de armazenamento e distribuição de um grande número de informações é possível, a partir dessa ferramenta, disponibilizar documentos históricos, que podem ser acessados por um

¹¹¹ Levy (2000, p. 17) a define como “[...] das práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Sobre o tema: Furtado, 2020, p. 28; Lima, 2020, p. 67;71; Santos, 2022, p. 23.

maior número de pessoas em qualquer lugar conectados à *internet*. Rocha (2021, p. 21) diz que a “[...] circulação, movimento e disseminação [e diria também, a interatividade] são palavras de ordem quando falamos das TDCIs, dos novos tempos e das novas mídias”. Alguns/mas profissionais e instituições de ensino já vêm explorando esses espaços de forma intensiva.¹¹²

Informações presentes nessas mídias digitais dialogam não só com os conteúdos e a linguagem acadêmica, procuram também utilizar uma linguagem mais próxima da realidade social e cultural do seu público-alvo. Em relação aos docentes, as plataformas digitais potencializam suas didáticas, tornando suas aulas mais dinâmicas e atrativas. Já os/as discentes têm a oportunidade de atuar de forma mais ativa no processo de ensino, interagindo com os conteúdos apresentados, fazerem pesquisas em documentos que antes não teriam acesso *etc.* A *internet* apresenta possibilidades para planejar as atividades de ensino, mas não determina o desenvolvimento delas.

É preciso, segundo Sales (2022), ter atenção em relação ao perigo da fetichização do uso das TDCIs na sala de aula, para não cair na armadilha de achar que com elas se resolvem todos os problemas da educação brasileira. Por sua vez, Caimi (2014, p. 177) afirma:

O que a torna importante no processo de aprendizagem é a intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca de sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso num dado contexto escolar.

A introdução das TDCIs no processo de ensinar e aprender trouxe a necessidade de refletir sobre o lugar que essas tecnologias ocupam dentro das políticas públicas de inclusão digital. A desigualdade social e econômica que marcam profundamente a sociedade brasileira transforma-se em obstáculo para que muitos/as jovens tenham acesso aos meios necessários para participarem efetivamente dessa revolução causada pelas TDCIs no sistema educacional. Muitas escolas não têm acesso à *Internet*. E às vezes, quando possuem, o serviço é precário. Também não são disponibilizados aparelhos adequados para que docentes e discentes consigam navegar nas plataformas educacionais

¹¹²Seguem alguns endereços de sites produzidos por instituições e professores/as de história que podem ser usados como ferramenta para ensinar e aprender história: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>; [Conceito Escravidão \(conceitoescravidao.com.br\)](https://www.conceitoescravidao.com.br/); <http://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>; www.trajetoriasdadiaspora.com.br; [santaafrocatarina.ufsc.br/santaafrocatarina/?secao=escola&sm=atvd](http://www.santaafrocatarina.ufsc.br/santaafrocatarina/?secao=escola&sm=atvd;); <http://www.numemuniro.org/detetivesdopassado/>; <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/>; <https://museuafrodigital.ufba.br/colecoes-historicas>; <https://www.historia.uff.br/impressoeresbeldes/revoltas/>; Processos - Centro de Memória Regional do Judiciário (wordpress.com).

disponíveis. Caimi aponta outros fatores que distanciam uma prática escolar pautada em uma verdadeira inclusão digital dos contextos nos quais nossos/as alunos/as estão inseridos/as. Esses são:

[...] alguns de caráter financeiro, como o alto custo de instalação e manutenção de equipamentos nas escolas; alguns de cunho educativo, como o apego a formatos pedagógicos de maior tradição ou o predomínio de certos modelos de formação de professores; outros de natureza cultural e de mentalidade, como o receio da perda de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, a falta de domínio dos professores no manuseio desses suportes digitais, as mudanças que pressupõem nos papéis convencionais de professor e aluno [...] (2014, p. 174-175).¹¹³

Assim, apesar da relevância que o uso das TDCIs possui no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é necessário refletir, ao planejar as práticas educacionais, sobre o cenário social, econômico e educacional que docentes e discentes fazem parte. É preciso entender que mais do que utilizar as TDCIs o ensino de história tem que estar em sintonia com o resgate da unidade do conhecimento que a velocidade das informações, via *Internet*, tende a fragmentar. Há, nesse processo, a necessidade de um diálogo mais estreito com a realidade social dos nossos/as educandos/as, oferecendo assim, uma educação capaz de formar cidadão/ã com instrumental teórico e metodológico construídos a partir da relação entre passado e presente que o/a ajude a compreender e intervir criticamente na realidade que o/a cerca.

A partir do que foi dito sobre a importância que as tecnologias digitais assumem na prática pedagógica das escolas, proponho como Produto Educacional o *website*, chamado *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* (<https://new-docsul.vercel.app/>). Nele, disponibilizo textos, atividades e documentos históricos sobre a escravidão negra nos sertões sul-maranhense na segunda metade do Oitocentos para professores/as, pesquisadores/as, alunos/as e pessoas interessadas nessa temática. A seguir falo sobre o percurso de construção deste *site*.

5.2 Natureza/modalidade do produto

É um produto virtual, um *website*¹¹⁴ que tem como objetivo possibilitar o acesso a

¹¹³ Sobre o tema ver: Araújo, 2017, p. 51; Cecatto, 2019, p. 49; Lima, 2020, p. 70;80-81; Oliveira, 2021, p. 35; 36;50; Sales, 2022, p. 96.

¹¹⁴ Dentro da linguagem utilizada na comunicação eletrônica, *website* e *site* têm o mesmo sentido. Fazem referência a uma ou mais páginas eletrônicas que possuem relações entre si, disponíveis na *internet* e que

documentos, textos e atividades sobre o cotidiano da população escravizada sul-maranhense na segunda metade do século XIX.

5.2.1 Tecnologias para apresentação e elaboração do produto: a *Internet* como instrumento de aprendizagem

Rhuã Yuri Sardinha e Kauane Paixão são os responsáveis pela construção do *website*. A ideia inicial do projeto era tornar o *website* um repositório de documentos históricos. À medida que o *site* tomava forma, percebia que sua finalidade ultrapassava a ideia de ser um simples depósito de documentos. Com a inserção de textos, imagens, atividades e documentos o *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* transformava-se em um portal educativo que atendia as demandas de pesquisa e de ensino.

Para garantir sua viabilidade e disponibilidade, era necessário empregar um conjunto de tecnologias que atendesse as três etapas de sua produção, que são: a criação da plataforma, o armazenamento em nuvem e o *deploy* (compilação do código em um servidor).

5.2.2 Tecnologias de criação

A primeira tecnologia usada foi o *Hypertext Markup Language* (HTML), com o auxílio do *Cascading Style Sheets* (CSS) e do *Javascript* (JS), essas tecnologias foram utilizadas pela sua facilidade no desenvolvimento de *sites* e pelo fato de ter mais plataformas capazes de fazer seu *deploy*. À medida que eu ia alimentando o *website* com textos, documentos, imagens e sons, a plataforma tornava-se mais complexa. Isso gerou alguns problemas. Devido à grande quantidade de informações colocadas, o *site* ficou “pesado”, havia uma demora no carregamento das páginas, principalmente onde a conexão da *internet* era lenta. Era preciso aumentar a memória. Além disso, o *design* do *website* não era intuitivo, o que gerava dúvidas para o usuário/a.

Diante desses problemas, surgiu-me a necessidade de trocar a tecnologia do HTML puro, para o *framework* do JS, o *angular*. Essa nova tecnologia melhorou a performance na

podem ser acessadas por meio de um endereço eletrônico. Suas informações não são atualizadas com muita frequência. Esta é a principal característica que o diferencia de um *blog*. Este consiste no armazenamento de dados e informações, onde os assuntos mais recentes aparecem em destaque e são constantemente atualizados. E utiliza uma linguagem mais informação para interagir com seu público-alvo.

compilação das páginas do *website*, pois utiliza menos linhas de código para gerar o mesmo resultado do *HTML*. Além disso, com a utilização de uma biblioteca de estilo *bootStrap* (uma biblioteca de estilos predefinidos que utilizam *CSS*) o *design* do *site* ficou mais funcional e minimalista. Falo, resumidamente de cada uma, a seguir.

5.2.3 Tecnologia de armazenamento

Para um *site* ser visualizado na *web* é necessário que ele esteja hospedado em um servidor que guarde o seu código-fonte para ser compilado e gerado na tela de visualização. O *Github* é a tecnologia usada no *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*. O *Github* é uma plataforma de hospedagem de código-fonte e arquivos. Na primeira versão do projeto o *Github* era responsável por fazer o *deploy* do *site*, mas depois das alterações realizadas nas tecnologias do *site* ele é responsável apenas pela hospedagem da plataforma.

5.2.4 Tecnologia de *Deploy*

No início do projeto, a *netlify* foi a tecnologia utilizada. Essa é uma empresa de computação em nuvem remota que oferece uma plataforma de desenvolvimento que inclui construção, implantação e serviços de *back-end* sem servidor para aplicativos da *web* e *sites* dinâmicos. No *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, a *netlify* compila e disponibiliza a versão do *site* feita em *angular*. O uso dessa tecnologia durante as testagens apresentou alguns problemas técnicos, por exemplo, o seu servidor não permitia a utilização de múltiplas telas abertas fora da raiz do projeto, o que tornava impossível abrir o *site* se não fosse pelo *link* absoluto. Era impossível abrir o *zoom* da lupa em algumas abas do *website*. Assim, para solucionar estes problemas, houve sua troca pela *vercel*. Empresa que tem um melhor desempenho e se mostra mais simples. A *vercel* é a plataforma que faz a versão principal do *site* e as duas versões da *timeline*.

5.2.5 E nos *smartphones*, como funciona?

O *site* é desenvolvido com um *design* responsivo que se adapta a diversos tamanhos de tela, inclusive de dispositivos móveis. Em alguns casos, certos elementos podem exigir interação do usuário (como tocar na tela) para ampliá-los e visualizá-los com mais

detalhes. Essa abordagem garante uma experiência de navegação eficiente e intuitiva em qualquer dispositivo.

5.3 Público-alvo

O *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* tem como público-alvo os/as discentes dos ensinos básico, fundamental e médio. Durante o processo de construção desse produto educacional, foram feitas quatro testagens com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio do Centro de Ensino Estadual Vera Lúcia dos Santos Carvalho, localizado no município de Fortaleza dos Nogueiras (primeira e segunda testagens) e com os/as discentes da turma do 9º ano C do Colégio Universitário (Colun), localizado no Campus da UFMA (terceira e quarta testagens).

O *site* também é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado por docentes. Da mesma forma, estudiosos/as sobre a escravidão negra no Maranhão encontram nele material para suas pesquisas. Nele, disponibilizo documentos históricos do Oitocentos e mapas do final do XIX e início do XX da região sul do Maranhão.

5.4 Diálogo com o contexto do discente: impacto na realidade do/a discente

Os/as adolescentes vivem imersos/as em um mundo cada vez mais digitalizado. Como já mencionado anteriormente, os educadores/as não podem ignorar essa realidade. Assim, o *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* pretende ser um material pedagógico auxiliar para a prática de docentes e discentes interessados/as em diversificar suas metodologias didáticas de ensino e aprendizagem sobre a história da população negra dos anos de 1800.

Os textos e atividades sugeridas ao longo do produto educacional *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* trazem questões sobre o passado que dialogam com inquietações de nossa contemporaneidade. As perguntas feitas, por exemplo, na aba *História de amor e resistência* conduzem os/as navegadores/as do *site* a não só saberem sobre o vínculo matrimonial formado entre homens e mulheres escravizados/as, mas também, a partir delas, conseguem debater e refletir sobre o conceito de família legalmente aceito no Brasil e em seus limites.

Nas abas *Cavaleiros dos sertões* e *Registro do tempo*, são disponibilizados

documentos históricos, que podem ser trabalhados de diferentes maneiras. Ao ter contato com documentos produzidos em outro espaço/tempo o/a educando/a compreenderá o papel e a importância das fontes históricas na construção do conhecimento. Dessa experiência pedagógica, espero que os/as alunos/as desempenhem papel de protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem que fazem parte, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica sobre a história.

A aba intitulada *Mapas da memória* traz imagens da configuração espacial do chamado sertão de Pastos Bons na segunda metade do século XIX e início do XX e como ela foi se reconfigurando ao longo do tempo. Há um destaque para o surgimento de municípios e o desaparecimento de áreas que antes eram referências-chave para a população desse recorte espacial. Essa aba tem como objetivo suscitar o debate sobre a desnaturalização das relações sociais e das fronteiras físicas que definiram e definem a espacialidade focalizada neste estudo. Lá, há uma atividade que orienta o/a educando/a a pesquisar em outras fontes sobre a existência de comunidades remanescentes de quilombos na região sul do Maranhão. A intenção é estabelecer um diálogo entre este fato com o processo de colonização daquele espaço, questionando a exclusividade da presença de homens livres e brancos.

5.5 Relação entre o objeto da tese e a proposta de produto educacional: percurso de construção do produto educacional

O diálogo entre a escrita da tese e o processo de construção do produto educacional era fundamenta, principalmente no que diz respeito à forma, às escolhas e à organização das atividades do *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* (<https://new-docsul.vercel.app/>). É sobre a metodologia utilizada na produção do *website* que falo a partir deste tópico.

A importância que a figura do vaqueiro tinha/tem no imaginário das pessoas que viviam e vivem nos sertões do sul-maranhense¹¹⁵ fez com que eu escolhesse esse personagem como apresentador/narrador do *website*. Ele conduz o/a visitante pelas abas, apresentando os textos e orientando sobre as atividades propostas, conforme mostra a Figura 8 a seguir.

¹¹⁵ Sobre essa temática desenvolvi um tópico na tese chamado de *Os casos dos vaqueiros Francisco, João, Raimundo e Manoel*.

Figura 8 - Imagem do vaqueiro presente no *website*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

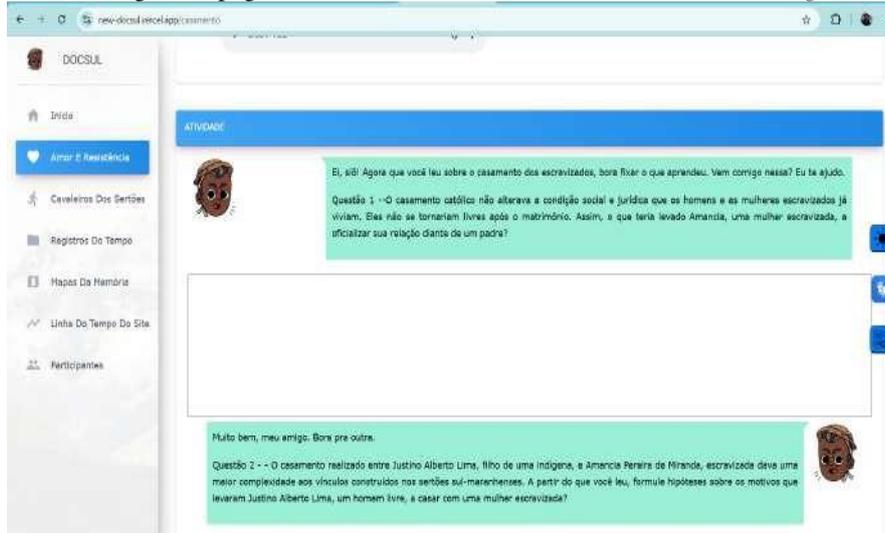
Esse é o vaqueiro Francisco, um homem escravizado. Ele está na página inicial do *website* apresentando o produto educacional. É ele que também anuncia todas as atividades do *site*. Veja a seguir as Figuras 9 e 10.

Figura 9 - Imagem da página inicial do *website Docsul: escravidão negra no sertão*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 10 - Imagem da página de atividades do *website Docsul: escravidão negra no sertão*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Além da presença do vaqueiro Francisco, o *website* possui uma aba específica sobre essa temática: *Cavaleiros dos sertões*. Veja a seguir na Figura 11.

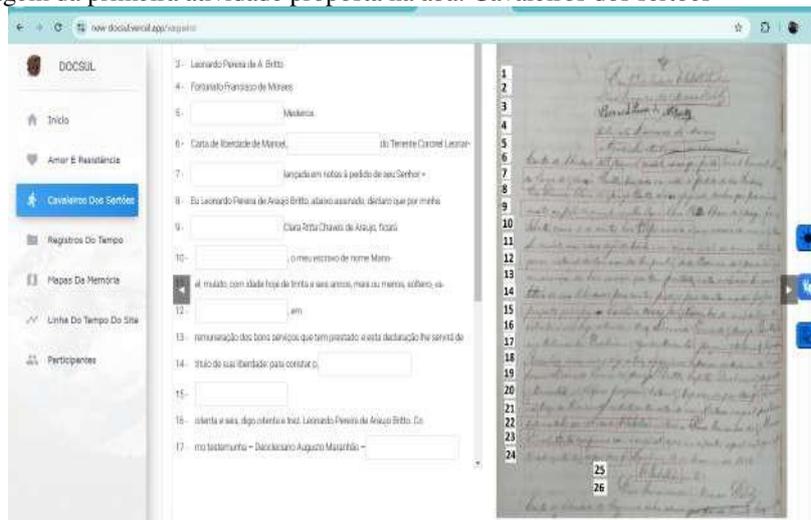
Figura 11 - Aba do *website: Cavaleiros dos sertões*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Ao clicar nessa aba, o/a visitante encontra um texto sobre o processo de colonização do sul do Maranhão. Em seguida, há dois documentos históricos: uma carta de liberdade e um registro de compra e venda de dois homens escravizados e vaqueiros, acompanhados de atividades e de suas transcrições. Assim, além de ter contato com documentos históricos, os/as visitantes da página podem lê-los e construir outras narrativas sobre a presença e importância daqueles homens dentro da dinâmica do espaço chamado sertão. Veja a Figura 12 a seguir.

Figura 12 - Imagem da primeira atividade proposta na aba: Cavaleiros dos sertões



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de História e da BNCC, especificamente as habilidades:

(EF06HI02) - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas; (EF08HI19) - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; (EM13CHS101) - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais e (EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 421;427;572) .

Ressalto, aqui, a importância que o uso didático dos documentos históricos têm em sala de aula na construção de uma educação onde os/as alunos/as tornam-se sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. No *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* há uma aba chamada: *Registro do tempo*, específica sobre esse temática. Veja abaixo a Figura 13.

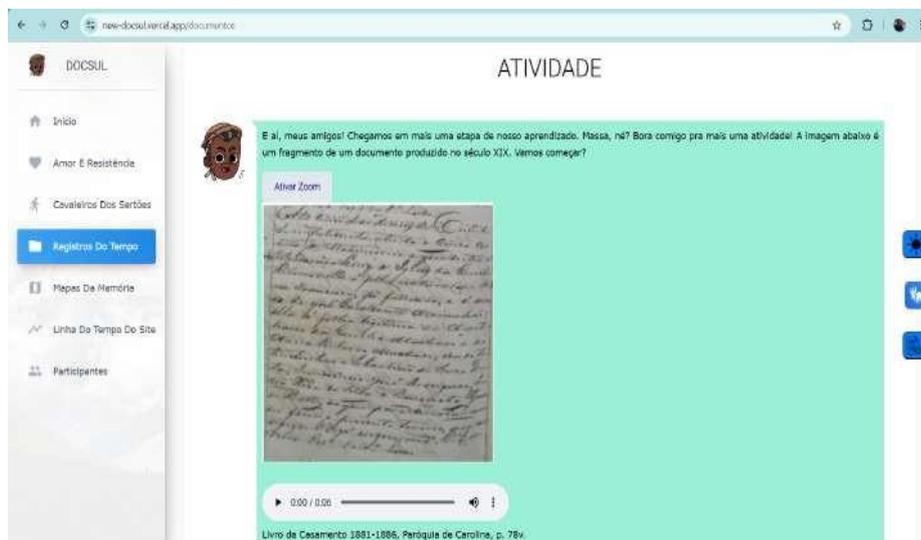
Figura 13 - Aba do website: *Registro do Tempo*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

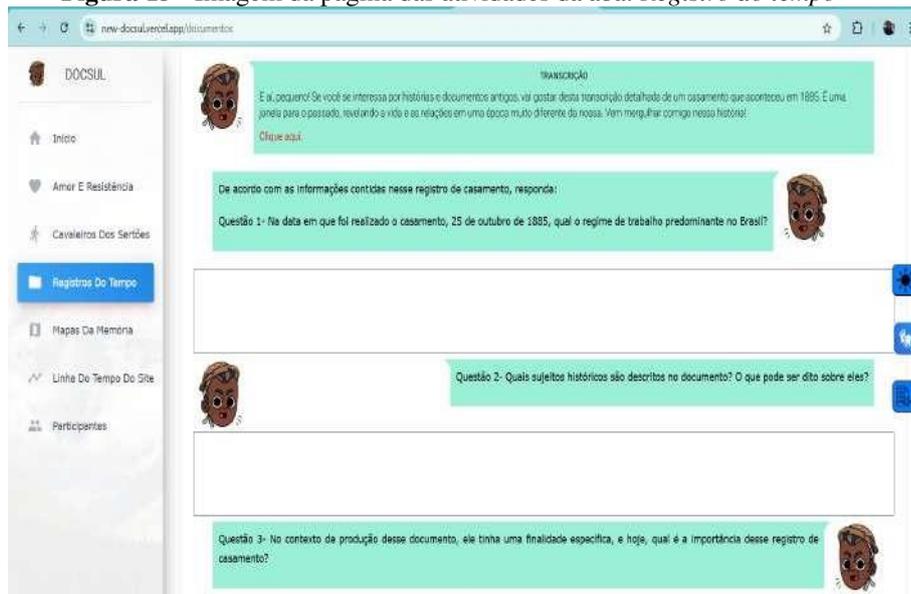
Ao clicar nessa aba, o/a visitante tem acesso a dois documentos: um registro de casamento e uma certidão de batismo de pessoas que viviam sob o jugo da escravidão. Neles, há indícios que ajudam a compreender a complexidade das relações construídas entre livres e escravizados/as. As transcrições desses documentos também são disponibilizadas. Em seguida, o vaqueiro Francisco apresenta as atividades referentes a essa questão (Figuras 14 e 15).

Figura 14 - Imagem da página das atividades da aba: *Registro do tempo*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 15 - Imagem da página das atividades da aba: *Registro do tempo*



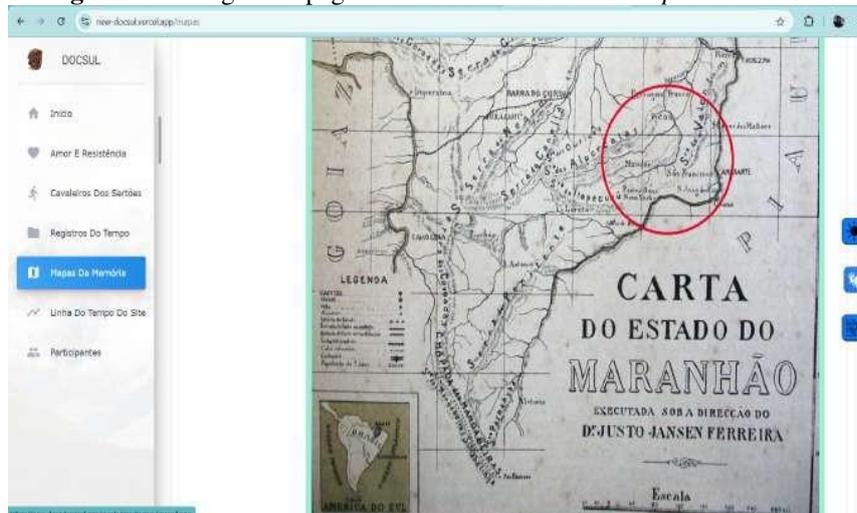
Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Além das habilidades citadas anteriormente — (EM13CHS101) e (EM13CHS103) — a BNCC sugere aos/às professores/as de história que utilizem em suas aulas:

[...] linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas [...] (Brasil, 2018, p. 421;427;572).

Ao clicar na aba intitulada *Mapas da memória* no *website*, os/as navegadores/as encontram dois mapas retratando aquela região em diferentes períodos históricos (Figura 16).

Figura 16 - Imagem da página das atividades da aba: *Mapas da memória*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Ao clicar no círculo vermelho do mapa anterior (ver Figura 16), a região dos sertões, foco deste trabalho, é destacada. Facilitando sua localização para a realização das atividades propostas. O mesmo recurso foi utilizado no segundo mapa disponível na mesma aba (Figura 17).

Figura 17 - Imagem da página das atividades da aba: *Mapas da memória*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Com essa atividade, os/as visitantes do *website* identificam tanto as mudanças quanto às permanências na configuração espacial e histórica daquela região ao longo do tempo. Esta questão é aprofundada nos exercícios propostos que estabelecem um diálogo entre passado e presente na tentativa de identificar as configurações sociais que caracterizam aquela região na contemporaneidade.

A quarta e última aba de atividades presente no *website*: *História de amor e resistência*, está ligada diretamente com o capítulo 2 desta tese.¹¹⁶ Veja a seguir a imagem (Figura 18).

¹¹⁶ Relações de sociabilidades e solidariedades dos sujeitos escravizados no sertão sul-maranhense.

Figura 18 - Aba do *website: História de amor e resistência*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Nela, há um texto sobre como o casamento envolvendo pessoas escravizadas e seus significados. As atividades desta seção estabelecem um diálogo entre as formas possíveis de constituição familiar do passado e as que temos hoje. Veja a seguir as imagens (Figuras 19 e 20).

Figura 19 - Imagem da página das atividades da aba: *História de amor e resistência*

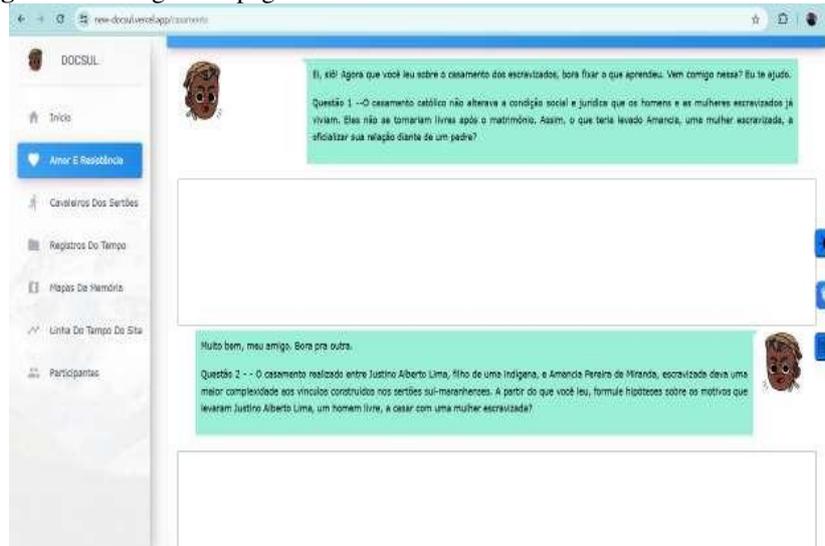
A FAMÍLIA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA
 ...JUSTINO ALBERTO LIMA E AMÂNCIA PEREIRA DE MIRANDA.

Nos dias de hoje, o casamento para algumas pessoas é um sonho, uma forma de celebrar a união de um casal que se ama. Mas, curiosamente, em um determinado momento da história brasileira, o casamento poderia ser considerado uma forma de resistência. As famílias de escravizados formadas legalmente (abençoadas pela Igreja Católica) são exemplos desses espaços possíveis, onde aqueles sujeitos formaram laços de sociabilidades e solidariedades que lhes proporcionaram não só condições para superar as dificuldades provenientes de sua condição, mas também, representaram uma forma de aumentar suas redes de relações. A união de Justino Alberto Lima, filho de uma indígena, com Amância Pereira de Miranda, uma escravizada realizada em 4 de agosto de 1895, é um exemplo desses casamentos entre a população cativa (Livro de Casamento 1881-1896. Paróquia de Caraline-MA, p.75).

LEGENDA: Casamento entre um homem livre e uma mulher escravizada. Vejam que a noiva está descalça.
 ALICE FRAGA FERREIRA

Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 20 - Imagem da página das atividades da aba: História de amor e resistência



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

5.6 Acessibilidade

Possibilitar a inclusão de todos/as à *web* talvez seja uma das tarefas mais importantes que o poder público tenha que enfrentar e viabilizar na atualidade. Em inúmeros casos, pessoas com deficiência visual encaram, em seu cotidiano, dificuldades para ter acesso às plataformas digitais. Pensando nessas questões, há no *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* ferramentas para torná-lo mais acessível. O leitor de tela é uma das alternativas encontradas para que as pessoas com deficiência visual consigam navegar pela *internet*. Mas, o que é um leitor de tela? É um *software* capaz de transformar toda e qualquer informação presente em um *site*, assim como também, as ações das pessoas que estão navegando pela *web* em voz alta.

O alto contraste é outra ferramenta de acessibilidade disponível no *site*. Ele é o primeiro ícone (de cima para baixo) que fica do lado direito da tela, basta um clique para acioná-lo. Por alterar o esquema de cores da *interface* que o usuário utiliza, melhora sua visibilidade. O recurso é necessário para quem tem alguma deficiência visual, com ele há um destaque dos elementos presentes no texto e dos que ficam ao fundo. A inclusão dessa ferramenta foi sugerida pelos/as alunos/as do Colun/UFMA na terceira testagem realizada naquela unidade de ensino (Figuras 21 e 22).

Figura 21 - Imagem da tela do *website* sem a utilização do alto contraste



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 22 - Imagem da tela do *website* com a utilização do alto contraste



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

O Leitor De Libras, responsável por traduzir de forma automática as informações contidas nos textos, áudios ou em vídeos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma gratuita, é outro recurso importante e presente no *website*. O ícone que o aciona fica do lado direito da tela, é o segundo. É preciso selecionar o texto e clicar nele, que está representado na imagem de duas mãos (Figura 23).

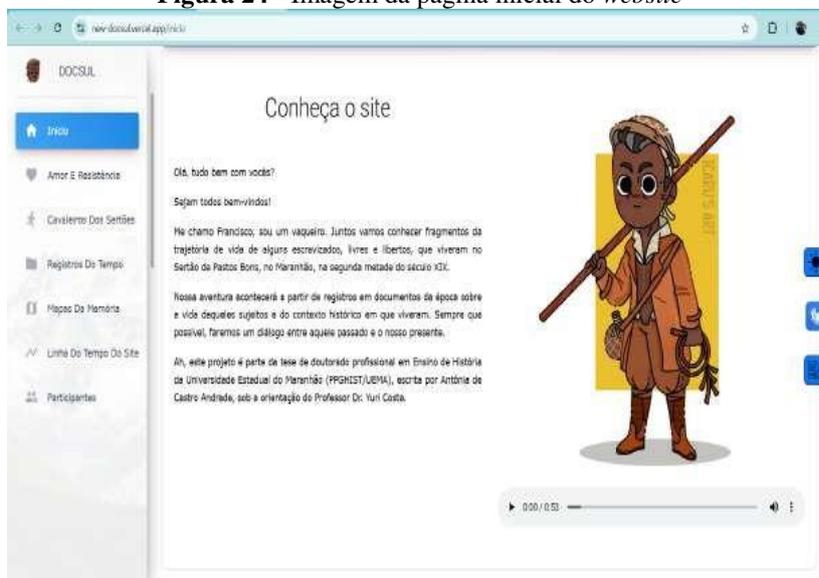
Figura 23 - Imagem da página inicial do *website*



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

A audiodescrição dos textos e das imagens também está presente no *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*. Para acessar a audiodescrição dos textos basta só selecionar o texto e clicar no terceiro ícone (de cima para baixo) do lado direito da tela. Para ter acesso a audiodescrição das imagens, é só clicar no recurso que fica logo abaixo de cada imagem do *site*. Veja a seguir a imagem (Figura 24).

Figura 24 - Imagem da página inicial do *website*

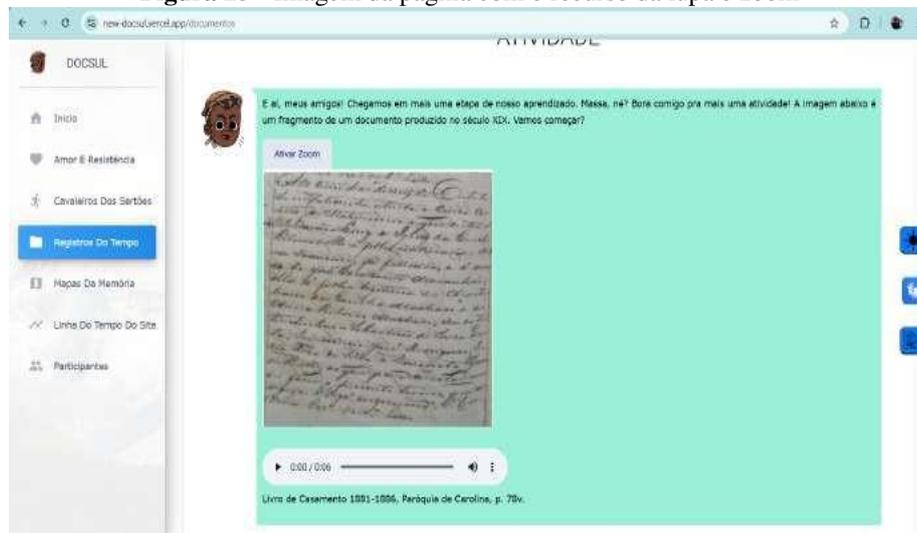


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Para ler os documentos presentes no produto educacional é disponibilizada a lupa e o *zoom*. Para acioná-los, o/a usuário/a precisa clicar em um ícone que fica acima dos documentos presentes nas abas do *Cavaleiros dos sertões* e na de *Registros do tempo*. Veja

a seguir a imagem (Figura 25).

Figura 25 - Imagem da página com o recurso da lupa e zoom

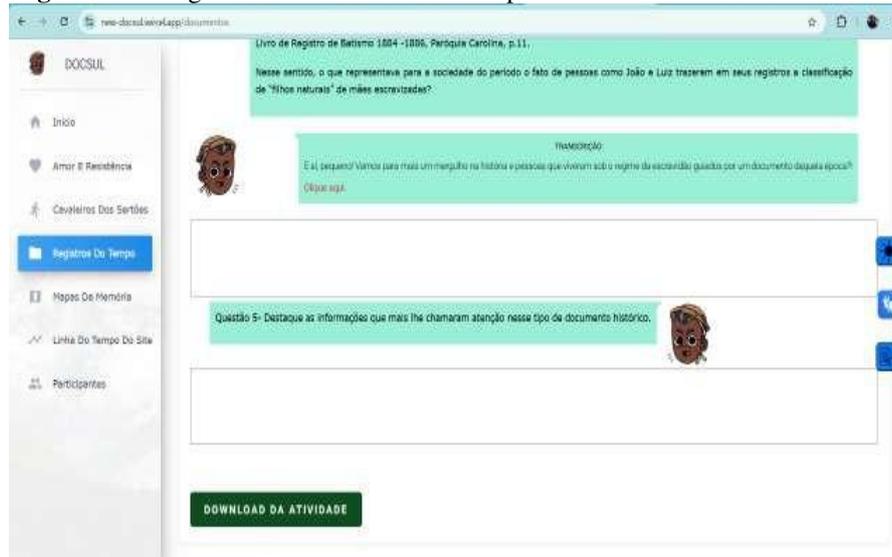


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

O acesso a uma *Internet* de qualidade ainda é uma realidade distante da maioria das escolas públicas do Maranhão. Apesar de falas como a do atual Ministro das Comunicações, Juscelino Filho, proferidas em junho de 2024, na abertura da reunião do Grupo de Trabalho em Economia Digital do G20, em São Luís, sinalizarem promessas de dias melhores ao anunciar que até 2026 todas as 10.417 escolas de ensino básico do Maranhão terão acesso à *internet* e *wi-fi*. O que temos no presente é que

[...] 92% das escolas já possuem conexão à internet (9.591). No entanto, 77,1% delas (8.041) não estão sendo monitoradas para se saber se a sua conectividade tem velocidade adequada para uso de alunos e professores em sala de aula. Além disso, 73,5% das escolas (7.666) não contam com rede *Wi-fi* instalada, e 826 estão totalmente desconectadas [...] (Brasil, Ministério da Educação, 2024).

Enquanto esse futuro promissor para as escolas de nosso Estado, vislumbrado pelo governo federal, não chega, há no *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* a possibilidade de fazer *download* de todas as atividades. Assim, mesmo que docentes e discentes não consigam se conectar à *internet* nas suas unidades de ensino, há a possibilidade de ter o material impresso. Veja a seguir a imagem (Figura 26).

Figura 26 - Imagem do recurso do *download* presente em todas as abas do *website*

Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Além do recurso de *download* há um programa de computador para dispositivos móveis (um *APP*) que utilizam os sistemas *Android*. Por ele, mesmo sem conexão à *internet*, os textos e imagens do *site* são acessados. As informações ficam gravadas na memória do celular. Por esse sistema *offline*, apenas a audiodescrição e a libras não são acessados, pois precisam da *internet* para serem acionados. Todos/as os/as discentes, nas duas escolas onde realizei as testagens, destacaram a importância dos recursos de acessibilidade presentes no *Docsul:escravidão negra no sertão sul-maranhense*.

5.7 Testagem: viabilidade e nível de aplicabilidade do produto

Junto com o processo de construção do *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, eram realizadas quatro testagens. Todas em escolas públicas de ensino básico. Veja a seguir a Tabela 3.

Tabela 3 - Testagens realizadas

ESCOLAS	NATUREZA DAS ESCOLAS	MUNICÍPIO	DATA	PÚBLICO-ALVO	NATUREZA DA TESTAGEM
1ª Vera Lúcia dos Santos Carvalho.	Rede estadual de ensino.	Fortaleza dos Nogueiras.	23 jun. 2023.	Alunos/as do 3º ano ensino médio.	Formulário avaliativo via Google form.
				Docentes de diferentes áreas de ensino.	
2ª Vera Lúcia	Rede estadual de	Fortaleza dos	16 nov. 2023.	Alunos/as do 3º	Formulário

dos Santos Carvalho.	ensino.	Nogueiras		ano do ensino médio.	avaliativo via Google form.
3ª Colun	Colégio Universitário da UFMA.	São Luís.	12 abr. 2024.	Alunos/as do 9º ano C.	Formulário avaliativo via <i>Google form</i> .
					Roda de conversa.
4ª Colun	Colégio Universitário da UFMA.	São Luís.	14 out. 2024	Alunos/as do 9º ano C.	Formulário avaliativo via Google form.
					Roda de conversa.

Fonte: elaborada pela autora.

O Centro de Ensino Vera Lúcia dos Santos Carvalho, localizado no município de Fortaleza dos Nogueiras, sul do Maranhão, em 23 de junho de 2023 e 16 de novembro de 2023, recebia a primeira e a segunda testagens. O Vera Lúcia é uma escola urbana pertencente à administração pública estadual. Atualmente, trabalha apenas com turmas do ensino médio. No ano de 2023, tinha 362 alunos/as matriculados/as. As testagens eram feitas com discentes do 3º ano. De acordo com os dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 23% das mulheres responsáveis por aqueles/as educandos/as têm o ensino médio completo como sua maior escolaridade; em relação aos homens, 33% não têm o 7º ano do ensino fundamental. 53% dos/as entrevistados/as possuem rede *wi-fi* e 95% têm computador (*notebook*) em suas residências e 71% possuem *tablet*. 98% deles/as estão na rede de ensino público desde os anos iniciais de estudo, 49% começaram a frequentar a escola entre os 4 e 5 anos de idade e 23% dos/as alunos/as tinham reprovado um ano pelo menos uma vez. Em relação a ler notícias (jornais, revistas, *internet* etc.), 62% dos/as discentes só fazem isso de vez em quando.

Na primeira testagem, realizada em 23 de junho de 2023, na escola Vera Lúcia, 22 estudantes do 3º ano participaram daquela atividade. Na época, a escola não possuía sala e equipamentos de informática disponíveis para fazer a testagem. Diante dessa realidade, e depois de uma conversa com a Secretaria de Educação desse município, a escola municipal São Raimundo Nonato cedeu sua sala de informática para a realização da atividade. Como não havia computadores para todos/as alunos/as, dividi a turma em grupos. Naquele mesmo período, sete docentes também avaliaram o *site* (Figuras 27 e 28).

Figura 27 - 1ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 28 - 1ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Em 16 de novembro de 2023, era aplicada a segunda testagem na mesma turma de alunos/as, no centro de ensino Vera Lúcia. 19 discentes participavam daquele momento. Na ocasião, os discentes utilizavam seus aparelhos celulares. Utilizei a mesma metodologia, dividir a turma em grupos (Figuras 29 e 30).

Figura 29 - 2ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 30 - 2ª Testagem com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio da escola estadual



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

No Colun, localizado no Campus da UFMA, em São Luís, nos dias 12 de abril e 14 de outubro de 2024 acontecia a aplicação da terceira e última testagens, respectivamente, do produto educacional com 29 alunos/as do 9º ano do fundamental. O Colun é um dos principais campos de estágio da UFMA. Oferece as modalidades de ensino básico (ensino fundamental e médio) e técnico (Administração, Enfermagem e Meio Ambiente). Está ligado à Reitoria da UFMA. No ano de 2024, o Colun tinha 312 alunos/as matriculados/as no ensino fundamental. Dos/as discentes matriculados/as na turma do último ano do fundamental em 2024, 55% haviam iniciado seus estudos na rede particular de ensino; 72% deles já frequentavam a escola aos 3 anos de idade; 16% dos/as alunos/as haviam reprovado de ano pelo menos uma vez, e 38,88% dependiam de transporte público para chegar à escola. Em relação às mulheres responsáveis por aqueles/as discentes, 66%

possuíam o ensino médio completo como sua maior escolaridade; em relação aos homens, 50% deles não haviam completado o ensino fundamental; 100% dos/as entrevistados/as possuíam rede *wi-fi*, 50% dispunham de computador (*notebook*) em casa, e 22% possuíam *tablets*. A maior parte do tempo que ficam na *internet*, segundo a maioria deles/as, é para acessar as redes sociais (*Instagram e Whatsapp*) e *TikTok*.

Nas testagens no Colun, realizadas em duas datas — 12 de abril e 14 de outubro de 2024 — os/as discentes utilizaram seus aparelhos celulares para acessar o produto e o formulário de avaliação. A turma foi dividida em quatro grupos. Seguem as imagens dessas atividades nas Figuras 3 a 34.

Figura 31 - 3ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 32 - 3ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 33 - 4ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 34 - 4ª Testagem com os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental do Colun



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

A metodologia adotada nas quatro testagens era a mesma: as pessoas que participavam da atividade analisavam o *layout* do *website*, liam e discutiam os textos disponibilizados e respondiam às questões propostas. Em seguida, utilizando o *Google Forms*, respondiam ao formulário avaliativo. No Colun, além das atividades anteriormente descritas, os discentes participavam de uma roda de conversa, que era uma etapa importante. Nela, os/as alunos/as colocavam suas impressões e sugestões sobre o formato do *website*. Os apontamentos feitos em cada testagem contribuíram para os ajustes realizados ao longo da construção do produto educacional que hoje apresento. A seguir, são descritas e analisadas as respostas dadas pelos/as participantes das testagens e a forma com que elas eram inseridas na produção do *website*.

5.8 Testagem: avaliação de usabilidade

Os subtópicos a seguir tratam das avaliações de usabilidade do produto educacional feitas pelos/as alunos/as da escola estadual Vera Lúcia e da escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, o Colun.

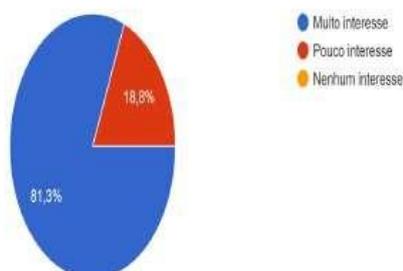
5.8.1 Respostas dos/as discentes e docentes

Após as testagens, as 77 pessoas que participavam desse experimento respondiam um formulário composto de 18 questões. A primeira delas perguntava qual o interesse que eles/as têm pelas questões relacionadas à escravidão negra no Brasil e se visitavam *sites* ligados a essa temática, conforme ilustram as Figuras 35 a 42.

Figura 35 - 1ª Testagem na escola Vera Lúcia

1- Qual é seu nível de interesse pela história de homens e mulheres africanos/as que vieram para o Brasil e aqui foram escravizados/as?

16 respostas

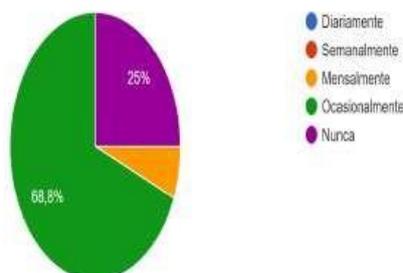


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 36 - 1ª Testagem na escola Vera Lúcia

2- Com que frequência você visita sites relacionados ao período da escravidão negra no Brasil?

16 respostas

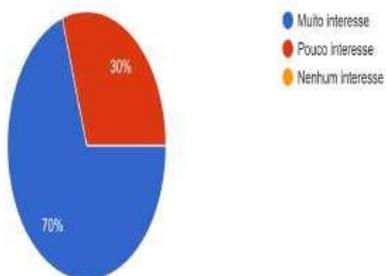


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 37 - 2ª Testagem na escola Vera Lúcia

1- Qual é seu nível de interesse pela história de homens e mulheres africanos/as que vieram para o Brasil e aqui foram escravizados/as?

10 respostas

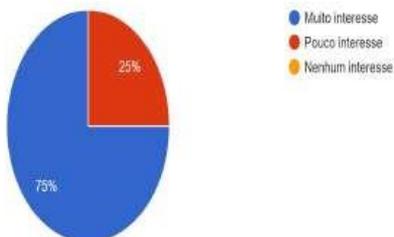


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 38 - 2ª Testagem na escola Vera Lúcia

1- Qual é seu nível de interesse pela história de homens e mulheres africanos/as que vieram para o Brasil e aqui foram escravizados/as?

4 respostas

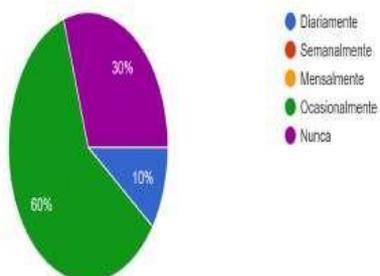


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 39 - 3ª Testagem no COLUN

2- Com que frequência você visita sites relacionados ao período da escravidão negra no Brasil?

10 respostas

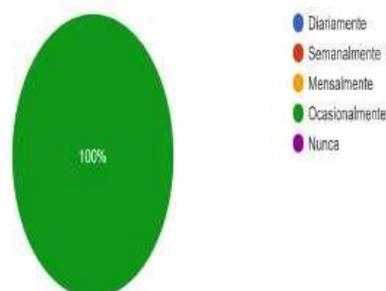


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 40 - 3ª Testagem no COLUN

2- Com que frequência você visita sites relacionados ao período da escravidão negra no Brasil?

4 respostas

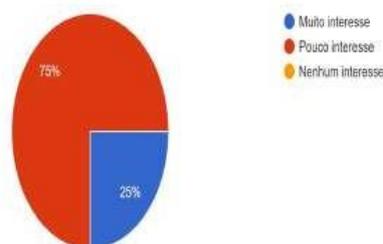


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 41 - 4ª Testagem no COLUN

1- Qual é seu nível de interesse pela história de homens e mulheres africanos/as que vieram para o Brasil e aqui foram escravizados/as?

4 respostas

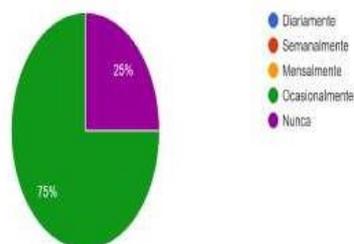


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 42 - 4ª Testagem no COLUN

2- Com que frequência você visita sites relacionados ao período da escravidão negra no Brasil?

4 respostas



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

A maioria dizia ter interesse sobre a temática trabalhada no *website*. No entanto, em relação a pergunta sobre a frequência com que procuravam na *web* informações sobre aquele período, a maioria respondia que só ocasionalmente realizava essa busca. Quando isso ocorria, estava relacionada às atividades escolares, uma tarefa pedida por um/a docente.

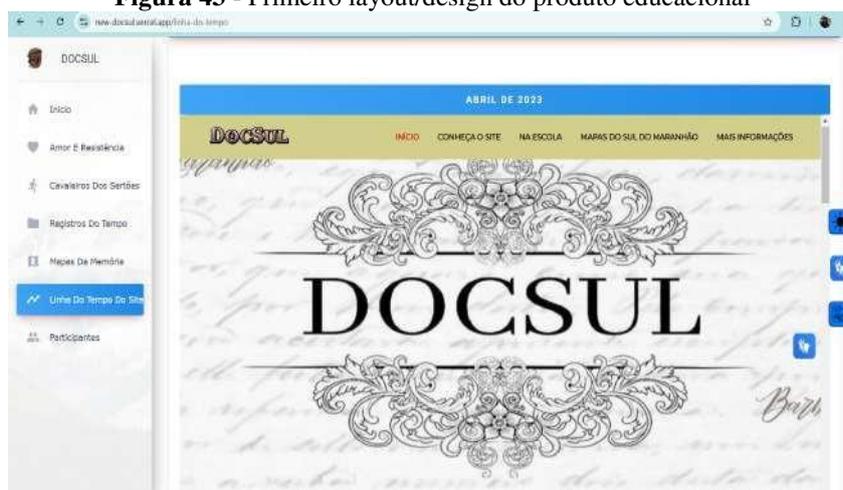
A terceira questão do formulário, indagava sobre a navegabilidade do *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*. Em relação a esse ponto, perguntava como eles/as podiam classificá-la: *muito fácil, fácil, difícil* ou *muito difícil*. 50% das

peças que participavam da primeira testagem diziam que era *fácil*; 31,3% eram *difíceis* e 18,8% era *muito fácil*; as respostas da segunda testagem não eram diferentes: 60% classificavam como *fácil*; 30% como *difícil* e 10% como *muito fácil*. Na terceira testagem 75% dos/as alunos/as respondiam que era *fácil* e 25% que era *difícil*. Na quarta e última testagem 75% diziam que era *fácil* e 25% respondiam que era *muito fácil*.

Sobre o *layout/design/visual* do *website*, 87,5% e 90% os/as visitantes da 1ª e 2ª testagens no Vera Lúcia, respectivamente, respondiam que era *agradável* e *organizado*. Mesma resposta dada por 75% e 100% dos/as alunos/as do Colun nas duas testagens realizadas naquela unidade de ensino. Mesmo gostando, os/as usuários/as destacavam pontos que precisavam ser repensados, como por exemplo: o grande número de textos, que tornava o *website* cansativo e desinteressante; as cores utilizadas não eram atrativas, não convidavam o/a visitante a navegar pelas abas; poucas imagens; era difícil ler e acessar os documentos históricos disponibilizados; as questões propostas estavam confusas, sugeriam torná-las mais objetivas; há, no *website*, alguns *bugs*, principalmente para os que participavam da testagem por seus aparelhos celulares; neles, a lupa não funcionava e por fim, muitos pediam para que fosse alterado o pano de fundo do *site*.

Essas observações tornavam-se essenciais para as mudanças realizadas tanto no *layout/design* quanto no conteúdo do *website*. Abaixo, estão imagens dos primeiros *layouts/designs* e conteúdo do produto educacional e as mudanças realizadas a partir das avaliações dos/as participantes das testagens (Figuras 43-47).

Figura 43 - Primeiro layout/design do produto educacional



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 44 - Primeiro layout/design do produto educacional



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 45 - Primeiro layout/design do produto educacional



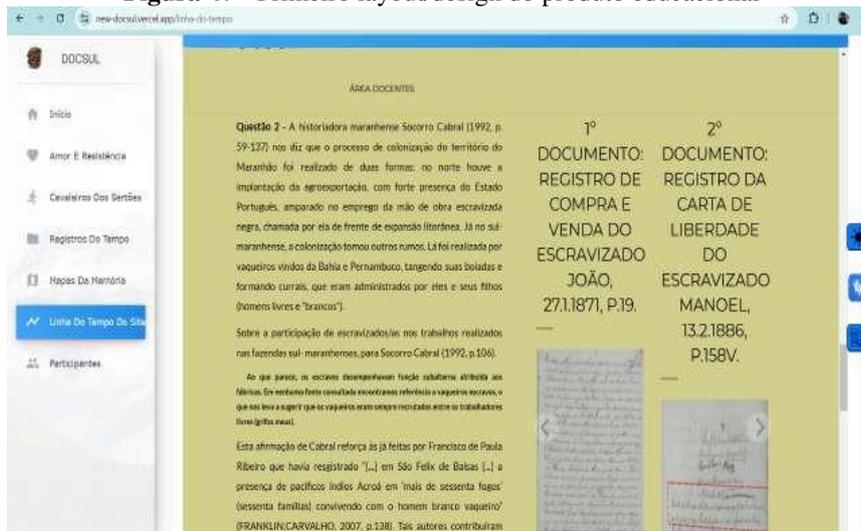
Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 46 - Primeiro layout/design do produto educacional



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 47 - Primeiro layout/design do produto educacional

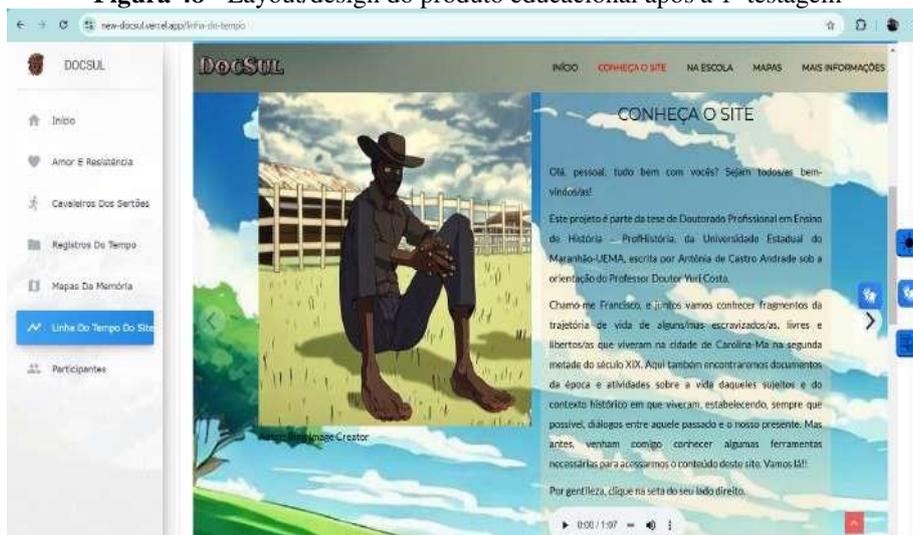


Fonte: Arquivo de imagens da autora.

As imagens anteriores (ver Figuras 43-47) são da primeira versão do produto educacional *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, apresentada na 1ª testagem realizada na escola estadual Vera Lúcia. Na época, o *site* disponibilizava duas abas: *História de amor e resistência* e *Cavaleiros dos sertões*.

Após a primeira testagem, e as avaliações feitas pelos/as alunos/as e docentes, havia a necessidade de realizar várias mudanças no *site*. Seguem a seguir as imagens dessas transformações nas Figuras 48 a 51.

Figura 48 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 49 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem



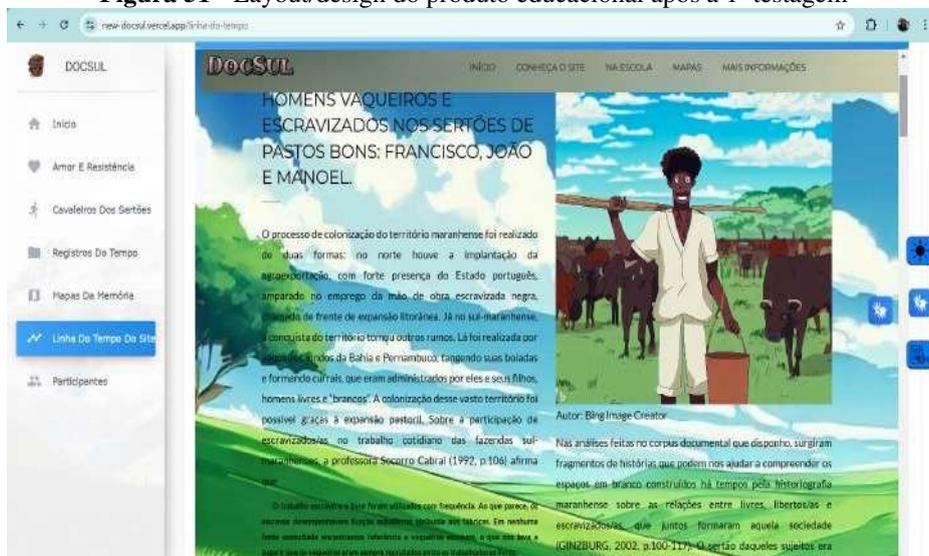
Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 50 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 51 - Layout/design do produto educacional após a 1ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Na segunda testagem, realizada na escola Vera Lúcia, em 16 de novembro de 2023, o *site* tinha este formato. 19 discentes, da mesma turma da primeira testagem, participavam da atividade. Naquele momento, as tarefas eram realizadas pelos aparelhos celulares dos/as alunos/as divididos/as em grupos. Perguntados/as sobre as mudanças no *website* após a primeira testagem, eles/as respondiam:

- O *site* está mais colorido.
- O *design* mais bonito, mais colorido, textos menores e destaque para o recurso para os surdos.
- Melhorou muito.
- Que tem muito assunto sobre a escravidão.
- Mais informações e melhorias. Tem mais desenhos, tornou-se mais acessível (de extrema importância).
- A navegação tá melhor, as imagens também.
- O tamanho do texto, das perguntas e o *design* mudaram totalmente.

Nessa segunda testagem, os/as discentes demonstravam mais interesse pelo *website*. E identificavam as mudanças realizadas a partir de seus apontamentos. As cores, os desenhos e os recursos de acessibilidade eram os pontos que mais chamavam a atenção. Destacavam as alterações feitas nos textos e nas atividades propostas, pontos levantados por todos/as na 1ª testagem. Mesmo havendo muitas falas positivas sobre as modificações feitas no *website*, decido fazer algumas alterações. Não fico satisfeita com as imagens criadas em IA (Inteligência Artificial). Assim, mais uma vez, houve mudanças no *layout*, textos, imagens e atividades propostas no produto educacional. Seguem as imagens dessas transformações nas Figuras 52 a 55.

Figura 52 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 53 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 54 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 55 - Layout/design do produto educacional após a 2ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Em 12 de abril de 2024, na testagem realizada no Colun/UFMA, o *website* possuía esta versão. Dezesesseis alunos/as do 9º ano C do ensino fundamental participavam da atividade. Cabe ressaltar que essa mesma versão do *site*, em dezembro de 2023, era apresentada à banca de qualificação deste trabalho. Após essas avaliações, o formato do *website*, mais uma vez, era repensado e reconstruído.

De uma forma geral, o produto educacional foi avaliado pelos/as discentes do Colun como bom, mas precisava melhorar algumas questões, como por exemplo, o pano de fundo. Diziam que era “infantil” e não combinava com o tema trabalhado. Como a maioria da turma fazia a mesma observação, mudei o pano de fundo na última versão (Figuras 56 e 57).

Figura 56 - Layout/design do produto educacional após a 3ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 57 - Layout/design do produto educacional após a 3ª testagem



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Os/as discentes do Colun diziam, ainda, que os textos continuavam longos e as perguntas “confusas”. Pontos levantados também nas avaliações realizadas na escola Vera Lúcia. Ainda sobre essa questão, queria saber como os/as alunos/as das duas escolas analisavam a relação entre as imagens, os textos e as atividades propostas? Se dialogavam entre si? Essas são as falas dos alunos/as que participavam das três testagens do produto educacional:

- Tá ótimo. Ajuda a pessoa a aprender mais.
- É necessário que tenha as imagens para maior interpretação.
- Tudo se refere a uma só história. Traz melhor entendimento.
- Muito boa. Ajudam a contar e explicar o tema.
- Penso que poderiam ser adicionadas mais imagens. Ajuda no entendimento.
- Sim, há relações.
- Sim, porque ajuda a entender melhor.

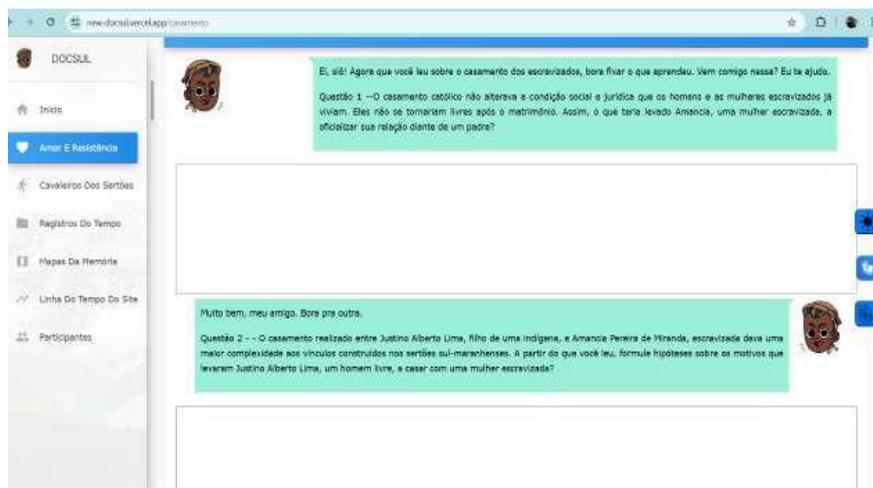
Assim, a forma com que as atividades estavam organizadas era de fácil compreensão; o que precisava ser repensado era o tamanho e a linguagem dos textos e como tornar as perguntas mais objetivas. Os textos e as questões propostas precisavam ser refeitas. Essas mudanças também eram sugeridas pela banca de qualificação. Na versão final do *site* os textos ficam menores, sem perderem o objetivo proposto em cada aba e as questões mais objetivas. Veja a seguir as (Figuras 58 e 59).

Figura 58 - Texto da aba amor e resistência. Última versão do website



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Figura 59 - Atividades da aba amor e resistência. Última versão do website



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Além das alterações solicitadas pelos/as participantes das testagens e pela banca de qualificação, houve a inclusão da imagem do vaqueiro/personagem antes de cada atividade proposta (ver imagem acima) no produto educacional. Mudanças percebidas e elogiadas na quarta testagem realizada com os/as discentes do Colun, em 14 de outubro de 2024.

Na terceira testagem, no Colun, os/as educandos/as propunham mudanças nos nomes das abas para algo que os/as convidariam a navegar pelo *website*. As alterações realizadas nas pastas do *site* seguiam as sugestões dadas. São elas que anunciam os temas trabalhados em cada seção do *website* (Figura 60).

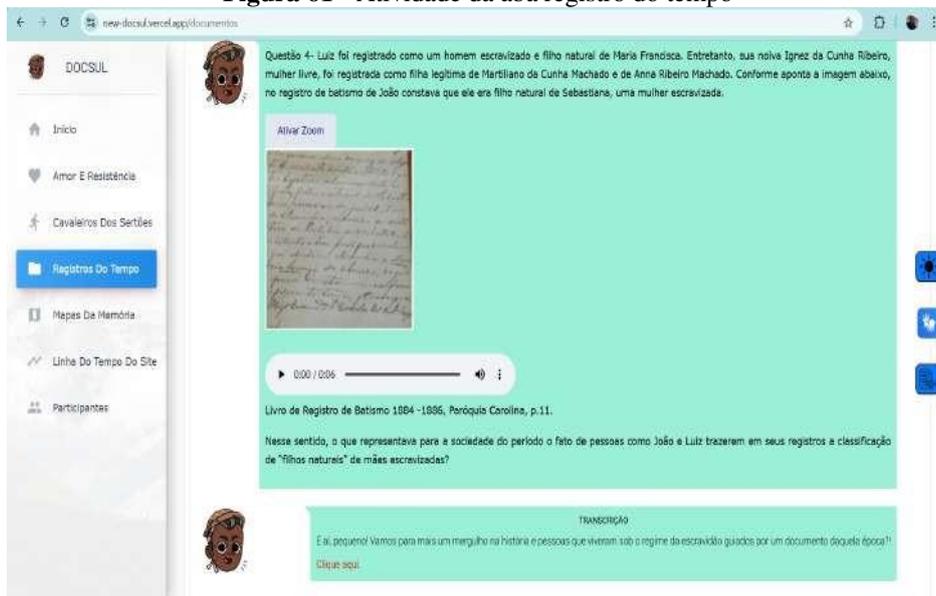
Figura 60 - Menu do website com os nomes das abas: lado esquerdo



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Após as três testagens (1ª e 2ª na escola Vera Lúcia, e 3ª no Colun) e a banca de qualificação, o *site* recebia o acréscimo de duas abas com textos, documentos e atividades. Em uma delas, chamada de *Registros do tempo*, seguindo as diretrizes dos PCNS de História e da BNCC, especificamente (EF06HI02), (EF08HI19), (EM13CHS101) e (EM13CHS103) são disponibilizados 2 documentos históricos, suas transcrições e atividades relacionadas com o temática presente naqueles materiais. O objetivo dessa pasta e as tarefas sugeridas é ressaltar a importância que o uso didático do documento possui e permitir que as pessoas que visitem o *site* os acessem (Figura 61).

Figura 61 - Atividade da aba registro do tempo



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Há, no formulário avaliativo aplicado nas testagens, uma pergunta sobre o uso de documentos históricos nas atividades propostas. Todas as pessoas entrevistadas diziam ser importante. Logo em seguida, é pedido para elas que justificassem suas respostas. Seguem abaixo algumas das respostas dadas (falas das pessoas que participaram das 3 testagens do produto educacional):

- Porque enfatiza mais os fatos ocorridos.
- Mostra uma verdade que foi muito tempo apagada nos livros didáticos. São necessários.
- Os documentos apresentados trazem a oportunidade de entender com mais clareza e objetividade.
- Contextualizar melhor o tema que está sendo tratado. Falta essa abordagem sobre fontes, na prática, nas aulas e a oportunidade de manuseio e leitura de fontes.
- Esses documentos são imprescindíveis pelo fato de ser um trabalho baseado em fontes históricas, ademais dá a possibilidade ao público de terem esse acesso e confirmarem a veracidade das informações.
- Importante registro histórico para conhecimento e pesquisa do tema.
- Porque vemos as histórias do passado.
- Dá mais conhecimento. Aprofundar sobre mais o assunto.
- Importante para o conhecimento. Por que a gente conhece melhor as formas de escrita dos antepassados.

Para Bittencourt, um dos principais efeitos produzidos pelo uso de documentos históricos por educandos/as no espaço escolar é introduzi-los/as às técnicas de trabalho utilizadas por historiadores/as na produção do conhecimento (Bittencourt, 2011a, p.327). O objetivo, como dizem tantos/as estudiosos/as sobre a temática (Bittencourt, 2011a; Azevedo, 2016), não é converter adolescentes em jovens historiadores/as.¹¹⁷ Além disso, não se pode esquecer:

Historiadores, professores e alunos não perseguem os mesmos objetivos e estabelecem relações com o conhecimento histórico, em condições diferentes (de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos) (Lautier, 2011, p. 42).

Ao ter contato com documentos produzidos em outra época e local é dado ao/à

¹¹⁷ Sobre o tema ver: Vieira, 2016, p. 34; Adriano, 2018, p. 56;60; Faria, 2018, p. 15; Moreira, 2018, p. 40.

educando/a uma oportunidade de compreender o processo de produção do conhecimento, de perceber que a história presente nos livros didáticos é o resultado de pesquisas que estabelecem um diálogo entre passado e presente, tendo o documento como mediador. Dessa experiência pedagógica espera-se que os/as alunos/as possam exercer um papel de protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem que fazem parte, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica sobre a história e, assim, dando um outro sentido ao conhecimento que aprendem, agora produzido por eles/as. Sobre essa questão Lautier (2011, p. 46) enfatiza que

[...] quando os alunos encontram o texto da história, eles o interpretam com a ajuda do seu mundo, de teorias disponíveis, verdadeiras sociologias e psicologias espontâneas [...] No entanto, estes elementos de interpretação não são isolados, porque não se relacionam a simples propostas individuais. Eles podem ser considerados como esquemas de pensamento próprio a uma memória coletiva.

A história dessa forma, deixa de ser compreendida apenas como uma sucessão de fatos, nomes e datas sem nenhuma relação com sua realidade (Camargo; Gonçalves, 1996; Souza, 2016).¹¹⁸ Também é possível, a partir das perguntas feitas pelos discentes aos documentos, tornar a sala de aula um lugar de produção de saber que questione ou amplie as informações presentes nos manuais didáticos (Azevedo, 2016; Adriano, 2018).¹¹⁹

Apesar de abrir novos horizontes metodológicos para o ensino de História, o/a educador/a ao utilizar os documentos como ferramenta pedagógica precisa estar atento/a para alguns cuidados. Um dos primeiros seria a adequação do documento ao ano e faixa etária dos/as educandos/as. Na seleção do material a ser trabalhado em sala de aula “[...] é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se [...] constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade [...]” (Bittencourt, 2011a, p. 330). Outros/as autores e autoras (Camargo; Gonçalves, 1996; Saviato, 1996) destacam o perigo que há em os/as alunos e alunas verem os documentos como fonte de uma verdade inquestionável, ou utilizá-los apenas para exemplificar alguma coisa dita anteriormente.¹²⁰ Para Lautier:

Frequentemente, mesmo a fase de exploração do documento, que se quer crítica, é percebida como um simples complemento de informação. Estas regras

¹¹⁸ Sobre o tema ver: Azevedo, 2016, p. 26-27; Adriano, 2018, p. 59; Faria, 2018, p. 15; Moreira, 2018, p. 42-53; Silva, 2018, p. 29-30.

¹¹⁹ Sobre o tema ver: Silva, 2018, p. 15.

¹²⁰ Sobre o tema ver: Azevedo, 2016, p. 24-25;27; Souza, 2016, p. 60; Adriano, 2018, p. 57; Moreira, 2018, p. 42.

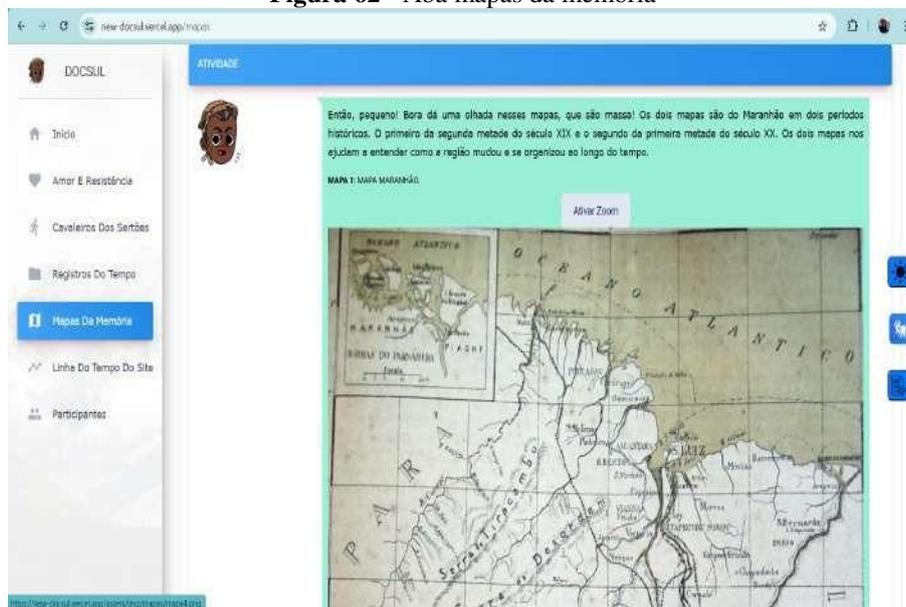
implícitas da situação não favorecem as exigências atualmente explicitadas de reflexão e de crítica da história escolar. Assim, por submissão a representações do que se faz normalmente em uma sala de história, os alunos não se dispõem de imediato a procedimentos reflexivos [...]. Por exemplo, frente a um dossiê composto por vários documentos, propostos no âmbito de uma sequência de elaboração dos saberes e dos procedimentos críticos, certos alunos procuram a boa resposta em vez de desenvolver a capacidade analítica (2010, p. 50).

É preciso que os/as discentes questionem o próprio documento, entendam o contexto em que foi produzido, descubram as inúmeras possibilidades de leituras e compreensão que podem ter de um documento histórico (Camargo; Gonçalves, 1996). E, ao construírem suas narrativas sobre o passado, esses/as alunos/as transformam-se em autores e autoras do conhecimento que está sendo produzido em sala de aula. Nesse processo as ferramentas utilizadas por eles/as estão mais ligadas às suas vivências pessoais e coletivas do que aos métodos academicistas, dando um outro tom ao processo de ensino de história. Assim, produzem narrativas que ganham uma multiplicidade de sentidos e problematizam a forma tradicional de se compreender os fatos históricos, podendo perceber a história como uma disciplina com inúmeras possibilidades de interpretação. É necessário, como advertem Abreu e Rangel (2015, p. 21), fazer das aulas “[...] lugares de sensibilidade histórica [...]”.¹²¹

A outra aba, *Mapas da memória*, a sua criação seguia como norte pedagógico as orientações dadas pela BNCC, especificamente as (EM13CHS101), (EM13CHS103) e (EM13CHS106), onde há um destaque para a necessidade que os/as educadores/as têm de fazerem uso de várias linguagens em suas práticas pedagógicas. Nesta pasta estão dois mapas de períodos históricos diferentes. Com essa seção, o *site* pretende provocar reflexões sobre as mudanças e permanências presentes na estrutura física e social do chamado sertão sul-maranhense ao longo do tempo. Veja a Figura 62 a seguir.

¹²¹ Sobre o tema ver: Schmidt, 2005, p. 3; 5; 7; Abreu; Range, 2015, p. 9;10;12.

Figura 62 - Aba mapas da memória



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Na quarta testagem, no Colun, os/as discentes comentavam bastante esta aba. Enfatizavam o uso do recurso que destaca apenas a região do mapa relacionada às questões propostas e ressaltavam, mais uma vez, a linguagem e o uso da imagem do vaqueiro para apresentar as atividades.

Sobre o conteúdo presente no *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, questionei se era relevante? Como respostas, 68,8% das pessoas que participaram da primeira testagem, 70% dos/as discentes da segunda testagem e 100% e 75% dos/as alunos/as do Colun que participaram da terceira e quarta testagens, respectivamente, disseram ser relevante. E justificaram as respostas dadas. Seguem algumas dessas justificativas nas falas das pessoas que participaram das quatro testagens do produto educacional:

- A gente descobre mais sobre a escravidão no Brasil.
- Sim, é relevante, porque traz recursos e histórias importantes.
- Trazer os documentos e analisá-los nos faz querer refletir e entender todos os aspectos possíveis desses escravizados.
- Sim. O tema é de relevância, precisa de maiores esclarecimentos e é sempre válido dar acesso às pessoas a esse conhecimento.
- Algo que me chamou atenção também foi a ampla possibilidade de uso, já que pode ser utilizado tanto pelo grande público, quanto professores e alunos.

- São informações da nossa história que não estão nos livros didáticos, não são contadas, é tudo novo de uma antiga história ainda oculta. As informações são pertinentes e necessárias para conhecermos mais acerca da escravidão da região Sul do Maranhão.
- É relevante, porque é necessário conhecer a história dos nossos antepassados. Porque foi bastante detalhado e facilitou muito o acesso. É algo que sempre deve ser abordado, pois devido ser algo da antiguidade, ainda é frequente na sociedade contemporânea. Sim, é de extrema importância saber sobre as histórias do nosso Estado, e as histórias sobre os escravizados.
- Ajuda a aprender mais sobre a cultura maranhense. É importante para a identidade brasileira, para o povo escravizado.
- É muito importante saber que não existia negros escravizados só no norte do Maranhão.
- O conteúdo é relevante por conta de como foi transmitido pelo *site*. Tanto em relação às falas do personagem, que fala de um modo muito informal e legal, quanto ao conteúdo do *site* [...].

O produto educacional *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, é uma ferramenta pedagógica/pesquisa que tem como objetivo divulgar parte de nossa história que ainda está ausente dos livros e das falas de muitos/as docentes em sala de aula. A história negra do sul-maranhense é um tema pouco explorado. Para que tenhamos mais informações sobre aquele período de nossa história é preciso que as pesquisas avancem. O acesso à documentação é fundamental nesse processo.

As atividades propostas no *website* eram construídas em diálogo com os textos do produto educacional e com as temáticas que norteavam a escrita da tese. Sobre os exercícios sugeridos, aos/as usuários/as que participavam da testagem era perguntado se havia uma coerência entre eles e a temática trabalhada em cada aba do *site*? Para mais de 90% dos entrevistados/as o produto educacional apresenta coerência no que se propunha a fazer. Ainda foram indagados se eles/as indicavam o *website* para outras pessoas? A maioria dizia que sim. Como justificativa a esta resposta, destacavam a importância das informações que o produto educacional traz, tidas como “*raras sobre nosso passado escravocrata*”, e da sua “*usabilidade como recurso pedagógico*”, sublinhando no *site* o fato de encontrarem nele uma “*diversidade de material adequado às novas linguagens acessadas pelos alunos, [e ser um] material amplo no sentido de apresentação de uma*

gama de possibilidades de trabalho dentro e fora da sala de aula”(falas das pessoas que participavam das testagens do produto educacional).

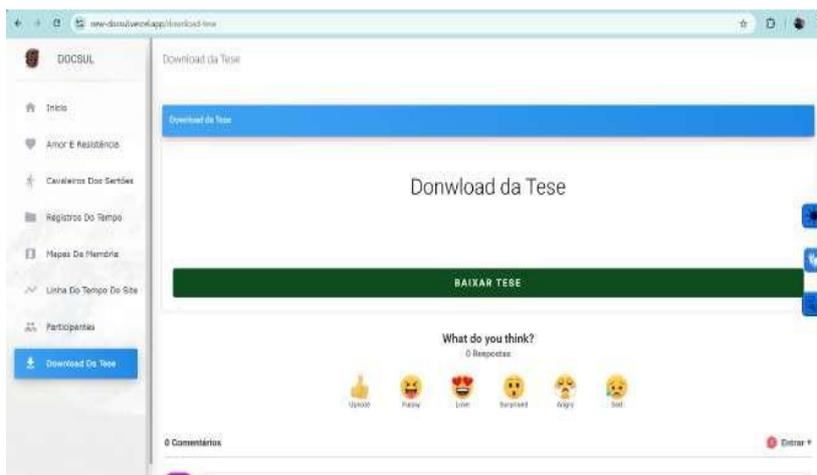
Sobre a apresentação, recursos e conteúdo do *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* na última testagem realizada no Colun/UFMA, em 14 de outubro de 2024, os/as discentes diziam que:

- Houve uma melhora no *design* do *site* e nos recursos de acessibilidade.
- O pano de fundo melhorou, destaque para a parte do menino que fala em libras, pois não está mais travando.
- Tem mais temas que melhoram e destacam o assunto principal. Teve mudança de iluminação, a acessibilidade a libras foi *top!* E principalmente a audiodescrição melhorou bastante!!! *Muy Bueno!!!!*
- A diferença é que as nossas sugestões foram ouvidas e agora o *site* está visualmente melhor. Agora, por exemplo, tem o modo escuro que melhora a visualização por pessoas que preferem esse modo ao modo claro.

Ouvir os/as discentes durante o processo de construção do produto educacional tornava-se um desafio e uma etapa essencial para que o *website* chegasse nesse formato que hoje apresento. Todas as alterações sugeridas nas testagens eram implementadas. O *site* é um apoio pedagógico que traz histórias e personagens muitas vezes esquecidos/as e/ou silenciados/as por uma produção historiográfica voltada para o norte de seu Estado. Há nele uma contribuição significativa para os debates sobre a escravidão negra no Maranhão.

Por fim, há uma pasta onde será colocada a versão final da tese que subsidiava a construção do produto educacional, ilustrada na (Figura 63).

Figura 63 - Aba para download da tese



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

Dentre as várias histórias que podiam estar no *website*, em sua versão final, optei pelos vínculos de afeto permeados de conflitos e contradições que homens e mulheres escravizados/as criavam entre si e com a população livre. Também destaco, no *site*, a importância da presença de homens escravizados e vaqueiros na dinâmica daquela sociedade.

Ressalto a relevância que o trabalho com documentos históricos tem para pensarmos o processo de produção das narrativas sobre a nossa história. O *site*, de tempos em tempos, será atualizado, assim, outras temáticas presentes na escrita da tese serão trabalhadas. *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* não é algo “acabado” e tem como pretensão concorrer ou se equiparar a produtos de editoras. Possui a natureza de um protótipo que pode ser mais bem desenvolvido com o patrocínio público ou privado que eventualmente possa aderir a essa proposta. Dito isso, convido-os/as a acessarem <https://new-docsul.vercel.app/> e conhecer o *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história sobre a escravidão negra no sertão sul-maranhense na segunda metade do século XIX, disponibilizado em portal educativo, pretende ser um trabalho que, a partir das questões que ele aponta, suscite questionamentos sobre como o ensino de história sobre a escravidão negra pode ser enriquecido com a introdução de novos lugares de pesquisa e a investigação em diversos e ainda pouco conhecidos documentos. Esses precisam “sair” dos arquivos e adentrarem as salas de aula do ensino básico.

Para atingir os objetivos a que este trabalho se propõe, utilizei ferramentas teóricas e metodológicas diversas. Estabelecendo diálogos com conceitos elaborados por Edward Palmer Thompson — na tentativa de construir uma narrativa sobre as experiências de homens e mulheres livres, libertos/as e escravizados/as nos sertões sul-maranhenses com a micro-história — busco ler, nos documentos analisados, os espaços em branco, as lacunas, as fendas deixadas nas histórias que eram construídas sobre o sertão sul-maranhense e os/as personagens que faziam parte daquele cenário. Com a demografia histórica, problematizo os números sobre a quantidade de casamentos, de batizados, de escravizados/as vendidos/as e/ou hipotecados/as e libertos/as.

A partir desses referenciais, a escrita deste trabalho se afasta da noção do “escravizado-coisa” — ainda tão presente no imaginário de nossos/as discentes e na prática de ensino de alguns/algumas docentes — e se aproxima das análises iniciadas no período da década de 1980 que, segundo Sidney Chalhoub, inaugurava uma nova forma teórica e metodológica de abordar a escravidão negra no Brasil, chamada por ele de “paradigma com agentes”.

Os novos métodos e teorias empregados nas academias para estudar a escravidão negra no Brasil, que geram trabalhos com discussões que estão para além do binômio senhor/a *versus* escravizado/a, ainda não chegaram em todas as salas de aula do ensino básico. Em muitas, a escravidão negra ainda é representada de forma genérica. A única maneira de se falar sobre os homens e mulheres escravizados/as é retratando seus corpos sendo torturados. Imagens que os/as objetificam, transformando-os/as em mercadorias que eram possuídas por uma pessoa, seu/sua senhor/a. Representação feita por um dos pelotões do desfile em comemoração ao 7 de setembro ocorrido em Fortaleza dos Nogueiras, em 2022, retratado na primeira parte desta tese.

A história de mais de três séculos de um povo subjugado resume-se a cenas de

adolescentes acorrentados e puxados a cavalo pelas ruas da cidade, e que só seriam salvos/as pela obra e graça de uma princesa. Versão tida como única e verdadeira sobre essa parte de nossa história. Essas cenas demonstram a necessidade de que a história dos/as africanos/as e seus e suas descendentes, e a herança social e cultural deixada por eles/elas para a sociedade brasileira, seja inserida, de forma efetiva nas práticas educacionais e, se possível, interdisciplinarmente. A realização de atividades sobre essa temática não pode se restringir às datas comemorativas, a exemplo do 7 de setembro e/ou do 20 de novembro, em alguns casos descontextualizadas.

Só assim, pode-se compreender que por trás daquele personagem escravizado que andava por vários quilômetros “acorrentado” e puxado por um cavalo pelas ruas de Fortaleza dos Nogueiras, havia uma intrincada rede de relações entre ele e seus antagonistas, senhor/a e capitão do mato. Ademais, dentro daquele sistema de opressão em que viviam, forjavam-se várias estratégias de (re)existência e de lutas cotidianas que visavam a sua emancipação.

A origem da narrativa apresentada no desfile em Fortaleza dos Nogueira é multifocal. Nessa perspectiva, havia um conjunto de questões internas e externas à escola que daria pistas de como aquela apresentação teria sido organizada e executada. A primeira delas seria a cultura escolar da qual as apresentações cívicas fazem parte. Com a realização dessas festividades, a escola se transforma em uma instituição responsável por ensinar e difundir valores essenciais, dentro e fora de seus limites. O estudo sobre as festas realizadas pelas escolas permite ter uma visão mais ampla do contexto em que ela está inserida, exercendo influência e sendo influenciada por ele.

A Cultura Histórica também aparece como elemento de análise para se pensar naquela apresentação. No mundo em que vivemos, novelas, séries e atividades alusivas a datas especiais (como um desfile e/ou uma exposição) exercem uma forte influência no processo de formação da consciência histórica. Para algumas pessoas envolvidas no desfile, essas eram as imagens que viam nos livros, filmes, séries e novelas que retratavam o que tinha realmente acontecido; assim, não podiam negar a violência que atravessava as relações escravistas. Tinham que mostrar aquela realidade.

O livro didático utilizado pelos/as alunos/as e educadores/as das escolas envolvidas naquela apresentação surge como mais um ponto a ser considerado dentro desse contexto. O livro didático, por ser um artefato cultural, possui uma grande complexidade. Por estar em um campo de disputa de poder material e simbólico, a produção do livro didático é realizada por diversas mãos que exercem uma função importante dentro de seu processo de

fabricação. O autor/autora do livro é apenas mais um/a personagem na linha de produção desse suporte educacional e não tem autonomia para exercer seu trabalho, mas está produzindo algo para ser vendável, aceito pelo mercado. Assim, é preciso estabelecer um diálogo entre o que o livro contém, o cotidiano do/a educando/a e o aprendizado que traz para a sala de aula, espaço que também produz conhecimento. É preciso avançar, igualmente, na construção de propostas pedagógicas que possibilitem aos/as educandos/as perceber que o passado daqueles sujeitos históricos não se resumia aos grilhões que cerceiam sua liberdade.

É necessário que docentes e discentes manipulem o livro didático, façam leitura em voz alta e reflitam sobre os textos e as imagens presentes nele. É preciso ter consciência que as camadas de leituras formadas nesse processo entram em choque com outros níveis de linguagens (memes, *YouTube*, séries, filmes, novelas etc.). E, pensando sobre o evento do bicentenário da independência em Fortaleza dos Nogueiras, há de se levar em consideração a existência de uma narração sobre a escravidão naquele lugar que circulava fora da sala de aula; uma impressão tão forte que ao organizarem e executarem as atividades sobre a temática, as escolas também eram influenciadas por textos e imagens presentes no imaginário circulante daquela sociedade. Diante dessa realidade, advogo pela importância da pesquisa e pelo uso de documentos históricos como alternativas possíveis para as aulas de história ministradas na educação básica, e assim, construir outras narrativas sobre a escravidão negra no Maranhão.

É o que faço na 2ª, 3ª e 4ª partes deste texto. A partir dos vestígios encontrados no corpus documental sobre a escravidão negra nos sertões do sul do Maranhão reflito sobre como homens e mulheres escravizados/as conseguiam estabelecer relações, em seu cotidiano, que fugiam da clássica imagem senhor/a *versus* escravizado/a, pautada apenas na violência.

A partir desta pesquisa, o sertão sul-maranhense surge como resultado de práticas sociais criadas por livres, libertos/as e escravizados/as que o reconstrói dando àquele lugar suas subjetividades, ora seguindo as regras do jogo estabelecido, ora subvertendo-as; ora entrelaçando-se, ora se misturando e ora se expelindo. Nesse processo, forjavam espaços pautados em conflitos e em diálogos que permitiam àqueles sujeitos se movimentarem, (re)criarem e (re)significarem vínculos, utilizando-se das brechas encontradas dentro do sistema normativo vigente, espaços de autonomia, resistência e (r)existência.

As famílias de escravizados/as constituídas legalmente (sacramentadas pelos ritos católicos) ou por vínculos consensuais são exemplos desses espaços possíveis, onde

aqueles sujeitos formavam vínculos de sociabilidades e solidariedades que lhes proporcionavam não só condições para superarem as adversidades provenientes de sua condição, assim como também, representavam uma forma de aumentar suas redes de relações. Essas uniões podiam vir acompanhadas da possibilidade que aqueles sujeitos teriam para conseguir vantagens materiais; um espaço físico seu, onde pudessem gozar de alguma liberdade; e emocionais, um/a companheiro/a que pudesse o/a ajudar a suportar as agruras que sua condição social e jurídica causava.

Os indícios encontrados nos registros de casamentos deram pistas de como o rito era responsável pela construção de uma longa e complexa teia de relações, que ultrapassavam os limites das senzalas. Naquelas cerimônias, eram (re)construídos laços de afeição, amizade e solidariedade entre indivíduos que não pertenciam ao mesmo grupo jurídico e social. Os vínculos formados entre os/as noivos/as (escravizados/as) e as testemunhas (livres/libertos/as), levadas ao altar na Carolina do século XIX, são exemplos de estratégias utilizadas pelos envolvidos naquelas cerimônias que ampliavam suas redes relacionais. Tais casos mostram as contradições existentes no sistema normativo em que aqueles sujeitos viviam e a forma como criavam cotidianamente fendas, onde pudessem exercer suas subjetividades. Eles/as não eram apenas bens semoventes ou objetos que podiam ser agrilhoados; conseguiam, mesmo diante das adversidades, criar laços de solidariedade e sociabilidade entre si e com os livres e libertos/as.

O sertão de João, Francisco e Raimundo, homens escravizados e vaqueiros, era um espaço múltiplo e dinâmico. Eles, ao assumirem as funções de vaqueiro não só relativizavam, como também invertiam a ordem das coisas. Dentro da construção dos espaços sociais construídos naquela realidade, a trajetória de cada escravizado/a sul-maranhense, algumas vezes, deslocava as hierarquias, criava espaços de fuga e no limite de liberdade. Assim, conseguiam subverter as normas e os modelos pré-estabelecidos, ressignificavam as relações construídas entre si e com os/as livres e libertos/as.

Vivências como as já citadas implodem o script há muito repetido para quem ensina e estuda sobre a história do sul do Maranhão. Pensar a sociedade sertaneja sul-maranhense apenas como um lugar formado pela ação de vaqueiros livres e “brancos”, conduzindo suas boiadas e conquistando aquele território, já não dá mais conta da complexidade que caracterizava aquela realidade. É preciso problematizar tanto as narrativas produzidas, quanto os vazios advindos delas, responsáveis pela construção de uma única versão sobre a história da região sul-maranhense. Não tem como compreender aquele lugar sem refletir sobre as ações dos sujeitos escravizados que lá viviam e que

transformavam aquele espaço também em um lugar onde poderia construir refúgios, esconderijos e abrigos, ambientes em que pudessem viver em liberdade, mesmo que, às vezes, fosse apenas por um curto espaço de tempo. Como eram os casos de Bárbara, Ignácio e Germano, citados na quarta parte desta tese.

São essas narrativas sobre o cotidiano de homens e mulheres escravizados/as que estão presentes no *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense*, que tem como público-alvo os/as discentes dos ensinos básico, fundamental e médio. Durante o processo de construção deste produto educacional, fiz duas testagens com os/as alunos/as do 3º ano do ensino médio e com os/as docentes do centro de ensino estadual Vera Lúcia dos Santos Carvalho, localizado no município de Fortaleza dos Nogueiras. Além de mais duas testagens com os/as discentes da turma do 9º ano C do Colun, localizado no Campus da UFMA (terceira e quarta testagens).

O *site* também é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado por docentes. Da mesma forma, estudiosos/as sobre a escravidão negra no Maranhão encontram nele material para suas pesquisas. Nele, disponibilizo documentos históricos do Oitocentos e mapas do final do XIX e início do XX da região sul do Maranhão.

Ouvir os/as discentes durante o processo de construção do produto educacional tornava-se um desafio e uma etapa essencial para que o *website* chegasse nesse formato que hoje apresento. Todas as alterações sugeridas nas testagens eram implementadas. O *site* é um apoio pedagógico que traz histórias e personagens muitas vezes esquecidos/as e/ou silenciados/as por uma produção historiográfica voltada para o norte de seu Estado. Há nele uma contribuição significativa para os debates sobre a escravidão negra no Maranhão.

O espaço virtual *website Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* apresenta-se como ferramenta pedagógica capaz de produzir e disseminar saberes históricos. Contribuindo assim, com a reflexão que se faz sobre a forma de ensinar e aprender história dentro dessa realidade dominada pela geração *homo zappiens*. Por possuir a capacidade de armazenamento e distribuição de um grande número de informações é possível, a partir dessa ferramenta, disponibilizar documentos históricos, textos e atividades que podem ser acessados por um maior número de pessoas em qualquer lugar conectados à *internet*.

As informações presentes nessa mídia digital não só dialogam com os conteúdos e a linguagem acadêmica, mas também utilizam uma linguagem mais próxima da realidade social e cultural do seu público-alvo. Em relação aos docentes, pretende-se com essa

plataforma de ensino digital potencializar suas didáticas, tornando suas aulas mais dinâmicas e atrativas. Já os/as discentes têm a oportunidade de atuar de forma mais ativa no processo de ensino, interagindo com os conteúdos apresentados, fazerem pesquisas em documentos que antes não teriam acesso *etc.* E, como já dito anteriormente, o *Docsul: escravidão negra no sertão sul-maranhense* não é algo “acabado”, mas tem como pretensão concorrer ou se equiparar a produtos de editoras. Possui a natureza de um protótipo que pode ser mais bem desenvolvido com o patrocínio público ou privado que eventualmente possa aderir a essa proposta. E essa pesquisa ainda tem um longo caminho a percorrer. A escravidão negra no sul do Maranhão ainda é um tema pouco explorado. Precisamos avançar nas pesquisas sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.; RANGEL, M. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **Revista História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6945/1/ARTIGO_Mem%C3%B3ria_CulturaHist%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.
- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun., p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/179>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ABREU, W. E. A. **Senhores e escravos do sertão: espacialidades de poder, violência e resistência, 1850-1888**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande-RN, 2011. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2557>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- ADRIANO, F. **O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico**. (Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProfHistória) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://site.prophistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L., MONTEIRO, A. M. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- AMORIM, A. M.; PAULA, M. H. Sem que ninguém o possa chamar jamais à escravidão: estudo sobre Cartas de Liberdade. In: **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 475-490. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/sem-que-ninguem-o-possa-chamar-jamai-s-a-escravidao-estudo-sobre-cartas-de-liberdade-20040>. Acesso em: 25 set. 2022.
- ANDRADE, A. C. S. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - ProfHistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2021. Disponível em: <http://site.prophistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- ANDRADE, A. C. **Laços de compadrio entre escravizados/as no Sul do Maranhão (1854-1888)**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2020.
- ANDRADE, E. R. A autoria e a função-autor no livro didático. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1364>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ANDRADE, L. S. **A lei tem que valer desde o portão”: saberes e práticas docentes - implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - ProfHistória, Faculdade de Ciências Humanas, Campus de Cáceres, Universidade Estadual de Mato Grosso, 2021. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

MARCELO, M. A. **A utilização do mecanismo de busca do google na pesquisa de no ensino de História: Explorando possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) ProfHistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO, 2017. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

ARAÚJO, M. **Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas: Negro Cosme-tutor e imperador da liberdade**. São Luís/MA, 2012.

ASSUNÇÃO, M. R. Quilombos maranhenses. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 433-466.

ASSUNÇÃO, M. R. **A Guerra dos Bem-te-vis**. A Balaiada na história oral. 2. ed., v. 6, São Luís/MA: EDUFMA, 2008. (Coleção Humanidades).

AZEVEDO, C. F. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. Dissertação (Mestrado em História em Rede Nacional) ProfHistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BARRERA, D. F; MORAES, R. A. Plataformas digitais proprietárias na educação pública: o barato que pode sair caro. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 22, n. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669870. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669870>. Acesso em 6 set. 2024.

BARROS, J. A. Os campos da história – uma introdução às especialidades da história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n.16, p. 17-35, dez. 2004. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4785/art3_16.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

BARROS, J. A. História Serial, História Quantitativa e História Demográfica: uma breve reflexão crítica. **Revista de Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, p. 163-172, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3894>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BARROS, K. C; BISPO, L. M. C. Vídeos do *Youtube* como recurso didático para o ensino de história. **Atos de Pesquisa em Educação** – ISSN 1809-0354, Blumenau – v. 11, n. 3, p. 856-868, set./dez. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n3p856-868>. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/recursos-educacionais/conteudo/exibir/9341>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BARROSO, D. S. **Casamento e compadrio em Belém nos meados do oitocentos**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2012.

BARROSO, D. S. Múltiplos do Cativo: casamento, compadrio e experiência comunitária numa propriedade escrava no Grão-Pará (1840-1870). **Revista Artigos Afro-Ásia**, p. 93-128, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/afro/a/zmtDYsJtLzKgHfTFb9K9Df/?lang=pt>. Acesso em 15 dez. 2021.

BARROSO JÚNIOR, R. S. **Nas rotas do atlântico equatorial: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador - BA, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BNCC Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BASILE, M. O. N. C. **Festas cívicas na Corte regencial**. Belo Horizonte: Varia História, v. 22, n. 36: p. 494-516, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/pP89VbvZxRqcGK9TbLCRSZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2024.

BENEVIDES, D. F. O negro e a educação: implementação da lei 10.639/03 e as ações dos gestores escolares. *In: Anais eletrônicos IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON)*, 22 a 24 de setembro de 2010, Campus UFS – Laranjeiras – Sergipe – Brasil. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10355>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo/SP, 1993. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 69-90.

BITTENCOURT, C. M. F. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. *IN: PINSKY, Jaime (autor e organizador). O ensino de História e a criação do fato*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011a.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, [S.l.], n. 164, p. 487-516, 2011b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BLAF, I. A escravidão colonial: algumas questões historiográficas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37, 1994, p. 145-159. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71272>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLUTEAU, R. **Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botânico ...**: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos; e offerecido a El Rey de Portugal D. João V. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesus: Lisboa, Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. v.2, n. 8 Suplementos. Disponível em: <https://www.bbm.usp.br/pt-br>. Acesso em: 23 out. 2021.

BOCHI, Caio. Relembrações de comemorações do 7 de setembro. In: Bicentenário da independência do Brasil. **Academia das Ciências de Lisboa**. Editora Academia das Ciências, 2023. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/46742>. Acesso em: 30 maio 2024.

BONALDO, Rodrigo Bragio. **O que é História Pública?** Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/o-que-e-historia-publica/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BORGES, R. G. P. Um alento de liberdade? Escravizadas nas cartas de alforria: entre protagonismos e ilusões na Vila do Orobó oitocentista. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 13, 2020, p. 87-106. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Disponível em: <file:///C:/Users/Antonia/Downloads/econceio1,+1758-Texto+do+artigo-4877-1-2-20200222.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BORRALHO, H. Os silêncios da História. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís/MA, v. 7, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2021.

BOTELHO, J. **Conhecendo e debatendo a História do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Gráfica e Editora Impacto, 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Urutágua: Revista Acadêmica multidisciplinar**. Maringá, UEM, n. 7, p. 1-11, ago./nov. 2005.

BRASIL, E.; MENDONÇA, C. Abolição e abolicionismo. In: OLIVEIRA, I.; PASSANHA, M. M. J. (Orgs.). **Educação e Relações Raciais**, Rio de Janeiro/Niterói: CEAD/UFF/2016. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2020/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-vol.1-1.pdf#page=141>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.695, de 15 de setembro de 1869. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1695-15-setembro-1869-552474-publicacaooriginal-69771-pl.html>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5135-13-novembro-1872-551577-publicacaooriginal-68112-pe.html>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRESSANIN, C. E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Cultura Escolar em Evidência o Livro Didático de História e sua Iconografia. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 13, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CABRAL, M. S. C. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do Sul do Maranhão. São Luís: SIOGE, 1992.

CABRAL, I. C.; ARAÚJO, J. S. Para uma releitura historiográfica sobre as categorias de trabalho rural do Piauí na segunda metade do século XIX. *In: Anais eletrônicos XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011*. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CACIANO, A. **Formação histórica humanista em Jorn Rüsen: o livro didático em perspectiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade Estadual de Ponta Grossa setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Ponta Grossa-PR, 2020. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

CAIMI, F. E. Geração *homo zappiens* na escola. *In: MAGALHÃES, M. et. al. (Orgs.). Ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 165-183.

CAMARGO, A. M. A; GONÇALVES, J. Uso de documentos no ensino de história. *In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). Anais eletrônicos II Encontro 'perspectivas do ensino de história', FEUSP, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 12 a 15 de fevereiro, p. 348-350, 1996.*

CAMPOS, F.; PINTO, J. P.; CLARO, R. **Oficina de história**: v. 1, 2.ed. São Paulo: Leya, 2016.

CAMPOS, M. H. **Senhoras Donas**: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822). São Luís: Café & Lápis, FAPEMA, 2010.

CÂNDIDO, R. M. O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares. *In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Coleção História, Pensamento e Educação Série Novas Investigações, v. 7, EDUFU- Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

CARATTI, J. M. Comprando e vendendo escravos na fronteira: uma possibilidade de análise a partir de escrituras públicas de compra e venda (Jaguarão, 1860-1880). Vestígios do Passado: a história e suas fontes. *In: Anais eletrônicos IX Encontro Estadual de História, ANPUH-RS, 2008.* Disponível em: <http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/content/anais>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CARRETERO, M. **Documentos de identidade:** a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima; Revisão técnica: Paulo Fagundes Visentini. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2003.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CASTRO, E. B. V. Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento. **Caderno de Leituras**, n. 65, p. 1-9, 2017. Colóquio Questões indígenas: ecologia, terra e saberes ameríndios. Teatro Maria Matos, Lisboa, 5 de maio de 2017. (série intempestiva). Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno65/>. Acesso em: 25 out. 2022.

CASTRO, H. M. C. G. **Da cores do silêncio:** os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CAVALCANTI, E. V. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.219>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CAVALCANTI, E. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. **Antítese**, v. 11, n. 22, p. 520-537, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1933/193358862007/html/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

CECATTO, D. A. F. **Site de curadoria em jogos digitais para o ensino de história.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis- SC, 2019.

CERRI, L. F. Festas nacionais: uso e didatização do saber histórico nas pedagogias do cidadão. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 205-222, out. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/80472602/Festas_nacionais_uso_e_didatiza%C3%A7%C3%A3o_do_saber_hist%C3%B3rico_nas_pedagogias_do_cidad%C3%A3o. Acesso em: 28 maio 2024.

CERRI, L. F. Usos públicos da história no Brasil contemporâneo: Demandas sociais e políticas do Estado. **Araucaria**. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades, n. 15, abr. 2006, p. 3-19. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26485861_Usos_publicos_da_historia_no_Brasil_contemporaneo_demandas_sociais_e_politicas_de_estado. Acesso em: 28 maio 2024.

CHALHOUB, S.; SILVA, F. T. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 80. **Cadernos AEL**, v. 14, n. 26, p. 13-47, 2009. Disponível em: www.ifch.unicamp.br. Acesso em: 9 fev. 2021.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHALHOUB, S. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **Revista História Social**, n. 19, p. 33-62, 2011. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/315>. Acesso em: 17 set. 2022.

CHALHOUB, S.; MATTOS, H.; MARQUESE, R. B. 50 anos de historiografia da escravidão brasileira (1961-2011): Balanços e perspectivas. *In*: **Anais eletrônicos XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH-50 anos)**, USP-São Paulo, 18 de julho de 2011. Disponível em: http://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/marquese_chalhoub_mattos_mesa.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

CHAVES, E. O. **População e família mestiça nas freguesias de Aracati e Russa- Ceará (1720-1820)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/BUBD-AHJLAS/tese>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p.549-566, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CHOPPIN, A.; BASTOS, T. M. H. C. O manual escolar: uma falsa evidência histórica - The school textbook: a falsely obvious historic fact. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CORTEZ, A. S. R. P. **Cabra, cablocos, negros e mulatos: a família escrava no cariri cearense (1850-1884)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2008.

COSTA, I. D. N. et al. A Família Escrava em Lorena (1801). **Revista Estudo Econômicos**, v.17, n.2, p.245-295, maio/ago. de 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157396>. Acesso em: 2 dez. 2021.

COSTA, I. D. N. Demografia histórica: algumas observações. **Sæculum – Revista de História**, [S.l.], n. 24, p. 213-225, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/12443>. Acesso em: 13 mar. 2023.

COSTA, I. D. N. Algumas reflexões sobre a Demografia Histórica e seu desenvolvimento no Brasil. **Estudos históricos – CDHRPYB** - n. 19, p. 1-41, Ano X, jul. 2018. Uruguay. Disponível em: <https://estudioshistoricos.org/20/eh2003.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COSTA, Y. **A flor vermelha**: ensaio biográfico sobre Celso Magalhães (1849-1879). São

Luís: Café & Lápis, 2018.

COTA, L. G. S.; VASCONCELOS, R. C. A. F. Abolicionismos e imprensa na Corte e em Ouro Preto na última década da escravidão (1880-1888). **Temporalidades** - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, v. 2, n. 1, Janeiro/Julho de 2010 - ISSN:1984-6150 - Disponível em: www.fafich.ufmg.br/temporalidades. Acesso em: 25 set. 2023.

COTRIM, G. **História global 2**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, M. F. A legitimidade entre os cativos da Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Franca - Século XIX. In: **Anais eletrônicos XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, realizado em Caxambu/MG, 20-24 set. 2004, p. 1-14. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1466>. Acesso em: 9 dez. 2021.

CUNHA, M. F. Nupcialidade da população livre e escrava em uma área de abastecimento interno. Franca-SP, século XIX. XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP) e VII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP). In: **Anais eletrônicos XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP) e VII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP)**, v. 1, 2016, p. 11-16. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2678>. Acesso em: 23 set. 2022.

CUNHA, M. F. Casamentos mistos: entre a escravidão e a liberdade Franca-São Paulo/Brasil, século XIX. **Revista Brasileira de Estudo de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 223-242, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://rebepe.emnuvens.com.br/revista/article/view/1075>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro-RJ: Rocco, 1986.

DAVIES, N. Livro didático: apoio do professor ou vilão do ensino de História? In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **Anais eletrônicos II Encontro 'perspectivas do ensino de história'**, FEUSP, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 12 a 15 de fevereiro, p. 600-6.004, 1996.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL PRIORI, Mary; COHN, Clarice. Infância. **Entrevista TV Univesp**, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo>. Acesso em: 2 mar. 2022.

DEL PRIORE, M. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 247-261.

DIAS, L. F. **A Leste de Bucareste: cinema, história e memória na sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2023.

DIAS, R. 7 de setembro em Mandaguaçu-PR: A construção de um conceito de festa da pátria. **História & Ensino**, Londrina, v. 4, p. 103-114, out. 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/59563822/0_7_de_setembro_em_Mandagua%C3%A7u_P_R_a_constru%C3%A7%C3%A3o_de_um_novo_conceito_de_festa_da_p%C3%A1tria. Acesso em: 28 maio 2024.

DINIZ, M. R. **O livro didático na aula de história**: a ação docente. Monografia (Curso de Graduação em História) Universidade Federal de Campo Grande-Cajazeiras-PB, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/23888/1/MARIA%20RANYELLE%20DINIZ.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20HIST%C3%93RIA.%202015.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

DOMINGUES, P. J. “A redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 19-48, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/nLcLmkyPqsw9dYC3JZGJkng/>. Acesso em: 25 set. 2023.

DOMINGUINI, L. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. **V CINFE- Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, maio de 2010, Caxias do Sul-RS, ISSN 2177 644X. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Fatores%20que%20Evidenciam%20a%20Necessidade%20de%20Debates%20sobre%20o%20Livro%20Didatico.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

EISENBERG, P. L. Ficando livre: as alforrias em Campinas no século XIX. **Revista Estudos Econômicos**: demografia e escravidão. v. 17, n. 2, p.1 75-216, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157393>. Acesso em: 25 set. 2022.

FALCI, M. K. **Escravos do sertão**: Demografia, trabalho e relações sociais (Piauí, 1826-1888). Teresina-PI: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

FARIA, F. A. **Escravidão no Paraná**: Síntese historiográfica e material de uso pedagógico. Dissertação (Mestrado em Ensino de História Profissional) PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FELDMAN, D.; EGGERT-STEINDEL, G. Práticas de seleção, aquisição e descarte do livro didático em escolas públicas: um estudo. *In*: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 50-60, dez./mar., 2017. Disponível: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/1302/pdf>. Acesso em 27 jun. 2024.

FELDMAN, D. Mulheres do Sertão Nordeste. *In*: DEL PRIORI, M. (org.); BASSANEZI, C. (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**, 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, R. H. M. **Trabalho escravo e trabalho livre na crise da agroexportação escravista no Maranhão São Luís**. Monografia (Especialização em História Econômica

Regional) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

FARIA, S. C.; SLENES, R. W. Família escrava e trabalho. **Revista Tempo**, v. 3, n. 6, p. 1-7, dez. 1998. Disponível em: [historia.uff.brhttps://www.historia.uff.brtempoartg 6-4](https://www.historia.uff.brtempoartg6-4). Acesso em: 1 dez. 21.

FARIA, S. C. História da família e Demografia Histórica. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs). **Domínios da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 229-245.

FARIAS, C. G. **A Laicidade do Estado brasileiro e os feriados nacionais**. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/48580911.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

FELINTO, E. Em busca do tempo perdido: o sequestro da história na cibercultura e os desafios da mídia. **Matrizes**, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2011.

FERREIRA, C. A. L.; COSTA, M. A. F. Ensino, história e educação com/sem convergências. **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 13-30, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23849>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, L. A. **O movimento republicano e a gênese da reestruturação oligárquica no Maranhão (1888-1894)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2002.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. Desafios do ensino de história. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, jan.- jun. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/Qyyk9DPzpsRMZP5WD6sCvmR/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FIRMINO, D. et al. **Histórias para ninar gente grande**. 2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/wantuir/historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

FLORES, A. M.; SEPÚLVEDA, R. Métodos digitais e educação: uma proposta de investigação. **Coleção Educação a Distância e eLearning**, 2021. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/131792/1/11_M_todos_digitais_e_educacao_uma_proposta_de_investigacao.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

FLORES, A. M. Morfologias da infância escrava: Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX. *In*: FLORENTINO, M. (org.). **Tráfico, cativo e liberdade** (Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FONSECA, M. V. Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 201-

219, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/531>. Acesso em: 8 dez. 2021.

FONSECA, T. N. L. A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil (1930-1960). **Educação em Revista**. n. 41, p. 43-57, Belo Horizonte, jun. 2005. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820050001&lng=pt.

Acesso em: 28 maio 2024.

FRAGOSO, J. Afogando em nomes: temas e experiências em história econômica. **Topoi: Revista de história - Programa de pós-graduação em história social da UFRJ**. Rio de Janeiro, p. 41-70, dez/2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/topoi/a/gd7JDsNPXbtMMkqKyd7MbDF/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANKLIN, A.; CARVALHO, J. R. F. **Francisco de Paula Ribeiro**: desbravador dos sertões de Pastos Bons. A base geográfica e humana do Sul do Maranhão. Imperatriz - MA: Ética, 2007.

FREITAS, I. P. T. D.; PEREIRA, N. C. N. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1-16, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FURTADO, R. E. A. V. **Questionando a ‘história’, das mídias digitais à sala de aula: A investigação histórica para a autonomia crítica do estudante do ensino médio**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2020. Disponível em:

<https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2024.

GALLEGO, R. C.; CÂNDIDO, R. M. Uma discussão sobre os sentidos da integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas (1890-1930). **Educação em Revista**, Belo Horizonte-BH, v. 31, n. 2, p. 17-36, abril-junho 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/b7xyNmCRHt3yZjDvqhvSw4B/>.

Acesso em: 28 maio 2024.

GATTI JÚNIOR, D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 29-50, jul./dez. 1997.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663>. Acesso em 13 mar. 2023.

GAVAZZONI, L. M. G. M. O livro didático como fonte e objeto de pesquisa histórica.

Revista caminhos do pampa: Revista do Instituto Historiográfico de Alegrete, v. 2, n.1, p. 65-74, 2023. Disponível em

<https://revistas.ceeinter.com.br/caminhosdopampa/article/view/803>. Acesso em: 27 jun. 2024.

2024.

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

GINZBURG, C.; PONI, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. *In*: GINZBURG, C.; CASTELNUOVO, E.; PONI, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. p.169- 178.

GINZBURG, C.; PONI, C. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDSCHMIDT, E. R. **Casamentos Mistos**: liberdade e escravidão em São Paulo colonial. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

GOLDSCHMIDT, E. R. A carta de alforria na conquista da liberdade. **Periódico eletrônico em psicologia**. São Paulo: Ide online, v. 33, n. 50, p. 114-125, 2010. Disponível em: epsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31062010000100013&lng=es&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2022.

GOMES, M. A. C.; PEDROSO, R. C. R. No retrato, a escravidão: “A leia Áurea”, de Aurélio de Figueiredo. **Revista Crítica Histórica**, 12(23), p. 266-282, v. 12, n. 23, 2021: Escravidão e Pós-Abolição no Brasil. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/12373>. Acesso em: 25 set. 2023.

GIORGI, C. A. G. et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GONTIJO, R. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**. Guarulhos, n. 8, p. 44-53, 2º semestre de 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/jJmspFgyBkPbRyG9G3ZYWGb/>. Acesso em: 25 maio 2023.

GRINBERG, K. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 12, n. 31, p. 145–176, 2019. DOI: 10.15848/hh.v12i31.1491. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1491>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GUEDES, R. A amizade e a alforria: um trânsito entre a escravidão e a liberdade (Porto Feliz, SP, século XIX). **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 35, p. 83-141, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21127>. Acesso em: 25 set. 2022.

GUEDES, R. **Egressos do cativo**: trabalho, família, aliança e mobilidade social (Porto

Feliz, São Paulo-SP, c.1798-c.1850). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

GUIMARÃES, C. S. P. **Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2020. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

GÜNTZEL, A. **Agência histórica: Uma abordagem por meio do podcast storytelling no ensino de história.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Porto Alegre/RS, 2022.

GUTERRES, L. B. S. Casando e amasiando: Laços familiares nas interações de livres, libertos e escravos (Rio Grande do Sul, século XIX). *In: Anais eletrônicos XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio de Janeiro. Memória e Patrimônio-Rio de Janeiro, 19 a 23 de junho de 2010, UNIRIO.* Disponível em: [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org > anais >](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/anais). Acesso em 14 dez. 2021.

HAKKERT, R.; RODARTE, M. Demografia Histórica. *In: Métodos Demográficos: Uma Visão Desde os Países de Língua Portuguesa.* Grupo de Foz, São Paulo: Blucher, p. 545-584, 2021. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/15-22627>. Acesso em: 6 jul. 2022.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições.** 6. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz & Terra, 2008.

HOLLINGSWORTH, T. H. Uma conceituação de Demografia Histórica e as diferentes fontes utilizadas em seu estudo. *In: MARCÍLIO, M. L. (org.). Demografia Histórica: orientações técnicas e metodológicas.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1977, p. 23-39.

JACINTO, C. P. S. **Comerciado gente: o tráfico de escravizados no Maranhão (1801-1850).** Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) - Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém-PA, 2023.

JACINTO, C. P. S. Fazendeiros, negociantes e escravos: dinâmica e funcionamento do tráfico interprovincial de escravos no Maranhão (1846-1885). *In: COSTA, Y.; GONÇALVES, M. C. (Orgs.). O Maranhão Oitocentista.* 2. ed. revista ampliada. São Luís: Café e Lápis; Editora UEMA, 2015.

JACINTO, C. P. S. **Relações de intimidade: desvendando modos de organização familiar de sujeitos escravizados em São Luís no século XIX.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 3 abr. 2023.

JUNGER, E. D. **Registro de alforrias na Vila de Nossa Senhora do Carmo (1716-1722).** Monografia (Curso de Graduação em História) - Universidade Federal de Ouro Preto-MG, Mariana-MG, 2003.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: Percursos discursivos da conquista da liberdade. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) - Dilemas e desafios na contemporaneidade. **Anais eletrônicos UNICAMP/IEL**, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

KRAAY, H. “Sejamos brasileiros no dia da nossa nacionalidade”: comemorações da Independência no Rio de Janeiro, 1840-1864. **Revista Topoi**, v. 8, n. 14, jan. /jun.2007, p. 9-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/sCFnqKT8WLN5xHsMFN7NZq/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

KRAAY, H. A Invenção do Sete de Setembro, 1822-1831. **Revista Usp: Almanack Braziliense**. São Paulo, n. 11, p. 52-61, maio 2010. Disponível em: www.revistas.usp.br/bralb/article. Acesso em: 16 set. 2023.

KRAAY, H. Sete de Setembro: 200 Anos de Comemorações da Independência. Festas cívicas celebrando a Independência do Brasil tiveram diferentes significados ao longo do tempo. **Revista Ciência & Cultura**, v. 74, n. 1 São Paulo jan./mar. 2022. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-6725202200010009. Acesso em: 30 maio 2024.

LARA, S. H. **Campos da violência**: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (Coleção oficinas de história).

LARA, S. H. Blowin in the wind: E.P. Thompson e a experiência negra no Brasil. *In*: **Projeto história**, São Paulo, n. 12, p. 43-56, out.1995. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=Krw0hcAAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LAUTIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, 36(1), 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15348>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/>. Acesso em: 24 maio 2023.

LAVILLE, C. Do singular ao plural: Palmares, capitães do mato e o governo dos escravos. *In*: REIS, J. J.; GOMES, F. S. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 9-25.

LEITE, P. G.; BORGES, C. C. L. **Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares** [recurso eletrônico]. *In*: SZLACHTA JÚNIOR, A. M. (org.). **Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História**, v. 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/701100/2/V_1TECNOLOGIAS%20E%20

[METODOLOGIAS%20ATIVAS.pdf](#). Acesso em: 6 set. 2024.

LEMOS, C. A. **Tecendo caminhos para a aplicação da lei 10.639/03 - um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-RJ, 2016. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LEVI, G. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Trad. Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Uso e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 167-182.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 135-163.

LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. **Revista Tempo**, UFF, v. 20, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. C. S.; AZEVEDO, C. B. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul./dez. 2013.

LIMA, H. C. L. **Paraná quilombola: Um site para ensinar história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2020. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2024.

LIMA, H. E. R. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, S. O. et al. **Resistências escravas: Brasil e Argentina nos séculos XVIII e XIX**. II *Webnário* do GEPEAM, em 28/09/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rsoC92lLZ1c>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LOPES, M. S. Sob as bênçãos da Igreja: casamentos de escravos no sertão seridoense. In: **Anais eletrônicos XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**, Natal-RN 22 a 26 de julho/2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 9 dez. 2021.

LOPES, N.; GOMES, A. O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior. **Revista Prácticum**, 2020, 5(1), p. 106-120. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9833>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 225-249.

LOUREIRO, A. L. G. **O ensino de história e a implantação da Lei 10.639/2003 na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Regional do Cariri, Crato-CE, 2020.

LOURENÇO R. G. As disputas de narrativas sobre o “glorioso ato de 13 de maio de 1888” nos jornais de Cachoeiro de Itapemirim-ES (1888-1889). **Revista Ágora**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2020: Pós-abolição: sociabilidades, relações de trabalho e estratégias de mobilidade social Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/31098>. Acesso em: 25 set. 2023.

LOVATO, G. **Cultura escolar e racismo: prática pedagógica racial**. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo-RS, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/325/lovato_g_tmp231.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 mar. 2023.

LUCINDO, W. R. S. A quem se deve a abolição: negros e as manifestações de 13 de maio em Campinas e Piracicaba (1888-1889). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 49, p. 126-147, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/3FfgW9CJNJRhsC7fBzPVLxN/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ngxp4HwXpmpG7b87N7rmyFB/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MACHADO, C. Casamento & Desigualdade Jurídica: Primeiras notas de um estudo em uma área da região paulista no período colonial. *In: Anais eletrônicos XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Ouro Preto, Minas Gerais (4 a 8 de novembro de 2002). Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1146/0>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MACHADO, M. H. P. T. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 143-60, mar.-ago. 1988

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **Rev. História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, out.-dez. 2021, p. 1263-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/>. Acesso em: 6 set. 2024.

MARCÍLIO, M. L. *In: MARCÍLIO, M. L. (org.). Demografia Histórica: orientações técnicas e metodológicas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1977, p. 1-22.

MARCÍLIO, M. L. A Demografia Histórica brasileira nesse final de milênio. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 14, p. 125-143, jan./dez. 1997. Disponível em: https://rebep.org.br/revista/article/view/425/pdf_400. Acesso em: 5 jul. 2022.

MARQUES, R. B. Capitalismo & escravidão e a historiografia sobre a escravidão nas

Américas. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 341-354, maio/agosto de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YHF4LZFCcb7kKRMNp6Qsf8w/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. **Revista Semina**, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/SALLES-Andr%C3%A9.-O-livro-did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MATEUS, Y. G. A. S. **A Balaiada na sala de aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – PPGHIST, Universidade Estadual do Maranhão - São Luís, 2018.

MATTOSO, K. Q. O filho da escrava (em torno da lei do ventre livre). **Revista Brasileira de História** - São Paulo - ANPUH/ Marco Zero, v. 8, n. 16, mar. de 1988/ago. de 1988. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MATTOSO, K. Q. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amada. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MEDICCI, A. P. A 7 de setembro de 1822 e a 2 de julho de 1823: em torno das comemorações das independências. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas, v. 30, 2022, p. 1-32. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371902282_A_Sao_Paulo_do_seculo_XIX_ilustrada_no_Museu_Paulista_1922. Acesso em: 30 maio 2024.

MEDRADO, J. **Terra de vaqueiros: relações de trabalho e cultura política no sertão da Bahia, 1880-1900**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

MEIRELES, M. C. **Tráfico Transatlântico e Procedências Africanas no Maranhão Setecentista**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Brasília - UNB, Brasília-DF, 2006.

MELO, I. S. **Palavras nos lábios, armas nas mãos: narrativas, trajetórias e encon(fron)tros no chamado sertão do Maranhão no começo do século XX**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

MELO, S. M. B. **A construção da memória cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí. (1930-1945)**. Tese (doutorado Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/5883>. Acesso em: 30 maio 2024.

MENDES, G. C. **Canal “Outra História”**: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Estado do Rio- RJ, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

MENDES, L. C. C. et al. História dos africanos e afrodescendentes nos livros didáticos,

guias e programas nacionais. **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, n. 31, jan./jun. 2016, p. 143-168. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5461>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MENDONÇA, J. N. **Cenas da abolição: escravos e senhores no parlamento e na justiça**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção história do povo brasileiro).

METCALF, A. C. Vida Familiar dos Escravos em São Paulo no Século Dezoito: o caso de Santana de Parnaíba. **Revista Estudos Econômicos**, v. 17, n. 2, p. 229-243, maio/ago. de 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157395>. Acesso em: 2 dez. 2021.

MIRANDA, J. A. Ode à liberdade: no embalo da Lei Áurea, poetas produziram panfletos retumbantes. O de Machado de Assis contrastava com a euforia geral. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, v. 3, n. 32, p. 20, 2008. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160412153849/http://rhbn.com.br>. Acesso em: 18 set. 2023.

MIRANDA, L. L. V. **Casamentos e compadrios: Formação familiar escrava e forra na Freguesia de Quixeramobim - Ceará (1740-1810)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39942>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MIRANDA, S. R. M.; LUCA, T. R. L. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqJBQ8f4bwPyV47zd8Dr/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: Entre Saberes e Práticas. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 121-142, Abril/2001. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MONTES, M. L.; MEYER, M. Festa na política. **Revista SciELO Brasil**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/MvhF3F3qDdkQMcrfDVLdfxF/>. Acesso em: 28 maio 2024.

MORAES, A. P. C. P. **Em busca da liberdade: os escravos no sertão do Rio Piranhas, 1700-1750**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-RN, 2009. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2538>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MORAES, D. M. M. Ensinar e aprender história nas redes sociais online: Possibilidades e desafios para o espaço escolar. **ANPUH- 30º Simpósio Nacional de História Recife-PE**, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565298446_ARQUIVO_artigoDaniel

[aMenezes30snh2019anpuh.pdf](#). Acesso em: 28 ago. 2024.

MOREIRA, L. Z. M. **A relação de estudantes do ensino fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MOTA, A. S. Família escrava nas plantations do Maranhão (1780-1820): resistência ou acomodação? In: **Anais eletrônicos XXVI** Simpósio Nacional de História-ANPUH, São Paulo, julho - 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MOTA, A. S. Família escrava nas plantations do Maranhão: demografia e sociabilidades (1785/1825). In: **Anais eletrônicos XIX** Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, São Pedro-SP, de 24 a 28 novembro de 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/familia-escrava-nas-plantations-do-maranhao-demografia-e-sociabilidades-1785-182>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MOTTA, J. F. Demografia histórica, família escrava e historiografia: relações familiares em um plantel de escravos de Apiaí (SP). In: **Anais eletrônicos** São Paulo: ABPHE, 2001. Disponível em: https://www.abphe.org.br/arquivos/jose-flavio-motta_2.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

MOTT, M. L. B. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. **Revista de História**, [S.l.], n. 120, p. 85-96, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18594>. Acesso em: 2 mar. 2022.

MOTT, M. L. B. Criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de pesquisa**, n. 31, p. 57-68, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/article/view/1665>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA FILHO, H. P. **Demografia histórica do Rio de Janeiro na segunda escravidão**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/arquivos/HEITORPINTODEMOURAFILHOPPGHUNIRIOT.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

MUNAKATA, K. Devem os livros didáticos de história ser condenados? IN: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69) p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWXpdNVNxpbl/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,

2005.

NASCIMENTO, E. D. **A metodologia *Web Quest* na aula de história.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão/PR, 2018. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2024.

NASCIMENTO NETO, P. L. O Casamento entre cativos em Villa Bella de Morrinhos (Goiás, 1836-1854). *In: Anais eletrônicos XXIX Simpósio Nacional de História-ANPUH. Contra os preconceitos: História e Democracia.* Brasília-DF, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NAZÁRIO, L. J. V. S. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo-RJ, 2016. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br>. Acesso em: 6 set. 2024.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Rev. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, Maio-Agosto, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/>. Acesso em: 6 set. 2024.

NÚÑEZ, I. B. et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-11, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2889>. Acesso em: 13 mar. 2023.

NUNES, T. R. et al. Brancos, cabras, índios e pretos: Estudo das denominações étnicas no século XIX. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 102-119, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/5793>. Acesso em: 23 out. 2021.

OLIVEIRA FILHO, F. H. A. **Cativos do Sertão: A Família Escrava na Freguesia de N. S. do Carmo de Piracuruca Piauí, 1850-1888.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/18203>. Acesso em: 7 mar. 2023.

OLIVEIRA, H. R. L.; MELO, R. A. Ensino de História e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **ANPUH- 30º Simpósio Nacional de História-Recife**, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565089439_ARQUIVO_ArtigoCompleto-snh2019-HernaniRobinson.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

OLIVEIRA, H. R. L. **Ensino de história com tecnologias digitais de informação e comunicação:** O uso do blog na disciplina de estudos regionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato-CE, 2021. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2024.

OLIVEIRA, L. L. A festa que a República manda guardar. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2283>. Acesso em: 16 set. 2023.

OLIVEIRA, S. M. S; OLIVEIRA, A. I. B. O livro didático de história: um objeto de múltiplas facetas. In: 13º Encontro Cearense de Historiadores da Educação - ECHE; 3º Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação - ENHIME; 3º Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais - SINECGEO, 25 a 27 set. 2014, Fortaleza/CE. **Anais...**Fortaleza: IMPRECE, 2014, p.794-805. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41299>. Acesso em: 27 jun. 2024.

OTTO, C. O; GIACOMINI, R. M. Educação patriótica como ensino de História. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/15615/11261>. Acesso em: 30 maio 2024.

ORLANDA, W. M. S. L. **As primeiras letras nos sertões maranhenses: 1824-1841**. Dissertação (Mestrado História, Ensino e Narrativas) – PPGHIST, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís/MA, 2016.

ORTIZ, A. A. T. et al. O ideal cívico republicano da escola pública paranaense na revista a escola. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 431-448, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361271376_O_ideal_civico_republicano_na_escola_publica_paranaense_na_revista_A_Escola. Acesso em: 28 maio 2024.

PACHECO, A. K. G. F. **Varando mundos: navegação no Vale do rio Grajaú**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense - RJ, 2011.

PAIVA, E. F. **Dar nome ao novo: uma história lexical da ibero-americana entre os séculos XVI e XVIII**. Autêntica, 2015.

PARRA, J. C. **A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888)**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unespar-paranavai_josecarlosparra.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

PAULI, F. F. **A História entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos-SP, 2020. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

PEREIRA, J. J. **Na Fronteira do Cárcere e do Paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista**. Dissertação (Mestrado em História) - PUC, São Paulo, 2001.

PEREIRA, J. K. **A independência do Brasil e o ensino de história: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de São João Del

Rei. São João Del Rei- MG, 2014. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/dissertacao>. Acesso em: 16 set. 2023.

PEREIRA, P. E. S. **Entre fronteiras: o Arraial do Príncipe Regente e o devassamento do Alto Itapecuru no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – PPGHIST, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís/MA, 2016.

PEROVANO, A. P.; AMARAL, R. B. Livro didático como recurso pedagógico: conceito, função, escolha e uso. **Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências Online**, I SSN 2316-1205 Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina, v. 12, n. 2, p. 16-32, dez/2023. Disponível em: [file:///C:/Users/Anton/Downloads/13768-Texto%20do%20artigo-44768-1-10-20231210%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anton/Downloads/13768-Texto%20do%20artigo-44768-1-10-20231210%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

PINHEIRO, M. C. L. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1880. **Revista Afro-Ásia** - Centro de estudo Afro-Orientais - UFBA. Salvador/BA, n. 32, p. 159-183, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/afroasia/article/view>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PINTO, N. G. Os Descaminhos da alforria: por uma demografia da liberdade na cidade de Pelotas (1850/1888). In: **Anais eletrônicos XIII Encontro Estadual de História - ANPUH-RS. Ensino, direito e democracia**. Santa Cruz do Sul-RS, 18 a 21 de julho de 2016, UNISC. Disponível em: http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469124564_ARQUIVO_OSDE_SCAMINHOSDAALFORRIA.pdf. Acesso: 23 set. 2022.

PIRES, M. F. N. Cartas de alforria: “para não ter o desgosto de ficar em cativo”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 52, p. 141-174, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TWxK76Yg9QmSRHjCfT36WML/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_historia.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2203029-Nativos-digitais-imigrantes-digitais.html>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PROENÇA, W. L. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. In: **Anais eletrônicos XXIV Semana de História: ‘pensando do Brasil no centenário de Caio Prado Júnior’**, 2007. Disponível em: www.passeiodireto.comarquivo.escravidãonobrasil. Acesso em: 9 fev. 2021.

RELA, E.; TROGLIO, L. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326026717_A_imagem_como_historia_uma_leitura_do_livro_didatico_atraves_dos_seus_recurso_visuais. Acesso em: 27 jun. 2024.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. Uma história da liberdade. IN: REIS, João José; GOMES,

Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 9-25.

REIS, I. C. F. R. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 1998. Disponível em:

https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/4_historias_de_vida_familiar_e_afetiva_de_escravos_na_bahia_do_seculo_xix.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

REIS, S. S. **Memórias e histórias de lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei 10.639/03 (1990-2003)**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Centro de Ciências Humanas e Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis-SC, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RIBEIRO, E. C. S. **O currículo de história e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do ‘projeto batuque’ do colégio estadual de Cristalândia/TO**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína-TO, 2016. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RIBEIRO, G. D. **A Professora da Nação: As festas cívicas e as escolas na Paraíba**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9899>. Acesso em: 28 maio 2024.

RIBEIRO, J. A. J. **A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850-1888)**. São Luís: SIOGE, 1990.

RIOS, F. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. In: **Revista Intratextos**, 2013, v. 5, n. 1, p. 1-22. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7102>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, P. B. **Professores youtubers e ensino de história: Saberes, práticas e narrativas na cultura digital**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) - PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2021. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2024.

RODRIGUES, E. R. **A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de história após a lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Faculdade de Ciências Humanas, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SALES, R. S. **Blog Escravidão, mestiçagens e ensino de História: Uma proposta de ferramenta complementar para a Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista/BA, 2022. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>.

Acesso em: 4 set. 2024.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Editora: nova fronteira. Ano: 1984.

ROSSINI, G. A. A. A Importância da Criança Escravizada e seu Comércio no Oeste Paulista, 1861-1869. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 777-806, out.-dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/v8HqjNZJ7ZsrKnYbFvty3Tt/abstract/?lang=pt>. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614946gaar>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RUSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RUSEN, J. Como dar sentido ao passado: Questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009a. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em:

<https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 17 maio 2023.

RUSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994. Trad. de F. Sánchez e Ib Schumacher. Versão espanhola inédita do texto original em alemão publicado em FÜSSMANN, H. T. Grütter y RÜSEN, J. (eds.).

Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, 2009b, p. 3-26. Disponível em: http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

RUSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SALLES, A. M. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, v. 10, 2º semestre/2011. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/SALLES-Andr%C3%A9.-O-livro-did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. **História & Documento e Metodologia de Pesquisa**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÁNCHEZ-MARCOS, F. **Cultura histórica** [2009]. Disponível on-line em: http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

SANTANA, A. A. **Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos-SP, 2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SANTOS, E. V. L. S. et al. “Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: Aproximações com realidades contemporâneas. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza/CE, ano 41, n. 79, p. 35-46, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47160>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, L. F. **Festa na Revista: As Comemorações Cívicas do Estado Novo na revista Ilustração Brasileira (1938 - 1943)**. Monografia (Curso de Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18700/1/FestaRevistaComemora%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS, M. R. Traços cívicos. Perspectivas sobre manuais escolares no Brasil da década de 1970. **Historia y Memoria de la Educación**, n.6, 2017, p.59-87. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212657/Santos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, R. L. **A construção da imagem sertaneja maranhense a partir das leituras de Francisco de Paula Ribeiro [manuscrito]**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte - MG, 2014.

SANTOS, R. E. C. **Redes digitais e ensino de História: produção, recepção e aprendizagem por meio da internet na perspectiva da História Pública entre alunos da geração Z e Alpha**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- RJ, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/716390>. Acesso em: 4 set. 2024.

SARDAGNA, H. V. **As comemorações do Sete de setembro no período de 1930-1945: constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de ensino confessional católica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2004. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3286>. Acesso em: 16 set. 2023.

SAVIETO, M. C. Trabalhando com a fonte material em sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *In: Anais eletrônicos II Encontro 'perspectivas do ensino de história'*, FEUSP, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 12 a 15 de fevereiro, p. 482-486, 1996.

SCHMIDT, M. A. Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. In: **Anais eletrônicos ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História** – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_bdd1c09e66889c7b65ec66ffdef874c7.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SCHMIDT, M. A. et al., (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (Série pesquisa, n. 168).

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, L. M. A santa e a dádiva. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, v. 3, n. 32, p. 20, 2008. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160412153849/http://rhbn.com.br>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCOTT, A. S. V. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da

família no Brasil. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 13-29, dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/19983/13277>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, D. G. **Arranjos de sobrevivência: relações familiares entre escravos no sertão do Piauí (São Raimundo Nonato, 1871-1888)**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2013.

SILVA, E. Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 13-21.

SILVA, E. Fugas, revoltas e quilombos: os limites da negociação. In: REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 62-78.

SILVA, E. F. **Escravidão e resistência escrava na “cidade d’Arêa” oitocentista**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade. Campina Grande/PB, 2010. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2540>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SILVA, F. D. R. Boas noites à escravidão: abolição nas crônicas de Machado de Assis. **Revista Episteme Transversalis**, Volta Redonda-RJ, v. 9, n. 2, p. 204-217, 2018. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/992>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, J. R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, v. 5, n. 1, p. 177-197, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, K. R. S. **Troca de amores e favores: senhores e escravos no Maranhão setecentista**. Monografia (Curso de Graduação em História) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

SILVA, M. C. **Um caminho para o Estado do Brasil: colonos, missionários, escravos e índios no tempo das conquistas do Estado do Maranhão e Piauí, 1600-1800**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife-PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24531>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVA, M. M. Cartas de alforria, a luz da liberdade: “concedo a liberdade com a condição de me servir...”. **Revista História e Diversidade**, v. 2, n. 1, p. 47-66, 2013. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013/mauricelia_medeiros_silva_cartas_de_alforria_a_luz_da_liberdade.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVA, M. M. **Guia de fontes para professores: o processo de liberdade dos africanos e afro-brasileiros em São Luíz de Cáceres, 1874-1888**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Mato Grosso, agosto/2018. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SILVA, M. **Ensino de História e Mídia: análise de videoaulas no YouTube - um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, R. C. As cartas de alforria: compras e concessões por livre e espontânea vontade. *In: Anais eletrônicos XXIX Simpósio Nacional de História-ANPUH*. Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília, 24 a 28 de julho de 2017 Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501722337_ARQUIVO_ArtigoRevisado.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVA, René Marc da Costa. O não-branco, o sertão e o pensamento social brasileiro. **PRISMAS: Dir., Pol.Pub. e Mundial.**, Brasília, v.3, n, 2, p. 427-454, jul/dez.2006. Disponível em: Disponível em: [www.rel.uniceub.br > prisma > article](http://www.rel.uniceub.br/prisma/article). Acesso em: 21 mar. 2025.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor - Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste século XIX**. 2. ed. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

SOARES, E. A. L.; GATTI, G. C. V. A educação para o civismo e o patriotismo no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) nas décadas de 1940 e 1950. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 187-210, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v55n43/0102-7735-eq-55-43-0187.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

SOARES, F. J. S. **No avesso da forma: apontamentos para uma genealogia da província do Maranhão**. Tese (Doutorado em história) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2008.

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros** (ebook Kindle). Trad. Rubens Figueiredo. Companhia das Letras, 2003.

SOUSA, A. **Nas veredas do sertão: Histórias de vida familiar de escravos no sertão paraibano (Vila Federal de Catolé do Rocha, 1830-1860)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13218?locale=pt_BR. Acesso em: 15 dez. 2021.

SOUZA, Q. R. **Uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

TEIXEIRA, H. M. Entre a escravidão e a liberdade: as alforrias em Mariana- MG no século XIX (1840-1888). **Revista Afro-Ásia**, 50, p. 45-92, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/afro/a/hBVKghDfJb6rWdWdvHtBcSg/?lang=ptA>. Acesso em: 29 mar. 2022.

TEIXEIRA, H. M. Os filhos das escravas: crianças cativas e ingênuas nas propriedades de Mariana (1850-1888). **Cadernos de História**, v. 11, n. 15, p. 58-93, 31 out. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2010v11n15p58>. Acesso em: 4 mar. 2022.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Thompson, E. P. Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. A história vista de baixo. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio (Orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros estudos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

TURRA D. O. R. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, v. 1, n. 34, p. 609–624, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3832>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VALENTEL, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, Junho, Ano 14, 2022. Disponível em: <https://www.cg.org.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VARELLA, N. B. S. **A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo: reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

VAZ, A. C. **A escola em tempos de festa: Poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945).** Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais-MG, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85TQU6/1/1000000611.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

VIDE, D. Sebastião Monteiro. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia.** São

Paulo: Tipografia, 1853.

VIEIRA, C. O. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História.** (Dissertação em Ensino em Rede Nacional) - PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

WENDERROSK, R. C. A História no Mundo Digital: breves considerações sobre as tecnologias digitais e o Ensino de História. **Epígrafe**, 10(2), 2021, p.330-359. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v10i2p330-359>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZATTA, R.; VANNINI, I. A. “A independência somos todos nós”: uma análise sobre as comemorações da Independência em 7 de setembro de 1980 nas regiões periféricas do Brasil. **Revista Vozes, Pretérito & Devir**, ano VI, v. X n. I, 2019 (Dossiê Temático). Disponível em: revistavozes.uespi.br/index.php/revistavozes. Acesso em: 16 set. 2023.

ZILIOOTTO, B. **Provocações crônicas:** a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2016. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023. em: 21 ago. 2023.

ANEXO I

Carta de Liberdade de Athamazia. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Catharina e Benedicta. Livro de Notas 1854-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Januária. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Jezuína. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de João e Angélica. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de João, Serafim, Leonardo, Antonio, Eva, Guilherme e Cyrio. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Joaquim. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Justo. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Lourença. Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Ludugera. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Luiza. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Maria. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Maria Raymunda. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Manoel. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão- São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Mônica. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Pedro. Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Raimunda. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Raimunda (2). Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Raimundo. Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Raymundo. Livro de Notas 1854-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Rezende e Maria. Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Carta de Liberdade de Roza. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Escritura de Trato e Convenção, 1877. Livro de Notas 1875-1881. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Inventários - Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Procuração de Martinho José Ribeiro. Livro de Notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Procuração de Simplicio Ayres da Silva. Livro de notas 1881-1890. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Batismo de Ciryaco. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, nº 4, 1873-1875 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Batismo de Casimiro. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, nº 4, 1873-1875 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Batismo de Ignácia. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, 1873-1881 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Batismo de Jacinta. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, 1878 -1880 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Batismo de Manuela. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, nº 4, 1884-1885 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Batismo de Manoel. Livro de Batismos da Freguesia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina, 1886-1888 - Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de Antônio e Doroteia. Livro de Registro de Casamento 1842-

1849 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de João e Maria. Livro de Registro de Casamento 1842-1849 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de José Pereira da Silva e Vicencia Pereira Moreira. Livro de Registro de Casamento 1864-1876 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de Justino e Amância. Livro de Registro de Casamento 1881-1886 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de Luiz e Ignez. Livro de Registro de Casamento 1881-1886 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.
Registro de Casamento de Martinho e Adriana. Livro de Registro de Casamento 1842-1849 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Casamento de Vicente e Raymunda. Livro de Registro de Casamento 1842-1849 da Paróquia de São Pedro de Alcântara da cidade de Carolina. Paróquia de Carolina-MA.

Registro de Compra e Venda de Antônia. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Antônio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Athamasio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Athamasio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Bárbara. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Bárbara (2). Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Basília. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Benedito. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Benedicto. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Benta. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Benta. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Cipriano. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1861-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Christino. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Domingos. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1861-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Eduardo. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Faustino. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1861-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Félix. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875 . Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Francisco. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Germano. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Hermenegildo e Cypriana. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Higyno. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Honorato. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Ignacio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Isaquiel. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Jeremias. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Joaquim. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Joanna. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de João. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1866. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Leonor, Perpétua e Isabel. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Lourenço. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Ludugerio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1866 - Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA).

Registro de Compra e Venda de Luisa. (Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Luisa. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Manoel. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Manoel. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Maria. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Maria. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Maria. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875c. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Maria, Francisca, Leonça e Florinda. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Norberto. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1861-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Pedro. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876a. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Pedro. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876b. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Pio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Raimunda, João e Victório. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Rozária e Diogo. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Simão. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Theodora. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1882. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Tibencio. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Tobias. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1869-1876. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Compra e Venda de Vicencia. Livro de registro de compra e venda de escravizados/as 1875 - Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Doação de Constância. Livro de Notas 1859-1875. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Doação de Roza. Livro de Notas 1865-1867. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Dívida e Hipoteca do escravizado Honorato. Livro de Notas 18754-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Dívida e Hipoteca da Escravizada Luzia, João, Justino e Joanna. Livro de Notas 18754-1864. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Dívida e Hipoteca do escravizado Raimunda. Livro de Notas 1875-188. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Registro de Dívida e Hipoteca da escravizada Raimunda, João e Victorio. Livro de Notas 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.

Testamento de Maria Pinto de Oliveira, 1879. p. 244 e 245. Livro de Notas 1877-1884. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão - São Luís-MA.