

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E
NARRATIVAS**

**BRECHAS NO CATIVEIRO: práticas educativas de mulheres escravizadas no
Maranhão oitocentista**

ELAINE REGINA MENDES PINHEIRO LISBÔA

**SÃO LUÍS
2016**

ELAINE REGINA MENDES PINHEIRO LISBÔA

BRECHAS NO CATIVEIRO: práticas educativas de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Sousa Abrantes

SÃO LUÍS
2016

Lisbôa, Elaine Regina Mendes Pinheiro.

Brechas no cativeiro: práticas educativas de mulheres escravizadas no Maranhão Oitocentista / Elaine Regina Mendes Pinheiro Lisbôa.– São Luís, 2016.

165 f

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

1. Mulheres Escravizadas. 2. Práticas Educativas. 3. Maranhão Oitocentista. I. Título

CDU: 376-055.2:94(812)

ELAINE REGINA MENDES PINHEIRO LISBÔA

BRECHAS NO CATIVEIRO: práticas educativas de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Sousa Abrantes – UEMA
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa – UEMA
(Examinador – membro interno)

Prof^a. Dr^a. Solange Pereira da Rocha – UFPB
(Examinador – membro externo)

A Júnior, meu filho, que já transformou a minha vida, mesmo antes de nascer.
A todas as mulheres escravizadas que através das brechas no cativeiro resistiram e
impulsionaram a luta pelo movimento negro feminista.

AGRADECIMENTOS

Posso dizer que esses dois anos de mestrado foram os mais transformadores de minha vida, portanto, não conseguiria finalizá-lo sem o apoio espiritual que busquei em Deus e o apoio incondicional dos familiares e amigos.

Então, agradeço a:

Deus, que mesmo diante dos obstáculos que enfrentei, me deu forças para não desistir e, além disso, me proporcionou a maior motivação da minha vida – o meu filho.

Aos meus pais, Rogério e Euzires, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em todas as minhas decisões. Sem vocês, nada disso seria realidade.

Ao meu esposo, Erikson pelo amor, companheirismo e estímulo na busca do crescimento profissional.

Ao meu irmão José, pela amizade sólida, verdadeira e de todas as horas. E a minha cunhada Mariana que sempre demonstra interesse em meu trabalho.

Às minhas avós: Aldenora (in memoriam) distante fisicamente, mas sempre presente em meu coração e Eunice pelo exemplo de luta e determinação que passa para toda família.

A todos os meus familiares pelo apoio e confiança

À minha orientadora Elizabeth Abrantes pelo compromisso ao extremo, que mesmo diante das dificuldades pessoais e profissionais, sempre esteve disponível conversando e indicando o melhor caminho da pesquisa e da escrita. De tal forma, que demonstrou uma linda forma de orientar.

Ao professor Paulo Rios pelas conversas e discussões essenciais para a construção de um projeto para a entrada no Mestrado.

Às professoras Viviane Oliveira e Regina Faria pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e a Professora Solange Rocha pelas trocas de emails, materiais e conversas que contribuíram muito para a feitura deste trabalho. Obrigada ainda por aceitarem compor a minha banca, Viviane Oliveira e Solange Rocha.

Aos professores do mestrado que, além de ministrarem as disciplinas, tiveram paciência e esforço para dialogar com nossos projetos em sala de aula e nos bastidores: Elizabeth Abrantes, Sandra Regina Henrique Borralho, Tatiana Reis, Ana Livia Bomfim e Alan Kardec. E ainda, Júlia Constança e Adriana Zierer.

Aos coordenadores do mestrado, Marcelo Cheche e Monica Piccolo, sempre compromissados em proporcionar a qualidade de um curso de pós-graduação. E à Maíra pela dedicação em resolver as situações de forma eficiente.

Aos meus amados amigos Ana Pinto, Ângela Saraiva, Glória Pacheco, Léo Batista e Márcia Andréa, amizade sólida que se constituiu desde o 1º período do curso de História e hoje somos verdadeir@s irmãs (aos).

Agradeço o aprendizado e experiências diferenciadas com cada amigo do mestrado: Márcia, Thalisse, Liana, Ricardo, Carlos Eduardo, Joana, Thiago, Larissa, Bianca, Wild, Fábio, Aurea, Germeson e Paulo. Liana, agradeço pela normalização e por ter embarcado na correria junto comigo. Thalisse, grande companheira que dividiu a orientadora e as angústias – foram tantas que ela teve que mudar de operadora de celular para a gente não falir.

E por fim, agradeço a todas as mulheres que lutam por dias melhores diante das condições desiguais de gênero, sobretudo aquelas que têm essa condição agravada por preconceitos étnicos e econômicos.

[...] E queremos também que se reflita sobre a ambigüidade desta história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui de seus benefícios, mas consome os deuses, as comidas, a música e todas as festas de negros, esquecidos de suas origens. Por isso, esta história não registra apenas o fracasso do negro frente às inúmeras injustiças sofridas, mas também sua vitória, no rastro profundo deixado na cultura brasileira por negros e mestiços, construtores silenciosos de nossa identidade. Tudo isso é memória, parte de uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial.

Emanoel Araújo, como curador da exposição *Negras Memórias, Memórias dos Negros - O Imaginário Luso-Afro-Brasileiro e a Herança da Escravidão*, 2003.

[as escravas domésticas] desfrutavam de melhor moradia [...] tinham acesso a uma alimentação diferenciada, vestiam se melhor [...] *aprendiam mais facilmente um ofício e até mesmo ler e escrever (o que era proibido)*. (MOTT, 1988, p.22, grifo nosso)

RESUMO

As novas discussões instigadas pela História Cultural, História da Educação e os Estudos de Gênero desmistificam representações que fazem parte de uma memória coletiva acerca da educação dos sujeitos escravizados, em um contexto de dominação da elite masculina no qual os papéis sociais eram legitimados a partir do ser homem ou ser mulher, condição jurídica, financeira e nível da instrução escolar, enquadrando as mulheres escravizadas em um lugar de exclusão diante dos padrões civilizatórios da época. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar as práticas educativas, formais e informais, de mulheres escravizadas por meio do cruzamento de fontes documentais que dão indícios de que essas mulheres, através das brechas no cotidiano, participaram de diversos processos de ensino e aprendizagem, como aprender a ler e escrever, além de ofícios como cozinheiras, engomadeiras, lavadeiras, amas de leite, tabuleiras, mucamas, benzedeiras, entre tantas outras atividades que exigiam múltiplas aprendizagens. E partir dessa nova abordagem, perceber construções que deslocam a mulher escravizada do patamar apenas de submissão e exploração, percebendo-as enquanto sujeitos em processos de busca por sua autonomia.

Palavras-chave: Mulheres escravizadas. Práticas educativas. Maranhão oitocentista.

RESUMEN

BRECHAS EN EL CAUTIVERIO: prácticas educativas de mujeres esclavizadas en Maranhão en el siglo XIX

Las nuevas discusiones promovidas por la Historia Cultural, Historia de la Educación y Estudios de Género desmitifican representaciones que forman parte de una memoria colectiva sobre la educación de los sujetos esclavizados, en un contexto de dominación de la élite masculina en el que los roles sociales eran legitimados desde el ser hombre o ser mujer, situación jurídica, financiera y nivel de escolarización, enmarcando las mujeres esclavizadas en un lugar de exclusión frente a los patrones civilizadores de la época. En esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo analizar las prácticas educativas, formales e informales, de las mujeres esclavizadas a través del cruce de fuentes documentales que dan evidencia de que esas mujeres, por medio de las brechas en el cotidiano, participaron de diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, como aprender a leer y a escribir, además de los oficios como cocinera, planchadoras, lavanderas, nodrizas, vendedoras en bandejas, mucamas, curanderas, entre muchas otras actividades que requieren el aprendizaje múltiple. Y a partir de este nuevo enfoque, dar cuenta de construcciones que desplazan la mujer esclavizada del nivel solo de sumisión y explotación, percibiéndolas como sujetos en procesos de búsqueda de su autonomía.

Palabras clave: Mujeres esclavizadas. Prácticas educativas. Maranhão Siglo XIX.

RÉSUMÉ

LACUNES EN CAPTIVITÉ: pratiques éducatives de femmes asservies au Maranhão du XIXe siècle

Les nouvelles discussions suscitées par l'Histoire Culturelle, Histoire de l'Éducation et les Études de Genre démystifient les représentations qui font partie d'une mémoire collective sur la formation des sujets asservis, dans un contexte de domination de l'élite masculine dans lequel les rôles sociaux étaient légitimés à partir d'être homme ou d'être femme, condition juridique, financière et niveau de l'instruction scolaire, en mettant les femmes asservies dans un lieu d'exclusion devant les normes de civilisation de l'époque. Dans cette perspective, la recherche a l'objectif d'analyser les pratiques éducatives, formelles et informelles, de femmes asservies par l'intersection des sources documentaires qui donnent des signes de que ces femmes, à travers des lacunes quotidiennes, ont participé à plusieurs processus d'enseignement et d'apprentissage, comme apprendre à lire et à écrire, en plus des services comme cuisinières, repasseuses, lavandières, mères de lait, femmes commerçantes, femmes de ménage, guérisseuses, parmi beaucoup d'autres activités qui exigeaient des multiples apprentissages. Et partir de cette nouvelle approche, percevoir des constructions qui changent le statut de la femme asservie du statut seulement de soumission et d'exploration, en les percevant comme sujets en processus de recherche par sa autonomie.

Mots-clés: Femmes asservies. Pratiques éducatives. Maranhão du XIX e siècle

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O OCULTAMENTO DAS MULHERES ESCRAVIZADAS: uma análise da historiografia maranhense sobre a escravidão	27
2	A REGRA E O VIVIDO: estratégias e vivências de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista	53
3	A COR DO PROJETO CIVILIZADOR: embates sobre a instrução dos sujeitos escravizados no Maranhão Escravagista	81
3.1	Contrariando a lei: negociações e conflitos para a inserção dos sujeitos escravizados a processos de escolarização	83
3.2	“Por ordem de Deus”: os discursos religiosos e os processos educativos	101
4	PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MULHERES ESCRAVIZADAS: resistência e controle	111
4.1	Instituições e saberes: a presença “invisível” da mulher escravizada	112
4.2	Espaços de sociabilidades e aprendizagens no cotidiano das mulheres escravizadas	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

Analisar o papel das mulheres ao longo do processo histórico tem sido uma preocupação, relativamente recente, por parte dos pesquisadores das ciências humanas e sociais¹. Tendo em vista a posição considerada secundária pelas sociedades que atribuíram aos homens o protagonismo das tramas sociais, restava às mulheres a função de coadjuvantes, sempre prontas nos bastidores, sem com isso adentrar as cenas principais da História, situação agravada ainda mais quando se trata das mulheres negras.

No entanto, novos caminhos começam a proporcionar desconstruções de mitos, através de olhares diferenciados às fontes, assim como os vários entrecruzamentos possíveis entre elas, discutindo-se narrativas históricas que se dirigem ao passado e proporcionam elementos que problematizam representações desses "acontecimentos" no tempo presente.

Ademais, com as análises da História Social e da História Cultural, essa temática passou a ser objeto de estudo de historiadores que buscam trazer ao palco do cotidiano, abordagens e sujeitos "presos", até então, nos bastidores das tramas sociais. Conforme afirma Pollak (1989, p.4), a existência de uma "predileção atual dos pesquisadores pelos conflitos e disputas em detrimento dos fatores de continuidade e de estabilidade deve ser relacionada com as verdadeiras batalhas da memória".

Com base no referido autor, buscou-se quebrar a lógica da continuidade dos estudos sobre as ditas "minorias". Pesquisas sobre história das mulheres, gênero e escravidão, passaram a ser encaradas de forma mais ampla atravessando as vivências

¹ Os estudos sobre História das Mulheres surgem no Brasil a partir da década 1970. Mulher e trabalho, no espaço urbano ou rural, marcaram o início da pesquisa acadêmica, com destaque os trabalhos das estudiosas Heleieth Saffioti (1976) e Eva Altermann Blay (1978). Contudo, somente nos anos 1980 o tema finalmente emergiu como um campo definido de análise. As ciências humanas e sociais iniciaram suas abordagens a partir de múltiplas temáticas, com uma perspectiva de problematizar o papel da mulher nas diferentes sociedades e, particularmente, na sociedade brasileira contemporânea. Na década de 1990 muitos desses estudos incorporaram a categoria Gênero, apresentando um crescimento quantitativo e qualitativo nas últimas décadas. Vale ressaltar que diversas críticas circundaram esta categoria, sobretudo no que se refere às mudanças e inovações diante das discussões da história das mulheres realizadas décadas anteriores por movimentos femininas. Chegando ao ponto de muitos autores defenderem que a categoria gênero promoveu o rompimento com a política. Todavia, segundo Scott, essa interpretação induz uma "evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise", instigando uma possível despolitização e retirando os seus aspectos de criticidade. Portanto, a autora defende que esse entendimento "necessita de alguma reflexão crítica, não apenas por não ser tão simples, mas também porque representa mal a história da história das mulheres e seu relacionamento, tanto com a política, quanto com a disciplina da história" (SCOTT, 1992, p.64-65).

desses diversos sujeitos, apesar de silenciados pela historiografia tradicional. Portanto, a intenção da pesquisa é analisar as relações de gênero e escravidão no que se refere às práticas educativas no Maranhão oitocentista.

Esta nova concepção do fazer historiográfica foi possível na contemporaneidade devido à crise de paradigmas e à emergência de novos aportes teóricos para o estudo das sociedades e dos sujeitos sociais, a exemplo da contribuição dos historiadores marxistas e annalistas no século XX, os quais criticaram a maneira de se tratar a História como um conhecimento do passado, baseada em fatos, documentos oficiais e nas ações dos ditos grandes homens, pautada em um estudo linear dos eventos, sendo o historiador um mero selecionador dos acontecimentos político-militares.

Na segunda metade do século XX, o Marxismo e a Escola dos Annales sofreram duras críticas por conta de suas teorias. O Marxismo era visto, por alguns estudiosos, como um campo reduzido de análise, no qual a realidade social se explicava em termos de dominação e resistência, em lutas de classes. Já a Escola dos Annales não atraía mais tantos seguidores com suas perspectivas globalizantes da sociedade, além disso, era acusada de vazio teórico e um reduzido poder explicativo. (PESAVENTO, 2004)

O fazer histórico estava mudando para que novos sujeitos fossem contemplados por essas narrativas. Não bastava mais listar apenas os “homens” e seus “feitos”, desejava-se refletir acerca daqueles que sempre fizeram as suas histórias, mas que nunca foram contadas ou recontadas, com a preocupação de ponderar as múltiplas intenções da escrita. Segundo Pesavento:

[...] historiadores franceses dos Annales e historiadores ingleses neomarxistas trabalhavam, do final dos anos 1960 aos 80, com uma história social que avançava para os domínios do cultural, buscando ver como práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, idéias e conceitos sobre o mundo. (PESAVENTO, 2004, p. 32)

Foi diante destas mudanças que novos campos historiográficos consolidaram-se, proporcionando uma "importante expansão de objetos historiográficos [...] como a cultura popular, a cultura letrada, as representações, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural [...]" (BARROS, 2004, p.16)

É nesse contexto que as mulheres, assim como os sujeitos escravizados, passam a ser objeto de estudo da História, em uma outra perspectiva, visto que "deixam então de ocupar a posição de heróis ou vítimas, para possuir uma autonomia que os historiadores econômicos insistiam em lhes negar. Assim, faziam valer as pequenas conquistas do dia a dia. Dessa forma, os cativos assumem um papel ativo na sociedade". (REIS; SILVA, 1989 p. 13)

A partir da história dos excluídos, os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional ampliam a noção de sujeito, instigando os profissionais da educação a problematizarem "outras histórias" em sala de aula, proporcionando análise de desconstruções e reconstruções de sujeitos e objetos de pesquisa:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para os estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser assim todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características [...]Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL,1997, p.29)

Portanto, os modos de sentir do negro, a sua cultura, a sua educação, as várias nuances da resistência são objetos de pesquisa relativamente novos, tendo em vista que a historiografia tradicional percebe o negro na condição de escravo, alforriado e liberto, do ponto de vista econômico, como um objeto comercial de exploração e submissão. Na perspectiva de Thompson (1987), é possível notar a valorização dos processos culturais dos escravizados e da experiência do vivido, percebendo-os como agentes de sua história e assim repensar a herança cultural que ainda penaliza os seus descendentes.

Tal penalidade é reforçada quando se afirma: sujeitos escravizados não tiveram educação! A afirmação ainda recorrente nos discursos contemporâneos. Por isso, esta pesquisa problematiza, através de vários indícios, processos de aprendizagens conduzidos por mulheres escravizadas. Aprendizagens que podem acontecer em múltiplos lugares, visto que o importante é perceber as cativas superando no seu cotidiano a simples função de exploradas.

A possibilidade de inserir tal discussão no meio acadêmico percorreu um caminho de intensos embates historiográficos, iniciado com a emergência de um novo olhar aos objetos, fontes e métodos do campo da História. Para satisfazer o suporte

teórico da discussão, buscou-se articular elementos do estudo da história da educação, da escravidão, os estudos da história das mulheres e da categoria de Gênero.

Nesse sentido, surgiram trabalhos pioneiros que trataram da educação e escravidão no Maranhão e no Brasil, como Fonseca (2002), Barros (2005), Romão (2005), Cruz (2008), Gondra e Schueler (2008), explorando variados tipos de fontes com intuito de discutir e dar "respostas" a diversos questionamentos, e ainda, dessacralizar antigos mitos historiográficos, que foram construídos de acordo com outras realidades. Todavia, na contemporaneidade esses mitos são desconstruídos, uma vez que o próprio conceito de verdade é visto como algo relativo, pois cada contexto histórico constrói suas verdades e as torna socialmente aceitas. (FOUCAULT, 1986)

Além dos autores já citados, destaca-se a importância dos trabalhos de Meireles (1983), Cabral (1988), Ribeiro (1989), Reis e Silva (1989), Chalhoub (1990) Queiróz (2000), Mattoso (1982), Pereira (2001), Jacinto (2008), Faria (2012), Lopes (2013), Silva (2013), entre outros, para a historiografia brasileira e maranhense sobre a instituição escravista. Optou-se em seguir a linha dos autores que consideram os escravizados como sujeitos históricos.

No século XIX, na cidade de São Luís, as ruas, as esquinas e os becos eram lugares para muitas coisas. Os trabalhadores escravos os constituíam como território para as suas experiências de trabalho, intriga, vingança, mas também, para viverem a paixão e o lazer. (PEREIRA, 2006, p. 41)

É nessa perspectiva que se busca refletir acerca das relações de gênero e escravidão no que se refere às práticas educativas no Maranhão oitocentista. Gênero, enquanto categoria de análise histórica, oportuniza entender as múltiplas diferenças entre os sexos, que se deslocam do sentido universal e essencialista de "homens" e "mulheres".

Autores como Perrot (1988), Gonzalez (1988), Dias (1995), Scott (1996), Rago (1997), Butler (2003), Louro (2003), Pedro (2005), Thébaud (2004), Piscitelli (2009 e 2002), Damasco, Maio e Monteiro (2012), Giacomini (2013), entre outros, permitem ver a mulher como sujeito histórico.

Nesses termos, o Gênero é tratado enquanto conceito relacional e isso dará suporte para visualizar as representações que foram construídas em torno de modelos de poder existentes nas culturas e sociabilidades no Maranhão oitocentista. Tais relações de poder são acentuadas quando somadas às dimensões de classe e etnia, dessa forma, são

essenciais serem tratadas nesta pesquisa para se evidenciar a constituição de papéis sociais que foram estabelecidos às mulheres escravas, responsáveis ainda hoje, por uma herança de omissões e reproduções estereotipadas nas narrativas historiográficas tradicionais. Dias destaca que:

A historiografia das últimas décadas favorece uma história social das mulheres, pois vem se voltando para a memória dos grupos marginalizados do poder. Novas abordagens e métodos adequados libertam aos poucos os historiadores de preconceitos atávicos e abrem espaço para uma história microssocial do cotidiano: a percepção de processos históricos diferentes, simultâneos, a relatividade das dimensões da história, do tempo linear, de noções como progresso e evolução, dos limites de conhecimento possível diversificam os focos de atenção dos historiadores, antes restritos ao processo de acumulação de riqueza, do poder e à história política institucional. (DIAS, 1995, p.14)

Dar vozes às múltiplas mulheres é uma oportunidade de rever e recontar a História do Brasil. Diversos elementos agravaram o silenciamento e o estudo das mulheres, sobretudo as escravizadas, como a sua condição jurídica, os preconceitos etnicorraciais, a condenação de suas práticas culturais. A “sedução” como sendo um traço natural das mulheres negras, condicionado apenas ao prazer carnal e despertando o desejo dos homens, contribuiu para um olhar estigmatizado. Para Foucault (1986), a questão do corpo introduz a noção de emergência que se produz em um determinado estado das forças. Força que gera tensões entre os corpos, tanto do dito dominado, quanto do dominador.

Dessa maneira, refletir sobre as discussões de gênero e etnia remete às lutas do movimento feminista, sobretudo nos anos 70, e a emergência dos estudos da história das mulheres, não em um sentido evolucionista ou ultrapassado, mas analisando a importância dessas discussões para se pensar, na contemporaneidade, sujeitos não mais universais, homem ou mulher, e sim sujeitos relacionais que agregam identidades e memórias individuais e coletivas. Leva-se em consideração a pluralidade feminina e masculina, situando o conhecimento histórico como um produto de práticas culturais e construção de identidades. Nesse sentido, Guacira Louro afirma sobre Gênero:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2003, p.23).

A própria forma de pensar e escrever a História, até o início do século XX, era baseada em documentos escritos e em heróis nacionais, fortalecendo personagens masculinos, que haviam participado de guerras e de governos em seus países, deixando as mulheres em um plano de coadjuvante do homem, em geral, marido, pai, filho ou amante.

Nessa perspectiva, muitas estudiosas e estudiosos procuraram perceber as lutas, as vivências e as resistências dessas mulheres cativas. O que dificultava o estudo da história das mulheres era a ausência de fontes ou a invisibilidade destas (DIAS, 1995). Para tanto, propõe-se a "busca pelas minúcias, de ler nas entrelinhas, de garimpar o metal precioso das fontes em meio a abundante cascalho". (PEDRO, 2005, p.85)

A partir dessa noção, os pesquisadores que escreviam sobre a história das mulheres passaram a utilizar a categoria de análise Gênero. Esses estudos iniciais tiveram grande influência de Joan Wallach Scott, especialmente o artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, 1986, publicado no Brasil em 1990. Neste artigo, a autora retoma a diferença entre sexo e gênero, já empregada na década de 60 por Robert Stoller (1993),² e faz a articulação com a noção de poder. Assim, Scott declara que sua definição de Gênero:

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1996, p.03).

Robert Stoller introduz as discussões de Gênero para diferenciar da palavra sexo, até então, relacionada apenas ao caráter biológico, já Scott amplia o conceito de gênero, interligando-o às relações sociais, que estavam baseadas nas diferenças entre os sexos e seus usos e significados. Influenciada pelos estudos de Foucault, a historiadora Scott ressalta como as relações de gênero estão entrelaçadas à construção do saber e às relações de poder, uma vez que “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas”. (SCOTT, 1996, p. 12-13)

A partir dessa análise, a dominação masculina pode assumir significações de poder, que se acentuam quando associadas à dimensão de classe e etnia e categoriza

² Psicanalista norte americano, precursor dos estudos sobre orientação sexual.

papeis secundários e subalternos ao gênero feminino. A partir dessas circunstâncias, a posição da mulher na sociedade escravista apropria-se de um sistema de dominação mais amplo, que tende a justificar "o seu lugar" tradicionalmente à mercê de um dominador.

Ainda nesse contexto, Michelle Perrot (1988) apresenta uma nova análise das relações de poder, procurando superar a visão de vitimização das mulheres: “Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes. No Ocidente contemporâneo, elas investem no privado, no familiar e mesmo no social, na sociedade civil. Reinam no imaginário dos homens, preenchem suas noites e ocupam seus sonhos”. (PERROT, 1988, p.167)

Com base em Perrot, não se pode dizer que as mulheres escravas da Província do Maranhão foram apenas vítimas do sistema escravista. Os dados, ao longo do processo histórico, demonstram a crueldade da escravidão, sobretudo agravada pelas relações de gênero, porém, é necessário questionar a não acomodação e a resistência dessas mulheres, as quais se materializavam em fugas, seduções, boicote aos trabalhos, envenenamentos, cantorias irônicas, algumas vezes, em dialeto africano, ações que irritavam senhores e senhoras.

As retaliações dos donos de escravos mostravam-se, principalmente, através dos castigos, que como observa Mattoso (1982), não se constituíam de uma prática corriqueira e eram mais comuns na lavoura, ainda mais nos períodos em que era indispensável o trabalho contínuo e de fugas:

Os castigos corporais também servem para manter a ordem através do exemplo. Mas sua aplicação não fazia parte absolutamente da vida diária do escravo. Ninguém nega tenha havido senhores ou senhoras sádicos. Contudo, de modo geral, nem o senhor nem o feitor passeiam entre os escravos, chicote na mão, para repreender qualquer pecaílo. Os meios utilizados para assegurar a obediência no trabalho e a humildade nas relações com senhores são mais sutis. O senhor procura fazer os escravos ligarem-se a ele por laços afetivos, tenta, em primeiro lugar, inspirar-lhe consideração e quando o trabalho é bem feito termina por gerar um respeito mútuo. O chicote, o tronco, a máscara de ferro, ou o pelourinho, são o último recurso dos senhores incapazes de manter a disciplina. São utilizados somente em caso de inadaptação do escravo à sua condição. (MATTOSO, 1982, p. 117)

As mulheres escravas sofriam esses castigos, muitas vezes para ser mostrado como exemplos de atos de desobediências e transgressões. De modo que uma senhora não hesitava em fazer atrocidades em uma escrava que desconfiasse ter algum

envolvimento com o seu marido. Ou o senhor espancava a cativa para possuí-la sexualmente. Ser mulher ainda deixava os sujeitos escravizados mais reféns das ações de seus donos, obrigando-as a dispor de um arsenal de táticas que amenizassem as situações do cotidiano.

Para discutir as relações entre os sexos, o uso da categoria Gênero passou a ecoar para muitos historiadores como um combate ao determinismo biológico, focalizando a relação entre homens e mulheres, compreendendo as significações de gênero no passado. Em consonância com essa ideia, Thébaud reforça que:

As grandes questões debatidas, no início dos anos 80, são as seguintes: é preciso fazer uma história das mulheres isoladamente e considerá-las como um tema autônomo? As mulheres se constituem como um grupo homogêneo? O debate propõe ultrapassar a dicotomia, utilizada com muita frequência entre uma maioria das mulheres vítimas e uma minoria de mulheres rebeldes, de complexar o uso do par dominação masculina/opressão feminina, de desconfiar dos conceitos de cultura feminina. O debate conduz a vislumbrar uma história relacional das relações entre homens e mulheres, a colocar a relação entre os sexos no centro da interrogação histórica. (THÉBAUD, 2004, p. 71)

As questões relacionadas ao Gênero foram ganhando espaço no cenário acadêmico. De tal forma que foi essencial reelaborar os elementos conceituais e metodológicos. Segundo Scott (1992, p.86) era "necessário um modo de pensar sobre a diferença e como sua construção definiria as relações entre os indivíduos e os grupos sociais", oportunizando assim discussões que deram visibilidade às relações entre homens e mulheres, problematizando as múltiplas identidades, assim como as relações com a classe e a etnia.

Piscitelli (2009, p.44) assinala que “o pensamento feminista [...] está longe de construir um todo unificado. Mas, são evidentes ideias centrais como a subordinação da mulher diante da dominação masculina”. Nas discussões acerca do Gênero, Judith Butler problematiza a ideia de uma identidade fixa, percebendo uma multiplicidade identitária do ser mulher.

Se a noção estável de gênero dá mostras de não mais servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações de gênero e da identidade – isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político. (BUTLER, 2003, p. 23)

Questões essenciais para pensar as vivências das mulheres escravizadas são trazidas pelos estudos de Gênero, por exemplo, a necessidade de pensar as especificidades dessas mulheres, que eram muitas vezes reféns de outras mulheres, de outros escravos e de seus senhores, ou mesmo as formas de resistências utilizadas contra essas ações. É a partir disso, que o estudo se torna viável, pensando todos os sujeitos “integrados” em um sistema social, isto é, relacionando-se a todo momento.

Nessa perspectiva, a mulher escravizada, objeto deste trabalho, passa a ser contemplada de acordo com as suas especificidades. No entanto, no Brasil, o movimento feminista negro esteve permeado por silêncios e invisibilidades, que tenderam por um processo de ressignificação a partir da luta dos movimentos sociais, além da inserção dessa discussão em uma agenda nacional e internacional e de novas pesquisas acadêmicas.

Segundo Damasco, Maio e Monteiro (2012), no artigo *Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975- 1993)*, a organização da fase inicial do movimento feminista no Brasil estende-se dos primeiros anos do século XX até meados da década de 1970, e o perfil das militantes feministas era formado por mulheres brancas com formação universitária, de classe média e urbana e possuíam como principais reivindicações o direito ao voto e a melhores condições de trabalho.

A partir de 1975, considerado uma "Segunda Onda" do movimento feminista brasileiro³, foi liderado por militantes de São Paulo e Rio de Janeiro, marcado por reuniões e conferências com intuito de avaliar a situação das mulheres no mundo e propor ações para a melhoria das condições de vida. Nos anos 80, em pleno processo de redemocratização do país, começa-se a organizar órgãos dedicados ao planejamento familiar e à saúde reprodutiva da mulher. Nesse contexto e sob a influência do feminismo anglo-saxão, surgem críticas com relação ao espaço de liderança da mulher branca, de classe média e urbana.

Essa situação levou ao descontentamento das mulheres negras perante a indiferença do movimento feminista no que se refere às formas de opressão específicas sofridas pelas diferentes categorias de mulheres. As mulheres negras faziam parte da construção do movimento feminista brasileiro e da construção do movimento negro,

³ Nesse contexto, o movimento feminista adotou os grupos de consciência ou reflexão como estratégia de divulgação das ideias. A cada reunião as participantes levavam mais uma, e quando totalizassem 24 o grupo se dividia com a intenção de formar mais multiplicadoras. Através de seus slogans - “nosso corpo nos pertence”, “o pessoal é político” -, demonstravam que a opressão das mulheres é decorrente de sistemas múltiplos de dominação masculina, (ALVES; PITANGUI, 1981; GONÇALVES, 2007).

sendo articuladoras dos dois movimentos, porém, percebiam que necessitavam de maior visibilidade em ambos os movimentos.

De modo que o Movimento Negro deixava evidenciar a sua face sexista, uma vez que as mulheres negras não tinham o mesmo espaço que os homens negros, assim, as relações de gênero atuavam como um impedimento da autonomia feminina e, por outro lado, o Movimento Feminista tinha sua face racista, subjugando os debates de cunho racial e preferindo as pautas de maior interesse das mulheres brancas. Essa falta de representatividade, carregada por preconceitos e da herança da escravidão impulsionaram as mulheres negras a lutar por espaço que as proporcionassem tentativas de fazer a articulação entre os movimentos e que as conduziu à construção de seu próprio movimento.

Na academia, as discussões teóricas passaram a circular pelas questões etnicorraciais, além da intersecção entre as categorias gênero, classe e raça/etnia que se entrecruzam com o intuito de questionar não só os elementos comuns, mas as diferenças, as fronteiras e experiências identitárias das mulheres negras.

Assim, a discussão de classe e etnia passaram a fazer parte do debate identitário do feminino, partindo-se do princípio de que o padrão estabelecido não agregava os anseios de todas as mulheres. Para tanto, organizou-se o feminismo negro com intuito de promover e trazer visibilidade às suas pautas e reivindicar os seus direitos. Nomes como o da antropóloga Lélia Gonzalez, co-fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), juntamente com a historiadora Maria Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro encabeçaram a luta contra o racismo e o sexismo. As três são mulheres negras que dedicaram as suas pesquisas acadêmicas às relações de gênero e etnicidade. Gonzalez (1988, p. 2) revela a dificuldade em enfrentar o racismo ao parafrasear Simone de Beauvoir, não se nasce negro, torna-se: “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”, apontando claramente a relação entre preconceito, resistência e a afirmação positiva de uma identidade negra.

Partindo-se do pressuposto da não hierarquização das formas de opressão, a formulação da teoria da interseccionalidade atende a uma noção mais ampla dos elementos que compõem as identidades:

A interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade”. A

interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, eficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE apud HIRATA, 2009, p. 70)

A intersecção dos elementos citados molda as hierarquias que produziram e produzem as desigualdades sociais, historicamente, presentes na vida das mulheres negras, sejam elas escravas, alforriadas ou livres. O peso da cor não foi abolido em 1888, com a Lei Áurea, pois a herança cultural da discriminação ainda é presente nos baixos níveis educacionais⁴, nos trabalhos subalternos, nos menores salários, nas características físicas marcadas pelo estigma em contraposição ao padrão europeu. E, apesar de políticas públicas ditas afirmativas, a escola, os livros didáticos, os meios de comunicação, as famílias ainda associam a negritude à inferioridade, à barbárie e à exploração.

Impulsionado por este movimento, emerge um olhar que direcionou para as transformações sobre as particularidades e a complexidade do ser mulher e negra, que se tornaram pauta de luta. Estudos sobre saúde, sexualidade e corpo, violência contra a mulher, práticas culturais, nível de instrução e trabalho, entre outros objetos passaram a descortinar as narrativas do sujeito excluído: mulher e negra/escrava. Assim para Giacomini:

[...] ao reduzir o escravo à condição de ‘coisa’ e negar-lhe toda e qualquer subjetividade, a escravidão constrói-se sobre a base da indiferenciação dos indivíduos a ela submetidos. A disposição fisiológica que capacita a mulher a desempenhar o papel central na procriação, por sua vez, vistas as características de um regime que não reproduzia sua população escrava, não parece ter-se transformado, como em outras sociedades, em base material de funções sociais particulares. Em outras palavras, tudo indicaria a inexistência de uma “condição da mulher escrava”, particularizada seja frente à “condição do escravo em geral”, em um nível, seja frente à condição da mulher em geral, em outro. (GIACOMINI, 2013, p.48)

⁴ O Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. Enquanto para o total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos é de 5,9%. Já entre pretos, o total sobe para 14,4% e entre pardos para 13%. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos. O Censo revela ainda que a defasagem entre idade e nível de ensino que a pessoa frequenta atingiu cerca de 50% das pessoas de 15 a 24 anos que estavam no ensino fundamental, quando já deveriam ter alcançado ao menos o ensino médio. (IBGE, 2012)

Aproximar-se dessa subjetividade da mulher escrava é um dos caminhos deste trabalho, percebendo a partir das suas vivências do cotidiano indícios que permitirão costurar remendos esgarçados por mãos escravas que aprenderam os ofícios, assim como as letras. Os pressupostos utilizados por Maria Odila Leite da Silva Dias, no livro *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX* são essenciais para o embasamento desta pesquisa.

Da mesma forma que esta autora refaz a história através das improvisações do cotidiano de mulheres das classes oprimidas, livres, escravas e forras no processo de urbanização incipiente da cidade de São Paulo, almeja-se desconstruir os estereótipos criados pela historiografia tradicional ao papel fixo e passivo das mulheres escravas. Incorporar essa lógica leva a tensões e conflitos existentes diante das tentativas de sobrevivência, que se configuravam em resistências diárias. Conforme Dias:

A imagem das negras de tabuleiro evoca independência de movimento e liberdade de circulação pela cidade, em oposição à imagem das mucamas domésticas, tal como ficaram na historiografia brasileira associadas a laços de submissão e dependência. [...] As negras de tabuleiro tinham passagens frequentes pela polícia, aura de rebeldes, sinais de fugitivas invertebradas. (DIAS, 1985, p.92)

Na sociedade escravista, e muitas vezes até na contemporaneidade, a atribuição dessas mulheres era originada de valores machistas e misóginos, portanto, sempre desqualificando os ofícios executados por elas. No entanto, desempenhavam um forte papel social, como foi dito por Silva Dias (1995, p.15): “sobrevivendo do artesanato caseiro e do pequeno comércio ambulante, faz parte da consolidação da economia escravista, de concentração de propriedades e de renda”.

Apesar disso, as novas perspectivas da História estão abrindo caminhos para a inserção dos estudos sobre as experiências de mulheres cativas, assim como suas estratégias de sobrevivências, de resistências e de mobilidade social. Não mais vislumbrando-as apenas como vítimas dos homens ou do seu contexto, mas percebendo "as conquistas do dia a dia", como afirma Reis e Silva (1989).

Sob esse prisma, os sujeitos escravizados relacionaram-se com os processos sociais, culturais e, principalmente, educativos em um momento em que as relações escravagistas eram legitimadas pelos interesses dos setores dominantes, portanto a exclusão dos cativos dos variados ambientes sociais, inclusive da escola, fazia parte de um conjunto de medidas com o objetivo de inibir ações de "civildade" que pudessem proporcionar o acesso desses sujeitos às ideias de liberdade já difundidas pelas leis

abolicionistas⁵, veiculadas na imprensa ou por agremiações que encabeçavam a proposta de liberdade.

Mesmo existindo legislações que limitavam os espaços e comportamentos dos escravizados, as brechas do cotidiano criavam elementos de resistências que conduziram a trocas culturais realizadas através dos trabalhos, das festas e de variadas práticas educativas que faziam parte de suas vivências.

Dentro dessas conquistas do cotidiano, as práticas educativas surgem como uma possibilidade de enfrentamento diante de um contexto onde a instrução pública era privilégio da elite, ou oferecida aos pobres e desvalidos com o interesse de constituir uma mão de obra especializada. A educação institucional passa a sustentar um projeto civilizador que exclui os escravos da escolarização. Contudo, as estratégias utilizadas por eles permitiram formas diversas de participar dos processos de ensino e aprendizagem em escolas ou em outros espaços de sociabilidades. Como ressalta Gondra e Schueler:

A educação não esgota o seu significado na escola. A educação como prática social e histórica, é plural e adquire formas e sentidos diversos, conforme os espaços, os tempos, os sujeitos e os grupos que a experimentam e vivenciam. Assim as experiências educativas no século XIX conheceram formas institucionalizadas e não institucionalizadas. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 11)

É através dessa noção que se entende o processo de ensino e aprendizagem de forma ampla não sendo possível apenas no espaço formal da escola, e sim por meio de interações do cotidiano e por qualquer sujeito histórico. No entanto, a historiografia da educação brasileira tem se limitado a tratar a educação como inerente à escolarização da classe média ou mesmo em abordagens que contemplam ações do Estado e das legislações de ensino, esquivando-se em buscar as fontes que irão lançar uma multiplicidade de formas do ato de aprender.

⁵ Diante dos acordos ocasionados pela transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, a Inglaterra impôs forte pressão para a extinção do tráfico negreiro, estabelecendo a Lei de 1831 que proibia o referido tráfico, mas ficou conhecida como "lei para inglês vêr" por ter sido descumprida; Em seguida, as legislações foram: Lei de 1850 que determinou a proibição do comércio de negros africanos; Lei do Ventre Livre de 1871 declarava a liberdade dos filhos de mulheres escravas, os quais ficariam sob "os cuidados" dos donos de suas mães; Lei do Sexagenário de 1885, dava liberdade aos escravos que conseguissem atingir a idade de 65 anos e a Lei Áurea de 1888, conhecida como a lei que aboliu o trabalho escravo. Faz necessário uma análise crítica acerca das referidas leis, demarcando as imposições, intenções e limitações as quais essas leis estavam pautadas. Ver COSTA, Emília Viotti da. *Abolição*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

Nessa perspectiva, o referido trabalho traz o estudo da mulher escrava, sujeito historicamente excluído das narrativas educacionais, almejando analisar as diversas possibilidades de aprendizagem no seu dia a dia. Por mais que houvesse um impeditivo legal para permanecerem em sala de aula, conseguiam sentar nos bancos escolares, através de brechas, as quais, geralmente, tinham seu preço de negociação.

Enfim, todo processo de ensino e aprendizagem ensina-se e aprende-se com diversas variações e de acordo com a bagagem cultural de cada indivíduo. Muitos desses ensinamentos foram trazidos da África e ressignificados no Maranhão ou “nasceram” na Província e também foram adaptados, de forma que todas as práticas viabilizadas por processo de aprendizagens, formais ou não formais, são consideradas por este estudo como práticas educativas. Nesse sentido, os escritos de Gondra e Schueler dialogam com este trabalho, pois entendem a educação:

[...] constituída por processos educativos formais e não formais intencionais ou não, diversificados e difusos entre os grupos sociais, como a educação familiar, as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagens do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, as associações religiosas e leigas, entre outros. Nesses processos educativos, participaram indivíduos oriundos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravos, forros, e a população mestiça, não obstante a exclusão e os preconceitos sofridos por tais grupos sociais [...]. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.19)

Abordar esses estudos, configura-se como um desafio para a historiografia, uma vez que se analisam documentos da época que estão atravessados por intenções que legitimam as vivências de uma sociedade escravocrata, patriarcal e elitista. Sendo assim, faz-se necessário perceber outras histórias das mulheres que estão escondidas "por baixo" de narrativas essencialmente masculinas.

Por serem subjugadas, expulsas dos locais ditos “civilizados”, e tendo a sua importância praticamente invisível, o referido estudo polemiza as relações de poder impostas pelas relações de gênero a essas mulheres, fazendo surgir razões que legitimavam a dominação que circulavam o uso do corpo para o trabalho, para os exemplos de castigos e para os prazeres sexuais. Desencadeando enfiamentos, como aprender ofícios para garantir trabalho e pecúlio para comprar a sua alforria ou dos seus familiares, aprender a ler, escrever e contar para maior possibilidade de organizar as diversas formas de resistência escrava e lutar pela liberdade, entre diversas razões que estavam presentes na subjetividade de cada sujeito escravo.

Para tanto, organizou-se o trabalho em quatro capítulos com o objetivo de dar embasamento teórico ao leitor acerca das relações de gênero e escravidão, direcionadas para as práticas educativas de mulheres escravizadas na Província do Maranhão oitocentista.

No primeiro capítulo intitulado *A Escravidão na Historiografia Maranhense*, destaca-se a inserção desse novo sujeito nas narrativas históricas. Com a intenção de buscar subsídios teóricos e metodológicos acerca das práticas educativas das mulheres escravizadas, percebeu-se a necessidade de realizar uma discussão historiográfica focada na escravidão no Maranhão e, evidentemente, atrelada aos estudos e teorias que circulavam no âmbito nacional.

O segundo capítulo *A Regra e o vivido: estratégias e vivências de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista*, analisa o contexto social da Província, sob o ponto de vista de uma sociedade hierarquizada e escravocrata que segrega os espaços de sociabilidades entre civilizados e os ditos não civilizados. Aborda-se os papéis sociais atribuído às mulheres, sobretudo às escravas, problematizando o que era imposto a elas na forma de leis ou socialmente, e como as vivenciavam, através das brechas do dia a dia. Para a feitura do capítulo, utilizou-se narrativas de viajantes, discursos médicos da época, periódicos maranhenses do século XIX e referências bibliográficas das temáticas em questão.

Em seguida, o terceiro capítulo, *A Cor do Projeto Civilizador: embates sobre a instrução dos sujeitos escravizados no Maranhão Escravagista* direciona-se para às ações do Estado e das instituições religiosas (Igreja Católica e Irmandades), atribuindo à educação o meio para estabelecer os papéis na sociedade, visto que existiam espaços escolares voltados à educação da elite, reservando um ensino refinado e direcionado para à formação da classe dirigente, enquanto que outros espaços atendiam aos pobres e desvalidos, apresentando um ensino elementar pautado nos ofícios manuais que tinham por objetivo preparar mão de obra para atender a carência socioeconômica local. E aos sujeitos escravizados restavam as brechas do cotidiano para terem acesso à instrução, negada pelo Regulamento da Instrução Pública de 1854. Este capítulo pauta-se em análises das fontes primárias (Leis e Regulamentos da instrução pública, fala de presidentes da Província, ofícios, petições, Compromissos de Irmandades), que tratam da educação da elite, dos pobres e desvalidos e sujeitos escravizados.

E por último, no quarto capítulo, *Práticas Educativas de Mulheres Escravizadas: resistência e controle* são abordadas as práticas educativas de mulheres

escravas em um sentido amplo, tendo em vista que podiam aprender em escolas ou mesmo em diversos espaços de sociabilidades no seu cotidiano. Então, mesmo que legalmente excluídas do processo de escolarização, as mulheres escravas circulavam nos espaços formais de educação e, de alguma forma, agregavam conhecimentos, intencionais ou não, que poderiam ser aplicados no seu cotidiano ou despertar para a busca de outros saberes, ou mesmo, servir de resistência diante das imposições sociais. Utiliza-se estatutos do Asilo de Santa Tereza e do Recolhimento de Nossa Senhora dos Remédios, relatórios de presidentes da Província, petições com solicitação de vagas para meninas filhas de escravas, diversos periódicos que anunciam vagas em escolas particulares para meninas escravizadas. No mesmo capítulo são analisados outros espaços de sociabilidade presentes no cotidiano dessas mulheres, como as ruas, o eito, a casa grande, nos quais aprendiam diversos ofícios, logo, também estavam permeados por processos de aprendizagens.

Portanto, o trabalho ***BRECHAS NO CATIVEIRO: práticas educativas de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista***, almeja contribuir com a historiografia no sentido de desconstruir o mito de que as mulheres escravas eram sujeitos com identidades fixas e acomodadas à condição de submissas, sobretudo, ao poder masculino. É inegável que sofreram diversas violências, mas também resistiram através de múltiplas formas, inclusive a educacional, pretensamente atribuída apenas aos ditos “civilizados”.

1 O OCULTAMENTO DAS MULHERES ESCRAVIZADAS: uma análise da historiografia maranhense sobre a escravidão

Os estudos sobre escravidão no Brasil, principalmente sob o viés econômico e a partir do homem escravo, apresentam-se como um campo privilegiado de investigação da historiografia. Todavia, as abordagens direcionadas aos sujeitos escravizados, problematizando os seus cotidianos, os seus protagonismos e resistências ainda são esparsas. De acordo com Reis e Silva (1989), as discussões acerca dos escravos não devem perpassar apenas os extremos: passividade e agressividade, mas também em uma posição intermediária que se configura enquanto um espaço de manobra, de indefinição, de negociação e de conflito. Como ressalta Schwartz:

Tanto na busca da manumissão, na luta por algum grau de autonomia na produção, na criação de laços familiares, na escolha ou na aceitação de padrinhos, quanto na resistência à escravidão, a história dos escravos como agentes, e não como mera categoria de mão de obra ou objeto de repressão, é tema de grande parte da historiografia recente da escravidão brasileira. (SCHWARTZ, 2001, p.173)

Novos estudos passaram a se preocupar com “novos sujeitos do novo passado” (SARLO, 2007, p.16), um exemplo são as mulheres escravizadas. Entretanto, é sabido os inúmeros obstáculos enfrentados por pesquisadores que se lançam neste desafio, tendo em vista que as fontes documentais, construídas, em sua maioria, por uma elite⁶ letrada, dominante e machista não possuíam a preocupação com essas abordagens, demarcando a “ausência” de fontes escritas que façam referência às mulheres escravas, enquanto sujeito. Muitas dessas fontes foram e são mal conservadas ou destruídas com a intenção de apresentar uma história “universal”.

Concomitantemente aos entraves da pesquisa, o referido tema traz uma grande motivação ao pesquisador, visto que se evidencia vários silêncios, lacunas, não-ditos que instigam o profissional a buscar “respostas” através dos entrecruzamentos de várias fontes, estabelecendo, assim, o paradigma indiciário, o qual Carlo Ginzburg considera “uma possibilidade metodológica de construção do conhecimento na qual o pesquisador

⁶ Termo entendido como a “minoridade que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue etc.) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões, etc.). O termo pode designar tanto o conjunto, o meio onde se origina a elite (por exemplo, a elite operária, a elite da nação), quanto os indivíduos que a compõem, ou ainda a área na qual se manifesta sua preeminência plural, a palavra “elites” qualifica todos aqueles que compõem o grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que se arrogam, em virtude de sua origem, de seus méritos, de sua cultura ou de sua riqueza, o direito de dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade” (BUSINO apud HEINZ, 2006, p.07).

trabalha coletando indícios e pormenores, muitas vezes considerados, em outras metodologias, aspectos insignificantes para a compreensão de determinadas problemáticas”. (GINZBURG, 2003, p. 143)

Nesse sentido, a historiografia tradicional legitimou uma memória individual e coletiva, ou seja, um trabalho de “enquadramento da memória” (POLLAK, 1992, p.06) que reforça a exclusão de escravos e forros de processos de escolarização, através da documentação oficial, das imagens dos negros nos livros didáticos e reforçado por professores que, por diversos fatores, se limitam à reprodução das narrativas dos manuais. Com isso, a sociedade contemporânea ainda é resistente à possibilidade de “olhar” os sujeitos escravizados em processos de práticas educativas, escolares ou não escolares, vinculando-os apenas como força de trabalho.

Com a intenção de buscar subsídios teóricos e metodológicos acerca das práticas educativas das mulheres escravizadas, percebeu-se a necessidade de entender a instituição escravista e conhecer as suas várias interpretações, sobretudo na Província do Maranhão, lócus deste trabalho. Sendo assim, a proposta deste capítulo é realizar uma discussão historiográfica⁷ focada na escravidão no Maranhão e, evidentemente, atrelada aos estudos e teorias que circulavam a nível nacional.

De acordo com Certeau (2002), para compreender a operação historiográfica é necessário buscar as entrelinhas da escrita, ponderando o que é considerado relevante para satisfazer os interesses ou regras, por exemplo, de uma instituição ou refletir o lugar social ao qual o escritor está situado. Portanto, existem múltiplas particularidades do lugar onde se fala que deriva da “combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita.” (CERTEAU, 2002, p. 66)

Na análise do autor, o historiador possui a função de dar voz ao não-dito, a perceber e a questionar o que está silenciado. Utilizando-se do campo teórico e metodológico, este profissional agrega elementos que permitem dar sentido a um determinado acontecimento ou artefato, o qual visto fora do contexto pareceria insignificante, porém sendo analisado a partir de vários cruzamentos com a temática em questão pode trazer informações enriquecedoras.

Assim, este trabalho possui a lógica de revisar o que está nos bastidores da história da escravidão, com ênfase nas práticas educativas, as quais estão entrelaçadas ao

⁷ Ver mais em: ARRUDA e TENGRRINHA (1999). Os autores tratam da historiografia como a reflexão sobre a produção dos historiadores, estabelecendo as devidas conexões entre autor-obra-meio, buscando-se, assim, a compreensão da história através das obras historiográficas e as visões, teorias e as forças de percepções que permeiam a obra.

cotidiano desse processo, que analisados sem as conexões devidas levam a informações de que os sujeitos escravizados não foram capazes de estabelecer nenhum tipo de aprendizado. De modo que as fontes deste trabalho permitem um novo entendimento onde várias possibilidades foram conquistadas por estes sujeitos.

Os debates acerca da escravidão remetem a diversos estudos, ora sob o entendimento das relações harmoniosas presentes na sociedade escravista, ora baseado na coisificação do cativo, nas duras condições de violência e também heroísmo, e, mais recentemente, as perspectivas historiográficas configuram os sujeitos escravizados enquanto agentes de transformação social. As respectivas abordagens agregam estudiosos, fontes e caminhos que progressivamente passam por críticas que embasam a revisitação, continuidades e rupturas de cada paradigma.

De acordo com uma perspectiva clássica, a escravidão possuía um caráter harmonioso, tese defendida por Gilberto Freyre⁸, no início da década de 1930, com a publicação do livro *Casa-grande & senzala*⁹. Um dos pontos centrais da obra reflete a miscigenação entre as raças, favorecendo a construção do mito da democracia racial. Essa harmonia justificava a sociedade patriarcal e a tese de benignidade que foi disseminada pela classe dominante e pelo governo imperial, funcionando como elemento estratégico para contrapor o movimento abolicionista.

Freyre inovou ao trazer a história do cotidiano, a história das mentalidades e a renovação das fontes da pesquisa histórica. Além disso, incita a se pensar as fronteiras e as identidades etnicorraciais, logo, temas que estavam à margem da história do Brasil começam a ser inseridos. A mulher também aparece nas narrativas de *Casa-grande & senzala*, todavia a sua figura, costumeiramente, está ligada à submissão e a relações de poder exercidas a partir do senhor sobre a família e escravos, da sinhá-dona em relação aos escravos, da sinhá-moça sob as mucamas, ou entre os meninos brancos e os meninos escravos.

Pode-se dizer também que Caio Prado Júnior compartilhou do pioneirismo das discussões sobre escravidão no Brasil, apesar de não ter direcionado uma obra exclusiva à temática, tendo diluído o tema em diversas obras. No entanto, na década seguinte aos

⁸ Rompeu com o pensamento de intelectuais como Paulo Prado, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, que consideravam o “branqueamento” da sociedade como a solução para os males brasileiros de sua época (SCHWARTZ, 2001).

⁹ A obra faz uma análise verticalizada acerca da sociedade patriarcal brasileira, buscando através da intimidade do cotidiano, do trabalho, das relações sociais, raciais e sexuais indícios que construam uma sociedade aristocratizante vivenciado por portugueses, negros e índios. (ARRUDA; TENGARRINHA, 1999).

postulados de Freyre, Caio Prado Júnior publicou, em 1942, *Formação do Brasil Contemporâneo*, no qual se consegue perceber as concepções do autor frente à escravidão, considerando-a a partir de uma base marxista, logo oriunda da lógica do capitalismo mercantil, nascida na Europa e difundida por diversas regiões, desempenhando um caráter de exploração, “[...] um recurso de oportunidade de que lançaram mão os países da Europa, a fim de explorar comercialmente os vastos territórios e riquezas do Novo Mundo.” (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 270)

Apesar dessas compreensões terem legitimado diversas pesquisas, a partir de 1950 passou-se a questionar o caráter não violento da escravidão, a docilidade do senhor e a submissão do escravo. Liderada pela escola paulista¹⁰, esses estudos tiveram maior incidência nas décadas de 1960 e 1970 e demonstraram a face cruel da escravidão e a incorporação do conflito social, ou luta de classe, na análise das relações escravistas.

Conforme o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, em seu livro *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*, os sujeitos escravizados assimilaram os castigos como uma prática inerente à condição de criaturas inferiores, logo, a violência foi uma tentativa de tornar o escravo passivo, impedido ideologicamente de reagir perante a condição desumana, sendo reduzidas as suas possibilidades de autonomia, conforme afirma: “[...] a possibilidade efetiva de os escravos desenvolverem ações coordenadas tendo em vista propósitos seus era muito pequena. Não tinham condições para definir alvos que levassem a destruição do sistema.” (CARDOSO, 1962, p.159)

Diante disso, Jacob Gorender (1978 e 1990) polemiza a tese do “escravo coisa”¹¹ com o “escravo-rebelde” e, apesar de limitar as possibilidades de resistência dos cativos de maneira a condicioná-las a atitudes dependentes do processo de escravidão, já percebe aspectos de autonomia, todavia limitados a revoltas e organizações de quilombos:

a humanidade do negro só transparecia quando os escravos resistiam claramente contra a instituição escravista: organizando-se em quilombos, revoltando-se, matando senhores e feitores, suicidando-se

¹⁰ Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa e outros.

¹¹ O termo foi apresentado pela primeira vez na segunda metade do século XIX por Perdígão Malheiro, um importante jurista no contexto da Lei do Ventre Livre de 1871. Defendia, o cativo “reduzido à condição de coisa, sujeito ao poder e domínio ou propriedade de outro, é havido morto, privado de todos os direitos e não tem representação alguma.” (MALHEIRO citado por CHALHOUB, 1990, p.37). Os estudiosos da escola paulista defendiam o uso desse termo. Para Eduardo Paiva, a condição do escravo como coisa, apesar de figurar na legislação, não vigia no cotidiano da sociedade escravista.

ou, de maneira mais ampla, resistindo cotidianamente ao trabalho. (GORENDER, 1990, p.208-209)

Ainda nessa mesma linha, em 1977, Suely Queiroz em *Escravidão Negra em São Paulo* destaca a coerção e a repressão, como formas de controle social, as quais ocasionaram “um círculo vicioso: a violência gerava a rebeldia do escravo, punida com mais violência. As punições, por sua vez, conduziam a maior rebeldia” (2003, p. 104) para Viotti, na obra escrita em 1966, *Da Senzala à Colônia*, não é perceptível a noção do escravo como coisa. Ainda que houvesse uma influência teórica ligada às questões econômicas e sociológicas, a autora se distanciou desses entendimentos ao passo que reconstituiu aspectos cotidianos da senzala, como os ritos, as crenças e as danças. Não lança mão de analisar a violência no escravismo, mas as revoltas e as resistências nas senzalas potencializam a decadência da escravidão.

Com a influência da Nova História e a ampliação da noção de sujeitos, a partir da década de 1980, estudiosos¹² prosseguiram as discussões anteriores ampliando a noção dos escravos enquanto sujeitos autônomos, condutores de sua liberdade e produtores de cultura. O novo entendimento embasou a desconstrução de mitos e o interesse por temas referentes à experiência escrava, sociabilidades, mediações culturais, relações de gênero, abrindo um leque de informações que, até então, não tinha importância nas cenas históricas, como família, religiosidade, práticas educativas, lazer, processo de “cidadania” pós-abolição.

O cotidiano dos escravos também passa a ser um espaço de enfrentamento, com isso, os quilombos não são mais encarados como organizações isoladas da sociedade e nem mesmo a única forma de resistir ao sistema escravista. Dessa forma, o escravo assumiu no seu dia a dia elementos que são importantes para a conquista da liberdade, estabelecendo com o senhor, em certas ocasiões, uma relação de negociação e conflito. Inseridos nesse contexto contraditório, “para cada Zumbi existiu, com certeza, um sem número de escravos que, longe de estarem passivos ou conformados com sua situação, procuraram mudar sua condição de acordo com as estratégias mais ou menos previstas na sociedade na qual viviam.” (CHALHOUB, 1990, p. 40)

As críticas ao novo paradigma logo surgiram, principalmente com Gorender, em seu livro *A escravidão reabilitada* (1990), justificando um “neopatriarcalismo” e uma suposta docilidade nas relações entre senhores e escravos. O referido autor

¹² Robert Slenes (1997,1999), Kátia Mattoso (1982), João José Reis (1989), Sidney Chalhoub (1990, 2012), entre outros.

denuncia um retorno à lógica estabelecida por Gilberto Freyre, na medida em que a instituição escravista coexistia sem conflitos e com negociações pacíficas. O embate levou a intensos debates entre os defensores de cada linha.

Os historiadores Robert Slenes, Sidney Chalhoub e João José Reis são exemplos de representantes dessa historiografia contemporânea da escravidão que se remete ao escravo enquanto sujeito histórico que vivenciou duras condições de sobrevivência, mas que, diante disso, criou estratégias próprias de sobrevivência e de conquistas de liberdade em seus diversos cotidianos, não aceitando de forma alguma passivamente a escravidão. Foi a partir desse novo entendimento que a mulher escrava começou a fazer parte das narrativas históricas, não apenas como objeto de repressão.

As novas possibilidades de estudos passaram a ampliar a noção de sujeito histórico e a valorizar as experiências do vivido, termo adotado por Thompson (1987)¹³, com o objetivo de perceber e reconhecer as ações humanas fazendo parte da história, romper e dar subsídios para repensar o marxismo ortodoxo e lançar novos olhares diante das ações ativas de homens e mulheres trabalhadores que compunham a classe operária inglesa.

Dentro dessa lógica, a partir da História Social Inglesa, os estudos de Thompson dão subsídios para a renovação das pesquisas da escravidão, desmistificando os escravos apenas como mercadorias ou objetos passivos do seu dono, entendendo-os como sujeitos históricos responsáveis por suas histórias, e, portanto, repletos de experiências cotidianas “herdadas ou partilhadas”, elementos essenciais para construir o processo de resistência contra a instituição escravista.

A expansão de sujeitos inseriu as mulheres também como protagonistas de suas histórias. Embora as discussões que envolviam as mulheres enquanto sujeitos históricos estivessem em voga na Europa desde a década de 1950, no Brasil, apenas a partir da década de 70 essas pesquisas começam a ocupar o espaço acadêmico¹⁴.

¹³ A partir da experiência apontada em seu livro “A formação da classe operária inglesa”, Thompson questiona uma relação de submissão dos trabalhadores perante o patrão e valoriza o “fazer-se” desse trabalhador: “Estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro luddita, o tecelão do obsoleto tear manual, o artesanato utópico [...]. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência” (THOMPSON, 1987, p.13).

¹⁴ Trabalhos como BASSANEZI, Carla Pinsky; PEDRO, Maria Joana (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013; DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997; DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998; SOHNET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v 27, n.54, dez. 2007. SOHNET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1989; XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana

Desse modo, poder esmiuçar as múltiplas formas dessas vivências se sobressai como um rico achado para a historiografia. Isso se enriquece ainda mais quando as discussões étnicas entram em cena e possibilitam que as mulheres escravizadas ocupem lugar de destaque em diversas pesquisas, como esta, por exemplo, que se preocupa em entender as brechas conquistadas por elas, ainda que estivessem entrelaçadas pelas amarras do cativeiro. Para tanto, é necessário compreender a realidade em que instituição escravista foi vivenciada na Província.

No que se refere à historiografia maranhense da escravidão é possível notar um claro diálogo com a historiografia nacional, que é expresso de acordo com o momento histórico e as escolhas teórico-metodológicas de cada autor. Para isso, selecionou-se algumas obras, a partir do século XX, que possibilitam uma análise desta temática no Maranhão.

Vale ressaltar que as obras analisadas inicialmente são oriundas também de crônicas, memórias e manuais curriculares, os quais nem sempre foram escritos por historiadores, embora desempenhem uma grande importância para a historiografia. A partir da década de 1980, priorizou-se a análise da produção dos profissionais da História.

O início do século XX foi marcado por uma escrita mais sistematizada da História, ainda que realizada por profissionais diversos. Antonio Batista Barbosa de Godóis¹⁵, com formação em Direito, foi quem encabeçou este novo estilo, considerado um grande intelectual maranhense. Com o objetivo de buscar registros da história da escravidão na historiografia maranhense, selecionou-se a obra *História do Maranhão*, como a mais significativa para o interesse deste trabalho. Godóis publicou-a em 1904, com a função de ser utilizada como material didático para a nova disciplina de História do Maranhão no curso secundário da Escola Normal, que foi desmembrada da disciplina História do Brasil. Assim o autor explica:

achando-se esparsa a História do Maranhão em muitas obras, algumas das quais presentemente raras, e não existindo homogeneidade de vistas entre cronistas e historiadores sobre não poucas das questões

Barreto e GOMES Flávio (orgs.). **Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós Emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

¹⁵ Nascido a 4 de setembro de 1860. Atuou como Procurador da Justiça Federal, assim como em diversas instituições educativas, como a Escola Normal, a Escola Modelo e o Liceu Maranhense, além de colaborar com diversos jornais locais, com a produção de livros de cunho pedagógico e com a composição do hino do Estado. Premiado por sua trajetória erudita foi congratulado com a cadeira número 1 da Academia Maranhense de Letras.

que a envolve, apresentava-se para seu estudo, aos espíritos ainda vacilantes dos alunos, uma dificuldade quase que invencível, que se agravaria sobremaneira com o enfado que provoca a leitura de velhas crônicas. O presente livro teve em mira facilitar-lhes essa tarefa, exibindo reunindo, resumidamente, o que se acha em crescido número de escritores, tendo de mais apenas as considerações de própria lavra que emitimos sobre diferentes assuntos que nos parecem explicáveis de maneira diversa da seguinte geralmente, sem atender às circunstâncias do meio e do tempo em que eles se deram. (GODÓIS, 2008, p. 19-20)

Escrita em um contexto de pós-abolição e com uma função predeterminada, a obra atendeu aos novos ideais republicanos, aos quais a escola também estava comprometida e direcionava para um modelo de cidadão que se queria “formar”, logicamente distante de um cidadão crítico e reflexivo diante das ações do governo, portanto, visava construir uma identidade que não se preocupava em retratar as lutas e vivências do povo negro, por isso, é notável as poucas palavras expressas por Godóis sobre a escravidão no Maranhão.

Seguindo uma linha de apagar da memória republicana os maus tratos do processo da escravidão, o autor se ocupa em dissertar, em menos de duas páginas, sobre a escravidão do negro africano em seu livro composto por mais de 350 laudas. Fica evidente o comprometimento do autor em escrever uma história pautada no referencial científico positivista, reforçando as questões políticas e militares, logo, este conteúdo seria repassado para os futuros professores que, provavelmente, de forma “acrítica” também transmitiriam aos seus alunos.

Assim, a história da escravidão e dos africanos foi silenciada, sendo referendada, tradicionalmente, apenas como mão de obra que substituiu a insubmissão e a indolência do índio. De tal forma, que o autor reforça a visão tradicional de que os missionários protegiam os indígenas. (GODÓIS, 2008, p.205). Não fugindo das afirmativas de sua época, Godois também reafirma o caráter repleto de torturas e martírios que compunha a instituição escravista. Todavia, ressalta a simpatia popular pelo processo abolicionista, sendo representado por associações em prol dessa causa, a concessão de manumissões e a aproximação de escravos e senhores. Como homem de sua época, Godóis moldou o seu discurso conforme o que era bem visto pelo governo e por seus pares, logo, lembrar da escravidão, em um contexto de ideias modernizadores, não traria um bom tom à sua obra.

A outra produção que faz algum tipo de menção ao africano escravizado continua com Jerônimo de Viveiros¹⁶ em *História do Comércio do Maranhão* (1992), composta por três volumes que versam sobre a dinâmica econômica no Estado, fazendo um percurso desde a colônia até o Estado Novo. Com formação em Direito, optou também pelo magistério, atuando como professor de História no Liceu Maranhense e como Diretor de Instrução Pública e da Imprensa Oficial do Maranhão, ocasionalmente, por razões práticas de ordem financeira, como explica o autor na introdução de sua obra.

É fundamental destacar que obra mencionada estava permeada por interesses institucionais, visto que foi encomendada pela Associação Comercial do Maranhão nas comemorações do seu centenário e do centésimo décimo ano da Comissão da Praça. Nesse sentido, não causa estranheza encontrar na narrativa de Viveiros uma exaltação das glórias econômicas dos tempos passados e a valorização de pessoas e fatos, especialmente, ligados ao comércio, demarcando uma característica positivista pautada na descrição de fontes e dados quantitativos, muitas vezes, já referendados por outros autores.

Viveiros valeu-se de afirmativas sobre a economia maranhense, algumas vezes exageradamente, como, por exemplo, ao tratar dos surtos do comércio local e o papel de destaque da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão para tirar o Estado Colonial da mais profunda pobreza, tese contestada por autores contemporâneos¹⁷.

Em meio a diversos aspectos abordados, focou-se no que foi tratado por Viveiros acerca da escravidão, encontrando-se essencialmente no capítulo IX, no segundo volume da obra, intitulado *A mercadoria negra*, em que o autor deixa pistas da sua concepção estritamente econômica da escravidão negra. De tal forma que inicia o capítulo na defesa de Portugal por ter introduzido a escravidão nas suas colônias da América, com o argumento de que “naqueles tempos, todas as nações a consideravam instituição ilegal.” (VIVEIROS, 1992, p.81)

Viveiros utiliza o argumento de Oliveira Martins de que “sem escravos nação alguma começou” e “sem os negros, o Brasil não teria existido” (VIVEIROS, 1992,

¹⁶ Nascido em 1884, no seio de uma próspera família de proprietários rurais e comerciantes de Alcântara, recebeu forte influência dos ideais conservadores. Estudou no Liceu Maranhense e adentrou o curso de Direito no Rio de Janeiro, sendo interrompido por sua volta a São Luís para cuidar de sua mãe e também para enfrentar uma difícil situação financeira.

¹⁷ Análises contemporâneas da historiografia rebatem a pobreza absoluta apresentada do período anterior à política Pombalina. Os novos estudos se pautaram nos Livros da Câmara de São Luís. Ver: XIMENES (1995) e FARIA (1996).

p.82). Dessa forma, o autor percebe esse negro apenas como objeto de exploração que a partir de sua força de trabalho levou a uma economia mais dinâmica no país.

Defende ainda, como outros autores contemporâneos a ele, ou mesmo aqueles que bebem em seus escritos, que o Maranhão vivia em intensa pobreza antes da instalação da Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará e do comércio de negros africanos, substituindo a mão de obra indígena: “a companhia transformou a nossa penúria em fartura a nossa pobreza em riqueza”, e “deve-lhe o Maranhão o surto do progresso que desfrutou nos últimos quarenta anos do período colonial e que todos os historiadores consideram notável”. (VIVEIROS, 1954, p. 74).

Afirma também que após a extinção da Companhia, os preços dos escravos aumentaram, acarretando significativa ausência dessa mão de obra, o que afetou diretamente a produção econômica local. Além de citar vários dados quantitativos acerca de preços e pesos dos negros africanos, Viveiros relata a impossibilidade de precisar a população africana por não haver uma estatística precisa, assim como pelo desaparecimento dos dados em arquivos, como forma de apagar a memória da escravidão.

Ao finalizar o capítulo sobre *A mercadoria negra*, trata de maneira esparsa sobre as fugas dos negros como a única forma de liberdade, demonstrando o seu descrédito com o processo abolicionista. De tal forma que a obra de Viveiros é de grande relevância para historiografia, porém, não diferente de outros autores que preferem silenciar os aspectos das vivências negras, limitando-se a pontuar os dados quantitativos dessa mão de obra.

Com relação a Dunshee de Abranches¹⁸, selecionou-se a obra *O Cativo* de cunho memorialística e importante para a história da escravidão do Maranhão por trazer pistas que permitem repensar essa parte da história tão silenciada ao longo de séculos. Escrita em 1888, em comemoração aos cinquenta anos da Balaiada, a obra expressa ideias mais avançadas para o seu tempo, como a política abolicionista, assim como reforça o papel econômico da Companhia, tradicionalmente, tratando-a como “instrumento de admirável dinamização mercantil do Maranhão, do Pará e

¹⁸ João Dunshee de Abranches Moura nasceu em São Luís no dia 02 de setembro de 1867. A família oportunizou a ele uma educação diversificada na época colegial, estudando no Liceu Maranhense, dando subsídios para receber o grau de Bacharel em Letras, chegando a frequentar até a metade do curso de Medicina na corte e a concluir a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais na Bahia. Foi autor de 165 obras diversas, dentre elas “*A Setembrada*” e a “*A Esfinge do Grajaú*”.

circunvizinhanças” (ABRANCHES, 1992, p. 22), legitimação recorrente entre os seus contemporâneos.

A influência do avô, Garcia de Abranches, conhecido como o Censor e considerado o precursor da campanha abolicionista em terras maranhenses, foi marcante para Dushnee de Abranches, sobretudo após a sua leitura de *Espelho crítico-político da Província do Maranhão*, obra escrita pelo avô nos tempos coloniais com forte teor de denúncia com relação aos maus tratos com os escravos:

Maior desventura não parece haver nesta vida que a desgraça condição de escravo no Brasil: Ele se levanta sempre de madrugada ao som da voz do cruel feitor e do vergalho. Debaixo da mesma música, leva todo o dia no serviço mais violento: é muito raro que a fome não o acompanhe sempre. E, quando chega para ele a noite apetecida, nunca vai deitar-se sem primeiramente fazer um rigoroso serão, dando conta infalível de uma tarefa grande. Dorme em cima de uma meaçaba ou de um couro de boi; e ali, o seu espírito e os seus ossos apenas têm três ou quattros horas de repouso! (ABRANCHES, 1992, p.24)

O contato com cartas e livros, escritos pelo Censor e guardadas como o tesouro da família, revelou a Dunshee uma paixão ardente pelas escavações históricas e pelo interesse da luta abolicionista, desde os 11 anos. Portanto, a obra *O Cativo* traz essa marca, levando o autor a discutir, também, sobre a sociedade escravocrata e um ponto revelador na obra é dedicar um tópico à mulher escrava, abordagem silenciada, até mesmo em tempos posteriores. A partir dessa noção, o autor rememora as palavras de uma senhora da elite, que contrapõem os estereótipos de mulheres criados no século XIX.

Nascidas e criadas por gente viciosa, sem a menor educação religiosa e moral, acabaram casando com homens de posição e vindo para a capital, onde quase todas não perderam os hábitos adquiridos no meio das senzalas e das abusões fetichistas. (ABRANCHES, 1992, p.31-32)

Em contraposição a esse modelo, a mulher da elite era tida como doce de coração, abnegada e generosa até ao sacrifício. Fato que levou Abranches a refletir sobre essas diversas mulheres, como por exemplo as mestiças Catarina Mina e Evarinta, que mesmo tendo raízes escravas não se retraíam em possuir essa mão de obra e a desfrutar de farturas proporcionadas por ricos homens da terra. Outro exemplo rememorado pelo autor refere-se à Emília que carinhosamente chamava de mãe preta, segundo ele, uma “mulata clara, de dentes alvíssimos, colo cetinoso e alto, braços

roliços terminando em pulsos finos e delicados, sempre cobertos por seis fios de rubros corais, entremeados de ouro, presente de minha mãe no dia do meu batizado” (ABRANCHES, 1992, p. 01).

Assim, a abordagem de Abranches versa sobre um campo inovador, sobretudo quando lança o seu olhar sobre os estereótipos femininos e descreve as mulheres levando o leitor a visualizar a multiplicidade delas no Maranhão do século XIX, como por exemplo, utiliza a descrição de Emília para representar uma cativa que pode ter características dentro de um padrão civilizado. Não se furta também em travar discussões sobre a luta abolicionista, assumindo claramente a defesa da causa.

Em meados do século XX, uma das mais significativas obras de referência da historiografia maranhense foi o livro *História do Maranhão*, publicado em 1960 por Mário Martins Meireles¹⁹. Apesar do grande mérito da obra, não foge a algumas orientações típicas do momento em que foi produzida, sobretudo a influência de uma escrita positivista que organiza o livro na tradicional divisão histórica – Colônia, Império e República –, e em sua abordagem essencialmente econômica e política.

Sobre os sujeitos escravizados, ponto central desta análise, não difere dos autores anteriores, tocando na temática de forma tangencial e apenas quando se remete à substituição da mão de obra indígena e à Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará. O livro composto por 392 páginas dedica um pouco mais de três páginas para discutir a escravatura negra sob o viés essencialmente de mão de obra explorada.

O referido autor inicia o tópico justificando a ausência de uma discussão mais ampla sobre a temática, já abordada, segundo ele, por historiadores, sociólogos e literatos. Em sua breve narrativa sobre os negros, assim como os autores da época, demarca o incremento da entrada dos africanos como substituta à mão de obra indígena e incentivada pela Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará. Além disso, cita dados e conjecturas sobre a primeira leva de escravos no Maranhão, assim como as

¹⁹ Natural de São Luís do Maranhão e nascido em 1915, Meireles até aos 10 anos de idade teve a forte presença do pai, sendo o esteio da família. Com a morte paterna as dificuldades financeiras surgiram e a sua mãe assume o papel central na família. Por influência do pai, Meireles herdou o hábito da leitura e, desde a época colegial, o interesse pelo estudo da história surgiu, estimulado também por seu mestre Jerônimo de Viveiros. Iniciou o curso de Direito na Faculdade de São Luís, momento em que já era funcionário do Imposto de Renda e foi transferido para Salvador, impossibilitando-o de conciliar os horários de estudo e trabalho. Ao retornar para São Luís, lecionou a disciplina de História em colégios secundaristas e com a criação da Faculdade de Filosofia em 1952 foi indicado para ser professor da cadeira de História da América. Foi também membro da Academia Maranhense de Letras ocupando a cadeira nº 9.

quantidades. Após duas décadas, Meireles²⁰ lança o livro *Negros do Maranhão* (1983), em um contexto de inserção de novos temas no campo historiográfico, a nível nacional, porém, a preocupação do autor circunda aspectos numéricos e de origem, demonstrando as influências de uma história metódica.

E, para que tentássemos com alguma perspectiva de bom êxito, teríamos inicialmente que encontrar resposta segura a duas indagações - quando nos vieram os escravos negros africanos e quantos foram eles? -, para então partimos para uma terceira e conclusiva pergunta - de onde nos vieram eles exatamente? (MEIRELES, 1983, p.9)

A grande preocupação do autor é pertinente, já que não se tem informações sistematizadas que permitam esse tipo de análise e, além disso, foi uma ousadia abordar um tema que, naquele momento, estava mais ainda coberto por verdades absolutas e preconceitos étnico-raciais.

Decerto, que as dificuldades da pesquisa são evidentes e o autor não hesita em escondê-las, visto que muitos documentos²¹ referentes à entrada dos africanos no país foram incinerados “para que mais fácil e rapidamente se apagasse, na memória nacional, a lembrança ou o remorso desse estigma”. (MEIRELES, 1983, p.9). Além disso, não seria interessante para o “novo” governo possuir documentos que comprovassem a ilegalidade do tráfico estabelecido desde a lei de 7 de novembro de 1831, assinada por Diogo Antônio Feijó, ministro da Justiça, declarando livres todos os escravos vindos de fora do Império e impondo penas aos importadores dos mesmos escravos²².

Essas condições não inviabilizam nenhum estudo nessa direção, apenas o torna mais trabalhoso e complexo, exigindo do historiador um diálogo com outras fontes e um olhar perspicaz com os indícios que levam a informações relevantes. Foi exatamente o

²⁰ No ano de publicação do livro, desempenhava a função de professor titular do Departamento de História e Geociências e Coordenador do Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica e Geográfica da Universidade Federal do Maranhão.

²¹ Como por exemplo a arbitrariedade realizada pelo governo republicano por meio do decreto de 14/12/1890: “1º – Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na Recebedoria. 2º – Uma comissão composta dos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, e do administrador da Recebedoria desta Capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, que se fará na casa da máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão”. (Capital Federal, 14 de dezembro de 1890 — Ruy Barbosa. (Obras completas de Rui Barbosa, Vol. XVII, 1890, tomo II, pp. 338-40). Feito cumprir por Ruy Barbosa, Ministro da Fazenda através do circular nº 29, de 13/04/1891.

²² Lei que, seguida do Decreto de 12 de abril de 1832 e assinada ainda por Feijó, regulamentou a anterior sobre o tráfico de africanos. (BARBOSA, Francisco de Assis. *Apresentação*. In: LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. *Rui Barbosa e a queima de arquivos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988, p. 19).

procedimento de Meireles, em sua obra, buscando informações que acusam a presença da escravatura na Província do Maranhão.

E em consonância com a maioria daqueles que escreviam sobre a rotina da cidade, evidencia que os escravos teriam vindo com os seus colonos e senhores. César Marques (1970), apesar de confirmar esse dado, ressalta que foi após o estabelecimento da Companhia de Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, que o tráfico tomou maiores proporções. De acordo com as palavras de Meireles:

Em conclusão. A escravatura africana e, conseqüentemente o tráfico negro, já existiam, sim, no Maranhão pelo menos cem anos antes que fosse criada a Companhia Geral do Comércio (1755), haja vista que em 1655 se criava, em São Luís, um cargo de Juíz de Saúde para dentro de suas atribuições, visitar os navios que chegavam com negros, naturalmente em não muito bom estado de sanidade [...] (MEIRELES, 1983, p.21).

Nota-se mais uma vez a influência da corrente positivista deixando marcas no texto de Meireles, na medida em que tenta “achar” uma verdade para uma de suas hipóteses. Portanto, mesmo que o autor esteja se lançando na busca de uma pesquisa original, não consegue fugir das influências de sua formação, todavia o trabalho tem um grande mérito por despertar para esse tema e abrir caminhos para novas pesquisas.

Continuando a busca por pistas acerca das abordagens sobre escravidão, selecionou-se a trilogia do estudioso maranhense Carlos de Lima²³, *História do Maranhão – A Colônia (2006), A Monarquia(2009) e A República(2010)* –, ainda que continue em uma perspectiva narrativa da História, faz refletir sobre a pouca importância dispensada, até então, dos “historiadores” pela causa dos negros.

A análise da obra se limitou apenas aos volumes que compõem o recorte deste trabalho. O primeiro volume *A Colônia* trata apenas em um capítulo denominado *A mancha negra*. Nele, Lima retoma informações já ditas por Viveiros, Oliveira Martins e Meireles, justificando a escravidão do negro africano como redenção de sua alma comprovadamente pela religião e pela ciência, assim como a sua condição de objeto do mercado. Além de fazer um resgate histórico com dados nacionais e locais do ponto de vista econômico e político.

²³ Carlos Orlando Rodrigues de Lima nasceu em São Luís do Maranhão no ano de 1920. Começou cedo a trabalhar no comércio e em repartições públicas. Em 1948, iniciou os trabalhos no Banco do Brasil o que não o impediu de construir a sua vida intelectual. Escritor de 18 livros sobre história e cultura popular do Maranhão, Lima não era historiador de formação, mas um autodidata.

De forma tímida, traz uma abordagem sobre um indício de negociação entre escravos e senhores, o que se configura como uma possível influência dos novos estudos historiográficos: “Essa benignidade, que permitia aos escravos batuques e cortejos, congadas e cheganças, divertimentos que funcionavam utilitariamente para os brancos ... eram bons instrumentos nas mãos dos donos”. De acordo com a mesma ideia, e baseado em Schwarcz, afirma que “os negros eram manipulados, também manipulavam.” (LIMA, 2006, p.138)

Retoma em algumas partes desse capítulo o caráter de resistência atribuído aos cativos, sobretudo no que se refere às organizações de quilombos. Questiona a historiografia oficial no que tange à repulsão dos índios à escravidão, em contrapartida a aceitação passiva dos negros, e em suas palavras demonstra o sofrimento da instituição escravista: “a mancha não será negra, mas bem branca – de vergonha; salgada – de suor e de lágrimas; e vermelha – de sangue.” (LIMA, 2006, p.148)

Com relação à mestiçagem, é influenciado por Freyre e Caio Prado que defendem a formação do povo brasileiro através da composição de três “raças” – branco, índio e negro. Acerca das mulheres, retoma o discurso de Freyre e de tantos outros autores sobre o fascínio dos brancos para com as mulheres de cor.

No segundo volume *A Monarquia*, o capítulo *A abolição da escravatura* (1988) é iniciado sob influência de Sergio Buarque de Holanda, atribuindo à escravidão a mais importante revolução no país. Lima também se ocupou em tratar do processo da abolição, sobretudo as leis, o contexto nacional e a economia local. Nesse sentido, afirma que no Maranhão e no Brasil não há uma continuidade das políticas: “O maranhense não tem paciência de esperar pelos resultados a longo prazo; quer que eles se apresentem logo, assim sempre haverá surtos espetaculares, mas não duradouros” (LIMA, 2006, p. 388). Não se furta também em tratar das consequências da Guerra do Paraguai, atribuindo a Caxias um papel essencial para o exército adquirir personalidade própria e de instituição respeitável.

Outra autora de grande contribuição para a historiografia maranhense é Maria do Socorro Coelho Cabral²⁴ que, em 1988, produz um artigo intitulado *O papel do negro na historiografia maranhense*, onde centrou as discussões em três perguntas: Qual o tratamento dispensado ao negro por essa historiografia? Que imagem do negro ela veicula? Qual o seu comprometimento com a história do negro, com sua integração

²⁴ Na ocasião da feitura do artigo, desempenhava a função de Professora Assistente do Departamento de História e Geociências - UFMA - Mestre em Educação - FCV - Doutoranda em História Social-USP.

à sociedade? Vale ressaltar que esta produção foi realizada no ano do centenário da Abolição²⁵, momento histórico em que muitos pesquisadores, governantes, movimentos negros e culturais de todo o Brasil ocuparam-se na realização de discussões, marchas, festivais como forma de comemoração e/ou denunciando as constantes discriminações sofridas pela população negra ainda na pós-abolição.

O entusiasmo em investigar aspectos da escravidão, certamente, incitou Cabral a direcionar os seus estudos à temática, tendo em vista que, para o contexto do Maranhão, a historiografia praticamente havia se ausentado, até então, em tratar dos segmentos vencidos, como o negro/escravo, a partir de um olhar menos segregador. Segundo a autora, quando citado era remetido à força de trabalho essencial ao Império. Esse ocultamento estava atravessado por uma imagem preconceituosa em relação aos negros, moldando-os como um povo sem história, incapaz de pensar, visto que as pesquisas da época preocupavam-se, em uma perspectiva linear da narrativa, com os grandes acontecimentos e com os grupos dirigentes da sociedade.

A grande contribuição desse artigo é tratar das imagens do negro presente nos livros didáticos de Estudos Sociais, adotados por escolas de 1^o grau no Estado, os quais reforçavam a ideia do negro apenas como força de trabalho – sem relevar as contribuições culturais, resistência e luta –, e retratam, ainda, as vivências de um povo harmônico, onde não há conflitos, exploração e preconceitos, em consonância com a tese de Freyre.

Cabral inova ao dar indícios para uma crítica sobre a formação de professores, ao declarar que a “transmissão de forma não questionadora ou crítica dessa narrativa não oportunizará o aluno, sobretudo o aluno negro, a se perceber como ser histórico” (CABRAL, 1988, p. 107). Essa forma de trabalhar os conteúdos históricos escolares remete a um discurso distante da realidade dos alunos, ocasionando uma não identificação com a herança do negro/escravo na sociedade maranhense.

²⁵ O presidente José Sarney declara feriado nacional, destinado às comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura, o dia 13 de maio de 1988, por meio da Lei 7.658, de 29 de abril de 1988. Em outubro do mesmo ano, foi promulgada a Constituição cidadã, que garantia o direito territorial às comunidades remanescentes de quilombo. No mesmo ano, a Escola de Samba do Rio de Janeiro Vila Isabel homenageou Zumbi dos Palmares com o samba vitorioso. A Mangueira também cantou em tom de louvor e denúncia a abolição: “Será que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão? Será que a Lei áurea tão sonhada e há tanto tempo assinada, não foi o fim da escravidão? Hoje, dentro da realidade onde está a liberdade, onde está que ninguém viu? Moço não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil.” Em 1989, a escola de samba Imperatriz Leopoldinense fez referência a essa data em seu samba de enredo: *Liberdade, liberdade, abra as assas sobre nós*. Disponível em <http://jornalgnn.com.br/blog/luisnassif/os-sambas-do-centenario-da-abolição>. Acessado no dia 15 de julho de 2015.

O silenciamento ou ocultamento da historiografia maranhense não se compromete em contar as conquistas e as lutas do povo negro, ao contrário, prolifera imagens e uma história distorcida, repleta de interesses, pronta para ser repassada através de um dos canais mais eficientes de inculcação da memória: o espaço escolar.

Possivelmente, ainda influenciada pelas comemorações do centenário da abolição, em 1989, a professora do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão, Jalila Ayoub Jorge Ribeiro, debruça-se sobre as fontes primárias dos arquivos cartoriais na construção do livro, fruto do mestrado, *A desagregação do sistema escravista no Maranhão, 1850-1888*. Demarca o seu estudo na segunda metade do XIX, onde a economia da Província era de base agroexportadora, vulnerável à dinâmica internacional, estabelecida na grande propriedade e na força do trabalho escravo.

Como a economia estava extremamente dependente dessa mão de obra, a autora analisa o escravismo enquanto força de produção e de uma estrutura de privilégios da elite e a sua desagregação aliada a determinantes internos, como crises constantes que não permitiam o soerguimento dos proprietários, além de escassas inovações técnicas. Portanto, Ribeiro (1989) traça elementos que demonstram as precárias condições econômicas somadas ao fim legal do tráfico africano, em 1850, desencadeando, assim, a venda dos cativos e a escassez ainda maior da mão de obra.

As manumissões são classificadas por Ribeiro como uma outra forma de impulsionar o declínio da população servil na Província. O cenário internacional era desenhado por tintas de “mudanças” que influenciaram a imprensa local e se proliferaram gerando uma intensa propaganda abolicionista, liderada por profissionais liberais, estudantes poetas, negros e professores.

Diante disso, a desorganização do sistema foi abordada por Ribeiro também sob o viés do escravo, demonstrando em sua escrita já indícios de uma nova forma de escrever História, considerando que a organização de fugas com mais frequência e a ação dos quilombos incitando o terror nos proprietários. Pode-se perceber que no contexto nacional, Jacob Gorender (1990) defendia essas organizações como uma possibilidade de autonomia do cativo, ainda que com restrições.

É evidente na obra analisada a atribuição dada à Lei Áurea pela responsabilidade da liberdade formal dos sujeitos escravizados: “desmoronaram todas as esperanças dessa fração do grupo dominante, diante do golpe mortal no sistema escravista brasileiro” (RIBEIRO, 1989, p.159). No entanto, questiona-se até que ponto

tal dispositivo cumpriu na prática com o compromisso de possibilitar aos ex-escravos vivenciarem a sua liberdade, desafiando uma sociedade marcada pelas tintas do chicote e que, até hoje, penaliza descendentes de escravos pela cor da pele ou algum traço diacrítico.

Regina Helena Martins de Faria, estudiosa da escravidão maranhense, produziu diversos trabalhos²⁶ na área, fazendo diálogos com outros sujeitos,²⁷ silenciados por uma historiografia tradicional, e representações construídas no mundo do trabalho. Devido à aproximação com esta pesquisa, optou-se por focar as discussões na obra *Mundos do Trabalho no Maranhão Oitocentista: os descaminhos da liberdade*, publicada em 2012, fruto da dissertação defendida em 2001 no programa de mestrado da Universidade Federal de Pernambuco, *A transformação do trabalho nos trópicos: propostas e realizações*, na qual Faria analisa os discursos da elite letrada maranhense a respeito dos trabalhadores e do trabalho, no contexto da dissolução das relações escravistas.

Ao tratar da Província, nos seus aspectos populacionais, sociais e econômicos, busca subsídios na história social e econômica. Segue as discussões não hesitando em reforçar as desconstruções de mitos historiográficos como a Fundação Francesa, Atenas Maranhense e rebate a pobreza absoluta apresentada do período anterior à política Pombalina, reconhecendo a contribuição da agricultura local. Fica evidente a preocupação da autora com as nuances do universo mental dessa sociedade.

Por ser uma Província agroexportadora marcada pela dependência da mão de obra escrava²⁸, a ameaça da possibilidade da abolição fez a elite lançar justificativas de que os cativos eram os únicos capazes de suportar as adversidades do clima, sendo esta condição jurídica benéfica a eles, visto que os retirava da barbárie que sofriam na África.

Os negros escravizados, libertos ou livres, eram vistos como seres no limiar da humanidade, marcados pelos desígnios de Deus e pela

²⁶ Faria tratou na especialização em História Econômica Regional, na Universidade Federal do Maranhão, da temática *A transição do trabalho escravo para o trabalho livre na agricultura de exportação escravista no Maranhão: 1887-1888*. Em 2007, defende a tese de doutorado *Em nome da ordem: a constituição de aparatos policiais no universo luso-brasileiro (séculos XVIII e XIX)*. Entre vários capítulos de livros que versam sobre a referida temática.

²⁷ Caracterizados como entrave ao avanço da conquista do território, ao desenvolvimento econômico da província e à construção de uma sociedade pacífica, ordeira e civilizada. (FARIA, 2012).

²⁸ A população do Maranhão no ano de 1822 correspondia a 55,3% dos habitantes. Sendo esta uma província marcadamente agroexportadora, os escravos representavam 77,7% da mão de obra nos trabalhos agrícolas (BERNARDINO, 2001).

racionalidade inferior, decorrente da adversa ecologia africana. Só eles possuíam a força e a resistência bestial, capaz de suportar o trabalho agrícola no clima tropical do Maranhão. (FARIA, 2012, p.151)

As justificativas desejam afastar ao máximo outras forças de trabalho, ou mesmo sujeitá-los a condições equivalentes ao do cativo. Os estudos historiográficos demonstram que a elite protelou o processo de abolição, sendo um dos elementos que impulsionou a crise da agroexportação no Maranhão²⁹, sugerindo a suavização das práticas escravistas.

Em uma perspectiva da mentalidade da elite frente à diminuição do número de trabalhadores escravos, Faria ressalta a resistência da sociedade imperial em inserir os livres pobres, libertos e índios ao mercado de trabalho, restando vislumbrar a atuação do imigrante estrangeiro, de forma disciplinada e conhecedora de novas técnicas avançadas. Para tanto, reflete Faria:

No entanto, não entendo que esse modo de agir indique que as elites do Maranhão eram mais conservadoras que as do Sudeste e, por isso, não se prepararam para enfrentar o fim da escravidão, como aquelas o teriam feito. A historiografia demonstrou que estas, tanto quanto aquelas, procuraram manter enquanto puderam o regime servil e só patrocinaram o imigrantismo e aceitaram a Abolição, pressionadas pela *onda negra* que lhes amedrontava. Ademais, os sistemas de idéias mais acatadas naquele momento, pelas elites, não pregavam a redução dos lucros em nome da defesa dos direitos dos trabalhadores. Não haveria, então, desencontro entre as influências teóricas e as práticas, quando procuravam sujeitar os trabalhadores a acordos espartanos. Isto era feito não só no Maranhão, como no resto do país; não só no campo, como na cidade. Além disso, só a organização e resistência dos trabalhadores conseguiu minorar a exploração. (FARIA, 2003, p.05)

Os escritos de Faria lançam elementos variados das correntes historiográficas. Tal evidência pode ser consequência das influências múltiplas em sua formação, visto que a graduação e a especialização em História Econômica foram realizadas na Universidade Federal do Maranhão, na década de 70 e 90, respectivamente, momentos em que as bases marxistas ainda deixavam evidentes marcas nos currículos dos programas acadêmicos, em contrapartida aos estudos de mestrado e doutorado,

²⁹ Outros argumentos são apontados como relevantes para a crise da agroexportação: a concorrência internacional aos produtos exportados; a falta de capitais e de instituições financeiras; a precariedade dos transportes; a falta de incentivos do governo central; as dificuldades para contratar imigrantes estrangeiros e atrair os braços livres nacionais para o trabalho na fazenda; e a incapacidade dos senhores de terras e escravos encontrar soluções para a situação adversa. (CABRAL, 1984; CALDEIRA, 1988, 1991; RIBEIRO, 1990)

realizados a partir dos anos 2000, onde as pesquisas³⁰ baseadas na História Cultural conquistam maiores espaços, sobressaindo-se enquanto corrente historiográfica mais seguida pelos acadêmicos da área. A partir do novo contexto, o trabalho de Faria, em análise, possui como fundamento as premissas de Charthier (1988), na medida em que aponta as representações erigidas pela elite letrada, as práticas que colocaram tais ideias em circulação, assim como a institucionalização dessas representações, sendo fortalecidas por instâncias sociais da Província.

Da mesma forma, Josenildo de Jesus Pereira vem dedicando as suas pesquisas e produções³¹ acadêmicas na direção da escravidão no Maranhão. Em sua dissertação, *Na fronteira do cárcere e do Paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista (2001)*, problematiza a resistência ocorrida no cotidiano dos cativos e, assim, compreende o sentido das táticas e estratégias usadas por eles. No doutorado, defendeu a tese *As representações da escravidão na imprensa jornalística do Maranhão na década de 1880 (2006)*, onde questiona a função desempenhada pelas ideias e valores apresentados na imprensa jornalística maranhense acerca da escravidão. O contexto tratado refere-se ao declínio da agricultura mercantil de exportação e a decadência de uma elite dependente dessa economia. Tal decadência, segundo o autor, “promoveu uma ruptura entre a racionalidade ideológica e a base sócio política em que se fundamentam as relações de dominação de classe.” (PEREIRA, 2006, p.09).

Nesse contexto, o autor visa compreender as múltiplas vivências entre os ricos comerciantes, os proprietários rurais e os escravos. Para isso, busca a base da teoria marxista de Edward P. Thompson, utilizando os conceitos de classe social e ideologia, os quais são entendidos a partir das experiências sociais e históricas.

Assim, Pereira mostra uma escrita com características marxistas, ainda que já tenha uma nova roupagem, fazendo um profícuo diálogo com as questões culturais, o

³⁰ Segundo os dados do GT Nacional de História Cultural, a partir dos anos 2000, a produção de pesquisas nas áreas de História Cultural corresponde a mais de 80% da produção historiográfica nacional, agregando um amplo leque de temáticas e objetos.

³¹ É autor de capítulos de livros: “Vão-se os anéis e ficam os dedos”: escravidão, cotidiano e idéias abolicionistas no Maranhão do século XIX. In: GALVES, Marcelo C; COSTA, Yuri. (Org.). *O Maranhão Oitocentista*. ISBN 9788588172494. São Luís: Ética/EDUEMA, 2009, p. 227-262; Africanidades nos subterrâneos da formação do Novo Mundo. In: SOUZA FILHO, Benedito. (Org.). *Entre dois mundos - escravidão e a diáspora africana*. 1ed. São Luís: EDUFMA, 2013, p.49-80; O ethos escravista e as armadilhas da emancipação escrava no Brasil: nuances da experiência do Maranhão. In: CURY, Claudia Engler; GALVES, Marcelo Cheche; FARIA, Regina Helena Martins de. (Org.). *O império do Brasil: educação, impressos e confrontos sociopolíticos*. 1ed.São Luís: Editora da UEMA, 2015, p. 1-30. Entre tantas outras produções.

que permite uma ampliação de discussão que busca técnicas e métodos também na História Cultural. Evidencia-se tal questão no próprio entendimento que o autor tem acerca dos sujeitos escravizados que demonstravam autonomia na medida em que “desenvolviavam táticas de boicote à exploração que estavam submetidos.” (PEREIRA, 2006, p.45).

Outro trabalho relevante para a historiografia da escravidão é a dissertação de Cristiane Pinheiro Santos Jacinto (2005) *Laços e enlacs: relações de intimidade de sujeitos escravizados São Luis – século XIX*, transformada em livro em 2008. A autora inova ao tratar de um tema novo e que gera polêmicas, tendo-se em vista que o modelo de constituição de família está atrelado, tradicionalmente, aos ideais burgueses. E aos cativos, considerados desregrados, promíscuos e desapegados de qualquer elemento civilizatório, como a família³², restavam as relações fortuitas e as práticas de transgressão sexual.

Jacinto questiona o uso da categoria “família escrava”, essencialmente baseada no modelo burguês, visto que existe uma pluralidade de arranjos familiares que agregam as relações de intimidade entre pessoas de diferentes condições jurídicas. Assim, trabalha com a categoria “família”, compreendendo-a como sendo “socialmente construída e capaz de comportar uma pluralidade de formas de organização da vida amorosa, sexual e parental.” (JACINTO, 2008, p.31).

A autora debruça-se em uma vasta documentação, como a Junta de Classificação de Escravos, registros eclesiásticos e jornais, sobretudo com intuito de entender as sociabilidades presentes no espaço urbano, as quais favoreceram as relações de intimidade entre escravos, livres e libertos. Essa abordagem desconstrói mitos historiográficos que consolidaram a ideia do cativo isolado e apenas dedicado ao trabalho.

É evidente em sua escrita a influência da Nova História, sobretudo, porque traz à tona as discussões dos sujeitos historicamente silenciados pela historiografia, assim

³² Para Freyre (2000), existe uma contraposição entre a família burguesa como abrigo do ordenamento moral da sociedade e as práticas sexuais dos escravos consideradas imorais. Para Bastide (1975), a família composta por pai, mãe e filhos estabelece um “ordenamento familiar” e conseqüentemente evitaria a degradação do homem. No mesmo viés, Florestan Fernandes (1978, p. 152) reforça a degradação nas relações de intimidade entre os sujeitos escravizados: “supriu essas barreiras e toda a delicadeza ingênua mais refinada que coroa a ligação do homem e da mulher segundo os modelos tipicamente africanos. Impedindo a escolha dos parceiros e até dos momentos para os encontros amorosos, obrigando uma mulher a ‘servir’ vários homens, com ou sem disposição erótica, e incentivando o coito como mero ‘alívio da carne’, ela degradou, justamente com a pessoa do escravo, o seu corpo, a atividade erótica e as técnicas de amor”.

com os diálogos entre diversas fontes. Além disso, a influência de autores como Slenes (1999) e Chalhoub (1990 e 2012) é marcante em seu trabalho, demonstrando o norte da pesquisa tangenciado para o escravo enquanto sujeito com vontade própria, mesmo que para isso as brechas e as táticas do cotidiano estivessem sempre que necessário presentes em suas ações.

O trabalho de conclusão de mestrado em História Social da UFMA de Daylana Cristina da Silva Lopes, *Direito e Escravidão: embates acerca da liberdade jurídica de escravos na província do Maranhão (1860-1888)*, em 2013, também aponta a originalidade nesta área de pesquisa, visto que traça uma relação entre o Direito e a História da Escravidão.

O cenário de pesquisa é focado na desregulamentação do escravismo potencializado pelo fim do tráfico internacional, somado às lutas cotidianas dos escravos por liberdade, onde a autora denomina de caminhos da liberdade, ocasionados dentro e fora dos padrões jurídicos; e da luta dos libertos pela manutenção de sua condição e as possibilidades de revogação de alforria, tratados como os descaminhos da liberdade.

A pesquisa de Lopes³³ (2013) volta-se para as estratégias e negociações vivenciadas no dia a dia com intuito de conseguir privilégios e alforrias. Fracassadas essas tentativas, a liberdade era experimentada através das transgressões, sendo a fuga a saída momentânea para a concretização do sonho de ser livre. Lopes aponta ainda o papel da magistratura a serviço de uma classe dirigente que pressionava a legitimação de leis que assegurassem a manutenção da ordem escravista e a abolição gradual do trabalho escravo na segunda metade do século XIX. Esse contexto de instabilidade instigou a “investigação das lutas de escravos e libertos no âmbito da Justiça para alcançarem e/ou manterem direitos e conquistas” (LOPES, 2013, p.115), ameaçados por brechas legitimadas pelo judiciário.

No Programa de Pós-graduação em História da Universidade de São Paulo, Régia Agostinho da Silva produziu a tese de doutorado *A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre a escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX* (2013), visando compreender o mundo dos cativos e das mulheres através de Maria Firmina. Para alcançar o seu objetivo, utilizou os jornais e as narrativas dos viajantes para entender a economia, a população e

³³ Lopes pauta-se nos estudos de Chalhoub (1990) para analisar as frestas que permitiram aos cativos a luta cotidiana por ideais de liberdade, sobretudo através das alforrias.

as relações existentes na época estudada e os textos literários produzidos por esta escritora, a exemplo das obras *Úrsula*, *A Escrava* e *Gupeva*, que representaram diferentes imagens de mulheres.

Para entender as representações, a autora investigou a escravidão no Maranhão, pautada em elementos quantitativos, assim como a subjetividade dos cativos por meio dos anúncios de fugas que demonstram ações ativas desses sujeitos na luta por liberdade. Não poderia se furtar ainda em fazer uma análise da economia do Maranhão no referido contexto, e como era a atuação dos escravos nesse trabalho.

Além desses estudos sobre escravidão no Maranhão, para maior diálogo historiográfico com o referido trabalho que trata de práticas educativas de sujeitos escravizados, buscou-se as pesquisas em história da educação, as quais são recentes no Brasil e priorizam as suas análises para a história da escolarização das camadas médias e voltadas aos homens, deixando à margem das problematizações uma multiplicidade social que contempla uma minoria historicamente excluídas. Foi nessa perspectiva de desconstrução que Marileia Cruz defendeu a sua tese de doutorado com o seguinte título: *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*, em 2008. A autora produziu um trabalho extremamente relevante para a historiografia da escravidão, pois quebra mitos consolidados de que os negros, entendidos por elas como escravos, forros e ingênuos não tiveram acesso a processos educacionais e civilizatórios. O uso abrangente da categoria negra é uma opção da autora, englobando todos aqueles de origem africana ou miscigenados, como declara:

Neste trabalho não se discute que termo pode ser mais completo, mas sim, restringe-se a defender que embora cada um deles pareça insuficiente, todos cumprem a função que é comunicar sobre os descendentes de africanos no Brasil que, escravizados por justificativas raciais, permaneceram segregados devido à permanência do racismo imbricado em todas as instâncias sociais. Sendo assim, apesar de considerar importante o debate sobre o melhor termo a ser utilizado para a identificação dos negros, considera-se que o objetivo do estudo dispensa tal discussão, uma vez que está centrado numa análise indiciária, na qual todos os sinais da presença negra em processos civilizatórios identificados na análise documental foram tomados como elementos essenciais para a compreensão histórica. (CRUZ, 2008, p.24)

Este pode ser apontado com um elemento de crítica do trabalho, por não especificar ou recortar um desses sujeitos “negros” para análise. No entanto, é

compreensível a postura de Cruz, devido à dificuldade de fontes sobre as vivências autônomas dos escravizados, deixando a cargo da documentação o foco da abordagem.

Para fortalecer a pesquisa traz fontes impressas e manuscritas, como a imprensa local, compromisso de irmandades, relatórios, ofícios, leis e regulamentos, as quais, além de abordar o contexto da Província, mostram fortes indícios que indicam sujeitos escravizados em espaços educativos. A pesquisa não se limita ao debate estritamente da educação formal dos negros. Cruz (2008) busca elementos civilizatórios tradicionalmente ligados aos brancos elitizados, como a constituição de famílias, em suas várias formas, a religião, a leitura e a escrita.

Outros trabalhos, referentes a monografias³⁴, especializações, mestrados³⁵ e doutorados, sobressaíram-se com a temática da escravidão. A nova relação com o tema tem levado os estudiosos a investigar as subjetividades dos escravos, as diversas formas de resistência, as relações de gênero, de educação, enfim, os escravos enquanto sujeitos históricos e impulsionadores das transformações sociais.

Diante do percurso historiográfico das principais obras sobre escravidão no Maranhão, a maioria oriunda de pesquisas de mestrado e doutorado, tem-se uma mudança gradativa de métodos e técnicas que se processa de acordo com a afinidade dos autores e dos programas aos quais estão vinculados. Não deixando escapar as influências das instituições e do lugar social, como afirma Certeau (1994).

Até o início dos anos 2000, a teoria marxista e a positivista ainda deixaram fortes marcas nos trabalhos, tanto nas escolhas das fontes quanto na própria abordagem economicista e na busca por verdades absolutas. A partir desse momento nota-se um

³⁴COSTA, Yuri Michael Pereira Costa. *Criminalidade escrava: fala da civilização e urro bárbaro na Província do Maranhão (1850-1888)*. Monografia do curso de História da Universidade Federal do Maranhão, 2002; FERREIRA, Esmênia Miranda. *Os escravos e o imaginário social: as imagens da escravidão negra nos jornais de São Luís (1830-1850)*. Monografia (Graduação) – Curso de História – Universidade Estadual do Maranhão, 2007; PEREIRA, Marcos Aurelio Santos. *A crise do elemento servil no “Baluarte da Escravidão”: um estudo do embate entre abolicionistas e escravistas em três grandes jornais de São Luís (1881-1888)*. Monografia (Graduação) – Curso de História – Universidade Estadual do Maranhão, 2006; SILVEIRA, Patricia Kauffmann Fidalgo Cardoso da. *O tráfico de escravos para o Maranhão: súplicas, embaraços e distinções (1671-1802)*. Monografia (Graduação) – Curso de História – Universidade Federal do Maranhão, 2010; ARAÚJO, Ingrid Ane Gomes. *Catharina Mina: aspectos biográficos, ascensão econômica e universo material em São Luís, século XIX*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História Licenciatura) - Universidade Federal do Maranhão.

³⁵ BARROSO JÚNIOR, Reinaldo dos Santos. *Nas rotas do atlântico equatorial: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800)*. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, 2009; MEIRELES, Marinelma Costa. *Tráfico Transatlântico e procedências africanas no Maranhão setecentista*, Dissertação – Universidade de Brasília, 2006; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. *Nas linhas da literatura: um estudo sobre as representações da escravidão no romance O mulato, de Aluísio Azevedo*. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia, 2008; SANTOS, Adriana Monteiro. *O COTIDIANO DA RESISTÊNCIA ESCRAVA: São Luís do Maranhão (1830)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Maranhão.

crescente aumento da produção historiográfica que versa sobre escravidão, sobretudo no que se refere às influências da Nova História Cultural, trazendo as discussões das experiências dos cativos, as relações de gênero³⁶ e etnicidade, as múltiplas vivências e estratégias desenvolvidas pelos sujeitos escravizados perante uma sociedade com regras postas, de acordo com a condição jurídica de cada um.

Não diferente do que aconteceu no Maranhão, no Estado próximo, o Piauí, a historiografia da escravidão também passou por ocultamentos, segundo análises de historiadores: “No passado, a invisibilidade dos sujeitos escravizados na vida social em registros e sistematizações de diferentes épocas reforçou interpretações no campo historiográfico que busca negar e desvalorizar a força de trabalho negra.” (LIMA, 2015, p.7)

Assim, a partir da década de 1950 e meados da década de 1970, aparecem as primeiras produções³⁷ que tratam da escravidão no Piauí. E a partir da década de 1980, as pesquisas acadêmicas³⁸ sobre escravidão ganham espaço e na contemporaneidade “novas reflexões, objetos e fontes contemplam análises anteriores, atualizam o estado do tema e enriquecem a historiografia.” (LIMA, 2015, p.24)

Tal fato demonstra que foi recorrente em todo o Brasil a tomada de consciência de que a historiografia da escravidão deveria ser revista com intuito de dar maiores possibilidades aos historiadores reescreverem a história dos sujeitos escravizados, tratando-os, de fato, enquanto sujeitos de sua história e lançando olhares sobre abordagens que não se limitam a considerá-los apenas força de trabalho explorada, mas sujeitos culturais e transformadores.

Ressalta-se nesse cenário a relevância deste trabalho para a historiografia maranhense, não se furtando em abrir caminhos para uma nova possibilidade de pesquisa nos estudos sobre escravidão, pois traz como principal temática as práticas educativas de mulheres escravizadas, desconstruindo mitos que circulam o gênero e a etnicidade. E que mesmo com estes estigmas lançaram-se nas brechas do cotidiano e

³⁶ OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. *Gênero e etnicidade no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; PEREIRA, Francinete Poncadilha. *Da Casa e da Rua: cotidiano e resistência de mulheres escravizadas no Maranhão*. Monografia (Graduação) - Curso de História – Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

³⁷ Em 1966, Odilon Nunes publica *Pesquisas para a História do Piauí*, que traz no 4º volume um capítulo direcionado às relações escravistas. Em 1971, Monsenhor Chaves publicou a primeira obra exclusivamente ao tema da escravidão na historiografia piauiense (LIMA, 2015, p.09).

foram capazes de conquistar espaços físicos e simbólicos em uma sociedade extremamente hierarquizada.

2 A REGRA E O VIVIDO: estratégias e vivências de mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista

Tratar das estratégias e vivências de mulheres escravizadas na Província do Maranhão direciona para um estudo permeado por tensões, conflitos, tramas familiares, possibilidades de identificações, alianças e acordos entre os indivíduos, além de uma análise cuidadosa das fontes para não se assumir o discurso vigente nos Oitocentos que atribuía adjetivações pejorativas ou de vadiagem a essas mulheres.

De fato, a lida do dia a dia não dava muitas oportunidades que não fosse o trabalho explorado como cozinheira, lavadeira, engomadeira, quituteiras, trabalhos no campo, entre tantos outros serviços que apareciam. Costumeiramente, ainda tinham por obrigação atender aos prazeres sexuais de seus donos, sob pena de castigos e retaliações.

Em um contexto ríspido de trabalho e exploração no qual a sociedade escravista estava baseada, as cativas encontravam brechas para vivenciar as suas culturas e resistir às crueldades diante das regras impostas. Assim, outras possibilidades eram criadas por elas: conseguiam comprar alforrias, através dos trabalhos nas ruas, seduziam os senhores com a pretensão de obter “regalias”, exerciam a função de benzedeadas, curando o seu povo e despertando o medo da elite, construíram redes de solidariedades, desenvolveram aprendizagens em vários ramos, como o comércio, a instrução, o saber popular e os ofícios do dia a dia.

A historiografia tradicional tornou essas mulheres “invisíveis”, mas o presente trabalho tem a pretensão de descortinar tais narrativas, apresentando o cotidiano de luta atravessado por opressão e por conquistas. Nesse sentido, apresentam-se indícios que indicam as práticas educativas de mulheres escravas no Maranhão Oitocentista.

Causa certa estranheza, ainda hoje, falar sobre práticas educativas de escravas. Historicamente, a instrução era legalmente negada aos sujeitos escravizados, embora a Lei do Ventre Livre de 1871 tenha flexibilizado as possibilidades de filhos e filhas de escravos terem acesso à instrução, ainda que houvesse uma “intencionalidade pedagógica que visava difundir práticas para moldar a realidade” (FONSECA, 2002, p.35). Já as mulheres livres tinham a sua educação limitada, mas ao longo do século XIX, principalmente as da elite, tiveram avanços, ampliando a restrita aprendizagem voltada basicamente à feitura de prendas domésticas, passando a ter a possibilidade de receber o ensino de primeiras letras e o secundário. Com relação às pobres livres e

escravas restavam os mecanismos do cotidiano para oportunizar as aprendizagens formais ou mesmo os ofícios e saberes aprendidos nas múltiplas vivências.

De modo que ao homem a educação podia alcançar a sua plenitude, considerando que, conforme os discursos médicos³⁹ da época, o ser masculino estava organicamente preparado:

O volume cerebral da mulher é em cada um dos periodos da vida inferior sempre ao volume cerebral do homem; a mulher tem um cerebro de um menino [...] Com uma tal organização, a mulher não podia representar, não apresentou papel activo na evolução social e dahi esse circulo vicioso de um órgão que não se desenvolve, porque não funciona, de uma fucção que se não exerce, porque falta-lhe a condição orgânica. (CASTRO, 1893, p. 401)

O autor ressalta ainda:

A educação da mulher differe tanto da do homem como as tendências hereditárias daquela differem das deste. A educação feminina, e portanto a mulher no futuro, esta em contradicção com a evolução intelectual. São essas as condições que se acha a mulher; foi assim no passado, é assim no presente e será assim no futuro, si uma influencia nova não modificar a sua mentalidade. (CASTRO, 1893, p.403)

Apesar de atribuir a incapacidade intelectual da mulher ao tamanho do cérebro, Tito Livio de Castro (1893) defende a educação como o meio para a mulher evoluir. Ainda que esses discursos estejam repletos pelas teorias excludentes do seu tempo, já diferem de recomendações médicas de décadas anteriores que visavam afastar as meninas, na fase da puberdade, de qualquer processo de aprendizagem, como afirma o médico José Joaquim Firmino Junior no seu discurso, em 1840:

as ciências, as artes, as invenções não devem merecer muito a atenção do belo sexo, tendo ele uma parte tão ativa, e prolongada na propagação, muito pouco tempo restar-lhe-ia para a meditação, a conjectura, e as ciências, que demandam um aturado [constante] estudo, e continuada reflexão; a mulher a cada momento interrompida pelos expressivos gritos do recém-nascido, que reclamam socorros a miúdo, perturbaria a todo instante a concatenação de suas idéias, e raciocínios; uma incompatibilidade manifesta existe entre a abstração matemática, e as distrações pueris; entre a volubilidade de seus pensamentos, e a estabilidade de uma questão física; enfim entre as faculdades intellectuais, e as diversas funções, a que por necessidade de sua organização ele é sujeita. (FIRMINO JUNIOR, 1840 apud ROHDEN, 2000, p. 109-110)

³⁹ Tito Livio de Castro foi médico e dedicava-se aos estudos da fisiologia e do evolucionismo darwinista. Elaborou o livro “A mulher e a sociogênica” (1893), baseado em uma interpretação materialista no que concerne aos sexos e às raças, fundamentando-se na fisiologia experimental e no método quantitativo.

As legislações e os discursos médicos afastam ou limitam as mulheres dos processos educacionais. Com base nessas informações, questiona-se o entrave ainda maior para os sujeitos escravizados, sobretudo as mulheres, para terem contato com processos múltiplos de aprendizagens, como aprender a ler, escrever, contar, exercer um ofício ou outras práticas educativas. É exatamente neste meio de impedimentos que muitas cativas conquistam espaços, através de estratégias cruzadas por negociações e também por conflitos que as tornaram mais visíveis em seu dia a dia.

De tal forma que, mesmo com os impeditivos “legais” e sociais, muitas dessas mulheres não aceitaram a condição de submissão e enfrentaram os obstáculos impostos a elas pela condição jurídica, pela origem étnica e pela classe. E sobressaíram-se onde surgiam brechas, assim, foram aprendizes e trocaram experiências que as conduziram a possibilidades de conquistas que abrandaram determinadas relações sociais no processo de escravidão.

Desde o período colonial, de fato, os braços de homens e mulheres escravizados impulsionaram a economia local. Segundo os estudos pioneiros de Manuel Nunes Pereira (1949) e Arthur Cezar Ferreira Reis (1961) e, posteriormente, de Vicente Salles (1998), Colin MacLachlan e de Maria Regina Celestina de Almeida (1988), foi a instalação da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, que impulsionou o tráfico da escravidão africana para o desenvolvimento da produção da agroexportação do algodão e do arroz, tendo em conta que, anteriormente à essa Companhia, segundo os mesmo autores, não havia empreendimentos agrários na região⁴⁰.

Chambouleyron afirma que diversos textos do século XVII e XVIII, que tratam do e sobre o Maranhão, reforçam a ideia de que o “Estado do Brasil só havia prosperado graças ao uso de africanos torna-se um argumento fundamental para defender o urgente envio de escravos da África para a região” (CHAMBOULEYRON, 2006, p.81). Essa postura era reforçada também pelas ordens religiosas que mostravam interesses pelo “cuidado” com os indígenas, atribuindo a eles inferioridade no trabalho em comparação aos negros escravizados. Todavia este autor desenvolve um novo olhar que problematiza a preferência e eficiência dos braços africanos:

Em primeiro lugar, o impacto das epidemias de varíola sobre os trabalhadores indígenas, que ensejou uma ‘corrida’ aos africanos,

⁴⁰ Sobre essa questão ver p 35.

principalmente na década de 1690. Em segundo lugar, a delicada situação financeira da Fazenda real, que viu no comércio de africanos uma importante alternativa para viabilizar a reprodução do domínio militar português na região. E, em terceiro lugar, a experiência da Companhia de Comércio do Maranhão, de 1682, instituída para enviar escravos africanos ao Estado, em face de uma lei geral de liberdade indígena publicada em 1680, e cujo fim esteve determinado pela chamada “revolta de Beckman”, em 1684-1685. (CHAMBOULEYRON, 2006, p.81)

Portanto, instituída em 1680 a Companhia de Comércio do Maranhão, os entraves ocasionados pela dificuldade da mão de obra indígena, assim como as leis que proibiam a sua escravização estariam “resolvidos”, e ainda, a Coroa estabeleceria uma relação próxima entre o Maranhão e a regiões exportadoras de africanos, como a Praça de Cacheu e Bissau, facilitando esse comércio.

O cenário era de disputa, no Estado Colonial do Maranhão, ocasionado pelo controle da mão de obra indígena. De um lado os colonos e de outro as ordens religiosas (mercedários, carmelitas, franciscanos e, principalmente, jesuítas). As petições da época retratam bem as insatisfações com os missionários, argumentando o enriquecimento de uns frente à pobreza da população. Diante disso, em 1759, uma ordem régia promulgada em 3 de setembro definiu a situação mandando “exterminar, proscrever e mandar expulsar dos seus Reinos e Dominios os religiosos da Companhia denominada de Jesus”. Foi também com a coroação de D. José e a política Pombalina, que um “novo sistema de colonização para a região amazônica” ou Maranhão se estabeleceu:

Tal modelo assentou globalmente nos seguintes aspectos: a consciência de que era necessário mudar de sistema; a redefinição da estrutura político administrativa; o problema da liberdade, civilidade e dignificação social dos índios; a questão religiosa e o conflito com os jesuítas; o repovoamento com colonos, índios e negros africanos; o fomento da atividade econômica; a afirmação episcopal; a reorganização da defesa, associada à questão da demarcação dos limites do Brasil Setentrional; a fundação de novos povoados e a aceleração do processo de municipalização. (AZEVEDO; SILVA, 2002, p.1)

Dentre as mudanças, foi criada a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755. Todavia, os descontentamentos logo surgiram por conta dos preços cobrados pelos escravos, demora no embarque da crescente produção e o endividamento de parte dos colonos.

Com a extinção da Companhia em 1778, a entrada de negros africanos no Estado continuou. Gaioso (1970), na publicação de seu Compêndio (1818), aponta uma

série de elementos que demarcam esse movimento, tendo em vista que, quarenta anos após a extinção da companhia, denuncia os altos preços da escravatura, chegando ao valor de R\$ 230\$000 a 300\$000: “a escravatura está hoje mais cara do que no tempo da Companhia” (GAIOSO, 1970, p.240). Ainda assim, o número de escravos cresce chegando à marca, no início do século XIX, de mais da metade da população da Província do Maranhão ser cativa. O tenente-coronel português Antônio Bernardino P. do Lago demonstra esse crescimento:

Tabela 1 – População da Província do Maranhão em 1822

População		
	Número de habitantes	Porcentagem
Livre	74.979	49%
Escrava	77.914	51%

Fonte: Antônio Bernardino P. do Lago, Itinerário da província do Maranhão, 2001

Ao longo do século XIX o número de cativos se manteve elevado, como se observa pelo discurso do Deputado Francisco Dias Carneiro, em 29 de maio de 1885, sobre a Lei Eusébio de Queiroz e o aumento da escravaria, expondo que que: “dado esse golpe que parecia decisivo, a escravidão entrou em outra fase – os africanos desapareceriam, mas seus filhos os substituiriam no cativeiro e 20 anos depois sua tendência era mais para aumentar que para diminuir” (Apud MEIRELES, 1983, p.26).

Apesar das leis ditas abolicionistas, o contrabando de escravos permitiu a movimentação desse comércio mesmo depois de 1850. No Maranhão, Meireles (1983) declara não poder afirmar quando aconteceu o último desembarque clandestino, todavia, sabe que esse contrabando foi despejado distante da capital da Província, com intuito de fugir das forças opressoras.

Já na segunda metade do século XIX, a agricultura da cana-de-açúcar sobressaiu-se com a mesma lógica de produção e de trabalho, em um contexto de crise do elemento servil. Segundo Viveiros (1992), em 1860 havia cerca de 410 engenhos de açúcar, em 1870 já eram 500 unidades produtoras. Aplicava-se a lógica de gerar mais-valia para comerciantes e proprietários de terras e escravos, reforçando o capital mercantil escravista. Como reforça Reis:

Passado o momento da Companhia, o estabelecimento de um sistema agroexportador no Maranhão obedeceu a duas fases distintas. A primeira abrange o período da crise do antigo sistema colonial (1808/1820) até meados do século XIX. As principais questões dessa fase são a formação de um esquema próprio de financiamento da produção, independente das reinversões de casas comerciais com sede na Metrópole, e a constituição de um setor empresarial local, concentrado em S.Luís, capital da Província e sede do porto por onde era escoada a produção. Neste período, o nascente sistema agro-exportador assentava-se principalmente sobre o algodão. A segunda fase inicia-se em meados do século XIX e estende-se até a crise do final do século, quando o sistema é modificado em sua base produtiva, a grande plantação especializada e o braço escravo, e em suas vinculações comerciais, o mercado exterior. Foi neste momento que aconteceram os surtos de diversificação do capital mercantil, primeiro em inversões no setor de serviços e, posteriormente, no setor fabril, basicamente na indústria têxtil. (REIS, 2013, p.28)

Outros produtos também foram produzidos na Província com o propósito de dinamizar as vendas para o mercado interno, como o couro, a aguardente e farinha de mandioca. A pecuária também ocupou esse espaço. De acordo com Socorro Cabral (2008, p.112), “durante o império, ampliaram-se os vínculos comerciais do sertão com o litoral. As exportações de couro ganharam vulto e a região tornou-se distribuidora de gado para a capital e para os centros algodoeiros e açucareiros”. A autora ressalta ainda que grande parte da mão de obra dessa região era constituída de pobres livres que viviam em situações precárias.

Nesse contexto, a Província do Maranhão, assim como outras regiões, passou por surtos de progresso: “A Companhia de Comércio transformou a nossa penúria em fartura, a nossa pobreza em riqueza. Deve-lhe o Maranhão o surto de progresso que desfrutou nos últimos quarenta anos do período colonial e que todos os historiadores consideram notável” (VIVEIROS apud LIMA, 2006, p.454). Todavia, a historiografia recente apresenta estudos que desmistificam essa visão da pobreza absoluta da fase inicial da colônia (século XVII).

Da mesma forma, os viajantes estrangeiros Spix e Martius (1981, p.269-270) demarcaram esse progresso da região, observado no desenvolvimento de sua capital: “São Luís do Maranhão merece, à vista de sua população e riqueza, o quarto lugar entre as cidades brasileiras”. Os naturalistas bávaros Johann Baptist Von Spix e Carl Friedrich Phillip Von Martius, apesar de passarem três anos (1817-1820) no Brasil, não possuíam condições de fazer uma análise ampla sobre a capital da Província, já que percorreram muitos lugares, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas, em nome das descobertas científicas.

Tais relatos apresentam uma significativa documentação aos pesquisadores, guardando a devida preocupação em levar em consideração a escrita dessas narrativas, as intenções e as instituições que financiaram a empreitada.

São essas contribuições que fornecem indícios para traçar caminhos sobre uma sociedade imperial, rigidamente hierarquizada. Sobretudo, na segunda metade do século XIX, permeada por contradições pautadas em papéis sociais entre homens e mulheres, ricos e pobres, livres e escravos, apresentando-se predominantemente patriarcal e escravocrata. Dominando a economia, a política e os privilégios sociais apresentavam-se as famílias de grandes comerciantes e fazendeiros que ocupavam as melhores moradias e frequentavam espaços requintados e influenciados pelo padrão europeu.

Embalada pelo “esplendor” econômico e cultural, a elite local de São Luís desfrutava de melhoramentos nos serviços urbanos, de uma economia pautada no trabalho escravo do negro e passava por surtos de progresso na lavoura, que possibilitaram subsídios para o envio dos filhos dos ricos para estudarem na Europa. Em torno dessa elite letrada e requintada, criou-se o título de *Atenas Brasileira*, concedido pela intelectualidade ludovicense, ainda presa a lembranças de um momento de esplendor econômico, proporcionado pelos benefícios da atividade algodoeira, portanto, utilizou estratégias para camuflar e se autoafirmar diante dos momentos de crise⁴¹.

A presença mítica da Atenas cristalizou no pensamento um ideário de significações das mais variadas possíveis que serviu para os mais diferentes propósitos. Serviu até mesmo para justificar perante o resto do Império Brasileiro no século XIX e para o país no século XX que a província do Maranhão, e depois Estado, ainda tinha sua importância, apesar das ausências de perspectivas econômicas. Portanto, independentemente da qualidade da produção cultural do período, o mito da Atenas foi (e ainda é) usado para configurar espaço de legitimidade e legibilidade urbana, tanto por parte da elite política quanto intelectual. O mito também serviu para centrar a literatura maranhense dentro do quadro das letras nacionais [...].(BORRALHO, 2000, p. 80)

No contexto de decadência econômica e cultural, a elite intelectual maranhense inventa a ideia *da Atenas brasileira*. Fazendo uma relação com os escritos de Hobsbawn

⁴¹ A Revolta da Balaiada (1838-1841) representou um desses momentos de crise ao promover uma instabilidade na região devido ao levante popular. A denominação da revolta como Guerra dos Bem-te-vis é uma reinterpretação de Assunção (1998) para designar a Balaiada como uma rebelião vista, quase sempre, pela historiografia maranhense de forma pejorativa, negando-a um caráter político. Caracterizada enquanto rebelião popular, o referido autor lança um novo olhar, através da fonte oral, voltando-se para os não-ditos encontrados nos discursos da História oficial.

e Ranger (2007, p.09), trata-se de uma tradição inventada: “práticas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamento, através de repetições, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”.

Dentro dos padrões da *Atenas Brasileira*, seguidos por parcelas da sociedade, criou-se um ideal de mulher, acompanhado de atribuições rígidas que determinavam a sua vida. Assim, Mérian (1988) cita a visão apressada de um viajante francês, Alcide d'Orbigny, sobre esse contexto:

‘Notável por sua elegância e suas maneiras e por sua fineza. A riqueza do país, o desejo de imitar os costumes europeus popularizados por uma infinidade de casas francesas e inglesas, mas sobretudo a liberdade, a perfeita educação, os modos delicados e suaves das mulheres do Maranhão, contribuíram para fazer desta cidade um dos lugares mais agradáveis para se viver no Brasil. Em sua maioria criadas em Portugal, as jovens senhoritas da região traziam consigo o gosto pelo trabalho e pela ordem, recato e comportamento geralmente alheios às nativas [...]. Quanto aos rapazes, quase todos eles vão estudar nos melhores colégios da França ou da Inglaterra.’ (Apud MÉRIAN, p. 1988, p.21)

Tal depoimento expõe elementos civilizatórios seguidos por uma alta sociedade, que moldavam no Brasil um padrão importado da Europa. E no que se refere à educação há uma clara divisão de gênero: a mulher branca, e abastada, reforça um padrão de fragilidade e civilidade, distante das mulheres pobres nascidas no Brasil, à margem desse processo. E ao homem, era oferecido estudos que o fizesse cidadão adequado a servir a sociedade.

Nessa lógica dos estereótipos criados acerca das mulheres, a honra se configurou com um divisor entre elas. Em torno das brancas foi emoldurado um modelo de pureza que não podia ser abalado e a educação teve um importante papel de consolidar tal construção. Esta percepção não pairava sob as pobres e escravas, todavia, em momentos propícios podiam “reivindicar para si alguns dos significados inerentes ao conceito, e assim se mostrarem portadoras de estima público ou capazes de inspirarem confiança no exercício de alguma atividade nos lares dos brancos.” (SILVA, 2004, p. 19)

A apropriação dessa honra, socialmente alheia às mulheres pobres e escravas, funcionava como um instrumento de negociação e conquista, portanto, “a “honra era frequentemente usada para consolidar relações hierárquicas baseadas não somente nas relações de gênero, como também nas de raça e de classe” (CAULFIELD, 2000, p.26).

A partir da noção de identidade fixa pode-se problematizar as questões referentes aos deslocamentos de identidades proposto por Stuart Hall (2005), e assim, por mais que houvesse um forte discurso na Província do Maranhão baseados em submissão feminina ou mesmo desonras, novas identidades surgiam, ainda que estivessem em intensos conflitos.

E para consolidar o projeto civilizatório, segundo Abrantes (2014, p.37), “o crescimento da cidade requeria dos poderes públicos um maior disciplinamento do espaço urbano e dos seus habitantes, especialmente os escravos e os livres pobres”. Nesse contexto, São Luís apresentava melhorias nas condições de higiene, edificações de ricos casarões, segurança e entretenimento, sobretudo, para as elites econômicas. Em contrapartida, deslocava a população pobre e mestiça para os cortiços, espaço onde o referido projeto de urbanização não contemplava. E quando circulavam pelo centro da cidade, aquela população pobre deveria estar enquadrada às regras sociais impostas pelo comportamento “refinado” da “nova” sociedade:

A polícia, Sr. Redator, não serve só para cuidar no sossego publico, tem também a seu cargo vigiar sobre os maus costumes, tais como a indecência no vestuário dos escravos, os quais andam muitas vezes de forma tal que ofendem a modéstia de muitas famílias que se acham pela janela e, mesmo dos passantes, pois entre este também andam mulheres. (O FAROL MARANHENSE, 22.07.1828)

Para os grupos sociais mais favorecidos, era necessário “conviver” com a mão de obra escrava, já que se configurava como o pilar da economia local e um marcador de distinção social, visto que a numerosa escravaria demarcava grande prestígio social e econômico. Esses cativos viviam em condições jurídicas limitadas, ou seja, eram considerados objetos de seus senhores, e como tal, a sua vontade estava sujeita à autoridade do dono. Mas, em meio a circunstâncias de exploração e opressão, os sujeitos escravizados conseguiam brechas que representavam resistências ao seu cotidiano.

Não era fácil ao escravo usar brechas dispondo de espaços de sociabilidade, mobilidade e autonomia, possibilitando, desse modo, o seu acesso a elementos considerados civilizatórios e disponíveis à população livre, especialmente aos segmentos abastados. No entanto, como todo processo cultural está em constante movimento, as trocas culturais dos grupos dominantes e dominados encontravam-se em diversos espaços.

Essas relações, muitas vezes entre senhores e escravos, processavam-se por meio de concessões e estratégias, desconstruindo o entendimento apenas de passividade relegado aos sujeitos escravizados. Tal “separação” aparentemente física suscitou experimentação de culturas diferenciadas, que em certos momentos possuíam intersecções, acontecendo o processo de circularidade cultural⁴² defendido por Bakhtin (1996) e Ginzburg (1987), haja vista que nenhuma sociedade está isenta das influências mútuas decorridas de outras culturas.

As novas pesquisas historiográficas, por sua vez, tratam da resistência e do não enquadramento dos sujeitos escravizados. Mais recentemente, as pesquisas voltam-se às mulheres escravas e às especificidades de sua dupla condição de mulher e cativa. A condição social e jurídica era um elemento que demarcava significativamente o posicionamento da mulher na sociedade oitocentista. Por isso, torna-se essencial levar em consideração aspectos de classe e raça articulados à discussão de gênero, evidenciando a multiplicidade do ser mulher.

É sabido que as funções das mulheres estavam pré-estabelecidas pela sociedade, mesmo havendo inúmeros casos de “transgressões”. Independente do referido posicionamento social, estavam presas à opressão dos padrões burgueses e dos castigos físicos e psicológicos impostos. As mulheres da elite cresciam sendo preparadas para o “bom” casamento, e a educação tinha a função de ensinar a ser uma mãe e esposa ideal, sempre pronta para administrar o lar:

Até aos 8 anos só trata de brinquedos; dos 8 aos 10, já gosta de cumprimentos nos bailes; dos 10 aos 13 gosta de ler e copia versos; dos 13 aos 15 lê o folhetim do jornal e escreve às amigas comentando os bailes; dos 15 aos 18 tem confidentes, lê romances, discute modas ...; aos 19 fixa a escolha e principia a falar em história; aos 20 fala de economia e casa-se; dos 20 aos 25 aparece em todos os bailes...; aos 26 tem um filho, que não amamenta, mas a quem adora...; aos 30 fala em questões científicas e lê jornal...; aos 40 trata de política...; aos 50 tem um professor; nos 60 brinca com os netos, reza o terço no rosário e ensina remédios e comezinhas. (O SÉCULO, 09.12.1858)

As possibilidades de instrução dispostas a essas meninas e senhoras tinham o objetivo de contribuir para o projeto familiar de mobilidade social. A efetivação desse

⁴² No livro *O queijo e os Vermes*, que discute o estudo da micro-história, o autor Carlo Ginzburg, inspirado na obra do crítico literário russo Mikhail Bakhtin, menciona o termo “circularidade cultural” para falar da comunicabilidade entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas ocorrida na Europa pré-industrial, através das ideias do Moleiro Menochio, perseguido pela inquisição no século XVI. Essa interação dava-se de forma dialógica, com “influência recíproca” entre cultura popular e a cultura erudita. (GINZBURG, 1987, p.13)

projeto se dava instruindo os filhos para se tornarem homens aptos a exercerem cargos públicos e bem situados; e às filhas, o aprendizado das prendas sociais para torná-las esposas e mães exemplares, reforçando a busca por um casamento que mantivesse, ou melhorasse, o seu *status* social. Precisavam dos conhecimentos elementares para conduzir o lar, além de demonstrar à sociedade, nos bailes e encontros da igreja, um requinte que elevava o prestígio social da família. Assim, a mulher legitimava um capital simbólico de que por “trás de um grande homem vem sempre uma grande mulher”.

As cativas e pobres, apesar de demandas específicas, possuíam uma dinâmica intensa e diferenciada em suas vivências que suplantava a limitação do espaço doméstico, voltado à mulher da elite. Obrigavam-nas a lidar com a improvisação da subsistência no seu dia a dia, buscando nas redes de solidariedade possibilidades de traçar caminhos menos tortuosos.

A constituição de “família” era um exemplo dessas associações: para a elite, retrava um único modelo centrado no pai autoritário, por isso, denominado de “família patriarcal”, em contrapartida, aos pobres e cativos, múltiplos arranjos familiares eram possíveis, como descreve bem Florentino:

Pelo casamento e, antes ou depois, por meio do nascimento de uma criança escrava, vários indivíduos criavam ou estreitavam laços que, nas difíceis circunstâncias da vida em escravidão, eram laços de aliança. A mãe e o pai da “cria” (como aparecem nas fontes) viam reafirmando o propósito comum de juntarem suas forças de modo a melhor viver a vida possível. Ambos arrumavam um compadre e, muitas vezes, uma comadre. E, talvez, cunhados, cunhadas, sogros e sogras. E se a criança, o que não era fácil, sobrevivesse até a idade de procriar, muito mais alargada ainda seria essa rede de laços de solidariedade e aliança. Parece óbvio que a criação de laços parentais fosse desejo de todos os escravos. (...) (FLORENTINO, 1990, p. 173-174).

Nesse sentido, é marcante a oposição entre um modelo de família ordenado por ideais cristãos e civilizatórios e as relações de intimidade⁴³ dos escravizados tidos como imorais e bárbaros, desconsiderando todo um repertório cultural carregado por esses sujeitos. Para muitos senhores, não permitir o convívio matrimonial ou de mesma etnia era tática para evitar a organização de fugas ou rebeliões. Embora, em muitos casos, os escravizados tenham fortalecido as redes de solidariedade através de trocas de

⁴³ Esse termo é utilizado por Jacinto (2008) para designar as múltiplas formas de organizações das relações familiares dos escravos.

experiências que compartilhavam e engendraram constituições de novas identidades e novas formas de resistência.

Os estudos de Slenes (1999) sobre família escrava em Campinas apontam que muitos senhores estimulavam a formalização do casamento entre os cativos como forma de construir um laço de pertencimento que os estabilizassem: “é preciso casar esse negro e dar-lhe um pedaço de terra para assentar a vida e tomar juízo” (SLENES, 1999, p.111). A partir desse cenário, homens e mulheres passaram a buscar com mais frequência outras possibilidades de resistências à escravidão, como, por exemplo, as alforrias.

As mulheres negras na sociedade escravista participavam tanto na condição de escravas, na busca constante pela liberdade e resistindo à opressão diária, quanto de libertas à procura da ascensão social, mesmo não havendo uma política que encaminhasse os forros a um trabalho formal. Dessa forma, as mulheres negras utilizavam diferentes estereótipos de luta contra o sistema excludente.

Presentes em praticamente todos os tipos de trabalhos, as escravas desempenharam atividades como cozinheiras, engomadeiras, lavadeiras, amas de leite, negras de tabuleiros, mucamas, benzedadeiras, as quais estavam permeadas por castigos e violências, mas também por possibilidades de resistências, através do acúmulo do pecúlio para a compra de alforrias, fugas e rebeliões, formações de rede de solidariedade e sociabilidades que vislumbravam táticas de sobrevivências desses sujeitos.

A luta dava-se pelos mais variados caminhos. Havia cativas que se apresentavam submissas e obedientes aos senhores e senhoras por diversos motivos: tentavam camuflar uma afetividade como estratégias de resistência, acomodavam-se pela pseudo proteção do senhor, ou mesmo, acostumando-se com a situação de ser tratada como inferior. Principalmente, as vinculadas aos espaços domésticos conseguiam criar laços de afetividade com os seus donos e, assim, a possibilidade de alforria era comum, mesmo estando permeadas por ameaças e promessas, muitas vezes, não cumpridas.

Esses laços de afetividade foram retratados na literatura maranhense através da obra *O mulato* de Aluísio Azevedo, quando a mucama Mônica, mesmo alforriada, prefere permanecer servindo a família, especialmente a sinhá Ana Rosa, a quem foi ama de leite, com a qual compartilhava um sentimento de carinho mútuo:

Havia seis anos que era forra. Manuel dera-lhe a carta a pedido da filha, o que muita gente desaprovou, “Terás pago!... diziam-lhes. Mas a boa preta deixou-se ficar em casa dos seus senhores e continuou a desvelar-se pela Iaiá melhor que até então, mais cativa do que nunca. (AZEVEDO, 1998 p.114)

Essa proximidade também podia dificultar a tão sonhada liberdade, já que as escravas que desempenhavam os serviços domésticos apresentavam prendas diferenciadas que “agradavam” os seus donos. Saber cozinhar, engomar, arrumar, limpar, costurar e lavar poderia dar um conforto maior à casa-grande, além de deixá-las valorizadas no mercado, caracterizando-as como um objeto favorável para a troca e para a venda ou mesmo despertando em seus donos a vontade de não se desfazer de uma mão de obra “qualificada”. Como é dito por Cruz e Vila:

[...] isto tanto podia favorecer como dificultar a liberdade ou a vida na escravidão, pois as cativas se tornavam também prisioneiras de uma teia de dominação que permeava e atravessava seus próprios corpos aprisionando cada uma a uma rede de ambigüidades, de situações particulares, de expectativas de liberdade e mesmo de possibilidades de ascensão e libertação na qual o sentimento que despertava em seus senhores poderia emergir como instrumento de negociação nos interstícios entre a submissão e a rebeldia. (CRUZ; VILA, 2010, p.3)

Somado a isso, a escrava doméstica tinha menos oportunidade de adquirir a manumissão, já que estava presa aos olhos dos senhores, diferente das escravas de ganho⁴⁴ e escravas de aluguel⁴⁵, com maior mobilidade para fazer outros serviços, dispondo da possibilidade de acumular o valor da compra da alforria e construir laços de amizades que abriam caminhos de resistências.

Em muitos casos, e de acordo com as negociações realizadas entre senhores e cativos, após a alforria, os escravos deveriam passar mais alguns anos servindo à casa-grande; um caso em Pernambuco relata que emancipada, a ex-escrava Cândida só poderia conviver com os livres após passar por um processo de adaptação e aprendizado.

Como a sociedade associava a cor da pele à condição de escravo, havia casos em que mesmo após receber o “benefício” da alforria podiam ser novamente escravizados, caso não comprovasse a emancipação. Os traficantes cometiam

⁴⁴ Ofereciam, diariamente, pelas ruas os seus serviços ou produtos. Deveriam efetuar o pagamento de uma renda fixa, como parte do estabelecido. A estas era permitido viverem independentes, longe dos seus proprietários, em quartos alugados com os seus filhos, pagando o aluguel com os seus próprios ganhos, destituindo o senhor de obrigações quanto à sua alimentação e vestuário.

⁴⁵ Também conhecidas como escravas de ofício, eram alugadas por seus senhores, periódica ou sistematicamente, a um terceiro, dos quais recebiam diretamente os salários dos ditos donos.

apreensões corriqueiras e logo repassavam os “forros escravizados” para novos donos, tornando difícil e morosa, em muitos casos, o retorno à condição legal de liberdade.

Na maioria das vezes, exigia-se dos pardos a comprovação de sua condição: livre ou liberto. Aqueles que não conseguiam provar o seu estado podiam ser mantidos por anos ou mesmo décadas, ilegalmente, na condição de escravos. (ROCHA, 2001, p. 26)

E para agravar ainda mais as estratégias de controle, a concessão “gratuita” e a alforria em louvor a Jesus Cristo⁴⁶ tornavam a liberdade condicionada a diversas estratégias, questionando qualquer demonstração de generosidade por parte dos senhores. Esses estudos sobre alforria foram explorados por Mattoso:

Será realmente 'gratuita', como gostam de escrever certos senhores, essa liberdade concedida sob a condição de o forro permanecer escravo enquanto vivos forem o senhor, ou seu filho, sua irmã ou qualquer dos outros membros da família? Na verdade, ela é paga muito caro, é sempre revogável e torna o escravo libertável ainda mais dependente, pois ele sabe que a menor desavença, um instante de mau humor, pode pôr abaixo o edifício duramente construído de sua futura libertação. (MATTOSO, 1982, p.184)

Esses exemplos mostram que as negociações nem sempre estavam permeadas pela justiça, na maioria das vezes, os conflitos estavam presentes e levavam a retaliações, tanto por parte do senhor quanto do escravo. Diante da força do chicote, a insatisfação dos sujeitos escravizados manifestava-se através de atos de resistência, que lhes davam atributos de sujeitos ativos⁴⁷, como rebeliões, fugas, trabalhos com lentidão, organização de furtos, sabotagens diversas com intuito de pressionar o cumprimento da transação. Essa retaliação poderia gerar violência e assassinatos, deixando os senhores temerosos e “reféns” de uma nova negociação.

[...] Adjetivos que qualificam, ainda hoje, o negro de forma pejorativa resultam de resistência de seus antepassados à escravidão: nada realizava além do necessário, daí ser considerado "preguiçoso", fingia-se ignorante e incompetente, portanto "infantil" e "incapaz". (...) O serviço doméstico era em geral mal feito, apesar do grande número de escravas e escravos a ele destinado: um empurrava o serviço para o outro e ninguém faz nada. (MOTT, 1988, p.29)

⁴⁶ Segundo Pereira (2006), a alforria em louvor a Jesus Cristo deixa claro que a preocupação não era com futuro do ex-escravo, mas com o futuro pós-morte de donos de escravos, pois, na dúvida se iriam para o paraíso, o purgatório, ou para o inferno, seguindo o receituário do discurso cristão-católico, negociava-se com Deus, por meio de uma “boa ação”, a salvação da alma.

⁴⁷ Gorender (1978, p. 65) apontou que “o primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga do cativeiro”.

O discurso que desqualificava o escravo como preguiçoso⁴⁸, vadio e não adepto ao trabalho estava enraizado na mentalidade escravista, e através das estratégias da memória, individual e coletiva, foi disseminado, estando presente na contemporaneidade. Segundo Pollak (1992), esses acontecimentos são “vividos por tabela”. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos chamar de memória quase que herdada.” (POLLAK, 1992, p.202)

Essa “memória quase herdada” perpassa o imaginário social e fortalece a discriminação e o preconceito com os grupos étnicos, portanto, em oposição às múltiplas identidades resistentes à inferioridade do povo negro, evidencia-se verdadeiros embates de memória. A escola é um grande exemplo de um “lugar de memória” (NORA, 1991, p.09), onde o negro escravo, muitas vezes, é rememorado na condição de um objeto desprovido de vontade e passivo a todas as decisões do seu dono, outras vezes, a ausência dessa abordagem reforça a ideia de um povo sem história.

É exatamente por isso que há necessidade de esclarecer muitas narrativas históricas baseadas em “verdades absolutas”. O referido trabalho tem esse propósito, ao passo que se dedica a história das práticas educativas das mulheres escravizadas, argumentando através de teorias e fontes, elementos que levam à compreensão das diversas possibilidades de aprendizagens das mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista.

Embora as possibilidades de aprender fossem presentes nas vidas desses sujeitos, a opressão e os impedimentos também os acompanhavam. E para as mulheres, isso se apresentava de várias formas, obrigando-as a saber lidar com essas situações ou mesmo usando tais situações para negociar e “tirar algum proveito”.

Nessa rede de dominação, a sedução dos seus donos surgia como mais uma forma de resistência para adquirir a liberdade e amenizar os efeitos da escravidão. Essa realidade pode ser analisada em testamentos, registros de batismo e em diversos tipos de documentos que expressam compaixão, afetividade, humanidade e cumplicidade na relação senhores e escravas, assim como também a mais cruel violência.

⁴⁸ O viajante Expilly (2000, p.149), em suas narrativas, de certa forma, desnaturaliza a explicação biológica do escravo preguiçoso. Admite que o número excessivo de cativos leva-os a esperar que o outro faça o serviço: “Nas casas ricas, empregam-se geralmente de dez a vinte. Um empurra o trabalho para o outro, todos fazem pouco, ou mesmo nada, e os amos são pessimamente servidos”.

Na dinâmica da sociedade escravocrata, o corpo da escrava não pertence a ela, favorecendo a exploração sexual por parte do senhor; para exasperar mais tal relação, o fato de ser mulher em uma sociedade patriarcal remete a uma maior dominação. Aproveitando-se dessa hierarquia étnica, econômica e sexual, os senhores violentavam as cativas, demonstrando o caráter opressor da instituição escravista desde o início da sua instauração e estendendo-se ao período imperial, retratado por Russell-Wood:

A América colonial espanhola e portuguesa apresenta numerosos casos de indivíduos que agrediram sexualmente aqueles que consideravam sexual, racial e socialmente inferiores. Os indivíduos de ascendência africana eram vítimas freqüentes desta hierarquização sexual. As mulheres eram estupradas, sodomizadas e agredidas sexualmente de toda forma. (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 252).

Segundo Slenes (1997, p.255), a relação sexual também se dava pela “anuência de ambas as partes e, aparentemente, não desprovida de afeto”. A partir da reinterpretação do referido autor, problematiza-se um campo de forças e de relações de poder entre “dominadores e subordinados”, exibindo-se um jogo de interesses mútuos: de um lado, o prazer carnal pela escrava desejada e, de outro, a possibilidade de tornar-se concubina e beneficiar-se com a nova condição.

No artigo *Paradoxo do sentimento amoroso nas relações escravistas*, a autora Antonia Mota (2004) trata das relações de concubinato e a transmissão de patrimônio aos filhos ilegítimos no Maranhão Colonial. Mota utiliza as fontes primárias para evidenciar a preocupação do senhor com a escrava tanto em vida como após a morte, demonstrando sentimentos diferentes do ódio, como a afetividade e o zelo. Um exemplo que retrata bem esse caso é o do proprietário de terras e solteiro João Theófilo de Barros:

Declaro que tenho uma preta, minha escrava, por nome Sylvana, mãe do dito primeiro testamenteiro, [José Bruno]; a qual pelo bom serviço que tem me feito a deixo forra, livre e isenta de cativo e ficará com o mesmo filho enquanto ele lhe der tratamento de mãe, com o seu vestuário todos os anos na forma que eu fazia; lhe dará uma rapariga pequena para a servir e, morrendo esta a levará à vila de Alcântara, a enterrar em tumba e acompanhada com as comunidades regulares com o seu ofício e todas as missas de corpo presente dos sacerdotes que se acharem. (APEM, Livro de Registro de Testamento, 1751 apud MOTA, 2004, p.69)

Embora essas “boas ações”, como as do senhor João Theófilo, mencionadas no documento, não fossem práticas corriqueiras na sociedade escravista, existiam

relacionamentos entre senhores e escravas que geravam frutos, como é presumido no referido testamento, e até mesmo sentimentos amorosos ou de estima. Esses envolvimentos foram estimulados, em parte, pela pouca presença de mulheres brancas, sobretudo na época colonial, despertados pelo desejo sexual, podendo se fortalecer e transformarem-se em novos sentimentos. Além disso, os europeus costumavam ver na mulher “de cor” um forte desejo, considerando um atrativo sexual.

Outra possibilidade da relação entre o corpo da cativa e a sua sexualidade foi expressa por Trajano Galvão na poesia *A Crioula*:

Sou cativa... que importa? Folgando
 Hei de o vil cativo levar!...
 Hei de sim, que o feitor tem mui brando
 Coração que se pode amassar!...
 Como é o terno o feitor, quando chama,
 À noitinha, escondido com a rama
 No caminho – ó crioula, vem cá! –
 Há nada que pague o gostinho
 De poder-se ao feitor no caminho,
 Aceirando, dizer – não vou lá - ?
 (GALVÃO, 1898, p. 19-20)

Nesta poesia, Trajano Galvão retrata o desejo do feitor pela escrava através do seu chamamento “impositivo”, induzindo a obrigação de sempre estar prontamente disponível aos caprichos do dito “superior”. O poema marca ainda a sedução da cativa para com o seu algoz, impondo-se enquanto sujeito ativo, e através de uma suposta negociação nesse jogo de poder, ela se vinga ao negar prazer e seduz, vislumbrando uma estratégia para amenizar a crueldade da escravidão.

Foucault (1986) afirma que as relações de poder são mecanismos em que todos os agentes atuam e sentem seus efeitos, articulam-se e exercem-se em diferentes níveis da sociedade, assim a força está intimamente ligada ao conflito. Enquanto houver satisfação entre as duas partes, a negociação poderia continuar.

Essa relação poderia se estabelecer valendo-se de que a sexualidade da cativa não se enquadrava no padrão de procriação e reprodução da família burguesa. Expilly (2000), viajante francês, ao tratar de Manuela, uma escrava jovem e bela, que de maneira ousada oferece o seu coração ao “Sr Corado”, retira o peso da vadiagem atribuído às escravas: “Ninguém ensinou às lindas filhas da África a vencer as paixões e reprimir as inclinações naturais. O pudor, sentimento divino, que o cristianismo revelou a mulher, é desconhecido entre elas.” (EXPILLY, 2000, p.64)

No que concerne à senhora da casa-grande, estava “apta” apenas a gerar o herdeiro, e na senzala, o homem branco, distante das amarras dos preceitos religiosos e morais, entregava-se ao prazer momentâneo. Através desses atos que suplantaram a privacidade dos sujeitos envolvidos, alguns viajantes procuravam explicar a dificuldade em resistir à tentação causada pelos atrativos das jovens escravas.

Doze anos é a idade em flor das africanas, nelas há de quando em quando, um encanto tão grande que a gente esquece a cor... Lábios vermelhos-escuros e dentes alvos convidam ao beijo. Dos olhos se irradia um foco tão peculiar e o seio arfa em tão ansioso desejo que é difícil resistir a tais seduções. Até o digno Clapperton muitas vezes compartilhou as mesmas sensações que me assaltavam no momento, sem disso se envergonhar. Por que deveria eu me deixar influenciar pela soberba européia e negar um sentimento que não se originava em baixa sensualidade, mas no puro agrado causado por uma obra prima da criação? (SCHLICHTHRST, 2000, p.218-219)

Através da narrativa do viajante é possível notar a imagem das africanas permeadas por um imaginário, sobretudo sexual, que permeia os devaneios dos homens brancos, de tal forma que a beleza da mulher negra desvia os seus olhares de suas esposas brancas e caem em tentação pela sensualidade e por considerarem exótico o brilho escuro à mostra pela exposição de seus corpos devido à pouca vestimenta. (SCHLICHTHRST, 2000). A entrega ao prazer aparece de forma tão intensa que o viajante demarca o esquecimento para com a cor desta mulher, possibilitando um momento de dita “igualdade”, onde os corpos de dominador e dominada entregam-se ao prazer, ainda que, muitas vezes, contra o desejo da escrava, outras vezes de acordo com a sua vontade.

Esse envolvimento criava uma situação de conflito entre senhora e escrava, já que facilmente os casos eram descobertos, causando sentimento de ciúmes e vingança por parte da mulher “traída”, que apesar de, costumeiramente, submissa, neste caso, demonstrava o seu poder. Recaía na escrava toda a culpa por incitar o senhor ao ato sexual, assim, sempre colocada como um objeto passivo e sem vontade assume uma figuração de sujeito ativo e capaz de protagonizar a referida situação.

Convém ressaltar que todo esse debate remete a uma disputa de corpos⁴⁹, enquanto resultado dos acontecimentos e como tal é atravessado por valores, sentidos e

⁴⁹ De acordo com Goellner (apud LOURO, 2013, p.29), “um corpo não é só um corpo. É também o seu entorno”. Pode-se analisar que foram criados corpos diferenciados para a mulher da elite e para as escravas a partir das suas funções sociais específicas. Essa representação legítima, na contemporaneidade, um mito da sexualidade das mulheres negras e pardas, estereotipadas como mulatas “quentes e sensuais”.

discursos que se materializam e determinam o seu modo de relação e funcionamento, de acordo com as leis, contratos e instituições que regem o contexto pela qual o mesmo é produzido. Nesse caso, tem-se de um lado a senhora representada pelos adjetivos de descolorida e flácida, e ainda, com a função legitimada pela igreja de procriação, negado a ela qualquer expressão de prazer; do outro, à escrava são atribuídas boas coxas, bons dentes, peitos salientes e flexíveis, atributos, segundo alguns viajantes, essenciais para despertar a libido dos homens:

[...] as brancas nas colônias, são fisicamente inferiores às crioulas, principalmente às negras minas [...]. Ainda hoje, não tenho em vista senão a beleza das formas. Mas, bem entendido, cada vez que eu falar da negra, é sempre a negra mina. Por pouco que se possua o sentimento de verdade, o homem que habita a zona equatorial não pode recusar a sua admiração por essas soberbas criaturas, cujo o porte está cheio dessa majestade radiosa que o elogio atribui às rainhas, e a poesia às deusas.

No meio do quadro esplêndido que o sol ardente e uma vegetação luxuriante compõem nos campos tropicais, a branca perde todas as vantagens que desfrutava na Europa. Sua beleza delicada se esvai-se em ondas de luz. Seu talhe diminui diante da criação; ela parece, enfim, mesquinha, miúda, miserável, angustiada.

Os raios brilhantes que caem do céu e se espalham sobre a sua face bronzeada fazem melhor realçar, ao contrário, a rica organização da negra. (EXPILLY, 2000, p.69)

O referido viajante ao fazer uma comparação sobre os corpos das mulheres exalta a negra em detrimento da branca, declarando o seu deslumbramento pela “majestade radiosa” da figura da mulher negra. É importante frisar a existência de um padrão de beleza diferenciado e que coadunava com o grupo étnico ou mesmo com o grupo social ao qual a mulher estava inserida. Logo, a mulher branca deveria ser franzina e delicada, e a própria alimentação e a rotina diária ajudavam a ter tal ideal de beleza. Já as escravas possuíam um ritmo de trabalho que exigia mais do seu corpo, principalmente as que trabalhavam no eito e, conseqüentemente, o desenvolvimento do corpo se formava de maneira diferenciada.

E para pagar pelo “mal” da beleza e/ou da sedução, eram violentamente reprimidas, a mando das senhoras, com torturas, amputações, surras e os mais variados castigos. Além de servirem de exemplo para que nenhuma outra ousasse despertar o desejo do senhor, como descrito na obra *O Mulato* a partir da violência da esposa de José Silva, a senhora Quitéria, em relação a sua escrava Domingas:

[...] Estendida por terra, com os pés no tronco, cabeça raspada e mãos amarradas para atrás, permanecia Domingas, completamente nua e com as partes genitais queimadas a ferro em brasa. Ao lado, o filhinho de três anos, gritava como um possesso tentando abraçá-la... Domingas quase morta, gemia estorcendo no chão. O desarranjo de suas palavras e dos seus gestos denunciava já sintomas de loucura. (AZEVEDO, 1998, p.58)

Em contrapartida, não sofriam castigos as escravas que iniciavam os filhos de seus donos à vida sexual, em razão de se naturalizar a sexualidade masculina, de acordo com os conceitos da época, como afirma Gilberto Freyre (2000, p. 51): “Não há escravidão sem depravação sexual”.

Tomadas como "coisa", logo sem honra, as escravas podiam exercer também atividades de prostituição, principalmente em espaços urbanos, sendo consideradas um mal necessário, já que com isso inibiam os estupros de mulheres solteiras e ainda rendiam um montante ao seu dono. Segundo Jacinto (2008, p.40), as prostitutas eram alvos de intensas críticas ao “contaminarem os homens com doenças venéreas e vivenciaram a vida sexual desregrada, colocavam o grupo familiar em risco, além de serem uma influência negativa para a moral da mulher mãe”. A caracterização da lascívia atribuída à escrava serve como um discurso que legitimava os desejos e violências sexuais. Contudo, a aproximação poderia despertar também laços de afetividade, conforme afirma Soares:

por outro lado, as escravas tinham mais oportunidades para estabelecer laços afetivos com os senhores, sendo estes bastante comuns nos textos das cartas de alforrias. Esses laços não se desenvolviam apenas em decorrência de ter o senhor feito de suas escravas parceiras sexuais. As amas-de-leite e mucamas, por exemplo, frequentemente tinham a estima de seus senhores. (SOARES, 2006, p.88)

A afetividade tem sido um tema novo explorado no campo dos estudos de escravidão. Despertar o sentimento de carinho não era uma prática comum na sociedade escravocrata, visto que relacionamentos mesclados por violência e complacência eram mais corriqueiros. As escravas tidas como concubinas ou produtoras de bastardos poderiam tirar “proveito” dessa situação, requerendo, até mesmo, a sua liberdade ou dos filhos, muitos deles frutos de relacionamento com seus senhores. Slenes evidencia que:

[...] apesar de toda essa fermentação, expressando o repúdio dos altos meios jurídicos à manutenção da escrava amante do senhor e do próprio filho ou qualquer parente deste no cativeiro, muito pouco foi

feito para proibir ou amenizar tais aberrações. [...] Em consequência, os Tribunais de Apelação negaram de modo enfático a essa “família escrava” do senhor o direito à liberdade. Primeiro num Acórdão de 1855, e mais uma vez em 1873. Segundo o texto de 1855, “o ajuntamento ilícito do senhor com a escrava não é razão suficiente que importe a liberdade da escrava e dos filhos posteriores ao ajuntamento ilícito, depois da morte do senhor”. (SLENES, 1997, p. 260-261)

Rocha (2001, p.65) explica que uma das possibilidades para a predominância de arranjos familiares formados apenas por mães e filhos estivesse “no caráter desagregador do sistema escravista, que dificultava, e muito, a formação e a permanência dos laços afetivos entre as cativas com seus parentes”. Entretanto, havia casos em que o pai, homem rico, deixava em testamento a alforria da escrava, mãe de seu filho, e heranças a ambos, como é possível analisar através do testamento de João Theófilo que beneficia Jose Bruno e sua mãe, a escrava Silvana.

[...] Em pr^o lugar pesso ao mosso José Bruno que criei em minha caza em segundo lugar ao R.Pe.M.el de Souza queirao’ por servisso de D.s {{119v}} de Deos e por me fazerem mce serem meus testamenteiros [...]// E pa que não haja dúvida algua’ soubre meu pr^o testamenteiro por ser filho de hua’ minha escrava por nome Silvana já desde agora lhe dou plena Liberde pello amor de D^o [...]tenho disposto instituo Universal herdeiro pello amor de Deos e por me ajudar com todo cuidado no trabalho das minhas fazendas ao dito meu Pr^o testamentr^o Joze Bruno de Bayrros [...] (MOTA; SILVA; MANTOVANI, 2000, p. 75 e 81).

Com relação às amas de leite e mucamas, por estarem no âmbito doméstico, passavam por critérios de seleção que circundavam, principalmente, elementos como cor da pele, origem e saúde. Por isso, segundo Soares, havia uma preferência por crioulas, por terem maior facilidade na socialização para desempenharem o serviço aos senhores.

Eram consideradas privilegiadas por usufruírem de alimentação e vestimentas mais adequadas, visto que deveriam apresentar-se com o mínimo de “civildade” para conviver com a família da elite e receber convidados ilustres da casa-grande. Partindo dessa concepção, Abranches rememorou na obra *O Cativo* as características da preta Emilia, propriedade de D, Evarista:

Todos a elogiavam e lhe queriam bem. Era tida como uma das raparigas mais lindas de São Luís do Maranhão. Sempre alegre, risonha sempre, mas respeitosa e humilde, camisa muito rendada, saia redonda acima dos tornozelos esculturais, quando andava mal tocava o solo os pés pequenos, peça metade calçada em sandálias de salto alto,

moda exclusiva do tempo das cativas de estimação. (ABRANCHES, 1992, p.01)

Essa descrição demonstra uma certa diferenciação entre os sujeitos escravizados, dependendo do lugar em que estão ocupando. As vestimentas, portanto, estavam de acordo com as atividades que desempenhavam. Era costume das escravas de casa vestirem-se com maior proximidade das senhoras, demarcando também uma situação social mais privilegiada dos seus donos.

O modo de vestir das cativas expressava também a cultura de sua nação, e a beleza considerada exótica das mulheres de cor era incrementada por indumentárias que aguçavam ainda mais a sua sensualidade, enlouquecendo homens brancos que desejavam os corpos à mostra, principalmente das que trabalhavam nas áreas urbanas como ambulantes. O viajante Expilly descreveu a escrava Manuela nesses tons:

O seu rosto era sulcado por traços perpendiculares, como todos os de sua nação, que era mina. Seus olhos claros e profundos refletiam ao mesmo tempo inteligência a energia. Seu colo, seus pulsos, ornados de colares e pulseiras em ouro e coral, sua camisa bordada, seu vestido de xadrez, cheio de babados, seus cabelos vaidosamente enrolados no alto da cabeça e formando ondas nas fontes, um chalé de cor espantada, jogado descuidosamente sobre os ombros, e cujas extremidades esvoaçavam atiradas para trás das espáduas, compunha, num conjunto pitoresco, uma fisionomia cheia de piedade e ao mesmo tempo grave e sedutora. (EXPILLY, 2000 p.59)

As amas de leite também deveriam demonstrar bom trato na aparência, como era anunciado nos periódicos, e por ser considerada mais uma forma de exploração de trabalho da escrava, eram obrigadas a negar a sua própria “cria” para adequar-se à incumbência de alimentar o filho do senhor. As notas dos jornais não dispensavam as adjetivações que contemplassem a boa saúde da mãe preta:

Precisa-se de uma ama-de-leite sem filho e que reúna todas as condições desejáveis, a saber: que seja moça, robusta e bem parecida, aceiada, de gênio dócil e carinhosa, e que gose perfeita saúde. Trata-se no Largo do Carmo, casa n. 16, 2º andar, ou no largo de Palácio casa 25. (AMA-DE-LEITE. O Paiz, São Luís, 13 set.1876).

Nem sempre podiam ficar com seus filhos, uma vez que representavam uma despesa sem retorno ao sistema escravista e também retiravam a dedicação exclusiva ao bem-nascido, tendo em vista que os cuidados, muitas vezes, prolongavam-se durante toda a infância. Quando isso era permitido, o viajante Schlichthorst (2000, p. 131)

afirma: “nada mais comum do que uma negra que carrega o filho às costas, amamentá-lo, dando-lhe o peito por cima do ombro ou por baixo do braço”.

Caso houvesse a proibição, os filhos recém-nascidos das escravas ficavam aos cuidados de uma escrava mais velha até estarem aptos a iniciarem os serviços domésticos ou eram entregues na Roda dos Expostos. Com o alvará de 31 de janeiro de 1755, as crianças colocadas na roda eram tidas como livres, mas isto só teve aplicabilidade com um decreto de 1823.

Em algumas situações “as mães pretas”, como também ficaram conhecidas, eram vendidas ou alugadas acompanhadas por crianças, a intenção já era tornar o escravinho, o chamado *muleque*⁵⁰, submisso ao sinhozinho, através de brincadeiras corriqueiras as quais reproduziam os papéis sociais escravocratas ou eram tratados com certa afetividade ou como bichinhos. Segundo Debret (1978, p.197), “esses molecotes mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguidas entregues à tirania dos outros escravos que os domam a chicotadas”.

A prática de amamentação oferecida pelas amas gerou severas críticas. Os médicos brasileiros da época, sob forte influência das doutrinas higienistas europeias e do racismo, afirmavam que várias doenças eram transmitidas por esse contato, como exemplo a sífilis, podendo levar à mortalidade de muitos inocentes.

As cativas eram consideradas, de modo geral, elementos corruptores da família senhorial, dessa forma responsabilizavam-na por infectar moralmente as crianças brancas, sendo as famílias recriminadas porque “entregam com toda a liberdade as crianças às amas, negras africanas, estúpidas, cheias de vícios, sem carinhos etc., o que faz que as crianças facilmente adquiram esses vícios, tornam-se impertinente etc.” (COSTA,1879, p.67). De acordo com Rocha, a mulher escrava sofria consequências por diversos estereótipos que agravavam a sua condição:

Sem dúvida, a escrava-mulher encontrava-se no mais baixo nível social, e era totalmente desqualificada tanto por ser mulher – visto que a sociedade brasileira ao longo da história, tem se mostrado extremamente sexista –; como por ser negra, indicação pejorativa, na mentalidade da camada proprietária, de sua condição de subalternidade e inferioridade e, conseguinte, por ser escrava – podendo ser explorada (econômica e sexualmente), oprimida e

⁵⁰ O significado deste vocábulo adquiriu o sentido amplo. Para a historiadora Miriam Moreira Leite, “‘moleque’, que significa negrinho, passou a ser indivíduo sem palavra ou gravidade, canalha, patife, velhaco, ou apenas menino de pouca idade, ou ainda escravo jovem chegado da África” (LEITE, 1997, p. 22).

humilhada por diferentes segmentos da sociedade brasileira. (ROCHA, 2001, p. 20)

Em *O mulato*, a fala da senhora D. Maria Bárbara demonstra as representações da elite em relação às mulheres escravas. Tinham-nas como necessárias enquanto mão de obra, no entanto, atribuíam a elas os aspectos negativos da sociedade, como por exemplo, a transmissão de doenças, assim como as “traquinagens” da vida mundana:

Reconheço que são necessários, reconheço! ... mas não podem ser mais imorais do que são! ... As negras, principalmente as negras! ... São umas muruxadas, que um pai de família tem em casa e indecentes! É uma imoralidade! Ainda outro dia, em casa uma menina coitada, apareceu coberta de piolhos indecorosos, que pegara da negra! Sei de outro caso de uma escrava que contagiou a uma família inteira de impigens e dartros de caráter feio! E note, doutor, que isto é o menos, o pior é que elas contam às suas sinhazinhas tudo o que praticam aí por essas ruas! Ficam as pobres moças sujas de corpo e alma na companhia de semelhante corja. (AZEVEDO, 1998 p. 91)

Ainda sobre as amas de leite, as críticas perpassavam também o próprio uso do tempo das mulheres da elite, costumeiramente, muito jovens, frágeis e supersticiosas, acreditavam que a amamentação comprometeria a sua saúde, embora os discursos da época estimulassem a prática: “amamentar era uma maneira de levá-la a preencher o tempo com uma tarefa útil e absorvente, livrando-a dos perigos do ócio e dos passatempos nefastos à moral e aos bons costumes familiares.” (COSTA 2004, p. 228-229). Todavia, esses discursos não afetaram a prática de possuir uma ama de leite.

As vivências das escravas com os seus filhos aconteciam de forma desarticulada, isto é, nem sempre podiam acompanhá-los. As dificuldades iniciavam desde a gravidez, considerando que não dispunham de nenhuma regalia que diminuísse a rotina e o esforço no trabalho, ocasionando muitos suicídios, abortos ou partos em pleno eito. Giacomini ressalta que essas mães, na busca por oferecerem uma vida menos dura, cometiam também abortos e infanticídios:

[...] Não seria, no entanto, descabido identificar na prática do aborto e do infanticídio uma forma de resistência da escrava seja às péssimas condições oferecidas à procriação, seja ainda a inevitável condição escrava que legaria em herança aos filhos. Os infanticídios, vistos sob esse prisma, seriam, sobretudo, a única e trágica forma visualizada pela mãe escrava para livrar seus filhos da escravidão (GIACOMINI, 2013, p.28).

Esses atos, aparentemente desesperados e impensáveis, estavam atravessados por amor e, ainda, resistência ao sistema cruel, ao qual estavam inseridas. Assim, a solução encontrada para poupar os seus filhos, não os deixando viver para não sobreviver em condições desumanas era ceifar essas vidas, já que as expectativas de liberdade, para muitas, eram ínfimas.

A resistência percorre também o viés cultural, deixando pistas claras de que os africanos trouxeram um repertório cultural⁵¹ para o Brasil que se misturou à cultura existente, e este foi ressignificado⁵². Vale ressaltar que essa “mistura” não se deu de maneira harmônica entre sujeitos escravizados e senhores, conforme os escritos de Gilberto Freyre, que buscam reforçar a crença na “democracia racial”. Ocorreram conflitos, adaptações e arranjos responsáveis por reinventar códigos de comportamentos e práticas culturais. Thornton afirma que:

Atuação de escravos africanos teve um duplo impacto. Por um lado, eles foram trazidos para trabalhar e servir, e, em razão do esforço pessoal e de seu grande número, contribuíram significativamente para a economia. Por outro lado, eles trouxeram uma herança cultural de linguagem, estética e filosófica que ajudou a formar a nova cultura do mundo atlântico. Esses elementos da dupla contribuição dos africanos estão inter-relacionados. (THORNTON, 2004, p. 189-190)

A partir dessa noção, grupos africanos trazidos ao Brasil desempenharam um papel importante para a manutenção de várias identidades étnicas africanas e para a transmissão cultural e as tradições religiosas, que foram ganhando novas nuances e constituindo novas identidades.

Para Mintz e Prince (2003, p.26), os africanos que povoaram o Novo Mundo não compartilhavam da mesma cultura⁵³, até porque não havia uma cultura africana no

⁵¹ Roger Batiste (1975, p.67), em sua obra *Estudos Afro-brasileiros*, aponta a procedência dos negros e negras trazidos para o Brasil: “a África enviou para o Brasil criadores e agricultores; homens e mulheres das florestas e das savanas; membros de civilizações de casas redondas e de casas retangulares; sociedades totêmicas, matrilineares, patrilineares, nobres de vastos reinados e outros que pertenciam a simples organizações tribais; sistemas religiosos politeístas, islamizados, animistas e, sobretudo adoradores de ancestrais de linhagens”.

⁵² A culinária foi um elemento que passou por ressignificações culturais, de acordo com Faria: No Brasil, homens e mulheres nascidos na África tiveram que aceitar diferentes hábitos alimentares, não só por sua condição escrava, como também pela inexistência de produtos usados em suas terras de origem. Por outro lado, muitos dos novos alimentos foram adaptados segundo suas heranças culturais e introduzidos no grande mosaico alimentar que foi a sociedade brasileira. (FARIA, 2007, p.119)

⁵³ No romance histórico *Um defeito de cor*, Ana Maria Gonçalves faz referências às especificidades da nação malê, demarcando uma heterogeneidade cultural que se expressa, por exemplo, na habilidade para conduzir processos de aprendizagens em seus cotidianos: “A nação malê não era apenas a mais culta entre quantas forneceram mercadoria humana para o tráfico repugnante, em verdade os escravos provindos dessa nação alcançavam os preços mais altos, sendo não só os mais caros, também os mais disputados. Serviam de professores para os filhos dos colonos, estabeleciam as contas dos senhores, escreviam as

singular, e sim uma grande heterogeneidade étnica. Os autores conceituam cultura como “corpo de crenças e valores socialmente adquiridos e padronizados, que servem de guias de e para a conduta num grupo organizado (numa ‘sociedade’)”. Esta cultura produzida pelos escravos pode ser entendida como uma readaptação de práticas africanas em uma nova realidade permeada pela escravização e pelos contatos com grupos variados.

Ademais, a heterogeneidade cultural forçou os escravos a reinventarem seus compromissos no Novo Mundo, imprimindo às primeiras culturas afro-americanas grande dinamismo. Tratar-se-iam de quadros culturais abertos à novidade, mas sempre informados pelas orientações cognitivas mais profundas trazidas da África. Nessa perspectiva, a interpretação pauta-se no que Ginzburg (1987) trata de circularidade cultural, onde as trocas culturais foram evidentes e deixaram marcas, numa relação de influências recíprocas entre as culturas.

Vale salientar que os africanos e africanas possuíam uma cultura própria marcada por práticas religiosas que permearam o cotidiano desses sujeitos, sendo extremamente discriminadas e reprimidas. As mulheres escravizadas, principalmente as mais velhas, faziam remédios e chás com ervas e plantas diversas, atividades que despertaram o medo das elites por conta dos perigos que atribuíam aos mistérios do sobrenatural. Assim, “Cientes da exploração e dos maus-tratos que infligiam aos cativos, 'senhores e senhoras sentiram-se, durante a escravidão, receosos de se tornar vítimas dos feitiços de ‘suas propriedades.’” (SCHUMACHER; BRASIL, 2007, p.177-178).

Nesse contexto, as benzedeadas assumiram uma postura ativa na sociedade escravocrata, “Os negros servem-se, em geral, de remédios baseados nas credências que trouxeram da pátria, atravessando o mar, e que conservam zelosamente” (POHL apud PORTO, 2006, p.1024). No entanto, eram vigiadas e perseguidas com o argumento de desenvolverem curandeirismo e magia, atos proibidos pelo império, que na verdade tinham o intuito de proteger os senhores e de coibir a proliferação da cultura africana. Embora fossem respeitadas pelos outros escravos, eram execradas pela elite que as associavam com atividades demoníacas, todavia, as suas práticas assumiam aspectos de resistência:

cartas das iaiás, intelectualmente estavam bem acima da parca instrução dos lusos condes e barões assinalados e analfabetos ou da malta de bandidos degredados à longínqua colônia (GONÇALVES, 2009, p. 10-11)

Foram muitas as mulheres escravizadas que inventaram, recriaram e experimentaram em seus afazeres cotidianos, nas ruas, nas matas, senzalas, casas-grandes e tribunais diferentes maneiras de sentir-se e exprimir outros significados para a palavra liberdade. (SCHUMACHER; BRASIL, 2007, p.104)

Outras práticas culturais dos sujeitos escravizados foram coibidas, como o culto aos orixás e voduns, as festas, os batuques, as danças, a medicina, as sociabilidades em geral foram se tornando casos de polícia. E, para consolidar o projeto de dominação do branco europeu, a Igreja Católica impôs os seus dogmas obrigando-os a “absorverem” os santos e preceitos cristãos, criando uma resistência da população negra (escravos, forros e livres).

Nessas circunstâncias, tais sujeitos utilizaram táticas para camuflar as suas práticas, buscando elementos na cultura local que foram anexadas aos seus saberes, evidenciando o que se chama de sincretismo cultural, assim os cativos não se submeteram com facilidade à cultura dos senhores, forjando crenças e instituições a partir de suas tradições.

Como a religião dos africanos era vista como feitiçaria, passaram a associar as suas divindades a um santo católico, mecanismo utilizado para preservar a essência de seus saberes, resultando em uma nova tradição religiosa. Essa preservação cultural permitiu a não desagregação dos costumes de etnias negras e impôs uma resistência, que serviu de polo aglutinador de uma consciência em torno de símbolos identificadores das culturas africanas.

Em São Luís, pode-se dizer que a Casa das Minas⁵⁴ configura-se como um lugar de memória, de acordo com os escritos de Nora (1991). Trata-se de um terreiro religioso fundado no século XIX, que até hoje respeita a tradição vinda da África, a exemplo da Casa ter sido sempre chefiada por mulheres, que são denominadas vodunsis⁵⁵, dedicadas ao culto de voduns⁵⁶.

⁵⁴ Já existem estudos que apontam o declínio das práticas culturais ensinadas na Casa das Minas. Ferretti (2012, p. 01) informa que “[...] desde 1914 não realiza, entretanto, rituais de iniciação completa e as últimas vodunsis-gonjaí que se submeteram a estes rituais morreram em inícios da década de 1970. A partir daí também não foram recebidas outras filhas de santo e os diversos rituais entraram em declínio”. Segundo o autor, baseado em depoimentos de integrantes da casa, os motivos para essa descontinuidade são: orgulho das mais velhas que não quiseram transmitir seus conhecimentos às mais novas; também se fala que foi por falta de recursos para as despesas que são muitas; a falta de interesse dos mais jovens com as questões religiosas; a intransigência com as práticas e a preservação de segredos ritualísticos, não permitindo que as participantes conhecessem outros terreiros, ou que fossem gravados os cânticos da Casa. Somam-se a isso as mudanças da sociedade moderna, segundo Durkheim (2003).

⁵⁵ São as devotas que recebem as entidades, os voduns, em transe.

⁵⁶Entidades espirituais do antigo reino africano do Daomé, atual República do Benin. Os *voduns* masculinos são chamados de *toi* e os femininos de *nochê*. Os *voduns* mais jovens são chamados de *toqüês*

A comunidade da Casa das Minas é composta em sua maioria por mulheres, que detêm papéis e cargos importantes. Os homens atuam de maneira específica e limitada, com a função principal de tocar os tambores. Ferretti (2005, p.11) afirma que “Nas casas de culto de matriz africana do Maranhão definidas como Tambor de Mina, a mulher, além de ser maioria, costuma ter posição muito elevada, o que nem sempre ocorre em outros contextos da sociedade brasileira marcada pelo machismo.”

Uma outra possibilidade de organização ligada à religiosidade e, até mesmo identificada com as lutas de resistência, eram as Irmandades de Pretos. Identificadas como entidades leigas ligadas à Igreja Católica, congregavam membros, devotos de um santo, protegendo-os e realizando obras de caridades, em contrapartida, esses membros realizavam doações.

Vale ressaltar que as vivências das mulheres escravizadas no Maranhão oitocentista sustentavam-se através de estratégias, muitas vezes camufladas aos olhos da elite ou com o seu aval, mas com intenções que, em grande parte, não era de permitir oportunidades a esses sujeitos, e sim tirar proveitos ou barganhar algo em troca.

Como defende Beatriz Sarlo (2007, p.16), “no campo desses sujeitos há princípios de rebeldia e princípios de conservação da identidade, dois traços que as políticas de identidades valorizam como auto-constituintes”. A partir disso, percebe-se a existência das múltiplas identidades, categorizadas por Stuart Hall (2005), desconstruindo assim, uma identidade única que a historiografia tradicional molda sobre as mulheres escravizadas.

ou *toqüenos*. Há também as *tobossis* (meninas), entidades femininas infantis, recebidas apenas por *vondúnsi-gonjais*, aquelas que fizeram um processo especial de iniciação para serem filhas completas. Contudo, não há mais nenhuma *gonjaí* viva (as últimas morreram na década de 1970), de modo que estas entidades não frequentam mais a Casa das Minas. Ver mais em FERRETTI (2005).

3 A COR DO PROJETO CIVILIZADOR: embates sobre a instrução dos sujeitos escravizados no Maranhão Escravagista

No contexto da sociedade escravista maranhense do século XIX, o termo civilização estava voltado ao “bom” comportamento, à urbanização, à ostentação arquitetônica, aos modos de vida pautados em exemplos europeus e, sobretudo, à ação controladora do Estado. Segundo Schafaschek (1996), a instrução pública era considerada uma atividade industrial, logo atrelada à civilização, para tanto, demandava uma evolução que retirasse o indivíduo do estado de barbárie provocado pela ausência de conhecimento.

Surge, então, um grande embate entre a questão da escravidão e o projeto civilizador. Discursos do período colonial e imperial, tutelados pelo Estado e pela Igreja, proferiam as justificativas da escravidão como um benefício ao cativo que é retirado da ignorância e “convertido” ao cristianismo, pagando por seus vícios e satisfazendo a vontade de Deus. No entanto, de fato, a grande preocupação era “disciplinar” sujeitos de outras culturas aos padrões da nova civilização e explorar a mão de obra escrava que foi o sustentáculo econômico dessa sociedade.

Não agradava à classe senhorial as ideias iniciais sobre a abolição que adentravam à legislação da nação, desde as primeiras décadas do século XIX, como a lei de 1831 que, apesar de determinar o fim do tráfico dos negros africanos, não ganhou repercussão e nem aplicabilidade. Na segunda metade do século, o movimento ganha mais adeptos e, legitimado por ideais liberais, estava encabeçado por uma elite intelectual, porém, dependente dos benefícios do sistema escravocrata, apresentando, assim, contradições em seus discursos de mudanças sociais quanto à escravidão. Estava em pauta como o Brasil iria reagir à retirada da mão de obra⁵⁷ escrava em plena expansão da lavoura.

Segundo Costa (2010, p. 15), “o Brasil era o último país do mundo ocidental a eliminar a escravidão”, todas as nações tidas como civilizadas já haviam realizado as devidas emancipações, dessa forma, precisava-se adequar às novas imposições do mercado externo. Em vista disso, os discursos “progressistas” de uma parcela da elite brasileira defendiam uma gradual emancipação do cativo, com o argumento de que “temiam que os escravos, contagiados pelas ideias de liberdade e igualdade, viessem

⁵⁷ Os imigrantes europeus passaram a ser visto como uma mão de obra ideal par substituir o negro africano. A eles, foram associados o desenvolvimento econômico, o progresso, a civilização e a proposta de embranquecimento da população. (AZEVEDO, 2004)

massacrar os brancos [...]” e, ainda, “produziam rendimentos inferiores ao trabalho livre e inibia o desenvolvimento da indústria” (COSTA, 2010, p.16). Tais argumentos foram gradativamente adaptando-se à realidade nacional e ganhando seguidores.

Os mecanismos de informação chegavam até os escravos, alguns poucos com a habilidade da leitura repassavam as informações contidas nos jornais aos demais, criando uma rede de solidariedade em prol da liberdade, como é possível evidenciar através da fala de um deputado: “entre si muitos indivíduos sabendo ler e que adquirem pela leitura dos jornais amplas noções sobre a liberdade” (Apud CHALHOUB, 2012, p.150). O temor espalhava-se e os senhores buscavam meios para evitar a repetição, em solo nacional, da chamada Revolução do Haiti⁵⁸.

Note-se ainda o número de pessoas que tomavam contato com o jornal sem comprá-lo: familiares, amigos, frequentadores das casas de comércio e repartições públicas que o ensinavam ou recebiam gratuitamente; e os “leitores de ouvidos”, aqueles que se informavam sobre as novidades nos espaços públicos, onde “ouviam falar” das “coisas da política” hipóteses que permitem imaginar um número muito maior de “leitores” do jornal. (GALVES, 2010, p.31)

Pautado nos ideais revolucionários burgueses emergiram algumas críticas e inquietações quanto à escravidão. No entanto, o projeto liberal que pautou a formação do Estado Nacional brasileiro conciliou os princípios liberais com a permanência do escravismo. A elaboração de uma Constituição de inspiração liberal, baseada em princípios de igualdade e liberdade, mas que não abarcava a todos, assim, os escravos ficaram a margem dessa lei, favorecendo o interesse em manter o estado de coisas que beneficiava a classe dominante.

Apresentava-se então uma contradição no que tange aos interesses da elite: de um lado, apregoava-se os preceitos civilizatórios e liberais a partir de novos hábitos sociais e proposta de novas condições jurídicas, em contrapartida, evitava-se, a todo

⁵⁸ Essas noções de liberdade foram influenciadas pela Revolução do Haiti, causando um temor que se espalhava e os senhores buscavam meios para evitar a repetição, em solo nacional. Conhecida também por Revolta de São Domingos (1791-1804) é considerada como um momento decisivo na história dos africanos no novo mundo e obteve sucesso devido aos seguintes fatores: [...] a preponderância numérica maciça dos escravos, alguns deles “africanos brutos” desacostumados com a escravidão americana [...]; o surgimento de uma elite escrava, com alguma liberdade de movimento; a presença de uma grande comunidade de cor e livre, com propriedades e experiência militar; a desintegração dos mecanismos de controle dos escravos quando a Revolução da metrópole respingou nas colônias e diferentes facções da população livre lutaram entre si e deram armas aos escravos para atingir seus próprios objetivos; a disposição da metrópole de defender o colonialismo descartando a discriminação de castas; a espantosa explosão da revolta escrava em agosto de 1791; o tamanho e as condições da colônia [...]”. (BLACKBURN, 2002, p. 276).

custo, o fim da escravidão que, conseqüentemente, levaria à crise econômica e social no império. Como afirma Prado:

a problemática da escravidão no Brasil assumia uma dimensão maior. Afinal, o império nascente precisava conviver com a ambigüidade proveniente de ter sido seu estabelecimento efetuado com base nos pressupostos liberais e não terem sido essas ideias utilizadas para romper a ordem escravista, além do que a vigência da escravidão inviabilizava que este Estado se constituísse por meio de um pacto liberal e/ou democrático. (PRADO, 2001, p. 174)

A problemática estava posta, visto que os debates não vislumbravam possibilidades de conciliar o direito de propriedade dos senhores com o direito à liberdade e à igualdade dos cativos. Portanto, a exclusão destes últimos dos variados espaços da sociedade, inclusive da escola, fazia parte de um conjunto de medidas com o objetivo de inibir ações de “civilidade” que pudessem proporcionar a esses escravos o acesso às ideias abolicionistas, veiculadas na imprensa ou em outros espaços de sociabilidades.

3.1 Contrariando a Lei: negociações e conflitos para a inserção dos sujeitos escravizados a processos de escolarização

A educação luso-brasileira, ao longo de séculos de dominação política, econômica e cultural, esteve muito atrelada às condicionantes impostas pela Europa, uma vez que esta apresentava-se como o centro do conhecimento moderno e possuidora, a partir do século XVIII, de um alto desenvolvimento tecnológico e industrial, logo, legitimada enquanto continente mais poderoso e “apto” a retirar da “barbárie” os outros povos.

Isso pode ser notado desde o período colonial, quando a Companhia de Jesus, apoiada pela Coroa portuguesa, iniciou seu processo evangelizador, utilizando a educação como mecanismo de dominação dos povos indígenas ao mesmo tempo em que camuflava e garantia objetivos mais amplos, isto é, o plano de expansão missionária favorecia a aplicação de um projeto econômico que almejava o aumento territorial (CAVALCANTI FILHO, 1990).

Os primeiros colégios no território brasileiro foram fundados pelos jesuítas e eram regulamentados por um documento escrito em 1599 por Inácio de Loyola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, baseado em uma

educação condizente com os interesses da Igreja Católica e do Estado Português, que pregava os ideais cristãos e europeus, consolidando assim a educação formal e homogênea, pois era imposta a qualquer população sem levar em consideração a sua realidade (MANACORDA, 2006). Com relação à Província do Maranhão, Cabral descreve:

No Maranhão, o ensino, durante o primeiro século e meio de colonização, também foi monopólio dos jesuítas. Logo que aqui chegaram (1615), esses missionários criaram as primeiras escolas de ler e escrever. Ao lado dessas escolas, fundaram pequenos Seminários e Colégios dos quais o Colégio de Nossa Senhora da Luz foi o centro mais importante. Elevando à categoria de Colégio Máximo (1709), possuía cursos de humanidades, Filosofia e Teologia, concedendo graus acadêmicos de Bacharel, Licenciado, Mestre ou Doutor. Essas escolas foram no Maranhão, como ocorreu em todo Brasil, os únicos centros de educação da elite colonial. (CABRAL, 1984, p. 28)

Porém, esse estilo de ensino não satisfazia mais aos interesses do Estado Português, visto que a Companhia de Jesus, instituição religiosa de caráter supranacional, estava se tornando uma instituição fortalecida a ponto de se transformar em um obstáculo aos ideais iluministas e ao projeto político moderno que visava à centralização das decisões educacionais no Estado. Na administração do Marquês de Pombal, o ponto máximo da divergência entre as duas “empresas” gerou a expulsão dos jesuítas em 1759 e a implantação de uma reforma de modernização e desenvolvimento no campo educacional (CAVALCANTI FILHO, 1990).

Não diferente dos Jesuítas, a administração de Pombal também se utilizava da educação como um meio para outras conquistas, pois o grande objetivo dessa reforma era modernizar o Estado Português, proporcionando subsídios para desenvolver a sua economia e torná-lo capaz de concorrer com as grandes potências da época.

Além de substituir o sistema jesuítico de ensino, a reforma proposta por Pombal buscava preparar o súdito para assumir postos de comando do Estado absolutista, permitindo que a educação estivesse atrelada aos seus ditames. Tais mudanças levaram à laicização do ensino e geraram uma desestruturação do sistema educacional construído pelos jesuítas: o que antes era institucionalizado e centrado na seriação do ensino foi substituído por aulas autônomas e isoladas, as chamadas aulas régias. Villalta coloca que:

O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltaram professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada. (VILLALTA, 1997, p. 351)

Essas reformas não representaram um avanço na educação brasileira, demonstrando a fragilidade de um processo de ensino baseado em disciplinas isoladas que continuavam a serviço da elite masculina, a qual tinha também a opção de ser educada na Europa, não sofrendo as consequências da desarticulação do ensino na colônia.

Com o processo de “independência” e “ruptura” com Portugal, emergiram várias discussões acerca do novo governo a ser implantado no Brasil. No que se refere à educação, a Constituição de 1824 destacava em seu artigo 179, § 32: “a instrução primaria e gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, segundo Viveiros (1953), tal dispositivo foi reforçado com outras leis, como a de 15 de outubro de 1827 que determina o método lancasteriano⁵⁹ e dava outras providências sobre a educação de primeiras letras:

A lei de 15 de outubro determinava a criação de escolas de primeiras letras em tôdas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos. Os professores seriam promovidos vitaliciamente, mediante concurso público, prestado com a presença do presidente da Província; o ensino constituiria em leitura, escrita, as quatro operações, quebradas, decimais, proporções, noções de geometria prática, gramática de língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana, devendo ser livros de leitura a Constituição do Império e a História do Brasil; o método quanto possível, seria o mútuo e os castigos os praticados pôr esse método. (VIVEIROS, 1953, p.7)

A noção de “instrução para todos” foi “assegurada” na referida lei também às mulheres. Segundo o artigo 11, “haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais

⁵⁹ Criado pelo inglês Joseph Lancaster, influenciado pelo trabalho do pastor Andrew Bell e conhecido também como Ensino Mútuo ou tutorial, primava pelo ensino oral da repetição e memorização. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim, um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325). Segundo Manacorda (2006, p.7), tinha a intenção de “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”, ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres, visando, essencialmente, o controle da sociedade.

populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. No entanto, este entendimento demonstra uma limitação quanto às meninas que teriam possibilidade de estudar, tendo em vista que apenas alguns locais seriam contemplados com escolas.

Outra clara diferenciação quanto à instrução de meninos e meninas estava regido nesta lei através do art. 12, que limitava tanto o ensino feminino quanto o seu trabalho docente. O programa voltado às meninas era reduzido, estando expresso a não necessidade de alguns conteúdos escolares, como: “exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”.

Além disso, no Art. 12 da lei ainda exigia-se e moldava-se o tipo de professora apta ao ensino público, sendo nomeadas aquelas que estivessem dentro dos padrões preestabelecidos pelo Estado: “e serão nomeadas pelos presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames [...]”. De tal forma, que apesar das mulheres já terem o direito ao ensino de primeiras letras ou mesmo de atuar no trabalho docente, as ponderações demonstravam o pensamento misógino arraigado às ações sociais e à própria legislação vigente.

Contrariando toda uma historiografia tradicional de exclusão dos sujeitos escravizados a processos de escolarização, nas primeiras décadas do século XIX já é possível evidenciar casos esporádicos em que foi oportunizado aos cativos aprender as primeiras letras. Vale ressaltar que essa prática não era recorrente, sobretudo, nesse contexto, segundo as fontes consultadas, foram mais presentes na segunda metade do referido século.

No entanto, Cunha (2004), em sua dissertação *Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos homens pretos*, aponta uma valiosa informação para a historiografia da educação, trazendo dados sobre a implantação do método lancasteriano entre escravos, antes mesmo de ser popularizado entre os pobres e desvalidos:

O mais interessante é que esta experiência se deu em primeiro lugar com os escravos. Em pesquisa realizada na França, Maria Helena Bastos (1999) encontrou na revista pedagógica, *Journal d'Education*, notícias sobre a implantação do método mútuo no Brasil no período que compreende 1819 a 1827. A pedido do governo brasileiro a *Société pour L'Instruction Élémentaire*, enviou ao Brasil no ano de

1817 o professor M. Cournand com a finalidade de implantar o ensino mútuo. Em correspondência ao presidente da educação elementar de Paris, datada de 1819, o conde de Scey, recém chegado ao Brasil, informava sobre o seu desempenho na aplicação do método mútuo em jovens negros oriundos da Costa da África. Relatava ainda que, pela instrução, esses negros estariam conseguindo reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. Bastos nos chama à atenção para o fato de que talvez o conde tenha sido o primeiro a implantar o método. (CUNHA, 2004, p.35)

Ações como essas, ainda que pontuais, deixaram marcas em suas realidades. Esses sujeitos puderam vivenciar experiências negadas a outros com a mesma condição jurídica, tendo a oportunidade de obter conhecimentos que facilitassem a convivência em sociedade.

Com a intenção de satisfazer o projeto civilizador, era necessário ampliar o acesso à instrução pública, assim a política imperial estabeleceu por meio do Ato Adicional de 1834 a criação das Assembleias Provinciais, responsabilizando-as pela legislação e promoção da instrução primária e secundária. Essa medida, associada ao método lancasteriano, tinha o objetivo de aumentar o número de alunos, mesmo dispondo de poucos professores, já que não existia, até então, uma escola de formação de professores e nem mesmo uma remuneração que estimulasse o trabalho no magistério.

A instrução elementar incumbia-se em proporcionar o desenvolvimento necessário para que as camadas mais pobres desenvolvessem a crença cristã, a moralidade que os permitisse conviver em uma sociedade “civilizada” e conhecimentos rudimentares sobre leitura, escrita e as quatro operações, deixando-os aptos a desempenharem trabalhos manuais. À educação é atribuída a função de controlar ideologicamente as massas, como profere em discurso o Presidente Manoel Felisardo (1839):

As massas, Senhores, nunca poderão chegar a aquisição do que propriamente se chama Luzes, mas podem e devem ser arrancados da Ignorância, inculta e bárbara que é a infalível partilha nos países mal civilizados, sendo iniciadas no conhecimento dos deveres do homem e do cidadão, sendo amoldados para as instituições que as regem e instruídas nas noções elementares das ciências que mais úteis lhes podem ser em as diversas profissões a que se houverem de consagrar. Creio que para isso bastará que a *mocidade do sexo masculino* seja exercitada na leitura, na escrita, na doutrina religiosa e moral, na aritmética prática, nos princípios mui elementares da Geografia, Geometria, Física e Mecânica e mais genéricos conhecimentos de Gramática Portuguesa e Ortografia. (FALA DO PRESIDENTE DA

PROVÍNCIA MANOEL FELISARDO DE SOUSA MELO, 03 de maio de 1839, grifo nosso)

A fala do presidente da Província é mais um elemento que reforça a quem o Estado estava interessado em instruir. Quando direciona os conhecimentos ditos mais científicos à mocidade do sexo masculino, as mulheres são automaticamente excluídas enquanto prioridades do processo de escolarização, ou, em alguns casos, estão “incluídas” não com o objetivo de seguirem o estudo, e sim, de constituírem-se enquanto boas donas de casas e mães de família.

O discurso e a necessidade de instruir o povo recaiam em obstáculos como a ausência de pessoas qualificadas para assumir o magistério. Para tentar resolver esse problema, em 1838 foi encaminhado à França Felipe Benício Oliveira Conduru para adquirir elementos técnicos que desse o suporte para a criação da Escola Normal, criada em 1840, mas por falta de matrículas de alunos-mestres foi transformada após quatro anos em aula de primeiras letras. (VIVEIROS, 1953)

Assim, o governo tomava diversas medidas para impulsionar o acesso à educação escolar. Vale ressaltar que isto era direcionado apenas a quem interessava ao governo para reforçar o seu poder, a exemplo da criação em 1841 da Inspeção de Instrução Pública, cargo exercido pelo diretor do Liceu, assumido inicialmente por Sotero dos Reis. Funcionava como um instrumento direto de fiscalização e controle dos sujeitos envolvidos com o processo educacional:

Fiscalizar e inspecionar por si e seus delegados tôdas escolas da Província, regular e dirigir o sistema e método prático de ensino, fazer os regulamentos internos das escolas, dar aos professores os esclarecimentos necessários para o desempenho de suas obrigações, visitar mensalmente as escolas da Capital, vigiar sôbre o procedimento dos professores particulares, servir de intermediário entre o Govêrno e o professorado, e fazer de seis em seis meses, relatório do estado da Instrução Pública da Província. (VIVEIROS, 1953, p.15)

Essas palavras demonstram com clareza a busca pelo controle tanto das escolas públicas como das particulares. No ano de 1844 foi permitida a abertura, por empresa particular, do primeiro colégio de educação para meninas: O Colégio Nossa Senhora da Glória. Criado por Dona Martinha Abranches, mulher reconhecidamente letrada, organizou o programa de ensino da escola “não somente sobre as disciplinas escolares como também sobre o preparo físico, artístico e moral das alunas” (ABRANCHES, 1992, p.97). A aceitação da abertura da escola e a aprovação dos seus estatutos tiveram êxitos devido tanto à necessidade de um estabelecimento voltado à educação de

meninas, como o reconhecimento social de Dona Martinha, visto que quem se lançasse a ocupar a direção da instituição, assim como assumir o cargo de professor, deveria provar idoneidade literária e moral, comprovando que estava apto a desempenhar uma função estratégica na sociedade.

Nessa perspectiva de controlar as instituições escolares, tem-se o caso peculiar do professor Pretextato dos Passos e Silva, autodesignado como “preto”, que em 1853 tratou “de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento na Corte), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais *não possuía sobrenome e nem assinatura própria*” (SILVA, 2000, p.149.) Além de autorização para continuar à frente da escola, pede através de um requerimento⁶⁰, ao inspetor dispensa das provas orais e escritas que objetivavam comprovar a capacidade do professor, argumentando timidez, por ser “acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame”(SILVA 2000, p.141 grifo nosso).

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...] (Apud SILVA, 2000, p. 152).

De maneira surpreendente, já que o Estado era comprometido com a manutenção do escravismo, o Professor Pretextato teve o seu pedido aceito pelo inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, o qual

⁶⁰ ANRJ: IE 13 97 – Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução pública em ordem alfabética (1850- 1890). Documentação avulsa.

não hesitou em omitir o elemento cor no seu parecer, tanto do referido professor, quanto dos seus alunos.

Mais interessante neste documento, no entanto, é a questão da criação de uma escola particular específica para receber crianças negras, visto que em escolas de primeiras letras, mesmo aquelas de responsabilidade do poder público, essas crianças eram discriminadas em razão da cor e do estigma da escravidão por muitas delas serem descendentes de escravos.

A partir dessa realidade, novas escolas surgiram, atendendo às diversas demandas do novo governo. Assim como na Europa, a educação da escola primária na Província do Maranhão visava disciplinar os alunos em valores morais e civis. De acordo com Eric Hobsbawm (1977, p.114), em seu estudo sobre a Inglaterra, “o maior avanço ocorreu nas escolas primárias, cujo objetivo não era apenas de transmitir rudimentos da língua ou aritmética, mas, talvez, mais do que isso impor valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos”.

Nesse sentido, a educação configurou-se com um importante papel de inculcar na mentalidade dessa sociedade a construção de uma identidade nacional⁶¹ e estabelecer mecanismo para formação da sociedade que se deseja formar, assim como aquela que se rejeitava. Passa então a fazer parte dos currículos escolares conteúdos que de forma clara ou nas entrelinhas possuíam o intuito de moldar e controlar o novo cidadão, um exemplo pode ser notado no Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto⁶² (1874), onde o curso moral e doutrina cristã e pedagogia possuíam a intenção de repassar os dogmas cristãos e a moralidade essencial na constituição de um povo harmônico:

Primeiro ano

1ª cadeira – Curso de gramática e língua portuguesa.

2ª cadeira – Curso de aritmética teórica aplicada aos problemas usuais da vida e de geometria prática com aplicação agrimensura e levantamento de plantas.

3ª cadeira – Curso moral, doutrina cristã e pedagogia.

4ª cadeira – Curso elementar de geografia, física e cosmografia.

Aula = Desenho linear aplicado às artes. (LEI N. 1089, DE 17 DE JULHO DE 1874, apud CASTRO, 2009, p.249)

⁶¹ Para consolidar esse fato, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838 ocupou-se na missão de elaborar uma história nacional e difundir-la por meio da educação.

⁶² Fundado por João Antonio Coqueiro e Antonio d'Almeida e Oliveira e Martiniano Mendes Pereira, o estabelecimento atendia às classes operárias em cursos noturnos “(...) principiaram a funcionar com regularidade todas as noites as aulas de lêr, escrever e contar, de gramatica portugueza, de arithmetica, algebra e geometria; nas manhãs de domingos a aula de desenho, e á noite desse dia o dr. Antonio d'Almeida Oliveira dá prelecções, muito concorridas, sobre diversos assumptos moraes e sociaes”. (MARQUES, 1870, p. 430)

A Igreja Católica assumia uma função disciplinar e controladora primordial para se alcançar uma sociedade aos moldes cristãos e submissos ao Estado. De modo que as ações dessas duas instituições não poderiam divergir e sim andar juntas com o intuito de um objetivo comum.

Assim, as Províncias acompanharam a proposta nacional de um processo civilizador, estabelecendo um modelo de educação, comportamento e sociabilidades com intuito de alterar hábitos indesejáveis. Mecanismo como a centralização das instituições de poder, como foi o caso das escolas e da Igreja Católica, e a submissão dos cidadãos a códigos de conduta universais intencionavam a legitimação de tal processo.

Na Província do Maranhão não foi diferente, a instrução pública possuía a proposta de estabelecer os papéis na sociedade, visto que existiam espaços escolares voltados à educação da elite, reservando um ensino refinado e direcionado à formação da classe dirigente. Outros espaços atendiam aos pobres e desvalidos apresentando-lhes um ensino elementar pautado nos ofícios manuais que tinham por objetivo preparar mão de obra para atender uma demanda local⁶³.

Dessa forma, percebe-se a intenção do Estado que, mesmo com um discurso de expandir o ensino, desejava formar uma elite intelectual e uma classe popular voltada ao trabalho braçal, uma educação que moldasse as funções dos homens e mulheres, de acordo com a sua etnia, classe social e condição jurídica, e, para consolidar tal dicotomia, as instituições escolares foram criadas para alcançar esses objetivos. Apesar da existência de medidas educacionais, visando aumentar o público escolar, algumas tentativas ficaram apenas no discurso, a exemplo da obrigatoriedade⁶⁴ do ensino, conforme se observa na crítica do advogado e deputado maranhense Antonio Almeida Oliveira, de 1874:

Os países onde a instrução não é obrigatória deixam mais da metade dos seus meninos crescer na ignorância (...) Assim o aprendizado

⁶³ Segundo Castro e Castellanos (2009), as carências de mão de obra perpassavam pela necessidade de atender as Forças Armadas, atender ao crescente fluxo do comércio marítimo de São Luís para outras províncias e para o interior do Maranhão, assim como para a Europa, além de qualificar pessoas para atuarem como sapateiros, escultores, músicos agricultores, bordadeiras entre tantas outras funções necessárias a uma cidade que galgava a “civilidade”.

⁶⁴ Segundo o Regulamento da Instrução Pública de 1854 em seu Art. 6º. “O ensino primário é obrigatório. Os pais, tutores, curadores, protetores, que tiverem sob seu poder meninos maiores de 7 anos, sem impedimento físico e não lhes derem ensino primário, de um ou de outro grau, em casa, escolas públicas ou particulares, incorrerão na multa de dez a trinta mil reis, que será repetida de seis em seis meses, se continuar a falta de cumprimento desta obrigação”.

obrigatório é medida necessária, porque para a instrução ser geral não basta haver escolas em toda a parte. Alguns países se descuidam do dever de mandar instruir seus filhos. Outros precisam deles para auxiliarem do seu trabalho. Outros enfim, por serem pobres, não os podem apresentar decentemente vestidos nas escolas (...) Aqueles fatos são gerais ou comuns à todas as nações, a até hoje nenhum se achou bastante instruída, que não deva esse benefício humanitário e civilizador princípio da obrigação escolar (...) Assim é o dever do pai instruir o filho e o Estado promover e facilitar o cumprimento do dever do pai. (OLIVEIRA, 2003, p.68-71)

Evidencia-se, assim, medidas voltadas ao atendimento das massas populares, em pleno processo da política da abolição da escravatura, porém, não havia uma legislação que versasse sobre a necessidade de inclusão dos cativos ao processo de escolarização, muito pelo contrário, existia uma grande resistência evidenciada no Artigo 41 do Regulamento da Instrução Pública, de 2 de fevereiro de 1854:

Art. 41. Não poderão ser admitidos à matrícula;
 § 1^o. Os menores de 5 anos e maiores de 13;
 § 2^o. Os que padecerem moléstia contagiosas;
 § 3^o. Os que não tiverem sido vacinados;
 § 4^o. **Os escravos**

Então, a escola legitimava as práticas de modernização e civilidade da Província com o discurso de obrigatoriedade de ensino, mas em contrapartida excluía os sujeitos escravizados desse processo educacional, com o argumento da época de que eram incapazes de se adequar à educação civilizada, tendo-se em vista que não possuíam capacidades biológicas para tal objetivo (LAPLATINE, 1996). Ou ainda, como afirma Schueler (2015, p.25), pode ter sido “motivada pelo medo das elites senhoriais em relação aos perigos da propagação das letras entre os africanos livres”, e, conseqüentemente, instruir e despertar aqueles que não haviam adquirido a sonhada liberdade.

Chalhoub (2012) aponta que tal restrição à escolarização dos escravos englobou uma série de medidas direcionadas ao controle de entrada e circulação dos africanos contrabandeados de forma ilegal, depois da lei de 07 de novembro de 1831, lançando mão de uma estatística comprometedora a fim do não cumprimento da lei e a conseqüentemente retaliação da Inglaterra, interessada pelo processo abolicionista.

Vale ressaltar ainda que esta exclusão legal de escravos em escolas públicas pode configurar uma tentativa de manutenção do *status quo*. Dessa forma, como destaca Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992, p.199), “a escola contribui para

reproduzir a estrutura das relações de classes ao reproduzir a desigual distribuição entre as classes”, sendo utilizada para apaziguar os ânimos e despertar o sentimento de conformidade diante da realidade posta.

Conduzida por essa lógica, foram criadas instituições de cunho técnico que “ofereciam” vagas às camadas mais populares, com a intenção de satisfazer uma dupla necessidade do estado civilizado: atender uma demanda econômica a partir de uma mão de obra especializada e estabelecer, através da educação, cidadãos disciplinados e de corpos dóceis. Exemplos de instituições que se enquadravam a esse objetivo na Província do Maranhão eram as Casa dos Educandos Artífices (1841), Escola Prática de Aprendizizes Agrícolas do Cutim (1859) e Escola dos Aprendizizes Marinheiros, todas voltadas à educação de meninos pobres e desvalidos.

Segundo Castro (2007, 181), a Casa dos Educandos Artífices atendeu “a educação profissional de caráter assistencialista às crianças que, pela sua origem, sexo, cor e raça, deveriam ser acolhidas pelo governo, de modo a evitar o crescimento da marginalidade, diante da pobreza em que se encontrava a Província no pós-Balaiada”. Através da análise do referido autor, a instituição assume a função de propulsora da disciplina e do progresso almejado nesse período.

Após anos de funcionamento, a Casa dos Educandos Artífices passou a ser bem vista pela sociedade, já que estava direcionada a um ensino profissional, onde os alunos aprendiam a instrução de primeiras letras e princípios religiosos, além de um ofício mecânico. No entanto, de acordo com Marques (1870, p.188), nos primeiros anos de funcionamento “[...] houve bastante repugnancia da parte das familias, ainda as mais indigentes, para confiarem seus filhos à provincia, que os queria acolher, educal-os, e fazel-os cidadãos uteis”. Como havia um número reduzido de matrículas, a direção usou a estratégia, para não fechar as portas e contrariando as práticas da época, de aceitar que alunos escravos ocupassem os “bancos” dessa escola.

Em visita ao Maranhão no ano de 1865, o casal de viajantes Agassiz se surpreendeu ao visitar a Casa dos Educandos Artífices, ressaltando em seus relatos a organização do espaço e as oficinas de aprendizagens nela realizadas, como a música e seus instrumentos, a arte do desenho e a instrução elementar, pelo entendimento do casal, essas condições poderiam melhorar a vida dessas infelizes crianças.

Salta aos olhos dos viajantes uma capelinha que seguramente foi construída para aproximar ainda mais a escola dos ensinamentos religiosos e, assim, educar esses

meninos dentro de um padrão de disciplina e moralidade proclamado pelas leis educacionais vigentes, agradando Estado e Igreja:

Acabamos de visitar, com o maior interesse, um instituto para a educação dos órfãos pobres, admiravelmente dirigido. Trata-se aí, não de educar crianças infelizes como colegiais, se bem que recebam instrução elementar, leitura, escrita e cálculo, mas de lhes dar meios com que possam ganhar honestamente a vida. Ensinam-se-lhes vários ofícios; a música e o aprendizado de alguns instrumentos; enfim uma escola de desenho anexa ao instituto completa a sua educação. Perfeita disciplina e escrupuloso asseio reinam em todo o estabelecimento. E isso não era o resultado excepcional de cuidados previamente preparados, porque a nossa visita havia sido absolutamente inesperada. Ficamos extremamente surpresos, pois a ordem e os cuidados domésticos meticulosos não são virtudes brasileiras. É uma conseqüência do trabalho dos escravos; nada se faz convenientemente que não seja sob a vigilância do senhor. Os dormitórios espaçosos e bem arejados; as redes enroladas e colocadas numa prateleira, cada uma por cima do gancho em que seria suspensa à noite; os calçados pendurados em cabides, ao longo das paredes e os pequenos cofres com as roupas de cada menino bem dispostos embaixo [...]Ao lado do edifício principal se acha uma bonita capelinha, e o prédio está situado no meio duma bela praça arborizada, encantador lugar para recreio dos alunos, que, de tarde, aí fazem música. (AGASSIZ; AGASSIZ, 2000, p.148-149).

Com maior aceitabilidade por parte da sociedade, as vagas passaram a ser disputadas, favorecendo aqueles alunos que se aproximavam dos padrões de civilização, como a cor da pele e a condição jurídica. No ofício abaixo do diretor José Antônio Falcão para o presidente da Província fica evidente as diversas alternativas utilizadas para retirar alunos de cor escura e escravos, que foram necessários em um certo momento, mas que não tinham mais utilidade de continuar ocupando vagas que poderiam ser “melhor usufruídas”, como por exemplo, sendo disponibilizadas a meninos não descendentes de africanos:

Relação de Jovens que tem inabilidade para aprenderem o que devem saber os educandos, pelos motivos que se descrevem.

Felipe Thiago Freire – Tem seis anos de idade, há bastante falta de talento para as primeiras letras e não tem robustez para aprender os ofícios mecânicos, e pela idade que tem, só daqui a outros seis anos é que pode oferecer alguma vantagem ao estabelecimento, que por maior que seja, não valerá por seis anos que se perdem em deixar crescê-lo, e que se podem aproveitar com outro que já tenha a idade própria, é de muitas esperanças.

José de Miranda – Era *escravo*, e em obséquio ao Exmo. Senhor João Antônio de Miranda, obteve a alforria para ser admitido neste estabelecimento, e por isso estava destinado para ser nesta casa uma das recordações do instituidor, mas infelizmente a pouca idade, as

mesmas adquiridas na condição de que saiu, e uma imbecilidade extraordinária, não dão esperanças de que ele se possa aproveitar para os fins a que se dirige esta instituição.

Fiel Francisco Rubem – a respeito dele existem as mesmas circunstâncias do antecedente, menos a ter sido admitido em memória do instituidor, e a idade que é maior.

Silvino Jansen Muller - Tem mui pouca idade, e ainda menos inteligência, o que faz desprezar do seu aproveitamento.

Casa dos Educandos Maranhenses. Maranhão 06 de agosto de 1842.

José Antônio Falcão

Diretor da Casa dos Educandos (Ofício do diretor da Casa dos Educandos Artífices ao Presidente da Província, em 08 de agosto de 1842, APEM).

A partir desse documento nota-se o entendimento do diretor da Casa com relação à matrícula de alunos de cor ou ex-escravos. Em sua avaliação, esses meninos apresentavam incapacidade em aprender as lições da escola, sendo necessário, portanto, excluí-los e permitir que meninos com possibilidade de melhor aproveitamento tivessem a oportunidade de estar na escola.

De fato, esses argumentos estavam entrelaçados por elementos discriminatórios e eram camuflados pelo discurso de ausência de aptidão ao mundo civilizado da escola, ou pela pouca idade, atribuindo assim um desperdício ficar com o “aluno” Sílvio Jansen Muller, visto que custaria a dar um retorno financeiro à Província, ou no caso de Felipe Tiago Freire que com apenas 6 anos já foi vetado da escola por não ter robustez para aprender ofícios mecânicos. O caso de José de Miranda chama a atenção por ter sido recusada a sua admissão na Casa, mesmo tendo sido alforriado para ser aceito, porém, o peso da cor e de sua ex-condição jurídica foram suficientes para descartá-lo com argumentos de pouca idade e imbecilidade.

Designar falta de inteligência aos negros, independente da condição jurídica, era uma prática constante nessa época, como pode ser visto na seguinte fala do viajante, ainda que ressalte a possibilidade de possuírem alguns saberes:

Na quase totalidade, os negros têm pouca inteligência, mas muito sentimento e espírito. Sabem contar bem direitinho suas pequenas histórias e mentir a respeito de sua terra, tão bem como muitos pseudoviajantes europeus, sobre países que nunca visitaram. Como vi um que tocava bem marimba ate ao ponto de chorar, dizendo-lhes que, em parte alguma do mundo ouvira coisa mais bela. Depois, com grande arrogância e luxo de pormenores, ele me contou que havia sido *mestre de orquestra e músico da corte de vários reis africanos*, acrescentando a esses títulos a palavra mor, que significa o primeiro ou o supremo. (SCHLICHTHORST, 2000, p. 148)

Nesta fala do viajante, têm-se elementos que desconstroem a tal imbecilidade dos africanos. Apesar dessa característica ter sido o propósito da fala de Schlichthorst, nota-se habilidades como encenar, tocar um instrumento musical e uma articulação criativa na contação de histórias, portanto, existia uma significativa capacidade de aprendizagem, desdenhada por argumentos proferidos por estudiosos europeus ou mesmo pelos senhores de escravos, já citados anteriormente. E mais, considerando crível a informação relatada pelo escravo, percebe-se a diversidade de sujeitos oriundos da África, com habilidades e conhecimentos que os europeus insistiam em negar por considerar que os povos africanos eram incapazes de desenvolver conhecimentos variados, entre eles, os artísticos, bem como uma organização político-social em moldes estatais.

Ainda que não conseguissem se desvencilhar d estigma de imbecilidade, os cativos desenvolviam diversas atividades educativas, aprendendo-as em espaços formais de educação ou na lida do dia a dia. A Escola Prática de Aprendizizes Agrícolas do Cutim⁶⁵ foi outra possibilidade de escolarização aos escravos e libertos. O ensino estava voltado para as primeiras letras, doutrina cristã e ensino prático e teórico de lavrador a alunos indigentes. O Regulamento da Escola de Aprendizizes Agrícolas de 1860 declarava admitir escravos:

Art 1 Além das três classes de aprendizes, de que trata o regulamento da escola practica, de 03 de Agosto do anno passado são também admitidos na mesma escola aprendizes escravos.

Art 2 Esta classe se comporá de *escravos* de lavradores, maiores de 18 annos, os quaes serão alojados no estabelecimento e empregados nos seus trabalhos com a conveniente separação dos aprendizes livres.

Art. 8º A sobredita Commissão dará as necessarias instruções para o trabalho, regime e disciplina dos escravos admittidos na escola, assim como para tudo o mais que em relação aos mesmos julgar conveniente, ou sobre que não hajão no Regulamento disposições, que lhes sejam applicaveis.

Segundo Cruz (2008, p.123), “essa é a primeira e única referência explícita que se faz acerca da instrução de escravos em leis provinciais do Maranhão”. A autora ressalta, ainda, que “todas as despesas desses estudantes deveriam ser pagas pelos respectivos senhores”. Contrariando a historiografia tradicional, reconhece-se que sujeitos escravos poderiam participar de processos educativos, ainda que de forma diferenciada, pois aprenderiam em espaços e com finalidades diferentes dos livres. A

⁶⁵ Criada pela Lei Provincial 446/1856. Inaugurada em 07 de abril de 1859

intenção desse senhor que irá gastar com a mensalidade do aprendiz escravo e irá dispensar horas de trabalho desta mão de obra, certamente, vislumbra um retorno financeiro, pode-se dizer que se tratava de um investimento para tornar o seu instrumento de trabalho mais rentável.

A Escola de Aprendizes Marinheiros⁶⁶ foi outro espaço com o objetivo de “preparar jovens, que n'ella são alistados, com aquelles princípios de moralidade, subordinação, disciplina e instrução, que devem possuir as praças do corpo de imperiaes marinheiros. Aprendem a ler, e crever, riscar mappas e a doutrina christã”. (MARQUES, 1870, 148-149)

Também conhecida como Companhia de Aprendizes Marinheiros, passou por graves problemas estruturais e a própria finalidade da guerra gerava um certo desconforto das famílias em entregarem seus filhos aos cuidados da instituição. Portanto, a captura de menores caracterizou-se com uma forma de buscar alunos para esta escola. Cruz (2008, p.128) afirma que após a Lei do Ventre Livre muitos senhores abandonaram os ingênuos, pois para eles “valiam mais após os oitos anos, quando tinham trinta dias para entregá-los ao governo e receber uma indenização”.

Esse prêmio era concedido aos pais, tutores ou mães, assim como aos possuidores de ingênuos, desde que o alistamento do menor fosse espontâneo. Para aproveitar a situação, quando um ingênuo era capturado, logo o senhor reclamava uma suposta indenização, todavia era negada devido ao caráter de abandono no qual foi encontrado.

No que concerne ao ensino secundário masculino, foi oferecido por poucas instituições, em sua maioria particulares, sendo mais procurado pela elite com intuito de continuar preparando para as suas funções sociais e para os estudos superiores, enquanto que para as pobres restavam as escolas de primeiras letras e instituições como recolhimentos e asilos com a finalidade de exercer um trabalho e livrar da prostituição. Apenas na segunda metade do século XIX, começam a surgir escolas secundárias particulares.

Para atender a elite ludovicense masculina foram criados cursos secundários como o Liceu⁶⁷, organizado a partir da reunião de aulas avulsas já existentes. Como o foco dessa escola era a preparação dos filhos das elites, foi dado maior ênfase ao

⁶⁶ Criada em 23 de abril de 1861

⁶⁷ Estatuto n^o 77 de 4 de julho de 1838

currículo universalista e humanista para a preparação dos exames preparatórios para o seguimento dos estudos.

Conforme Oliveira (2003, p.53), “os meninos seriam educados segundo as vistas da civilização moderna, ou afeitos desde a escola a pensar nas instituições e os costumes de que mais precisa o seu país”. Dessa forma, Oliveira frisa o papel da escola diante da sociedade “civilizada” que precisa de homens capacitados para servir à nação.

Vale ressaltar que a historiografia reforçou essa ideia da total ausência dos escravos nos processos educativos e das instituições escolares, tendo por base apenas o olhar limitado às fontes, sem a criticidade do entrecruzamento entre elas. Nesse sentido Socorro Cabral afirma que:

Não se deve concluir contudo, dada a base escravocrata da sociedade maranhense dessa época, que a referência 'a todos os cidadãos maranhenses' quisesse dizer de toda a população, mas somente relacionava-se às camadas livres, pois *os escravos eram legalmente excluídos das escolas*. (CABRAL, 1984, p.30)

Da mesma forma, Mérian (1988, p. 23) afirma que, “no que diz respeito aos 90 mil escravos, estes não tinham *nenhum acesso ao ensino profissional*”. Por mais que estes autores sejam inovadores em algumas discussões, suas pesquisas não abarcam esse tema da educação dos sujeitos escravizados, razão pela qual não vislumbraram outras perspectivas de acesso do escravo aos saberes formais e não formais.

No entanto, nos anúncios de jornais da época, chama bastante atenção alguns ofícios realizados por escravos homens, inclusive alguns considerados, até hoje pela sociedade machista, atividades de mulheres, como cozinhar ou mesmo desempenhar algumas atividades que os retirariam do trabalho mais braçal do eito:

Acções do Banco e Escravos

Na Rua do Giz, n 21, comprão-se algumas secções do Banco e 12 escravos bons officiaes de alfaiate, preferindo-se de 25 a 35 annos de idade

VENDAS

- Quem quizer comprar um escravo pedreiro, inda moço, falle com Raimundo Carlos Ribeiro na sua caza da rua de Nazareth n.8 que se acha anuthorisado a vender um que terá remedido para isso, o qual a duvida dar a contento. (PUBLICADOR MARANHENSE, 28 de junho de 1806)

Vende-se hum escravo negro crioulo, de idade de 30 annos pouco mais ou menos, e que cozinha, sofrivelmente: quem o pretender comprar,

dirijar-se as casas n^o2 na rua da Cruz, OUA thopografia deste jornal.
(Jornal Echo do Norte, 25 de outubro de 1834)

ESCRAVOS

Vende-se um bom escravo, canoeiro, e que também entende de cosinhar. Quem o pretende dirija-se a Manoel Alves de Barros.
(Publicador MARANHENSE, 1^o de agosto de 1866)

Vende-se para fora da Província um bonito escravo, crioulo, official de pedreiro, e também trabalha no arado, com 23 annos de idade, quem o quizer comprar pode vel-o no Baluarte e tratar do preço na Rua do Machado n.16.
(Publicador MARANHENSE, 4 de agosto de 1866)

Os ofícios apresentavam-se de forma diversa, comprovando que os escravizados não foram apenas mão de obra braçal do eito. Atividades como alfaiates, pedreiro, cozinheiro, canoeiro, trabalho no arado, oferecidos nos periódicos maranhenses acima citados, evidenciam que esses sujeitos passaram por processos de aprendizagens, já que para executar tais tarefas precisavam aprender com alguém através do ensinamento passo a passo ou mesmo pela observação.

Lança aos olhos também estratégias para valorizar os cativos nos anúncios de compra ou aluguel, como qualificá-los como moços e bonitos, elementos costumeiramente atribuídos aos brancos da elite, por compor particularidades ditas civilizacionais, consequentemente, distantes das características atribuídas aos negros.

Tabela 2: População total. Brasil – 1872

Quadro geral - Império – 1872

Grupos	Categorias	Livres			Escravos			Soma
		Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres	Soma	
Total	Almas	4.319.510	4.108.325	8.426.435	805.203	705.709	1.510.981	9.952.948
Raças	Branco	1.967.574	1.814.074	3.778.101	-	-	-	3.778.102
	Pardo	1.683.148	1.651.771	3.330.390	247.062	224.272	470.636	3.801.123
	Preto	470.762	449.288	919.801	609.053	481.906	1.042.650	1.959.873
	Caboclo	201.092	186.162	387.075	-	-	-	387.179
	Total*	4.322.576	4.101.295	8.415.367	856.115	706.178	1.513.286	9.926.277
Estado civil	Solteiro	2.973.627	2.799.005	5.687.794	712.367	624.139	1.334.779	7.066.854
	Casado	1.164.486	1.123.279	2.290.908	73.079	62.627	135.712	2.420.419
	Viúvo	177.086	226.270	402.987	20.180	19.746	39.975	443.092
	Total*	4.315.199	4.148.554	8.381.689	805.626	706.512	1.510.466	9.930.365
Religião	Católicos	4.300.284	4.093.522	8.378.495	804.682	705.315	1.511.653	9.886.340
	Acatólico	1.6312	1.1435	2.7747	-	-	-	2.7747
	Total*	4.316.596	4.104.957	8.406.242	804.682	705.315	1.511.653	9.914.087
Nacionalidade	Brasileira	4.139.208	4.037.920	8.170.602	719.578	652.925	1.372.621	9.549.196
	Estrangeira	179.419	64.562	243.673	85.535	52.899	138.349	382.136
	Total*	4.318.627	4.102.482	8.414.275	805.113	705.824	1.510.970	9.931.332
Instrução	Sabem Ler e Escrever	1.012.986	588.001	1.561.501	958	445	1397	1.565.454
	Analfabetos	3.305.652	3.640.221	6.866.308	802.002	705.373	1.510.067	8.366.947
	Total*	4.318.638	4.228.222	8.427.809	802.960	705.818	1.511.464	9.932.401
Instrução - população escolar de 6 a 15 anos	Frequentam Escola	1.558.848	961.170	2.521.56	-	-	-	2.522.40
	Não Frequentam Escola	783.745	793.101	1.569.954	114	114	228	1.574.120
	Total	942.117	886.992	1.825.440	-	-	-	1.828.859
Defeitos físicos	Cegos	7.990	5.409	13.388	1.504	982	2.486	15.880
	Surdos-Mudos	6.538	3.863	10.392	728	590	1.314	11.710
	Aleijados	2.3656	9.823	33.371	4.680	2.925	7.608	41.002
	Alienados	3.103	2.027	5.126	374	333	717	5.859
	Dementes	4.838	3.449	8.282	637	523	1.156	9.444

Ausentes Transeuntes	Ausentes	3 4.138	1 4.555	4 8.576	6 .410	4 .612	1 1.018	5 9.645
	Transeuntes	2 3.221	1 3.786	3 6.910	1 .449	8 85	2 .341	3 9.325
Parte de domicílios Casas habitadas 1.297.447		Casas desabitadas 32.930			Fogos 1.332.465			

Fonte dos básicos: Censo de 1872 (Diretoria Geral de Estatística - DGE, 1876). Obs.: Dados ajustados pelo MRP.

Os dados do censo de 1872 remetem a uma realidade já influenciada pelas leis abolicionistas, que através das brechas do cotidiano viabilizavam a possibilidade de escravos e escravas serem alfabetizados, posto que 958 homens escravos sabiam ler e escrever e 445 mulheres também desenvolveram essas habilidades. Ainda que tais conhecimentos fossem adquiridos nos mais diversos espaços de aprendizagem.

Em contraposição aos argumentos apresentados no presente trabalho, as estatísticas sobre a presença dos sujeitos escravizados na escola são nulas, de acordo com o quadro acima. Essa omissão no referido documento pode ter sido intencional com intuito de reforçar que a legislação de exclusão do escravo na escola estava sendo cumprida, ou, ainda, uma estratégia para camuflar a presença destes sujeitos em espaços educativos, ou, até mesmo, a dificuldade em aferir tais informações.

De modo que os dados deste censo, apesar de reforçar a versão oficial de não existência de sujeitos escravizados nas escolas e de um alto número de analfabetos, também dá indícios que múltiplas táticas foram utilizadas por estes cativos para aprender a ler e escrever, visto que aponta sujeitos escravizados, homens e mulheres, com habilidade de escrita e leitura.

3.2 “Por ordem de Deus”: os discursos religiosos e os processos educativos

Historicamente, é sabido que a escola não foi pensada de forma aleatória e os seus propósitos educacionais foram aproveitados para alcançar outros fins, dependendo das instituições que se relacionavam com ela, portanto, o espaço escolar se perpetua como um “palco sagrado” para a transmissão de ideologias e informações que dialogam com aspectos sociais, religiosos, culturais, políticos e econômicos da realidade em voga.

O argumento chave, nesse contexto de projeto civilizador, foi encabeçado por um projeto educacional de instruir as elites masculinas para dar prosseguimento aos estudos, galgando os cargos públicos e, restritamente, aos pobres e desvalidos,

oportunizando assim o ensino de primeiras letras e preparando-os enquanto mão de obra necessária:

O discurso de que a educação da mocidade era um elemento fundamental para a elevação moral e o progresso da sociedade tornava-se mais preeminente quando se tratava da juventude pobre ou desvalida. Numa sociedade em que o trabalho manual era visto com desprezo por estar historicamente associado ao trabalho escravo, tornava-se um desafio promover a instrução técnica que qualificasse homens livres para ofícios mecânicos, mesmo diante da necessidade flagrante desses conhecimentos para a melhoria da agricultura, da indústria e do transporte da Província. Essa qualificação profissional recaía então sobre a clientela das camadas sociais livres desfavorecidas, como meio de integrá-los à sociedade de maneira útil, garantindo uma mão-de-obra especializada em tarefas que requeriam não só conhecimento prático como teórico, intermediando assim as atividades meramente braçais dos escravos e aquelas altamente intelectuais das profissões liberais exercidas pelas elites. (ABRANTES, 2014, p.86)

No Império, os saberes escolares estavam baseados em objetivos pedagógicos e, sobretudo, em aspectos doutrinários e moralistas. E, ainda que estivessem sob a legitimação do Estado, outras forças, como as religiosas e a sociedade civil, assumiram direcionamentos no que se refere a esses conhecimentos, o que levou a acordos e tensões que privilegiavam a quem ensinar e o que ensinar: “as atividades educativas de ordens religiosas católicas e não católicas, cumpriram papel decisivo na difusão da instrução e aproximação com o Estado foi uma estratégia eficiente para o sucesso destas iniciativas”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.59)

De tal forma, que essas ordens religiosas protagonizaram os processos educacionais, sobretudo, no período colonial e no Império, abrindo espaços para a aprendizagem das primeiras letras, de ofícios e dos aspectos religiosos, em contrapartida, convertiam adeptos às suas crenças.

A Igreja Católica, através das ordens religiosas, aproveitou o espaço escolar para difundir a fé cristã, estabelecendo um forte papel moralizador e direcionador das condutas dos ditos cidadãos. Essa abertura era permitida pelo Estado devido à relação de cumplicidade e integração entre as instituições, sendo corriqueiro o pagamento de ordenados aos religiosos, construção e manutenção de templos, inserção de

ensinamentos católicos no currículo escolar, entre tantos outros acordos que sustentavam interesses mútuos, em alguns casos, sendo visíveis até hoje⁶⁸.

A qualidade moral dos indivíduos repercutirá necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade. Todo o investimento da evangelização, em sentido estrito, como da educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o Cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com a escravidão, a exploração no trabalho etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas. (SEVERINO, 1986, p. 71)

A parceria com o Estado levou a Igreja Católica a assumir, principalmente, o saber institucional feminino, em grande parte, ligado a escolas, asilos, recolhimentos e internatos. Na Província do Maranhão, evidencia o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e o Asilo de Santa Tereza.

Os colégios particulares também não fugiam da lógica religiosa, apesar de consideradas laicas: “Na década de 1870, as famílias mais abastadas de São Luís podiam escolher para a educação escolar de suas filhas os vários colégios particulares existentes, como o de N. S. da Glória, de N.S, de Nazaré, N.S da Soledade, Santa Isabel, Sagrada Família, de Santa Ana.” (ABRANTES, 2014, p, 84-85)

Declaravam como proposta de ensino a formação da mulher ideal, que demandava uma rígida formação religiosa, ensinamentos de prendas domésticas e habilidades para prontamente atender filhos e maridos, repassando lições e saberes que primavam pelo modelo da mulher dócil ou, quando necessário, retirando-as de um caminho que não condizia com os preceitos religiosos e sociais da época: “a Igreja justificava esse culto à mulher-mãe pelo símbolo de Maria, mãe de Jesus, que ao ser escolhida para ser a mãe de Deus, reabilitou as mulheres da culpa de Eva” (ABRANTES, 2014, p. 110).

Logo, a imposição da disciplina destacou-se como uma “arma” para alcançar objetivos que agradassem Estado, Igreja e sociedade. A sociedade civil, com voz predominantemente masculina, via com bons olhos a ação repressora da Igreja e do

⁶⁸ Com o estabelecimento da República, a relação entre Estado e Igreja Católica ganhou novos contornos. O Fim do Padroado, instituição jurídica que atrelava Estado e Igreja, promoveu a separação que desencadeou uma nova identidade institucional de ambas. No artigo 72, § 7 da primeira Constituição da República é dito que: “nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou Estados” (BRASIL, 1891), demonstrando elementos que evidenciam tal “ruptura”. Todavia, é sabido que estas duas instituições, ainda hoje, mantêm relações de interesses mútuos.

Estado, contudo essa sociedade era plural, por isso, outras forças educativas nasceram ou para reforçar os objetivos identitários do Estado-nação ou atreladas à expansão da doutrina cristã, ou ainda para burlar os padrões excludentes que determinavam o saber escolar.

Aos escravizados, sujeitos de cultura própria e com características diversas da encontrada no “Novo Mundo”, foi negada a instrução pública, mas havia uma preocupação das autoridades com as questões espirituais e comportamentais, assim tentavam inculcar o controle e o disciplinamento para moldar o seu convívio em sociedade, exemplo disso, deu-se por meio de saberes cotidianos e religiosos, através das práticas de assistir a missa, utilizada como forma de amenizar o comportamento dito bárbaro, perante os costumes considerados civilizados:

Foi no cotidiano das fazendas que esses negros foram introduzidos num mundo onde a palavra não se escreve na memória, mas no papel - ouvindo as ordens do senhor, as várias falas das sinhazinhas e das crianças dentro da fazenda, participando das missas sempre como ouvintes, repetindo as rezas, recebendo um outro nome e tomando contato com a palavra escrita até mesmo através de sua carta de alforria. (CUNHA, 2004, p. 28)

A Igreja Católica assume um discurso de resgatar as almas perdidas por meio de suas pregações, ressaltando a inabilidade dos escravos ao mundo civilizado e à vida de salvação pós-morte, caso não fossem convertidos ao catolicismo, o que causou um choque cultural intenso entre os escravos que já dispunham de um substrato cultural e religioso próprio e diverso daquele imposto a eles.

Essa cultura foi ensinada no dia a dia. E a Igreja Católica foi a principal difusora da crença, visto que os negros eram obrigados a participar da missa e a cultuar os santos católicos, no entanto, criavam brechas para “satisfazer” o desejo do branco e, ao mesmo tempo, continuar a vivenciar os seus rituais religiosos. Esta prática ficou conhecida como sincretismo religioso: “O sincretismo valeu como uma poderosa arma que de início os negros habilmente manejaram contra a pressão esmagadora da cultura superior dos povos escravizadores” (SANCHES, 2001, p. 69). No Maranhão esse sincretismo foi presente desde o início da colonização, mesmo quando o africano escravizado não constituía a principal força de trabalho:

Antes desse tempo de prosperidade econômica, que possibilitou o intercâmbio cultural entre a Europa e o Maranhão, as festas eram praticamente as atividades da igreja e do estado. Missas solenes,

procissões de santos padroeiros das paróquias, liturgias de natal, de reis e da quaresma, ladainhas, além das expressões de sincretismo, tais como a Festa do Divino, com sua caxeiras e cantorias, imperadores e mordomos. (LISBOA, 1992, p.27)

Tais atividades religiosas possuem um viés educativo e faziam parte dos espaços de sociabilidade dos diversos sujeitos, realizando a circularidade cultural entre eles. Essa lógica permite entender os múltiplos momentos de aprendizagens promovidos pela Igreja católica e pelo Estado e vivenciados no Maranhão desde a época colonial pela elite, pelos pobres e desvalidos e pelos sujeitos escravizados.

Através do teatro, a igreja ensinou o que deveria ser seguido, ou seja, o que “agradava” a Deus e o que era pecado. Assim, aqueles que assistiam iriam assimilar experiências negativas e positivas, de tal forma que a teatralização faz logo a reflexão do auto e induz os “cristãos” a seguir o padrão transmitido.

[...] essa teatralização de caráter evangélico dos primeiros padres, tendo nascido da necessidade de aproveitar nas igrejas a tendência à participação coletiva, característica dos ritos pagãos (muito presentes por toda a Europa antes do décimo século), estava destinada com suas pequenas encenações de episódios bíblicos - como a anunciação do Anjo Gabriel à Virgem Maria, a visita dos Reis Magos ao Jesus Menino e o Drama da Paixão de Cristo – a passar às ruas sob forma de procissões espetaculares. E ainda, paralelamente, a evoluir para a forma declarada de teatro, ao provocar o aparecimento dos dramas didático-religiosos chamados de mistérios, dos baseados nas vidas dos santos, que seriam os milagres, e, finalmente, dos alegóricos das virtudes cristãs, denominados moralidades. No Brasil, esse deslocamento da teatralização ritual dos episódios da história sagrada, das igrejas para as ruas, podia ser comprovado já no primeiro século de colonização. (TINHORÃO, 2000, p.68)

Somadas às teatralizações, as próprias pregações tinham como produto a construção do devoto fiel e o do cidadão ordeiro. Os sermões reprimiam as ações ditas erradas pela Igreja e pelo Estado, dando exemplos de pessoas que viveram uma conduta questionável e, por isso, deveriam ser execradas da sociedade e a sua vida tida como exemplo a não ser seguido pelos cristãos que estavam em busca da salvação.

Através dos discursos e ações carregadas de processos de ensino, nota-se, a partir da passagem abaixo, a Igreja enquanto um espaço de sociabilidade entre negras e brancas, entre pobres e ricos, e, por mais que estivessem “juntas”, as elites eram diferenciadas como “gente de grande tom” que ocupavam os lugares privilegiados diante de pretas e mulatas que por força da circunstância, na maioria das vezes, apropriavam-se de outras formas dos dogmas católicos:

Entramos na igreja, é pequenina, e está principalmente atulhada de pretas e mulatas; as brancas, as senhoras, a gente do grande tom, essa ocupa as tribunas, as janelas, e até os púlpitos que das salinhas assobradadas, que estão ao lado da igreja, deitam para o interior dela. Nestas salinhas há mais fresco, e melhor companhia, e o espírito mais bem disposto, pode melhor entregar-se à devoção e às meditações religiosas. (LISBOA, 1992, p.35)

Outra possibilidade de atrelar as questões religiosas ao cotidiano social, logo, às práticas educativas, foi as irmandades religiosas, consideradas instituições regidas por um estatuto, nomeado de Compromisso, e dotado de informações sobre o funcionamento, as obrigações e os direitos de seus integrantes. De acordo com Vainfas (2000), as Irmandades eram:

Exemplo do catolicismo herdado do período colonial, as confrarias eram associações corporativas organizadas por leigos e sediadas nas igrejas. Denominavam-se irmandades ou ordem terceira, sendo que as últimas se diferenciavam das primeiras por estarem ligadas às ordens religiosas. Podiam reunir membros de diferentes origens sociais, mas também servir como associações de classe, profissão, grupo étnico ou cor. (VAINFAS, 2000, p. 390)

Essas associações agregavam diferentes grupos. Algumas admitiam sujeitos de cor como associados, havendo irmandades que faziam diversas restrições, como, por exemplo, a autorização do senhor para a associação do cativo. No caso desta abordagem, a intenção é focar nas irmandades de negros.

A inserção nesses grupos funcionava como uma possibilidade de construir laços de solidariedade, possibilitando a concessão de alforrias e demarcando um distintivo social, além de contribuir para a ressignificação das identidades étnicas de escravos e forros. Soares (2000) complementa dizendo que as Irmandades são algumas das poucas vias de acesso à experiência de liberdade, ao reconhecimento social e à possibilidade de formas de auto-gestão dentro do universo escravista.

As irmandades de negros no Brasil tinham como patronos Santa Efigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo e Santo Onofre, todos ligados à cultura africana, despertando intensa veneração entre os devotos. Apesar de algumas irmandades de negros limitarem a entrada de brancos, outras já aprovavam essa inserção, pois, geralmente, eram poucos os negros associados e letrados, precisando-se dos brancos que possuíssem tal conhecimento, sem falar que muitos contribuía com as doações.

Era comum as mulheres participarem de várias irmandades simultaneamente. No compromisso da Irmandade do Rosário de São Paulo estava expresso no capítulo 17 o ingresso de mulheres, no entanto, as restrições foram logo demarcadas: “O juiz e o escrivão dessa irmandade terão cuidado de ver as pessoas que admitem por irmão, principalmente as mulheres, se são honestas e capazes, e os homens de procedimento e trato bom”.

O discurso de inferioridade intelectual e de moralidade da mulher está demarcado nas entrelinhas deste compromisso, uma vez que para o homem este quesito não foi tratado. De tal forma, que trabalhar na organização das festas e arrecadar esmolas passou a ser a principal função das mulheres nas congregações:

Certamente essas mulheres, como tantas outras irmãs que permaneceram anônimas, tenham feito pelas irmandades muito mais que arrecadar esmolas e vestir um anjo para acompanhar as procissões nos dias de festas das padroeiras e padroeiros. Pode-se supor que, além do sentimento religioso, outros objetivos motivaram essas mulheres escravizadas ou libertas a participar ativamente desses espaços. (SCHUMAHER; VITAL BRASIL, 2007, p. 165)

Várias restrições impostas eram impostas aos sujeitos escravizados, visto que algumas irmandades proibiam a sua participação como membros da mesa, ou solicitavam a autorização do seu dono, ou como exemplo do Compromisso da Irmandade da Virgem Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Caxias, aprovado em 04 de maio de 1856, exigia uma contribuição por parte do senhor: “Se for cativo por seus senhores em que se sujeitem a contribuir com as pensões de irmandade ficando isento de todos os empregos, salvo os de juízes, Rei, Rainha e mordomo” (Art. 2º).

As mulheres escravizadas recebiam “benefícios” diferenciados pelas irmandades, pelo menos, no que se refere à alforria. Embora se apresentando em número inferior, a quantidade de emancipação feminina era maior: “os senhores urbanos que libertavam escravos preferiam alforriar um tipo, a escrava negra” (KARASCH, 2000, p.451). De acordo com argumentos da época, isto acontecia com o objetivo de atender a uma demanda abolicionista, sem, com isso, prejudicar os donos de escravos, que consideravam o braço masculino mais produtivo para a manutenção do trabalho escravista.

Para Mary Karasch (2000, p.452-453), “as escravas, em especial as mais velhas, custavam geralmente menos que os homens. Portanto, tinham que economizar menos dinheiro para comprar a liberdade” ou “devido a uma relação íntima com sua

dona”, e, ainda, “libertavam suas escravas velhas e enfermas a fim de evitar as despesas com elas”. Um outro aspecto está relacionado ao valor das alforrias, que variavam de acordo com o sexo, condições de saúde, profissão e conjuntura.

Na Província do Maranhão, estava expressa a predileção em alforriar escravas: “tem por fim libertar o maior número possível de escravos, nunca maiores de quarenta annos, preferindo em todo o caso do sexo feminino” (Art. 1º Estatuto da Sociedade Manumissora 28 de Julho). Em contrapartida, aos escravos havia um impedimento, salvo exceções como o financiamento pelos cofres públicos ou assegurado em condições evidenciadas na legislação.

Em algumas irmandades, a mulher tinha possibilidade de desempenhar um papel ativo, inclusive compondo a mesa administrativa, exercendo a função de escritã e demonstrando habilidades de escrita e leitura:

Dos oficiais que haverão nesta irmandade: um juiz, um escrivão, dois procuradores, doze mordomos (seis criolos e seis angolas), uma juíza também de Mesa, uma escritã, e doze irmãs ou mordomas, e destas também serão seis criolas e seis angolas. O juiz e o escrivão sempre será um deles forro e outro cativo, o mesmo se guardará com a juíza e a escritã. (Constituição 8ª, Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da Freguesia de Santo Antônio do Cabo, Bispado de Pernambuco, 1785)

De tal forma que sujeitos escravizados organizavam-se, por exemplo, através de Irmandades. E, como se evidencia pelo documento acima citado, essas associações apresentavam-se como uma forma de oportunizar aos sujeitos escravizados situações negadas a eles, como a possibilidade de ser alforriado, de ter a sua alma encomendada, ou até mesmo, aprender a ler e a escrever.

Portanto, quando expressa que mulheres escravas exercem papéis de juíza e escritã demonstra que, de alguma forma, tiveram acesso a práticas educativas e independente de terem ido à escola ou terem aprendido por observações do dia a dia, ou com outros cativos ou sinhás, estão utilizando esses saberes como forma de resistência. Os indícios apontam as maiores possibilidades em escravas aprenderem a ler e a escrever devido à proximidade com as pessoas que moram na casa-grande ou através da interação do trabalho.

As irmandades, numa perspectiva do compromisso de caridade e, possivelmente, estimulados pelas leis abolicionistas, elaboraram formas de impulsionar a educação de escravos, ingênuos e forros. Segundo Cunha (2004, p.44), na cidade de

São Sebastião no Rio de Janeiro, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedicto dos Homens Pretos tinha o desejo em construir uma escola, sendo anunciado desde 1839. Tal afirmação foi expressa pelo irmão Joaquim José da Costa, em seu livro de memórias: “a igreja do Rosário encontrava-se em obras quando neste mesmo ano foi proposta pela Mesa a criação de uma escola na igreja para os filhos dos irmãos” (apud CUNHA, 2004, p.44).

Esse primeiro desejo da construção da escola em 1839 demonstrou uma preocupação diferenciada e um pensamento progressista para o momento. Infelizmente, não fica evidente o motivo de ter esperado mais de quarenta anos para a sua construção, todavia, é bem provável que as próprias autoridades do lugar tenham vetado o empreendimento ou mesmo empecilhos de ordem escravista tenham adiado o sonho da escola, construída em 1883:

Art. 1º. Para dar execução ao art. 3º do nosso compromisso se criará desde já em qualquer edifício da Irmandade uma escola para a educação dos filhos dos irmãos que morrerem na indigência, ficando a *escola do sexo feminino* para depois de desempenhada a Irmandade, conforme o art. 13º do nosso Compromisso.

Art.13º. Promover a educação dos órfãos filhos dos irmãos indigentes. (COMPROMISSO DA IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO E SÃO BENEDICTO DOS HOMENS PRETOS, 1883, grifos nossos)

No compromisso da Irmandade está presente a prioridade ao ensino masculino, não fugindo da lógica do momento. No entanto, segundo uma análise de Cunha (2004) sobre o programa de ensino, para as meninas existia o trabalho de agulha. Possivelmente, as meninas também frequentaram o espaço escolar, ainda que não institucionalmente voltado a elas:

O programa de ensino constava de ensinar a ler, escrever e contar (até repartir), gramática portuguesa e doutrina cristã e para as meninas *trabalho de agulha*. Os exames eram realizados no mês de dezembro, aos quais podiam assistir as pessoas que fossem convidadas pelo irmão escrivão e os parentes dos alunos que quisessem comparecer ao ato. Quanto à estrutura pedagógica, os professores dividiam os alunos em classes e indicavam ao escrivão os que estavam nos casos de serem examinados em cada classe. Aos professores competiam a higiene e vigilância das aulas e dos alunos, aos quais, durante o trabalho letivo, não era consentido estudarem em voz alta. Havia um livro de matrícula onde os professores lançavam o nome, a idade, a nacionalidade e a filiação de cada aluno, anotando também o grau de conhecimento que tivesse ao ser admitido à aula, e o seu

desenvolvimento em relação aos estudos, o comportamento, as faltas que cometiam e os castigos a sofrer. Como estímulo ao aprendizado não havia castigos corporais, mas os professores aplicavam os castigos morais que fossem justos e compatíveis com a idade e o desenvolvimento físico dos alunos. (CUNHA, 2004, p.45, *grifo nosso*)

A doutrina cristã também compunha o programa, e a partir desses conhecimentos as instituições religiosas propagavam as suas crenças. Por mais que as Irmandades não conseguissem se desvencilhar de aspectos macro da educação, certamente, tentavam passar aos escravos, ingênuos e forros, outra página da história da escravidão, onde o negro não era submisso, resistindo às armadilhas do escravismo.

As práticas educativas, no cotidiano da Irmandade, forjaram uma forma peculiar de resistência, alicerçada na fé e na tradição e instrumentalizada pelo letramento. As memórias dos irmãos criam, dentro dela, um lugar em que o negro não é sujeitável. Aí ele não aparece como a história oficial o apresenta: escravo e/ou ex-escravo, destituídos de direitos. Pelo contrário, ele emerge como pessoa inserida num grupo familiar, zeloso de um patrimônio comum que gerencia com competência e autonomia. Ele escolhe seu próprio destino, valoriza a escolarização, os atributos intelectuais e se define como cidadão. (CUNHA, 2004, p.91)

Pensar as práticas educativas associadas às ações da Igreja Católica e às Irmandades alarga as possibilidades desta pesquisa, demonstrando como os interesses dessas instituições voltavam-se para moldar o tipo de sociedade que desejavam formar. Ressalta-se ainda o protagonismo das instituições religiosas, que, “por ordem de Deus”, oportunizaram a educação na colônia e no império. Destaca-se o papel das Irmandades na transmissão de conhecimentos aos diversos sujeitos, sobretudo, aos sujeitos escravizados, que de alguma forma usufruíram de saberes, sincretizando as suas divindades e cultos e criando possibilidades de resistências, que poderiam se ampliar ou se multiplicar através dos espaços de sociabilidades frequentados por eles.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MULHERES ESCRAVIZADAS: resistência e controle

As práticas educativas estão presentes cotidianamente nas relações sociais de qualquer indivíduo, independente da condição social, étnica, jurídica ou financeira, todavia, este não era um entendimento recorrente no século XIX e prevalecia o discurso de incapacidade de aprendizagem dos sujeitos escravizados, ainda mais agravado quando se tratava de mulheres, vistas naturalmente como seres inferiores aos homens.

A sociedade patriarcal marginaliza as mulheres, dificultando seu acesso às práticas institucionais. Segundo Saffiotti (1987, p.16), essa dominação foi pautada no patriarcado, caracterizado por um “sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, mas não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira”.

O conceito de patriarcado, apesar de amplamente utilizado em análises sobre a condição feminina, passou a sofrer diversas críticas de pesquisadoras, teóricas do feminismo, em virtude de cristalizar a ideia de dominação masculina.

O conceito foi importante na medida em que distinguia forças específicas na manutenção do sexismo e útil, em termos da tentativa feminista de mostrar que a subordinação feminina, longe de ser inevitável, era a naturalização de um fenômeno contingente e histórico, era que se o patriarcado teve um início poderia ter um fim. (PISCITELLI, 2002, p.15)

Assim, havia a necessidade de não limitar tal conceito ao discurso político, adentrando a uma visão mais ampla de patriarcado que dialogasse com o viés de um engendramento social e cultural como um “sistema”. E, como não existe uma única visão do poder, as mulheres apesar de “dominadas” buscavam estratégias para burlar a condição imposta.

Assim aconteceu com as mulheres escravas, através das brechas do cotidiano puderam desempenhar práticas educativas na sociedade maranhense oitocentista, algumas vezes, escamoteadas, outras vezes, legitimadas pela elite dominante com a intenção de reforçar a dominação. Mesmo diante desse cenário, elas almejavam também tirar proveitos que as fizessem resistir às intempéries do sistema escravista.

De modo que falar sobre educação em um contexto do Maranhão escravista, onde a escola moderna estava em processo de implantação e, portanto, apropriando-se da responsabilidade de instruir a sociedade conforme os ideais de civilização e

progresso, requer uma análise crítica para não se limitar todos os processos de ensino-aprendizagem apenas a esta instituição.

A frase “se aprende na escola” propagou-se no senso comum, desde o século XIX, deixando marcas profundas na educação, ao passo que desvaloriza processos de aprendizagens transmitidos de maneira informal, tornando-se necessário problematizar a circulação do conhecimento no cotidiano dos diversos sujeitos e, ao mesmo tempo, reconhecer os embates da memória que excluíram narrativas relacionadas às múltiplas formas de educação do debate historiográfico, costumeiramente associadas nos Oitocentos às representações do atraso:

[...] estes novos estudos, em sua diversidade teórico-metodológica, se caracterizam pelo abandono de explicações generalizantes sobre os supostos insucessos da história educacional brasileira, na medida em que enfocam a heterogeneidade das formas de educação e de apropriação dos modelos educacionais, enfatizando a pluralidade das possibilidades históricas e usos diversos que os agentes fazem das instituições educativas, escolares e não-escolares, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos sociais. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 19)

Portanto, esta pesquisa coaduna com os novos entendimentos sobre a educação no império brasileiro, percebendo as possibilidades de reinterpretar narrativas que eliminavam qualquer alternativa de aprendizagem dos sujeitos escravizados, sobretudo das mulheres, em espaços formais ou não formais.

Nessa perspectiva, utiliza-se o termo práticas educativas para entender os múltiplos processos de aprendizagem, institucionais ou não institucionais, apropriados por mulheres escravas no Maranhão oitocentista. Embora proibitiva a sua presença, ou do ponto de vista legal ou social, as cativas encontravam-se em diversos lugares aprendendo a ler, escrever, contar, ofícios, saberes culturais, enfim, buscando possibilidades que não estavam postas, no entanto, eram possíveis através de práticas de resistências.

4.1 Instituições e saberes: a presença “invisível” da mulher escravizada

As ações institucionais lançavam impeditivos e controles que deixavam as tentativas de autonomia das mulheres repletas de obstáculos, mas nem por isso houve a passividade generalizada. Mesmo entre as cativas, a participação em processos de aprendizagens, em escolas ou em outras redes de sociabilidades, foi possível.

O contexto em questão primava pela não transgressão do que era estabelecido por leis e por padrões sociais, então, sob a influência do Estado Moderno, a escola foi pensada para moldar o cidadão através da disciplina e controle, elementos essenciais para formar uma sociedade ordeira e submissa ao Estado em formação.

Para galgar esse objetivo, o conhecimento escolar tinha a função de reforçar os papéis sociais, já preparando quem atuaria nos cargos mais valorizados socialmente e quem iria cumprir funções manuais e tidas como subservientes para a época, sem gerar desarmonia ao sistema. Por vez, tinha-se exemplos de segmentos sociais que foram excluídos legalmente do processo de ensino em espaços escolares, como os sujeitos escravizados e aqueles que possuíam doenças contagiosas, ainda que na prática alguns continuassem frequentando.

Como já foi abordado no capítulo anterior, o Estado brasileiro precisava constituir-se enquanto nação, portanto, era imprescindível difundir a ideia de um país composto por um povo harmônico disposto a lutar pela unificação nacional. Nesse objetivo “comum” todos tinham suas tarefas atribuídas pelo Estado, e a educação escolar funcionou como um dos pilares desse projeto.

De acordo com esse entendimento, segundo Trilla (2008), a ideia de educação formal é relativamente recente no Brasil, e ela decorre de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção e a exclusão de pessoas diante de objetivos propostos pelo currículo. Diante disso, criou-se uma valorização excessiva na instrução formal, marginalizando práticas educativas que foram construídas no cotidiano e que não seguiam padrões estabelecidos pelo Estado, contudo, sofriam as suas influências.

Essa valorização dada apenas aos conhecimentos atrelados às instituições delegou a elas a responsabilidade de disciplinar os alunos e alunas, conforme os padrões sociais, não se perdendo de vista elementos essenciais que se agregavam aos saberes escolares, como a doutrina religiosa e a moralidade.

A realidade da Província do Maranhão coadunava com essa lógica, de modo que trazer para a discussão o controle disciplinar de instituições como o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e o Asilo de Santa Tereza permite entender como se processava a educação feminina na referida Província, além de revelar como se processavam as relações sociais entre os sujeitos envolvidos, e como isto influenciava as mediações dos saberes e das práticas escolares, situando o que deve ser aprendido e a quem deve ser voltado esse tipo de conhecimento.

Apesar desse controle restringir a atuação das mulheres escravas, as fontes dão pistas de vivências dessas mulheres com as educandas e reclusas, participando dos serviços nas Casas ou mesmo acompanhando as sinhás nas aulas, ou seja, experienciavam situações em um espaço educativo e, nele, processavam inúmeras táticas que davam suporte às conquistas do dia a dia, como afirma Certeau (1994).

Por mais que não fizessem parte do corpo discente da instituição, as suas vivências diárias levavam-nas a interações e observações que proporcionavam aprendizagens, ainda que, em geral, sem um propósito preestabelecido. Todavia, como a educação está entrelaçada às ações dos seres humanos, a aquisição de conhecimentos era culturalmente possível, como enfatiza Arendt (1972, p. 234): “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”.

Ainda que essa educação, ou mesmo a instrução, fosse diferenciada e limitada a essas mulheres escravas, era impossível ser negado a elas o isolamento de todos os saberes, uma vez que o convívio proporcionava a troca de experiências. E assim recebiam ensinamentos, principalmente, para desenvolver a sua condição imposta de cativa, justificando uma pretensa essência do sujeito, no entanto, o conhecimento também podia dar suporte para os escravizados obterem novas conquistas ou alguma autonomia.

O modelo de educação feminina, seja da elite ou das pobres e desvalidas, estava definido por um projeto macro que acompanhava a divisão dos papéis sociais associados à proposta da instituição responsável pela transmissão do conhecimento. De acordo com estatutos, relatórios e ofícios da Província, o Asilo de Santa Tereza e o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação destacaram-se como pilares dessa educação institucional, apresentando características intensas de controle e disciplina.

Embora legalmente excluídas do processo de escolarização, as mulheres escravas circulavam nesses espaços formais de educação e, de alguma forma, agregavam conhecimentos, intencionais ou não, que poderiam ser aplicados no seu cotidiano ou despertar para a busca de outros saberes, ou servir de resistência diante das imposições sociais.

No caso do Recolhimento, a autorização para a sua construção só foi possível em 1751⁶⁹, através da influência do missionário jesuíta Frei Gabriel Malagrida com o D. José I, Rei de Portugal. Esse “agrado” evidencia claramente uma relação de acordos entre Igreja e Coroa. As razões para isso perpassavam pela conversão das recolhidas e pela inculcação de valores sociais vigentes, visto que foi destinada à educação civil, moral e religiosa das recolhidas, com intuito de prepará-las para os papéis de esposas e mães:

§ 1^a. Além da Mestra das primeiras letras, a quem pertence ensinar a ler, escrever corretamente, as quatro de aritmética e igualmente a doutrina cristã [...] haverá Mestra de cozer e bordar, que em todos os dias de serviço as horas designadas se achará no salão para esse fim destinado. Esta Mestra não deve familiarizar-se com as discípulas, que devem prestar toda obediência, nem poderão sair da casa do labor sem licença expressa, quando houver necessidade. A Mestra mostrando-lhe amor de mãe as fará trabalhar em todo o espaço marcado para o trabalho, ensinando-as a evitar palavras ociosas e com sisudez, e decência viver em companhia. A Mestra as repreenderá e castigará com outras penitências. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 1841, ART. 10, § 1^a)

Para satisfazer esse perfil, o Recolhimento estava apto a receber as órfãs expostas na Santa Casa da Misericórdia desta cidade, a partir dos sete anos completos, e as moças desvalidas e jovens sem recursos. No entanto, as primeiras reclusas não apresentaram as referidas características, sendo filhas de famílias de posses que contribuíram com doações para a construção do prédio, com a intenção de reforçar, sobretudo, os seus valores religiosos.

Com base no novo estatuto aprovado pela Lei n^o 118, de 2 de outubro de 1841, o Recolhimento maranhense, não diferente de outros lugares, abrigou mulheres das mais variadas origens. Sob a licença do Ordinário⁷⁰ e das finanças da instituição, além de admitir meninas enjeitadas da Santa Casa de Misericórdia, órfãs necessitadas, passou a aceitar filhas de pais tidos como pobres ou de pais abastados, desde que pagassem a mensalidade.

⁶⁹ “Entre os annos de 1751 a 1752 o padre Gabriel Malagrida, em virtude do alvará de 2 de março de 1751, fundou uma pequena igreja dedicada a N. S. d'Anunciação e Remedios, e junto a ella uma casa destinada o recolhimento de muitas mulheres desvalidas, que sem profissão religiosa n'el le quisessem viver e entregar-se ao serviço de Deus”. (MARQUES, 1870, p.92).

⁷⁰ “Com o nome de Ordinário designam-se, em direito, além do Romano Pontífice, os Bispos diocesanos e os outros que, embora só interinamente, são colocados à frente de uma Igreja particular ou de uma comunidade equiparada [...] e ainda os que nas mesmas têm poder executivo ordinário geral, a saber, os Vigários gerais e episcopais; do mesmo modo, para com os seus súditos, os Superiores maiores dos institutos religiosos clericais de direito pontifício e das sociedades clericais de vida apostólica de direito pontifício, que tenham pelo menos poder executivo ordinário” (IGREJA CATÓLICA. 1983, p. 21).

O que se pode entender, de acordo com Rodrigues (2012, p.62), é que no dia a dia, a Casa “passou a abrigar mulheres das mais diversas classes pelos mais diferentes motivos, sendo possível identificar educandas, orfãs ou não, mulheres casadas, filhas insubmissas, viúvas, professoras”, evidenciando uma heterogeneidade de experiências e histórias de vidas que se entrelaçavam com os ditames impostos pela instituição.

E, ainda, a multiplicidade de identidades femininas não se limitava às mulheres que utilizavam esse serviço enquanto educandas ou reclusas, posto que outras formavam o corpo administrativo do Recolhimento, como a Regente Superior, a vigária de coro, a procuradora, a mestra de ler, a mestra de costura, a sacristã, a porteira, a enfermeira, a despenseira, a refeiteira e as serventes, sendo estas últimas um dos focos da pesquisa. As servas podiam ser escravas, conhecidas como servas cativas, ou livres, desempenhando serviços na própria Casa ou na rua.

As funções eram estabelecidas de forma hierárquica, mas todas eram submetidas à regra, controle e disciplina que atravessavam a rotina do Recolhimento. Até mesmo a Regente Superior estava presa a referências disciplinares. Segundo o estatuto, deveria ser uma pessoa madura, discreta e prudente, atributos que sustentavam o exemplo de boa conduta às reclusas, educandas e a sociedade. Estado e Igreja lançavam estratégias com intuito de moldar identidades que pudessem ser facilmente controladas:

Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. (BRAH, 2006, p.371)

No contexto do Maranhão oitocentista, havia uma tensão entre a identidade posta como modelo social, no qual a mulher era educada para aprender as prendas domésticas e os atributos de uma boa mãe e esposa, e a identidade subjetiva presente em cada sujeito, como afirma Hall (2005), é descentrada de um padrão universal.

No Recolhimento, o padrão identitário dado era expresso na figura da Regente, e assim muitas mulheres, por força da circunstância, seguiam esse modelo imposto e outras tentavam de alguma forma resistir, como por exemplo as educandas ou reclusas que fugiam por não aceitarem o isolamento do Recolhimento, ou as escravas que mesmo não sendo imposto a elas, especificamente aquele padrão identitário, também era reservado um controle que não fazia sentido dentro de suas vivências, mas seguiam por sobrevivência e burlavam as regras quando necessário.

Nessa multiplicidade de identidades, as mulheres escravas circulavam no espaço do Recolhimento, de acordo a Lei nº 95, de 11 de julho de 1840 – destinada a Organizar Estatutos para o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios –, e eram responsáveis pelos serviços domésticos diários, art 2 § 5ª: “Limitação do número de escravas ou servas ao indispensável para o serviço tanto interno, como externo do Recolhimento, não podendo os empregados no primeiro sair à rua sem licença do ordinário”. Assim como compunham a dinâmica da Casa, estavam sujeitas ao controle estabelecido pelas rígidas regras que dificultava o elo entre o mundo privado e o público.

A presença das escravas no Recolhimento, do ponto de vista funcional, além de executarem serviços do Recolhimento, era de acompanhantes de meninas mais abastadas. Como de costume não tinham autonomia de tomar decisões, assim as escravas particulares serviam e acompanhavam as educandas e reclusas durante a rotina da Casa: “as servas, responsáveis por trazerem os alimentos e higienizarem o ambiente” (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 1841). A partir das inserções nesse espaço de conhecimento fica a problematização: as mulheres escravas tiveram possibilidades de trocas culturais e como isso pode ter acontecido?

É sabido que o controle no Recolhimento se estabelecia de forma muito intensa, através das tarefas, da ocupação de tempo, da permissão nos espaços específicos, isso se dava sobretudo com as serventes, que já tinham toda uma carga de inferioridade por sua condição jurídica e étnica. O Estatuto reforça novamente a necessidade em controlar as ações daqueles que têm vínculos com o Recolhimento, citando as servas:

§ 1ª. Dentro do Recolhimento se conservarão as serventes precisas ao serviço da casa em conformidade do número das recolhidas e educandas. Estas servas do serviço interno não poderão sair para fora nem ser despedidas sem licença do Ordinário. As que forem

empregadas no serviço externo, que devem ser em número suficiente às necessidades da casa, não poderão entrar sem despacho. Devem morar perto do Recolhimento e participar os precisos alimentos. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 1841, Art. 12, § 1^a)

Análises sobre o teor deste estatuto revelam o controle dos corpos das serventes de forma a torná-las submissas e úteis ao trabalho doméstico. Segundo Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.126). Estabelece-se então uma relação de poder que inibia a circulação das serventes internas ao mundo da rua, enquanto que as externas passariam por um rígido processo de autorização para circular nos dois espaços.

Ter domínio sobre esses sujeitos permitia um controle que extrapolava o individual, visto que serviam como exemplos moralizadores da sociedade. Só se podia ter escravos por perto se fossem minimamente “civilizados”, tal exigência aumentava ainda mais em um espaço educacional.

Os próprios discursos médicos da época chamavam atenção para o convívio com os sujeitos escravizados, pois afirmavam que causavam males, sendo constante o perigo físico e moral em tê-los próximos. Assim, mesmo consideradas uma presença perniciosa, eram necessárias à dinâmica da Casa, despertando maior vigilância dos superiores temerosos com a influência dessas mulheres que, quando autorizadas, podiam circular pelas ruas e voltar ao Recolhimento, supostamente com o maior grau de influências negativas disponível às educandas e reclusas.

Para confirmar a presença da cativa, no Estatuto está expresso a obrigação da Supervisora apresentar documentos que tratem das despesas e das pessoas que têm algum vínculo com o Recolhimento. Isso demonstra que era importante para a Igreja e para o Estado vigiar as ações que se processavam neste ambiente educativo, mesmo que essas informações sejam fornecidas por um membro da instituição que não tinha interesses em demonstrar desorganizações financeiras ou de pessoal.

Ao definir esse contato de conduta, argumenta-se, conforme Foucault (2004), que, através da repetição, corpos são disciplinados e controlados, fortalecendo a manipulação das condutas. Com a apresentação do Art 5^o do Estatuto, evidencia-se com maior eficácia quem circulava e o que faziam na instituição:

Art. 5^a. A Superiora apresentará todos os anos no princípio do mês de fevereiro, ao ordinário da Diocese a conta da Receita e Despesa, acompanhada de uma relação de todos os bens do Recolhimento, com

declaração do respectivo rendimento certo, ou presumível e do quadro de todas as pessoas ali residentes, tanto livres como *escravos*, com distinção das educandas, e das que forem, ou não mantidas pelas rendas da casa, a fim de ser tudo levado, com as observações do mesmo ordinário, ao conhecimento da Assembléia Legislativa Provincial no começo de suas sessões ordinárias. (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 1841, Art. 5ª, grifo nosso)

Essa manipulação das condutas refere-se aos ciclos de repetição que são levados em conta quando se trata do controle do tempo, do espaço e das funções corpóreas nos Recolhimentos, estritamente divididos em ofícios divinos, aulas, trabalho, refeitório e recreação, além de momentos individuais de orações, descanso e atividades manuais provenientes do isolamento das celas.

Embora existissem legislação excludente e preconceito com relação às servas cativas, o Recolhimento tinha uma preocupação em deixá-las mais dóceis, conforme os ideais cristãos, sendo obrigação da Vigária do Coro: “[...] velará sobre as servas, procurando que sejam instruídas na doutrina cristã, assistam ao Santo Sacrifício da Missa, e em todas as noites recitem o terço de Nossa Senhora” (ESTATUTO DO RECOLHIMENTO, 1841, Art 2, § 6).

O uso da palavra “instruir”, presente no Estatuto, é significativa para perceber que as servas cativas não estavam presas apenas às obrigações braçais e que, de fato, existia algum tipo de aprendizagem sistemática nas atividades dessas mulheres, estabelecidas pela Casa. Assim, verifica-se que o uso do termo alarga-se agregando diversos tipos de conhecimentos.

Apesar da preocupação do Recolhimento ser construída a partir de várias intenções, não difere de outras intencionalidades na educação de outros sujeitos, considerando que o processo educacional busca galgar diversos objetivos que perpassam por conteúdos escolares, além de valores sociais e religiosos, os quais chegavam até os sujeitos escravizados, com intuito de tê-los disciplinados dentro de uma perspectiva civilizatória.

Esse dado enfatiza que houve convivência das mulheres escravas com as reclusas, educandas e funcionários, o que pode ter contribuído para processos de trocas de conhecimentos, sobretudo entre as alunas e as escravas particulares devido ao isolamento com a família e a, conseqüente, aproximação com os serviços das servas.

O caráter religioso aparece de forma latente, mesmo na dita instrução das cativas. Recebiam saberes da doutrina cristã, ainda que não acontecesse em diversos momentos planejados e específicos, mas viviam esses conhecimentos na prática e

frequentavam as missas, um espaço que se inculcava a fé cristã, fortalecendo o que deve ser seguido como padrão e o que deve ser execrado, assim essa preocupação em “instruir” as cativas pode fazer parte de um conjunto de estratégias para dominá-las e convertê-las.

Dentro das possibilidades emancipacionistas, “instruir” podia também ter a intenção de moldar estes sujeitos à vida em liberdade. Existia um grande receio da sociedade em geral de como os escravizados viveriam sem as ordens impostas pelo chicote. Por isso, para Fonseca (2011, p.233), “abolir a escravidão e educar os indivíduos originários do cativeiro eram atividades apresentadas como paralelas e complementares”.

Com a Lei do Ventre Livre abriu-se algumas possibilidades para que essas crianças nascidas a partir de 1871 pudessem ter acesso a processos educativos formais. Com essa legislação, as crianças passaram a ter a condição de ingênuas, ou seja, consideradas livres, conforme o Art 1^o: “os filhos de mulher escrava, que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”, no entanto, até 08 anos os ingênuos ficariam em poder dos senhores de suas mães. A partir dessa faixa etária permaneciam com o senhor de sua mãe, ou passavam a ser responsabilidade do Estado.

No contexto de implantação da Lei do Ventre Livre, ainda que houvesse muitas resistências por parte dos senhores sobre a instrução dos escravos e ao próprio processo de abolição, jornais da época ressaltavam a iniciativa de alguns fazendeiros montarem escolas para escravos em suas propriedades. No número publicado em 18 de abril de 1873 transcrevia a seguinte notícia publicada no Jornal do Comércio:

Instrução primária – Escreveram-nos: o Sr. Comendador Joaquim José de Sousa Breves, abastado fazendeiro da província do Rio de Janeiro, acaba de mandar estabelecer em suas diversas fazendas aulas de primeiras letras para ensino de seus escravos menores e ambos os sexos. (Apud CUNHA, 2004, p.37)

Fica claro que não havia uma política de inserção de cidadania aos ex-escravos, mas um medo da convivência sem regras perante as ditas condutas bárbaras, com isso, a educação compõe o discurso civilizacional, que, apesar de não ter a preocupação com os escravizados, possuía o objetivo de harmonizar a sociedade.

O discurso do Deputado e escritor José de Alencar, de 1870, conhecido pelas críticas ao projeto de libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, segue essa

linha de preocupação com a convivência social dos libertos. Representa bem o receio e, por conseguinte, o uso da educação para moldar o escravo para a vida em “liberdade”, estabelecendo uma crítica com relação apenas a estabelecer uma nova condição jurídica a esses sujeitos sem proporcionar o mínimo de condições para que as práticas ditas bárbaras fossem eliminadas e não comprometessem a vida da sociedade.

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: _ vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativo, como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade, em que jazeis! (BRASIL, 1871, p. 27)

É sabido que os discursos de mudanças sociais não eram bandeiras de luta da política imperial, muito pelo contrário, o conservadorismo estava muito presente, sobretudo nas decisões da Igreja que se posicionava contrária até mesmo à educação leiga das mulheres da elite, por considerá-la mundana e voltada a bailes e ostentações

Todavia, as mudanças bateram às portas das instituições educacionais mantidas pela Igreja, posto que em 1865 o Recolhimento transformou a sua dinâmica. Uma das mais significativas foi a fundação do Colégio de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios⁷¹ destinado também a meninas de posses mediante pagamento de mensalidades. Embora com as mudanças, a presença das serventes ainda era necessária, como anuncia o jornal:

No Collegio de N. S. dos Remédios precisa-se de 2 serventes para o serviço interno do estabelecimento; se forem livres convém que sejam abonados por pessoas conhecidas, e se forem *escravas* não serão aceitos sem ordem de seus Srs.

O Diretor

J. R. S. Neves

(PUBLICADOR MARANHENSE, 08 DE AGOSTO DE 1866, grifo nosso)

As explicações acerca das serventes seguem os discursos da época que vinculavam os sujeitos escravizados, e não menos os alforriados e livres de cor, como perigosos, por conseguinte, todas as precauções eram tomadas para saber se não trariam problemas ao Colégio. Ademais, deviam satisfação ao senhor no que se refere ao trabalho da rua.

⁷¹ A criação do Colégio de Nossa Senhora da Anunciação, em 7 de janeiro de 1865, foi fruto da influência do Bispo Dom Luís da Conceição com as questões educacionais quando residia no Rio de Janeiro.

Outra condição importante é a possibilidade dos escravizados poderem desempenhar serviços extras, configurando outra rentabilidade ao senhor. Esta situação podia proporcionar às escravas maior movimentação e, em consequência, a possibilidade de aumentar a sua rede de solidariedade, favorecendo contatos para diversas mobilizações ou ganhar algum dinheiro nessas saídas rápidas, que poderia ajudar em suas alforrias ou na satisfação de outros desejos.

Nessa mesma linha de instituições de educação feminina de cunho católico, destaca-se o Asilo de Santa Tereza, criado em 1855 pelo Presidente da Província Eduardo Olímpio Martins, com o objetivo de “[...] amparar as meninas órfãs que forem desvalidadas e as expostas da santa Casa de Misericórdia, recolhendo-as e educando-as [...]” (REGULAMAMENTO DO ASILO DE SANTA TEREZA, 1855). Os saberes transmitidos nesse estabelecimento eram organizados da seguinte forma:

1º á doutrina christã e deveres moraes, leitura, principios geraes de grammatica, escripta, e arithmetica até fracções: 2º a trabalhos d’agulha: 3º a pratica de trabalhos de economia domestica, como casinhar, lavar, engommar (...) Houve ahi tambem duas aulas de ensino de desenho musica, que foram suprimidas pela lei n. 787 de 1-1 de julho de 1866. (MARQUES, 1870, p. 36)

Sem destoar do que era posto pelas escolas femininas da época, este Asilo oferecia uma instrução formal superficial e, sobretudo, preparava as desvalidas para um ensino das práticas domésticas, dando suporte para ser uma boa dona de casa ou, ainda, abrir caminhos para a possibilidade de trabalho, sobretudo, da mulher pobre e escrava. Primava pelos aspectos morais e religiosos que as afastassem da prostituição.

Aquelle estabelecimento não pode ir além dos fins piedosos de sua natureza, nem as meninas nelle recolhidas precisam receber outra instrução, além da necessária à uma futura dona de casa de posse humilde (...) Admitindo outras de conta própria com o direito à instrução mais variada. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 24 DE NOVEMBRO DE 1863, p.17)

Disponha também de uma educação diferenciada para as meninas que apresentavam melhores condições econômicas, corroborando para uma educação distinta entre as mulheres de acordo com a situação financeira. Apesar de que nesse contexto de mudanças a capital já dispunha de escolas particulares que atendiam o ensino primário e secundário a mulheres mais abastadas

A investigação referente a esta Casa direcionou para a possibilidade de meninas escravas terem tido acesso à educação formal. Embora existisse uma política do legislativo regulamentando a exclusão, todavia, isso não era reforçado por nenhum documento interno. Logo, o silenciamento pode configurar como um indicativo de que meninas escravas e negras poderiam frequentar esta instituição:

O Regulamento do Asilo elaborado em 1855 não faz menção quanto ao impedimento à educação de meninas na condição de ser escrava. Essa ausência contrasta com o conteúdo de outros regulamentos que entraram em vigor durante a mesma época, o que poderia indicar que a condição não representava um obstáculo à admissão nesta escola feminina. (CRUZ, 2008, p.133)

De acordo com os indícios das fontes, a pesquisa sugere uma possibilidade de instrução para cativas no Asilo. Cruzando as informações com o Relatório do Presidente da Província entende-se que era atribuído à educação um aspecto de funcionalidade de acordo com as exigências da hierarquia social, visto que os saberes oferecidos às meninas pensionistas eram mais amplos, enquanto que às pobres, até mesmo às escravas, restava o fim secundário do Asilo: educar para o serviço doméstico.

Para satisfazer o ideal de civilização, o Asilo formava uma mão de obra apta aos novos trabalhos e costumes. Apesar de criar uma “oportunidade” para essas meninas obterem um emprego e um sustento, fortalecia as diferenças sociais por meio dos saberes transmitidos aos grupos de alunas. As diferenças prolongavam-se às atuações profissionais, na medida em que as mestras eram limitadas a ministrar aulas ao ensino elementar, tendo ainda que comprovar uma honestidade que não era pré-requisito aos professores do sexo masculino.

Não se pode vislumbrar a atuação da Casa como uma política pública da Província. A questão de oferecer uma educação voltada ao trabalho não significa dizer que havia um incentivo para receber tal mão de obra. As meninas recebiam instruções sobre o serviço doméstico, mas não era garantia ter um emprego quando chegasse o momento de deixar este lugar, como observado no artigo jornalístico:

O asilo deitando do seu seio uma pupila de 20 anos, deveria ter-lhe proporcionado os meios para o próprio trabalho manter a subsistência, e também lhe deveria por tal forma ter plantado a virtude no coração que essa infeliz criatura não descesse a prostituição, aberrando dos princípios que recebesse no estabelecimento. (O ARTISTA, 1868, 08 de novembro de 1868)

Aqui, verifica-se que o Asilo estava deixando a desejar no que se refere ao objetivo de encaminhar as jovens desvalidas a um meio que pudessem sobreviver. A preocupação perpassava por melhorar as condições dos serviços oferecidos à elite e não responsabilidades com os pobres ou escravos, à margem de qualquer assistência do Estado.

Segundo Bourdieu (1974, p.326), as instituições de educação não se diferenciam apenas pela formação que oferecem, mas “[...] pelo tipo de capital que exigem [...] em função da carreira que dão acesso a hierarquia escolar impõe-se de maneira perfeita [...]. A instituição que formava as alunas na Província do Maranhão Oitocentista imprimia, através do currículo, valores culturais que serviriam de base para prepará-las ou para serem boas mães, esposas e donas de casa ou para aprenderem os trabalhos manuais.

Diante disso, a educação ganhou o status de meio pelo qual a nação alcançaria a civilização. Por isso, a instrução lentamente foi requerida e disponibilizada a pessoas que, por força das circunstâncias jurídicas e econômicas, estariam distantes das salas de aula, como a mulher escrava. Na petição abaixo, é possível perceber a solicitação a uma vaga no Asilo de Santa Tereza para Barbara, filha de mãe escrava:

Illmo e Exmo Snr

Cumprindo o despacho de V Ex^a, proferido na inclusa petição de Carlos Xavier [Antrand], que solicita a admissão no Asylo de S. Thereza de sua afilhada Barbara, *liberta*, como pensionista da provincia, tenho a informar a V Ex^a que, provando-se dos documentos juntos á petição do supp^c, ter a menina Barbara onze anos de idade, ser filha natural, ou orfhã de pai, liberta e filha de mãe escrava, o que equivale a selo também de mãe, e desvalida, julgo a referida menina Barbara habilitada na forma dos art^{os} 20 e 21 do Regulamento de 16 de janeiro de 1855, para ser admittida no Asylo.

Deus Guarde a V Ex^a

Illmo e Exmo Snr Dezembargador Miguel Joaquim Ayres do Nascimento – Vice – Prezidente da Provincia

Francisco Sotero dos Reis

Director do Asylo de S. Thereza

(Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província em 18 de Agosto de 1864, APEM, *grifo nosso*).

A partir da segunda metade do XIX, a campanha abolicionista já se manifestava em alguns jornais, irmandades, agremiações, e gerava um movimento de mudança, ainda que tímido em muitos lugares. Na petição fica evidente como a busca

pela instrução não é algo tão distante, como anteriormente, dos sujeitos escravizados. E que pode ter perpassado pela vontade da mãe escrava, que impedida de solicitar a vaga, o padrinho da menina Carlos Xavier Autrand se encube da tarefa.

Barbara, menina liberta de 11 anos. estava apta para ser abrigada pelo Asilo, conforme Regulamento, já que era órfã de pai e a condição da mãe era de escrava, dificultando qualquer tomada de decisão por parte materna, assumindo na prática a orfandade de pai e mãe. Dessa forma, o padrinho, dentro dos padrões civilizatórios, era o que possuía condições de encaminhar uma petição aos responsáveis pela disponibilidade da vaga.

A possibilidade de adentrar em um espaço de escolarização atendia a perspectiva do discurso civilizatório de buscar o reconhecimento social por meio da educação. No entanto, apesar da requisição para que a liberta Barbara fosse aceita no Asilo, o nome da menina não aparece nas relações de educandas dos anos seguintes, levantando outras problemáticas, como os entraves não só aos sujeitos escravizados para serem inseridos em ambientes formais de educação, mas também aos descendentes próximos, assim como aos libertos de pele escura.

O ofício de 05 de junho de 1862 também atende ao pedido de admitir uma filha de escrava, chamada de Consolação, a uma vaga no Asilo de Santa Tereza. Um dado que chama atenção é a retribuição em dinheiro prometida pela Senhora D. Maria José Janssem Lobo, dona da escrava Catharina, mãe de Consolação. O ato da senhora de escravos pode denotar bondade ou interesses múltiplos em “educar” Consolação:

Diretor do Asylo de Santa Therreza no Maranhão

Ill^{mo} e Ex^{mo} Snr.

José Joaquim Lopes da Silva requer á V^a Ex^a a graça de mandar admittir no Asylo de Santa Thereza á classe de Educandas desvalidas a menor de nome Consolação, filha natural da mulata Catharina, escrava de D. Maria José Janssem Lobo, e como prova do interesse que toma na educação da dita menor, offerece á beneficio do cofre especial das orfhaás do Asylo, um brinde de cem mil réis em dinheiro. Pelos papeis juntos á petição do Supp.^e tem elle provado que a menor de que se trata não só é orfhaá desvalida como que tem a idade recommendada no Regulamento Provincial que rege o mesmo Asylo, p^r isso sou de oppinião que pode elle ser atendido, preenchendo a Supp.^{da} no Asylo de Santa Thereza o lugar que vagou por occasião de haver casado a Educanda desvalida Maria José Silva. V.^a Ex.^a porém mandará o que foi servido. Devolvo a petição e papeis do Supp.^e cujo respeitável despacho de V.^a Ex.^a nelle lançado fica assim saptisfeito.

Deos Guarde á V.^a Ex.^a. Illmo Exmo Senr Conselheiro Antonio
 Manoel de Campos Mello.
 D. Prez.^o da Provincia
 O Director
 Joaq^m [Serrapião] da Serra
 (Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da
 Província em 05 de junho de 1862, APEM).

Todavia, mesmo em um contexto de escravidão e racismo legitimado por textos oficiais e práticas de exclusão, até com os alforriados, os negros (escravos e/ou livres) e a própria sociedade utilizavam estratégias para que os cativos pudessem usufruir de elementos simbólicos e espaços destinados aos livres, como a instrução pública, as Irmandades, a oratória, o trabalho nas ruas, os passeios a espaços culturais acompanhando os seus donos e visitas em Igrejas Católicas.

As práticas de escolarização durante o período não estavam restritas ao nível oficial e público, e mesmo em se tratando desses níveis citados, em realidades como a maranhense, onde a população negra numericamente superava a branca, e a miscigenação era um elemento presente no cotidiano das pessoas, tornava-se mais difícil controlar as interdições sociais aos descendentes africanos. Outro dado importante é que os escravos mesmo utilizavam estratégias para fazerem-se passar por livres [...] poderiam também desfrutar do acesso à escolarização gozando da condição de libertos. O acesso à escola, quer seja de forma oficial ou não oficial, por descendentes de africanos, não deixa de configurar como "formas de luta pela sobrevivência. (CRUZ, 2011, p.117)

Os usos desses “benefícios” aconteciam através de estratégias, muitas vezes camuflados aos olhos da elite ou com o seu aval, mas com intenções que, em grande parte, não era de permitir oportunidades aos sujeitos escravizados, e sim tirar proveitos ou barganhar algo em troca.

No ofício de 1864 abaixo, endereçado ao Asilo de Santa Tereza, fica evidente a presença de, pelo menos, uma escrava nesse dado momento com ciência do governo. Não se exclui a possibilidade da existência de outras que também viviam em outras instituições, mas, como não era bem visto esse convívio, se camuflava tal existência ou se justificava com elementos que agradaria o governo, como, por exemplo, o não pagamento de salário e atribuindo à escrava adjetivos de indivíduos ditos civilizados, como inteligente, fiel e honesta:

Directoria do Asylo de Santa Thereza.
 Illm^o e Exm^o [S^r]

Accuso recebido o officio de V. Ex^a, no qual V. Ex^a, e determina, em data de 24 do corrente, que despeça os serventes escravos que por ventura existão no Asylo de Santa Thereza, porque não devem ser admittidos nas repartições e estabelecimentos públicos serventes dessa natureza, senão na falta absoluta de livres, sendo-o ainda em tal caso com previa auctorisação da Presidencia; e tenho a responder a V Ex^a. que no Asylo ha unicamente três serventes pagas pela Provincia, todas ellas livres, e que uma *escrava* que nelle existe , e a que a Provincia não paga salario, é creada da Regente, que mui difficilmente encontraria outra tão própria como ella para o serviço interno, de que se acha encarregada. Estando pois satisfeitas no essencial as vistas do Governo, peço a V. Ex^a que se sirva auctorisar a conservação da mesma escrava no estabelecimento deste, pois a sua sahida delle não só privaria aquella Senhõra de uma *creada intelligente, fiel e honesta*, mas necessitaria sem duvida a admissão de mais uma servente paga pela Provincia, visto que os seus serviços aproveitão tambem e principalmente ao estabelecimento, que hoje conta o crescido numero de 68 educandas inclusas as pensionistas particulares.

Deus Guarde A V Ex^a
 Illm^o e Exm^o S^r Dr. Ambro-zio Leitão da Cunha, Prezidente da Provincia.

Francisco Sotero dos Reis
 Director do Asylo de S. Thereza
 (Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província em 30 de dezembro de 1864, APEM).

Através desse ofício nota-se mais uma vez como a presença dos escravizados era permeada por restrições, sendo apenas permitida quando não houvesse um empregado livre, porém devido à numerosa quantidade desses sujeitos, possivelmente estavam nos mais variados espaços, mas a sua presença era silenciada para não infringir a legislação e a boa conduta social.

Nesse contexto, era possível também ver na imprensa local anúncios que indicavam a oferta de vagas para meninas escravas, no ano de 1869. Vale ressaltar que o anúncio foi divulgado anterior à Lei do Ventre Livre (1871) e ao Regulamento de 1874, instrumentos legais que promoveram uma abertura aos escravos/libertos na educação.

INTERNATO E EXERNATO MARANHENSE DE N.S. DE VICTÓRIA
 Rua Gomes de Souza n^o. 30.
 Octávia Januária de Moraes Cid faz público, que, tendo dado mais amplas proporções ao plano instituidor de sua escola, ficará esta

conhecida pelo título de acima escripto, sob a proteção divina da SS. Virgem Senhora da Victória.

Assim que, além do plano instituidor já publicado pelos jornais da capital, e no Almanak do Maranhão, receberá d'ora meninos de 6 a 8 annos, para os primeiros rudimentos de leitura, e escripta, preparando-os assim paciente e methodicamente para melhor se desenvolverem nas aulas de maior theoria, assim mais, admitirá *escravas* de menor idade, para aprenderem custura chã labyrinthos, bordados, rendas, engomar, e outros serviços e brendas próprios de sua condição.

Estas escravinhas e estes meninos formarão secções à parte, sem prejuízo do plano fundamental e instituidor do internato; e não serão empregados em serviço algum externo ou estranho ao estabelecimento, no serem educados sob as mais strictas regras d'uma boa moral e severa disciplina; e se convier aos interessados serão uns e outros admitidos na qualidade de pensionistas internos ou seminternos.

Talvez pareça inopprtuno, todaviaa anunciante declara que empregará no exercício da missão nobre, de que se encarrega, a possível solicitude em prol da melhor educação e instrução de *seus alumnos, de qualquer condição*, que sejam, tendo muito em vista a idade e o sexo, no sentido de guardar as devidas conveniências.

O preço das pensões será combinado com os interessados. (ALMANACK – MATTOS, 1869)

Através desse anúncio, nota-se que, embora em um contexto proibitivo do acesso dos escravos à escolarização, a escola particular da professora Octávia Januária de Moraes Cid estava legalizada perante as regras de abertura de escolas na Província do Maranhão. No entanto, a liberação concedida à escola, de acordo com o livro de correspondência do presidente da província com o inspetor da instrução pública, era voltada apenas para aulas particulares de ensino primário para o sexo feminino.

Assim, a professora Octávia Januária foi além do que a legislação permitia, posto que divulgava a oferta de ensino para meninos e escravas, ressaltando que oferecia instrução a alunos de qualquer condição.

No anúncio, fica clara a separação da educação entre os sexos, na medida em que se destacam sessões à parte, isto é, atendimento específico. As escravinhas eram treinadas nas prendas domésticas, enquanto que aos meninos era proposto um ensino inicial de leitura e escrita. Mesmo transgredindo os padrões sociais, como, por exemplo, instruir escravas, D. Octávia Januária não conseguia se desvencilhar das regras de ensino que legitimavam os papéis sociais entre homens e mulheres.

Nesse sentido, as relações de gênero são bem explícitas, assim como os papéis desempenhados no contexto social delineados na escola, reforçando uma educação para

a manutenção das regras que condicionavam os padrões sociais da sociedade maranhense.

No contexto das leis abolicionistas, especialmente a do Ventre Livre, a discussão em torno da escolarização foi se tornando mais presente e necessária. Parte da sociedade preocupava-se com uma onda de ex-escravos circulando na Província sem ter um ofício a tomar o seu tempo, assim como também queriam aproveitá-los enquanto mão de obra, sendo a solução o oferecimento de uma “educação profissional”.

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos. (MALHEIRO, 1976, p. 162)

Nos anúncios locais evidenciava-se também oferta de vagas para meninas escravas. O Almanack do Maranhão do ano de 1861 traz um anúncio acerca de escolas particulares na cidade de Caxias que recebiam escravas. Não é perceptível no referido anúncio as diferenciações no ensino de meninas (escravas) e meninos, o que não exclui a possibilidade do cotidiano da escola estar baseado nessa prática.

Escolas Particulares

Jose Antônio das Neves, com 21 discípulos, largo do San Benedicto.

Manoel Pedro Ramos e Silva, com 45 ditos, rua dos quintaes.

D. Clarinda Mendes Bittencourt, com 10 discípulos livres e 10 *escravas*, largo dos Três Corações.

D. Guilhermita Ritta Campos, com 6 ditas, sendo 4 livres e 2 *escravas*, r. Flores.

O ensino consiste em ler, escrever, contar, doutrina christan, costruras, rendas, bordar e pontos de qualquer marca. (ALMANACK – MATTOS, 1862, p.237; 1863, p.227, grifo nosso)

O anúncio citado no Almanak é muito significativo, pois se trata de uma escola no interior da Província, em uma cidade que era a segunda mais importante em termos econômicos e demográficos, demonstrando a possibilidade de aceitação de escravos em instituições escolares particulares, assim como, a iniciativa de proprietários(as) de

promover um ensino elementar e conhecimentos de prendas domésticas específicas como bordado, costura, renda.

A consciência de que a educação poderia proporcionar uma vida mais qualitativa contagiou também os escravos e forros que tiveram historicamente inúmeras restrições, dentre elas, o acesso à educação formal. Nessa perspectiva, a documentação abaixo permite visualizar o desejo da mãe, ex-escrava, Onezima Rosa da Conceição, proporcionar melhores condições à filha, pelo viés do ensino.

Nº728
Illmº Exmº Senr

Cumprindo o despacho de V Exª datado de hoje, lançado no requerimento, que incluso restituo, da preta Onezima Rosa da Conceição declaro a V Exª que não attendi o pedido que me fez a suplicante de ser tutora de sua filha Romana, por ser solteira e viver amasiada, porém escolhi pessoa capaz para seo tutôr.

Deus Guarde a V. Exª
Illmº Exmº Senr D^r José Moreira Alves de Silva
D. Prezidente da Provincia.

Fernando Affonso de Mello
[Mandei publicar em 12 de Junho de 88]

ANEXO
Illmo Exmo Ser Presidente da Província.

Onezima Rosa da Conceição, residente nesta Capital tendo sido liberta por virtude de não ter sido incluída na nova matrícula, acontece que a supp^o tem uma filha de nome Romana de treze annos de idade a quem deseja dar uma educação regular, e não o tem pudido fazer por ter o Sr D^{or} Juiz de Orfhons arrebatado do poder da supp^o sua dita filha para dala a servir a quem não tem direitos sobre essa criança, a supp^o vem pedir a V Eª se digne de ordenar que lhe seja entregue a dita Romana pois como sua [maz] que é só deseja o bem estar de sua filha.
E. R. M^{cc}

Maranhão 11 de junho de 1888.
A rogo da Supplicante

Eduardo Olimpio de Moraes Rêgo

[Informe o Snr Dr. Juiz de Orfhão
Pal.º da Presidª do Mar^{am} 11 de
Junho de 1888. [sic]
(JUIZO DE ORFÃOS E AUSENTES DA PROVÍNCIA DO
MARANHÃO, em 11 de Junho de 1888)

Destaca-se também no requerimento acima os rígidos padrões sociais que impediam a mulher, sobretudo as negras, de agir conforme as suas necessidades e desejos, de modo que, por ser solteira e viver amasiada, a ex-escrava não teve o pedido concedido de ter a filha inserida na educação regular, demonstrando mais uma tentativa de impedir processos de escolarização de sujeitos ligados ao estigma da escravidão, ainda que não houvesse mais legislação que os excluíssem e em pleno contexto da abolição.

A negra Onezima clama também pelo direito de viver na companhia de sua filha, no entanto, os condicionantes sociais não viam com bons olhos uma mulher solteira, ex-escrava e amasiada, com condições de “educar” um filho. Os elementos citados impediam a aproximação de mãe e filha e fortalecia um padrão identitário de mulher honrada, branca, casada e boa mãe.

Como já mencionado no decorrer do trabalho, a educação dos sujeitos escravizados era proibida pelo Regulamento da Instrução Pública de 1854, devendo as instituições seguir essa determinação. Entretanto, as fontes mostram indícios que desconstruem o mito de que os escravos não possuem uma história educacional.

4.2 Espaços de sociabilidades e aprendizagens no cotidiano das mulheres escravizadas

Na contemporaneidade, diversos estudiosos da educação já entendem que não se deve sacralizar o conhecimento apenas ao ambiente escolar. Outros espaços proporcionam aprendizagem tão significativa quanto a escola. Isso não significa que um saber é superior ao outro, o ideal é que exista uma relação de complementaridade, desconstruindo o isolamento escolar. Segundo Arroyo:

[...] a escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho [...] a educação acontece de formas muito diferenciadas. (ARROYO, 1998, p. 147)

Arroyo traz uma noção contemporânea de educação que pode ser visualizada em outros momentos históricos quando se leva em consideração que as práticas educativas sempre foram presentes no cotidiano do ser humano e, portanto,

proporcionam experiências variadas, tanto no que se refere aos meios de aprendizagem como os locais em que o processo educacional pode acontecer.

Com base nesse entendimento, as práticas educativas nos Oitocentos não se limitaram às instituições oficiais e públicas e nem somente às pessoas da elite. Por mais que a historiografia tradicional prolifere tal ideia, a intenção é problematizar as fontes, garimpando indícios que demonstrem, mesmo em espaços excludentes, as estratégias para o acesso ao saber por mulheres escravas, assim como as inúmeras trocas culturais que agregam conhecimento a todos que participam do processo.

No caso das mulheres, a condição social e jurídica demarcava significativamente o seu posicionamento na sociedade. As cativas e pobres, apesar de demandas específicas, possuíam uma dinâmica em suas vivências que suplantavam a limitação do espaço doméstico, voltado à mulher da elite. Atividades como cozinheiras, engomadeiras, lavadeiras, amas de leite, tabuleiras, mucamas, benzedadeiras, estavam permeadas por castigos e violências, mas também por possibilidades de resistências, através do acúmulo do pecúlio para a compra de alforrias, fugas, rebeliões e formações de rede de solidariedade e sociabilidades que vislumbravam táticas de sobrevivências desses sujeitos.

Essas atividades do dia a dia perpassavam por processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, apesar de não existir estímulos e providências para a educação dos cativos, eles aprendiam diversos saberes entre si, com os livres ou mesmo com os seus donos. Essas aprendizagens podiam ocorrer como uma forma visualizada pelos escravizados para suplantarem a condição de submissão, tornando-os diferenciados e, assim, permitindo a busca por possibilidades de resistências e até mesmo contribuir para processos de alforrias.

No entanto, ensinar um saber ao escravo também configurava uma forma de dominação, por isso, uma parcela da população livre notava que precisaria “instruí-los” para serem submissos e produtivos. Fonseca acentua “que esses procedimentos podem ser entendidos como estratégias educacionais que buscavam introduzir nos escravos as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhador e a naturalização das relações entre dominador e dominado”. (FONSECA, 2002, p. 136)

Em consonância com essa ideia, os processos educativos, no caso das mulheres escravas que trabalhavam no espaço privado, estavam direcionados para “prepará-las” ao convívio com a elite, tornando-as minimamente “disciplinadas”. As senhoras primavam por exibir elegância e requinte de sua família à sociedade, pautadas,

sobretudo, no comportamento francês, portanto, as escravas de casa deveriam ser moldadas dentro dos padrões do “bom costume”. Como retrata Azevedo em seu livro *O Mulato*:

A Brígida uma mulata corpulenta e carapinha muito bem trançada e cheia de flores, um vestido de chita com três palmos de cauda recedendo a cumaru. Prepara-se daquele modo, para ir à sala, oferecer água. E segurando com ambas as mãos uma enorme salva de prata, cheia de copos, dirigia-se a todos, um por um bambaleando as ancas volumosas.

- Estas escravas hoje têm luxos! ... observou Amância em voz baixa a Maria do Carmo...

E entraram a conversar sobre o escândalo das mulatas se preparam tão bem como as senhoras. “Já se não contentam com sua saia curta e cabeção de renda; queriam vestido de cauda; em vez de chinelas, queriam botinas! Uma patifaria!”

-É uma sem-vergonheira! Ver as escravas todas de cambraia, laços de fita, água de cheiro no lenço, a requebrarem as chandangas na dança!...

- Ah, um bom chicote!...

(AZEVEDO, 1988, p. 92-93).

Esse comportamento retrata a influência de modelos civilizacionais na vida das mulheres escravas, principalmente, aspectos de vestimentas, trabalho e cultura, o que podia agradar as famílias que desejavam demonstrar requinte, ou desagradar, como é visto no diálogo das personagens que representam duas mulheres de elite, criticando as ações das negras escravas domésticas: “Estas escravas hoje têm luxos!... escândalo das mulatas se preparam tão bem como as senhoras”, ressaltando que estas mulheres não podiam ser vistas como iguais às senhoras, muito pelo contrário, deviam ser subjugadas ao patamar de seres inferiores. Note-se ainda, no fragmento do romance, o fato de serem mulatas as escravas descritas vestindo-se como senhoras, o que reforçava a ideia de preferência pelas escravas consideradas de melhor aparência para realiza as tarefas que incluíam o contato direto com a sociedade elitizada. Considerando o imaginário da atração sexual exercida pelas jovens escravas, tal comentário das senhoras poderia representar uma preocupação com a “concorrência” exercida pelas escravas domésticas no que diz respeito ao desejo masculino.

Ainda que houvesse uma “imposição cultural” do branco, os escravizados absorveram em certa medida determinadas situações, e faziam frente a outras, como, por exemplo, a preservação de suas danças como forma de resistência cultural e da memória do seu povo.

Além disso, seus costumes trazidos da África misturavam-se aos locais e influenciaram a cultura do “Novo Mundo”. Na literatura analisada acima, tem-se um claro exemplo das influências no modo de se vestir, e outras tantas apropriações eram vivenciadas no dia a dia, remetendo-se a “um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo [...]”. (GINZBURG, 1987, p. 13)

Ainda no trecho do romance *O Mulato*, a dança é vista como “sem vergonha”, como uma prática cultural que incomoda e que, mesmo repleta de proibições e limitações, não foram apagadas do cotidiano da senzala e adentravam outros espaços. No periódico *Pacotilha*, um leitor solicita uma ação da Polícia sobre apresentação do Bumba meu boi:

Pede-se ao exm. Sr. Desembargador chefe de polícia, que lance suas vistas para um ensaio de Bumba meu Boi, que está fazendo junto ao cemitério dos Passos, pois muito incomoda aos moradores daquele lugar com a zuada que os ensaiadores fazem, já tendo na noite de quarta-feira, saindo do sítio onde ensaiam e passando pelo Caminho Grande, até a entrada do sítio do Sr. Comendador José Joaquim Lopes da Silva. Breve estará, pelo que se vê, dançando no Largo do Palácio, ainda mesmo contra a postura municipal, que os priva de ir à cidade, e mesmo de ensaiar; pois os mesmos ensaiadores, além de batuque que fazem, costumam visitar os quintais da vizinhança, como já tem acontecido. (PACOTILHA. O bumba meu boi já vai abusado. 11 jul. 1881, p. 3)

Os aspectos culturais dos negros eram considerados bárbaros, barulhentos e associados à bebedeira e roubos, causando um grande temor da elite que vivia na parte central da capital, e que logo buscou meios administrativos, como os códigos de posturas, para distanciar o batuque de seus ouvidos. Todavia, ainda que sincretizados à cultura do branco europeu, os negros conseguiram perpetuar as suas memórias e transmitir aos seus filhos a essência de suas culturas através de espaços de sociabilidades voltados ao lazer, à religião, ao trabalho, sendo rememoradas no cotidiano desse povo.

As transmissões de saberes, ao longo da história da escravidão, estiveram muito associadas ao mundo do trabalho e ao cotidiano do escravo, ainda que surgissem oportunidades diferenciadas. O objetivo recaía sobre alguma vantagem do uso desta mão de obra, o que levou a criação de diversas estratégias, por parte dos senhores, para aumentar os benefícios em ter um escravo apto a algum ofício específico.

Numa perspectiva civilizacional de possuir escravos especializados, na capital São Luís e em outras cidades da Província, montavam-se salas de aulas dirigidas a meninas escravas com intuito de que os seus donos pagassem pela aprendizagem de algum ofício, entendido nesta pesquisa como prática educativa, tornando-as “supostamente” mais eficientes e mais valorizadas para a venda ou mesmo para usufruir de um serviço mais qualitativo.

Por isso, a disponibilidade de aprendizagem estava direcionada à oferta de trabalhos manuais, demonstrando que esse oferecimento, possivelmente, repercutia uma demanda dos senhores de otimizar a mão de obra escrava, assim como a necessidade das mulheres livres de buscarem um ofício, mesmo não havendo nenhuma iniciativa do poder público de retirar o alforriado e, muito menos, os escravos de qualquer processo de marginalização social. Porém, outras vias surgiram e podiam beneficiar senhores e escravos:

Devido à lucratividade gerada com escravos especializados, “escravos de ganho” e “escravos de aluguel”, surgiram escolas de treinamento. Aprendizagem de jardineiro, cocheiro, ou cozinheiro, ler e escrever, contar e cozer eram algumas das atividades desenvolvidas nesses espaços. (GARCIA, 2007, p.27)

Conforme afirma Garcia, desejava-se o aumento dos lucros, conseqüentemente, as turmas que surgiram para atender essa demanda não tinham a intenção de educar os sujeitos escravizados para a cidadania, tão proclamada pela elite, o grande objetivo era torná-los mais produtivos e submissos aos desejos dos senhores. O anúncio do periódico Publicador Maranhense evidencia as referidas situações:

COSTURA

Na rua do Egyto, casa fronteira ao muro do convento, n 10, prepara-se qualquer qualidade de costura, a machuna (sic) ou sem ella. Quem precisar dirija-se a mesma casa que achará com quem tratar; assim como admitem-se crianças livres ou escravas para aprenderem a coser. Prometo fazer as costuras, e ensinar as crianças por preço razoavel para adquirir freguezia. (Publicador Maranhense, de 04 de outubro de 1866)

O anúncio acima de um serviço de costura traz ainda a informação de realizar o ensinamento desse ofício a crianças escravas. A intenção parece ser a lucratividade, tanto no uso da mão de obra infantil como no recebimento de proventos para realizar tal ensino. No caso das crianças escravas, é bastante provável que a intenção dos donos

fosse preparar os escravos para aquisição de um ofício que pudesse aferir lucros, haja vista a valorização de escravos de aluguel com especialização: “Por se tratar de um trabalhador, cuja rentabilidade era satisfatória, os proprietários investiam, instruindo-os em algum ofício”. (PEREIRA, 2006, p.42)

Identifica-se, ainda, a intenção de deixar claro ao leitor que o pagamento pelo ensino não configurava um preço alto, isto leva a entender que o público alvo do anúncio relativo à parte do ensino podia ser constituído também de pessoas de baixa renda, abrindo portas aos escravizados e aos alforriados, que, mesmo com a nova condição jurídica, não possuíam quase nenhuma expectativa de transformação social.

As instituições educativas estavam em harmonia com os interesses do país e da Província do Maranhão, logo tinham a intenção de balizar a divisão econômica e sociocultural da sociedade, no entanto, alguns momentos burlavam essa demarcação na medida em que os sujeitos escravizados conquistavam um saber que não era considerado típico de sua condição jurídica, como ler, escrever, tocar algum instrumento, cantar, enfim, elementos ditos civilizados.

Ainda que escassas, outras fontes permitem perceber que processos de aprendizagens estavam presentes no cotidiano dessas mulheres. Os relatos de viajantes configuram-se em textos que trazem entendimentos acerca da sociedade escravista e suas dinâmicas. Sob o olhar enviesado de alguns é possível a aproximação de pistas sobre os escravos, tentando desvendar situações, aparentemente, sem importância para aquele momento, pois muitos desses registros, percebendo os escravos “através de fortes preconceitos raciais e culturais, não se empenhavam em registrar sistematicamente o comportamento dos escravos. Apesar desse olhar enviesado e míope, essas fontes têm uma certa coerência entre si, pelo menos na sua superfície”. (SLENES, 1999, p.137).

Como as fontes não foram escritas por escravizados, busca-se nos ecos dos relatos dos viajantes um indício de palavras e ações desses sujeitos. É importante destacar que tais narrativas estavam impregnadas por uma carga cultural das vivências do lugar de origem que se misturam à nova realidade visitada, imprimindo um novo olhar que, culturalmente, pode estar carregado de juízo de valores, por isso, tais fontes “precisam ser manuseadas com cuidado, pois as análises dos viajantes dependiam de sua origem social, educação, ocupação e tempo de permanência na cidade. Poucos eram aptos a evitar preconceitos etnocêntricos ou de raça”. (KARASCH, 1987, p. 16)

Ao tratar daquilo que observavam, diversos saberes dos sujeitos escravizados foram captados, e como era repassado para os outros e para os seus filhos, através do convívio diário, evidenciava processos de transmissão de conhecimentos, conforme se observa neste registro de viajante: “Alguns filhos dos negros brincavam, outros de idade mais avançada, ajudavam as mulheres a descarregar algodão, e os homens ralavam e preparavam mandioca”. (MAWE, 1978, p.92)

Ainda na infância, as crianças cativas que foram liberadas para viver com a mãe vivenciavam os mesmos ofícios e tarefas de suas progenitoras, progressivamente, auxiliando-as, em um processo de observação de uma educação direcionada ao trabalho escravo. Segundo Fonseca, essas experiências já faziam parte de uma série de estratégias com o intuito de formar o escravo:

A criança escrava era formada a partir de procedimentos pedagógicos que estavam centrados na impregnação gerada pelas experiências vivenciadas no mundo privado, sendo os senhores e a comunidade escrava os principais responsáveis pela transmissão dos saberes que lhes eram necessários. (FONSECA, 2011, p.248)

O conceito de impregnação, defendido por Fonseca, refere-se aos contatos diários que produziam aprendizagens múltiplas aos sujeitos escravizados e, portanto, compõem processos baseados em práticas educativas, ainda que não fossem sistematizadas por não haver um planejamento formal, todavia, existia em muitos casos um objetivo específico: transformar os escravizados em mão de obra específica e disciplinada.

No anúncio abaixo, fica claro como esse processo era uma situação corriqueira no mundo escravista. A mãe escrava ao levar as suas “crias” para o eito ou para o serviço doméstico acabava acostumando-as aos trabalhos manuais, e logo aprendiam um ofício que rapidamente era explorado pelos senhores e senhoras:

Vende-se uma escrava de 30 anos com dois ingênuos, uma de 12 anos e outro de 10 meses, sendo boa cozinheira, doceira e rendeira. A filha já gomava, interessados em comprar podem dirigir-se a rua Vira Mundo, casa n.8. (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 17 de setembro de 1887)

Nota-se que os atributos são expressos como forma de valorizar as escravizadas e atrair um possível comprador, que, no caso acima, poderia ficar ainda mais tentado com a oferta, visto que a escrava possuía diversos ofícios e ainda uma filha que já desempenhava os serviços domésticos.

Em muitos casos, formavam-se uma rede onde diversas escravas poderiam trabalhar juntas, dessa forma, há indícios de que uma passava os saberes às outras, uma vez que, possivelmente, eram de um mesmo dono ou origem. No anúncio abaixo são oferecidas em conjunto, porém, como são consideradas objetos se faziam com elas qualquer negócio, inclusive vender separadamente ou alugar.

Vende-se uma escrava de 20 anos boa para costura e servente; outra lavadeira, cozinheira e servente de 48; outra ótima cozinheira e doceira de 30 anos, com duas ingênuas uma de 12 e outra de 09 meses. Quem quiser comprar todos ou qualquer das três dirija-se a rua dos Barbeiros nº 08 no 2º andar. Em falta de comprador alugam-se. (JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 17 de setembro de 1887)

A diversidade de saberes configurou-se como uma forma de exploração dos escravos, a partir do desejo do senhor alugar, vender ou usufruir de uma mão de obra especializada, além disso, pode ter sido, em outros casos, estratégias dos sujeitos escravizados para terem algumas regalias que diminuíssem o sofrimento da escravidão, sobretudo, no que se refere à lida no eito.

De tal forma que ter a habilidade de uma atividade específica os faziam diferentes dos outros escravos, logo o tratamento e o local de trabalho também eram diferentes e, costumeiramente, o trabalho era menos vigiado, caso fosse desempenhado nas ruas, como os escravos de aluguel e de ganho, ou poderia despertar sentimentos de afetividade, caso estivessem próximos da família patriarcal, na Casa grande. Conforme, Freyre, definiam-se critérios para a seleção das negras que eram promovidas para o trabalho na Casa Grande:

A negra ou mulata para dar de mamar a nhonhô, para niná-lo, preparar-lhe a comida e o banho morno, cuidar-lhe da roupa, contar-lhe histórias, às vezes substituir-lhe a própria mãe - é natural que fosse escolhida entre as melhores escravas da senzala. Dentre as mais limpas, mais bonitas, mais fortes. Dentre as menos boçais e as mais ladinas. (FREYRE, 2000, p.435)

A mãe preta acaba desempenhando um papel fundamental na vida das “iaiás” e dos “nhonhês” e, em muitos casos, passando a fase de amamentação, permanecia na Casa Grande com outras funções que permeavam a formação dos filhos dos senhores, sendo entendidas neste trabalho enquanto práticas educativas, ainda que houvesse uma série de preconceitos e restrições quanto ao seu convívio com a elite.

Segundo Anjos (2016, p. 200), “amas de leite e/ou amas-secas escravas, que, apesar dos preconceitos raciais e sociais existentes – que desqualificavam a mulher negra e cativa como educadora –, exerciam determinadas formas de educação da criança na família”. Os cuidados do dia a dia, os ensinamentos, através de histórias e canções e até mesmo o ensino das primeiras palavras faziam parte das vivências dos filhos da elite junto às amas de leite.

Sobre a Província de Pernambuco, Quintas (2009, p.14) afirma que às amas de leite era atribuído “[...] o cuidado direto com as crianças e os importantes primeiros contatos com a educação delas”. Na Província do Maranhão, tem-se o caso da escrava Emília que fora ama preta do memorialista Dunshee de Abranches, o qual relatou o triste episódio envolvendo a tentativa de sua alforria. A escrava Emília, a quem chamava de “Mi’ama”, no dia em que lhe foi negada a alforria provocou uma súbita revolta no jovem Abranches: “Desci bruscamente do colo da ilustre matrona e atirei-me a soluçar nos braços de Mi’ama, que fitava humildemente o chão” (ABRANCHES, 1992, p.4). Essa passagem demonstra o carinho do autor para com a escrava e a importância desempenhada por ela em sua vida, ficando imensamente triste por não ajudar a resolver a situação de sua liberdade.

Ainda segundo a narrativa do escritor, Emília ciente da sua condição de submissão desejou proporcionar uma vida diferente à sua filha Amélia, conhecida como Princesa da Calçada do Açogue, que foi criada por uma família de posse: “essa sua filha, mais feliz do que ela, aprendera a ler e escrever; crescera sempre robusta e sadia”. (ABRANCHES, 1992, p.2)

Chama atenção que a menina Amélia teve oportunidade de estudar. Infelizmente, as informações presentes na obra não permitem afirmar que frequentou uma escola, mas pode ter sido alfabetizada pela família que a criou, visto que deviam à sua mãe “a salvação de uma criança débil e raquítica, que fortalecera com o seu leite são e puro”. (ABRANCHES, 1992, p.2)

Amélia desejava livrar a sua mãe da escravidão, uma vez que já era alforriada e, portanto, possuía mais condições de lutar pela liberdade de Emília, através de trabalhos que permitissem juntar o valor estabelecido por seus donos, atitude comum entre os escravizados:

Ajudada por seus dois irmãos que já alforriara, abriu uma quitanda: e, desde a madrugada até à Ave –Maria, viveu em uma incessante labuta, a vender café, mingau de milho, caruru, arroz-de-cuxá, folhe, manuê e

cuscuz aos caboclos, que vinham oferecer os seus produtos no mercado e aos caixeiros e criados que passavam e repassavam para o centro da cidade. (ABRANCHES, 1992, p.2)

A descrição de Abranches remete à luta de Amélia pela liberdade de sua mãe, economizando dinheiro para tal fim através do ofício de quitandeira. É possível que o fato de ter aprendido a ler e escrever tenha lhe ajudado a ter mais facilidade em tocar o negócio, ainda que muitos aprendessem as artimanhas do comércio diariamente. De tal forma que ter um ofício foi primordial para a transformação social de sua vida e o fato de ter juntado o valor para a compra da alforria de sua mãe.

A especialidade no trabalho configurou uma atuação de resistência, por parte dos cativos, ao sistema escravista, ao passo que se abria uma possibilidade de sofrer menos maus tratos, principalmente os que podiam por esse motivo conseguir escapar do trabalho do eito. Assim, frequentar turmas de ofícios, como já foi dito, tinha suas vantagens ao senhor, assim como aos escravizados.

Anunciar um escravo especializado passou a ser rotina nos jornais de São Luís da época, oferecidos como objetos e com qualidades que valorizavam a sua mão de obra, expressando habilidades, boa saúde e postura coerente com o novo projeto civilizacional proposto pelo Estado. Abaixo alguns exemplos:

Compra-se uma escrava
Costureira e gommadeira, na rua do Giz n 27.
 (O Publicador Maranhense, 16 de julho de 1866)

Escravos

José Lopes Ferreira & C comprarão duas pretas que sejam *moças* para serviços de *roça*, quem as tiver, dirija-se aos comerciantes, na Rua Grande n 3. Maranhão 20 de setembro de 1866
 (O Publicador Maranhense, 04 de outubro de 1866)

Precisa-se alugar uma escrava *idonea* para o serviço ordinario de uma casa de família; quem ativer e quiser alugar pode dirigir-se a casa João Pereira da Silva, na praia pequena desta cidade, que ali achará com quem tratar.
 (O Publicador Maranhense, 09 de julho de 1866)

Ama de leite
 Na casa de José Martins de Lemos precisa-se de uma *ama de leite*, forra ou escrava: Na Travessa do Teatro (outr'ora do Sinoir) n 10.
 (O Publicador Maranhense, 24 de setembro de 1866)

-Branco & Irmão precisam
 Comprar hum preto de idade de 16 a 20 anos que entenda de cozinhar e mais serviço de uma caza, que seja *fiel humilde, e sem vícios*, e que

não tenha moléstias que o tiver e queira vender dirija-se a casa dos anunciantes, na rua grande casa n.38.

Nesta Typografia, se diz quem compra uma escrava ama de leite, sem filhos que seja moça sadia, e de *bons costumes*

- Aluga-se 2 escravas de meia idade para todo o serviço, bons e em conta. – Caza de sobrado de grades defronte da cruz do largo das Mêrez.

- Na rua da Paz defronte do Sr Cláudio Galvão, aluga-se uma ama de leite sem filho

É evidente que esses tipos de trabalhos foram transmitidos, de forma intencional ou não, caracterizando-se por processos de práticas educativas. Observa-se que essas escravas aprenderam em algum momento os serviços domésticos como costurar e engomar, como é expresso no primeiro anúncio acima. No segundo anúncio fala-se em pretas moças que desempenhavam o serviço de roça, o que costumeiramente não era um trabalho anunciado para as mulheres, ainda que os fizessem na prática, mas, como o trabalho do eito era associado à força física, era comumente direcionado mais aos homens.

Nos anúncios seguintes são expressas qualidades comumente não atribuídas aos escravizados, como idônea, fiel, humilde e sem vícios, denotando aspectos de civilidade aprendidos por estes sujeitos, ou uma estratégia dos vendedores para agradar os senhores interessados em comprar escravos que não tivessem uma postura baseada em maus exemplos e assim contaminassem os outros.

A postura dos que iriam trabalhar na Casa grande foi uma grande preocupação expressa nos jornais, com o intuito de dirimir o receio dos senhores de ter por perto escravos considerados violentos e indisciplinados. A partir disso, os que frequentavam a Casa grande deviam apresentar prerrogativas diferenciadas, isto é, dentro dos padrões do “bom costume”.

Portanto, cientes de sua condição submissa, os escravos almejavam transformar essa condição, que, muitas vezes, foi possível graças à especialização em determinadas funções. No caso do relato do casal de viajantes Agassiz feito a partir de uma observação de uma fazenda no Rio de Janeiro em 1865, é perceptível um tratamento diferenciado no tocante às atividades dos escravos, com a existência de salas de trabalho, ainda que o caráter de exploração dessas relações escravagistas não se modifique:

Contam-se nesta propriedade cerca de dois mil escravos, dos quais uns trinta empregados no serviço doméstico (...) A dona da casa nos fez visitar, certa manhã, as diversas salas de trabalho. A que mais nos interessou foi aquela em que *as meninas aprendem costura*. Admiro-me que não se tenha cuidado, nas nossas plantações do Sul, em tornar as pretas um pouca hábeis nesse mister. Aqui todas as meninas aprendem a costurar muito bem e muitas delas bordam e fazem renda na perfeição. Em frente a essa sala, vimos uma oficina de roupas, que me pareceu bastante parecida com as nossas *sanitary rooms* com suas peças de lã ou de algodão, que as negras cortam e costuram para os trabalhadores do campo. As cozinhas, as oficinas e os quartos dos negros circundam um pátio espaçoso plantado de árvores e de arbustos, em volta do qual há uma passagem coberta, calçada de tijolos. Aí os pretos, jovens e velhos, pareciam um formigueiro; desde a velha ressequida que se gabava ela mesma de ter cem anos, mas não mostrava com menor orgulho o seu fino trabalho de renda e corria como uma menina, para que se visse como era ainda ativa, até os pequerruchos todos nus que engatinhavam a seus pés. Esta velhinha recebera a sua liberdade havia muito tempo, mas por dedicação à família dos seus antigos senhores nunca quis deixá-la. São fatos que dão à escravidão no Brasil um aspecto consolador e permitem esperar muita coisa. (AGASSIZ; AGASSIZ, 2000, p.136-137, grifo nosso e grifo do autor, respectivamente)

Nesse relato, a senhora de escravos exhibe a distribuição de seus serventes, garantindo que os serviços domésticos⁷², assim como os demais, sejam executados com disciplina. É possível verificar a atenção especial dos viajantes aos trabalhos domésticos, sobretudo, quando ressaltam o processo das meninas aprenderem a costurar, bordar e fazer renda, de forma perfeita.

Salta aos olhos nessa fala a atuação de uma ex-escrava velhinha que atuava nos serviços manuais, como a feitura de renda, possivelmente, uma das que conduzia o processo de transmissão de saberes às mais jovens, considerando que por sua idade avançada já tinha uma grande carga de conhecimentos que precisava passar às meninas. Segundo Ramos (2008, p.164), “aprendizado era realizado nas práticas cotidianas, feito por acompanhamento dos escravos mais velhos e com pouca sistematização, incluindo o aprendizado das tarefas domésticas, a doutrinação religiosa e as punições como inibidoras das desordens e vícios”.

Outro detalhe revelador diz respeito à vivência dessa ex-escrava idosa e sua permanência na fazenda, ainda que já fosse livre, demonstrando gratidão a seus donos

⁷² De acordo com Flávia Fernandes de Souza, os trabalhos executados pelos sujeitos escravizados eram bem diversos, por exemplo: “o trabalho feito por essas cativas, muitas vezes, não se limitava à realização de tarefas como limpeza ou cuidado das residências. Suas atribuições incluíam também afazeres que integravam a própria produção econômica domiciliar” (SOUZA, 2012, p. 245), portanto essas mulheres também aprendiam a desempenhar atividades executadas nos setores produtivos, ainda que limitadas aos olhos do senhor.

ou mesmo medo de enfrentar o mundo com a idade avançada e correr o risco de ser explorada por outros senhores, embora a lei dos sexagenários lhe “assegurasse” a liberdade. O mais provável, mesmo nas condições de idade avançada, era o abandono, haja vista que não havia garantias para a sobrevivência dessas pessoas por parte do poder público.

Quando a dita velhinha refugia-se na estratégia de gratidão e submissão perante a situação de possível liberdade, deixa claro que aprendeu observando várias situações em que o escravo deve ou não ousar, acomodando-se à situação de total dependência, ao mesmo tempo em que pode fazer uso de habilidades para garantir seu valor naquele contexto. Isto demonstra que o comportamento dos sujeitos escravizados também passava por processos de aprendizagens de todo tipo.

Outra passagem relatada pelo casal de viajantes diz respeito a uma orquestra composta por escravos, desmistificando toda uma historiografia de que esses sujeitos não teriam inteligência suficiente para desempenhar atividades diferentes das referentes à força braçal.

À noite, quando depois do jantar tomávamos o café na varanda, uma orquestra composta de *escravos* pertencentes à fazenda nos proporcionou boa música. A paixão dos negros por essa arte é um fato observado em toda parte; esforçam-se muito para *aprendê-la*, aqui, e o Sr. Breves mantém em sua casa um professor a quem os alunos fazem honra, na verdade. No fim da noite, os músicos foram introduzidos nas salas e tivemos um espetáculo de dança, dado por negrinhos que eram dos mais cômicos. Como uns diabretes, dançavam com tal rapidez de movimentos, com tal animação de vida e alegria espontânea que era impossível não os acompanhar. (AGASSIZ; AGASSIZ, 2000, p. 137)

É importante destacar o empenho dos escravos em aprender, dispendo, inclusive, de um professor mantido pelo dono da fazenda. De acordo com essas evidências, os que compunham a orquestra possuíam um tratamento diferenciado daqueles que não tinham habilidades ou mesmo oportunidade de desenvolver a arte musical. Quando os viajantes remetem aos termos como professor, alunos e aprender remontam a elementos que fazem parte de um vocabulário de uma prática pedagógica, acentuando a lógica da aprendizagem.

Nessa fala não se pode afirmar que as mulheres compunham a orquestra, tendo em vista que era costume da língua portuguesa masculinizar o grupo. Aliás, demarca que não foi importante para os viajantes apontar características de gênero na composição da orquestra, englobando todos os envolvidos como escravos.

Ressalta ainda a dança, manifestação sempre presente quando se trata da cultura africana e dos seus descendentes. As manifestações culturais e artísticas, em geral, tiveram e têm grande contribuição para a perpetuação da memória do povo negro, traçando conexões que perpassam pelo campo da construção de territórios e identidades, engajados na constituição e invenção de tradições, sendo passadas de geração a geração por meio de observações e práticas de oralidade.

No caso do grupo citado pelos viajantes, era inevitável que não houvesse saberes trazidos da África, os quais interagiram com os conhecimentos locais, engendrando ensinamentos e trocas de conhecimentos para compor a apresentação, assim a dança expressa “um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é a manifestação pedagógica ou ‘filosófica’, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras”. (SODRÉ, 2002, p. 137)

Para demonstrar que Luís Agassiz e Cary Agassiz não tratavam apenas de um caso isolado de escravos que se sobressaíam em atividades diversas, como a música e a dança, apresenta-se em documentação maranhense situações em que escravos liam e tocavam com destreza na Igreja de Santo Antonio. Um devoto frisou espanto ao perceber que tais habilidades eram conduzidas por escravos, ainda mais em um contexto que lhes era negado o saber.

[...] na Igreja de S. Antonio fiquei maravilhado da destreza e do bom gosto com que se tocava o órgão no templo; e certa pessoa que ficava próxima informou-me que era hum homem escravo quem tocava com tanta perfeição; procurei conhecer de vista a este tão excellente musico a quem a fortuna havia reduzido a tão duro estado; e qual foi o meu espanto quando dei com elle de ferros nos pés. (ARGOS DA LEI, 1825, n 30, p.123)

O viajante Expilly, em suas andanças pelo Brasil, também destacou o trabalho coletivo de escravos em forma de oficinas, sugerindo a aprendizagem que existia numa oficina de cordoaria do Sr Pedregulho:

Uma cinquentena de escravos de ambos os sexos e de todas as idades guarneciam essa oficina rústica, que deveria medir vinte metros de comprimentos sobre uns oito de largo. Era aí que fabricavam os cabos sólidos e o grosseiro encordoamento que se faz com a fibra do coco piaçaba, produto preciosos para o comércio dessas paragens [...] Negras, de braços nus, preparavam os fios da palmeira trazendo algumas delas um filho na *cacunda*, isto é, às costas, como as mendigas da Europa; moleques tocam as rodas e outros seguram uma

caneca cheia d'água, seguindo os negros, quase nus que andavam aos recuos, enquanto, com as mãos hábeis, ajudavam a torção das meadas linhosas. (EXPILLY, 2000, p.175-176)

Em muitos relatos percebe-se a divisão do trabalho entre homens e mulheres, porém, no caso da propriedade do Sr Pedregulho tem-se uma interação entre ambos os sexos, tal qual, a presença de crianças que, numa lógica de aprendiz, já vão se acostumando com a lida de ser escravo. Certamente, existiam escravos que dominavam com mais eficácia esse saber e repassavam aos outros com intuito de aumentar a produção.

Nessa propriedade, qualificada por Expilly de uma exploração agrícola e uma fábrica, havia dedicação a outros serviços. Em uma de suas passagens descreve que ao entrar em um salão, viu uma dezena de escravas ocupadas a bordar. “No meio delas achavam-se duas senhoras, estendidas sobre a esteira, tendo a cabeça apoiada sobre os joelhos de duas mulatas, suas mucamas, por certo”. (EXPILLY, 2000, p.168)

Essa situação demonstra uma relação de aproximação entre senhoras e escravas e, inclusive, representa uma mistura de cultura, a partir do cafuné, costume africano que foi apropriado pela elite imperial, desmistificando a ideia de que apenas o negro agregou elementos da cultura do branco. A relação acontecia de forma recíproca, através do convívio por meio de observações e aprendizagens.

No tocante aos ofícios desempenhados pelas escravas, o viajante não se furta em destacar o tino para o comércio, principalmente das negras mina⁷³, justificado pela prática comercial trazidas da África. Dessa maneira, exemplifica a situação através do caso da escrava Manuela, logo identificada por seu comprador como uma mão de obra mais eficiente ao mundo das ruas:

Em outro ponto, observei o espírito rebelde e o caráter independente dos pretos mina. Afirmei que a sua natureza não se amoldaria bastante às exigências do serviço doméstico. Foi preciso, então, renunciar a empregar a jovem escrava dentro de casa.

[..]

O feitor fixava um preço para a perfumada mercadoria. Desde que a soma estipulada fosse regularmente entregue todas as noites, Manuela ficava livre todo o tempo restante, e ainda poderia guardar para si o excedente da receita.

⁷³ Sheila de Castro Faria analisa em sua pesquisa atividades desempenhadas pelas chamadas damas mercadoras – *as pretas minas*: “Estou cada vez mais convicta de que as minas monopolizavam os ramos mais rentáveis, como a venda de comida, amplamente citado pelos viajantes. Em cidades portuárias, como o Rio de Janeiro, a venda de alimentos para a tripulação de navios, escravos e demais transeuntes era fundamental” (FARIA, 2007, p.119).

Em pouco, a boa aparência e a gentileza da nova quitandeira foram notadas pelos frequentadores da rua Direita. O conteúdo do tabuleiro desaparecia, como por encanto, e numerosos fregueses murmuravam palavras doces ao ouvido da preta. (EXPILLY, 2000, p.59)

Ainda que exista um silenciamento ou limitações das fontes acerca das práticas educativas em suas múltiplas experiências, é possível também deparar-se com algumas informações úteis à pesquisa através de documentação oficial, como o requerimento abaixo que o padre Luís Manoel da Cunha, falecido, deixa uma escrava aos cuidados da esposa de seu compadre para ensinar-lhe a cozer.

Requerimento/ processo de Luiz Moreira, lavrador em Itapecuru, primo do padre Luís Manoel da Cunha, falecido, sem deixar outro parente além do requerente, como prova em papeis do falecido padre, o qual, por viver em desobrigas, nomeou o seu compadre Serafim Antônio dos Anjos depositário dos seus bens, que se valendo de ter o referido padre entregue à sua mulher uma *negra para lhe ensinar a cozer*, passou a requerer perante as autoridades a justificação de doação da escrava, sem comprovações documental, em vista do exposto solicita a negação de tal pretensão. (MARANHÃO, 22 de março de 1825. F.1.S6, grifo nosso).

Através do requerimento, fica claro que a escrava passaria por um processo de aprendizagem conduzido por uma senhora, demonstrando em mais uma evidência a não exclusividade desses trabalhadores aos ofícios considerados braçais e desprovidos de embasamento intelectual. O próprio documento remete-se ao termo ensinar, fortalecendo a ideia geral desta pesquisa.

Nessa perspectiva, tratar acerca da oportunidade/ausência do acesso a uma escola ou às diversas práticas educativas traz consequências amplas à histografia, possibilitando desconstruções discriminatórias. Apesar desse contexto de contradições, mulheres escravizadas conseguiram frequentar escolas formais e, a maioria delas, ter acesso à educação em espaços não formais, em seu cotidiano, realizando trocas sociais e culturais, exercendo inúmeras funções como trabalhos domésticos, acompanhante das mulheres da elite a espaços escolares, como escravas de ganho ou escravas de aluguel, experienciando diversas situações no espaço da rua ou doméstico, já configurando, assim, espaços de resistência que faziam parte de um processo histórico de luta das mulheres negras escravizadas por sua autonomia e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do século XIX, muitas transformações aconteceram na Província do Maranhão, refletindo nos comportamentos, na urbanização e na educação, com impactos na sociedade. Sim! Era o tão requerido progresso que estava se instalando nas paragens maranhenses, inspirado no projeto civilizador europeu. O questionamento torna-se inevitável: a quem a dita civilização atendia? E quais as intenções do projeto civilizador?

Ao longo desta pesquisa enfatizou-se como a educação ou a instrução funcionou como um dos pilares do projeto civilizatório. Portanto, o processo educativo chegaria a cada grupo de sujeitos sociais com finalidades diferenciadas. Aos escravos esse processo, apesar de se empenhar em transformá-los em meros objetos a serviço de uma elite – que necessitava de uma mão de obra submissa e disciplinada –, deixou brechas para utilizarem de táticas do cotidiano em forma de luta e resistência no contexto escravista.

Em contrapartida, o Estado negava a instrução aos cativos, pois, para as autoridades e as elites, essas habilidades facilitariam uma rede de solidariedade a favor da libertação. Ler os jornais com notícias abolicionistas, escrever bilhetes, associar-se em Irmandades, todas as atividades em grupo, soariam perigosas às elites, temerosas com as fugas ou mesmo uma possível rebelião dos escravos.

A historiografia tradicional tomou para si um discurso oficial que incutiu os escravizados na mentalidade coletiva apenas como mão de obra explorada, sem, com isso, problematizar outras perspectivas que fizeram parte de seu difícil cotidiano, entretanto, são evidenciadas através dos cruzamentos e indícios das diversas fontes citadas ao longo do trabalho.

Tal discurso é reforçado através de atos de preconceitos com os descendentes de escravos na instituição escolar, por meio de representações estereotipadas nos livros didáticos e na própria fala de muitos professores que reproduzem uma lógica estritamente economicista, desconsiderando uma noção mais ampla de sujeitos, fontes, assim como as novas abordagens historiográficas.

Para análise do objeto desta pesquisa, as práticas educativas de mulheres escravizadas na Província do Maranhão, inicia-se com uma discussão historiográfica com base nas obras maranhenses sobre a instituição escravista, ou que dialogam com o tema. Esta historiografia está carregada de juízo de valores, expressando afirmações que

reforçam, em muitos momentos, a ideia do escravo submisso e irracional. Considerando a premissa básica da análise historiográfica de que as obras são datadas, de que o historiador (escritor/cronista) é um homem do seu tempo, que o lugar social direciona a escrita, compreende-se que vários questionamentos passaram despercebidos ou foram ignorados, cabendo aos(às) historiadores(as) contemporâneos realizar a crítica e perceber os não-ditos das documentações e bibliografias.

É, exatamente, a partir do novo olhar da historiografia brasileira e maranhense sobre a escravidão que se situa esta pesquisa, percebendo outras histórias acerca das práticas educativas de mulheres escravas no Maranhão oitocentista. E, a partir disso, perceber construções de novas identidades que deslocam a mulher escrava do patamar apenas de submissão e exploração, concebendo-as como agentes de sua história.

A discussão do objeto perpassa pelas regras impostas às mulheres, baseadas em conhecimentos elementares, doutrinação religiosa e moral e prendas domésticas, sendo oferecidos em sua maioria nos Asilos e Recolhimentos. Às mulheres da elite coube uma instrução pública voltada à educação do lar, preparando-as para serem boa esposa e mãe, e as pobres e desvalidas foram restritas à instrução de primeiras letras com a finalidade de aprender as atividades domésticas, ainda que não houvesse um planejamento do governo para empregá-las.

As instituições educativas estavam em harmonia com os interesses do Estado e de suas classes, logo, tinham a intenção de demarcar claramente a divisão econômica e sociocultural da sociedade, mesmo que não conseguissem evitar totalmente as táticas utilizadas pelos diferentes sujeitos para burlar essa demarcação.

De tal forma que, através de leituras, análises e cruzamentos de fontes, concluiu-se que as mulheres escravizadas na Província do Maranhão souberam criar espaços de resistências, não se enquadrando no estereótipo que demarca apenas a sua condição de submissão e opressão, mas, muitas dessas mulheres, participaram de diversos processos de aprendizagens, denominados nesta pesquisa como práticas educativas.

A noção de práticas educativas requer a ampliação da ideia de aprendizagem apenas na escola, visto que pode acontecer em outros espaços, como em aulas particulares de ensino elementar e de ofícios, anunciadas nas páginas dos periódicos da época, assim como os saberes que se estabelecem no convívio com membros da elite e entre outros sujeitos escravizados, nas famílias, nas oficinas, com professores domésticos, através das irmandades.

Algumas dessas práticas aconteceram de forma intencional, com intuito de buscar conhecimentos, ditos civilizados, para assim desenvolver habilidades, como ler, escrever e realizar contas, que facilitariam as suas vivências em sociedade, ou mesmo, através da aprendizagem de ofícios que permitiriam conquistar espaços especializados e possivelmente obter vantagens.

Essas práticas podem ter sido induzidas também por seus senhores, como observou-se no decorrer do trabalho, realizando pagamentos para que os escravos aprendessem algum ofício que certamente seria rentável ao sistema escravista, ou ainda para aprenderem a própria condição de sujeito cativo, facilitando o controle e a disciplina. Em contrapartida, as práticas educativas também deram base para atos de organização e resistência.

Vale destacar as armadilhas e dificuldades encontradas na pesquisa, sobretudo, no que refere ao silenciamento das fontes, tendo em vista que não contemplavam aspectos que dialogam com o cotidiano da mulher escrava, principalmente, acerca de aspectos educacionais, sendo necessário um olhar minucioso para encontrar pistas que pudessem ser indícios de processos de ensino aprendizagem por partes das mulheres.

É importante considerar a heterogeneidade dos processos educativos presentes no Maranhão oitocentista, demarcando os jogos sociais articulados com os processos educacionais. A concretização desse cenário levou a tensões que legalmente atribuiu uma educação diferenciada para cidadãos elitizados e não elitizados (livres e pobres), porém, as redes de sociabilidades formais ou informais ampliaram e criaram intersecções entre saberes e sujeitos, incluindo os escravos.

As mulheres escravizadas aprendiam em suas sociabilidades, na prática de ofícios com as outras escravas, no aprendizado de leitura e escrita com a sinhazinha, no fazer de remédios e rezas para curar, apregoando os seus produtos nas ruas e observando a dinâmica da cidade, assim como em práticas educativas promovidas por particulares para o ensino de ofícios considerados do sexo feminino, como cozer, cozinhar, bordar, engomar. Esses processos são também alcançados por observações e nem sempre possuem uma intenção, mas nem por isso perdem a sua importância e eficácia.

Desse modo, analisar as instituições de educação e o cotidiano das mulheres escravas fornece informações que subsidiam as desconstruções historiográficas de apenas passividade e opressão, voltando-se a mecanismos de contato que proporcionaram a circulação entre saberes tidos “superiores” ou oficiais e saberes

“inferiores” ou populares, conduzidos pelos africanos e seus descendentes e pelos pobres e desvalidos da nova nação.

No contexto das leis abolicionistas, sobretudo a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre, as “conquistas” dos escravos eram camufladas, ludibriadas com intenções que priorizavam os interesses da elite. O negro alforriado com a sua nova condição jurídica de livre deparava-se com a negação de condições dignas que o obrigava a desempenhar funções semelhantes as do tempo da escravidão.

Essa herança da escravidão africana ainda é presente na contemporaneidade através de atos de discriminação e preconceito pela cor da pele, algumas vezes explícitas outras veladas, que limitam as oportunidades dos negros, dificultando acessos aos espaços de educação, saúde e lazer. Assim,

[...] o Estado apropria-se da História, controla e manipula o entendimento do processo histórico, confunde a noção de temporalidade e impinge o esquecimento. Garante, assim, a continuidade do mesmo sistema sob nova e atual roupagem: sem escravos e, logo depois, sem rei. Para dominar, há que se tornar senhor da memória e do esquecimento. (COSTA, 1996, p. 84)

Apesar das atuais políticas afirmativas, a total cidadania permanece como bandeira de luta dos movimentos negros. Luta por igualdade de acesso e permanência em escolas de qualidade, de remuneração compatível ao do branco, de valorização da memória dos seus descendentes, enfim, as resistências iniciadas com a brutal retirada dos africanos do seu país são postas em evidência para as novas conquistas do dia a dia.

As pesquisas historiográficas têm um papel importante na desconstrução de mitos e estereótipos acerca da escravidão, assim como precisam avançar na análise de gênero para compreender as especificidades da escravidão dos sujeitos femininos, como pretende ser a contribuição desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

1. Periódicos Maranhenses

- O FAROL MARANHENSE, 1828.
- ECHO DO NORTE, 1834.
- O SÉCULO, 1858.
- PUBLICADOR MARANHENSE 1866, 1869.
- O ARTISTA, 1868.
- O PAIZ, 1876.
- APACOTILHA, 1881.
- JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO, 1887.

2. Legislação

- Constituição Política do Império do Brasil (1824).
- Lei nº 2.040, DE 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre).
- Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. (1891).
- Estatutos do Liceu do Maranhão – 1838.
- Estatutos do Liceu do Maranhão – 1877.
- Regulamento da Casa dos Educandos Artífices – 1841.
- Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão -1855.
- Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios – 1841.
- Regulamento do Asilo de Santa Teresa – 1855.
- Regulamento do Asilo de Santa Teresa – 1856.
- Regulamento da Escola Prática dos Aprendizes Agrícolas do Cutim – 1863.
- Regulamento da Instrução Pública – 1854.
- Regulamento da Instrução Pública – 1874.

- Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província – 1877.
- Regulamento do Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto – 1874.
- Estatuto da Sociedade Manumissora 28 de Julho.
- Constituição 8^a, Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da Freguesia de Santo Antônio do Cabo, Bispado de Pernambuco, 1785.
- Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedicto Dos Homens Pretos, 1883.

3. Relatórios e falas

- Ofício do diretor da Casa dos Educandos Artífices ao Presidente da Província, em 08 de agosto de 1842, APEM.
- Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província em 18 de Agosto de 1864, APEM.
- Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província em 05 de junho de 1862, APEM.
- Ofício do Diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província em 30 de dezembro de 1864, APEM.
- Relatório do Presidente da Província de 24 de novembro de 1863.
- Fala do Presidente da Província Manoel Felisardo de Sousa Melo, de maio de 1839.
- Juízo de Orfãos e Ausentes da Província do Maranhão, Em 11 de Junho de 1888

4. Almanques

- MATTOS, B. Almanak administrativo da Província do Maranhão, 1861. 1862, 1863, 1869.
- ARGOS DA LEI, 1825
- MARANHÃO, 1825

5. Bibliografia

ABRANCHES, Dunshee de. **O cativoiro**. 2 edição. São Luís; ALUMAR, 1992.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação do “Bello Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: Editora: UEMA, 2014.

AGASSIZ, Jean Luís Rodolph; CARY AGASSIZ, Elizabeth. **Viagem ao Brasil 1865-1866**; tradução e notas de Edgar Sússekind de Mendonça. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Trabalho compulsório na Amazônia: séculos XVII-XVIII**”. Revista Arrabaldes, ano I, n.2, set.- dez., 1988.

ALVES, Branca Moreira e PITANGUI, Jaqueline. **O que é feminismo?** São Paulo, Brasiliense, 1981.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. No regaço da mãe Faustina: uma ama escrava e a educação da criança pela família no século XIX. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 199-214, abr./jun. 2016.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. 1ª edição (Between past and future): 1961.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRUDA, José Jobson; TENGRINHA, José Manuel. **Historiografia Luso-Brasileira Contemporânea**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohring. **A Guerra dos Bem-te-vis**: a Balaiada na memória oral. São Luís: SIOGE, 1988.

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. Porto Alegre: L&PM, 1988.

AZEVEDO, Célia Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. SP: Annablume, 2004.

BASSANEZI, Carla Pinsky; PEDRO, Maria Joana (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi. São Paulo-Brasília: HUCITEC, 1996.

BARBOSA, Francisco de Assis. Apresentação. In: LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a queima de arquivos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especificidades e abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BLACKBURN, Robin. **A queda do escravismo colonial (1776-1848)**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2006. n.26 p.329-376.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: DF, 1997.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acessado em 07 jan 2015.

_____. Congresso. **Câmara dos Deputados Elemento Servil: parecer e projeto de lei** apresentado a câmara dos deputados em 1871. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874.

_____. **Lei Nº 2.040, DE 28 de setembro de 1871**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm. Acessado em 07 jan 2015.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 07 jan 2015.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **Terra e céu de nostalgia: tradição e identidade em São Luís do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em História). UNESP – Assis-SP, 2000.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BUSINO, Giovanni. Elites e élitisme, Paris 1992 apud HEINZ, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquistas e ocupação do sul do Maranhão**. 2 ed. São Luís. EDUFMA, 2008.

_____. O papel do negro na historiografia maranhense. **Cad. Pesq.** São Luís, 4 (1): 105 - 109, jan/ jun. 1988

_____. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul**. São Paulo: DIFEL, 1962.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Navegar é Preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. In: **O Maranhão Oitocentista**. COSTA, Yuri; GALVES, Marcelo Cheche (Orgs.). São Luís. Editora UEMA, 2009.

César Augusto (org.). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império (1835-1889)**. São Luís, Maranhão: EDUFMA, 2009 (Coleção Memória da Educação Maranhense).

_____. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma historia Da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)**. São Luís: Ed. FUNC, 2007.

CASTRO, Tito Livio de. **A mulher e a sociogenia**. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 1893.

CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)**. Tradução Elizabeth de Avelar Solano Martins. Campinas: SP, Editora da UNICAMP/ Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2000.

CHALHOUB, SIDNEY. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil Oitocentista**, 2012.

_____. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, nº 52, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1998.

CAVALCANTI FILHO, Sebastião Barbosa. **A questão jesuítica no Maranhão Colonial (1622-1759)**. São Luís: SIOGE, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. **A Escrita da História**. São Paulo: Florense Universitária, 2007.

COSTA, Ângela Marques. A violência como marca: a pesquisa em história. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. V. S. (Orgs.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil** (pp. 81-91). São Paulo: Edusp, 1996.

COSTA, Carlos. Palestra do médico 9. **A Mãe de Família**, Rio de Janeiro, ano 1, n.9, p.65-67, maio 1879.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. maio, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Alunos escravos em escolas maranhenses do século XIX: uma contribuição para ampliação das abordagens em história da educação brasileira. In: FARIA, Regina Helena Martins de; COELHO, Elizabeth Maria Beserra. (Org.). **Saberes e fazeres em construção: Maranhão, séculos XIX-XXI**. São Luís: Edufma, 2011.

_____. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Tese de doutorado. UNESP, 2008.

CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da; VILA, Ivonete Costa. Mulheres negras no século XIX: entre a submissão e a rebeldia. In: **Revista África e Africanidades** - Ano 3- n.9,

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Educação como forma de resistência**: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2004.

DAMASCO, Mariana Santos et al. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil** (1975-1993). Estudos Feministas, 20 (1): jan. abr 2012.

DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**; tradução Sérgio Milliet. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, EDUSP, 1978.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998

_____. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

_____. **Nas Fímbrias da Escravidão Urbana**: negras de tabuleiro e ganho. In: Estudos Econômicos, 15, número especial, 1985.

DURKHEIM, Emille. **O Suicídio**. São Paulo: Martin Claret, 2003

EBY, Frederick. **História da educação moderna: séc. XVI/séc.XX**. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

EXPILLY, Charles. **Mulheres e costumes do Brasil**. Tradução, prefácio e notas de Gastão Penalva. Editora Itatiaia. Rio de Janeiro, 2000.

FARIA, Regina Helena Martins de. **Mundos do trabalho no Maranhão Oitocentista: os descaminhos da liberdade**. São Luís: EDUFMA, 2012.

_____. Repensando a pobreza no Maranhão (1616- 1755): uma discussão preliminar. **Ciências Humanas em Revista**. UFMA. v.1, p.7-20, 2003. São Luís. Mimeo. 1996.

FARIA, Sheila de Castro. Damas Mercadoras – as pretas minas no Rio de Janeiro (Século XVIII a 1850). In: SOARES, Maria de Carvalho (org.). **Rotas Atlânticas da diáspora Africana: da Baía do Benin ao Rio de Janeiro**. Niterói: EdUFF, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERRETTI, Sérgio. **O longo declínio da Casa das Minas do Maranhão – um caso de suicídio cultural**. Trabalho apresentado na Mesa Religiões afro-brasileiras – trânsitos contemporâneos 24ª Reunião Brasileira de Antropologia PUC/SP 02 a 05 de Julho de 2012.

FERRETTI, Mundicarmo. **Matriarcado em Terreiros de Mina do Maranhão - Realidade ou ilusão?** Revista Ciências Humanas: Dossiê Religião e religiosidade. V.5, nº1, jul./dez. 2005.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, 1790-1850**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

FONSECA, Marcus Vinícius. A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 231-251, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado dia 13 de março de 2015.

_____. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 4 jul./dez. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão**. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

_____. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**, São Paulo: 2000.

GAIOSO, Raimundo José de Sousa. **Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura da Maranhão**. Rio de Janeiro: Livros do Mundo Inteiro, 1970. Edição fac-similar à de 1818.

GALVÃO, Trajano. **Sertaneja**. Rio de Janeiro: Imprensa Americana, 1898.

GALVES, Marcelo Cheche. **Ao Público Sincero e Imparcial**: imprensa e independência no Maranhão (1821-1826). Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005 . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e Escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil, Curitiba: appris, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GODÓIS, Antonio Batista Barbosa. História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal. - 2 ed. - São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. IN: LOURO, Guacira et. all. **Gênero e sexualidade**: Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GONÇALVES, Eliane. **Vidas no singular**: noções sobre mulheres “sós” no Brasil contemporâneo. Tese de doutorado em Ciências Sociais, IFCH/Unicamp, 2007.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade do Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**. Ano 2, n. 5, nov./dez. 1988.

GORENDER, Jacob. A escravidão reabilitada. São Paulo. Ática, 1990.

_____. **O escravismo colonial**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HIRATA, Helena. Gênero, Classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2009.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.) **A Invenção das Tradições**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Era do capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IGREJA CATÓLICA. **Código de Direito Canônico**. Promulgado [pelo] Papa João Paulo II. 2. ed. Versão portuguesa de A. Leite S. I.; revista por Serafim Ferreira e Silva, Samuel S. Rodrigues, V. Melícias Lopes e Manuel Luís Marques. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010** - Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. **Laços e Enlaces: relações de intimidade de sujeitos escravizados São Luís - século XIX**. São Luís: EDUFMA, 2008.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Slave life in Rio de Janeiro, 1808-1850**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. São Luís: Lithograf, 2002.

LAGO, Antônio Bernardino P. do. **Itinerário da província do Maranhão (1822)**. São Paulo: Siliciano, 2001.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEITE, Miriam Moreira. A infância no século XIX. In: Marcos Cesar de Freitas (Org.), **História Social da infância no Brasil**, Bragança Paulista, USF-IFAN, Cortez, 1997.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão: a República**. Vol. 3. São Luís: Instituto Geia, 2010.

_____. **História do Maranhão: o Império**. Vol. 2. São Luís: Instituto Geia, 2009.

_____. **História do Maranhão: a Colônia**. Vol. 1. São Luís: Instituto Geia, 2006.

LIMA, Solimar Oliveira. **Historiografia da escravidão negra no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

LISBOA, João Francisco. **A Festa de nossa Senhora dos Remédios**. São Luís: Editora Legenda, 1992.

LOPES, Daylana Cristina da Silva. **Direito e escravidão: embates acerca da liberdade jurídica de escravos na província do maranhão (1860-1888)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil – ensaio histórico-jurídico-social**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1867. Em nosso texto, trabalhamos com uma reedição produzida pela editora Vozes no ano de 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão**. Maranhão, Typ do Frias, 1870.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2º ed., 1982.

MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**: Tradução de Selena Benevides Viana. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, EDUSP, 1978.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. 2 ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980.

_____. **Os Negros no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983.

MÉRIAN, JeanYves. **Alúcio Azevedo**: vida e obra (1857-1930). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo Banco Sudameris, 1988.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana**: Uma Perspectiva antropológica. Trad. Vera ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOTA, Antônia. O Paradoxo do Sentimento Amoroso nas Relações Escravistas. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 2, n. 2, dez. 2004.

MOTA, Antonia da Silva; SILVA, Kelcilene Rose; MANTOVANI, José Dervil. **Cripto maranhenses e seu legado**. São Paulo: Siciliano, 2000.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo. (1985-1888). São Paulo: IPE-USP, 1988.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto Histórico**. São Paulo: PUC, 1991.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O Ensino Público**: obra destinada a mostrar o estado em que se acha e as reformas que exige a instrução pública no Brasil. Maranhão, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, São Paulo, v.24, N.1,p.77-98, 2005.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **As representações da escravatura na imprensa jornalística do Maranhão na década de 1880**. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, São Paulo, 2006.

_____. **Na fronteira do cárcere e do paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista**. Dissertação (Mestrado em História)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2001.

PEREIRA, Manuel Nunes. **A introdução do negro na Amazônia**. Boletim Geográfico – IBGE, v. 7, n. 77, 1949.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PISCITELLI, Adriana et al. **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Cultura/ UNESCO, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a categoria mulher? In: ALGRANTI, L (org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**: v.2, n.3, 1989.

PÔRTO, Ângela. O sistema de saúde do escravo no Brasil do século XIX: doenças, instituições e práticas terapêuticas **Hist. cienc. saude-Manguinhos** vol.13 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRADO, Maria Emília. Ordem Liberal, Escravidão e Patriarcalismo: as ambiguidades do Império do Brasil. In GUIMARÃES, Maria Paschoal e PRADO, Maria Emília (Org.). **O Liberalismo no Brasil Imperial - origens, conceitos e prática**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

QUEIRÓZ, Suely. Escravidão Negra em debate. In: FREITAS (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo, Contexto, 2003.

QUINTAS, G. Amas de leite e suas representações visuais: símbolos sócio-culturais e narrativos da vida privada no Nordeste patriarcal-escravocrata na imagem fotográfica. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v8, n 22, p. 11-14, abr 2009.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação negra e a Lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão.** São Luís: (s.n.), 2013.

RIBEIRO, Jalila Ayoub Jorge. **A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850-1888).** São Luís: Sioge, 1990.

ROCHA, Solange Pereira da. **Na trilha do feminino: condições de vida das mulheres escravizadas na província da Paraíba (1828-1888).** Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

RODRIGUES, José Lobato Rodrigues. **Educação feminina no Recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição.** São Luís: Café & Lápis; EDUFMA. FAPEMA, 2012.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo, contracepção e natalidade na medicina da mulher.** Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil Colonial.** Tradução: Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHLICHTHORST, Carl. **O Rio de Janeiro como é (1824-1826): uma vez e nunca mais: contribuições de um diário para a história atual, os costumes e especialmente a situação da tropa estrangeira na capital do Brasil / tradução de Emmy Dodt e Gustavo Barroso,** Brasília: Senado Federal, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica, 1987.

SANCHES, Pierre. **Percursos de sincretismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Verj, 2001.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva; tradução Rosa Freire d'Aguiar.** São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHAFASCHEK, Rocielér. **Educar para civilizar e instruir para progredir: Análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850.** Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 1996.

SCHLICHTRST, C. **O Rio de Janeiro como é...** Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 2000.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano; São Paulo: Senac, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** In: Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1989. Tradução: Cristine Ruffino Dabat e Maria Betânia Ávila. SOS CORPO. 3.ed. Recife, 1996.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, 2002.

SILVA, José Manuel Azevedo. **O modelo pombalino de colonização da Amazônia.** Universidade de Coimbra, 2002.

SILVA, Maciel Henrique. Carneiro da. **Pretas de Honra: trabalho, cotidiano e representação de vendedoras e criadas de Recife no Século XIX (1840-1870)** – Recife: O Autor, 2004.

SILVA, Maria da Penha da. Mulheres Negras: sua participação histórica na sociedade escravista. **Cadernos Imbondeiro.** João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

SILVA, Régia Agostinho da. **A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre a escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do XIX.** Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava - Brasil Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. Senhores e Subalternos no oeste Paulista. In: Novais, Fernando A. **História da vida no Brasil: Império.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOARES, Cecília C. Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX.** Salvador: EDUNEB, 2006.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed, Salvador-BA, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOHIET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v 27, n.54, dez. 2007.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1989.

SOUSA, Flávia Fernandes de. Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na Corte Imperial. In: XAVIER, Giovana; BARRETO, Juliana e GOMES, Flávio (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

SPIX, Johann B. von; MARTIUS, Carl. F. P. von. **Viagem pelo Brasil –1817-1820**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1981 V.2, p. 247-289. il. (original: München, 1828.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade** (apresentação de gênero). Porto Alegre: Artmed, 1993.

THÉBAUD, Françoise. História das Mulheres, História do Gênero e feminismo: o exemplo da França. In: COSTA, Cláudia de Lima; SCMIDT, Simone Pereira (Orgs.). **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THORNTON, John K. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. **As festas no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora 34, 2000.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VILLATA, Luiz. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (Org). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v.1.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do Comércio do Maranhão**. 1612-1895. Vol II. FAC-SIMILAR, Lithograf. São Luís, 1992

_____. **Apontamentos para a História da instrução Pública e particular no Maranhão**. São Luís, 1953.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto e GOMES Flávio (orgs.). **Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós Emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

XIMENDES, Carlos Alberto. **Sob a mira da Câmara**: viver e trabalhar na cidade de São Luís (1644-1692). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.