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

JESUS HELLEN LEAL CONCEIÇÃO

A COR E FACE FEMININA NEGRA: as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial a partir da construção de um jogo didático (1801-1819)

São Luís - MA
2024

JESUS HELLEN LEAL CONCEIÇÃO

A COR E FACE FEMININA NEGRA: as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial a partir da construção de um jogo didático (1801-1819)

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

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos.

São Luís - MA
2024

Conceição, Jesus Hellen Leal.

A cor e face feminina negra: as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial a partir da construção de um jogo didático (1801-1819) / Jesus Hellen Leal Conceição. – São Luís, 2024.
-- 108 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva.

1. Ensino de História. 2. Memórias. 3. Mulher escravizada. 4. Escravidão. 5. Maranhão Colonial. I. Título.

CDU 93/94:371.695

Elaborada por Lauisa Sousa Barros - CRB 13/657

JESUS HELLEN LEAL CONCEIÇÃO

A COR E FACE FEMININA NEGRA: as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial a partir da construção de um jogo didático (1801-1819)

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

Banca Examinadora:

_____

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

_____

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (1º Examinador)
(PPGHIST/UEMA)

_____

Profa. Dra. Iraneide Soares da Silva (2º Examinadora)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a Deus por me conceder a capacidade de superar todos os desafios enfrentados durante a realização deste trabalho, especialmente aqueles relacionados à saúde física e mental. Sou grata por ter recebido forças para concluir esta tarefa e por não ter desistido ao longo do caminho.

Agradeço à minha mãe Helena Maria e ao meu pai José Luís pelo incansável esforço dedicado à minha educação. Agradeço por sempre me incentivarem com palavras positivas e por nunca deixarem que eu desistisse dos nossos sonhos. Agradeço imensamente à minha irmã Hellen Pabline por estar sempre ao meu lado, oferecendo seu apoio incondicional em todas as etapas deste trabalho. Sua colaboração foi fundamental e sem ela, eu não teria conseguido concluí-lo.

É incrível ter amigos/as que nos apoiam nos momentos mais desafiadores. Por isso, expresso meu profundo agradecimento à minha amiga e companheira de turma, tanto da graduação como do mestrado, Ana Caroline da Silva Magalhães. Sua presença constante e apoio incondicional foram e continuam sendo essenciais para enfrentar e superar as dificuldades encontradas ao longo desses anos na UEMA.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva, pelos seus valiosos conselhos, ensinamentos e apoio. Sua orientação foi fundamental para a conclusão deste trabalho. Você é inspiração para mim.

Meus agradecimentos se estendem também para o grupo de pesquisa NEAFRICA, pela disponibilização dos dados para que fosse possível realizar esta pesquisa. Agradeço também ao amigo e Prof. Reinaldo dos Santos Barroso Júnior por me acolher em seu Grupo de Estudos, contribuindo para meu crescimento acadêmico e profissional, além de seus valiosos conselhos e ensinamentos.

Dedico este trabalho à minha querida avó Odete Maria da Cunha *in memoriam*, cuja presença foi essencial na minha vida. Tenho certeza de que ela sempre torce por mim e me ama muito.

RESUMO

O presente trabalho analisa as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial, especificamente, no território de São Luís – Rio Itapecuru, entre os anos de 1801-1819, dando assim, uma especificidade ao mundo feminino. Nesse sentido, será problematizado a figura da mulher escravizada, por meio da bibliografia consultada e dos dados inventariais levantados no Banco de Dados organizado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEAFRICA). Como parte da composição do texto dissertativo, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro didático-pedagógico de perguntas e respostas intitulado "MULHERES NEGRAS: Memória e Identidade através do Jogo de Tabuleiro", que se apresenta como uma ferramenta que irá contribuir para o campo da educação no Ensino de História. Nele, são delineados os objetivos do jogo, assim como a forma de sua elaboração e desenvolvimento, incluindo as regras pertinentes. Este recurso evidencia a temática sobre a presença da mulher escravizada no Maranhão Colonial, oferecendo uma abordagem sobre a história da escravização brasileira que, em muitos currículos educacionais e livros didáticos, não é devidamente destacada ou enfatizada. O material didático em questão, foi elaborado com o propósito de introduzir a temática desta pesquisa diretamente em sala de aula, utilizando o jogo como base, sendo este recurso criado para estudantes do Ensino Médio. Portanto, busca-se demonstrar como os jogos podem ser eficazes não apenas para transmitir conhecimento, mas também para engajar os/as estudantes de maneira envolvente e significativa, especialmente em temas complexos e sensíveis como o da escravização colonial.

.

Palavras-chave: Ensino de História; Memórias; Mulher Escravizada; Escravização no Maranhão Colonial; Jogo de Tabuleiro.

ABSTRACT

This paper analyzes the experiences of enslaved women in Colonial Maranhão, specifically in the territory of São Luís – Rio Itapecuru, between 1801-1819, thus giving a specificity to the female world. In this sense, the figure of the enslaved woman will be problematized, through the bibliography consulted and the inventory data collected in the Database organized by the Center for Studies, Research and Extension on Africa and the Global South (NEAFRICA). As part of the composition of the dissertative text, a didactic-pedagogical board game of questions and answers entitled "BLACK WOMEN: Memory and Identity through the Board Game" was developed, which presents itself as a tool that will contribute to the field of education in the Teaching of History. In it, the objectives of the game are outlined, as well as the form of its elaboration and development, including the pertinent rules. This resource highlights the theme of the presence of enslaved women in Colonial Maranhão, offering an approach to the history of Brazilian slavery that, in many educational curricula and textbooks, is not properly highlighted or emphasized. The teaching material in question was developed with the purpose of introducing the theme of this research directly into the classroom, using the game as a basis, and this resource was created for high school students. Therefore, it seeks to demonstrate how games can be effective not only in transmitting knowledge, but also in engaging students in an engaging and meaningful way, especially on complex and sensitive topics such as colonial slavery.

Keywords: History Teaching; Memoirs; Enslaved Women; Enslavement in Colonial Maranhão; Board Game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – MULHERES NEGRAS: Memória e Identidade através do Jogo de Tabuleiro... p. 86
Figura 2 - Cartões 1, 2, 3 e 4..... p. 95
Figura 3 - Cartões 5, 6, 7 e 8..... p. 95
Figura 4 - Cartões 9, 10, 11 e 12..... p. 96
Figura 5 - Cartões 13, 14, 15 e 16..... p. 96
Figura 6 - Cartões 17, 18, 19 e 20..... p. 97
Figura 7 - Cartões 21, 22, 23 e 24..... p. 97
Figura 8 - Cartões 25, 26, 27 e 28..... p. 98
Figura 9 - Cartões 29, 30, 31 e 32..... p. 98
Figura 10 - Cartões 33, 34, 35 e 36..... p. 99
Figura 11 - Cartões 37, 38, 39 e 40..... p. 99
Figura 12 - Cartões “USO EXCLUSIVO DO/A PROFESSOR/A” ..... p. 100

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAFRICA	Núcleo de Estudos África e o Sul Global
PCC	Proposta Curricular de Caxias
TJMA	Tribunal de Justiça do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 MEMÓRIAS SILENCIADAS, DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: o Ensino de História e o debate sobre escravização no Brasil em sala de aula 14
2.1 As transformações no campo historiográfico, o currículo e o Ensino de História 16
2.2 Abordagens afro-brasileiras e africanas em sala de aula 22
2.3 O protagonismo negro no Ensino de História 31
3 MULHERES ESCRAVIZADAS: agentes ativas na sociedade escravista do Maranhão 39
3.1 Cotidiano escravista 42
3.2 A mulher escravizada 49
3.3 Elementos específicos sobre a mulher escravizada no Maranhão Colonial a partir do Banco de Dados do NEAFRICA 54
3.3.1 A maternidade entre as mulheres negras no Maranhão escravista 56
3.3.2 Ocupações das mulheres escravizadas 64
4 OUTRAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: os jogos educativos como material didático para a sala de aula 71
4.1 O jogo como recurso mediador do conhecimento 72
4.2 Descrição do produto educacional: o jogo de tabuleiro de Perguntas e Respostas como ferramenta de aprendizado no Ensino de História 79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 101
REFERÊNCIAS 104

1 INTRODUÇÃO

Compreender a escravização e o papel da mulher escravizada é uma tarefa complexa e desafiadora. Enfrentamos limitações teóricas e contextuais que dificultam a compreensão de sua existência, uma vez que há poucos trabalhos detalhados que exploram sua história de forma abrangente. Além disso, do ponto de vista metodológico, a escassez de fontes que destacam suas presenças e experiências, torna ainda mais desafiador o estudo desse aspecto importante da História.

Durante muito tempo, a História foi narrada sob uma perspectiva eurocêntrica e masculina, negligenciando as experiências e contribuições das mulheres, principalmente das mulheres negras. Essa narrativa histórica, frequentemente, as deixava de lado, relegando-as ao esquecimento, à ignorância ou à rejeição. Por isso, há a "[....] fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar sobre a nossa história escondida" (Kilomba, 2019, p. 27).

Nesse cenário, pensar na história das mulheres negras no Brasil, especificamente no Maranhão durante o século XVIII e início do XIX, é perceber que elas tiveram suas experiências marcadas pela escravização, pela exclusão, discriminação, rejeição social, violência física e psicológica e por práticas de resistências em meio ao um sistema opressor. Eram grupos excluídos de análises historiográficas, não sendo reconhecidas, dessa forma, enquanto agentes transformadoras das relações sociais.

Ao explorarmos esse tema podemos entender não apenas a dinâmica do trabalho escravizado, mas também as relações de poder, as resistências cotidianas dos escravizados, as formas de sociabilidade e as estratégias de sobrevivência em um contexto opressivo. Sendo assim, analisar sobre a história da escravização no Maranhão é adentrar em um campo de estudo rico e complexo, que nos permite compreender as raízes e as transformações de uma sociedade marcada por essa instituição escravista.

Com isso, esta pesquisa tem o objetivo de analisar as experiências das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial, entre 1801 e 1819, visando a construção de um material didático a ser utilizado na formação de estudantes da Educação Básica. Desse modo, irá analisar a sociedade escravista no Maranhão Colonial, tal como problematizar a figura feminina escravizada, a partir dos dados inventariais disponibilizados no Banco de Dados do NEAFRICA (Núcleo de Estudos África e o Sul Global).

Um inventário é um documento legal que lista e descreve todos os bens de uma pessoa após seu falecimento. Ele é elaborado por um inventariante, geralmente um familiar ou

representante legal, e tem como objetivo principal realizar a partilha dos bens entre os herdeiros, de acordo com as disposições legais e a vontade do falecido, expressa em testamento ou, na falta deste, de acordo com a legislação vigente. O inventário pode incluir imóveis, móveis, dinheiro, investimentos, veículos, entre outros bens e direitos pertencentes à pessoa falecida. Dessa forma, não tivemos acesso aos documentos físico, mas sim, às informações e dados que foram obtidos e registrado no Banco de Dados do NEAFRICA.

Os escravizados eram considerados propriedades dos seus senhores, e como tal, eles eram incluídos nos inventários dos proprietários. Esses inventários detalhavam a existência dos escravizados, fornecendo informações como idade, gênero, ocupação, relações familiares, etnia, problemas de saúde, deficiências e valores estimados. Esses documentos eram importantes para o controle e a administração dos bens dos senhores, incluindo os escravizados, e também para fins legais, como herança e partilha de propriedades.

Em vista disso, a escolha em utilizar o banco de dados do NEAFRICA no Ensino de História foi motivada por sua relevância como uma ferramenta valiosa para o estudo da História Colonial, especialmente no que se refere às experiências das mulheres escravizadas. As informações contidas neste recurso de pesquisa permitem uma análise mais aprofundada e contextualizada desse aspecto da História, contribuindo significativamente para uma compreensão mais ampla do contexto colonial e da história das mulheres escravizadas nesse período.

Nesse contexto, foi pensado em apresentar os resultados desta pesquisa em forma de um recurso didático, em específico, um jogo de tabuleiro didático-pedagógico de "Perguntas e Respostas", o qual abordará sobre a mulher escravizada enquanto elemento importante para o -entendimento da sociedade maranhense do período entre 1801-1819.

O recurso didático tem como objetivo mostrar como os jogos podem desempenhar um papel eficaz não apenas na transmissão de conhecimento, mas também no engajamento dos/as alunos/as de maneira envolvente e significativa. Isso é particularmente importante ao abordar temas complexos e sensíveis, como a escravização colonial.

Esse recurso não apenas estimula o envolvimento dos/as estudantes, mas também promove a interação e a compreensão dos conteúdos históricos de maneira lúdica e educativa. Além disso, oferece uma abordagem importante sobre a presença da mulher escravizada no Maranhão Colonial, evidenciando uma temática que, frequentemente, não recebe o devido destaque nos currículos educacionais e livros didáticos.

A organização deste trabalho foi realizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, aborda o Ensino de História com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas leis que destacam a necessidade do protagonismo das populações africanas e seus descendentes nas aulas de História, bem como a relação entre o continente africano e o Brasil, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa maneira, trabalhar com documentos ou materiais que se concentram nos sujeitos escravizados, especialmente nas mulheres escravizadas, é fundamental para visibilizar essas pessoas historicamente marginalizadas. Ao destacar suas experiências, lutas e resistências, é possível colocá-las como protagonistas de suas próprias histórias. Esse aspecto não apenas enriquece nosso entendimento acerca da História, mas também contribui, significativamente, para o Ensino de História e para a promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

No segundo capítulo é feita uma contextualização histórico-social da presença feminina na sociedade escravista. Desse modo, aborda-se assuntos relacionados ao cotidiano, protagonismo feminino, pesquisas que estão pensando a escravização no Brasil. Além disso, são apresentados elementos específicos sobre as condições das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial, utilizando o Banco de Dados de inventários manuscritos do NEAFRICA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global).

No terceiro e último capítulo, discute-se a importância de incorporar novas metodologias ao Ensino de História, com ênfase nos jogos didáticos como uma ferramenta pedagógica eficaz. Esses jogos têm o potencial de tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e engajadoras para os discentes, oferecendo uma abordagem complementar ao ensino tradicional. Nesse sentido, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro didático-pedagógico de "Perguntas e Respostas", que aborda a presença da mulher escravizada no Maranhão Colonial. Essa estratégia permite que os/as estudantes tenham uma experiência mais imersiva e participativa no aprendizado da História, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa do período histórico em questão.

Portanto, evidenciamos o papel das mulheres escravizadas como agentes históricas fundamentais, destacando suas lutas, mecanismos e estratégias de resistência. Ao investigar suas experiências, procuramos compreender como essas mulheres buscaram melhorar suas condições de vida e conquistar espaços de autonomia dentro das complexas relações sociais do Período Colonial, oferecendo uma perspectiva mais ampla e inclusiva para os/as estudantes, enriquecendo, assim, o entendimento da História Colonial e das experiências das mulheres escravizadas nesse contexto.

2 MEMÓRIAS SILENCIADAS, DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: o Ensino de História e o debate sobre escravização no Brasil em sala de aula

O Ensino de História no Brasil tem sofrido diversas transformações ao longo dos anos, acompanhando mudanças sociais, políticas e educacionais, como por exemplo, nas grades curriculares, abordagens pedagógicas e ênfase na diversidade e inclusão. No que se refere a esse longo processo de repensar o fazer histórico, a Escola dos Annales tem o mérito de diversificar o campo da historiografia, dando uma nova forma de pensar a construção da História a partir de um problema. Foi o momento em que a História passou por um processo de reconstrução de seu objeto de estudo, a partir do avanço de uma História Tradicional ou Positivista, para uma História Social e Cultural. Nesse contexto, Burke (1991, p. 89) destaca que:

> Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia.

Diante desse cenário, o grupo dos Annales, ao ampliar um conjunto de reflexões no campo da História, foi além dos eventos políticos e militares tradicionais para incluir aspectos sociais, culturais e econômicos que moldaram a sociedade ao longo do tempo. Eles exploraram áreas inesperadas do comportamento humano, o que enriqueceu a compreensão do passado.

Ademais, a Escola dos Annales se destacou ao evidenciar os grupos sociais que haviam sido, historicamente, negligenciados pelos historiadores tradicionais. Nesse sentido, os Annales demonstraram as experiências e perspectivas de pessoas comuns, as chamadas “minorias” e grupos marginalizados, oferecendo uma narrativa mais abrangente da História.

Uma das características distintivas do trabalho dos Annales foi a colaboração ativa com outras disciplinas científicas, criando uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar para o estudo da humanidade. Isso não apenas enriqueceu o campo da História, mas também promoveu uma compreensão mais profunda do passado.

Em vista disto, a contribuição do grupo dos Annales foi transformadora, não apenas alargando os limites da História, mas também promovendo uma abordagem mais inclusiva, inovadora e interdisciplinar para a pesquisa histórica, indicando, assim, uma alteração profunda

na maneira como a História foi estudada e entendida. Sendo assim, essa expansão, que foi possibilitado pelo movimento dos Annales, trouxe novos sujeitos, tal como um debate sobre novas fontes, problemáticas e possibilidades de objetos de estudos.

Foi neste momento que a História deslocou o foco fundamental de análises da História Tradicional dos líderes políticos para uma História Social, uma "História vista de baixo", que abordava assuntos referentes a vida privada, como as práticas cotidianas, casamento, sexualidade, família, a vida dos operários, camponeses, mulheres, escravizados, grupos étnicos, entre outros.

Nesse contexto, a historiografia como narração dos fatos, seguiu realizando uma renovação na perspectiva da metodologia e nos conceitos a serem trabalhados que permitiram, desse modo, novas descobertas e vivências. Em meio à historiografia, tem-se a Memória Social, esta que se caracteriza por abordar o papel do oprimido, isto é, dos sujeitos excluídos das análises historiográficas.

Sobre Memória, Ecléa Bosi (1994, p. 9) analisa que:

> Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Ao examinar as memórias, especialmente daqueles que foram historicamente marginalizados, é possível dar voz aos indivíduos excluídos das narrativas históricas tradicionais. Isso não apenas reconhece suas experiências, mas também empodera esses grupos ao afirmar a validade de suas histórias e identidades.

As memórias oferecem uma visão íntima das experiências individuais e coletivas. Desse modo, a análise das memórias sociais não apenas enriquece nosso entendimento do passado, mas também transforma as relações sociais ao evidenciar a história dos que foram silenciados e ao desafiar as narrativas históricas tradicionais., uma vez que elas são essenciais para uma compreensão completa e equitativa da história de uma sociedade.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das chamadas minorias, a História Social ressalta a importância das memórias subterrâneas, pois como afirma Pollak (1989, p. 5):

> [...] Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades.

Assim sendo, por muitos anos o conteúdo das histórias individuais das pessoas silenciadas e as ações de grupos que não pertenciam aos círculos oficiais, foram e são praticamente impedidas de ganhar relevância, no entanto, "[...] O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais [...]" (Pollak, 1989, p. 5). Nesse caso, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, seja ela individual ou coletiva, pois é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de uma pessoa ou de um grupo social.

2.1 As transformações no campo historiográfico, o currículo e o Ensino de História

No Ensino de História, o currículo escolar e os materiais didáticos são vistos como um campo de constante disputa, pois são ferramentas significativas na moldagem da memória coletiva e na seleção do que é lembrado ou esquecido ao longo do tempo. Por isso, os esquecimentos e os silêncios da História são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva, em que esta é também um instrumento e um objeto de poder, dado que "[...] O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo [...]" (Pollak, 1989, p. 10).

No início de sua formação, a História demandou o estabelecimento de paradigmas, nos quais, para investigar o passado, era necessário aderir a regras específicas, fundamentando-se, exclusivamente, na análise de fontes escritas e oficiais. Assim, "[...] nasce a profissão do historiador, ao se estabelecer a necessidade de transformar a História em ciência de tal forma que servisse para construir um modelo metodológico a outras disciplinas" (Prost, 2019, p. 34). Ao construir uma ilusão de uma História objetiva que focava apenas na análise dos acontecimentos, os historiadores estavam criando uma das maiores dificuldades que a disciplina sofreria no decorrer dos anos.

Na França, por exemplo, havia um esforço em identificar heróis e, assim, criar uma "função identitária da história" (Prost, 2019, p. 17) na sociedade francesa. Desse modo:

> No século XIX, historiadores ligados à corrente de pensamento que se identificava com o Positivismo, conhecida como Escola Metódica – Lavisse, Rambaud, Halphen, Sagnac, Monod, entre outros – formularam programas de ensino e elaboraram as obras de história destinadas aos alunos dos colégios secundários e das escolas primárias francesas. Sua intenção era ressaltar as figuras dos grandes heróis nacionais, responsáveis pelas transformações estruturais que ocorriam nas nações europeias,

> deixando de lado os grupos sociais, que ficavam esquecidos como participantes do processo histórico (Abud, 2016, p. 298).

É importante destacar que a disciplina História foi criada para discutir ideias, como "nação" e "povo", sendo que esses conceitos não são naturais. Assim, ao escrever a História de um país está se preparando um projeto de nação. Logo, ensinar História é um ato político. Isso é notório quando ocorrem mudanças governamentais que impactam as leis e culminam em reformas curriculares, já que as "[...] mudanças governamentais implicam em diferentes visões de mundo, que por sua vez se traduzem em outras concepções de escola e de ensino" (Abud, 2016, p. 297).

Quando há mudanças no governo, especialmente com a troca de partido político, é comum que sejam propostas reformas curriculares para refletir as prioridades, valores e visões de mundo da nova administração. Essas reformas podem abranger a introdução de novos temas, a revisão ou exclusão de conteúdos existentes, a mudança de abordagens pedagógicas e a implementação de novas diretrizes para o ensino.

Nesse caso, um currículo escolar deveria imprimir as "concepções do pensamento histórico do período" (Abud, 2016, p. 297). Dessa maneira, a História ensinada é produto de escolhas do seu período histórico e político, sendo "um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras de sujeitos históricos situados socialmente" (Abud, 2016, p. 299).

Os anos 1980 e 1990 trouxeram, junto ao clima eufórico por conta do processo de redemocratização do Brasil, novos currículos estaduais e municipais que seguiam novas teorias educacionais. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como forma de unificar o conteúdo a ser estudado nas salas de aula do país, além de tentar quebrar a cronologia tradicional que a organização por eixos temáticos propiciava, introduzindo, desse modo, as novas tendências historiográficas, que se expressavam por meio da "Nova História" (Abud, 2016, p. 302). Com isso:

> Temáticas relacionadas à História Social, Cotidiano, Mentalidade foram então indicadas para compor as aulas de História em todos os níveis de escolaridade. Algumas delas, num primeiro momento foram assumidas por materiais didáticos (manuais, conjuntos de materiais imagéticos, por exemplo). Contudo, a possibilidade de se diversificar os programas não se realizou. Tal como na década de 1980 por fatores estranhos aos documentos curriculares, os professores tiveram limitadas as possibilidades de construírem seu próprio trabalho (Abud, 2016, p. 303).

Nesse caso, a criação de um "Nova História" mostrou-se essencial para que a disciplina pudesse acompanhar as mudanças que os anos 1960 trouxeram ao mundo. Assim, é preciso assinalar, entretanto, que há uma certa dificuldade em definir o que estar-se-ia construindo

nessa nova disciplina, uma vez que “o movimento está unido apenas naquilo que se opõe” (Burke, 2011, p. 10). Podemos, então, entender esta nova forma de fazer História como a antítese à História tradicional.

A principal mudança entre o fazer historiográfico tradicional e o novo, é que o primeiro “oferece uma visão de cima” (Burke, 2011, p. 12), concentrando-se em feitos datados e escritos por “grandes homens”, tal como se concentra nos eventos, líderes políticos e elites sociais. Já a nova historiografia, se propõe a estudar a “história vista de baixo”, que se refere a uma abordagem historiográfica que busca compreender a história a partir da perspectiva das pessoas comuns, das minorias, dos oprimidos e marginalizados. Essa abordagem se baseia na premissa de que a História não é feita apenas por grandes figuras e eventos, mas também pelas experiências e ações cotidianas das pessoas comuns.

Em síntese, a "História vista de cima" é uma abordagem tradicional que se concentra nos grandes eventos, líderes políticos, batalhas, tratados e outras atividades que envolvem figuras poderosas e instituições de autoridade. Nessa perspectiva, os historiadores estudam governantes, reis, imperadores e outros líderes políticos e militares influentes. Eles examinam as decisões tomadas por essas figuras importantes e como essas decisões moldaram as nações e o mundo em geral. Tal abordagem tende a se concentrar em documentos oficiais, registros históricos e outras fontes formais.

Em contraste, a "História vista de baixo" é uma abordagem mais recente que se concentra nas experiências das pessoas comuns, das classes menos privilegiadas e das minorias. Os historiadores que adotam essa perspectiva buscam entender como os eventos históricos afetaram as vidas das pessoas comuns, como elas enfrentaram desafios, como resistiram à opressão e como suas experiências contribuíram para mudanças sociais e políticas. Essa abordagem, muitas vezes, utiliza fontes como diários pessoais, cartas, relatos orais e outras formas de expressão das pessoas comuns.

Acompanhando as modificações do fazer historiográfico, o Ensino de História também sofreu mudanças. No entanto, é necessário estabelecer que esse fato não aconteceu concomitantemente, foi preciso ocorrer algumas transformações sociais e políticas para que essas transformações fossem vistas fora do ambiente acadêmico e dentro da sala de aula. Para a autora Circe Fernandes Bittencourt, é a partir do ensino de História que se tornou possível “[…] repensar a cultura humanística sob uma concepção de formação científica na qual o conhecimento histórico se inseria” (Bittencourt, 2018, p. 140). Dessa forma, é a partir dessa disciplina que podemos compreender a sociedade do presente a partir do estudo do passado.

> O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de 'grandes homens' para uma 'nova' disciplina, constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018, p. 127).

Nesse interim, o Estudo de História no Brasil apresenta particularidades que evidenciam problemáticas sociais, culturais, econômicas e étnicas. Assim, "[...] a História é organizada como disciplina histórica a ser oferecida em cursos seriados [...], no entanto, não foi, assim como outras disciplinas, efetivada facilmente ao longo do período imperial" (Bittencourt, 2018, p. 133).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, o ensino era organizado pelo Estado e pelas Elites. Dessa maneira, a "constituição da história sob forma de uma disciplina autônoma incluía, portanto, uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem" (Bittencourt, 2018, p. 132). Era, também, extremamente marcada pela religiosidade e, especificamente no que se refere ao Ensino de História, concentrando-se em mostrar os confrontos entre a História "profana" e a "sagrada" (Bittencourt, 2018, p. 134). Cabe assinalar que por conta dos textos utilizados como base para o ensino historiográfico,

> [...] os professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência pela necessidade do desenvolvimento da *civilização* sob uma 'ética econômica' necessária à ascensão do capitalismo internacional (Bittencourt, 2018, p. 136).

Sob esse viés, na década de 1950, as Faculdades de Filosofia e de Ciências Humanas do país intensificaram a formação de professores/as que apoiassem a modificação e revisão dos conteúdos das disciplinas. Dessa forma, assim como feito à época de sua adaptação como ciência, a História serviu como uma base para construir um modelo metodológico a outras disciplinas.

Entretanto, durante o período da Ditadura Civil Militar, a História torna-se um dos maiores inimigos a serem combatidos pelos "anos de chumbo". É nesse momento que as disciplinas de História e Geografia são apagadas e transformadas em Estudos Sociais. Esse silenciamento causou sérios problemas à adaptação da História Nova no ensino brasileiro; algo que pode ser sentido ainda na atualidade.

Foi a partir dos anos 1980 que:

> [...] foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Grau, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aula sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo em que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural ao mundo do trabalho (Bittencourt, 2018, p. 142).

Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases observamos mudanças importantes a partir da incorporação de assuntos que antes eram ignorados pelo currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, apresentaram modificações que seriam sentidas não apenas em todos os níveis de educação, assim como em comunidades indígenas e quilombolas. Os novos conteúdos, marcados pelas lutas dos movimentos negros e indígenas, criaram novas leis e serviram como uma nova possibilidade para o Ensino de História ir além da forma tradicional, apresentando as histórias e os personagens desses grupos sociais.

Houve uma mudança significativa na forma como a História era ensinada. O campo da História, assim como a educação em geral, passou por uma transformação progressiva para incluir e valorizar uma multiplicidade de perspectivas e sujeitos. Isso ajuda a contar uma História mais completa e precisa, representando a riqueza da diversidade humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) "foi desenvolvida pelo Ministério da Educação para a educação básica e teve três versões até ter sido incorporada às leis e parâmetros curriculares" (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Mesmo que existam críticas que possam ser feitas ao currículo da disciplina de História, é possível notar que há uma tentativa de desenvolver um ensino que dê destaque a assuntos que eram, até então, silenciados e esquecidos. Nesse contexto (Franco et. al., 2018, p. 1032):

> [...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim, o que deve e pode ser ensinado e aprendido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é um documento importante no contexto educacional que tem como objetivo orientar a elaboração dos currículos escolares no Brasil. Ela foi criada para estabelecer as diretrizes gerais de aprendizado que todos/as os/as estudantes do país devem adquirir ao longo da educação básica, garantindo uma formação mínima e consistente em todo o território nacional.

Segundo o próprio documento, a BNCC é:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

A terceira versão da BNCC foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) e é composto por uma parte introdutória, que explica sua importância e os princípios norteadores, e por três partes distintas, que correspondem a cada uma das etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, esse documento normativo, surgiu a partir da necessidade de se estabelecer diretrizes de ensino para a rede educacional brasileira, através de aprendizagens fundamentais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver.

No entanto, constata-se que nos livros didáticos na rede de Educação Básica é apresentado sistematicamente a história da Europa, o que ofusca a rica diversidade cultural e histórica do Brasil, tal como pode afetar a autoestima e a identidade cultural dos/as estudantes, especialmente aqueles que pertencem a grupos étnicos ou culturais marginalizados. Porém, "[...] não se está propondo a troca de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre outras [...]" (Silva; Meireles, 2017, p. 12), ou seja, o que se vê nos componentes curriculares e materiais didáticos da Educação Básica é uma História dividida em quatro partes relacionadas somente a acontecimentos da Europa.

Com base nisso, o currículo escolar deve incluir não apenas a história europeia, mas também a história das civilizações indígenas, africanas, asiáticas e outras que contribuíram significativamente para a formação da sociedade brasileira. A história das culturas indígenas e africanas, por exemplo, é crucial para entender as raízes da nação brasileira, no momento em que exercem uma influência significativa na formação da identidade brasileira com suas tradições, línguas, religiões, práticas agrícolas, culinária, músicas, danças e muitos outros aspectos culturais.

Incorporar histórias locais e regionais nos livros didáticos é essencial para enriquecer a experiência de aprendizagem os/as estudantes e promover uma compreensão mais profunda de sua própria herança cultural. Essa prática vai além de simplesmente fornecer informações sobre o passado local; ela tem o potencial de cultivar um senso de identidade e pertencimento entre os/as estudantes.

Mediante o exposto, a inclusão de uma História mais diversificada no currículo não apenas beneficia os/as estudantes ao fornecer uma compreensão mais completa e precisa do

passado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante, onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas.

Assim, segundo as autoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi Oliveira (2021, p. 7):

> O que se pode depreender até aqui é que esta terceira versão da BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica. Ainda que anuncie que a relação passado-presente é orientadora do estudo, ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, de forma cronológica e linear, acaba por restringir outras possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada.

Cabe também assinalar que não se observa algum recorte ou seleção dos conteúdos no decorrer da BNCC, que possibilite o uso de novas temáticas e interpretações no documento curricular, o que privilegia assim, a cronologia como registro da memória, e a "[...] seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea" (Brasil, 2017, p. 416), que continuam priorizando temáticas de cunho etnocêntrico e a heteronormatividade do patriarcado branco.

2.2 Abordagens afro-brasileiras e africanas em sala de aula

Ao longo dos anos, o Ensino de História passou por diversas transformações, buscando se adaptar às demandas contemporâneas e a uma visão mais crítica e pluralista da disciplina. No entanto, mesmo em tempos mais atuais, ainda encontramos resquícios do positivismo no currículo de História.

No ensino de História, os aspectos positivistas se refletem em uma ênfase na memorização de datas, eventos e figuras históricas, desvalorizando a interpretação crítica e a análise das causas e consequências dos acontecimentos. Essa abordagem simplista pode levar os/as estudantes a uma compreensão superficial da História.

Os aspectos positivistas no ensino de História podem, inicialmente, promover uma perspectiva eurocêntrica, priorizando eventos e personalidades europeias em detrimento de outras culturas e regiões do mundo. Além disso, a valorização da memorização pode inibir o pensamento crítico e a habilidade de questionar narrativas históricas estabelecidas.

Desse modo, compreender a importância de um currículo de História, que englobe uma variedade de culturas, regiões e períodos históricos, é fundamental para promover uma

educação mais abrangente e global. Essa abordagem enriquece a experiência de aprendizado os/as estudantes, oferece uma visão mais completa da diversidade humana ao longo do tempo, ajuda a superar preconceitos e estereótipos, além de possibilitar temáticas relacionadas à história da população africana e seus descendentes.

Entretanto, em diversos momentos da história brasileira houve esforços para reprimir os movimentos negros e subjugar a população africana e seus descendentes. Isso ocorreu em períodos como o governo de Getúlio Vargas, em 1937, assim como no golpe militar de 1964 até 1985. Durante estes anos de lutas para a redemocratização do país, nem mesmo a forte repressão conseguiu parar as manifestações que denunciavam o racismo, assim como protestos que escancaravam o problema da desigualdade racial no Brasil.

Após esses anos de tentativa de silenciamento, ocorreram algumas transformações depois que as autoridades brasileiras reconheceram as consequências do racismo e da desigualdade racial. Dessa forma, foi reconhecido "[...] o direito de posse dos descendentes de quilombolas e ex-escravos e a previsão de medidas de combate à desigualdade racial na Constituição do país, promulgada em 1988" (Silva; Alegro, 2010, p. 287). Posteriormente, com a criação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, complementada pela Lei 11.645/08, o Estatuto da Igualdade Racial se estabelece como um momento de forte empenho no enfrentamento às desigualdades presentes no Brasil. Nesse sentido, Silva e Alegro (2010, p. 287) destacam que:

> […] não era possível ignorar a onda de manifestações dos movimentos sociais pelo mundo. No campo historiográfico houve uma expansão no debate de metodologias e teorias em busca de novos temas e fontes que privilegiavam a história dos grupos, até então excluídos dela, como crianças, mulheres, minorias e trabalhadores.

Na historiografia, a criação de uma *nova história vista de baixo*, na qual é possível compreender o passado a partir de novas abordagens, se propõe uma visão que vai além do que o paradigma tradicional propunha, uma vez que se estabelece como uma possibilidade de estudar a partir de memórias que antes eram ignoradas. Para Peter Burke (2011, p. 41), a ideia de uma *história vista de baixo*:

> [...] atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) temos, pela primeira vez, um debate a respeito da diversidade étnica e cultural da sociedade e de que forma essas discussões em sala de aula, sobre igualdade, podem contribuir para um debate fora do ambiente escolar. Dentre essas discussões, é importante atentar para a valorização da diversidade étnica em nosso país. Assim, ao invés de estudar o assunto da escravização, por exemplo, com um foco maior nas razões econômicas, há agora uma preocupação em entender a figura do escravizado e, assim, este "[...] passa a ter rosto, ou melhor, uma multiplicidade de rostos" (Silva; Alegro, 2010, p. 289).

Nesse contexto, Verena Alberti (2013) elenca as leis que mencionam sobre a obrigatoriedade do protagonismo de populações africanas e seus descendentes nas aulas de História, tal como da relação do continente africano com o Brasil, a saber:

> A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira e, mais tarde, a Lei 11.645/08, que acrescentou a essa obrigatoriedade o ensino de história e cultura indígena, são instrumentos importantes para o combate ao racismo no Brasil (Alberti, 2013, p. 27).

A contextualização da Lei 10.639/03 no cenário brasileiro envolve a consideração de fatores históricos, sociais e políticos relacionados à questão racial e à luta por igualdade no país. Ela foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Essa lei representa um marco na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no país, reconhecendo a importância de se valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Vale enfatizar que a escravização desempenhou um papel fundamental na formação da sociedade brasileira. Durante séculos, milhões de africanos/as foram trazidos/as para o Brasil como escravizados/as, contribuindo, significativamente, para a construção econômica, cultural e social do país. No entanto, essa contribuição, muitas vezes, foi invisibilizada ou subestimada nos discursos oficiais e nos currículos escolares.

A abolição da escravização, no Brasil, ocorreu em 1888, tornando o país o último das Américas a fazê-lo. Apesar do fim formal da escravização, as estruturas sociais e econômicas que sustentavam a desigualdade racial persistiram, gerando um legado de discriminação e marginalização.

Em vista disso, ao longo do século XX, o movimento negro brasileiro intensificou seus esforços na luta contra o racismo e pela promoção da igualdade racial. Demandas por

reconhecimento da cultura afro-brasileira, combate ao preconceito e à discriminação, e inclusão de temas relacionados à história e cultura negra na educação foram pautas fundamentais desse movimento.

Nesse contexto, a Lei 10.639/03 foi promulgada como uma resposta às demandas do movimento negro e à necessidade de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira. A promulgação dessa lei foi uma forma de romper com a estrutura preconceituosa e eurocêntrica que se faz presente na formação escolar do Brasil. Ela tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, que oferecem o ensino fundamental e médio no Brasil. Isso significa que todas as instituições de ensino desse nível de escolaridade, independentemente de sua natureza (pública ou privada), devem incluir em seus currículos a abordagem dessas temáticas.

Assim, de acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares, a sociedade brasileira é constituída por diferentes etnias. Por isso,

> [...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Ministério Da Educação/Secretaria De Educação Fundamental, 2000, p. 32)

Portanto, a Lei 10.639/2003 tem um papel fundamental na luta contra o racismo estrutural no Brasil. Ela visa combater estereótipos, preconceitos e discriminação racial, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além de ensinar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a lei busca promover a valorização da identidade e autoestima dos afrodescendentes, permitindo que os/as estudantes negros/as se reconheçam na história e cultura do país. Mas essa lei funcionou ou funciona de fato?

A partir da lei 10.639/2003 há a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ano de 2004, que se configuram por ser um conjunto de orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil para nortear a inclusão e a valorização das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

De acordo com o artigo o Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros,

> bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 31)

Essas diretrizes foram criadas com o objetivo de promover a igualdade racial, na busca por eliminar todas as formas de discriminação e racismo no sistema educacional; reconhecer a riqueza da diversidade étnico-racial brasileira; valorizar as diferentes culturas e incentivar o ensino dessas temáticas, de forma transversal, em todas as disciplinas.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o objetivo de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio das multiculturas e pluralidade étnico-raciais da sociedade brasileira. No entanto, não é o que acontece na prática no âmbito escolar.

É importante reconhecer que, apesar dos esforços para implementar a Lei 10.639/03, desde sua promulgação em 2003, ainda existem desafios significativos em sua efetivação. A partir da análise da situação no ano de 2024, podemos observar que há uma lacuna persistente em relação à plena implementação e aplicação da lei, pois depois de 21 anos estamos destacando a relevância de integrar essas questões ao ensino de História. Isso sugere que, apesar dos esforços, a lei não funcionou e não funciona em sua forma abrangente, uma vez que a realidade ainda não reflete adequadamente esses temas.

Somente em 2003, por força de lei, o Estado brasileiro diz que é importante trazer esses temas para a sala de aula. Em vista disso, se constata que há pesquisas sendo produzidas, porém o que não tem, são estudos que chegam diretamente à sala de aula. Desse modo, este trabalho vem para preencher parte desta lacuna, que ainda é presente nas escolas de ensino básico. Além disto, preenche um campo que é tenso de discussões, no caso, a história das mulheres e a questão de gênero.

A Lei 10.639/2003 estimula discussões sobre as vivências que vão além do ponto de vista temático. Dessa forma, não se trata apenas de mudar o conteúdo, mas também promover, tanto dentro quanto fora de sala de aula, mudanças a respeito do reconhecimento das diferenças e diversidades étnicas e culturais.

> Para efeitos didáticos, a diversidade humana deve ser tratada como um componente da formação nacional com base na ética, respeitando a dinâmica do hibridismo e, ao mesmo tempo, tratando-a através dos valores de compreensão e respeito. Esse discurso não é novo, foi reafirmado na temática da pluralidade cultural e depois nas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Silva; Alegro, 2010, p. 291).

O texto curricular das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) anuncia claramente o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam no curso da história ocidental:

> A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

Em vista disso, "[...] se são 'outros referenciais' que se entrecruzam com os 'consagrados', trata-se de uma abordagem que não é a principal" (Oliveira; Caimi, 2021, p. 8). Por essa razão, é notório perceber que a história das populações africanas e de seus descendentes aparecem somente nos apêndices de alguns livros didáticos, sem o devido protagonismo na História que elas tiveram, isto é, com uma História absorvida pelo ensino escolar.

Observamos que apesar das exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, os currículos escolares e livros didáticos ainda não conseguiram progredir no que diz respeito às temáticas relacionadas à história e cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Do mesmo modo que as temáticas de gênero, pois "[...] constatam o protagonismo masculino na abordagem dos processos históricos e o silenciamento das relações homoafetivas e seu significado ao longo da história" (Oliveira; Caimi, 2021, p. 12 apud Brasil, 2019). Além disso, quando se procura pela palavra "gênero" na BNCC, o que aparece são conteúdos relacionados a gêneros textuais, e não temáticas que envolvam os processos históricos sobre o gênero mulher ou homem no Ensino de História.

É desafiador encontrar recursos sobre o período colonial, e quando encontrados, frequentemente não abordam sobre mulheres, tampouco a histórias das mulheres negras escravizadas, ou seja, elas não entram em cena. No contexto do período colonial brasileiro, as mulheres brancas e as mulheres escravizadas negras enfrentavam realidades muito diferentes devido às suas condições sociais e econômicas. Nesse sentido, apesar de estarem inseridas em um cenário histórico que parece comum, elas têm especificidades bastante distintas durante esse processo.

Cabe destacar que as mulheres brancas, frequentemente, desempenhavam papéis importantes na gestão das propriedades familiares, na administração do lar e na criação dos filhos. Por outro lado, as mulheres escravizadas negras eram forçadas a trabalhar em condições

desumanas, realizando uma variedade de tarefas árduas, como trabalho doméstico e agrícola, tal como na criação dos filhos de suas senhoras como amas de leite.

Além dessas especificidades, as mulheres brancas colonizadoras ocupavam posições privilegiadas na hierarquia social, muitas vezes pertencendo à elite colonial. Por outro lado, as mulheres escravizadas negras estavam na base da hierarquia social, sujeitas à discriminação e violência. Assim, elas enfrentavam uma dupla opressão devido à condição de escravizadas, bem como de mulheres, sujeitas à exploração sexual e à separação de suas famílias.

Nesse contexto, esta pesquisa torna-se importante ao analisar as experiências das mulheres negras escravizadas no cenário da colônia, e pensar como de fato, elas são efetivamente incluídas em sala de aula ou no material didático pedagógico, como um elemento essencial desse contexto histórico.

Diante desse cenário, a necessidade de uma nova abordagem no ensino da temática da "escravidão" é incontestável e fundamental para uma educação mais justa, inclusiva e completa. A história da escravização é uma parte crucial da história do Brasil e do mundo. Contudo, constantemente é apresentada de maneira limitada, negligenciando a contribuição significativa dos africanos e seus descendentes para a sociedade e a cultura brasileira. Sob esse aspecto:

> A BNCC é um documento norteador para a organização curricular do território brasileiro, e os desafios das políticas educacionais são garantir que Estados e os Municípios reelaborem seus currículos tendo um núcleo comum curricular considerando, também, especificidades locais e regionais (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 22).

Assim, tanto a BNCC como os documentos regionais que surgem a partir dela, estabelecem competências educacionais a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as. Em razão disso, tem-se o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), o qual é um guia que estabelece as diretrizes, os objetivos e os conteúdos educacionais para as escolas do território maranhense.

As Diretrizes Curriculares do Território do Maranhão é:

> [...] um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos (Maranhão, DCTM, 2014, p. 10).

Podemos perceber, que princípios educacionais como equidade, formação integral, inclusão e diversidade, estão presentes no documento curricular do Maranhão, ou seja, há um

compromisso em abordar temas correlacionados à Lei 10.639/03, já que busca combater o racismo e promover a igualdade racial ao reconhecer a importância da história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo, dessa forma, para a conscientização sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Sendo assim,

> [...] A escola precisa desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais a partir dos problemas reais da comunidade, da justiça social e fiscal, dos direitos humanos, da equidade socioambiental, da valorização da cultura, do desenvolvimento sustentável, dos direitos humanos, da saúde, da pluralidade étnica, racial, dos gêneros, da diversidade sexual, e da superação do racismo e de todas as formas de discriminação e de injustiça social (Maranhão, DCTM, 2014, p. 87).

As atividades curriculares propõem, com isso, um ensino que vai além dos conteúdos universalistas e homogeneizantes, com o propósito de atender ao processo de construção de conhecimento com uma função social de emancipação. No entanto, apesar dessa intenção, nem sempre essa abordagem é verificada na prática ou na utilização de materiais didáticos, que por vezes, ainda refletem paradigmas educacionais tradicionais e estereótipos culturais, não acompanhando totalmente as mudanças propostas nas orientações curriculares. Isso pode resultar em lacunas na representação de diferentes culturas, contribuindo para uma visão eurocêntrica e homogeneizante.

Trazendo para o âmbito local, tem-se a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias- MA[1], a qual indica como o educador deve integrar técnicas de ensino ao formar os/as estudantes, a saber:

> [...] o professor deve ser reflexivo e utilizar estratégias de ensino que proporcione a formação de sujeitos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de entender a realidade que vivem para poder transformá-la, constituindo-se numa nova visão de mundo (Caxias, 2019, p. 31).

Desse modo, analisar sobre a mulher escravizada no Ensino de História é de extrema importância, já que essas compunham uma parte significativa da população escravizada. Ignorar suas histórias, experiências e resistências seria desconsiderar uma parte importante do passado, fazendo, assim, com que haja uma narrativa histórica para além dos relatos tradicionais focados nos homens.

Ao longo da Proposta Curricular de Caxias- MA (PCC-MA) percebe-se que o referido documento apresenta objetivos, habilidades e competências que envolvem, na teoria, práticas e

[1] Caxias. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias / MA. 2019.

saberes relacionados às culturas, diversidades, etnias, histórias, resistências dos povos africanos e indígenas, com o intuito de "[...] combater preconceitos e discriminação de raça, etnia, condição social, fortalecendo autoestima de todos os educandos, com base em atitudes de respeito, e solidariedade" (PCC, 2019, p. 51).

Embora prescritos nas leis e currículos educacionais, há desafios na representação da diversidade cultural e étnica nos materiais didáticos. Logo, apesar das regulamentações que enfatizam a inclusão, os materiais didáticos continuam a omitir histórias cruciais. As experiências das mulheres escravizadas, por exemplo, são frequentemente relegadas ao silêncio, marginalizando, assim, um grupo que desempenhou um papel fundamental na história global. Essa exclusão contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, pois os/as estudantes são privados da oportunidade de compreender a riqueza da diversidade cultural e étnica.

A falta de diversidade nos materiais didáticos não apenas prejudica a precisão histórica, mas também afeta a formação da identidade dos/as estudantes. Ao priorizar narrativas tradicionais, os materiais didáticos ensinam que algumas histórias são mais valiosas ou importantes do que outras, o que contribui para a baixa autoestima de diversos estudantes. Nesse contexto, bell hooks, autora e educadora feminista conhecida por suas obras sobre educação, raça, gênero e classe, em seus escritos, destaca a necessidade de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diversas identidades e experiências dos/as alunos/as, como se percebe a seguir:

> Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiencia de inclusão (hooks, 2013, p. 51).

Assim, a representação inclusiva na educação não apenas enriquece a compreensão dos/as estudantes sobre o mundo, mas também constrói sociedades mais justas e igualitárias para o futuro, visto que esse meio de educação reconhece e valoriza a diversidade dos/as estudantes, tanto em termos de suas origens étnicas, raciais, culturais, religiosas, socioeconômicas, quanto em relação a gênero, sexualidade, habilidades e outras características. Além disso, a representação inclusiva na educação promove a equidade, combate estereótipos, preconceitos e a discriminação.

Portanto, é importante que haja uma transformação na educação, assim como nos currículos da Educação Básica, pois o que os materiais didáticos de História apresentam é um mundo sem valor e sem significados para estudantes pobres, LGBTQIAP+, negros e indígenas,

que não se reconhecem na História e nem mesmo nas imagens apresentadas nos livros, uma vez que a história eurocêntrica ganha espaço nas páginas de livros e de outros materiais didáticos, apesar de existirem leis que tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas salas de aulas.

2.3 O protagonismo negro no Ensino de História

A partir da década de 1970 observa-se uma maior força dos movimentos sociais negros sobre os historiadores em formação, tendo, assim, impactado a escrita e escolha de temas de pesquisas. É nesse período que começa a existir um diálogo entre a produção brasileira sobre escravização e a produção internacional.

> […] No caso dos estudos sobre a escravidão era inevitável nos voltarmos para um diálogo com a produção estadunidense, onde temas como a família e a cultura escravas (com destaque para religião) ganhavam tratamento renovado e em muitos casos sofisticados. […] Isso não quer dizer que toda pesquisa sobre escravidão estivesse colada a um diálogo ou sujeita a uma influência dos americanos, a história social inglesa, por exemplo, provavelmente influenciou mais, sem que tratasse de escravidão. […] Mas desde essa época, o campo foi se ampliando, tanto lá como cá, e hoje bem mais variado, polivalente, com diferentes influências teóricas, metodologias, técnicas de pesquisa, fontes, subtemas etc. (Gomes, 2016, p. 300).

Muitos historiadores como Beatriz Nascimento (1985), Kátia Mattoso (1982) e João José Reis (1991), foram influenciados pela história marxista inglesa em contar a história da escravização e do racismo sob uma outra perspectiva. Foi então que nos primeiros anos do século XX, os estudos sobre a História da Escravização se ampliaram na medida em que muitos pesquisadores passaram a escrever sobre essa temática.

Por conta das outras formas de fazer, estudar e ensinar História, uma das transformações na mudança do pensamento histórico diz respeito à compreensão dos variados sujeitos de classes populares, como as mulheres, escravizados, negros, indígenas etc. Esses novos personagens, que podem ser estudados a partir de fontes diferentes do que a historiografia tradicional propunha, permitem visualizar a História a partir de um ponto de vista que antes era esquecido.

É relevante mencionar que uma das características da Escola Tradicional é a ideia do pesquisador como um observador neutro, que não permite que suas vivências interfiram na interpretação de suas fontes. Uma das principais modificações do pensamento historiográfico da Nova História, trata da compreensão do historiador como alguém inserido no seu tempo e

local histórico, portanto, o sujeito historiador é também uma das partes que compreende a interpretação reveladas pelas fontes.

O conhecimento histórico é o resultado da pesquisa e da interpretação de um historiador a partir das fontes. É importante entender que "[...] as fontes por si só não nos respondem quase nada, pois as informações serão transmitidas de acordo com a intenção do historiador e pesquisador, sabemos que nenhuma fonte é uma história pronta" (Toccolini, 2013, p. 7). Cabe, então, ao historiador interpretar as fontes, sejam elas, documentos escritos, artefatos, registros arqueológicos, testemunhos orais, inventários, entre outros.

Nesse envolto, os outros estudos historiográficos vêm passando por inovações e interpretações, nos quais a vida e cultura do "oprimido", passa a ter lugar de destaque na historiografia, como sujeito que constrói sua história e faz parte da história do país. Com isso, "a historiografia da escravidão, no Brasil, passou por mudanças significativas de orientação, método e interpretação e grande parte desses estudos têm sido bastante regionais" (Schwartz, 2001, p. 26).

Além dos estudos regionais, a historiografia nacional também vem se renovando, tendo passado por reestruturações e aprimoramento deixando de lado o enfoque tradicional. Para o historiador Stuart Schwartz (2001, p. 29):

> […] a nova historiografia da escravidão brasileira deixa clara a importância de se compreender a organização da escravidão e seu funcionamento tanto como forma de trabalho quanto como sistema social e cultural, para que seja possível entender suas consequências teóricas e sistêmicas mais amplas para a compreensão da história do Brasil e do seu lugar dentro do desenvolvimento da economia mundial.

Isso significa dizer, que os estudos sobre a escravização não devem se limitar apenas à análise das relações de produção e exploração econômica, mas também devem considerar as dinâmicas sociais, culturais e políticas que sustentam e perpetuam esse sistema. Reitera-se, então, que ao longo da história, as pessoas escravizadas estiveram ativas na luta contra a escravização de várias maneiras. Essa resistência manifestou-se de formas diversas, desde rebeliões e fugas até estratégias mais sutis de sabotagem e preservação da cultura. Desse modo, as pessoas escravizadas sempre estiveram ativas na luta contra a escravização, seja na:

> [...] prática do banzo (uma tristeza imensa que os deixava sem comer), nas fugas armadas, em grupos ou individual, mesmo sabendo dos terríveis castigos que sofreriam caso fossem pegos pelo capitão do mato, eles fugiam para a floresta e em locais de difícil acesso formavam os quilombos onde passavam a viver do seu próprio sustento e sempre na busca por ajudar outros escravos a fugirem das fazendas. É isso que os novos estudos historiográficos nos trazem, ou seja, o escravo jamais aceitou a escravidão passivamente (Toccolini, 2013, p. 4).

A partir dessa renovação no campo historiográfico, os estudos sobre a sociedade escravista evidenciam uma visão da escravização mais complexa, na qual o escravizado é reconhecido como um agente ativo, envolvido tanto no trabalho quanto no contexto social e cultural da época. Por isso, é fundamental compreender a ideia de que os escravizados jamais aceitaram a escravização passivamente, visto que é essencial para uma visão mais precisa e completa da história da escravização.

Com isso, há uma renovação em estudos de caráter quantitativos e qualitativos, em relação às fontes de pesquisas e discussões sobre o ser escravizado. Desse modo, são analisados "[…] a contagem de cativos, de onde vieram e para onde foram, mas também experiências individuais, de africanos que circularam de lá pra cá, daqui pra lá, como escravo, marinheiro, cozinheiro, pequeno comerciante, intérprete e até capitão de navio" (Gomes, 2016, p. 301).

Em entrevista para Flávio Gomes (2016), a historiadora Silvia Hunold Lara fala sobre seus primeiros estudos em trabalhar com fontes judiciais que tratassem sobre a escravização colonial, como se percebe a seguir:

> Até então, quase todos os estudiosos enfatizavam a violência da dominação e da exploração escravistas: mostravam a curta vida útil dos escravos, os horrores do tráfico negreiro e dos castigos corporais. Tratava-se, segundo eles, de uma dominação tão extrema que aniquilava totalmente a condição humana dos cativos – eles eram vistos como coisas e viam a si mesmos como coisas. Isso não combinava com o que eu lia nos processos: ali havia escravos que saíam das fazendas para ir a uma festa na vila e … voltavam! […] (Gomes, 2016, p. 306)

Essas demonstrações de resistência não apenas evidenciam a intensidade do anseio pela liberdade entre os escravizados, mas também ressaltam sua habilidade de agir de forma autônoma e de se organizar um conjunto em prol de transformações. Isso pode ser visto, por exemplo, nas rebeliões e revoltas, em que os escravizados se envolveram contra seus senhores e a sociedade escravista. Berlin (2006, p. 15) enfatiza que:

> […] os senhores de escravos nunca saíram completamente vencedores. Enquanto os proprietários de escravos ganhavam quase todas as grandes batalhas, os escravos ganhavam sua cota de escaramuças frustrando o grande intento dos senhores. Embora tivessem negado o direito de se casar, compunham famílias; negado o direito de uma vida religiosa independente, criaram igrejas; negado o direito de ter propriedades, tinham muitas coisas. Definidos como propriedade e tratados como animais recusavam-se a entregar sua humanidade.

Em consequência dos estudos da Nova História, vários conceitos foram articulados de forma diferente, chegando em diversas abordagens na historiografia nacional, dentre elas, é

possível assinalar sobre a presença de uma "vida familiar" de pessoas escravizadas no Brasil. "Mesmo que não existam muitos registros - já que os casamentos entre escravos não eram considerados oficiais, visto que não aconteciam na igreja - a construção de famílias era real" (Toccolini, 2013, p. 5). Contudo, "[...] não é possível enxergar as famílias formadas por pessoas escravizadas apenas por essa mesma lente, posto que existem formas de estudar a escravização no Brasil de uma forma mais dinâmica" (Alves, 2010, p. 81).

Nesse sentido, "os anos 1980 foram marcados pelas políticas públicas que focavam na redemocratização da sociedade brasileira" (Gomes, 2016, p. 296). É nesse período, também, "que uma guinada acontece nos debates e em trabalhos acadêmicos de universidades sobre a sociedade escravista no Brasil. Esse período torna-se o momento ideal para a conversão entre a teoria da história e os ideais dos movimentos sociais" (Gomes, 2016, p. 308).

Por isso, é relevante compreender a história da população negra, no Brasil, já que é a partir dessa memória que podemos alcançar explicações para o racismo presente na sociedade, além de entender que:

> O Estado brasileiro tem um dever de reparação em relação à população negra do país. Se não bastasse o próprio fato de a escravidão e do racismo em séculos de história, há a evidência incontestável de que, ao longo do século XIX, a maioria das pessoas escravizadas no país o foram ilegalmente, à revelia das leis do país. [...] A riqueza dos cafeicultores fluminenses e paulistas foi construída por meio do contrabando e da escravização ilegal de centenas de milhares de africanos sequestrados em seu continente de origem e trazidos para cá (Gomes, 2016, p. 304).

Assim, ao ampliarem discussões sobre as políticas públicas, tem-se uma maneira de remediar as injustiças históricas perpetradas pelo próprio Estado. Cabe mencionar, ainda, o Centenário da Abolição da Escravatura, pois a data marca uma comemoração que teve impacto nas pautas do movimento social negro, nas políticas públicas e, de certa forma, reverberaram na escrita acadêmica do período. Mesmo que já houvesse ideias que estavam sendo discutidas nos meios acadêmicos, "[...] é a partir desse período que a nova geração de historiadores, que estava se formando, passa a ter contato com os assuntos abordados" (Gomes, 2016, p. 312).

Esses outros estudos historiográficos possuem um enfoque na figura do escravizado e na importância de entender quem são os personagens dessa história. Por conta do descentramento da narrativa, uma das ideias apresentadas pela "Nova História", "[..] o indivíduo e o cotidiano podem se tornar alvo do interesse" (Gomes, 2016, p. 313). Dessa forma, os estudos a serem feitos são sobre entender quem são os personagens da História que está sendo contada e de que forma a sociedade contribuiu para que ela acontecesse.

Ademais, é interessante notar como no início da historiografia brasileira há um significativo vácuo em relação às questões africanas e de seus descendentes. É apenas com o trabalho *Casa Grande e Senzala,* de Gilberto Freyre, em 1933, que se estabelece uma discussão a partir da contribuição afro-brasileira na história do Brasil.

Em seu trabalho, Freyre mostrou como a sociedade brasileira incorporou os africanos, e posteriormente os afro-brasileiros, não apenas como uma força de trabalho, mas também ao abarcar as peculiaridades que essas culturas tinham, tais como suas experiências, formas de lazer, religiosidades, sociabilidades, entre outros assuntos que seriam ampliados no universo de temas sobre a escravização. "[...] Contudo, é também a partir de seu trabalho que se estruturou o mito da democracia racial, uma ideologia que prega o desenvolvimento de relações étnicas sem conflitos, onde a miscigenação inibiu conflitos raciais" (Silva; Alegro, 2010, p. 293).

Foi apenas na década de 1950 com a pesquisa promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em que se buscou compreender e refutar o mito da democracia racial. Dessa forma, escancarou-se como houve um predomínio do racismo após a libertação dos escravizados.

Todos esses estudos promoveram uma modificação na imagem e na informação que a academia e os materiais didáticos tinham das pessoas durante o período da escravização. Foi somente, a partir da década de 1980, que houve o aumento de pesquisas que buscavam conhecer o cotidiano das resistências e as diferenças entre os tipos de vivências na escravização de homens, mulheres, crianças, idosos, sejam dentro das cidades ou nos campos/fazendas. Passou-se também a conhecer mais sobre as identidades que até então estavam apagadas da historiografia, como "[...] africanos livres, mestiços, afro-brasileiros, além de novas denominações que designam não apenas a cor da pele, mas também a ascendência com termos como afrodescendentes, afro-americanos" (Silva; Alegro, 2010, p. 294).

Nesse envolto, a partir do ano de 1998, o Estado brasileiro passou a promover políticas afirmativas para o crescimento do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e é ela quem nos obriga ou nos faz refletir sobre temáticas relacionadas à população negra, como o próprio Ensino de História da Escravidão. Assim, ocorre o fortalecimento de discussões para que seja ensinado nas escolas temáticas relacionadas às riquezas, culturas e identidade da população negra, e não apenas sobre o sofrimento e dor que os escravizados viveram ao chegar ao Brasil.

> Neste ponto de vista, refletir sobre as representações acerca dos grupos afrodescendentes (ou suas ausências) nas várias elaborações da sociedade, a propósito

> da carência de questionamentos sobre a ordenação social, os estereótipos, pode contribuir para a desconstrução de mitos que impedem a formação de uma sociedade mais pluralista e igualitária (Oliveira; Caimi, 2021, p. 296).

Nesse interim, um dos maiores riscos que se tem ao estudar a escravização em sala de aula é o de reforçar o mito da democracia racial. Para evitar que isso aconteça, é preciso diferenciar o sujeito social e ir além da ideia de violência, mostrando o escravizado como um sujeito histórico. Diante disso, é importante analisar juntamente com os estudantes, alguns conceitos pré-estabelecidos na memória deles, para assim construir uma nova gama de conceitos e uma outra imagem do que foi o ser escravizado.

Em vista disso, tem-se a importância da narrativa histórica, uma vez que esta é a responsável por aproximar as personagens históricas dos/as estudantes, de tal forma a fortalecer os debates possíveis, além de ajudar o/a aluno/a compreender o seu "papel crucial em suas tomadas de posição frente ao racismo" (Pacini, 2025, p. 3). Isto acontece a partir da formação de uma *consciência histórica* que seria "a capacidade de o ser humano de experienciar o passado e interpretá-lo como História" (Rusen, 2011, p. 36), isto é, um conhecimento que teria relação direta com a vida prática das pessoas.

Assim, através do desenvolvimento da consciência histórica, os/as alunos/as determinam a maneira como eles/as avaliam e se posicionam em relação as relações étnico-raciais atualmente. Para Jörn Rüsen (2001, p. 32):

> [...] a didática da história deve analisar o conhecimento histórico na vida cotidiana, compreender o papel da opinião pública, além de considerar os limites de representações visuais para entender como o que é visto em sala de aula e o que vivido pode ou não convergir em aprendizado.

Desse modo, manter o ensino em sala de aula e o currículo da educação básica voltados para pontos de vista eurocêntricos serve para a manutenção de preconceitos, sem discussões voltadas para as diferentes subjetividades que outros assuntos podem trazer. Manter o Ensino de História da África e da Escravidão no Brasil apenas como um "apêndice da História europeia" (Pacini, 2015, p. 5) reduz as possibilidades que o ato de ensinar pressupõe, calando discussões e fechando os olhos dos/as estudantes para problemáticas que estão presentes em suas vidas diárias.

Flávio Gomes (2016), em entrevista com Hebe Mattos, reflete sobre os estudos de África e escravização na historiografia, e ressalta:

> […] o principal impacto será quando conseguirmos dar à história da África o mesmo peso que damos à história europeia para entender o Brasil e a escravidão negra no Atlântico. Por isso, a importância de estudos relacionados à história da África e escravidão negra nas universidades, tal como na Educação Básica, para que os alunos [...] possam conhecer os escravizados que vieram para o Brasil, sua cultura e resistência (Gomes, 2016, p. 309).

Os livros didáticos são os principais instrumentos de trabalho do professor/a em sala de aula, mas, muitas vezes, apresentam conteúdos preconceituosos em relação aos indígenas e africanos, ou seja, aos povos não oriundos do mundo ocidental. Logo, é necessário que não exista apenas:

> [...] a introdução de um currículo sobre História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas uma remodelação radical na concepção de Ensino de História ora vigente nas escolas brasileiras, para que as mudanças desejadas nas relações étnico-racial em nosso país sejam realmente significativas (Pacini, 2015, p. 11).

Com a Lei 10.639/03 emerge a necessidade de apresentar outras formas de estudar temas que foram silenciados por muito tempo na História e apagados dos livros didáticos, como História da África, História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Indígena, História das Relações Étnico-Raciais. Dessa maneira, "[...] cabe ao educador pensar em vivências em sala de aula de uma forma que apresente discussões étnico-raciais e sociais" (Silva; Santos, 2023, p. 87), que possam unir os conteúdos disciplinares com as experiências.

Entretanto, são poucos os trabalhos que enfatizam as experiências das mulheres escravizadas. Nesse sentido, trabalhos que versam sobre mulheres em condições cativas, como esta proposta, se torna importante para o cenário da educação em História. Pensando o Ensino de História da Escravidão no Brasil, esta dissertação tem o objetivo de apresentar as mulheres escravizadas como protagonistas de suas histórias, enquanto agentes transformadoras das relações sociais; analisando sua dimensão enquanto sujeito histórico, no momento em que mobilizaram inúmeras estratégias para subverter a ordem colonial vigente.

Desse modo, a presente pesquisa parte do pressuposto de fazer com que a temática sobre as mulheres escravizadas seja trabalhada em sala de aula, para que, assim, se faça vigente nas salas de aula o ensino da escravização, a partir de uma perspectiva da mulher escravizada, pois no que diz respeito às publicações acerca da história de mulheres negras, pouco se tem escrito sobre as experiências, contribuições e resistências dessas personagens, e, ainda há muito a pesquisar.

Pensando nisso, esta pesquisa analisa a história das mulheres escravizadas por meio do banco de dado inventariais do Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, que

relaciona e registra todos os escravizados, inclusive as mulheres escravizadas que, por consequência, podem desvelar elos e laços afetivos no espaço escravocrata.

Sendo assim, o uso de documentos inventarias em sala de aula torna possível aproximar essas experiências dos/as estudantes a partir do estudo deste material, pois este contém informações acerca da identificação dos participantes (inventariante e inventariado), faixa etária, gênero, ocupações, valores, doenças, relações de parentescos, etc.; o que torna esta documentação imprescindível para entendermos a existências dos africanos escravizados, pois "é esclarecedor comparar essas mulheres, que eram diferentes em muitos aspectos – as famílias com quem conviviam, o trabalho que faziam, a idade, a origem cultural e étnica, a economia em que atuaram, os laços sociais que formaram [...]" (Graham, 2012, p. 134).

A partir dos documentos que tratam da história de pessoas que foram escravizadas é possível, por exemplo, reconstruir a história de vida desses indivíduos mediante a comparação e o confronto de lados distintos e de vivências diversas.

> [...] o uso de documentos pode contribuir para a criação de uma empatia dos alunos com sua própria realidade, já que o documento pode e deve ser visto e interpretado como um meio de construir o conhecimento, e não um fato acabado em si, partindo da interrogação, interpretação e problematização (Silva; Santos, 2023, p. 113-114).

Dessa forma, é possível compreender que o Ensino de História, através de estudos com documentos, permite o protagonismo de homens e mulheres escravizados, o que "contribui para a compreensão das lutas" (Silva; Santos, 2023, p. 88). E esse acontecimento é importante, já que percebemos uma ausência ou pouco espaço à história dos escravizados nos livros didáticos. Por isso, os documentos consistem em uma estratégia de ensino, dado que "[…] os livros didáticos ainda insistem em tratar as/os escravizadas/os como mercadoria, e não como seres humanos" (Silva; Santos, 2023, p. 89).

Ao mostrar que existem outras vozes a serem ouvidas, forma-se uma educação antirracista que busca fornecer uma oportunidade de identificação dos/as estudantes com os personagens da história. É importante entender que "a luta antirracista deve ser assumida por todos aqueles que defendam a Democracia. É necessário possibilitar equidade nas oportunidades para os inúmeros segmentos étnico-raciais" (Silva; Santos, 2023, p. 87-88).

Assim, a partir de um Ensino de História que mostre não apenas aqueles que são compreendidos como "vencedores", é possível oferecer um viés combativo ao racismo e ao sexismo. Além disso, é possível perceber, dentro do âmbito escolar, que as questões de gênero e assuntos relacionados a africanidades têm entrado pouco nos currículos de História. Dessa

maneira, “[…] quando inserimos saberes e agências de grupos subalternizados, estamos questionando o eurocentrismos e suas epistemologias” (Silva; Santos, 2023, p. 110).

Portanto, trabalhar com documentos ou materiais inventariais, registros paroquiais, processos judiciais, anúncios de jornal, que focalizam nos sujeitos escravizados, especialmente nas mulheres escravizadas, é fundamental para dar voz a essas pessoas, historicamente marginalizadas. Ao destacar suas experiências, lutas e resistências, é possível colocá-las como protagonistas de suas próprias histórias. Isso não apenas enriquece nosso entendimento da História, mas também contribui significativamente para o Ensino de História e para a promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

3 MULHERES ESCRAVIZADAS: agentes ativas na sociedade escravista do Maranhão

A produção acadêmica sobre o Ensino de História e a história das mulheres negras escravizadas ainda é incipiente, o que representa um desafio significativo para os pesquisadores interessados nesse tema. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfrentei dificuldades devido à falta de estudos que abordem especificamente o papel das mulheres negras escravizadas na história, especialmente no contexto do ensino de História. As mulheres, de modo geral, são pouco contempladas nesse cenário, e as mulheres negras ainda menos. Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas nessa área para promover uma abordagem mais inclusiva e representativa da história das mulheres na sociedade brasileira.

Desse modo, o cotidiano escravista no Maranhão representa um campo de estudo fundamental para compreendermos as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que marcaram essa região durante séculos. A escravização, como uma das instituições mais marcantes da história brasileira, desempenhou um papel central na construção da sociedade maranhense. Desde as plantações de cana de açúcar e algodão até outras culturas agrícolas, a economia do Maranhão foi profundamente influenciada pelo trabalho escravizado, sendo este um pilar fundamental para a produção e a lucratividade, e consequentemente, para a concentração de riquezas na região.

Nesse sentido, existe na historiografia tradicional, uma uniformização naquilo que se entende como o "Maranhão". Há, assim, uma confusa mescla entre o Estado, sua Capital São Luís e o "Norte"[2], sendo “[…] A distinção, porém, […] de grande relevância, sobretudo porque

[2] Norte da América Portuguesa, como era chamado o que hoje compreende boa parte do Norte e Nordeste do Brasil.

o território maranhense teve diferentes ‘frentes’ de colonização, com destaque para a litorânea e a sertaneja, durante muito tempo apartadas” (Costa, 2018, p. 242).

Com isso, é importante destacar que a ocupação do Estado aconteceu de duas formas. A primeira ocorreu a partir do Atlântico, subindo pelos rios Itapecuru e Mearim, com a colonização se iniciando a partir do litoral por uma invasão francesa, em 1612 e, três anos depois, uma portuguesa.

> Posteriormente, uma colonização a partir sul do estado para o litoral, com movimentação da pecuária extensiva advinda de outras capitanias na busca de pastagens de boa qualidade junto à formação de pequenos núcleos de vaqueiros, a partir da segunda metade do século XVIII (Barroso Júnior, 2023, p. 60-61).

Outro ponto importante a ser debatido é a criação da *Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão*. Esta foi de extrema importância para o comércio deste território, servindo como porta de entrada para a escravaria do Norte da América Portuguesa, no qual o Maranhão teve destaque por conta da Companhia que monopolizou, tanto a entrada de produtos e escravizados, quanto a saída de algodão e, com isso, conseguiu controlar os produtores. Barroso Junior (2009, p. 35) destaca que:

> A existência da Companhia de Comércio teve efeito direto sobre o comportamento da economia local. A companhia provocou mudanças sociais e culturais ao propiciar um tráfico vigoroso de escravos para a região amazônica (onde se inclui o Maranhão) e arraigou uma perspectiva de exclusivo do comércio diretamente relacionada ao mercado externo (Lisboa), de acordo com os típicos dispositivos mercantilistas, levando a um profundo vínculo com a empresa comercial portuguesa (Barroso Junior, 2009, p. 35).

Mesmo que haja um destaque para a figura da Companhia, é interessante destacar que a interpretação de um Maranhão anterior ao advento daquela, não deve ser compreendido como um período de extrema pobreza e inexistência do processo colonial. A historiografia que adota essa perspectiva é, atualmente, amplamente questionada, pois:

> [...] apresenta o período entre 1751 e 1820 como o período áureo da economia local e o momento posterior, pós 1820, como um longo tempo de decadência entrando nos mais diversos níveis da estrutura social maranhense nos mais diversos níveis da estrutura social maranhense e constituído a partir da crise econômica agrícola. Assim, conforme a historiografia maranhense, a história regional passaria por um passado de pobreza, seguida por um apogeu da companhia com a internacionalização da produção agrícola e a decadência de sua produção (Barroso Junior, 2018, p. 67).

O destaque sobre a Companhia deve ser feito, afinal, é inegável sua participação nas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas do Estado. Entretanto, não podemos

esquecer que essas transformações ocorreram, principalmente, por conta de um intenso tráfico de escravizados. Além disso, sua exclusividade comercial causou uma dependência da empresa europeia.

Nesse contexto, o Maranhão imperial experimentou alguns reflexos dessa prosperidade, mas as repetidas crises na economia do algodão, acabaram por destruir a estabilidade econômica alcançada ao longo de décadas. Inicialmente, entre os anos de 1818 e 1819, o preço internacional do algodão despencou. Posteriormente, "[…] os anos de 1824 e 1825 não foram mais promissores, haja vista a diminuição da produção local, gerada agora pela seca e por uma nova queda de preços no mercado europeu" (Costa, 2018, p. 245). Logo após, durante o século XIX, houve uma certa reabilitação do sistema agroexportador, com o açúcar entrando no mercado que até então era dominado pelo algodão.

Outro produto que merece menção é o arroz. Barroso Junior (2023, p. 152) considera que "durante o século XVIII, o arroz tornou-se um produto de alto consumo por todo o mundo ultramarino e o arroz maranhense possuiu um excelente destaque nesse cenário". Assim, Viveiros (1992) realiza um apontamento sobre este produto, no qual diz: "Todo o arroz produzido no Maranhão era chamado vermelho ou de Veneza, produto nativo, miúdo e quebradiço" (Viveiros, 1992, p. 79), este apresentava uma baixa qualidade de produção, e com isso, vários administradores locais tentaram "[...] substituí-lo pelo da Carolina, esforço baldado, pois ninguém quis plantar o que era nativo" (Viveiros, 1992, p. 79). Ademais, esse produto se caracterizava como mais branco, alongado e fino. Dessa forma, constatou-se que a produção de arroz teve um rápido crescimento em apenas uma década na capitania do Maranhão.

Porém, já na segunda metade do século XIX, ocorre a crise definitiva da economia açucareira, principalmente devido à competição com o produto das Antilhas, pois possuíam solos mais férteis e produtivos para o cultivo da cana de açúcar, o que resultava em uma produção mais abundante e com custos mais baixos. Esse cenário tornava o açúcar das Antilhas mais competitivo ao mercado internacional, causando dificuldades para os produtores do Maranhão.

Essa crise teve um impacto significativo na economia da região, levando à necessidade de encontrar alternativas para manter a atividade econômica. Uma das soluções encontradas foi o redirecionamento dos esforços para investimentos no parque fabril. Isso significa que houve um movimento em direção à industrialização, buscando diversificar a economia e reduzir a dependência do setor açucareiro.

Entretando, há na historiografia tradicional um discurso que vincula a crise econômica do açúcar a um sentimento de decadência, que permeia não apenas parte dos estudos acadêmicos realizados sobre o período, mas também toda a representação visual e cultural relacionada ao Maranhão. Essa ideologia da decadência pode ser caracterizada como "marcada por um intenso sentimento de falta, caracterizando o Maranhão monárquico enquanto um contexto de ausência daquilo que o passado colonial e opulento proporcionou à região" (Costa, 2018, p. 146).

Considerando esses aspectos analisados, a presente pesquisa investiga o período entre os séculos XVIII e XIX, no qual São Luís vivenciou um aumento significativo na produção agrícola, especialmente no cultivo de culturas como algodão, arroz e cana de açúcar. Esse desenvolvimento econômico contribuiu para a consolidação da capital como um importante centro comercial para o Estado, o que resultou na vinda de um grande número de escravizados (as) para trabalhar nas plantações e nas atividades urbanas relacionadas ao comércio. Essa concentração de escravizados na capital maranhense foi diretamente influenciada pelo crescimento das atividades agrícolas e comerciais na região. Tal fato apresentou um impacto significativo na dinâmica socioeconômica e demográfica da época, especialmente no que diz respeito às experiências das mulheres escravizadas.

Destarte, este capítulo se dedicará a explorar detalhadamente essas experiências, ressaltando o papel das mulheres escravizadas no contexto do Maranhão sob o regime escravista, utilizando como base o Banco de Dados inventariais do NEAFRICA. No entanto, antes de adentrarmos nas experiências específicas das mulheres escravizadas, faremos um breve panorama histórico da escravização no Maranhão no fim do século XVIII.

3.1 Cotidiano escravista no Maranhão

Com a proibição da escravização indígena na América Portuguesa, em 1757, a escravidão de africanos foi avançando, começando na segunda metade do século XVII. Contudo, a chegada dos escravizados também foi irregular, pois os administradores não conseguiram regularizar a entrada desses na capitania e tampouco atender às demandas ou queixas dos colonos. Assim:

> [...] Diante de tantas dificuldades a introdução de mão de obra escrava africana, até a segunda metade dos Setecentos, foi bem tímida tanto no Maranhão quanto no Pará, e apesar dos esforços da Coroa portuguesa para regularizar o tráfico de escravos na região. Somente a partir da segunda metade do século XVIII esse comércio foi regularizado (Silva, 2010, p. 5).

Isso mostra que, inicialmente, a presença de escravizados africanos nessas regiões de Maranhão e Pará era mínima e que apenas mais tarde houve uma intensificação desse comércio, provavelmente devido a mudanças nas políticas coloniais e na demanda por mão de obra escravizada. Sendo assim, o desenvolvimento da cultura do algodão no Maranhão, aliado à presença da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, foi um fator importante para o crescimento da demanda pela importação de escravizados africanos.

A expansão da produção algodoeira exigia uma quantidade cada vez maior de mão de obra escravizada, o que fez impulsionar o comércio de africanos capturados para serem vendidos como escravizados na região maranhense, e:

> […] com destaque para sua utilização nas fazendas de algodão, açúcar, arroz, na criação de gado e em obras e serviços dos centros urbanos, os negros escravizados se concentram em São Luís, Alcântara, Caxias, nos vales dos rios Itapecuru e Mearim e no litoral e Baixada Ocidental, contribuindo, decisivamente, inclusive para o funcionamento do mercado interno (Costa, 2018, p. 251).

Desse modo, São Luís desempenhou um importante papel como centro comercial na América Portuguesa durante o período colonial. As embarcações partiam da cidade, levando uma quantidade significativa de produtos agrícolas, como algodão e arroz, além de passageiros com destino a Lisboa, na Europa. Assim sendo, "[…] a capital maranhense tornou-se um dos quatro mais importantes entrepostos comerciais da América Portuguesa, canalizando boa parte do fluxo de entrada de escravos e da saída de produtos das capitanias do Norte (Costa, 2018, p. 252).

Além desses aspectos, o cotidiano do sistema escravista era marcado pela prática frequente de compra e venda de escravizados. A posse de escravizados era vista como uma mercadoria de alto valor e um símbolo de prestígio social durante o período da escravização. Para os proprietários, possuir escravizados não se resumia apenas a ter trabalhadores para realizar diversas tarefas, mas também era uma demonstração de poder e status dentro da sociedade da época. Esses sujeitos eram considerados propriedade dos seus donos, e a quantidade de escravizados que alguém possuía muitas vezes refletia, diretamente, a sua posição social e econômica. Essa mentalidade contribuía para a manutenção e legitimação do sistema escravista, em que a posse de escravizados era vista como uma forma de distinção e riqueza.

Os escravizados eram submetidos a um cotidiano caracterizado pelo trabalho árduo e pela imposição frequente de castigos. Essa prática era habilmente utilizada pelos senhores e feitores para controlar e punir os escravizados. No entanto, houve, além da exploração colonial,

a consistência em explorar os corpos dos escravizados, visto que a Metrópole possuía interesses em manter a exploração desses sujeitos, e o senhor deveria ser o responsável por fazer com que isto acontecesse de fato, ou seja, manter os trabalhadores escravizados à exploração. Assim, Silvia Hunold Lara (1988) realça que:

> Alimentado, vestido, doutrinado o escravo existia para trabalhar, para produzir. Mas isso não era uma decorrência natural. Era preciso incitá-lo ao trabalho: era preciso castigá-lo. Castigar era submeter, dominar; castigar era domar a rebeldia, manter o escravo na sua condição de escravo. Essa pedagogia se vinculava à própria ideia de ordenação e regulamentação da escravidão, que ia desde a obrigação do castigo minuciosamente analisado até a estipulação rígida dos aspectos exteriores, das tarefas a serem desempenhadas na produção. [...] o castigo era também disciplinador. Não só mantinha os escravos na sua condição de escravos, mas se constituía no meio de organizar o trabalho, de dividi-lo, regulá-lo (Lara, 1988, p. 58).

Cabe frisar sobre essa relação entre senhor e o escravizado, pois o proprietário impunha os castigos, mas não poderia executá-los em determinadas partes do corpo, por exemplo no rosto "[...] pela cabeça, e pelas outras mais partes irregulares do corpo; porque se expõe ao perigo de lhes causar alguma deformidade perpétua no rosto, e de lhes prejudicar nas partes mais gravemente à saúde e talvez à vida" (Lara, 1988, p. 53). Os castigos aplicados de forma agressiva, mal executada, poderia causar imperfeições no corpo e talvez custaria a vida do escravizado, o que faria, assim, diminuir o valor do escravo no mercado - pelo fato de estar "quebrado" - e teria como consequência a perca de lucros pelo senhor em determinados escravizados.

Havia - para além dos castigos, fome, sede - conflitos a se perpetuar dentro das senzalas, por haver uma diversidade de misturas étnicas. Para tal, Mattoso (2003, p. 101) afirma que "os cativos eram vendidos separadamente, sozinhos e frequentemente isolados, pois a maioria dos senhores tomavam a precaução de misturar as etnias por motivo de segurança"; ou seja, era preciso que os escravizados se adaptassem a uma nova cultura que estaria presente a eles, já que conviviam com escravizados de distintas partes do continente africano.

As categorias étnicas dos africanos, tanto escravizados quanto libertos, desempenharam um papel crucial na organização e nas sociabilidades dentro da população afrodescendente no Brasil e no Maranhão. De início, os grupos étnicos foram criados por pessoas que lidavam com a comercialização de escravizados, porém, os diferentes termos empregados a esses grupos se tornaram um processo complexo, já que eram realizados por variados agentes, dentre eles, europeus e africanos envolvidos com o tráfico de escravizados, os proprietários e a Igreja Católica, que era envolvida nesse comércio. Dessa maneira, Lucilene Reginaldo (2005) enfatiza que:

> A identificação de grupos étnicos africanos teria que se pautar por um interesse comercial, tendo em vista a necessidade de avaliar, no momento da compra, os aspectos físicos e as atividades que estavam acostumados a exercer de acordo com a região de origem. Essa distinção étnica foi estimulada, muitas vezes, pelos negociantes do tráfico com o objetivo de ganhar a concorrência do comércio de escravos. Por exemplo, os escravos da África Ocidental, os denominados "minas", com a descoberta do ouro em Minas Gerais, no século XVII, foram escolhidos pelos proprietários mineiros como mão de obra destinada às regiões mineradoras, por meio da propaganda de que eram excelentes trabalhadores devido à experiência com a mineração e a metalurgia obtida no continente africano (Reginaldo, 2005, p. 153-154).

Essas categorias étnicas refletiam, não apenas as origens geográficas dos africanos, mas também suas culturas, línguas, tradições e práticas religiosas. Dentro das comunidades de escravizadas, essas características étnicas se tornaram fundamentais para a formação de identidades coletivas, laços de solidariedade e estruturas de organização social. Sobre os africanos escravizados Kathiusy Gomes da Silva (2018) menciona que:

> [...] essas pessoas tinham que lidar com formas de perda de identidade cultural e individual, já que eram forçadas a abandonar sua terra, e assim sua cultura, costumes e hábitos para serem inseridas em um modo de produção exploratório, perdendo não só a liberdade, mas seu nome natural (africano), os laços com sua família (deixada no continente africano) para ter que lidar com a atrocidades da escravidão (Silva, 2018, p. 3).

Surgiram, desse modo, meios de sociabilidade entre os africanos, pois, como afirma Albuquerque (2006, p. 46): "o fato de ter vindo de uma mesma região, falar a mesma língua e pertencer a uma mesma nação foi fundamental para a sobrevivência dos africanos no Brasil. Desse modo, eles puderam reconstruir redes de amizade, famílias e comunidades". No entanto, tal fato não impediu que africanos de etnias diferentes se relacionassem e criassem novas alianças, na qual, dentre elas, se destacam a do compadrio e do apadrinhamento, em que Maia (2007) analisa como:

> Para os escravos, o compadrio e/ou apadrinhamento possibilitava alianças no mundo do cativeiro, tecendo laços com seus irmãos de destino, alianças que poderiam significar maior representação nas negociações cotidianas com os senhores e mesmo a solidariedade entre cativos. Além disso, os cativos tinham também a possibilidade de escolher seus parentes espirituais no universo dos livres e libertos (Maia, 2007, p. 5).

Assim, o compadrio e o apadrinhamento eram práticas sociais fundamentais para os escravizados no contexto da sociedade escravista. Essas relações permitiam que os escravizados estabelecessem alianças dentro da comunidade escravista, criando laços de solidariedade e cooperação entre eles.

Nesse envolto, a abordagem da historiografia nacional em relação à dinâmica da escravização no Maranhão, baseia-se na construção de uma tipologia para diferenciar a escravização rural da escravização urbana. Essa classificação permite uma análise mais aprofundada das práticas de ocupações, formas de sociabilidades, negociações, lutas e estratégias de resistência adotadas pelos escravizados em cada contexto.

> Nessa visão dicotômica, a escravidão rural é interpretada de um ponto de vista mais rígido, em que feitores e capatazes vigiavam constantemente o trabalho e a conduta dos cativos, ao contrário da escravidão urbana, na qual havia um menor controle social dos escravos, permitindo-se que estes tivessem possibilidades muito mais ampliadas de construir suas próprias visões de cativeiro (Bezerra, 2008, p. 21).

Essa distinção entre espaços urbanos e rurais reconhece as particularidades das condições de vida e trabalho enfrentadas pelos escravizados em cada ambiente, contribuindo para uma compreensão mais completa das experiências da escravização no Maranhão. Essa abordagem permite aos historiadores explorar as nuances da escravização, levando em consideração fatores como a organização econômica, social e cultural que caracterizam esses dois espaços.

Nesse sentido, a capital São Luís desempenhou um papel importante como centro onde a escravização urbana estava especialmente concentrada e influenciava, significativamente, a vida e as relações sociais na cidade. Essa centralidade pode ser atribuída à importância econômica e comercial da capital maranhense, bem como à sua intensa atividade portuária, que facilitava o fluxo de escravizados e mercadorias.

No espaço urbano havia escravizados que se dedicavam a ocupações domésticas, como trabalhos em residências de famílias ou em estabelecimentos comerciais. No entanto, a maioria dos escravizados desempenhavam suas atividades nas ruas do núcleo urbano. Essa análise sugere que a presença e o trabalho dos escravizados não estavam limitados apenas aos espaços privados das residências, mas também eram uma parte fundamental da vida cotidiana e econômica das ruas da cidade, onde, "[…] a capacidade de acumularem rendimentos para seu senhor, aliás, estava diretamente relacionada com a possibilidade de circularem pelas ruas da antiga São Luís" (Pereira, 2001, p. 97).

Os escravizados que trabalhavam em atividades urbanas eram aqueles envolvidos no sistema de ganho ou aluguel. Assim, Jacinto (2015, p. 51) enfatiza:

> Escravos de aluguel ou de ganho faziam parte do cenário ludovicense. Havia, porém, uma diferença sutil entre os dois modos de trabalho: no primeiro caso, o escravo proporcionava uma renda constante ao seu senhor, ao prestar serviços a terceiros

> durante um determinado período; o escravo de ganho, por sua vez, somava a algumas tarefas na casa de seu proprietário às atividades remuneradas que desenvolvia na rua.

Isso significa dizer que escravizados podiam ser alugados por seus proprietários para trabalhar em diferentes ocupações, sendo remunerados por seu trabalho, ou podiam ter permissão para ganhar dinheiro por conta própria e pagar uma quantia ao proprietário. Essa análise ressalta a complexidade das relações de trabalhos escravista nas áreas urbanas, onde os escravizados podiam ter uma certa autonomia econômica, embora ainda estivessem sujeitos à exploração e controle de seus proprietários.

Além desses aspectos, os escravizados de aluguel geralmente possuíam alguma especialização, o que resultava em uma remuneração mais elevada por seus serviços. Essa especialização aumentava o preço e valorizava esses escravizados aos olhos de compradores e vendedores. Sendo assim, o preço do aluguel do escravizado era acordado diretamente pelo seu proprietário. Dentre as ocupações desses escravos destacam-se:

> Eram marceneiros, ferreiros, oficiais da construção civil, marinheiros e barbeiros, dentre outras especialidades. Já o escravo de ganho circulava mais livremente pelas ruas, pois devia encontrar quem se interessasse por seu trabalho e, exatamente por essa causa, negociava ele mesmo o preço do serviço. As principais atividades desempenhadas pelos cativos ‘de canga’, como também eram conhecidos, foram as de carregadores, estivadores e vendedores de alimentos, bem como, no caso das mulheres, cozinheiras, lavadeiras e parteiras (Costa, 2018, p. 254).

As principais ocupações das mulheres escravizadas nos centros urbanos do Maranhão incluíam trabalhos nos serviços de casa, como cozinheiras, lavadeiras, arrumadeiras, amas de leite, além de serviços de costura e rendados. Elas também poderiam ser envolvidas em atividades comerciais, como vendas ambulantes de alimentos, produtos artesanais ou pequenos serviços. Ademais, algumas mulheres escravizadas também eram alugadas para trabalhar em estabelecimentos comerciais, como bares, restaurantes ou lojas.

> Outra inferência que podemos fazer é que, como esses escravos estavam, desse modo, circulando pela cidade, ao exercerem funções domésticas, ou serem escravos de ganho ou aluguel, podiam circular com uma relativa liberdade pela cidade. Esses cativos, muitas vezes, podiam tecer redes de solidariedade e estabelecer canais de comunicação para, a partir disso, exercerem uma relativa autonomia e se reunirem, uma vez ou outra, para fazer batuques, sambas, rezar para seus deuses, etc. (Silva, 2014, p. 35).

Essa relativa liberdade de movimento que alguns escravizados podiam desfrutar nas cidades, especialmente aqueles que exerciam funções domésticas ou trabalhavam como escravizados de ganho ou aluguel, permitia que eles estabelecessem redes de solidariedade entre

si e estabelecessem canais de comunicação. Essas interações possibilitavam a construção de relações de autonomia dentro dos limites impostos pelo sistema escravista. Entretando, isso não significa dizer que eles estavam sem uma vigilância, pois apesar de o "feitor ausente" como afirma a autora Leila Mezan Algranti em seu livro "O feitor ausente: estudos sobre a escravização urbana no Rio de Janeiro- 1808-1822", estes estavam em constante vigilância por boa parte da população citadina.

Além da escravização urbana, os escravizados também representavam a principal mão de obra das grandes plantações, sendo utilizados no campo, "[…] para a criação de gado, pesca, produção de farinha de mandioca e cultivo de outros produtos voltados ao abastecimento do comércio local, tais como milho e feijão, contribuindo, assim, para a dinâmica do mercado interno" (Pereira, 2001, p. 68).

Desse modo, o trabalho nas plantações e engenhos era extremamente árduo e exigia esforço físico constante dos escravizados. Eles trabalhavam longas jornadas, frequentemente sob condições precárias e desumanas, enfrentando os perigos das máquinas e equipamentos utilizados na produção agrícola. Além disso, eram submetidos a punições e castigos severos caso não atingissem as metas de produção estabelecidas por seus senhores.

As mulheres escravizadas, que trabalhavam nas propriedades rurais do Maranhão, desempenhavam uma variedade de ocupações, frequentemente relacionadas às atividades do campo agrícola e às tarefas da casa dos seus senhores/as. Elas eram responsáveis por trabalhar nas lavouras, cuidar dos animais, além de realizar as tarefas domésticas como cozinhar, limpar, lavar roupas e cuidar das crianças. Muitas também atuavam como amas de leite, alimentando e cuidando dos filhos de seus senhores/as. Dada à importância dessas mulheres no contexto escravista, este estudo concentra-se em analisar a realidade da escravização no meio rural do Maranhão, especialmente as experiências das mulheres escravizadas nesse ambiente específico.

Além disso, é fundamental ressaltar que embora os escravizados fossem direcionados a realizar tarefas específicas, conforme as demandas dos senhores, isso não elimina a existência de resistências significativas, uma vez que "[…] a tensão social era inerente a um sistema de trabalho compulsório e degradante" (Costa, 2018, p. 255).

Ao longo da história, os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência, desde as mais visíveis, como rebeliões e fugas, até estratégias cotidianas de subversão e preservação de suas culturas e identidades. Essas resistências não se limitavam apenas ao âmbito físico, abrangendo também aspectos psicológicos e culturais. Desse modo, os

escravizados encontravam maneiras de preservar suas tradições, línguas e crenças, mesmo diante das opressões por parte dos senhores/as.

> […] longe de se reduzirem a uma massa passiva e obediente, os negros e negras escravizados no território do Maranhão oitocentista (re)produziram formas díspares de resistência ao cativeiro, tanto num plano mais individualizado, quanto numa dimensão coletiva (Costa, 2018, p. 260).

Assim, coletivamente, os escravizados organizavam formas mais amplas de resistência, como a criação de quilombos e comunidades autônomas, a participação em movimentos de revolta e a organização de redes de solidariedade entre escravizados de diferentes fazendas. Essas práticas ilustram a complexidade das dinâmicas de poder dentro do sistema de escravização, mostrando que os/as escravizados/as não eram apenas sujeitos passivos, mas sim agentes ativos que buscavam transformar as estruturas opressivas que os cercavam.

3.2 A mulher escravizada

Durante o período da escravização, as mulheres negras escravizadas enfrentaram uma opressão complexa e interligada, resultado da intersecção entre o racismo e o sexismo. Enquanto as bases do sistema escravista eram estruturadas no racismo, que as colocava em uma posição de subalternidade e inferioridade social, o sexismo acrescentava outra camada de discriminação ao restringir seus direitos com base em seu gênero.

> O sexismo institucionalizado – ou seja, o patriarcado – formou a base da estrutura social americana bem como o imperialismo racial. O sexismo era uma parte integral da ordem social e política que os colonizadores brancos trouxeram das suas terras da Europa e teve um impacto grave no destino das mulheres negras escravizadas (hooks, 2020, p. 14).

Assim, essa ideologia de dominação masculina e controle sobre as mulheres não apenas permeava as relações sociais, mas também se entrelaçava com o sistema de escravização. O patriarcado, trazido pelos colonizadores brancos da Europa, estabeleceu normas e hierarquias que relegavam às mulheres, especialmente as mulheres negras, as posições de subordinação e exploração. Essa estrutura social e política teve consequências profundas no destino e na experiência das mulheres negras escravizadas, contribuindo para a perpetuação do sistema escravista e para a desigualdade de gênero e raça que persistiram por gerações.

No contexto inicial do sistema escravista, havia uma ênfase significativa na força de trabalho dos escravizados, com uma valorização particular do homem negro. Isso se devia, em

grande parte, às percepções sociais e econômicas da época, em que os homens eram vistos como mais aptos para desempenhar trabalhos que exigiam maior força física e resistência, como trabalhos agrícolas pesados e construções. Como resultado, os homens escravizados eram geralmente mais caros de se adquirir em comparação com as mulheres escravizadas. Nesse envolto, bell hooks (2020, p. 15) destaca que:

> Enquanto nos primeiros navios que trouxeram escravos para o novo mundo foram a bordo poucas mulheres africanas, quando o negócio de escravos se impulsionou, as mulheres foram um terço da carga humana a bordo da maior parte dos navios. Porque elas não podiam efetivamente resistir à captura nas mãos de ladrões e de raptores, as mulheres africanas tornaram-se alvos frequentes dos homens brancos esclavagistas. Os esclavagistas também usaram a captura das mulheres importantes da tribo, como a filha do rei, como um meio de atrair os homens africanos para situações em que podiam ser facilmente capturados. Outras mulheres africanas foram vendidas para a escravatura como punição de terem quebrado leis tribais [...].

Essa mudança reflete a demanda crescente por mão de obra escravizada nos diversos setores da economia colonial, onde as mulheres escravizadas desempenhavam papéis importantes na reprodução da força de trabalho escravizada, além de serem exploradas em trabalhos específicos, como trabalhos domésticos e serviços relacionados à agricultura. Desse modo, o aumento da presença de mulheres africanas a bordo dos navios negreiros é um reflexo da expansão e consolidação do sistema escravista nas Américas, em que o gênero se tornou um fator significativo na dinâmica do comércio e exploração do trabalho escravizado.

Sendo assim, "[...] o sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero (Davis, 2016, p. 24). Essa visão reflete a objetificação extrema a que as mulheres escravizadas eram submetidas, sendo tratadas como instrumentos de produção e lucro, sem reconhecimento de sua humanidade ou identidade.

Nessa perspectiva, os negros, no Brasil, não vieram como família, mas como "coisa" e desse modo, eles eram privados não apenas de sua liberdade, mas também de sua identidade e autonomia como sujeitos. Essa "coisificação" os transformava em meras mercadorias, objetos de propriedade dos senhores de escravizados, sujeitos a serem negociados, vendidos, trocados ou alugados, conforme a vontade dos proprietários. Essa condição os relegava a uma existência sub-humana, onde sua dignidade e direitos eram negados em prol dos interesses econômicos e sociais da elite escravista.

O termo "coisa" também estar atrelado à condição da mulher negra em sua condição de escravizada, na qual ela passa a ser propriedade e estar sob o poder do seu senhor, desprovida

de todos os seus direitos dentro da sociedade escravista. Em síntese: "[...] Numa sociedade racista, machista e heteronormativa, as mulheres negras ficaram relegadas ao papel de servir: seja na cozinha, seja na cama" (Ribeiro, 2019, p. 87).

Por serem consideradas como "coisa", as mulheres negras escravizadas eram objetificadas no momento em que os proprietários viam e tratavam o corpo da mulher como um produto, um objeto ou como um "acessório" para o seu uso pessoal. Desse modo, "[...] como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas" (Davis, 2016, p. 26).

> Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (Davis, 2016, p. 25).

Essa distinção na forma de tratamento evidencia como os senhores brancos viam as mulheres escravizadas de acordo com a conveniência de suas necessidades econômicas e de controle. Quando era vantajoso explorá-las, como força de trabalho sem considerar seu gênero, eram tratadas como desprovidas de identidade feminina. No entanto, quando podiam ser exploradas e punidas de maneiras específicas e violentas associadas à sua condição de mulheres, eram reduzidas exclusivamente à sua função reprodutiva e de gênero.

Assunção (2010, p. 94) aborda que "o tempo do cativeiro foi o tempo do estupro institucionalizado", ou seja, foi o momento em que a realidade nas relações sexuais no Maranhão eram a de mulheres escravizadas altamente violentadas. Em vista disso, o autor ainda aborda que:

> [...] As moças, no tempo do cativeiro, tinham que dormir com os filhos do senhor. De noite elas tinham que se preparar e ir pros quartos dos rapazes filhos dos senhores. [...] Tudo papai contava que se fazia de mal. [...] Avalie nesse tempo, Ave Maria! Que não tinha justiça não... Os pais obrigava, tornava das mãe de 10 anos, de 12 anos, pronto para eles, eles diziam que eram o dono na dormida, você tá entendendo? no quarto, na cama que eles dormiam com elas. Não tinha moça não senhor. Sofria (Assunção, 2010, p. 95).

Essas relações sexuais forçadas e abusivas resultavam em graves danos físicos e psicológicos para as vítimas. Além disso, as mulheres escravizadas eram classificadas como

“reprodutoras”, e não como “mães”, distinção esta que reflete a desumanização e a objetificação a que estavam sujeitas. Essa categorização reducionista as via apenas como instrumentos de reprodução de mão de obra escravizada, sem considerar suas emoções, vínculos familiares ou direitos maternais básicos. Desse modo, Angela Davis (2016, p. 25-26) destaca:

> [...] aquela com potencial para ter dez, doze, catorze ou mais filhos era cobiçada como um verdadeiro tesouro. Mas isso não significa que, como mães, as mulheres negras gozassem de uma condição mais respeitável do que a que tinham como trabalhadoras. A exaltação ideológica da maternidade [...] não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram ‘reprodutoras’ – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar.

Em vista disso, fica evidente que o valor atribuído às escravizadas não residia na sua função de "mãe", mas sim na sua capacidade de gerar um grande número de crianças que se tornariam futuros trabalhadores escravizados, aumentando, assim, a disponibilidade de mão de obra para os proprietários.

Nessa perspectiva, muitas dessas mulheres se tornavam amas de leite, relacionavam-se com a família de seu senhor, eram obrigadas a deixarem de dar leite ao seu filho, para dar leite ao filho do senhor. Conforme Gorender (1992, p. 487 apud Abrantes; Pereira, 2016, p. 14): “A ordem escravocrata comercializava o sexo dos escravos e, também, o seu leite materno”. Tal fato significa um outro âmbito de “coisificação”, ou seja, que a mulher negra possuía outros tipos de experiências domésticas dentro da casa do senhor. Dessa maneira, ocorria uma anulação do seu corpo e da sua propriedade enquanto mulher, a tal ponto que o seu leite materno e a sua barriga para gerar uma criança não era seu, mas sim do seu senhor.

É importante ressaltar que, mesmo sendo escravizadas que viviam na casa de seus proprietários, isso não diminuía a autoridade que o senhor exercia sobre elas. Pelo contrário, essa proximidade, frequentemente, aumentava as dinâmicas de opressão e controle dentro do sistema escravista.

> Nas plantações grandes nem todas as mulheres negras trabalhavam nos campos. Elas trabalhavam como amas, cozinheiras, costureiras, lavadeiras e como criadas. A noção popular que as escravas negras que trabalhavam na casa branca eram automaticamente recipientes de tratamento diferenciado nem sempre é substanciada por relatos pessoais de escravos. Os escravos da casa eram menos sujeitos às adversidades físicas que acossavam os trabalhadores agrícolas, mas sofriam mais crueldades sem fim e torturas porque estavam constantemente na presença da dona e dos donos. As mulheres negras que trabalhavam em contato mais próximo com a dona branca eram frequentemente abusadas por pequenas ofensas (hooks, 2020, p. 17).

Em vista disso, pode ser constatado que, embora as escravizadas que trabalhassem nas casas senhoriais estivessem menos expostas às adversidades físicas dos trabalhadores agrícolas, estavam constantemente sujeitas a crueldades e torturas devido à sua proximidade com os donos e donas brancos. A presença contínua na casa significava que qualquer pequena ofensa podia resultar em abusos e punições severas, tornando o ambiente de trabalho para essas mulheres negras extremamente opressivo e perigoso. Essas dinâmicas destacam a complexidade das experiências das mulheres negras escravizadas, mostrando que mesmo dentro das residências dos proprietários, elas enfrentavam violência e abusos constantes.

Desse modo, podemos perceber ao longo desta discussão, que o sistema escravista deixou traumas e histórias de pessoas que por muito tempo foram silenciadas. Era tanto o escravizado homem, quanto a mulher e a criança, que sofriam com diferentes facetas da violência, não só em panoramas de agressão física e verbal, como também com a perda e redução de uma identidade cultural, desumanização e redução de sua existência a uma forma de propriedade.

Assim, Grada Kilomba (2019) cita em sua obra, "Memórias da Plantação" a máscara da escravizada Anastácia[3] e o grande impacto que aquela imagem causava nos escravizados. A "máscara do silenciamento", como descreve a autora:

> [...] foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentindo, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os "Outras/os": Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p. 33).

O racismo cotidiano, o desconhecimento e a falta de interesse em compreender a história do "outro", no caso, do povo negro, são meios de silenciamento e dominação. Essas atitudes

[3] Alguns dizem que Anastacia era filha de uma família real Kimbundo, nascida em Angola, sequestrada e levada para a Bahia e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno dessa família para Portugal, ela teria sido vendida a um dono de uma plantação de cana-de-açúcar. Outros alegam que ela teria sido uma princesa Nago/Yoruba antes de ter sido capturada por europeus traficantes de pessoas e trazida ao Brasil na condição de escravizada. Enquanto outros ainda contam que a Bahia foi seu local de nascimento. Seu nome africano é desconhecido (Kilomba, 2019 p. 35).

representam uma continuação da agressão da colonização, que vai além das fronteiras físicas, atravessando os limites da violência.

Nesse sentido, é essencial analisar historicamente as experiências das mulheres negras escravizadas, tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar, para que, assim, suas vozes não sejam silenciadas. Destacar suas experiências, lutas e resistências, permitem que sejam vistas como protagonistas de suas próprias histórias, contribuindo para uma educação mais inclusiva e antirracista, especialmente no ensino de História.

Portanto, as mulheres escravizadas estiveram envolvidas nas mais diversas formas de resistência, que incluíam desde manifestações de desobediência individual até iniciativas coletivas, como fugas, estabelecimento de quilombos, participação em revoltas e estabelecimento de redes de sociabilidades. Além disso, muitas mulheres escravizadas também resistiam por meio da preservação de suas culturas e tradições, da transmissão de conhecimentos e da preservação de laços familiares e comunitários. Essas manifestações de resistência demonstram a força e a resiliência das mulheres escravizadas diante das adversidades impostas pelo sistema escravista.

3.3 Elementos específicos sobre a mulher escravizada no Maranhão Colonial a partir do Banco de Dados do NEAFRICA

Compreender a escravização e o papel da mulher escravizada não é uma tarefa simples. Por um lado, enfrentamos limitações teóricas e contextuais que dificultam a compreensão de sua existência, uma vez que há poucos trabalhos que exploram sua história de forma detalhada. Por outro lado, do ponto de vista metodológico, enfrentamos a escassez de fontes que destacam sua presença e experiências. Esses desafios tornam essencial a realização de estudos e pesquisas dedicados a ampliar nosso entendimento sobre esse aspecto fundamental da história.

Existem ausências, mas também existem essas memórias, a fonte diz que essa memória existe. Por isso, ao pensar sobre as experiências das mulheres escravizadas no Brasil Colonial, tem-se aqui o resultado de um conjunto de esforços empreendidos e capitaneados por diferentes pesquisadores que nos possibilitam um diagnóstico diferencial sobre a sociedade escravista maranhense no âmbito rural, através do objeto de interpretação focado na mulher escravizada. Esse quadro nos permite perceber possíveis brechas nessa sociedade que vislumbra o funcionamento, a manutenção e possíveis crises no eito social escravista.

Era tanto o escravizado homem, quanto a mulher e a criança, que sofriam com diferentes facetas da violência, não só no tocante à agressão física e verbal, como também com a perda e a redução de suas identidades culturais, a desumanização e a redução de suas existências a meras propriedades.

Justamente por serem interpretados como propriedades por essa sociedade, a mulher passa a ser analisada diante de um eito documental com 340 inventários colhidos no Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão (TJMA), por pesquisadores do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEAFRICA), em que mapearam e transformaram esses informes em um banco de dados em Excel[4]. Significa dizer que, os inventários que estamos utilizando não foram criados por nós, mas sim pelas bolsistas do NEAFRICA. Portanto, os inventários são as minhas fontes primárias, e o banco de dados do NEAFRICA é o repositório onde essas fontes estão sendo armazenadas. Vale ressaltar que não temos os inventários físicos em mãos, mas sim acesso ao banco de dados contendo informações desses inventários.

Diante do eixo documental analisado, identificamos que 73 inventários foram mapeados com as especificidades voltadas para as mulheres escravizadas, totalizando a análise de 1.480 mulheres escravizadas no geral. Desse modo, o banco de dados do NEAFRICA foi organizado para armazenar e gerenciar informações documentais sobre as mulheres negras escravizadas no território de São Luís e Rio Itapecuru durante os anos de 1801 a 1819.

Sendo assim, o Inventário é um imenso documento com todos os dados de posses adquiridas pelos senhores no decorrer de sua vida. É um instrumento jurídico muito dispendioso. Nesses documentos são apresentados todos os bens do inventariado, o qual possui identificação dos participantes (inventariante e inventariado, juiz, escrivão etc.), o autuamento, levantamentos dos bens do falecido, apresentam em detalhes a existência dos escravos (idade, gênero, ocupação, nome de familiares, etnia, problemas de saúde, deficiências e valores) de várias localidades da África, localização de fazendas onde também estavam inseridos esses escravos e demais imóveis – que, mediante a identificação da localização, menciona-se nomes de lugares, sítios e sesmarias.

Desses inventários coletamos dados que apresentam o nome das escravizadas, faixas etárias, a etnia pertencente, ocupações, valores, observações, estado de saúde, relações de

[4] Neste sentido, agradecemos a Prof. Ma. Esmeralda Lima da Silva (PPGHIS-UFMA) e Prof. Ma. Thalita Costa Souza (PPGHIST-UEMA) pela colaboração, dedicação e empenho nos diferentes projetos desenvolvidos na Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA). As pesquisadoras contribuíram, significativamente, para o progresso e o sucesso das iniciativas em que estiveram envolvidas.

parentesco e assim por diante. Logo, a documentação jurídica manuscrita, organizada e tabulada em bancos de dados é imprescindível para entendermos a existência desses escravizados/as. Sobre esses indivíduos, temos poucas informações, mas esses parâmetros descritos podem dar um âmbito sobre o cotidiano escravista, demonstrando, assim, que no caso do Maranhão, ser mulher escravizada possuía determinadas singularidades.

No que fiz respeito ao uso do banco de dados do NEAFRICA no Ensino de História, este oferecerá uma valiosa ferramenta para o ensino e aprendizado da História Colonial, pois poderá proporcionar aos/as estudantes da Educação Básica e das universidades, uma experiência enriquecedora e estimulante no estudo desse período histórico, pois o banco de dados permite o acesso a documentos históricos originais, como os inventários. Esse aspecto proporcionará aos/as alunos/as uma experiência direta com as fontes históricas, permitindo uma compreensão mais profunda do período estudado, tal como proporcionará uma ampliação do repertório documental, pois vai além dos livros-texto e materiais tradicionais de pesquisa. Isso enriquecerá o processo de pesquisa e análise dos/as estudantes, permitindo uma visão mais abrangente e diversificada da história colonial.

3.3.1 A maternidade entre as mulheres negras no Maranhão escravista

Durante os séculos em que a escravização era presente em várias partes do mundo, as mulheres grávidas e suas crianças eram frequentemente vendidas como propriedade. Elas eram tratadas como mercadorias, sem direitos ou dignidade. Desse modo, as condições nas quais mulheres africanas e seus descendentes vivenciaram a maternidade, incluindo gestações, partos, amamentação, práticas sociais e culturais de criação de bebês e crianças negras, embora pouco abordadas nos estudos sobre escravização, foram cruciais para as experiências femininas e para a estruturação das famílias e comunidades nas senzalas.

Durante o período da escravização, era comum encontrar anúncios de jornais que apresentavam a venda de mulheres grávidas ou com suas crianças. Esses anúncios refletiam o interesse dos proprietários de escravizados em comercializar não apenas os adultos, mas também as mulheres enquanto mães e suas crianças. Esse aspecto desumano da escravização destacava a cruel separação de famílias, em que mães eram vendidas longe de seus filhos, e crianças eram separadas de suas mães, resultando em traumas emocionais e sociais profundos para estes escravizados.

Tabela 1 - Mulheres escravizadas nos inventários de São Luís – MA segundo observações (1801-1819)

(contínua)

Nome das escravizadas	Idade	Valor	Observações
Micaela	22	250$000	Com Cria
Maria Raimunda	28	240$000	Com Cria
Antonia	35	250$000	Com Cria
Rosana	25	250$000	Com uma cria de peito
Meaila	22	250$000	Com cria
Maria	30	170$000	Prenha de 5 meses
Roza	30	200$000	Com cria de peito (Catherina)
Thereza	30	220$000	Com uma cria de peito
Anna	26	160$000	Com cria de peito
Aneceta	30	250$000	Com cria (Maria)
Joaquina	21	220$000	Com uma cria de peito
Anna	20	210$000	Com uma cria
Agasta	24	260$000	Com uma cria
Francisca		250$000	Com cria (Antonio Raimundo)
Luzia		220$000	Com uma cria
Florencia		180$000	Com cria de peito
Eugenia		300$000	Com uma cria de peito chamada Sirifina
Salviana		210$000	Com uma cria de peito
Maria Rita	30	250$000	Com uma cria de peito de um ano chamado João
Barbara	30	350$000	Com um filho de peito
Lucianna	20	120$000	Com cria de peito de 3 dias
Luiza		250$000	Com cria de peito (Isabel)
Maria Joaquina	40	250$000	Tem uma cria de peito
Gertrudes	23	270$000	Com uma cria de peito
Guiteria		180$000	Com uma cria de peito
Selina	18	220$000	Avaliada com seus dois filhos pequenos
Ignacia	17	220$000	Avaliada com sua filha chamada Maria de dois anos
Anastacia	18	220$000	Avaliada com dois filhos pequenos, um macho e uma fêmea
Thomazia	30	90$000	Com uma cria de peito
Luzia	36	20$000	Com uma cria de peito
Joaquina	21	220$000	Com uma cria de peito chamada Francisca

Tabela 1 - Mulheres escravizadas nos inventários de São Luís – MA segundo observações (1801-1819)

(conclusão)

Anna	25	110$000	Com uma cria de nome Jacó
Leonor	25	200$000	Com cria de nome Julia
Delfina	24	200$000	Com um filho de seis meses por nome Justino
Joaquina		180$000	Com cria de 2 meses chamada Brigida (filha)
Benedita	25	200$000	Com cria de peito de 20 dias
Portazia	30	200$000	Com uma cria de nome Brigida
Francisca	26	240$000	Com uma cria de peito por nome Boaventura de idade de 1 ano
Andreza	23	220$000	Com cria de peito de 6 meses
Germana	26	230$000	Com cria de 1 ano por nome Simplicio
Gertrudes	35	200$000	Com uma filha de peito por nome Emilia
Germana	26	280$000	Cria de peito de um ano
Maria Desterro	29	220$000	Com uma cria de peito
Tomazia	30	240$000	Com uma cria de peito
Fausta	28	180$000	Com uma cria de peito
Anna	28	300$000	Com uma cria de peito (2 meses)
Anne Jacob	36	250$000	Com uma cria de peito
Alminda Criola	28	400$000	Com cria de peito
Mereciana	26	280$000	Prenha
Joanna	38	120$000	Com uma cria de peito por nome Jacinto
Rozimunda	22	300$000	Com cria de peito por nome Thomas
Joana	40	180$000	Com cria de peito
Ana	55	180$000	Com cria de peito
Felicidade	20	300$000	Com uma cria

Total de escravizadas: 54

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEAFRICA.

A partir da Tabela 1 apresentada acima, segundo os Bancos de Dados com datação de 1801 a 1819, que faz referência a mulheres escravizadas vendidas ainda gestantes - como é o caso de Maria que foi vendida “Prenha de 5 meses” – e, também, a venda de mulheres juntamente com seus filhos ainda pequenos ou com suas crianças de peito, como a escravizada Barbara, vendida “com um filho de peito”, avaliada em 350$000, assim como outros exemplos que são expostos no decorrer da tabela.

Desse quantitativo que temos, são dados que informam que essas mulheres eram vendidas com as crianças, pois com grande probabilidade, temos outras mulheres que foram vendidas sem seus filhos/as. Com base nos dados, referentes a todo o quantitativo de mulheres que foram vendidas, temos noção que essas aqui foram vendidas com suas crianças, porque mulheres que não foram vendidas com seus filhos/as, a documentação talvez tenha omitido essas informações, ou seja, não nos dar base para pensar isso.

Outra característica que a documentação expõe são mulheres vendidas com suas "crias", palavra esta que designa um animal, mostrando, desse modo, que elas não eram tratadas como pessoas. Um exemplo é a escravizada Anna de 28 anos, avaliada "Com uma cria de peito (2 meses)". Por isso, devemos ressignificar a linguagem, falar que as mulheres eram vendidas com seus filhos/as, justamente para humanizar essas pessoas. Isso revela a desumanização que era imposta às mulheres escravizadas na documentação da época, tratando-as como meros objetos ou animais, e não como seres humanos dignos de respeito. É fundamental ressignificar essa linguagem e reconhecer a humanidade dessas pessoas, destacando que elas eram vendidas com seus filhos, ressaltando sua condição de mães e o vínculo familiar que tinham, em vez de reduzi-las a simples "crias".

Desse modo, a documentação nos mostra mulheres sendo vendidas com suas crianças, e em muitos casos, essas mulheres se tornavam amas de leite nas moradias senhoriais. Esse papel de amamentar e cuidar das crianças dos/as senhores/as era uma das funções impostas às mulheres escravizadas. Sabemos que "[...] as amas de leite eram comercializadas sem levar em conta o sentimento materno quando eram separadas dos seus filhos" (Abrantes; Pereira, 2016, p. 17), isto é, durante o período da escravização, as amas de leite - mulheres escravizadas que amamentavam os filhos de seus senhores – constantemente eram separadas de seus próprios filhos para cumprir essa função. Essa prática dos senhores, ignorava completamente os sentimentos maternos das mulheres e as tratava como meros objetos, mercadorias para serem comercializadas.

Ademais, as amas de leite eram frequentemente mais caras do que as escravizadas que ainda não haviam tido filhos. Isso se dava ao fato de que as amas de leite eram consideradas valiosas devido à sua capacidade de amamentar e nutrir bebês brancos, permitindo que as mães brancas pudessem dedicar seu tempo a outras atividades, enquanto as amas cuidavam de seus filhos. Essa prática e a exploração dos laços familiares destacam a violência do sistema escravista, em que as relações maternas eram sistematicamente desrespeitadas em prol do lucro econômico e do conforto dos senhores.

A ocupação de ama de leite durante o período da escravização é um exemplo vívido das complexas dinâmicas sociais e emocionais que as mulheres escravizadas enfrentaram. A análise desse papel específico revela uma série de tensões e contradições dentro do sistema escravista. Assim, Lorena Telles (2018, p. 101-102) aponta:

> Vivenciada nos espaços internos das casas, a ocupação de ama de leite inseriu mulheres escravizadas numa teia complexa de relações sociais, geradas em meio ao cotidiano tenso envolvendo trabalho supervisionado e práticas de domínio paternalista. Caprichos, humilhações e ataques violentos de raiva, por parte de suas donas e donos, conviviam com a concessão de privilégios: melhor alimentação, fornecimento de vestuário e a possibilidade da alforria.

As amas de leite estavam sob supervisão constante, sujeitas a caprichos e humilhações por parte de seus senhores e senhoras. O controle rigoroso sobre seu trabalho e sua vida pessoal exemplifica a brutalidade e a falta de liberdade das mulheres escravizadas. Além disso, essa dualidade nas relações entre as amas de leite e seus donos/donas ilustra a complexidade das dinâmicas sociais durante o período da escravização. Revela como as estruturas de poder eram mantidas através da concessão seletiva de privilégios, enquanto ao mesmo tempo perpetuavam-se formas de exploração e abusos.

No que se refere à amamentação materna, especificamente das mulheres brancas e negras, Machado (2012, p. 200) destaca:

> [....] as teses médicas, que se tornaram importantes veículos de valorização do aleitamento materno na segunda metade do XIX, no geral acusassem a ‘vaidade’ e a ‘futilidade’ das mulheres brancas bem-nascidas como as causas da rejeição da amamentação natural, a verdade é que esses mesmos médicos facilmente listavam variadas condições nas quais a amamentação natural não seria recomendável, nem para a mãe nem para a criança, que receberia um leite pouco nutritivo ou contaminado. A fragilidade dos nervos, a conformação da mama, as doenças familiares, a debilidade física da mãe, entre muitos outros, surgiam como motivos suficientes para desaconselhar a amamentação, entendida como um grande sacrífico materno. Já as mulheres negras, isto é, as amas, ainda que aparecessem caracterizadas por inúmeros defeitos físicos e morais intrínsecos, além de contaminadas por doenças e maus hábitos, fosse porque possuíam um tipo ‘sanguíneo’, ou porque eram descritas como mulheres robustas, eram consideras produtoras de leite abundante e nutritivo.

Segundo as teses médicas do século XIX, defendidas pelos médicos e estudiosos da época, somente as mulheres negras eram consideradas capazes de produzir leite materno em abundância e de alta qualidade. Essas ideias refletiam a visão racista predominante na sociedade da época, que atribuía características supostamente inatas às diferentes raças, incluindo a capacidade de produção de leite materno. Esses estereótipos racistas contribuíam para a

exploração das mulheres escravizadas como amas de leite, frequentemente sendo forçadas a amamentar os filhos de mulheres brancas em detrimento de seus próprios filhos.

De acordo com Lorena Telles (2023, p. 122):

> […] mulheres africanas e crioulas, que foram mães, enfrentaram as adversidades de um cotidiano em que se mesclavam as sobrecargas do trabalho e as restrições senhoriais à amamentação, cuidado e convívio com suas crianças. A retomada do trabalho, a amamentação e o desmame de seus bebês destacam-se como alguns dos principais desafios por elas enfrentados depois de darem à luz.

Desse modo, é possível perceber que as mulheres escravizadas foram tratadas como propriedade, sem consideração aos sentimentos maternos ou laços familiares que, naturalmente, existiam entre elas e seus filhos. Além disso, era comum que, poucos dias após o parto, essas mulheres precisassem voltar às suas rotinas de trabalho, muitas vezes desempenhando trabalhos pesados e não fornecendo a alimentação necessária para os recém-nascidos. Assim, as amas de leite eram obrigadas a dar leite materno para a criança do senhor. Dessa maneira, elas criariam a criança, e, a partir disso, obtinham uma relação pessoal com a criança de seu dono.

> As possibilidades de amamentar suas filhas e filhos estiveram intimamente relacionadas às práticas e concepções ligadas à amamentação para africanas e descendentes, e pelas políticas senhoriais a elas direcionadas, envolvendo diferentes ocupações e regimes de trabalho. Quanto às decisões senhoriais, elas estiveram orientadas, em diferentes contextos, pelas formas de exploração do trabalho das mulheres e pelo interesse ou negligências com relação à sobrevivência das crianças cativas […]. Essas políticas senhoriais implicaram em circunstâncias específicas com respeito às práticas da amamentação, do desmame e às formas compartilhadas de cuidado de crianças nas comunidades de senzalas (Telles, 2023, p. 124).

Em alguns casos, as mulheres eram realocadas para trabalhos dentro da casa dos seus senhores. Entretanto, nas casas em que isso acontecia, não era raro que cerca de três semanas após o parto "[...] as mães retomavam o trabalho na lavoura e as crianças eram entregues aos cuidados de velhas cativas ou de meninas de seis a sete anos, alimentando-as ao longo do dia com papinhas" (Telles, 2023, p. 128). Por conta da falta do leite materno e de uma alimentação que não fornecia todos os nutrientes necessários, a sobrevivência desses bebês dependia dos outros escravizados.

Outro ponto que dificultava a vida dessas crianças era que, em localidades rurais, "com grande número de escravizadas, as mulheres brancas das elites, quando davam à luz, escolhiam como ama de leite uma dentre as parturientes cativas" (Telles, 2023, p. 132). Eram, em sua grande maioria, mulheres mais jovens que, por vezes, tinham que se separar de seus próprios bebês para cuidar dos filhos da senhora. Em outros casos, os bebês cativos podiam ficar juntos

de suas mães, mas precisavam disputar, de forma desigual, o leite e a atenção da mãe (Telles, 2023, p. 133).

O corpo e a maternidade das mulheres escravizadas eram desrespeitados. Além disso, por conta do desmame precoce, da alimentação inadequada e do descaso dos senhores, os bebês das escravizadas precisavam de diversos cuidados. A capacidade de amamentar seus filhos de forma adequada era comprometida, devido às condições de trabalho e à falta de tempo para descanso e má nutrição.

Na realidade da escravização, no Brasil, os senhores de escravizados impunham restrições que frequentemente limitavam o tempo que as mães podiam passar com seus filhos e as práticas de cuidado que podiam oferecer. Além disso, a separação forçada de mães e filhos era uma prática comum, causando angústia emocional para ambas as partes. Essa realidade é extraída da prática cotidiana da escravização, na qual os senhores exerciam um controle total sobre a vida dos escravizados, incluindo a separação forçada de mães e filhos. Essas separações eram uma estratégia de controle e punição, mas também serviam aos interesses econômicos dos senhores, que, muitas vezes, vendiam os escravizados separadamente para aumentar seus lucros.

Na tabela 1 também é apresentado mulheres escravizadas vendidas com suas crianças de 1 ano ou mais de idade, como é o caso de Maria Rita, vendida “Com uma cria de peito de um ano chamado João”, tal como a escravizada Selina “Avaliada com seus dois filhos pequenos” e, Ignacia “Avaliada com sua filha chamada Maria de dois anos”. Essas são apresentadas no Banco de Dados como sendo vendidas com seus filhos ainda pequenos, ou seja, além de poderem se tornar ou não uma ama de leite, percebe-se que eram vendidas com seus filhos(as) já com uma idade maior, portanto, não sendo vendidas logo após terem o seu bebê. Desse modo, é possível analisar que havia um interesse do proprietário em investir na gravidez, no parto das escravizadas e na criação das crianças até que estivessem em idade suficiente para o trabalho. Assim, Maria Lúcia de Barros Mott (1988, p. 21) reitera:

> Os meninos e meninas desempenhavam múltiplas tarefas, como servir à mesa, abanar moscas, carregar água, lavar pratos, servir café, auxiliar na cozinha e na limpeza da casa, esvaziar e limpar os urinóis, preparar o banho dos senhores. Também lavavam os pés dos membros da família e de visitantes, engraxavam sapatos, escovavam as roupas, carregavam pacotes, balançavam a rede, faziam pequenas compras, levavam recados, cuidavam das crianças, eram pajens e mucamas.

A criação dos/as/ filhos/as das mulheres escravizadas por seus/suas senhores/as, no contexto da escravização, era uma prática que tinha implicações complexas e profundas nas

vidas dessas crianças e de suas famílias. Enquanto, à primeira vista, poderia parecer que o senhor estava fornecendo alimento, vestuário e habitação para as crianças, esse arranjo estava enraizado na exploração e na lógica econômica da instituição escravista, garantindo, assim, que houvesse uma próxima geração de escravizados para continuar o trabalho nas plantações. As crianças eram consideradas propriedade, assim como seus pais e eram tratadas como tal, isto é, eram vistas como futuros trabalhadores, não como indivíduos com direitos.

Nesse sentido, a reprodução dos escravizados era vista como uma forma de aumentar a força de trabalho disponível para os proprietários. Ao investir na gravidez e na criação das crianças, os proprietários garantiam a continuidade da mão de obra escravizada, o que era essencial para a economia baseada na agricultura em muitas sociedades. Além disso, as crianças nascidas de mães escravizadas já eram propriedade do proprietário desde o nascimento, o que significava que não havia custos adicionais de aquisição.

No entanto, cabe ressaltar que muitas dessas crianças enfrentavam condições de vida extremamente precárias. As habitações fornecidas pelos senhores, muitas vezes, eram insalubres e superlotadas, o que resultava em altas taxas de mortalidade infantil. A falta de cuidados médicos adequados também contribuía para a alta taxa de mortalidade entre as crianças escravizadas.

À medida que refletimos sobre esse período da história, é essencial reconhecer a resistências das mulheres e comunidades negras que, apesar das adversidades históricas, conseguiram preservar suas culturas, tradições, religiões e identidades. Logo, as mulheres negras foram as responsáveis por transmitirem histórias, músicas, danças e artesanatos, garantindo que essas tradições não fossem esquecidas. Mesmo sob intensa pressão para assimilar a cultura dominante, essas mulheres preservaram línguas africanas, mitos e rituais, mantendo viva uma parte fundamental de sua herança.

Dessa maneira, é possível observar que a escravização era vivenciada pelas mulheres de forma diferente, e que mesmo sob as condições desumanas da escravização, as mulheres escravizadas eram seres que mantinham relações sociais e familiares significativas. Elas criavam laços, cuidavam de suas famílias dentro das circunstâncias extremamente difíceis em que viviam e encontravam maneiras de preservar sua cultura e identidade, apesar das adversidades. Assim, a mulher escravizada não é simplesmente uma “propriedade”, mesmo sem ter direitos, não ter reconhecimento e muito menos liberdade, ela tinha âmbitos de relações sociais e familiares, e é justamente isso que construía os meandros da sociedade.

3.3.2 Ocupações das mulheres escravizadas

Refletir sobre as experiências de mulheres escravizadas no mundo do trabalho é de suma importância. Em sua maioria, as mulheres ficavam responsáveis pelo trabalho doméstico, sendo "uma das principais modalidades de utilização do trabalho escravo" (Souza, 2012, p. 244). Sendo assim, dentro das casas senhoriais, as escravizadas eram partes fundamentais. Elas eram, frequentemente, responsáveis por uma ampla gama de atividades, incluindo trabalho dentro da casa dos senhores, cuidado das crianças, preparação de alimentos, limpeza, vestuário e outras tarefas essenciais para o funcionamento das casas e para a vida cotidiana das famílias colonizadoras.

É preciso pensar a escravização como uma marca que corroía a sociedade desse período como um todo, em vários tipos e formas. Assim, ter o maior número de escravizados possível, era uma questão de status social, além de "[…] ser um dos elementos identificadores do grau de riqueza, de poder e de prestígios de determinando grupo familiar" (Souza, 2012, p. 245).

As pessoas escravizadas eram tratadas como propriedade e, portanto, possuí-las em grandes quantidades era um indicativo de prosperidade para os proprietários. Quanto mais escravizados uma pessoa ou uma família possuía, maior era sua capacidade de produzir bens, acumular riqueza e, em última análise, demonstrar seu poder sobre outros membros da sociedade.

Segundo Luiz Carlos Soares (2007, p.107-108):

> […] nos anos entre 1810 e 1849, na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a quantidade desses escravos oscilava de um a dois em famílias pobres, de cinco a seis em famílias médias de poucas posses e de dez ou mais cativos nos núcleos médios abastados. Já nas casas ricas, o total de criados escravizados alcançava 20 ou mais indivíduos. A partir dos anos 1850, com o início do processo de diminuição gradativa dos escravos urbanos, os senhores passaram a empregar um número cada vez menor de cativos nas residências. Contudo, ainda nesse período, os escravos permaneceram como presença indispensável no seio de grande parte das famílias, as quais tendiam a possuir, pelo menos, seis ou sete cativos alocados no trabalho doméstico.

Desse modo, ter um grande número de escravizados não apenas impulsionava a produção econômica, mas também era uma representação visual e tangível do poder, riqueza e status social dos proprietários. Tal aspecto tornava-se uma forma de exibição pública do poder e influência das classes dominantes sobre a sociedade da época.

Em vista disso, é importante pensar nas diferenças entre as experiências do trabalho para mulheres negras escravizadas no contexto rural, isto é, de mulheres que foram levadas para trabalhar nas fazendas durante o período da escravização, já que se distinguem dos trabalhos

realizado no ambiente urbano.[5] Com base no Banco de Dados do NEAFRICA, desenvolvemos a análise dessas mulheres e as ocupações em que trabalhavam, o que nos fornece algumas informações sobre o cotidiano dos escravizados. Alguns inventários têm o campo vazio, provocando-nos o questionamento se realmente há ou não a informação no documento. Por isso, a Tabela 2 nos mostra que, de 1.480 mulheres escravizadas analisadas, de um modo geral, apenas 38 possuíam identificação com ocupações.

Tabela 2 **-** Mulheres escravizadas nos inventários de São Luís- MA segundo faixa etária, ocupações e valores (1801-1819)

(contínua)

Nome	Sexo	Idade	Etnia	Ocupação	Valor
Josefa	F	-	-	Costureira	100$000
-	F	-	Mulata	Rendeira	200$000
Floriana	F	30	-	Costureira e Rendeira	250$000
Jjosefa	F	-	-	Cozinheira	100$000
Getrudes	F	50	Criola	Engomadeira	120$000
Luzia	F	40	Bahia	Engomadeira	140$000
Luiza	F	-	Criola	Rendeira	250$000
Faustina	F	21	Criola	Rendeira	120$000
Albina	F	22	Criola	Cabeleireira e Barbeira	200$000
Joaquina	F	30	Mina	Costureira	100$000
Miguellina	F	22	Mulata	Costureira	240$000
Marinha	F	25	Caxeo	Costureira, Engomadeira e Bordadeira	350$000
Sizilia	F	23	Criola	Costureira, Engomadeira e Bordadeira	320$000
Raquel	F	29	Angola	Roceira	200$000
Germana	F	26	Bijago	Roceira	280$000
Julianna	F	38	Mandinga	Roceira	180$000

[5] Esta análise foi feita no tópico 2.1 deste capítulo.

Tabela 2 - Mulheres escravizadas nos inventários de São Luís- MA segundo faixa etária, ocupações e valores (1801-1819)

(conclusão)

Maria Benedita	F	55	Criola	Roceira	100$000
Anna	F	28	-	Costureira	300$000
Marianne	F	25	Anjico	Costureira	260$000
Victoria	F	45	Criola	Costureira e Bordadeira	400$000
Alminda Criola	F	28	Criola	Cozinheira	400$000
Camelia	F	20	Mulata	Costureira	300$000
Jenoveva	F	25	Cafusa	Costureira	400$000
Anna	F	16	Criola	Costureira	400$000
Benedita	F	30	-	Cozinheira e Costureira	200$000
Joanna	F	40	Angola	Cozinheira	150$000
Angelica	F	30	Criola	Lavandeira	450$000
Apolonia	F	28	Criola	Costureira e Engomadeira	300$000
Eufrazia	F	40	Criola	Costureira e Engomadeira e Bordadeira	320$000
Maria Thereza	F	44	Mulata	Costureira e Engomadeira e Bordadeira	240$000
Maria	F	32	Mandinga	Lavadeira	300$000
Maria Victoria	F	60	Caxeo	Serviço da casa	80$000
Sizila	F	60	Mulata	Costureira e Engomadeira	90$000
Joana	F	24	Mulata	Costureira, Engomadeira e Bordadeira	350$000
Victória	F	30	Criola	Lavadeira	220$000
Terentina	F	22	Criola	Lavadeira	250$000
Esperança	F	60	-	Cozinheira	120$000
Rozaria	F	30	Criola	Cabelereira	170$000

Total de escravizadas: 38

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEAFRICA

É possível observar, a partir da tabela acima, que as atividades mais recorrentes são: Costureira, Bordadeira, Engomadeira, Lavandeira e Cabelereira. Essas ficavam encarregadas da "manutenção do bem vestir", já que as mulheres da elite estavam bastante preocupadas com o seu modo de se vestir, prezavam pela boa aparência, pois representavam uma distinção social frente às outras pessoas e foram as escravizadas, com o seu trabalho manual, as responsáveis por essa concretização.

São também apresentadas na Tabela 2, ocupações como Serviço de Casa e Roceira. A primeira ocupação se refere às mulheres escravizadas que ficavam responsáveis pela "boa administração do lar", ou seja, eram responsáveis por uma variedade de tarefas domésticas. Isso incluía limpar, cozinhar, cuidar das crianças, lavar roupas e realizar outras atividades essenciais para a manutenção da casa. Elas eram fundamentais para garantir o funcionamento do lar dos seus proprietários.

Já a atividade de roceira envolvia trabalhar nas atividades agrícolas, frequentemente em plantações, campos ou jardins. As roceiras eram responsáveis por tarefas como plantar, colher, cuidar das plantas e realizar outras atividades relacionadas à agricultura. Esse trabalho era particularmente comum em áreas rurais, onde a produção agrícola era uma parte fundamental da economia.

Com base nisso, Silva (2018, p. 10) analisa que "algumas dessas mulheres procuravam aprimorar-se nas atividades – algo como especialização do serviço – de forma a se tornarem valiosas dentro da organização das famílias coloniais", uma vez que, dessa maneira, seria mais fácil conquistar alguns "privilégios", por exemplo, atuar somente no serviço em que se destacavam, como uma forma de amenizar os castigos, entre outros.

Desse modo, por conta da necessidade de aproximação entre amos e criadas, eram estabelecidos "vínculos de pertencimento, de cumplicidade, de afetividade ou de amizade gerados na convivência cotidiana" (Souza, 2012, p. 256). Na análise de Flavia Fernandes de Souza (2012), isso acontecia porque o trabalho doméstico dava a sensação de proteção, uma vez que elas costumavam receber cuidados básicos, tais como alimentação, moradia, tratamento de doenças ou até mesmo o amparo necessário para cuidar de seus filhos. Dessa forma, havia a constituição de uma relação afetiva entre as criadas e a família às quais atendiam. Entretanto,

> A proximidade dada no convívio com o senhor/patrão e a sua família envolvia trabalhos excessivos, maus-tratos, suspeitas e acusações, vigilância constante, punições injustas e toda sorte de violências físicas, sexuais e morais. Em geral, o caráter privativo e pessoal do trabalho doméstico fazia com que as criadas se encontrassem, assim como agregados e dependentes, subordinadas ao poder exercido

> pelos amos nos domínios da unidade familiar e aos jogos de conflitos e de negociações que lhes eram inerentes (Souza, 2012, p. 256).

Quando escravizadas, algumas dessas mulheres, que trabalhavam nos espaços internos das casas senhoriais, poderiam receber um tratamento diferenciado em relação aos demais grupos de escravizados; tinham pequenos "privilégios". "Essas escravizadas poderiam receber roupas e alimentação de melhor qualidade, por exemplo, usufruir de certos benefícios devido à proximidade com seus senhores" (Souza, 2012, p. 254). Entretanto, ainda que sob a aparência de "ganhos" gerados pela proximidade e pela familiaridade, tais relações de convívio estabelecidas entre senhores e escravizados, foram constituídas por lógicas de dominação social.

Isso significa dizer que dentro desse processo de relações entre os senhores e a mulher escravizada, existiam aspectos que poderiam resultar na constituição dos laços afetivos, sendo um ato de solidariedade entre os dois sujeitos, mas que, independente dessa relação de afinidade, não enfraqueceria o poder entre o senhor e a escravizada.

A Tabela 2 também nos ajuda a problematizar o preço das mulheres escravizadas, que possuíam destaque em algumas ocupações, já que o valor de compra e venda, frequentemente, estava ligado às suas habilidades e ocupações específicas. Mulheres escravizadas que possuíam habilidades ou conhecimentos especializados em determinadas ocupações eram de sobremaneira mais valiosas no mercado.

Mulheres escravizadas, que possuíam habilidades especializadas, como costura, renda, culinária, bordado, lavadeira, eram frequentemente mais caras. Suas habilidades eram vistas como um investimento, visto que podiam ser utilizadas para benefício econômico do senhor. Na Tabela 2 tem-se a apresentação da escravizada Marinha, vendida com as habilidades de "Costureira, Engomadeira e Bordadeira", com o preço de 350$000, tal como Victoria, "Costureira e Bordadeira" de 400$000, Alminda Criola, com a ocupação de "Cozinheira", tendo seu valor em 400$000 e Angelica, sendo "Lavadeira" no valor de 450$000.

Esses dados nos mostram que a depender de suas ocupações, o valor da escravizada poderia ser influenciado, significativamente, pelas suas habilidades. Desse modo, as escravizadas, que possuíam habilidades específicas ou ocupações valorizadas, eram frequentemente mais desejadas pelos senhores.

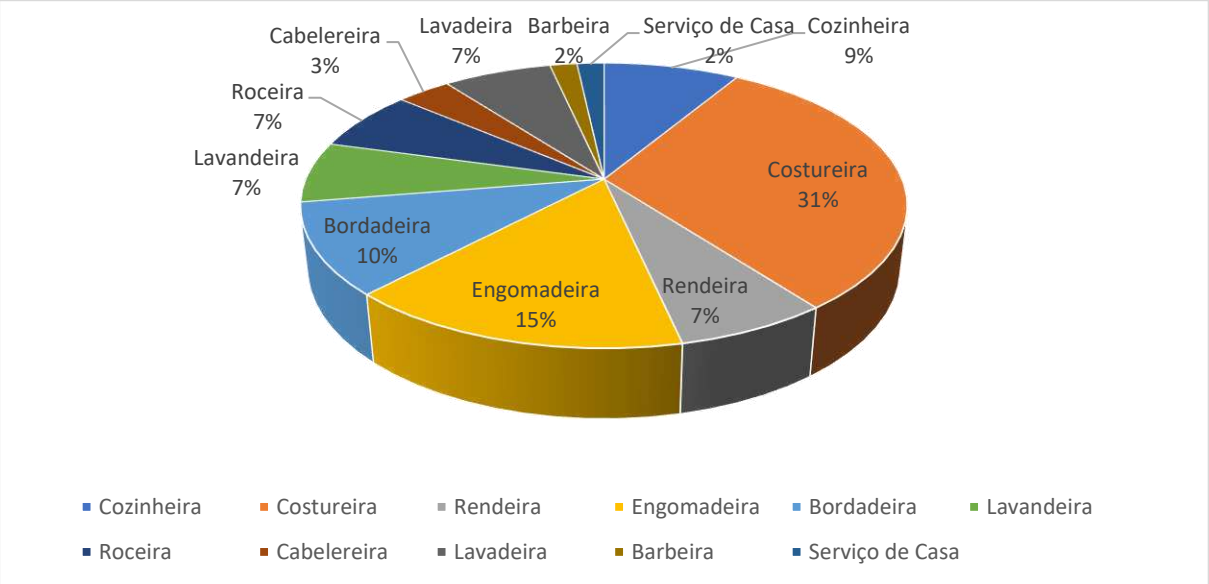
No contexto da escravização, as mulheres escravizadas eram constantemente iniciadas nas tarefas domésticas desde muito jovens, utilizadas para os serviços e explorações dos mais variados tipos. Em vista disto, Flavia Fernandes de Souza (2012, p. 252) ressalta:

> Muitas das mulheres que se ocupavam no serviço doméstico trabalhavam desde a infância até a terceira idade. No caso das trabalhadoras escravizadas, esse fenômeno se associava às práticas escravistas de exploração da força de trabalho de menores de idade e de idosos, mesmo porque, em conformidade às exigências da ordem econômica e social escravocrata, os cativos não poderiam ser 'cargas inúteis' para os seus senhores.

Essa prática de exploração, desde a infância até a velhice, perpetuava o ciclo da escravização. As crianças nasciam em condições de escravizadas e eram imediatamente inseridas no ciclo de exploração, garantindo, assim, a continuidade da mão de obra escravizada, pois não poderiam ser "cargas inúteis" para os senhores, posto que eram vistas como propriedades e recursos econômicos pelos senhores.

Como forma de melhor sistematizar as informações coletadas, apresentamos abaixo a compilação desses dados em gráfico (Gráfico 1) no qual tem como maior porcentagem a ocupação de Costureira, que representa 31%, seguida pela de Engomadeira, com 15%; Bordadeira com 10% e Cozinheira com 9%.

Gráfico 1 - Mulheres escravizadas nos inventários de São Luís - MA segundo ocupações (1801-1819)



Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEAFRICA.

Por serem as ocupações de "Costureira" e "Engomadeira" com maior destaque, podemos perceber que esta era de suma importância no contexto da escravização, visto que as costureiras e engomadeiras desempenhavam um papel fundamental na manutenção das roupas, não apenas para a família do senhor, mas também para outros escravizados na plantação ou

propriedade, sendo prática essencial para garantir que todos tivessem roupas adequadas para vestir.

Cabe analisar também a ocupação de “Rendeira”, função que desempenhava um papel vital na produção de roupas, decorações e acessórios, tanto para os próprios escravizados quanto para os senhores e suas famílias. Por meio de suas habilidades de renda, essas mulheres, muitas vezes, preservavam tradições culturais e artesanais de suas comunidades de origem. Suas técnicas de renda, reiteradamente, refletiam a rica herança cultural e artística de seus países de origem na África, mesmo sob condições de escravização.

Temos ainda a ocupação de “Cozinheira”, essa representa a pessoa responsável por fazer as comidas na casa do senhor, além de que continuamente possuíam conhecimento sobre ervas, plantas e técnicas de preparação que podiam melhorar a saúde e tratar doenças, o que as tornavam valiosas para a comunidade escravizada. Nesse contexto, Sandra Graham (1992, p. 46-47) evidencia:

> […] as cozinheiras, por exemplo, poderiam ser do ‘trivial’ (isto é, preparadas para cuidar somente da alimentação básica do dia a dia com as panelas sobre o fogão), ou de ‘forno e fogão’ (conhecedoras do uso de fogões a lenha, a carvão ou de barro) e do preparo de alimentos mais rebuscados). Acrescentem-se a isso as cozinheiras especialistas, ou, como se dizia à época, ‘perfeitas em sua arte’, que faziam também massas, quitutes e doces.

Em vista disso, possuir uma cozinheira habilidosa era frequentemente considerado um sinal de status e prosperidade, pois as cozinheiras especialistas eram altamente valorizadas por seus senhores, não apenas por sua capacidade de preparar refeições saborosas, mas também por sua habilidade em fazer massas, quitutes e doces. Isso as tornava valiosas, não apenas para o bem-estar da família do senhor, mas também para eventos sociais em que esses pratos mais elaborados seriam servidos.

Portanto, é importante reconhecer que as ocupações das mulheres escravizadas durante o período da escravização representam uma parte essencial e, muitas vezes, negligenciadas na História, pois as ocupações das mulheres escravizadas não eram apenas trabalhos forçados; eram papéis fundamentais que desempenhavam nas casas, nas plantações e em várias outras esferas da sociedade escravista. Apesar das opressões e das tentativas de apagamento de suas identidades e culturas, essas mulheres encontraram maneiras de resistir, preservar suas tradições e cuidar umas das outras.

4 OUTRAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: os jogos educativos como material didático para a sala de aula

O Ensino de História desempenha um papel de suma importância na formação dos/as estudantes. No entanto, constantemente, a forma tradicional de ensino, baseada em textos e aulas expositivas, pode tornar o aprendizado de História monótono e desinteressante para os/as estudantes. Assim, transformar as salas de aula em laboratórios pedagógicos e adotar uma postura de reconciliação entre a História e os novos sujeitos, em que os/as alunos/as são vistos como atores ativos e construtores da História, é uma abordagem pedagógica inovadora e altamente benéfica.

Para atingir esse propósito, propõe-se que os/as professores/as convertam suas salas de aula em laboratórios, utilizando recursos pedagógicos para além dos livros didáticos, como apostilas, jogos educativos, sequências didáticas, entre outros materiais educacionais, podendo criar, com isso, um ambiente de aprendizado mais interativo e estimulante para os/as educandos/as.

Materiais pedagógicos como jogos educativos incentivam a participação ativa dos/as alunos/as, tornando a aprendizagem mais dinâmica e relevante. Dessa forma, os/as estudantes não serão apenas receptores passivos de informações, mas se tornarão colaboradores ativos no processo de aprendizado. Sob esse viés, Fortuna (2018, p. 57) destaca que "[...] o jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e a aprendizagem".

Em vista disso, os jogos educativos e atividades práticas, podem ajudar os/as estudantes a desenvolverem habilidades práticas, cognitivas e sociais de uma maneira em que os livros didáticos por si só não conseguem proporcionar. Além do que, as atividades em grupo promovem a colaboração, melhorando as habilidades do trabalho em equipe e a comunicação entre os/as estudantes. Desse modo, Fortuna (2018, p. 59) ressalta:

> Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Nesse contexto, os jogos surgem como uma ferramenta educacional significativa, capaz de transformar o Ensino de História em uma experiência interativa e profundamente educativa. Sendo assim, esse recurso didático tem tido um papel fundamental na maneira como os seres

humanos aprendem, seja na infância ou na idade adulta, no qual o jogo proporciona um ambiente de aprendizado natural e prazeroso.

O jogo é, por sua essência, lúdico. Ele permite que os/as educandos/as explorem, experimentem e aprendam de maneira criativa e interativa. Ao se engajar em atividades lúdicas, as crianças e até mesmo adultos podem absorver conhecimento de maneira natural, sem sentir a pressão associada aos métodos de ensino tradicionais.

Desse modo, quando os/as estudantes participam de jogos estão imersos em situações contextualizadas que demandam solução de problemas e pensamento crítico. Essas experiências ajudam na criação de conexões significativas com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais eficaz e duradoura.

Os jogos capturam a atenção dos/as estudantes, despertam suas curiosidades e estimulam seus interesses pelo conteúdo histórico. Ao se envolverem em jogos, os/as estudantes tornam-se parte ativa da narrativa histórica, o que aumenta suas motivações para aprender e explorar mais sobre o tema. Logo, a funcionalidade motivadora do jogo, é uma poderosa ferramenta educacional, pois no momento em que se envolvem nessas atividades, buscam alcançar metas, superar desafios e ganhar recompensas. Esse alto nível de engajamento facilita a absorção do conteúdo educacional de forma eficaz.

Portanto, integrar jogos ao Ensino de História - como forma de outras metodologias em sala de aula - não apenas torna o aprendizado mais divertido, mas também mais eficaz. Ao aproveitar o poder do jogo, os/as professores/as podem transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde os/as estudantes não apenas absorvem fatos históricos, mas também desenvolvem habilidades cognitivas essenciais.

4.1 O jogo como recurso mediador do conhecimento

O Ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, permitindo que compreendam o passado, suas raízes e conexões com o presente. Contudo, ao longo dos anos, o ensino dessa disciplina tem enfrentado desafios significativos, como a falta de engajamento dos/as alunos/as, a memorização de fatos desconexos e a incapacidade de relacionar a matéria com a vida cotidiana. Com vista a superar esses desafios, é relevante a implementação de outras metodologias para o ensino de História. Isso é essencial para promover a formação de uma consciência histórica e social nos/as estudantes, ao mesmo tempo que impulsiona o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que:

> Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos, carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2018, p. 399).

Para tanto, os/as professores/as podem fazer uso de alguns meios norteadores que poderão auxiliá-los/as nessa construção de conhecimentos, visto que a BNCC é uma diretriz que oferece orientações sobre as competências e habilidades a serem promovidas durante o processo de ensino e aprendizagem no componente curricular de História, servindo, assim, como um referencial para os/as educadores na formação do conhecimento.

Contudo, é essencial que o ambiente escolar tenha a capacidade de contribuir e estimular uma aprendizagem com significado. Assim, quando o espaço escolar é cuidadosamente planejado e utilizado de forma eficaz, pode criar um ambiente propício para a construção de conhecimento relevante e duradouro. Além de que, a interação entre estudantes e professores/as desempenha um papel de suma importância nesse processo.

> A aprendizagem é considerada significativa quando ocorre, durante os processos mentais, a interação entre os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva e novos conhecimentos, sendo que essa interação é lógica (não-arbitrária) e substantiva, ou seja, possui substância para que um conceito possa ser explicado com as próprias palavras de quem o aprendeu (Ausubel, 1982, p. 48).

Desse modo, a aprendizagem significativa ocorre quando o/a aluno/a é capaz de entender e explicar um novo conceito utilizando suas próprias palavras e as relacionando de forma coerente com o que já sabe. Isso significa que a aprendizagem vai além da simples memorização de informações, envolvendo uma compreensão profunda e uma assimilação ativa do conhecimento.

Por essa razão, a reflexão sobre a integração de outras metodológicas junto aos recursos tradicionais em salas de aula é essencial para o desenvolvimento do Ensino de História. Tal prática não apenas aumenta o engajamento dos/as estudantes, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos, pois eles podem explorar conceitos de maneiras variadas e participar ativamente do processo de aprendizagem. Nesse contexto, Sobral e Sousa (2020, p. 3) mencionam que:

> [...] o uso de novas estratégias metodológicas e pedagógicas não visa excluir os recursos tradicionais inserido na maioria das redes de ensino, mas, sim inovar de forma que complementem de acordo com as necessidades pedagógicas, dentro da realidade em que cada aluno esteja inserido e sempre trazendo para essa inovação os conhecimentos já adquiridos para obter um melhor aprendizado.

Em vista disso, o jogo como recurso mediador do conhecimento, desempenha um papel fundamental na vida escolar do/a aluno/a, tal como significam uma implementação de uma outra metodologia em sala de aula. Considerados atividades lúdicas, essas práticas não apenas proporcionam diversão, mas também estimulam o desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e emocional das crianças de maneira agradável e atrativa. Segundo Franco et.al (2018, p. 2):

> A utilização de jogos incentiva a leitura de regras e discussão entre os participantes, colaborando muito para o desenvolvimento do aluno. Podemos considerá-lo como um instrumento de aprendizagem fazendo com que sua percepção do ambiente social se aflore e, dessa forma, perceba que ele também é parte ativa do grupo, mas para participar do momento tem que haver reflexão sobre suas atitudes. Portanto, sua importância está ligada ao desenvolvimento do ser, numa perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Os jogos são de extrema importância para os profissionais da educação que, incentivando sempre a criança a se interessar e, consequentemente, a fazerem uso dessas ferramentas (jogos), contribuirão para juntos alcançarem os objetivos pedagógicos propostos.

Dessa maneira, no Ensino de História os jogos desempenham diversos objetivos como: "[...] buscar diferentes informações para compreender um fato; identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações; atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem a sua volta; buscar coerência nas repostas [...]" (Ferminano; Santos, 2013, p. 255), além de transformar o aprendizado em uma experiência envolvente e participativa, permitindo que os/as alunos/as não apenas absorvam informações, mas também as apliquem, analisem-nas e compreendam-nas de maneira mais profunda e significativa. Com base nisso, Fortuna (2018, p. 54) enfatiza que:

> Brincar [...] é uma atividade fundamental ao ser humano, a começar por que funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa.

Desse modo, o brincar não é apenas uma atividade superficial, mas algo que está profundamente enraizado em nossa natureza, pois está ligado aos elementos que definem nossa humanidade. O que nos define como humanos, tais como inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, são elementos que se constroem e se expressam através do jogo.

Ao brincar, não estamos apenas nos divertindo, mas também estamos exercitando nossa capacidade cognitiva, explorando outras formas de expressão simbólica, conectando-nos com nossas emoções e estimulando nossa imaginação. Dessa forma, o brincar não deve ser considerado como uma atividade secundária, mas sim como uma parte integral do desenvolvimento humano e da forma como expressamos nossa humanidade. Assim: "[...] jogando, não apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar é fundamentalmente formativo (Fortuna, 2018, p. 57).

Sendo assim, o alcance da contribuição do jogo para a educação, vai além da mera transmissão de conteúdos de maneira lúdica, pois não se limita a apenas tornar o ensino de conteúdos mais divertido; ele tem um impacto significativo em diferentes aspectos do processo educacional. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, bem como a promoção da criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas.

Além disso, os/as alunos/as aprendem sem perceber, visto que uma das vantagens do jogo na educação é que os/as estudantes, frequentemente, aprendem de forma subconsciente e natural enquanto estão envolvidos na atividade lúdica. Isso ocorre porque o jogo estimula a curiosidade, a experimentação e a descoberta, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e motivador.

A contribuição do jogo para a educação vai além da superficialidade de tornar o aprendizado mais divertido. Ele desempenha um papel importante no desenvolvimento integral dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, engajadora e abrangente em diversos aspectos.

Nesse envolto, destaca-se que o jogo não é apenas uma atividade superficial; ele desempenha um papel significativo na formação de nossa identidade e personalidade. Por isso, Fortuna (2018, p. 58) destaca:

> Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem.

Em vista disso, o objetivo dos jogos educativos é o de aprimorar a qualidade do ensino e aprendizado, com o intuito de permitir que os/as alunos/as adquiram conhecimento histórico de maneira mais eficaz. Com base nisso, entende-se que a utilização dessa abordagem metodológica tem o potencial de melhorar o processo de ensino e aprendizado na disciplina de

História, possibilitando uma compreensão mais significativa dos eventos históricos. Sobre essa questão Fermiano e Santos (2013, p. 138) analisam que:

> Hoje, os professores têm a sua disposição uma gama variada de bibliografia com sugestões de como usar o cinema, a música, as novas linguagens, o teatro, o jornal, a literatura infantil em sala de aula. Mas, também, os próprios professores acostumados a essa nova postura têm condições de identificar e produzir materiais de ensino. É importante compreendermos que a utilização de 'novas linguagens' não só motiva os alunos, mas auxilia no trabalho do professor.

Nesse contexto, é perceptível a existência de uma ampla variedade de recursos educacionais, que vão além dos métodos tradicionais de ensino. Esse aspecto permite aos/as professores/as explorar uma variedade de materiais didáticos que tornam o processo de aprendizado mais atrativo e cativante, resultando no estímulo do interesse e na participação ativa dos/as alunos/as nas atividades escolares.

Segundo Franco et.al (2018, p. 3):

> [...] o aluno precisa de motivação para aprender e uma forma de assegurar essa motivação é ensinar brincando, através de jogos educativos, pois este recurso propicia vários benefícios ao aprendizado do aluno. Utilizar jogos como ferramenta de aprendizagem, torna a aula mais agradável, motivadora, dinâmica, diferente e divertida, além de conquistar a confiança e a atenção dos alunos. Com o trabalho com jogos educacionais, os professores alcançam com mais facilidade seus objetivos.

Antes de introduzir jogos na sala de aula é essencial estabelecer objetivos educacionais claros. Nesse contexto, os/as professores/as devem identificar as habilidades cognitivas, sociais ou emocionais que desejam desenvolver nas crianças/adolescentes. Definir metas educacionais específicas ajuda a selecionar jogos apropriados e a avaliar o progresso dos estudantes.

Na visão de Schwarz (2006, p. 28): "[...] os jogos são instrumentos valiosos na promoção do desejo de conhecer e como dinamizadores de inúmeras aprendizagens. Proporcionam desenvolvimento cognitivo enquanto divertem [...]". Assim, os jogos são instrumentos eficazes no processo de ensino-aprendizagem, pois exercem uma influência benéfica no crescimento cognitivo, tal como ampliam o conhecimento e promovem uma aprendizagem significativa e duradoura para os indivíduos que o jogam.

Em primeiro lugar, os jogos são intrinsecamente motivadores. Eles despertam o interesse e o entusiasmo das pessoas, levando-as a explorarem novos conceitos e desafios de forma ativa e engajada. Quando alguém está envolvido em um jogo, seja ele educativo ou de entretenimento, há uma predisposição natural para absorver informações e aplicar habilidades

para alcançar os objetivos do jogo. Essa motivação intrínseca é importante para o processo de aprendizagem, pois torna o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Além disso, os jogos proporcionam um ambiente de aprendizagem seguro e experimental. Neles, as pessoas podem tentar diferentes abordagens, cometer erros e aprender com esses erros sem o medo de consequências graves. Essa liberdade para experimentar e falhar é fundamental ao desenvolvimento cognitivo, pois permite que os jogadores desenvolvam habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões sob pressão, tudo isso de maneira lúdica e divertida.

Outro aspecto importante dos jogos é sua capacidade de oferecer desafios graduais e adaptativos. Conforme os jogadores progridem, os desafios se tornam mais complexos e exigentes, acompanhando o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos participantes. Essa progressão gradual estimula a persistência e a autoconfiança no jogador.

Ademais, os jogos são excelentes ferramentas para promover a colaboração e o trabalho em equipe. Muitos jogos, especialmente os jogos de tabuleiro de perguntas e respostas, requerem que os jogadores cooperem, comuniquem-se efetivamente e compartilhem estratégias para alcançar objetivos comuns. Essa interação social positiva não apenas melhorar as habilidades sociais dos jogadores, mas também enriquecer suas experiências de aprendizagem, permitindo que aprendam uns com os outros e construam conhecimento de forma coletiva.

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas, incluindo os jogos didáticos, não apenas proporcionam momentos de alegria, mas também são eficazes na promoção da aprendizagem de conhecimentos científicos, visto que desempenham um papel importante ao despertar o interesse e a curiosidade dos/as estudantes. Esses elementos são fundamentais para criar um ambiente educacional mais dinâmico e motivador.

Quando as atividades são apresentadas de forma lúdica, seja por meio de jogos, dinâmicas interativas ou outras estratégias, os/as alunos/as se sentem mais inclinados a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Esse engajamento é essencial, pois estudantes interessados e curiosos tendem a dedicar mais esforço e atenção aos conteúdos, resultando em uma compreensão mais profunda e significativa dos mesmos.

Desse modo, quando utilizados de maneira apropriada no ambiente escolar, os jogos se tornam ferramentas poderosas para favorecer o aprendizado de conteúdo. Isso acontece porque os jogos envolvem os/as estudantes de forma ativa e engajadora, permitindo que eles experimentem e explorem os conceitos científicos de maneira prática e significativa. Por isso,

deve haver uma preparação cuidadosa que assegure que o jogo seja educativo, envolvente e adequado ao público-alvo. Assim, Meinerz (2018, p. 78) retrata:

> Falar em jogos é tratar de uma multiplicidade de usos e variações. Especificamente no ato educativo escolar, o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos. Podemos propor o jogo na sua experimentação individual ou grupal. São parte das escolhas que se colocam no caminho de quem opta pelo jogo no campo da educação.

Nessa perspectiva, os jogos podem ser integrados ao currículo de maneira a complementar o conteúdo das aulas. Por exemplo, um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas constitui uma ferramenta educativa valiosa que combina aprendizado e diversão. Esses jogos proporcionam uma plataforma interativa onde os jogadores podem expandir seus conhecimentos, testar habilidades e desafiar uns aos outros de maneira amigável. Com isso, a integração curricular garante que os jogos não sejam atividades isoladas, mas sim parte integrante do processo de aprendizado, tornando o conhecimento mais contextualizado e relevante para os/as estudantes.

Logo, "[...] através dos jogos a criança aprende brincando [...]" (Franco et.al, 2018, p. 2), ou seja, a forma mais elementar de compreender a aprendizagem ocorre durante o ato de aprender. Entretanto, essa vivência se diversifica e varia dependendo do processo utilizado, do/a professor/a e do/a aluno/a. Por isso, adaptar essa nova metodologia de ensino, no caso, os jogos, implicam em ir de acordo às fases de desenvolvimento dos/as estudantes, para assim, garantir que as atividades lúdicas sejam pedagógicas e adequadas para as habilidades cognitivas e sociais que estão em desenvolvimento nos/as estudantes.

Considerando esses aspectos, surge a necessidade premente de os educadores reavaliarem suas abordagens, buscando promover a participação e o engajamento dos/as estudantes por meio de atividades estimulantes. Nesse sentido, o novo modelo educacional se propõe a atender a essas demandas, apresentando atividades que despertem o interesse e a motivação dos/as estudantes, adotando outras metodologias que incorporem uma variedade de estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo abordagens criativas e lúdicas, como os jogos didáticos. Desse modo, a integração do lúdico, em especial, dos jogos, não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também estimula a imaginação e a criatividade dos/as estudantes, fomentando um processo de aprendizagem mais rico e significativo.

Este trabalho, então, tem como foco explorar as potencialidades do uso de jogos de tabuleiro de perguntas e respostas como ferramenta educacional, com ênfase na abordagem da escravização durante o Período Colonial. Nele, são delineados os objetivos do jogo, assim como a forma de sua elaboração e desenvolvimento, incluindo as regras pertinentes.

O propósito principal é estimular a reflexão sobre a importância de adotar metodologias inovadoras e atrativas para o processo de ensino e aprendizagem, visando torná-lo mais prazeroso e criativo para os estudantes no Ensino de História. Portanto, busca-se demonstrar como os jogos podem ser eficazes não apenas para transmitir conhecimento, mas também para engajar os/as estudantes de maneira envolvente e significativa, especialmente em temas complexos e sensíveis como o da escravização colonial.

4.2 Descrição do produto educacional: o jogo de tabuleiro de Perguntas e Respostas como ferramenta de aprendizado no Ensino de História

É possível localizar diversos artigos que estão pensando jogos para o Ensino de História, porém, em sua grande maioria, não pensam os jogos voltados para o contexto escravista, bem como para o contexto da mulher escravizada. Por isso, é importante pesquisas que pensem a História da Escravidão, em especial, com base na figura da mulher negra escravizada. Nesse sentido, esta pesquisa se torna importante para contribuir para a problemática em foco.

Entendemos que o material educativo se configura como um recurso pedagógico significativo que influencia, de forma direta, as dinâmicas de ensino e aprendizado. Nesse contexto, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro didático-pedagógico de "Perguntas e Respostas", que se apresenta como uma ferramenta que irá contribuir para o campo da educação no Ensino de História. Esse recurso não apenas estimula o envolvimento dos/as estudantes, mas também promove a interação e a compreensão dos conteúdos históricos de maneira lúdica e educativa.

Desse modo, o jogo é uma ferramenta didático-pedagógica que o/a professor/a pode incorporar na sala de aula. Ele introduz elementos na rotina de ensino-aprendizagem que ajudam a, primeiramente, entender o processo de escravização e, em seguida, compreender o processo de escravização de mulheres negras no Estado do Maranhão. O jogo visa contribuir e ampliar a reflexão sobre essa temática.

Desse modo, o material didático em questão foi elaborado com o propósito de introduzir a temática desta pesquisa diretamente em sala de aula, utilizando o jogo como base. Esse

recurso foi criado para estudantes do Ensino Médio. Além do mais, os/as professores/as interessados/as na utilização desse material didático, têm a flexibilidade de adaptá-lo de acordo com sua realidade educacional. Eles podem aplicar sua criatividade para personalizar o conteúdo, conforme as necessidades e interesses específicos de seus educandos/as.

Nesse sentido, é importante destacarmos que o objetivo central de nosso trabalho, tanto no texto dissertativo quanto no produto educacional, é enriquecer de maneira positiva o entendimento histórico em sala de aula, especialmente no que diz respeito à história da escravização no Maranhão, com foco nas experiências das mulheres escravizadas.

Por isso, fornecer recursos pedagógicos que explorem essa narrativa, de forma cativante e educativa, representa uma adição notável ao processo de ensino e aprendizado. Por essa razão, esse material foi concebido como um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas, pois são especialmente eficazes para ensinar fatos, conceitos e informações específicas. Eles incentivam os/as jogadores/as a consolidarem o conhecimento existente e a aprenderem novos fatos. Esses tipos de jogos, transformam o processo de aprendizado em uma atividade ativa e participativa, ao invés de somente absorver informações, pois os/as estudantes são desafiados a aplicarem seu conhecimento para responder as perguntas.

A interação direta com o conteúdo histórico promove a consolidação de informações, tornando o aprendizado mais eficaz e memorável. Significa dizer que, ao serem expostos às perguntas que requerem análise e raciocínio, os/as jogadores/as são estimulados a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e, assim, aprendem a avaliar opções, a escolherem a melhor resposta possível e a justificar suas escolhas.

O jogo de tabuleiro de perguntas e respostas proposto foi projetado para ser jogado em equipes. Isso incentiva a colaboração em que os/as participantes devem se comunicar eficazmente, compartilhar conhecimento e confiar uns nos outros para alcançar o êxito. Assim, o trabalho em equipe se tornará uma competência de suma importância que é fortalecida de maneira divertida e educacional por meio deste jogo.

No que diz respeito aos processos metodológicos do Jogo de Tabuleiro “Perguntas e Respostas”, apresentam-se as seguintes etapas:

Etapa I – inicialmente será apresentada uma contextualização sobre a sociedade escravista no Maranhão Colonial; em seguida, será destacada a importância de se estudar a figura feminina negra, imersa na História do Maranhão, analisando, desse modo, temas como racismo, traumas, resistências, além dos meios de sociabilidades existentes entre elas, como uma forma de resgatar uma História constantemente esquecida ou negligenciada pela

historiografia, tal como nos livros didáticos; além de fazer com que os/as estudantes interajam e tirem suas dúvidas sobre o tema central.

Etapa II – será realizada a construção da oficina, com a desenvoltura do Jogo de Tabuleiro didático-pedagógico "Perguntas e Respostas", para que o conteúdo possa ser trabalhado de maneira prática e lúdica dentro de sala de aula. Sobre a materialidade desse produto, este será de forma impressa, pois será jogado de forma manual pelos/as educandos/as na sala de aula.

Vale ressaltar que o jogo foi pensando em ser de forma manual, levando em conta que há escolas que não possuem internet, computadores, entre outros recursos digitais para que o jogo ocorra de maneira digital (online). Por esse motivo o jogo será impresso, para que, assim, todos/as os/as estudantes possam jogar. Dessa maneira, o produto educacional não será excludente, podendo, com isso, ser manuseado em todas as instituições de ensino.

Dessa forma, é de grande importância que reconheçamos a necessidade de uma didática que acarrete rupturas com as práticas pedagógicas tradicionalistas, e que desenvolva as operações de pensamento, visando favorecer a formação de sujeitos críticos e autônomos. Assim sendo, destaca-se que "A criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação [...]" (Oliveira, 2003, p.169). Por isso, o/a professor/a deve transformar a História, vista enquanto uma disciplina decorativa, para uma História crítica, dinâmica, e que exista espaço para que o/a aluno/a se perceba como sujeito histórico.

Diante desse contexto, é fundamental destacar que o produto educacional está em conformidade com as orientações estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes propostas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). Essa abordagem é fundamental para assegurar que a educação esteja adequada e em conforme com os padrões nacionais, mas também relevante e significativa para os estudantes, levando em consideração não apenas os parâmetros educacionais do país, mas também as particularidades e a riqueza do contexto local do Maranhão, em especial, as experiências das mulheres escravizadas.

O jogo de tabuleiro de Perguntas e Respostas sobre a escravização do Brasil Colonial aborda diversos conteúdos e interlocuções de áreas do conhecimento humano. Aqui estão os principais tópicos e as interações com diferentes áreas:

1. **CONTEXTO DA ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL E MARANHÃO COLONIAL:**

- História: Características do sistema escravista no Brasil e no Maranhão colonial.

● Geografia: Influência do contexto geográfico na prática escravista, em especial, no território maranhense.

2. PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS RELACIONADAS À ESCRAVIZAÇÃO:

● Economia: Papel dos escravizados na economia colonial, como nas plantações de cana-de-açúcar, arroz, algodão, entre outras atividades econômicas.

3. PROCESSOS DE VENDA E COMPRA DOS ESCRAVIZADOS:

● Sociologia: Relações sociais e comerciais envolvendo a compra, venda e posse de escravizados, tal como a hierarquia social na sociedade escravista.

4. EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES ESCRAVIZADAS:

● Gênero e História: Estudo das condições específicas das mulheres escravizadas, seus papéis na sociedade escravista, maternidade escravista, trabalho no ambiente familiar e sexualidade.

● Antropologia: Aspectos culturais e sociais das mulheres escravizadas, relações familiares e comunitárias.

5. ESCRAVIZAÇÃO NO ESPAÇO URBANO E RURAL:

● Geografia: Diferenças entre a escravização em áreas urbanas e rurais, como nas fazendas e cidades.

● Sociologia: Estudo das condições de vida e trabalho dos escravizados nos diferentes espaços, relações com os senhores e a sociedade em geral.

6. MEIOS DE SOCIABILIDADES E FORMAS DE RESISTÊNCIAS ENTRE OS ESCRAVIZADOS:

● Sociologia: Estudo das relações sociais entre os escravizados, formas de organização social, criação de comunidades quilombolas e outras formas de resistência.

Esses conteúdos permitem uma abordagem interdisciplinar através do jogo de tabuleiro de Perguntas e Respostas, integrando, assim, diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão mais ampla e profunda sobre a escravização no Brasil e no Maranhão Colonial,

seus impactos sociais, econômicos e culturais, bem como as experiências e resistências dos escravizados.

Em consonância com a abordagem contextual do material didático, tem-se a maneira de uso do jogo de tabuleiro de Perguntas e Respostas, que se constitui da seguinte maneira:

SELEÇÃO DOS MATERIAIS:

- Jogo de tabuleiro didático impresso (físico);
- Dado para o jogo (físico);
- 3 pinos coloridos;
- Baralho com os cartões de perguntas e respostas para o jogo.

FORMA DE APLICAR O JOGO EM SALA DE AULA:

- O/a professor/a deve organizar a turma em grupos (sugerimos três grupos);
- Os/as integrantes de cada um dos grupos deverão escolher uma/a representante para cada equipe;
- Os representantes de cada grupo deverão jogar o dado. Quem tirar o maior número, começará o jogo;
- Os/as representantes escolhidos/as devem discutir as respostas das perguntas juntamente com o seu grupo - Isso promove a interação e o debate entre os/as alunos/as.
- Os grupos irão percorrer todo tabuleiro.
- Os grupos deverão acertar o maior número de respostas, avançando para a "casa" seguinte.
- A cada rodada o/a representante do grupo deverá retirar um cartão do baralho de perguntas que estará com o/a professor/a. Neste cartão, haverá uma pergunta sobre o tema e as orientações para os casos de acertos ou erros da resposta.
- O cartão só será retirado do baralho quando o pino estiver na "casa" laranja.
- **Regras:**
- O dado determinará o número de "casas" que o grupo jogador deverá percorrer a cada jogada.
- Os/as jogadores/as deverão seguir as regras contidas nos cartões de Perguntas e Respostas, como por exemplo, "volte uma casa".
- O grupo ganhador será o primeiro a alcançar à "linha de chegada" do tabuleiro.

AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

1. Participação dos/as estudantes:

- Como foi o envolvimento dos estudantes durante o jogo?
- Eles demonstraram interesse e engajamento com o tema?
- Houve participação igualitária entre os membros do grupo?

2. Compreensão do Tema:

- Os/as estudantes demonstraram compreensão adequada acerca do tema das experiências das mulheres escravizadas no Brasil colonial durante o jogo?

3. Colaboração e Trabalho em Equipe:

- Como foi a colaboração entre os/as estudantes durante o jogo?
- Eles trabalharam bem em equipe, compartilhando ideias e tomando decisões colaborativas?

4. Análise Crítica:

- Os/as estudantes foram capazes de analisar criticamente as informações apresentadas no jogo?

Essa avaliação proporcionará ao/a professor/a uma visão abrangente do impacto do jogo de tabuleiro sobre as experiências das mulheres escravizadas no Brasil colonial perante os/as estudantes, permitindo identificar áreas fortes e oportunidades de melhoria para atividades futuras.

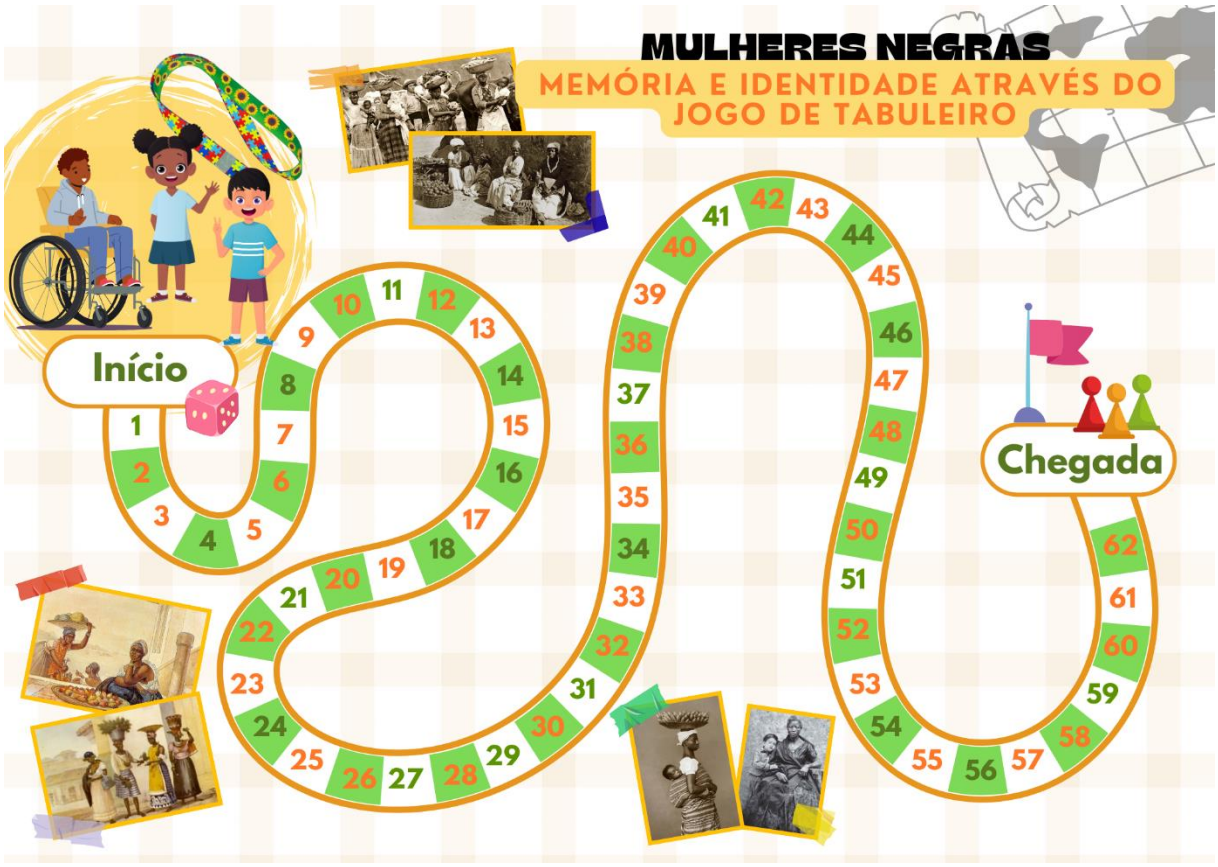
No que diz respeito aos aspectos técnicos, dispomos de um recurso no formato PDF, o qual foi elaborado com uma formatação detalhada que inclui diagramação e ilustrações. Além disso, o *layout* da dimensão propositiva educacional elaborada para ser utilizada em sala de aula foi criado na plataforma digital Canva[6]. O *layout* do jogo foi elaborado de forma a representar e incluir diversos grupos sociais, considerando a acessibilidade para cadeirantes, pessoas com transtorno do espectro autista e deficiências ocultas. Ademais, contempla também a representação de pessoas negras, visando oferecer uma experiência inclusiva e representativa para todos/as os/as participantes. Essas medidas foram implementadas com o objetivo de tornar o jogo acessível e acolhedor para um amplo público, contribuindo para uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades de forma geral.

[6] Disponível em: https://www.canva.com/. Acesso em: 4 abr. 2024.

O jogo de tabuleiro é composto por 62 "casas", das quais 40 estão na cor laranja que direcionam para a retirada de cartões em um baralho que contêm as Perguntas e Respostas, além das orientações para o caso de acerto ou erro. Essa diferenciação de cores nas casas indica a importância dessas 40 casas laranjas no desenvolvimento do jogo, pois é nelas que os/as jogadores/as terão a oportunidade de responder às perguntas e testar seus conhecimentos sobre o tema proposto. Dependendo da resposta correta ou incorreta, os/as jogadores/as podem avançar ou retroceder no tabuleiro, conforme as instruções indicadas nas casas laranjas. Dessa forma, as casas laranjas desempenham um papel fundamental na dinâmica e na experiência do jogo, proporcionando desafios e aprendizados aos/às participantes.

Além disto, a inclusão de imagens das mulheres escravizadas em diversas ocupações, como lavandeiras, quituteiras e amas de leite, bem como o retrato de mulheres trabalhando juntamente de suas crianças, desempenham um papel importante no jogo. Essas imagens proporcionam uma representação visual vívida das experiências e realidades enfrentadas por essas mulheres durante o período colonial. Ao incorporar essas imagens, o jogo não apenas ilustra a diversidade de papéis desempenhados pelas mulheres escravizadas, mas também destaca sua importância econômica, social e cultural na sociedade da época. Além disso, as imagens servem como uma ferramenta educacional poderosa, permitindo que os jogadores desenvolvam uma compreensão mais profunda e empática das vidas e desafios enfrentados por essas mulheres, contribuindo assim para uma abordagem mais inclusiva e sensível ao discutir a história da escravização no Brasil colonial. Para auxiliar na visualização dos aspectos do jogo de tabuleiro “Perguntas e Respostas”, veja a figura 1, a seguir:

Figura 1 – **MULHERES NEGRAS:** Memória e Identidade através do Jogo de Tabuleiro



Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

O jogo apresenta uma trilha que será percorrida pelas três equipes. Ao longo dessa trajetória, os jogadores se deparam com perguntas relacionadas ao contexto da escravização, abordando também as experiências das mulheres escravizadas. Dependendo se a resposta está correta ou não, o jogador pode avançar ou retroceder no tabuleiro, conforme as instruções das casas laranjas. Para visualizar as Perguntas e Respostas desenvolvidas no material didático, veja a seguir:

1. Qual das seguintes afirmações melhor descreve o processo de escravização no Brasil colonial?

a) Um sistema em que pessoas eram tratadas com igualdade e respeito por parte de seus senhores.

b) Um sistema de trabalho voluntário em que pessoas recebiam salários justos pelo seu esforço.

c) Um sistema em que pessoas eram consideradas propriedade de seus senhores, sem direitos básicos e sujeitas a exploração.

2. Qual é o termo usado para se referir aos navios que transportavam os/as africanos/as escravizados/as para o Brasil?

a) Navios colonizadores

b) Navios de carga

c) Navios negreiros ou tumbeiros.

3. Como eram as condições de viagem dos/as africanos/as em condição cativa para o Brasil durante o período colonial?

a) Eles/as tinham liberdade para se movimentar no navio durante a viagem.

b) Eles/as eram transportados em navios superlotados, insalubres, acorrentados e sujeitos a condições de higiene precárias.

c) Eles/as tinham acesso a alimentação abundante, água potável e cuidados médicos durante a viagem.

4. Quem eram os/as africanos em condição cativa trazidos para o Brasil durante o período escravista?

a) Apenas homens adultos.

b) Homens, mulheres e crianças de diferentes regiões da África.

c) Apenas crianças capturadas em regiões específicas da África.

5. Quais eram as principais atividades econômicas ligadas à escravização no Brasil colonial?

a) Produção de açúcar, algodão, café e outras culturas agrícolas.

b) Produção de diamantes e metais preciosos.

c) Exploração de minas de carvão e ferro.

6. Quais eram as condições de vida dos/as escravizados/as no Brasil colonial?

a) Tinham acesso a alimentação balanceada e água potável.

b) Recebiam tratamento médico adequado sempre que necessário.

c) Viviam em senzalas superlotadas, com falta de higiene e alimentação precária, sujeitos a doenças.

7. O que eram as senzalas?

a) Eram construções destinadas a abrigar os/as escravizados/as nas propriedades rurais durante a escravização.

b) Eram espaços de lazer para os senhores e suas famílias.

c) Eram locais onde os/as escravizados/as praticavam atividades religiosas.

8. Qual a diferença entre escravo/a e escravizado/a?

a) Escravo/a denota uma condição natural, enquanto escravizado/a indica uma situação temporária.

b) Escravo/a e escravizado/a são termos equivalentes, sem diferenças de significado.

c) Escravo/a refere-se a uma característica inerente à pessoa, enquanto escravizado/a indica que foi uma situação pela qual a pessoa passou que a colocou nesta posição.

9. Qual era o significado de ser escravizado/a no contexto do Brasil Colonial?

a) Ter acesso a direitos e liberdades básicas garantidos por lei.

b) Estar subordinado/a ao seu senhor, sem direitos e liberdades básicas.

c) Ser considerado/a um membro igualitário da sociedade escravocrata.

10. Como ocorria a venda dos/as escravizados/as no Brasil?

a) Somente por meio de negociações privadas entre proprietários e compradores.

b) Através de leilões públicos em locais designados, como mercados de escravizados/as e praças.

c) Por meio de trocas comerciais entre nações africanas, o governo brasileiro e os/as escravizados/as.

11. Por que os/as escravizados/as saudáveis e jovens valiam mais do que os fracos, crianças ou idosos?

a) Porque eram considerados/as mais aptos para o trabalho braçal e rendiam maior lucro aos proprietários.

b) Porque eram mais fáceis de serem educados/as e assimilavam melhor as ordens dos seus senhores.

c) Porque eram menos propensos/as a fugas e revoltas, garantindo maior segurança aos proprietários.

12. Qual a faixa etária em que há o maior predomínio de escravizados/as comercializados em São Luís?

a) Entre 10 e 20 anos.

b) Entre 20 e 30 anos.

c) Entre 30 e 40 anos.

d) Acima de 40 anos.

13. Qual a faixa etária com o menor predomínio de escravizados/as comercializados em São Luís?

a) Entre 40 e 50 anos

b) Entre 60 e 70 anos

c) Entre 70 e 80 anos

14. Qual das seguintes séries de ocupações era mais recorrente entre as mulheres escravizadas?

a) Agricultora, Pescadora, Pedreira, Cozinheira

b) Costureira, Bordadeira, Engomadeira, Lavandeira

c) Pescadora, Pedreira, Cozinheira, Costureira

d) Pedreira, Cozinheira, Engomadeira, Cabelereira

15. Quais eram as condições de vida das mulheres escravizadas no Brasil colonial?

a) Com acesso a educação e oportunidades de ascensão social.

b) Confortáveis e seguras, com tempo livre para atividades de lazer e convívio familiar.

c) Marcadas por jornadas exaustivas de trabalho, violência física e sexual, separação familiar e falta de acesso a direitos básicos.

16. Quem eram as amas de leite?

a) Responsáveis pela administração das senzalas.

b) Mulheres escravizadas que amamentavam os filhos de seus/suas senhores/as.

c) Encarregadas da produção de alimentos nas propriedades rurais.

17. Por que as amas de leite eram frequentemente mais caras do que as escravizadas que ainda não haviam tido filhos?

a) Porque as amas de leite possuíam habilidades especiais em cuidar de crianças.
b) Porque as amas de leite tinham a capacidade de amamentar e nutrir os bebês das senhoras.
c) Porque as amas de leite tinham uma formação educacional superior às escravizadas sem filhos.

18. Como era a vida das amas de leite dentro da casa senhorial?

a) As amas de leite tinham uma vida confortável e eram bem tratadas pelos senhores.
b) As amas de leite tinham total liberdade e autonomia dentro da casa senhorial.
c) As amas de leite estavam sob supervisão constante e sujeitas a caprichos e humilhações por parte de seus senhores e senhoras.

19. Como era o cotidiano das mulheres escravizadas poucos dias após ao parto?

a) Elas tinham descanso e cuidados especiais após o parto.
b) Precisavam voltar imediatamente ao trabalho, desempenhando tarefas pesadas e sem fornecer a alimentação necessária para os recém-nascidos.
c) Tinham tempo livre para se dedicar exclusivamente aos cuidados com os bebês.

20. Quais eram os tipos mais comuns de castigos aplicados aos/as escravizados/as no período colonial?

a) Punições financeiras, Multas, Perda de bens.
b) chibatadas, mutilações, enforcamentos, trabalhos forçados extras.
c) Recompensas em forma de folgas, Redução da carga horária, Ofertas de períodos de lazer.

21. Como eram aplicadas as chibatadas como forma de punição?

a) Com um instrumento de couro chamado chicote, onde os/as escravizados/as eram golpeados/as nas costas.
b) Com uma vara de metal, atingindo diversas partes do corpo.
c) Utilizando pedaços de madeira pontiagudos, provocando ferimentos graves.

22. Por que os castigos aos/as escravizados/as eram frequentemente expostos em público?

a) Como forma de exemplo e intimidação, reforço da hierarquia social escravista.
b) Com o objetivo de promover a liberdade de expressão entre os/as escravizados/as.
c) Apenas para proporcionar entretenimento para a comunidade.

23. Quais eram as consequências físicas dos castigos por chibatadas?

a) Causavam apenas feridas superficiais e temporárias.

b) Resultavam em feridas profundas, cicatrizes permanentes e dores intensas.

c) Não deixavam marcas visíveis no corpo dos/as escravizados/as.

24. Quais eram os objetivos dos castigos físicos nos/as escravizados/as?

a) Promover o bem-estar e a integração social dos/as escravizados/as.

b) Controlar e subjugar os/as escravizados/as, intimidando-os/as e reforçando a autoridade dos senhores.

c) Proporcionar um meio de comunicação entre os senhores e os/as escravizados/as.

25. Qual era a consequência de um/a escravizado/a com deficiência no mercado escravista?

a) Seu valor poderia aumentar devido à raridade.

b) Poderia ser libertado/a pelos senhores por não servir mais ao trabalho.

c) Poderia ter seu valor diminuído, sendo considerado/a menos produtivo/a e menos desejável para os compradores.

26. Como o trabalho escravizado contribuiu para a economia do Maranhão durante o período colonial?

a) Reduzindo a produção agrícola, já que não era interesse dos senhores o aumento dos seus lucros.

b) Aumentando os custos de produção, já que tinham que destinar uma taxa ao pagamento realizado pelos/as escravizados/as.

c) Fornecendo mão de obra barata e abundante que impulsionou a lucratividade de setores como a produção de açúcar, algodão e arroz.

27. Por que a expansão da produção algodoeira no Maranhão exigia mais mão de obra escravizada?

a) Porque o algodão era uma cultura que exigia menos esforço físico.

b) Devido à necessidade de trabalhadores/as para o plantio, colheita e processamento do algodão.

c) Porque o Maranhão possuía poucas terras férteis para o cultivo do algodão.

28. Quais foram os principais impactos da expansão da produção algodoeira no comércio de africanos/as escravizados/as na região maranhense?

a) Aumento do número de escravizados/as na região devido à demanda por mais trabalhadores/as.

b) Desinteresse dos fazendeiros em adquirir novos/as escravizados/as.

c) Redução da demanda comercial por novos/as escravizados/as africanos/as.

29. Como a quantidade de escravizados/as que alguém possuía refletia diretamente sua posição social e econômica na época da escravização?

a) A quantidade de escravizados/as era um fator irrelevante para a posição social e econômica.

b) Quanto mais escravizados/as alguém possuía, menor era sua influência na sociedade escravista.

c) A quantidade de escravizados/as indicava diretamente a riqueza e o poder econômico de um indivíduo.

30. Quais eram as principais atividades dos/as escravizados/as no espaço rural?

a) A escravização rural refere-se apenas à prática de escravizar pessoas em cidades.

b) A escravização rural inclui a utilização de escravizados/as apenas em atividades domésticas.

c) A escravização rural envolve o trabalho em fazendas, plantações agrícolas e engenhos, realizando atividades como plantio, colheita e cuidado com animais.

31. Quais eram as atividades mais comuns dos escravizados no espaço urbano?

a) A escravização urbana envolve apenas o trabalho em atividades agrícolas no campo.

b) A escravização urbana refere-se à exploração do trabalho nas cidades, realizando diversas atividades como domésticas, artesanais, comerciais e de serviços.

c) A escravização urbana refere-se apenas em ambientes domésticos.

32. O que caracterizava a supervisão da escravização no ambiente rural?

a) Permitia aos/as escravizados/as maiores autonomias.

b) Envolvia apenas trabalhos agrícolas sem qualquer tipo de supervisão.

c) Os feitores e capatazes vigiavam constantemente o trabalho e a conduta dos/as escravizados/as no ambiente rural.

33. Como era definida a supervisão da escravização no espaço urbano?

a) A supervisão social sobre os/as escravizados/as era menor, permitindo-lhes mais autonomia.
b) A supervisão da escravização no espaço urbano era mais rigorosa do que no ambiente rural.
c) Os/as escravizados/as no espaço urbano eram totalmente livres de qualquer forma de controle ou vigilância.

34. Qual é a importância da mobilidade dos/as escravizados/as nas vias públicas urbanas em relação à geração de renda para seus senhores?

a) A mobilidade era controlada rigidamente, impedindo-os/as de contribuir para a geração de renda de seus senhores.
b) A mobilidade era prejudicial para a geração de renda de seus senhores.
c) A mobilidade era fundamental para a geração de renda de seus senhores, pois lhes permitia participar ativamente na economia da cidade.

35. Como a especialização dos/as escravizados/as de aluguel influenciava sua remuneração e valorização no mercado escravista?

a) Escravizados/as especializados/as eram mais valorizados/as e recebiam remunerações mais elevadas devido à qualidade e demanda por seus serviços.
b) Os/as escravizados/as especializados/as recebiam menos remuneração, já que suas habilidades não eram valorizadas.
c) A especialização não tinha impacto na remuneração, pois os/as escravizados/as de aluguel recebiam salários fixos.

36. Quais eram as formas de resistência dos/as escravizados/as?

a) Os/as escravizados/as pagavam um valor para serem resgatados/as pelos seus senhores.
b) Fugas, criação de quilombos, rebeliões, sabotagens e preservação de suas culturas e tradições africanas.
c) Submissão total aos senhores e suas ordens.

37. O que era o quilombo?

a) Uma forma de organização social criada por escravizados/as fugitivos/as no Brasil colonial e nela os/as escravizados/as buscavam liberdade e autonomia.
b) Um local de exploração do trabalho escravizado.

c) Uma instituição que defendia o trabalho escravizado.

38. Como as práticas escravistas foram justificadas ideologicamente durante o período colonial?

a) Por meio de políticas de inclusão social e igualdade racial.

b) Pela defesa da igualdade e respeito aos direitos humanos.

c) através de discursos racistas, religiosos, econômicos e jurídicos que desumanizavam os/as escravizados/as e os/as consideravam inferiores aos colonizadores.

39. Quais eram os principais meios de sociabilidade entre os/as africanos/as escravizados/as?

a) Reuniões políticas a favor da escravização.

b) Encontros de negociação com senhores de escravizados/as.

c) Reuniões religiosas, rituais culturais, danças, músicas e contação de histórias.

40. Como as redes de apoio e solidariedade contribuíam para a sociabilidade e resistência dos/as africanos/as escravizados/as?

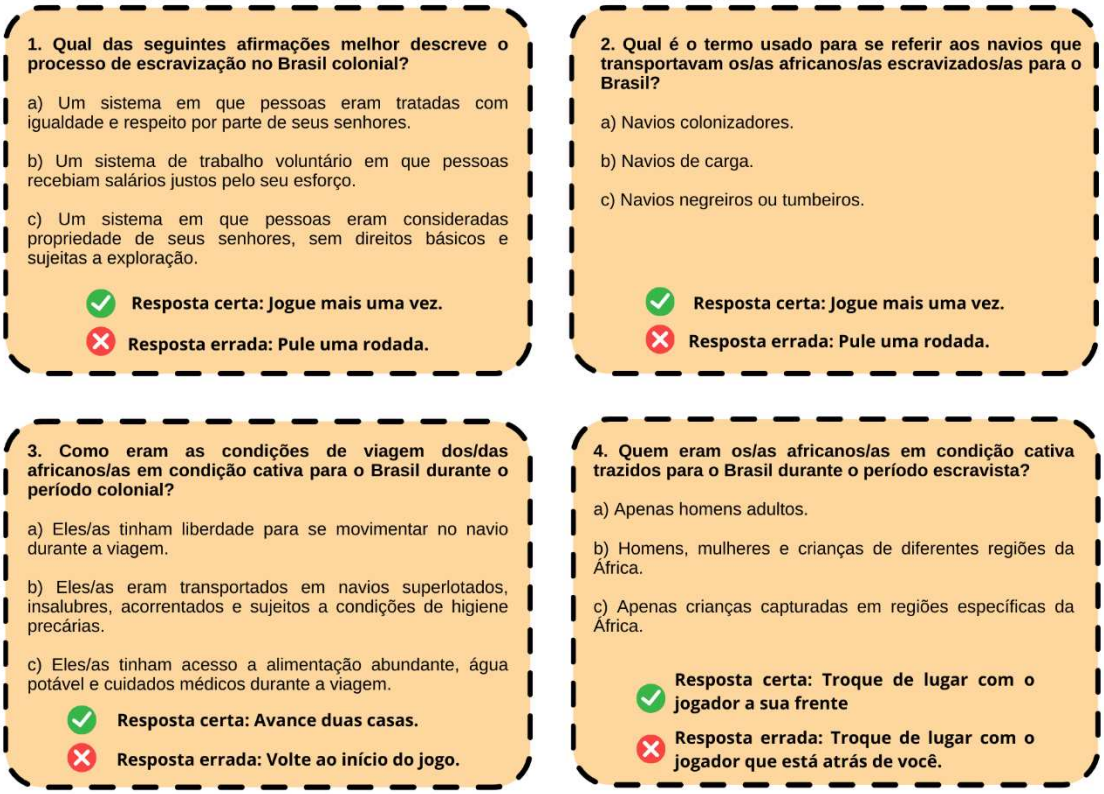
a) Facilitavam o compartilhamento de recursos e proteção, tal como fortaleciam os laços familiares e comunitários.

b) Ofereciam suporte emocional e resistência coletiva contra a opressão e injustiças do sistema escravista.

c) Todas as alternativas anteriores.

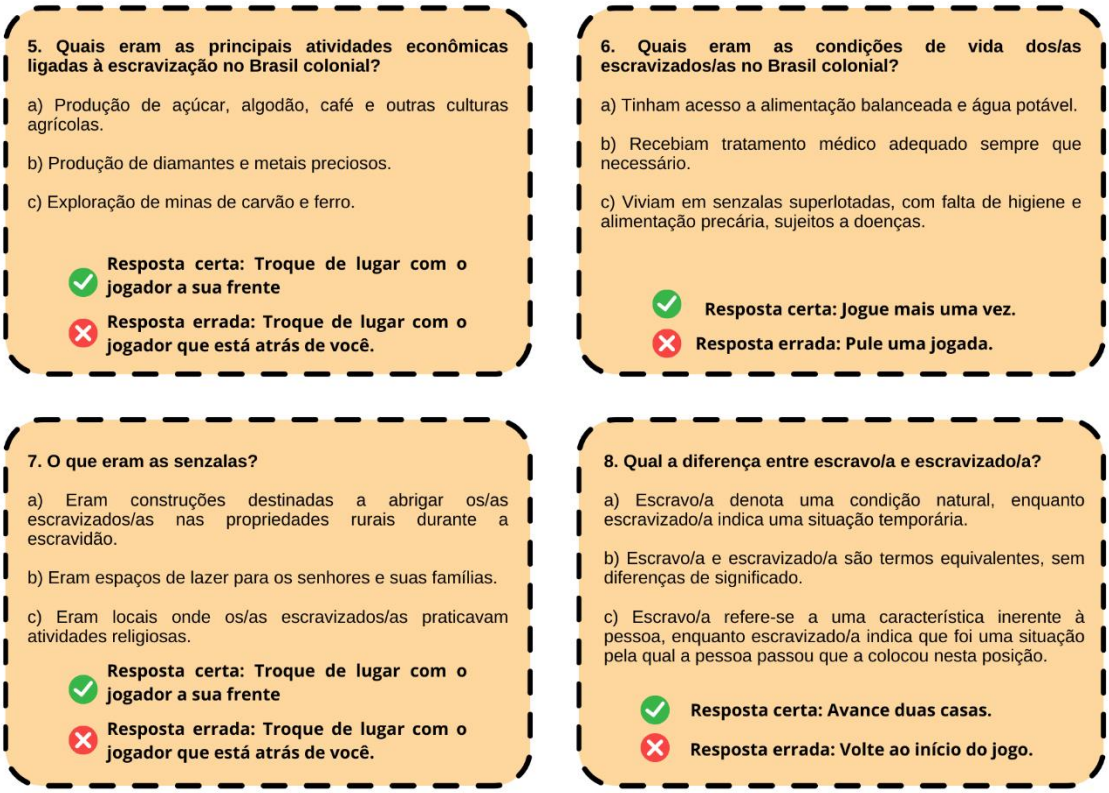
As perguntas e respostas apresentadas acima, foram organizadas em cartões para compor o "Baralho de Cartas" do jogo de Perguntas e Respostas. Os/as jogadores/as deverão seguir as regras do jogo contidas nos cartões com as orientações para o desenvolvimento da atividade, tal como é exposto abaixo:

Figura 2 - Cartões 1, 2, 3 e 4



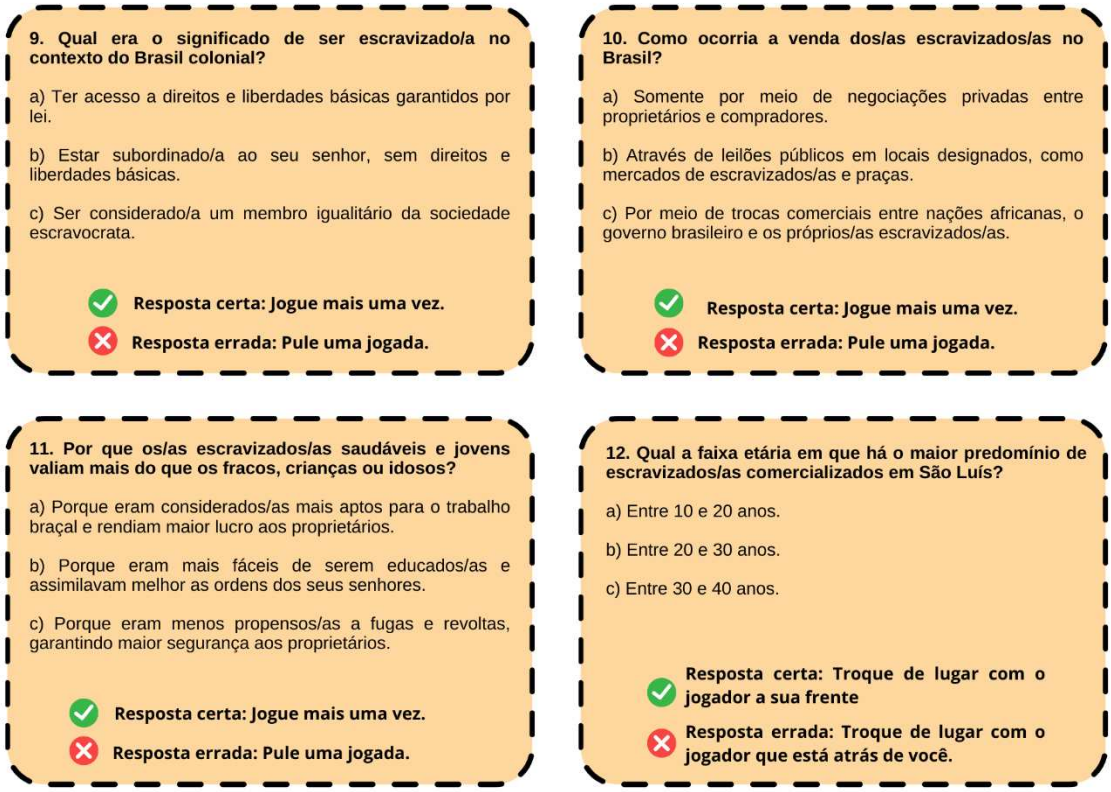
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 3 - Cartões 5, 6, 7 e 8



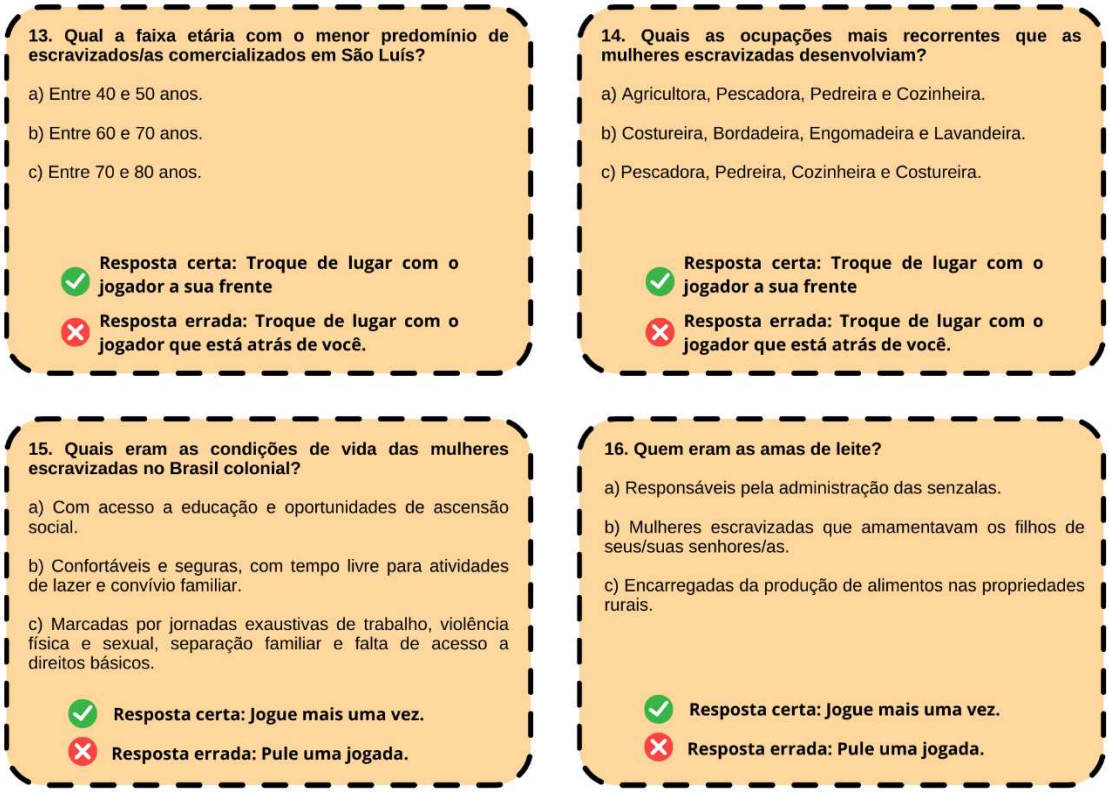
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 4 - Cartões 9, 10, 11 e 12



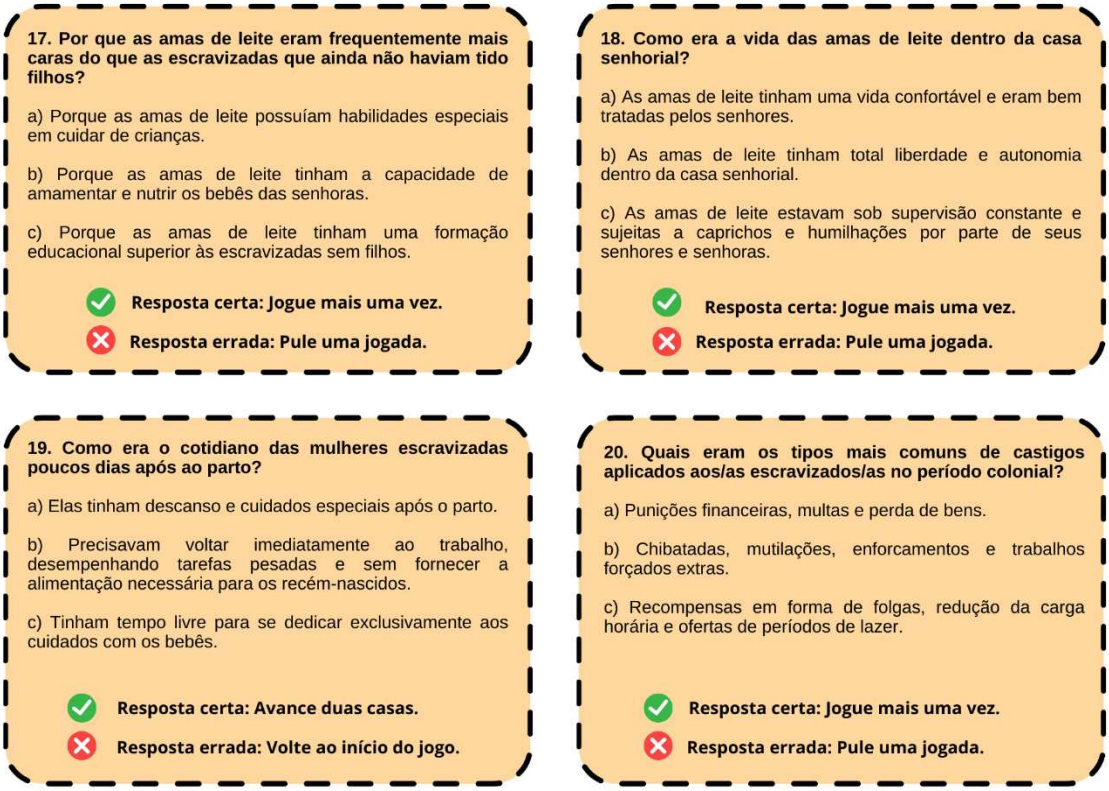
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 5 - Cartões 13, 14, 15 e 16



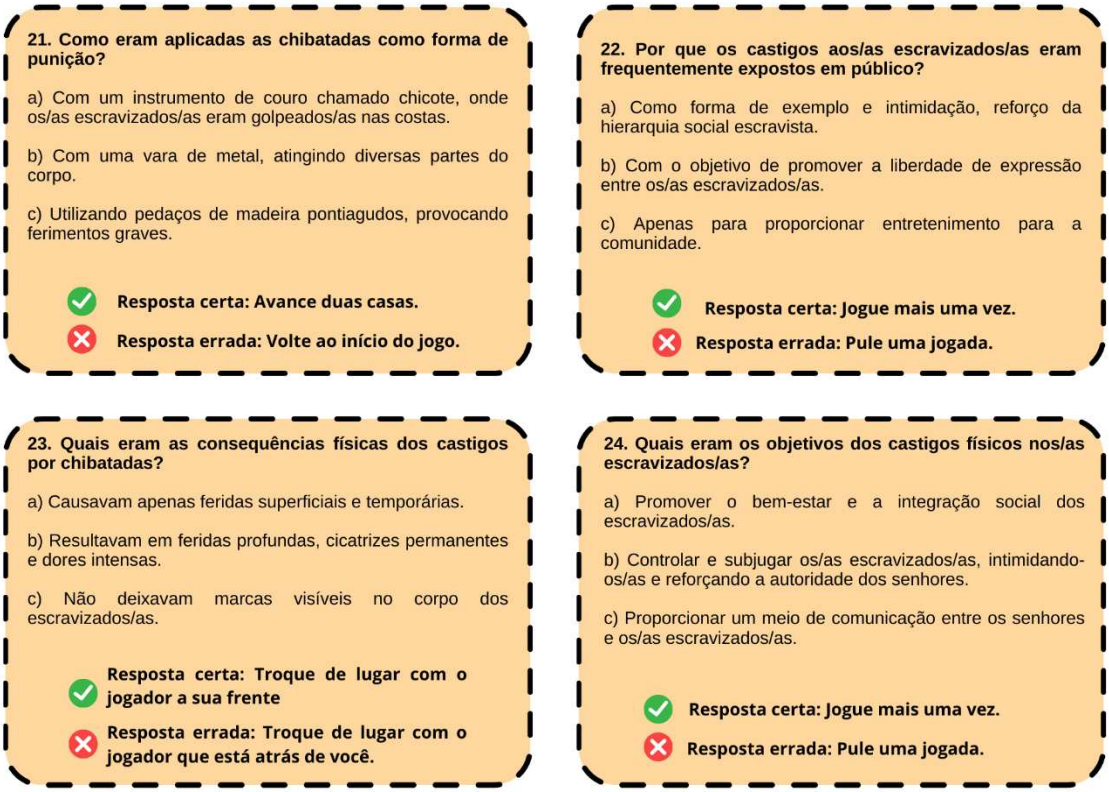
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 6 - Cartões 17, 18, 19 e 20



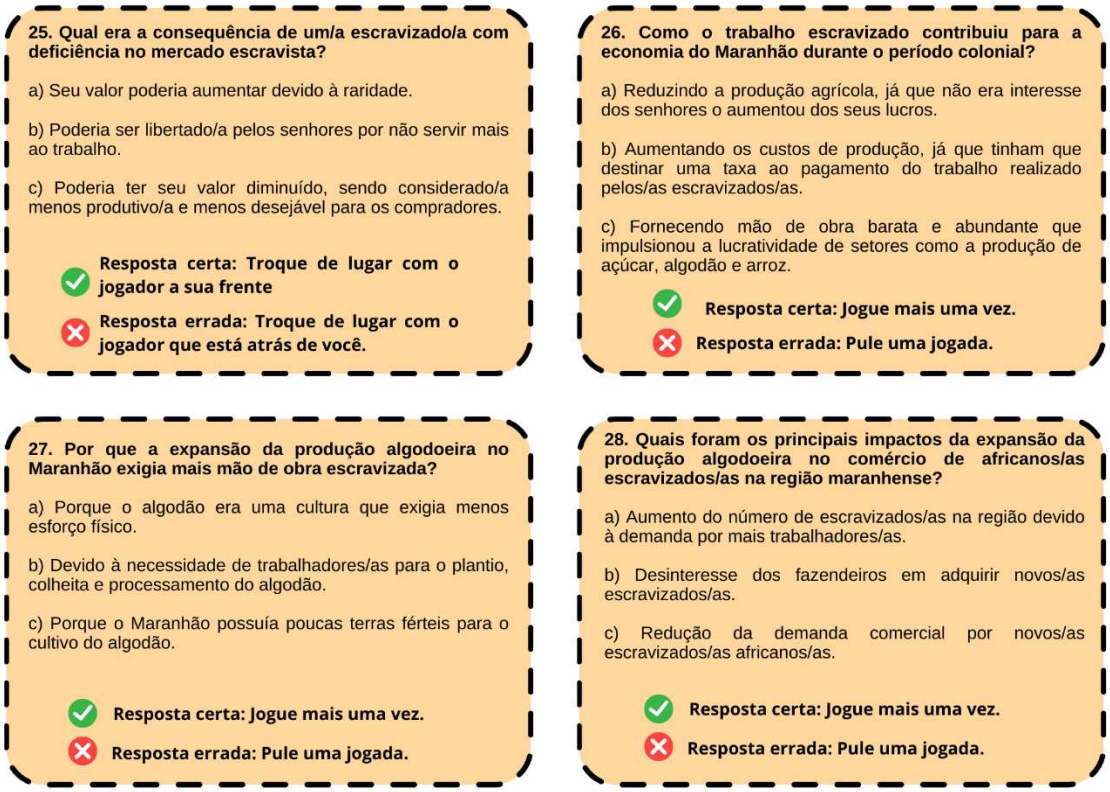
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 7 - Cartões 21, 22, 23 e 24



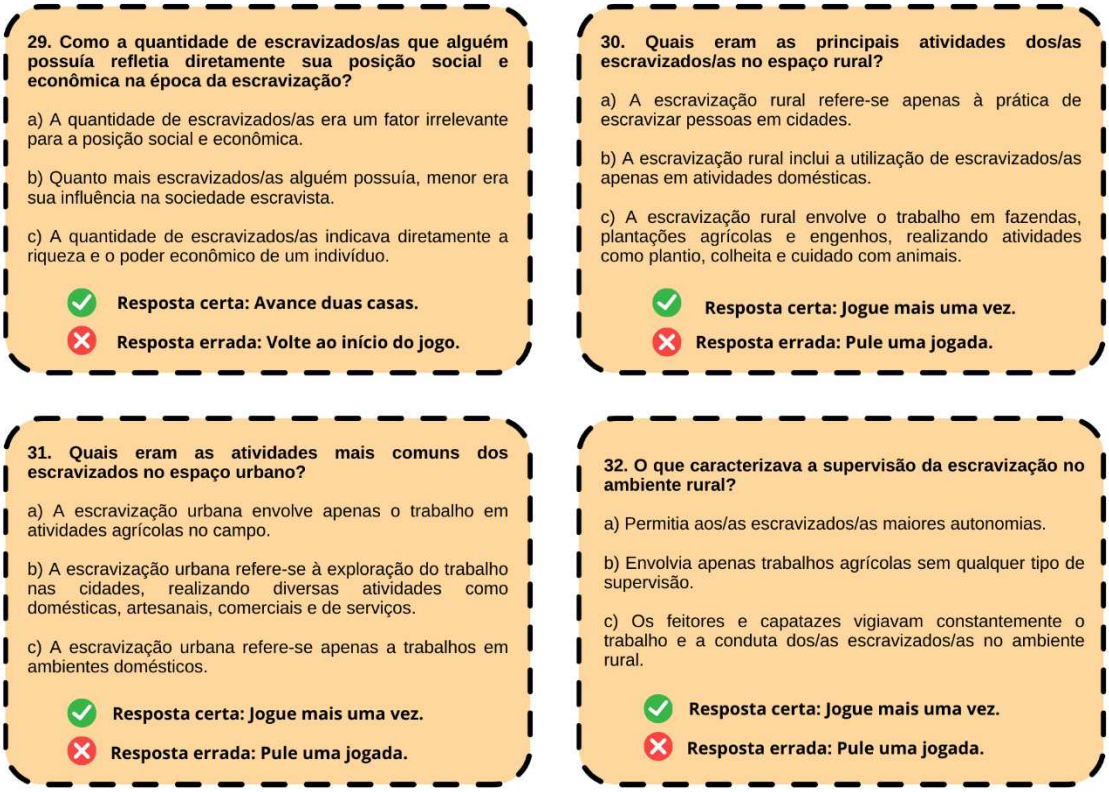
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 8 - Cartões 25, 26, 27 e 28



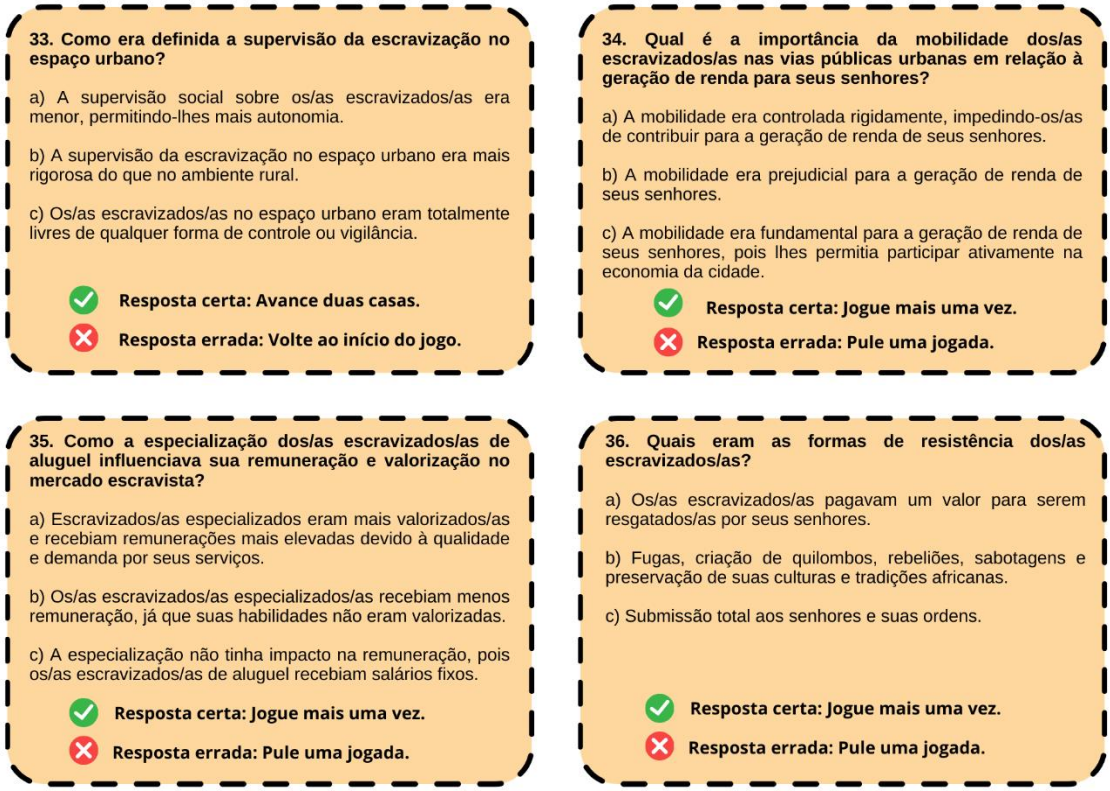
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 9 - Cartões 29, 30, 31 e 32



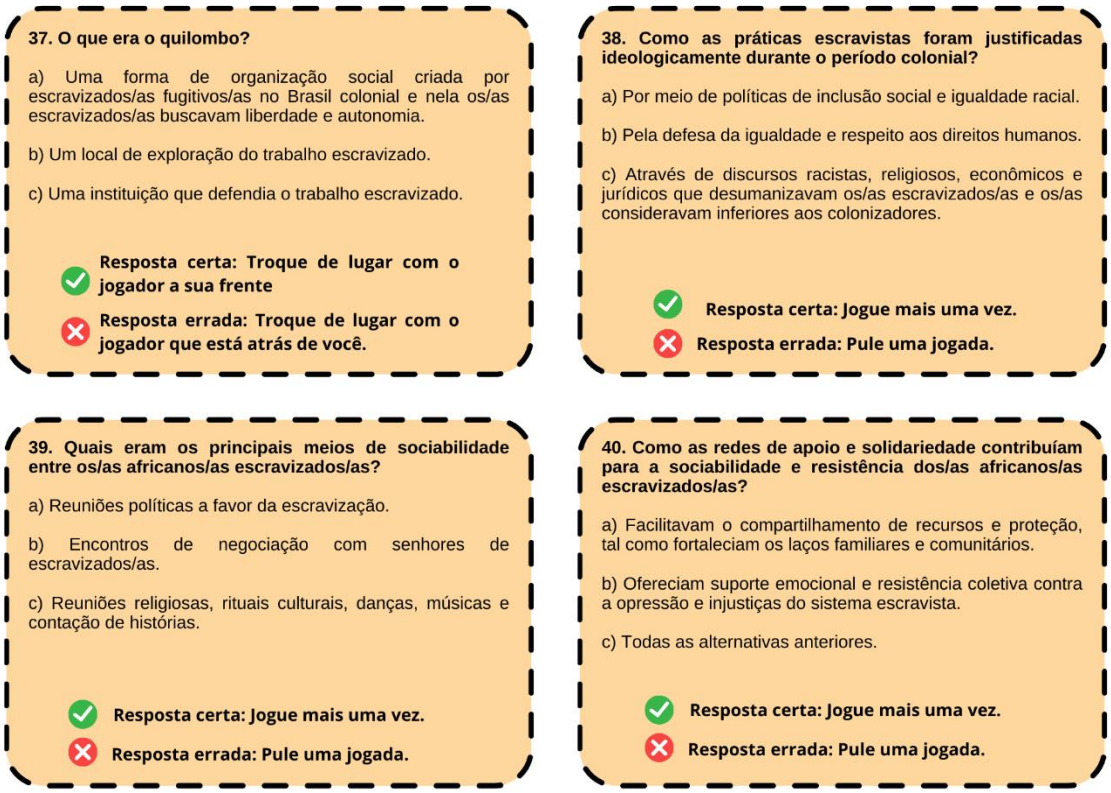
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 10 - Cartões 33, 34, 35 e 36



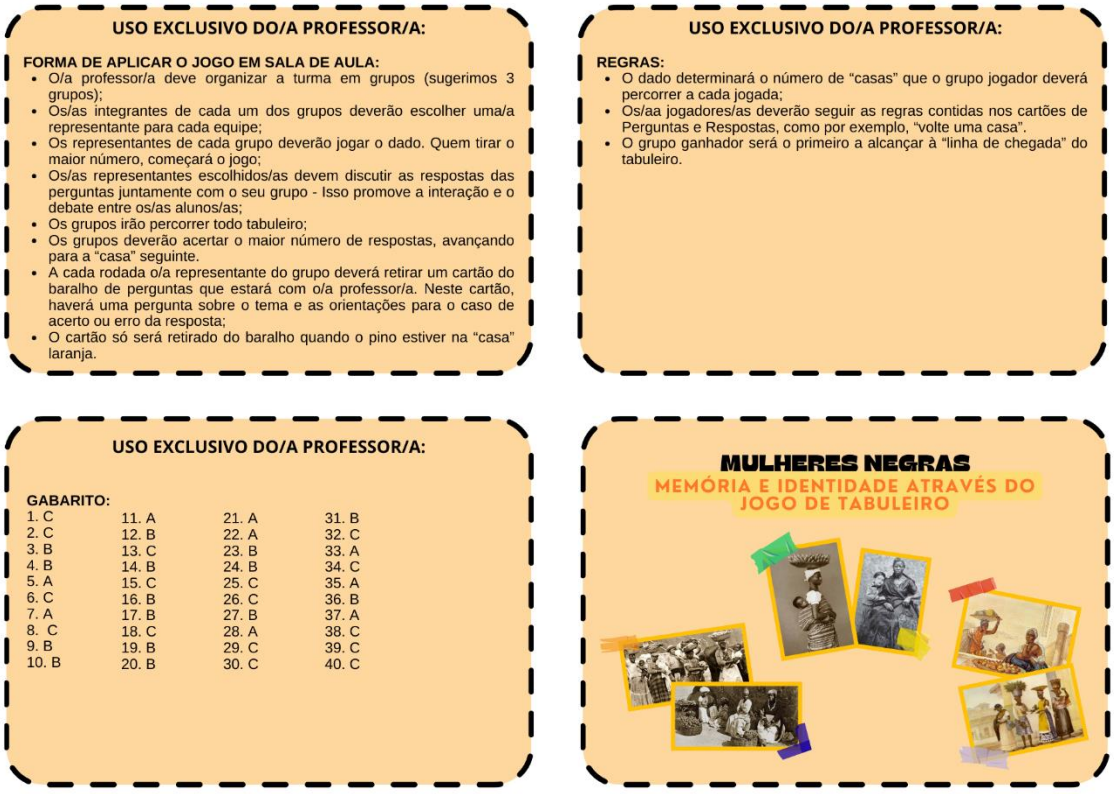
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 11 - Cartões 37, 38, 39 e 40



Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

Figura 12 - Cartões “USO EXCLUSIVO DO/A PROFESSOR/A”



Fonte: Elaborada pela autora da dissertação, 2024.

A Figura 12, intitulada "Cartões de Uso Exclusivo do Professor", destina-se unicamente ao uso pelo/a professor/a orientador/a. Esses cartões contêm instruções detalhadas sobre como aplicar o jogo em sala de aula, incluindo as regras pertinentes ao jogo. Além disso, fornecem o gabarito do jogo de tabuleiro, permitindo que o professor visualize as respostas correspondentes às perguntas. Esses cartões foram projetados para auxiliar o/a professor/a na condução eficaz e precisa da atividade educacional.

Portanto, o produto educacional desenvolvido, um jogo de tabuleiro de "Perguntas e Respostas", representa um recurso valioso para enriquecer o ensino de História, especialmente no contexto da escravização no Maranhão Colonial e nas experiências das mulheres escravizadas. Este recurso pedagógico não só estimula o engajamento dos/as estudantes, mas também promove interação e compreensão dos conteúdos de forma lúdica e educativa. Em essência, nosso objetivo é contribuir de forma positiva para o entendimento histórico em sala de aula, preenchendo lacunas e destacando aspectos frequentemente negligenciados nos currículos educacionais tradicionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda metade do século XVIII, a capitania do Maranhão, situada ao norte do Brasil, passou por transformações significativas com a chegada da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão. Essa empresa comercial recebeu o monopólio do comércio de escravizados para a região, o que resultou em um grande número de africanos escravizados, sendo trazidos como mão de obra para as atividades agrícolas e urbanas. Como consequência, houve uma mudança drástica na composição étnica da capitania, modificando o cenário demográfico e cultural da região.

Sendo assim, o Maranhão desempenhou um papel fundamental na história da escravização no Brasil. Como um dos principais centros de produção agrícola e exportação de produtos, a escravização exerceu importante função no desenvolvimento econômico da região. A mão de obra escravizada foi explorada nos engenhos de cana-de-açúcar, nas plantações de algodão e arroz, garantindo a riqueza dos proprietários e a consolidação do sistema escravista no Maranhão.

Em meio a essa sociedade, tem-se a existência das mulheres escravizadas, estas que desempenharam papéis significativos e complexos dentro da sociedade escravista colonial maranhense. Apesar das condições extremamente desafiadoras e da falta de autonomia, elas foram agentes ativos em diversos aspectos da vida cotidiana e da economia do período. É importante destacar que essas mulheres enfrentaram uma realidade de opressão e violência, mas ao mesmo tempo, exerceram resistência e construíram estratégias de sobrevivência e luta.

Por meio do Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEAFRICA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global), foi possível analisarmos as contribuições da mulher escravizada dentro da dinâmica do sistema escravista no Maranhão, entre os anos de 1801-1819. Os resultados dessa análise revelaram informações cruciais sobre as experiências vivenciadas por essas mulheres, que até então, eram desconhecidas não apenas no Maranhão, mas também no Brasil como um todo.

Esta análise proporcionou uma visão mais completa e detalhada das condições de vida, das ocupações desempenhadas e das relações sociais estabelecidas pelas mulheres escravizadas no período histórico em análise. Por meio dos dados contidos nos inventários, foi possível compreender melhor o papel fundamental que essas mulheres desempenharam na economia e na sociedade escravista, assim como as estratégias de resistência e as formas de organização que adotaram para enfrentar as adversidades da escravização.

Assim, a utilização do Banco de Dados representou não apenas uma contribuição para a pesquisa histórica e acadêmica, mas também uma forma de resgatar e valorizar as histórias e as experiências das mulheres negras escravizadas, que por muito tempo, foram negligenciadas e silenciadas na narrativa oficial da História.

Estudar a mulher escravizada revelou-se um objeto de estudo extremamente amplo e complexo, como constatamos ao longo da pesquisa. Identificamos diversas facetas pelas quais podemos analisar a condição das mulheres escravizadas, incluindo seus nomes, faixas etárias, etnia, ocupações, valores, observações e relações afetivas. Foi por meio do Banco de Dados do NEAFRICA que conseguimos acessar esse vasto conjunto de informações, pois ele se mostrou bastante rico e detalhado, fornecendo uma visão abrangente das experiências dessas mulheres no contexto analisado.

Através do estudo realizado, conseguimos não só aprofundar nosso entendimento sobre a realidade das mulheres escravizadas no Maranhão Colonial, mas também transformar esse conhecimento em um recurso educacional, um jogo de tabuleiro didático-pedagógico de Perguntas e Respostas.

Ao desenvolver o jogo, conseguimos abordar uma ampla gama de questões relacionadas às experiências das mulheres escravizadas, desde seus desafios cotidianos, ocupações, experiências, até suas formas de resistências. Isso permitiu que os jogadores não apenas absorvessem informações, mas também as internalizassem e as relacionassem com o contexto histórico, desenvolvendo, assim, habilidades críticas e analíticas importantes.

Desse modo, o jogo ofereceu aos estudantes uma forma interativa e educativa de aprender sobre a mulher escravizada e sua importância para a compreensão da sociedade escravista maranhense. O jogo de tabuleiro torna-se uma ferramenta poderosa para a educação, pois alia entretenimento e aprendizado, tornando a experiência de ensino mais dinâmica e significativa. Além disso, ao abordar um tema sensível e frequentemente negligenciado nos currículos educacionais, como a história das mulheres escravizadas, o jogo contribuiu para uma educação mais inclusiva, diversificada e reflexiva.

Portanto, é de suma relevância que tenhamos um material didático que aborde o ensino da história do Maranhão, especialmente no contexto da escravização colonial. Esse material não apenas representa o resultado de uma pesquisa acadêmica, mas também uma maneira de compartilhar conhecimento de forma acessível e didática. Através desse meio pedagógico, os/as estudantes poderão compreender melhor como a dinâmica do meio social escravista foi experienciada nessa região. É importante destacar que são poucos os trabalhos que exploram

essa vivência histórica na região de maneira pedagógica, tornando esse material didático ainda mais importante para o ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa; PEREIRA, Francinete Poncadilha. **Cotidiano e resistência de mulheres escravizadas no Maranhão Oitocentista**. In: ABRANTES, Elizabeth Sousa; BARROSO JÚNIOR, Reinaldo dos Santos (Org). *O Maranhão e a Escravidão Moderna***.** – São Luís: Eduema, 2016.

ABUD, Katia Maria. **Propostas para o ensino de História:** a construção de um saber escolar. Fronteiras: Revista de História, vol. 18 n. 31. 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Família, terreiros e irmandades.** In: Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Ocidentais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente:** estudos sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro- 1808-1822. Petrópolis: Vozes, 1988.

ALVES, Adriana Dantas Reis. **As mulheres negras por cima.** O caso de Luzia Jeje: Escravidão, família e mobilidade social. Bahia c. 1780 - c 1830. Tese de doutorado, 2010, p. 81.

AUSUBEL, D. P. A **Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARROSO JUNIOR, Reinaldo dos Santos. **Nas rotas do Atlântico Equatorial:** tráfico de escravos rizicultores da alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800), 2023.

BERLIN, Ira. **Gerações de Cativeiro.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

BEZERRA, Nielson Rosa. **As chaves da liberdade: confluências da escravidão no recôncavo do Rio de Janeiro (1833-1888)**. EdUFF, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de história.** Estudos avançados, 2018.

BOSI, Ecléa. Memória-sonho e memória-trabalho. In: **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 4ª Ed. São Paulo: CIA das Letras, 1994, p. 42-70.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Ministério da Educação SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental.** 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF, 1998.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo, editora Unesp, 2011.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução Nilo Odália. – 2º ed. - São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAXIAS. Proposta curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias / MA / Ana Celia Pereira Damasceno de Macedo... [et al.]. – Caxias: F. P Borges Gráfica e Editora EIRELI - EPP, 2019. 200 p.

COSTA, Yuri Michael Pereira. Sociedade e escravidão no Maranhão do século XIX. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 10, n. 20, p. 241-263, 2018.

DA SILVA, Iraneide Soares. DOS SANTOS, Joceneide Cunha. **Reza, cachimbo e rosário:** mulheres afro-atlânticas e suas contribuições para o ensino de História do Brasil Imperial. IN: VIANA, Iamara; COSTA, Valéria. (org.) Mulheres afro-atlânticas e ensino de história. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Malê, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo Editorial, 2016.

DE SOUZA, Flavia Fernandes. **Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na corte imperial.** IN: XAVIER, Giovana. FARIAS, Juliana Barreto. GOMES, Flavio. (org.) Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro, 2012.

DUARTE, Ana Lucia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. **Concepção BNCC de competência na e no documento curricular do território maranhense (DCTM).** Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 21-36, 2020.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriana Santarosa dos. **Ensino de história para o fundamental 1:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

FORTUNA; Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA. Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de história. Evangraf, 2013. coordenado pelo SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental:** tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista,* Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FRANCO, Magda Aparecida de Oliveira, et.al. **Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem**. V Congresso Nacional de Educação, 2018.

GOMES, Flávio. **História, historiadores:** ensino e pesquisa em História da escravidão e da pós-emancipação. in: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), 2016, p. 296-315.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Proteção e obediência:** criadas e seus patrões no Rio de Janeiro (1860-1910). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Uma certa liberdade.** XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. – São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 134-148.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. Tradução: Bhuvi Libanio, 2020.

JACINTO, Cristiane Pinheiro dos Santos. Fazendeiros, negociantes e escravos: dinâmica e funcionamento do tráfico interprovincial de escravos no Maranhão (1846-1885). In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (orgs.). **O Maranhão oitocentista**. 2. ed. São Luís: Editora da UEMA; Café & Lápis, 2015.

LARA, Silvia Hunold. Controle Social e Reprodução da Ordem Escravista. **In: Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750-1808.**
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 29-56.

MACÊDO, Ana Celia Pereira Damasceno de et al. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias/MA.** Caxias: F. P Borge Gráfica e Editora EIRELI - EPP, 2019.

MACHADO, Maria Helena P. T. Entre dois beneditos: histórias de amas de leite no ocaso da escravidão. IN: XAVIER, Giovana. FARIAS, Juliana Barreto. GOMES, Flavio. (org.) **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

MAIA, Moacir Rodrigo de Castro. **Por uma nova abordagem da solidariedade entre escravos africanos recém-chegados a América (Minas Gerais, século XVIII).** Anais 3º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. 3ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA. Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Neves, M. F. R. Venancio, R. P. 1988. **A escravidão e a criança negra.** Ciência Hoje 48, São Paulo.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. CAIMI, Flávia Eloisa. **Vittória da tradição ou resitência da inovação:** o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. Dossiê – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O tempo, a criança e o ensino de História.** In: Vera Lúcia Sabongi; Ernesta Zamboni. (Org.). Quanto tempo o tempo tem!. Campinas: Alínea Editora, 2003, v. único, p. 145-172.

PACINI, Henrique Ferreira. **O ensino sobre a escravidão africana no Brasil:** apontamentos a partir do conceito de consciência histórica. XXVII Simpósio Nacional de História, 2015.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Na fronteira do cárcere e do paraíso**: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista. 210f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História, São Paulo, 2001.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos angolas: i**rmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista. Campinas, 2005. Tese (Doutorado) – IFCH UNICAMP.

RÜSEN, Jörn, **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. (org.) Jörn Rüsen e o ensino de História. - Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23 - 40.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica-Teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SCHWARTZ. Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Bauru: Edusc, 2001.

SCHWARZ, Vera Regina Karpss. **Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente.** Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. **Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil:** reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica. UFAL: Vol. VIII, nº 15, 2017.

SILVA, Kathiusy Gomes da. **Escravidão, escravizadas e a família escrava: mulher negra na formação da família escrava.** XIX Encontro de História da ANPUH-MS. "História: o que é, quanto vale, para que serve?". ANPUH, 2018.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; ALEGRO, Regina Célia. **Ideias fora do lugar na aula de História:** historiografia e conceitos dos alunos sobre a escravidão no Brasil. História e perspectiva, 2010, p. 285-313.

SILVA, Maria Celeste Gomes da. **Rotas negreiras e comércio de africanos para o Maranhão colonial, 1755-1800**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

SILVA, Régia Agostinho da. **Escravidão e resistência no Maranhão: anúncios e fugas escravas no século XIX.** Rev. Hist. UEG Anápolis, v.3, n.2, p. 30-51, jul./dez. 2014.

SOARES, Luiz Carlos. **"O povo de Cam" da capital do Brasil:** a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

SOBRAL, Maria Antonia Castelo; SOUSA, Jucilene Oliveira de. **Metodologias ativas para o Ensino de História:** Uma análise no documento curricular de Roraima. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020.

TELLES, Lorena. Amas de leite. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade:** 50 textos críticos. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TELLES, Lorena. Mulheres africanas e crioulas escravizadas, amamentação e cotidiano nas fazendas cafeeiras no Rio de Janeiro e São Paulo do período Imperial. IN: VIANA, Iamara. COSTA, Valéria. **Mulheres afro-atlânticas e ensino de história.** - 1 ed. - Rio de janeiro: Malê, 2023.

TOCCOLINI, Carmen Lucia. O uso das tecnologias no ensino de história: escravidão e liberdade no território paraense. IN: **Didático-Pedagógicas, Produções. "Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**." CEP, Paraná. 2013.

VIVEIROS, Jerônimo. **História do Comércio no Maranhão – 1612 – 1895.** V.1. São Luís: Lithograf, 1992.